

# ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ

•ВИЩА ШКОЛА•

# ЕЛЕМЕНТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

## ГУМАНІСТИЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ

Домінанта на  
розвитку учня

Бачити особистість,  
відчувати, розуміти  
й допомагати

У кожній малій  
справі бачити  
велику мету

“Вирощувати”  
особистість через  
відкриття, а не  
насаджування

Відповідати за  
свій вплив

Відчувати моральне  
задоволення  
від розвитку учнів

## ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ

Комплексність  
знань (предмета,  
педагогіки,  
психології,  
методик)

Особистісна  
забарвленість  
знань

Постійне  
оновлення  
знань

## ПЕДАГОГІЧНІ ЗДІБНОСТІ

Комунікативні

Перцептивні

Динамізм

Емоційна  
стабільність

Оптимістичне  
прогнозування

Креативність

## ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНІКА

Зовнішня

Внутрішня

*Педагогічна майстерність —  
це комплекс властивостей особистості,  
що забезпечує самоорганізацію високого  
рівня професійної діяльності на рефлексивній основі*

# Теоретичний курс

1

## Лабораторно- практичні заняття

За редакцією академіка АПН України  
*І. А. Зязюна*

2-ге видання,  
доповнене і перероблене



*Затверджено Міністерством  
освіти і науки України*

Підручник для студентів  
вищих педагогічних навчальних закладів

КИЇВ  
«ВИЩА ШКОЛА»  
2004

УДК 371.1:37.036(075.8)  
ББК 74 58я73  
п24

Гриф надано Міністерством освіти  
і науки України (лист від 19 лютого  
2004р. № 14/18.2-798)

Видано за рахунок державних коштів.  
Продаж заборонено

Автори: *І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос, О. Г. Мирош-  
ник, В. А. Семиченко, Н. М. Тарасевич*

Рецензенти: д-р психол. наук, проф., д. чл. АПН України / *Д. Бех*  
канд. пед. наук *Н. І. Клокар*

Редактор *Л. О. Біда*

П24 Педагогічна майстерність: Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Кра-  
мущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; За ред. І. А. Зязюна. — 2-ге вид. допов.  
і переробл. — К.: Вища пік., 2004. — 422 с. ISBN 966-642-238-7

Підручник підготовлено відповідно до чинної програми курсу «Педаго-  
гічна майстерність». Друге видання книжки (1-ше вид. — 1997 р.) докорін-  
но перероблене і значно доповнене. У теоретичному курсі висвітлено сутність,  
природу і складники педагогічної майстерності. В лабораторно-практичних  
заняттях розкрито шляхи опанування її секретами. Система особистісно  
зорієнтованого навчання майбутнього вчителя, розроблена авторами, стано-  
вить оригінальну технологію формування готовності майбутнього педагога  
до професійного самовдосконалення й саморозвитку, а через нього — до  
продуктивної педагогічної діяльності.

Для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Може бути ви-  
користаний у вищих навчальних закладах іншого профілю, де здійснюється  
підготовка спеціалістів для професійної системи «людина — людина», в  
інститутах післядипломної педагогічної освіти.

УДК 371.1:37.036(075.8)  
ББК 74.58я73

ISBN 966-642-238-7

© І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос,  
О. Г. Самещенко, В. А. Семиченко,  
Н. М. Тарасевич, 1997

© І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос,  
О. Г. Мирошник, В. А. Семиченко, Н. М.  
Тарасевич, 2004, зі змінами

## ВІД РЕДАКТОРА

Підручник підготовлено з урахуванням тенденцій сучасного розвитку педагогічної теорії і практики. У цьому виданні автори зберегли основні концептуальні положення, викладені в їхніх виданих раніше підручниках і посібниках з цього курсу<sup>1</sup>, які були базовими при розробленні навчальної дисципліни «Педагогічна майстерність», витримали випробування часом і залишаються актуальними для сучасної вищої педагогічної школи. Це насамперед ідея професійного навчання, зорієнтованого на особистість майбутнього вчителя, актуалізацію потреби у професійному самопізнанні й самовихованні, вироблення гуманістичної професійної позиції. На відміну від моделі навчання, яка заснована на предметноцентричній традиції, що збереглася до наших днів, відповідно до якої професійне навчання зводиться до засвоєння предметних знань та інформації з теоретичних курсів педагогіки і психології, ми пропонуємо модель, де студент — не об'єкт, який механічно засвоює і відтворює знання, а суб'єкт навчання і сучасної практики шкільного життя.

Від першої сходитки — пізнання структури, особливостей педагогічної діяльності, специфіки педагогічної професії як професійної системи «людина — людина» — студент прямує до усвідомлення того, що особистість учителя є головним «інструментом» його успішної діяльності, а від цього — до осмислення ступеня власної готовності відповідати таким професійним вимогам, як глибина знань, розвиненість педагогічного мислення, певних здібностей, умінь і навичок.

<sup>1</sup> Див.: Основи педагогического мастерства / Под ред. Й. А. Зязюна. — К., 1987; *Основи педагогического мастерства* / Под ред. Й. А. Зязюна. — М., 1989, *Педагогічна майстерність* / За ред. І. А. Зязюна. — К., 1987.

Друга сходинка у професійному навчанні — робота над собою, розвиток особистих задатків, удосконалення психотехніки, мовлення, невербальної поведінки, необхідних для конструювання та організації продуктивного педагогічного діалогу.

Запропонована в підручнику система навчання дає змогу студентам не тільки усвідомити когнітивні аспекти такого діалогу, а й опанувати сутність емоційної організації його побудови, яка забезпечується здатністю вчителя співпереживати і співчувати вихованцеві, відтворювати його внутрішній стан, проникати у світ його переживань і прагнень. У цьому, на нашу думку, закладено великі ресурси гуманізації мислення майбутніх педагогів, формування у них почуття професійної відповідальності за наслідки взаємодії з учнями.

Актуальним є розуміння педагогічної майстерності як комплексу властивостей особистості вчителя, що забезпечують високий рівень самоорганізації його в професійній діяльності.

Ми розглядаємо педагогічну майстерність як вищу, творчу активність учителя, що виявляється в доцільному використанні методів і засобів педагогічного взаємовпливу в кожній конкретній ситуації навчання й виховання.

Ця доцільність є результатом взаємодії принаймні двох чинників. Перший є системою знань і уявлень про закони навчання, розвиток особистості дитини і відповідно про технологію та прийоми, які забезпечують такий розвиток і здатність учителя створювати педагогічні технології на підставі характеристик педагогічної ситуації та індивідуальних особливостей дитини. Другий чинник становить індивідуальні особливості педагога: його спрямованість, здібності та психофізичні дані. Для вчителя важливо не тільки знаходити педагогічне рішення, а й уміти реалізовувати його в ситуації педагогічної взаємодії. Отже, педагогічна доцільність діяльності вчителя — це, по-перше, результат оволодіння психологічними та педагогічними знаннями, вміннями, навичками, по-друге — наслідок раціонального використання потенціалу індивідуальності у процесі педагогічної взаємодії. Інакше кажучи, педагогічну майстерність можна розглядати як вияв свого «Я» у професії, як самореалізацію особистості вчителя у педагогічній діяльності, що забезпечує реалізацію особистості учня.

Спостереження свідчать про те, що джерелом, яке забезпечує творчу активність майбутніх педагогів, є мотиви самоактуалізації особистості у сфері професійної діяльності. Механізмом виникнення таких мотивів є система професійно-ціннісних орієнтацій особистості вчителя, в якій домінують

роль відіграють гуманістична спрямованість діяльності педагога і його соціальна відповідальність.

Особливістю запропонованої моделі професійного навчання є її громадянська спрямованість, орієнтація на розвиток соціальне значущих цінностей майбутніх педагогів — професійної честі, обов'язку, готовності до професійного самовдосконалення. Ми прагнули спрямувати майбутнього педагога до роздумів стосовно морально-етичної цінності роботи сучасного вчителя, готовності його до навчання і виховання учнів. Сподіваємося, що наш із читачами діалог спонукатиме їх до діалогу внутрішнього, який визначатиметься активною роботою думки, почуттів, душі й серця, адже це є передумовою набуття тієї генеральної педагогічної якості, яку В. Сухомлинський визначив як спрямованість на людину, здатність дорожити іншою людиною, поважати її як найвищу цінність.

Сучасна ідея технологізації освіти сформувала у певній частини науковців і шкільних педагогів думку про те, що успіх у навчально-виховному процесі школи майбутнього забезпечуватиметься зрештою тільки якістю використовуваних технологій. Саме вони вважаються гарантом отримання добрих педагогічних результатів. І хоч одна й та сама технологія може використовуватися вчителями, які мають різний рівень професіоналізму, проте значних відмінностей у їхній роботі не буде. Розвиток школи майбутнього з цих позицій пов'язується не з підвищенням професіоналізму, удосконаленням майстерності вчителя, а із запровадженням якісних технологій.

Відаючи належне ідеї технологізації освіти, ми не можемо погодитися з думкою, що вона усуває проблему педагогічної майстерності. Безумовно, ХХІ ст. внесе корективи у розвиток педагогічних парадигм, зміняться суспільні функції вчителя. Проте важко уявити по-справжньому гуманістичне суспільство без учителя — духовного провідника, наставника, помічника, а відтак — учителя, який володіє мистецтвом впливати, будити думку, спонукати, заражати. Розвиток нації можливий лише за умови існування її освіченої, високодуховної, інтелігентної частини — *професійного учительства*. Педагогічна майстерність — його кредо.

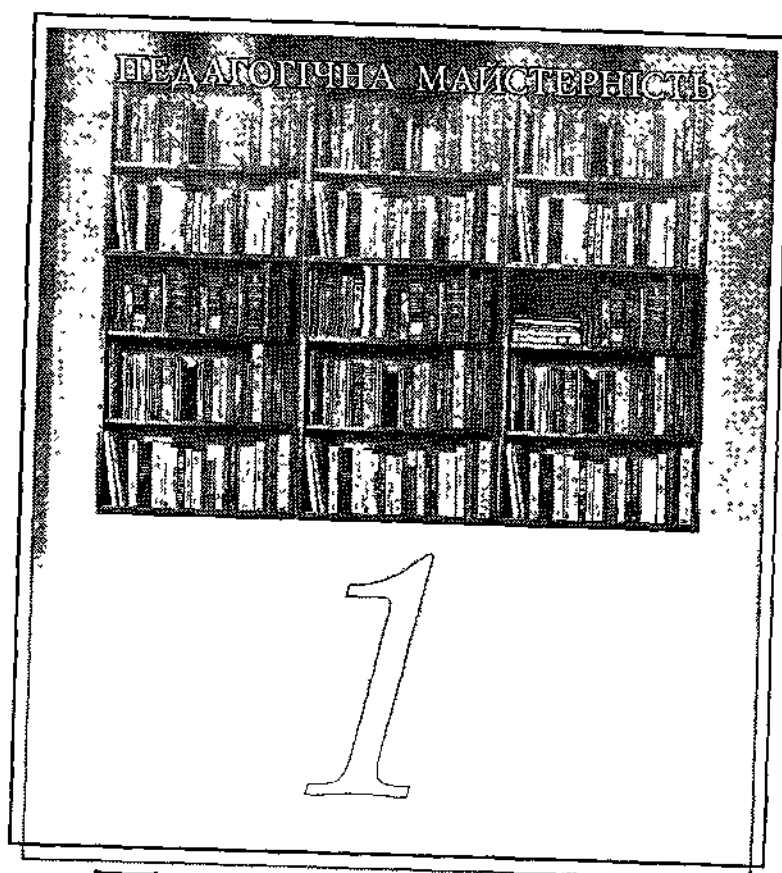
Сподіваємося, що підручник з педагогічної майстерності допоможе майбутнім учителям зрозуміти суспільну значущість педагогічної професії, специфіку діяльності, відчутти себе суб'єктом цієї діяльності, опанувати механізми використання особистісного потенціалу для розв'язання педагогічних завдань навчання і виховання.



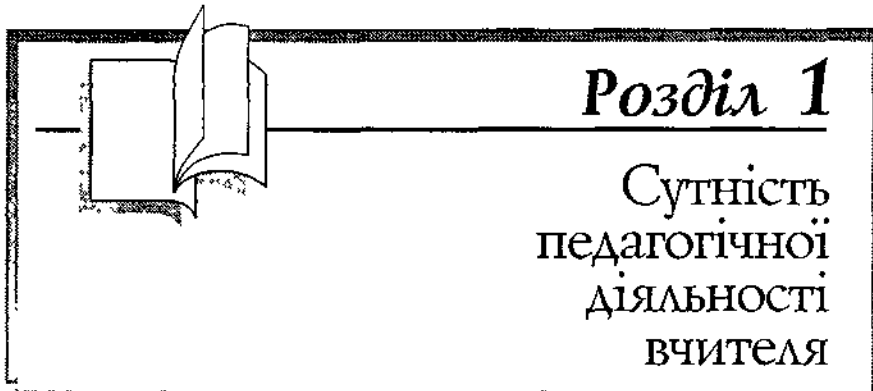
Автори впевнені в тому, що їхня інтерпретація важливих питань педагогічної дії, її впливу на учіння та розвиток особистості зацікавить не лише педагога і студента педагогічного навчального закладу, а й кожного вчителя, зокрема й того, хто має великий досвід роботи. Підручник написаний на стикові різних наук, зокрема філософії, етики, естетики, логіки, риторики, психології, соціальної психології, педагогіки, історії педагогіки і психології, соціології, фізіології вищої нервової діяльності.

На теренах СРСР перший посібник з педагогічної майстерності створений в Україні. Його авторами були викладачі Полтавського педагогічного інституту ім. В. Г. Короленка. Перша кафедра педагогічної майстерності також була створена у Полтаві, її очолила проф. Н. М. Тарасевич, член авторського колективу цього підручника і всіх попередніх видань, присвячених цій проблемі. За програмою полтавчан працювало близько 300 кафедр педагогічної майстерності в усіх вищих педагогічних навчальних закладах Радянського Союзу.

Автори бажають всім учителям України досягти високого рівня педагогічної майстерності й нести своїм учням велику радість Краси педагогічної дії.



# Теоретичний курс



# Розділ 1

## Сутність педагогічної діяльності вчителя

### СУСПІЛЬНА ЗНАЧУЩІСТЬ ПРОФЕСІЇ ВЧИТЕЛЯ, ЙОГО ФУНКЦІЇ

У школі все починається з учителя. І хоча результати навчання та виховання учнів залежать від трьох чинників: хто навчає, кого навчають, як навчають, — важко сказати, що найважливіше. Безумовно, величезною у справі виховання є роль учителя, його особистості. В. Сухомлинський у статті «Суспільство і вчитель» описує випадок у сільській школі, де молода вчителька, мало обізнана з методикою, завдяки самовідданій праці і бажанню спілкуватися з учнями змінила ставлення дітей до вивчення іноземної мови: якщо раніше директорові доводилося змушувати батьків вплинути на своїх дітей, які вперто не хотіли читати остогидлі їм параграфи, то тепер учні юрбою ходили за вчителькою й просили: «Антоніно Андріївно, допоможіть перекласти це речення», «Подивіться, чи немає помилок у дописі до стіннівки...». Коли через два роки ця вчителька пішла у відпустку, а на її місце призначили нового, досвідченого вчителя, ставлення учнів до іноземної мови різко змінилося: цілими тижнями діти не заглядали до підручника. Коли ж їхня улюблена вчителька повернулася з відпустки, вони знову засіли за переклади, з'явилися оголошення щодо проведення різних цікавих заходів. Ті самі діти, та сама програма, та інший учитель, інша особистість, здатна домагатися чудових результатів. Кожний із нас може навести подібний приклад, бо вчитель-майстер надовго залишається в пам'яті своїх учнів. Такою вже є ця професія.

Тисячі професій народжуються і вмирають. Але живуть і до цього часу найдавніші з них — хлібороба, будівельника, лікаря, вчителя. Та й серед цих вічних професій учительська посідає особливе місце: вона — початок усіх професій. Змінюються умови й засоби виховання, та незмінним залишається головне призначення вчителя — навчити людину бути Людиною.

Що нового можна сказати про цю професію? Написано багато книжок, де показано і велич педагогічної праці, і труднощі її.

Спробуймо поглянути на професію педагога з різних позицій з глобальних — яку роль відіграє в суспільстві ця професія, з позиції учня — чого чекає дитина від педагога, ким він є для неї, з позиції вчителя — якими є його обов'язки, як він розуміє їх"?

Чого чекає суспільство від учителя? Воно може існувати, якщо його громадяни розподілять між собою сфери застосування своїх сил, кооперування яких дає змогу людству розвиватися. Головні сфери виробництва, наука, мистецтво. Виробництво — основа життя суспільства, воно забезпечує людей необхідними засобами існування. Наука відкриває нові знання, технологи, що дають змогу розвивати виробництво, сприяють усвідомленню сутності буття. Та не лише інтелектуальною діяльністю і виробництвом живе людина. Велику роль відіграє духовна царина, яку живить мистецтво через відображення дійсності в художніх образах. Наука і мистецтво впливають на виробництво, удосконалюючи його. Проте для цього потрібні люди, які ввібрали б у себе досвід, набутий попередніми поколіннями, і були б готові розвивати далі і виробництво, і науку, і мистецтво. Педагогічна діяльність як форма вияву активного ставлення людини до навколишньої дійсності сконцентрована в галузі залучення молодого покоління до накопичення суспільного досвіду (в освіті). Для того щоб з'ясувати взаємозв'язок різних сфер людської діяльності і побачити місце педагогічної професії, уявімо цю систему у вигляді схеми.



Педагог має справу з конкретними людьми — дітьми свого класу, школи, іншого закладу, проте його завдання не лише особистісне, а й суспільне зумовлене — підготовка підростаючого покоління до активної участі в житті суспільства. Чому суспільство змушене відкривати школи, тримати армію вчителів? Для того, щоб нові покоління могли включитися у різні сфери життя (розвивати науку, мистецтво, виробляти продукцію, поширювати досвід). Саме тут, в освіті, у *згорнутому вигляді* діти проходять попередній шлях людства і засвоюють ті результати, яких воно досягло впродовж тисячоліть.

За багатовікову історію людина нагромадила величезний досвід. Суспільство зацікавлене в тому, щоб відібрати з нього найцінніше, необхідне для засвоєння молодим поколінням, щоб через засоби масової інформації, а головним чином через школу і вчителя, трансформувати його у свідомості молоді. Призначення вчителя — бути ланкою у передаванні суспільного досвіду, сприяти соціальному прогресові. Під час навчання педагог передає пізнавальний досвід, допомагаючи дітям опанувати зна-

ряддя праці — трудовий, організовуючи взаємини у процесі діяльності людини — моральний.

Брак цілеспрямованої гуманістичної освіти може призвести як до інтелектуальної, так і до моральної деградації нових поколінь. На вчителя покладено соціальну відповідальність за наслідки його праці. Його роль як організатора освіти, виховання не може бути перебільшеною: за рівень розвитку нового покоління він відповідає перед державою. Особливо значущою є місія вчителя у наш час, коли виразно позначився небезпечний для долі цивілізації розрив між технічною підготовкою людини і рівнем її соціальної свідомості, її моральності. Саме цей розрив є однією з причин ядерної загрози, що нависла над світом, екологічної, продовольчої та інших глобальних проблем. Усе це потребує підвищення культури народу, а отже, гуманізації освіти. І тому для школи і вчителя сьогодні надзвичайно важливим є соціальне замовлення — виховати поборників виживання людства, збереження планети, що стала нашою спільною домівкою.

Виступаючи 1994 р. в Полтаві на Всеукраїнській конференції з питань сільської школи, академік О. А. Захаренко, директор Сахнівської школи, що на Черкащині, застерігав від «страшних суховіїв», які знищують посіяне вчителем зерно мудрості (погіршення генофонду нації, зникнення учителів-універсалів на селі, уніфікація навчання, соціальна незахищеність учителя). Хто зупинить їхню нищівну дію, хто поверне людям розум? Школа і вчитель. Закликом до усвідомлення своєї відповідальності перед суспільством і кожною дитиною пролунали слова цього мудрого педагога: «Вчителю, не допускай, щоб за тебе думали!».

Позиція вчителя завжди специфічна. З одного боку, він готує своїх вихованців до потреб певного моменту, до конкретних запитів суспільства (нині актуальною є орієнтація на ринкові відносини, виховання дисциплінованості тощо). З іншого боку, вчитель, об'єктивно залишаючись носієм і провідником культури, несе в собі позачасовий чинник, беручи участь у формуванні особистості як синтезу всіх багатств людської культури. Вчитель — це людина, скерована в майбутнє, він формує у молодих людей активне і відповідальне прагнення оновлення світу, в якому вони живуть.

Служіння сьогоденню і втілення гуманістичної місії сповнюють драматичну долю вчителя, який нерідко скутий вказівками й рекомендаціями адміністрації, поточними потребами. Що більше вчитель підпорядковує свою діяльність конкретним запитам дня, то меншою мірою він є гуманістом і моральним наставником. Піднятися над буденністю, усвідомивши своє покликання, і гідно йому служити — ось що нині найважливіше для вчителя. Хоча діяльність учителя суспільно зумовлена і спрямована на завдання соціалізації людини, кінцеву мету своєї праці йому слід бачити в пріоритетах самої людини, дитини, в ім'я якої й існує суспільство. Це принципова позиція в роботі педагога, якою він керується повсякчас, і особливо у складних ситуаціях, коли постає питання вибору конкретного розв'язку.

Чого чекає дитина від педагога, ким він є для неї? Здавалося б, усе просто носій знань, приклад для наслідування. Та коли ми читаємо твори самих учнів про їхніх наставників, коли діляться спогадами про улюбленого вчителя першокурсники, серед багатьох теплих слів завжди рефреном звучить вдячне «Вона розуміла нас, вірила в нас, кожному могла зарадити». Потрапляючи з дому в клас як невеличкий осередок суспільства, кожна дитина різною мірою відчуває труднощі у встановленні стосунків, засвоєнні пізнавального, морального, естетичного досвіду й чекає від учителя на допомогу в самовизначенні. Об'єктивно в кожній дитині є потреба усвідомлювати себе особистістю, тобто бути впевненою у повазі до себе, у власній значущості і звідси — у позитивній оцінці з боку інших людей<sup>1</sup> і учень чекає від учителя передусім розуміння своїх проблем, прагнень, він вдячний над усе за створені для самоутвердження умови. Вчитель забезпечує учневі визнання через вияв власного ставлення і організацію атмосфери життя в класі, через створення ситуацій розвитку учня на уроці і в позаурочному спілкуванні. Залучаючи дитину до діяльності, вчитель скеровує її на пізнання світу і себе в ньому, дозуючи допомогу, реалізує важливий принцип виховання «Допоможи мені, щоб я зробив це сам».

Отже, для дитини, підлітка, юнака вчитель потрібний як організатор життєдіяльності, що забезпечує кардинальні потреби людини у самоактуалізації і визнанні.

Які обов'язки вчителя, його професійні функції? Педагогічна професія виникла на ранніх етапах розвитку людства у зв'язку з потребою передати набутий досвід. Необхідність підготовки нових поколінь до трудової діяльності зумовила виокремлення навчання і виховання в самостійну галузь. Представникам цієї професії доручалося передавати знання, навчати володіння знаряддями праці. З часом учителями ставали жерці, а в Давній Греції з'явилися особи, які займалися навчанням дітей і підлітків спеціально, — вільнонаймані вчителі. Масового характеру професія вчителя набула у зв'язку з розвитком шкільної справи, коли для виробництва й торгівлі знадобилися грамотні робітники.

І хоча головне завдання вчителя — навчати і наставляти — не змінювалося з плином часу, за змістом самого навчання і виховання можна побачити, як ускладнювалися функції педагога.

Традиційно на перше місце висувалася навчальна (дидактична) функція вчителя. Вважалося, що він як носій знань передає їх учням і чим більше володіє ними сам учитель, тим краще засвоять науку діти. З часом, коли обсяг знань зріс до неможливості досягнути їх однією людиною, *дидактична функція вчителя* почала формулюватися так: *не передавати знання, а вчити, як здобувати їх*. Діяльність учителя не стільки в тому, що він несе інформацію дітям, скільки в умінні бути організатором її засвоєння, проводирем у лабіринті знань. Школа має бути не коморою знань, а середовищем думки — заповідав В. Сухомлинський.

<sup>1</sup> Глассер У. Школи без неудачников. — М., 1991. — С. 27.

От тоді-то предмет, що його викладає вчитель, стає не кінцевою метою його діяльності, а засобом розвитку дитини.

Велику роль у діяльності вчителя відіграє *розвивальна* функція. Сутність її — у *створенні сприятливих умов для розвитку творчого потенціалу дитини, для її саморозкриття, самоутвердження*. Найскладнішою є *виховна функція*. Бути вихователем — означає *вміти трансформувати цілі, що їх поставило суспільство перед школою, у конкретні педагогічні завдання* — формування необхідних якостей особистості у кожного школяра. Визначальним при цьому є «соціокультурний діалог у системі «педагог — дитина» на основі її розуміння, прийняття і визнання»<sup>1</sup>.

Виховна функція полягає в організації діяльності, «спрямованої на усвідомлення вихованцем себе як особистості, на його вільне і відповідальне самовираження»<sup>2</sup>.

Зрештою, *метою виховання є самовиховання учня, тобто спонування його до керування своїм розвитком*.

Процес навчання і виховання вчитель організовує у співдружності з сім'єю, громадськістю. Звичайно, роль школи провідна, адже вона здійснює вплив через кваліфікованих фахівців, підготовлених до роботи з дітьми. Вчителі мають домагатися єдності своїх вимог з вимогами сім'ї, що стає можливим за умов реалізації ще однієї їхньої функції — *громадсько-педагогічної*. Вчитель здійснює цю функцію, відвідуючи домівок учня, під час проведення батьківських зборів.

У вихованні молодого покоління так чи інакше бере участь майже все доросле населення. Педагогічна діяльність може бути професійною і непрофесійною. Непрофесійна — це вид педагогічної діяльності, якою займаються всі люди (батьки, керівники виробництв, установ тощо) в повсякденному житті, не маючи спеціальної педагогічної освіти і педагогічної кваліфікації. Здійснюючи виховний вплив, вони діють здебільшого інтуїтивно, не завжди вміючи чітко пояснити чи обґрунтувати свою позицію.

Професійна педагогічна діяльність потребує спеціальної освіти і здійснюється у спеціальних навчально-виховних та освітніх закладах. Фахівець діє свідомо, спираючись на систему принципів, правил, прийомів.

Складниками професіоналізму в будь-якій професії є компетентність та озброєність системою вмінь. У педагогічній діяльності для професіонала замало лише цих двох компонентів. Потрібні певні особистісні якості, адже сам педагог є інструментом впливу на учня. Цей інструмент — його душа — має бути чутливим до іншої людини, гуманним у своїх помислах. Про головну ознаку вчительського хисту І. Франко писав:

Який же дар дістали ті,  
Що так дітей учити вміють?  
Мені здається, в скарбі тім  
Любві найбільш дісталось їм.

<sup>1</sup> Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання. — К., 1998. — С. 197.

<sup>2</sup> Там само. — С. 27.

З ним перегукується і В. Сухомлинський: «Що було найголовніше в моєму житті? Без вагань відповідаю: любов до дітей»<sup>1</sup>.

На завершення слід уточнити сутність основних понять, якими ми послуговувалися, визначаючи професію вчителя. Хто такий учитель? У Педагогічній енциклопедії засвідчено: «Спеціаліст, що веде навчальну і виховну роботу з учнями у загальноосвітніх школах різних типів»<sup>2</sup>. Але слово «учитель» вживається і в широкому розумінні — авторитетна мудра людина, яка має великий вплив на людей. Вчителями називали творців наукового вчення (Арістотель, Сократ), релігійного (Христос, Будда, Аллах), проповідників цих учень, мислителів, філософів, які вказують людям шлях до життя, людей, що створили свої школи в науці, мистецтві, тобто тих, чий авторитет є загальноновизнаним, хто має своїх послідовників — учнів. Добре, коли професія і визнання поєднуються в одній людині — скромному і чесному трудареві, покликаному навчати й виховувати дітей у школі.

Поряд зі словом *учитель* ми вживаємо і слово *педагог* як поняття загальніше. Педагог — це фахівець, який займається навчально-виховною роботою в школі чи дитячому садку, школі-інтернаті чи виправній колонії, працівник позашкільного закладу, керівник народної освіти, викладач вищого навчального закладу.

В Україні понад 22 тис. загальноосвітніх навчальних закладів. У них навчається близько 6 млн. учнів і працює 561 тис. учителів<sup>3</sup>.

Мережа дошкільних закладів охоплює 970 тис. вихованців, позашкільних — 1,1 млн. дітей, професійно-технічних — 479 тис.<sup>4</sup> Якщо повернутися до схеми різних галузей діяльності людини, наведеної на початку розділу, то ці цифри ще раз засвідчують величезну значущість педагогічної освіти для суспільства, яке покладає на вчителів великі надії, доручаючи їм збереження духовного потенціалу нації.

## ПОНЯТТЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ, ЇЇ СТРУКТУРА

Педагогічна діяльність — об'єкт дослідження різних галузей педагогічної науки. Дидактика вивчає загальні закономірності навчання як складової педагогічної діяльності. Методика розробляє ефективні способи викладання конкретних предметів. Теорія виховання визначає принципи й закономірності виховного впливу вчителя на учня.

<sup>1</sup> Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Передмова // Вибр. тв.: В 5 т. — К., 1977. — Т. 3. — С. 7.

<sup>2</sup> Педагогическая энциклопедия. — М., 1968. — Т. 4. — С. 440.

<sup>3</sup> Україна в цифрах у 2002 році: Короткий статистичний довідник. — К., 2003. — С. 217-218.

<sup>4</sup> Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. — К., 2003. — № 20. — С. 3.



У широкому розумінні педагогічна діяльність розглядається як діяльність, метою якої є виховання підростаючого покоління. Існує кілька підходів до розуміння будови педагогічної діяльності: структурний, функціональний, рефлексивний. Відповідно до *структурного* підходу до головних її складових відносять: мету та мотиви, сукупність педагогічних дій, педагогічні вміння й навички. Розгляньмо зміст кожної складової.

Загальна *мета діяльності педагога* — формування творчої особистості учня в процесі навчання та виховання. З психологічного погляду мета — це прогнозований людиною результат її діяльності з певним об'єктом (О. Леонтьев). Результат діяльності демонструє зміни, що відбуваються з об'єктом під час взаємодії людини з ним. Так, результати роботи столяра виявляються в певних перетвореннях заготовки, яку він обробляє. Тому планування цих перетворень (змін) у свідомості столяра (до початку роботи) є метою його професійної діяльності. Прогнозування змін, що відбудуться у процесі взаємодії людини з навколишнім середовищем, є механізмом утворення мети. Спираючись на психологічні уявлення про природу мети у структурі діяльності, **педагогічну мету слід розглядати як зміни, які прогнозує педагог у розвитку особистості учня в процесі навчання та виховання.**

Педагогічні цілі за ступенем узагальненості утворюють певну ієрархічну систему. Так, виокремлюють вихідні або загальні цілі, які визначають спрямованість роботи певної системи освіти (середньої загальноосвітньої школи, професійно-технічної та вищої освіти тощо). Вихідні цілі втілюються в конструктивних педагогічних цілях. Конструктивні цілі зумовлюють рівень розвитку знань, умінь, навичок учнів на певному віковому етапі їхнього розвитку. Такі цілі, на відміну від загальних, мінливіші й динамічніші. Нижчий рівень в ієрархічній системі педагогічних цілей становлять цілі оперативні, що їх визначає вчитель під час реалізації програми навчально-виховної роботи в конкретній педагогічній ситуації з конкретним учнем. Таким чином, цілі професійно-педагогічної діяльності можуть мати як короткочасний, так і тривалий характер.

*Мотив педагогічної діяльності* — це внутрішній рушій, що спонукає педагога до професійної діяльності. Мотивами можуть бути ідеали, професійні інтереси, переконання, соціальні установки та професійні цінності педагога. Проте в основу формування мотиву покладено насамперед потреби (С. Рубінштейн). Під мотиваційною сферою особистості розуміють стійкі мотиви, що мають певну ієрархію і визначаються у спрямованості особистості. Дослідження мотивації педагога (А. Реан) показало, що вона складається із зовнішніх та внутрішніх мотивів<sup>1</sup>.

Внутрішня мотивація пов'язана із змістом педагогічної діяльності і ґрунтується на потребі у спілкуванні з учнем. Зовнішня мотивація зумовлена чинниками, які не мають безпосереднього зв'язку з професійною

<sup>1</sup> Див.: Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. - СПб., 2000. - С. 234-235.

діяльність, наприклад, мотиви соціального престижу, потреба у владі тощо. Визначено залежність між типом мотивації педагогічної діяльності та задоволеністю професією. Що більше активність педагога вмотивована змістом педагогічної діяльності, то вищою є його задоволеність професією і навпаки, мотиви, які віддалені від педагогічної діяльності, спричиняють зростання невдоволеності та емоційної напруженості педагога.

*Педагогічні дії* є складовою операційної сфери педагогічної діяльності. Вони охоплюють різновиди як психомоторних, так і розумових дій. Психомоторні дії виявляються у виразних рухах і загальній моториці тіла педагога. Сформованість цих дій впливає на рівень оволодіння вчителем педагогічною технікою. Розумові дії пов'язані з розв'язанням завдань, що потребують професійної уваги, уяви, мислення, спостережливості педагога. Рівень виконання педагогічної діяльності пов'язаний із наявністю педагогічних умінь.

О. Щербаков<sup>1</sup> до основних педагогічних умінь відносив уміння переносити відомі вчителю знання, варіанти рішення, прийоми навчання та виховання в умови нової педагогічної ситуації, вміння знаходити для кожної педагогічної ситуації нове рішення за допомогою комбінації відомих ідей, знань, навичок, уміння створювати нові елементи педагогічних знань, конструювати нові прийоми для вирішення педагогічних ситуацій.

А Маркова<sup>2</sup> у межах власної концепції визначає десять груп педагогічних умінь.

Перша група охоплює вміння бачити в педагогічній ситуації проблему і формувати її у вигляді педагогічної задачі, вміння під час постановки педагогічної задачі орієнтуватися на учня як на активного співучасника навчально-виховного процесу, вміння обирати оптимальне педагогічне рішення в умовах невизначеності, вміння передбачати близькі та віддалені результати рішення.

Другу групу становлять вміння працювати зі змістом навчального матеріалу, визначати міжпредметні зв'язки, вміння виявляти реальні навчальні можливості школярів, передбачати можливі перешкоди у їхньому розвитку, вміння виходити з мотивації самих учнів у плануванні та організації навчально-виховного процесу.

Третя група — уміння професійної самоосвіти та саморозвитку.

Четверта група — уміння оптимальної педагогічної комунікації, володіння прийомами реалізації внутрішніх резервів партнера у спілкуванні.

П'ята група охоплює прийоми, які забезпечують високий рівень спілкування, вміння зрозуміти позицію іншого у спілкуванні, виявити інтерес до його особистості, уміння «читати» його внутрішній стан, во-

<sup>1</sup> *Возрастная и педагогическая психология* / Под ред. А. В. Петровского — М., 1979 — С. 273-274.

<sup>2</sup> *Маркова А. К.* Психология труда учителя — М., 1993 — 191 с.

лодіти засобами невербальної комунікації; домінування демократичного стилю керівництва.

Шоста група — уміння підтримувати стійку професійну позицію педагога, який усвідомлює значущість своєї професії; вміння реалізовувати та розвивати власні педагогічні здібності; вміння керувати власними емоційними станами.

Сьома група складається зі здатності усвідомлювати перспективу професійного розвитку, визначати особливості свого індивідуального стилю, максимально використовувати свій творчий потенціал.

Восьма група — вміння оцінювати продуктивність педагогічної діяльності; уміння виявляти окремі показники вихованості та ефективності навчання, стимулювати готовність школярів до самоосвіти.

Дев'ята група — оцінка вчителем рівня вихованості учнів; уміння створити умови для стимуляції достатньо розвинутих рис особистості учнів.

Десята група — інтегральні вміння вчителя оцінити власну професійну позицію, визначити свої сильні та слабкі сторони.

Педагогічні вміння виступають як *способи педагогічної діяльності*.

На думку Н. Кузьміної<sup>1</sup>, сутність педагогічної діяльності може бути зрозумілою лише в межах системного підходу. Застосовуючи загальну теорію систем, вчена пропонує визначати, крім структурних, ще й *функціональні компоненти педагогічної системи*. Виокремлено п'ять функціональних компонентів у структурі педагогічної діяльності.

*Гностичний компонент* пов'язаний із сферою знань педагога. Йдеться про знання предмета, який він викладає, знання засобів педагогічної комунікації, психологічних особливостей учнів і особливостей власної особистості та діяльності.

*Проектувальний компонент* містить близькі та перспективні цілі навчання і виховання, а також стратегії та засоби їх досягнення.

*Конструктивний компонент* відображає особливості конструювання педагогом власної діяльності та діяльності учнів з урахуванням найближчих (урок, цикл занять) цілей навчання й виховання.

*Комунікативний компонент* характеризує специфіку взаємодії вчителя з учнем при досягненні дидактичної мети.

*Організаційний компонент* пов'язаний з умінням організувати діяльність учнів і власну діяльність.

Часто педагогічну діяльність учителя порівнюють із мистецтвом. Творчий характер його діяльності визначається низкою чинників. По-перше, розмаїттям індивідуальних особливостей учнів, які залучені до педагогічної взаємодії, по-друге, нестандартністю педагогічних ситуацій, у межах яких відбувається взаємодія.

Відповідно до головних положень *рефлексивного підходу* особливість педагогічної діяльності полягає також у тому, що вона є діяльністю

<sup>1</sup> Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя — Л., 1967. — С. 54 — 62.

сумісною, що відбувається за законами спілкування. Учитель і учень постають як суб'єкти спілкування, тому пасивність хоча б одного з них призводить до порушення контакту й зрештою до зниження ефективності педагогічної діяльності. З цього погляду навчання й виховання виступає як творче спілкування вчителя та учня, результатом якого є формування не тільки знань і вмінь, а й системи ставлення учня до себе, до інших, до світу. Звичайно, під час спілкування зміни відбуваються як в особистості школяра, так і в особистості вчителя. Зростає педагогічна майстерність учителя та його соціальна зрілість.

На думку Ш. Амонашвілі, Ю. Кулюткіна, А. Маркової, продуктивність педагогічної діяльності залежить від уміння вчителя створити систему діалогу в спілкуванні з учнем. Тому на вчителя покладено обов'язки не тільки учасника діалогу, а й організатора, творця його. Загальна стратегія вчителя, його надзавдання полягають у тому, щоб сформувати учня як суб'єкта навчальної діяльності й спілкування. За влучним висловом Ш. Амонашвілі, справді гуманістична педагогіка — це така педагогіка, яка дає можливість залучити дітей до процесу творення самих себе. У зв'язку з цим можна зробити висновок: **об'єктом педагогічної діяльності** є процес керівництва навчально-пізнавальною діяльністю учня, який є активним суб'єктом цієї діяльності.

Предметом спеціального вивчення є також визначення критеріїв ефективності педагогічної діяльності. Спираючись на закони психічного розвитку, *головним показником продуктивності педагогічної діяльності* можна вважати формування в учнів *механізму внутрішньої регуляції та самоконтролю, що орієнтований на соціальні прийняті норми поведінки*. Саме він забезпечує перехід від зовнішньої регуляції, яку організовує педагог, до внутрішньої, яка виявляється у здатності учня до керування власною діяльністю, собою як суб'єктом пізнання та спілкування.

Важливу роль у досягненні цих результатів відіграє особистість педагога, його фахова підготовка, професійна самосвідомість, професійно значущі властивості та сформованість індивідуального стилю діяльності.

Аналіз психологічної сутності педагогічної діяльності дає можливість сформулювати таке її визначення: **професійно-педагогічна діяльність** — це діяльність учителя, змістом якої є керівництво діяльністю учнів у навчально-виховному процесі. Головна **мета педагогічної діяльності** — розвиток особистості дитини.

## ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК МЕТА-ДІЯЛЬНІСТЬ

Визначені особливості педагогічної діяльності дають підстави розглядати її як своєрідну мету-діяльність, тобто як таку, що надбудовується над діяльністю учня. Йдеться про особливу позицію вчителя в

системі взаємодії з учнями, її суть полягає в тому, щоб організувати й контролювати діяльність учня, який виступає як об'єкт власної навчально-пізнавальної діяльності. Керівництво активністю іншої людини в психологічній науці пов'язують із рефлексивними процесами.

Під рефлексивними процесами розуміють процеси, що супроводжують міжособистісну взаємодію і дають можливість формувати уявлення про мотиви й наміри учасників спілкування, особливості сприймання ними комунікативної ситуації. Рефлексивні процеси забезпечують формування образу іншої людини та її розуміння.

На думку Ю. Кулюткіна<sup>1</sup>, рефлексивні процеси — це процеси відображення однією людиною (вчителем) «внутрішньої картини світу» іншої людини (учня).

Діяльність учителя передбачає не лише відтворення внутрішнього світу учня, а й активне та цілеспрямоване його перетворення відповідно до мети виховання й навчання. Якщо врахувати, що ці перетворення можливі при активності самого учня, то можна зробити висновок, що завдання вчителя полягає у створенні умов, які стимулювали б цю активність.

Продемонструймо приклади рефлексивного управління активністю учнів із педагогічного досвіду В. Сухомлинського. У книжці «Вірте у людину» педагог описує таку педагогічну ситуацію.

«Двоє учнів із п'ятого класу, бігаючи у дворі, зламали яблуньку. Це деревце діти доглядали два роки. Тридцять пар очей дивилися на блідих, розгублених хлопців, які стояли біля дошки. Чи могло йтися про якесь покарання?»

Уболіваючи про те, що сталося, В. Сухомлинський запропонував учням знайти вихід із ситуації. Він також розповів їм, що й літом можна посадити дерево, тільки треба про нього піклуватися. Після уроків учні класу, зокрема й ті двоє хлопців, пішли у розсадник, вибрали там яблуньку та обережно перенесли її у школу. Ніхто не нагадував хлопцям про їхній вчинок і не змушував їх піклуватися про деревце. Учні стали справжніми захисниками дерев. Чи були ці пориви лише результатом усвідомлення того, що вони зрозуміли власну провину? Ні, не тільки це. Педагог вважав, що найсильнішим чинником була довіра до них.

Знайти правильний шлях до рішення цієї педагогічної ситуації В. Сухомлинському дало можливість уміння побачити проблему очима школярів, зрозуміти їхні переживання.

Так, підлітки добре зрозуміли власну провину («...бліді, розгублені хлопці»), водночас вони відчували критичне ставлення однокласників до них. На думку педагога, застосування методу покарання тільки загострило б ситуацію («Чи могло йтися про якесь покарання?»). Адже внаслідок цього виховного впливу збільшилася б дистанція між кла-

<sup>1</sup> Моделирование педагогических ситуаций / Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской - М., 1981. - С. 16.

сом та винуватцями події. Недовіра однокласників формувала б не тільки відповідні риси характеру «винних» учнів, а й негативно впливала б на моральний клімат у класі. В. Сухомлинський провів урок людяності, він створив оптимістичну перспективу в розвитку стосунків між учнями.

Кожний учитель має свої професійні установки, які зумовлюють вибір системи керування діяльністю учня. Добре відомі такі різновиди професійно-педагогічних установок: учитель навчає, а учні вчаться; вчитель уже знає, а учень не знає нічого; вчитель говорить, а учні мусять його слухати; вчитель карає, а учні мають йому підкоритися тощо. Керування, в основу якого покладено такі установки, також можливе, проте воно не враховує активної позиції учня, отже, не може бути рефлексивним.

Американський психолог К. Роджерс вважав, що взаємодія з учнями має будуватися з урахуванням таких умов: надання учням права вибору навчальної діяльності при вільній і відкритій організації навчання; спільне прийняття вчителем і учнями рішень, пов'язаних із визначенням обсягу змісту навчальної роботи; організація навчання не як механічного заучування фактів, а як відкриття, яке здійснює учень під час розв'язання реальних життєвих ситуацій.

Таким чином, професійно-педагогічна діяльність має будуватися на підставі такого типу керівництва, при якому вчитель:

- вбачає в учневі активного суб'єкта навчання, яке здійснюється в загальній системі колективної роботи класу;
- розвиває здібності учня з самокерування власною діяльністю;
- організовує процес навчання як розв'язання навчально-пізнавальних проблем на ґрунті творчої взаємодії (діалогу) з учнями<sup>1</sup>.

У сучасній науці виокремлюють два види функцій педагогічного керівництва діяльністю учнів<sup>2</sup>. Перший — коли вчитель конструє предметний зміст цієї діяльності (добирає зміст, методи навчання). Другий — коли вчитель в доповнення до предметного змісту навчання ще й прогнозує форми спільної діяльності з учнями, що забезпечують формування продуктивних відносин, розвиток певних соціально-психологічних якостей особистості школяра.

В основу реалізації цих функцій керівництва покладено загальну ідею розвитку активності й самостійності учнів у процесі оволодіння знаннями.

На підставі викладеного можна зробити такі висновки:

1. У науці існує три підходи щодо розуміння структури педагогічної діяльності: структурний, функціональний і рефлексивний.
2. У межах структурного підходу аналізуються психологічні складники педагогічної діяльності: мотив, мета, педагогічні дії, педагогічні вміння та навички.

<sup>1</sup> Мышление учителя / Под ред Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. — М., 1990. — С. 11

<sup>2</sup> Тамсамо. — С. 13.

3. Відповідно до функціонального підходу розглядають функції, які реалізує вчитель у професійно-педагогічній діяльності. До складу основних функціональних елементів діяльності вчителя відносять: організаційний, комунікативний, гностичний, проектувальний, конструктивний.

4. Особливістю рефлексивного підходу є розгляд педагогічної діяльності як діяльності спільної, що відбувається за *законами спілкування*. Вчитель та учень виступають як суб'єкти спілкування, в якому педагогові належить роль організатора й керівника. Тому педагогічна діяльність — це діяльність учителя, змістом якої є керівництво діяльністю учнів у навчально-виховному процесі, спрямоване на розвиток головних сфер його особистості.

5. Різноманітність індивідуальних особливостей учнів, які залучені до педагогічної взаємодії, та нестандартність педагогічних ситуацій, в межах яких відбувається взаємодія, визначають творчий характер педагогічної діяльності.

6. Відрізняють рефлексивне та нерефлексивне керівництво діяльністю учнів.

*Рефлексивне керівництво* ґрунтується на уявленні, за яким учень є центральною постаттю навчально-виховного процесу, його головним учасником. Завдання педагога — полегшувати учням процес розвитку, створювати для них умови та всіляко сприяти досягненню повного самовиявлення.

### РОЗПОВІДЬ УЧИТЕЛЯ ЯК МОДЕЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Педагогічна взаємодія є сукупністю педагогічних ситуацій, тобто окремих і водночас взаємопов'язаних фрагментів педагогічної діяльності, кожен з яких містить у собі всі її ознаки: є певні суперечності між реальним станом вихованості, навчальними можливостями учнів і метою, для досягнення якої організовують дії дітей; є завдання, які слід розв'язати на шляху до мети; є засоби, за допомогою яких учитель впливає на дітей. Шлях досягнення виховної мети можна уявити як сходи, якими вчитель разом з учнями піднімається, втілюючи програму здобуття знань, духовного зростання. Такими ситуаціями є різні форми педагогічної взаємодії вчителя з учнями, батьками, колегами: організація уроку, ведення бесіди, планування походу, проведення свят, розповідь про важливі проблеми людського буття. Кожну з цих форм взаємодії, кожен ситуацію слід організовувати і проводити з урахуванням специфіки педагогічної діяльності, вимог до всіх її компонентів.

Розгляньмо це на прикладі педагогічної розповіді, яка посідає вагоме місце у навчально-виховному процесі при обговоренні з учнями моральних цінностей, викладі нових знань, міркуванні з приводу певних учинків. *Розповідь як жива й образна форма усного монологічного викладу* широко застосовується в усіх класах, у викладанні всіх пред-

метів з тих тем, де розглядаються головним чином фактичні відомості<sup>1</sup>. Це сюжетний виклад думки — міркування з приводу певної ситуації, що містить важливу для дитини проблему. Будь-яка розповідь учителя як педагогічна діяльність зумовлена певною метою (навіщо вести розмову?) — поінформувати слухачів чи переконати їх, а може, спонукати до певних дій.

Найлегше досягти мети інформування. Потрібно викласти думку, подбавши про те, щоб вона була зрозумілою аудиторії. Для переконання слід домогтися не лише сприймання інформації, а й згоди з нею, а це потребує зняття упередженості у слухачів. Найскладнішим є спонукання до дії. Тут має бути такий великий психологічний вплив, пов'язаний з організацією сприймання, щоб не лише переконати, а й збудити потребу діяти у певному напрямі. Це можливо, якщо вчитель розумітиме мету як ефект зростання особистості учня (збудити інтерес до проблеми, викликати потребу змінити поведінку тощо). А для цього вчитель, розповідаючи, домагається, щоб не лише зміст, а й мета розповіді були зрозумілі й сприйняті учнями, у зв'язку з чим він прагне співвіднести інтереси аудиторії з обраною темою.

Плануючи розповідь з позиції взаємодії, ми знову усвідомлюємо необхідність організації суб'єкт-суб'єктних стосунків, рефлексивного керування діяльністю учнів. Розповідаючи, педагог мусить враховувати те, як учень сприймає його слово. Дослідження показують, що слухання (а в розповіді учень — слухач) — складний процес. Адже увага легко розпорошується. Активне слухання має забезпечити роботу думки, уяви, пам'яті, а від темпу викладу залежить створення умов для цього. Важко зберегти уважність, коли розповідають нудно, але ще важче слухати, коли розповідь дуже цікава (трапляється, що учень починає міркувати, порівнювати почуте зі своїм досвідом, а вчитель уже пішов далі). Отже, оповідач має вбачати у своїй роботі багатопланові завдання: ознайомлення з інформацією, збудження до слухання, керування увагою, осмислення. Крім того, вчитель, здійснюючи рефлексію діяльності учнів, має водночас аналізувати свою діяльність, перебудовуючи зміст, методику виступу в зв'язку з проблемами, що виникають під час сприймання інформації.

Залежно від завдання вчителя педагогічна розповідь може виконувати інформаційну або виховну функцію. Інформаційна забезпечується предметоцентристською спрямованістю, коли всю увагу зосереджено на засвоєнні інформації, виховна — гуманістичною, коли вчитель дбає про здійснення впливу на учнів, створення умов для формування їхнього ставлення до проблеми.

Для того щоб забезпечити реалізацію виховної функції розповіді, вчителю слід виконати значну роботу з її підготовки, передусім окреслити мету.

<sup>1</sup> Див • Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. — К., 1997. — С. 289.



Мета розповіді визначається не лише завданнями навчання і виховання (вони, звичайно, є засадовими), а й особистою емоційною привабливістю ідеї розмови для педагога. У такому разі розповідь збагачується силою почуття самого вчителя, стає емоційною, захопливою. Саме про необхідність формулювання особисто значущого завдання у творчості говорив К. Станіславський, увівши поняття надзавдання в театральну педагогіку. Ось його міркування з цього приводу: «Подібно до того як із зерна виростає рослина, так і з окремої думки й почуття письменника виростає його твір... Усі ці думки, почуття, життєві мрії, вічні муки або радощі письменника стають основою п'єси: заради них він береться за перо. Передавання на сцені думок і почуттів письменника, його мрій, мук і радощів є головним завданням вистави.

Домовимося ж на майбутнє називати цю головну, всеосяжну мету, що притягує до себе всі без винятку завдання, викликає творче самопочуття артисто-ролі, надзавданням твору письменника... Я поясню вам... Достоевський усе життя шукав у людях Бога й чорта. Це штовхнуло його до створення «Братів Карамазових». Ось чому богошукання є надзавданням цього твору»<sup>1</sup>.

Важливим етапом під час підготовки до розповіді є вибір змісту. Розповідь — це сюжетне повідомлення, і завдання вчителя — знайти яскраві факти, які спонукатимуть учнів до роздумів і переживань, пов'язаних з визначеною метою. Якщо ми готуємося розповісти про Тараса Шевченка і маємо на меті не лише поінформувати про його життя і творчість, а й спонукати замислитися над долею «діаманта в кожусі» і над своїми проблемами, нам мало допоможе сухий текст підручника; ми зазірнемо і до творів художніх, де вивищується постать титана волі. Тут стане в пригоді повість К. Паустовського «Тарас Шевченко», в якій змальовано яскраві епізоди навчання талановитого кріпака у майстра Ширяєва, описано його шлях, пройдений від Відня до Петербурга разом з іншими кріпаками за возами з панським майном, поневіряння поета у засланні на Аралі.

Наступний крок — розробка композиції — побудова розповіді, яка містить вступну (самопрезентація й мотивація), головну й заключну частини.

Вступна частина потрібна, щоб привернути увагу аудиторії, збудити думку, показати важливість теми, викликати інтерес до неї. Розробляючи головну частину, слід упорядкувати думки, накреслити логіку розгортання подій, продумати деталі, щоб слухачі не лише чули та розуміли, а й бачили та переживали події. Для цього слід наводити конкретні факти, що свідчать самі про себе, уникати загальних фраз. Чудовий приклад щодо переваг конкретності й визначеності знаходимо у Д. Карнегі. Шаблонну фразу про батька Джона Доу, який був бідним, але

<sup>1</sup> Станіславський К. С. Работа актера над собой // Собр. соч.: В 8 т. — М., 1954. — Т. 2. — С. 332-333.

чесним, можна зробити яскравою і конкретною, даючи можливість слухачам самим дійти висновку про бідність і чесність цієї людини: «Батько Джона Доу не міг собі дозволити купити пару калош, і тому, коли йшов сніг, був змушений обгортати черевики шматками мішковини. Та, незважаючи на свою бідність, він ніколи не розводив молоко водою, а продаючи хворого коня, не видавав його за здорового»<sup>1</sup>.

Заклучна частина розповіді (кінцівка) має бути самостійною і містити у стислій формі суть викладу. Добре сприймається у стилевій єдності з початком: проблему порушено — проблему розв'язано — наведено приклад — нагадаймо про нього — відлунюється в кінцівці.

Розробляючи зміст розповіді й обмірковуючи її виклад, учитель повинен дотримуватися таких вимог:

- забезпечити ясність розповіді для слухача, її новизну і значущість;
- дібрати невеликий за обсягом матеріал, що містить динамічний сюжет;

- виокремити структурно та підкреслити інтонаційно головні факти, що несуть найбільше змістове навантаження, пам'ятаючи, що і зміст, і побудова, і характер викладу мають бути підпорядковані надзавданню;

- логічно викладати думки від явища до його сутності, уникати моралізування. Діти мусять самі дійти висновку, а вчитель системою запитань, узагальнень, показом власного ставлення допомагає їм це зробити;

- стисло й динамічно вести розмову, що створить атмосферу пошуку відповіді на порушену проблему;

- дбати про виразність мовлення, що забезпечує мелодику розповіді (радісно, з сумом, гнівно, стурбовано, захоплено тощо). Цьому сприятимуть добір лексики, інтонація, використання засобів виразності.

Аналізуючи характеристики педагогічної розповіді, що відображають специфіку її підготовки і проведення, можна визначити головні особливості цієї форми педагогічної взаємодії: гуманістична спрямованість її мети (не інформувати, а виховувати, впливати), рефлексивний характер взаємодії (дбати про активне сприймання, співроздуми і співпереживання з аудиторією, досягнення співзвучності надзавданню); публічний творчий характер мовленнєвої діяльності (імпровізаційність мовлення, врахування особливостей сприймання слова вчителя).

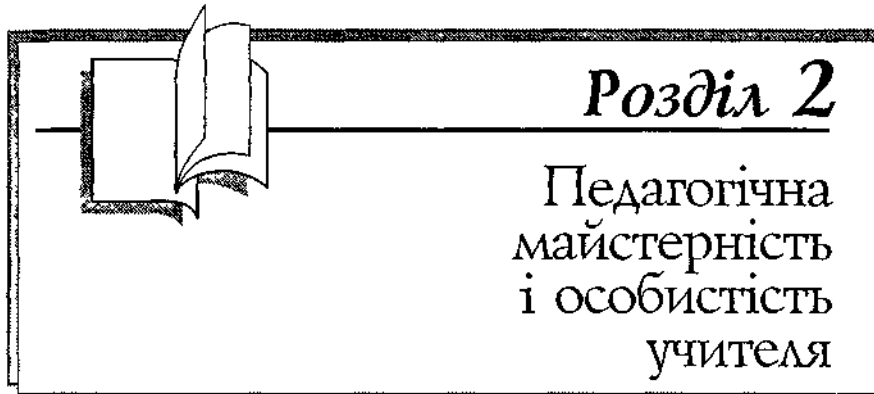
Ми бачимо, що педагогічна діяльність загалом і розповідь зокрема, маючи специфічні особливості, потребують дотримання певних *правил, які забезпечують успіх взаємодії*: ставити мету, спрямовану на вплив, здійснювати цей вплив через організацію життєдіяльності і стосунків дітей, систематично запроваджувати рефлексію для усвідомлення реальної ситуації просування учнів до розв'язання надзавдання.

<sup>1</sup> Карнеги Д. Как завоевывать друзей и оказывать влияние на людей. Как вырабатывать уверенность в себе и влиять на людей, выступая публично. Как перестать беспокоиться и начать жить. — М., 1989. — С. 465.

Ігнорування цих вимог може спричинити деформації у професійно-рольові позиції педагога. Так, *відхід від* суб'єкт-суб'єктних стосунків породжує авторитаризм — прагнення зосередити у своїх руках усю систему керування діяльністю учнів, не враховувати їхніх інтересів, думок, рішень. Такий учитель не роз'яснює, а нав'язує свою позицію, не допомагає у самостійній роботі думки, організації справи, а диктує як треба працювати, що є добре і що зле. Стосовно розповіді вчителя авторитаризм виявляється і в дидактизмі — надмірному відвертому моралізуванні, яке учні сприймають як тиск на їхні установки, у них виникає бажання протидіяти.

Слід наголосити й на небезпеці такої деформації, як професійний консерватизм педагога — незмінність позиції, негнучкість у тактиці взаємодії, що виявляється і в одноманітній тональності спілкування (нерідко це сухість, «педагогічний голос», який не змінюється навіть під час розповіді про хвилюючі події).

Зорієнтованість у діяльності на канони професії і втрата її надзавдання може призвести до цілої низки помилок. Важливим засобом подолання їх є підвищення фахової майстерності.



### ПОНЯТТЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

Що стоїть за поняттям *педагогічна майстерність*? Що притаманне праці педагога-майстра?

Пригадаймо зародження колонії їм Горького у «Педагогічній поемі» Макаренка Першим об'єктом виховної діяльності Антона Семеновича, як він сам зазначав, був завгосп Калина Іванович, який зустрів нового завідувача колонії таким запитанням

— Ви будете завідуючий педагогічною частиною?

— Чому? Я завідуючий колонією

— Ні, — сказав він, вийнявши з рота люльку, — ви будете завідуючий педагогічною частиною, а я — завідуючий господарською частиною<sup>1</sup>

Звернімо увагу на подальшу тактику педагога в бесіді з колегою Як вийти з критичного становища? Вже в цій першій серед безлічі описаних ситуацій ми бачимо почерк вихователя-майстра, причому і сам він наголошує на своєрідності власної педагогічної позиції

І почав я його виховання в перші ж дні, з нашої першої розмови

— Як же так, товаришу Сердюк, адже ж не можна бути без завідуючого коло нією? Хтось мусить відповідати за все

Калина Іванович знову вийняв люльку і чемно схилювся до мого обличчя

— Так ви хочете бути завідуючим колонією<sup>9</sup> і щоб я вам до певної міри підкорився?

— Ні, це не обов'язково. Давайте я вам буду підкорятися

— Я педагогіки не навчався і що не моє то не моє. Ви ще молодий чоловік — і хочете, щоб я, старий, був на побігеньках? Так теж недобре<sup>1</sup>. А бути завідуючим колонією — так, знаєте, для цього ж я ще малограмотний, та й навіщо це мені?

Цілий день він ходив зажурений а ввечері прийшов у мою кімнату вже зовсім сумний

<sup>1</sup>Макаренко А. С. Педагогічна поема//Твори В7т — К, 1953 — Т 1 — С 17

—Я думав, думав як нам бути з цією самою колонією і вирішив, що вам, звичайно, краще бути завідуючим колонією, а я вам буду ніби підкорятися  
—Помиримось, Калино Івановичу  
—Я так теж думаю, що помиримось. Не святі горшки ліплять, і ми діло наше зробимо. А ви, як людина письменна, будете начебто завідуючим<sup>1</sup>

У чому своєрідність дій Антона Семеновича? Ми бачимо, що він дає можливість літній людині, яка ревниво ставиться до начальника, самій обрати рішення щодо керівництва колонією і Калина Іванович після певних вагань зважається на власне рішення, яке стає для нього особисто цінним. Логіка обґрунтування була «підказана», але саме рішення — власне, і тому цінне. Подібною є поведінка завідувача і в інших ситуаціях. Так, у пошуках засобів проти крадіжок у колонії (ситуація «Бурун») він не погоджується на пропозиції наймати чужих сторожів, а спрямовує пошук розв'язку в річище самоорганізації. Те саме ми бачимо і в ситуації, коли вихователь дізнається, що в спальні ріжуться хлопці.

Я — бігом з кімнати. Я ніколи не розбороняв тих, що билися. Стою мовчки на дверях і спостерігаю. Поволі хлопці помічають мою присутність і замовкають і далі мовчу. Всередині у мене самою закипає гнів і ненависть до всього цього дикого світу. Це — ненависть безсилля, бо я дуже добре знаю сьогодні не останній день.

Тоді раптом вибухаю я сам — цілком свідомий певності, що так треба.  
«Ножі на стіл! Обушки! Спати!»

Я не йду із спальні, доки всі не вкладуться<sup>2</sup>.

В усіх подібних ситуаціях (а їх можна наводити ще і ще, бо це ознака системи роботи майстра) на перший план виходить ставлення до колоністів, до колеги як до суб'єктів педагогічної взаємодії. Макаренко ініціює активність людини. Гуманістична спрямованість його професійних рішень виявляється в тому, що він вбачає у вихованцеві, у колезі особистість, суб'єкта, поважає його, і тому тактика його — допомогти особистості самій упоратися з ситуацією.

Прийняття рішення педагогом показано через зовнішні вияви у формі вчинків. Майстерність завжди розкривається в діяльності, причому в діяльності ефективній. Саме таке розуміння майстерності і прийняте в педагогіці. Дехто з науковців визначає майстерність як «найвищий рівень педагогічної діяльності який виявляється в тому, що у відведений час педагог досягає оптимальних наслідків»<sup>3</sup>. Натрапляємо й на такі визначення майстерності: «високе мистецтво виховання і навчання»<sup>4</sup>, «синтез наукових знань, умінь і навичок методичного мистецтва та особистих

<sup>1</sup> Макаренко А. С. Педагогічна поема // Твори. В 7 т. — Т. 1. — С. 17-18.

<sup>2</sup> Там само. — С. 62 — 63.

<sup>3</sup> Куїміна Н. В., Кухарев Н. В. Психологическая структура деятельности учителя. — Гомель, 1976. — С. 20.

<sup>4</sup> Педагогическая энциклопедия. — М., 1965. — Т. 2. — С. 739.

якостей учителя»<sup>1</sup>, «Інтегрований показник ступеня готовності конкретної людини до виконання професійних обов'язків учителя і вихователя»<sup>2</sup>

Справді, зовні майстерність виявляється в успішному розв'язанні різноманітних педагогічних завдань, високому рівні організованого навчально-виховного процесу, та сутність її в тих якостях особистості вчителя, які породжують цю діяльність, забезпечують її успішність. Ці якості слід шукати не лише в уміннях, а й у тому сплаві властивостей особистості, її позиції, які й дають педагогові змогу діяти продуктивно і творчо.

Що спонукало А. Макаренка реагувати саме так, обрати певну тактику, що дало йому можливість утриматися на міцних педагогічних ланцюгах? Саме риси його особистості.

Хоча педагогічна майстерність виявляється в діяльності, проте вона не зводиться до неї. Не можна обмежити її лише високим рівнем розвитку спеціальних узагальнених умінь. Сутність майстерності — в особистості вчителя, в його позиції, здатності виявляти творчу ініціативу на підставі реалізації власної системи цінностей. Майстерність — вияв найвищої форми активності особистості вчителя у професійній діяльності, активності, що ґрунтується на гуманізмі і розкривається в доцільному використанні методів і засобів педагогічної взаємодії у кожній конкретній ситуації навчання і виховання.

Розглядатимемо педагогічну майстерність як вияв педагогом свого «Я» у професії, як самореалізацію особистості вчителя в педагогічній діяльності, що забезпечує саморозвиток особистості учня.

За рахунок яких внутрішніх резервів, якого оперття в особистості, яких її властивостей досягають успіхів у вихованні?

Для того щоб здійснювати рефлексивне керівництво розвитком учнів, учитель має бути здатним керувати собою і через себе — всіма компонентами педагогічної діяльності (мета, суб'єкт, об'єкт, засоби, результат) на підставі зворотного зв'язку усвідомлення мети діяльності і результатів її досягнення, бачення внутрішньої картини світу дітей і того, як вони сприймають дії педагога, вибір оптимальних засобів впливу і коригування педагогічної позиції на підставі аналізу результатів відповідно до поставлених завдань. Спрямованість на дитину як прагнення співучасті у її розвитку дає змогу обрати мету і спонукає до пошуку способів її реалізації — педагогічних технологій і техніки. Усвідомлення мети й результату організованого процесу розвитку зумовлює потребу у знаннях, і тоді сплав гуманістичної спрямованості та професійної компетентності стає міцною підвалиною для саморозвитку педагога, даючи можливість осмислювати суперечності між обраною програмою

<sup>1</sup> Щербakov A. И. Формирование личности учителя в системе высшего педагогического образования. Автореф. дис. д-ра пед. наук. — Л.: 1968. — С. 30.

<sup>2</sup> Барбина Е. С. Формирование педагогического мастерства учителя в системе непрерывного педагогического образования. — К.: 1997. — С. 37.

виховання і реальним процесом її здійснення. Саме це є внутрішнім стимулом самовиховання вчителя, прагненням набути необхідних умінь, поглибити знання.

Втрата вчителем здатності регулювати педагогічний процес призводить до гальмування гармонійного розвитку його взаємодії з учнями, і тоді з'являється орієнтація лише на зовнішній контроль, а не на самоконтроль, що паралізує органічність у поведінці вчителя.

Отже, майстерність учителя можна розглядати як найвищий рівень педагогічної діяльності (якщо ми характеризуємо якість результату), як вияв творчої активності особистості педагога (характеризуємо психологічний механізм успішної діяльності). Коли ж ми прагнемо усвідомити витоки розвитку майстерності, зрозуміти шляхи професійного самовдосконалення, доцільно сформулювати визначення цієї педагогічної категорії так: **педагогічна майстерність** — це комплекс *властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі*.

До таких важливих властивостей належать гуманістична спрямованість діяльності вчителя, його професійна компетентність, педагогічні здібності і педагогічна техніка. В цьому визначенні слід наголосити на таких особливостях:

1) педагогічна майстерність у структурі особистості — це система, здатна до самоорганізації, системотвірним чинником є гуманістична спрямованість;

2) підвалиною професійної майстерності є професійна компетентність (спрямованість і професійні знання становлять той кістяк високого професіоналізму в діяльності, який забезпечує цілісність системи, що самоорганізовується);

3) педагогічні здібності забезпечують швидкість самовдосконалення;

4) техніка, що спирається на знання і здібності, дає змогу виявити внутрішній потенціал учителя, гармонізуючи структуру педагогічної діяльності.

Усі складники педагогічної майстерності взаємопов'язані, їм властивий саморозвиток, а не лише зростання під впливом зовнішніх чинників.

Отже, щоб учитель діяв творчо, самостійно виважуючи результати своєї діяльності і коригуючи засоби з орієнтацією на мету, він повинен мати певне внутрішнє оперття, певні властивості, риси, розвиток яких забезпечить професійний саморозвиток педагога, а через нього — і розвиток учня.

## ЕЛЕМЕНТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

*Гуманістична спрямованість* — найголовніша характеристика майстерності. Що становить спрямованість особистості? Ідеали, інтереси, ціннісні орієнтації. Гуманістична спрямованість — спрямованість на особистість іншої людини, утвердження словом і працею найвищих ду-

ховних цінностей, моральних норм поведінки і стосунків. Це вияв професійної ідеології вчителя, його ціннісного ставлення до педагогічної дійсності, її мети, змісту, засобів, суб'єктів. Слід ураховувати той факт, що діяльність вихователя зіткана з педагогічних драм, якщо драмою вважають зіткнення думок, боротьбу за утвердження позиції. Причому, що вищим є рівень майстерності, то чіткіше виявляються конфлікти, бо новизна систем, які пропонують талановиті вчителі, нерідко натрапляє на опір представників усталених поглядів.

Придивімося, хіба це не початок драми? З чим іде вчитель на урок? Він іде з думкою «дати урок», виконати програму. Інтереси його — втому матеріалі, якому буде присвячено наступні 45 хвилин. Іде на урок донецький учитель В. Шаталов, щоб допомогти кожному переможно вчитися... Йде вчитель-початківець, заклопотаний честю мундира і прагне над усе, щоб діти вбачали в ньому вчителя, хоч не такою вже й значною є різниця між ними в роках...

Ішов колись на урок і директор Павлиської школи Василь Олександрович Сухомлинський, щоб разом із дітьми пізнавати красу слова, думки, життя, навчити їх жити серцем, рости громадянами.

Усі вони йдуть до школи, до дітей, але суть у тому, як співвідносяться особисті установки вчителя з головною метою виховання і на що спрямовані їхні думки, прагнення, дії.

Отже, педагогічна спрямованість особистості кожного вчителя багатаспектна. Її становлять ціннісні орієнтації: *на себе* — самоутвердження (щоб вбачали в мені кваліфікованого, вимогливого, справжнього вчителя); *на засоби* педагогічного впливу (коли найважливіше для вчителя — програма, заходи, способи їх пред'явлення); *на школяра* (дитячий колектив в актуальних умовах — адаптація); *на мету* педагогічної діяльності (на допомогу школяреві в розвитку — гуманістична стратегія). Для педагога провідною є орієнтація на головну мету за гармонійної узгодженості всіх інших: гуманізації діяльності, гідного самоутвердження, доцільності засобів, врахування потреб вихованців. Лише за умови почуття відповідальності перед майбутнім, усвідомлення мети і великої любові до дітей починає формуватися професійна майстерність учителя.

Гуманістична спрямованість як надзавдання у повсякденній роботі майстра завжди визначає його конкретні завдання. Порівняймо дві позиції. По шкільному радіо дізналися про думку семикласника Миколи щодо непорядків у їдальні. Цю думку хлопець висловив журналістові, коли той брав інтерв'ю у різних учнів. Вона була критична, гостра, але висловлена від щирого серця. Директор виявив невдоволення через те, що «слава» про школу рознеслася вранці по всій області. Марія Василівна, класний керівник, захистила хлопця, запропонувавши директорові разом з учнями обговорити проблему поведінки в їдальні, схваливши небайдужість Миколи і давши йому та його товаришам можливість обміркувати, як змінити обставини. Ми бачимо, що в одного



педагога переважає думка про престиж закладу. І це було б добре, якби через це не страждали учні. Другий учитель уболіває за учня, дбає, щоб критичний запал Миколи переріс у творчу енергію, щоб у нього формувалася громадянська позиція.

Гуманістична спрямованість педагога визначає стратегію його уроку: що головне — з'ясування біографічних відомостей про письменника чи роздуми про сенс життя, вибір шляху, над чим замислюються й учні?

Якщо спрямованість педагога гуманістична, вона завжди виявляється як активна позиція. Проте нерідко трапляються й такі ситуації: завтра треба вийти з учнями на збирання помідорів, а вони не хочуть працювати, бо зібрані вчора і позавчора овочі ще гниють у полі, їх не вивезли. І хоч учитель розуміє, що діти мають рацію, все ж наполягає: «Ви повинні вийти на поле, а коли вивезуть — то вже не ваша турбота». Якщо ти, вчитель, не маєш змоги змінити обставини, то що заважає сказати дітям чесно: тут коїться неприємність, — та й подумати, що слід зробити для врятування врожаю.

Гуманістична спрямованість є виявом здатності бачити великі завдання у малих справах. Вона дає змогу оцінювати свою діяльність з погляду не лише безпосередніх, а й опосередкованих результатів, тобто тих позитивних індивідуальних змін у життєдіяльності і структурі особистості своїх вихованців, частковим організатором яких ти є сам як особа, відповідальна за якість організації виховного процесу.

Підвалиною педагогічної майстерності є *професійна компетентність*. Знання вчителя звернені, з одного боку, до дисципліни, яку він викладає, а з іншого — до учнів, психологію яких мусить добре знати. Готуючись до уроку, вчитель обмірковує його зміст, методику, враховує особливості сприймання учнів певного віку, класу, власні можливості. Отже, зміст професійної компетентності — це знання предмета, методики його викладання, педагогіки і психології. Важливою особливістю професійних педагогічних знань є їх комплексність, що потребує від учителя вміння синтезувати матеріал для успішного розв'язання педагогічних задач, аналізу педагогічних ситуацій, що зумовлюють необхідність осмислення психологічної сутності явищ, вибору засобів взаємодії. Розв'язання кожної педагогічної задачі актуалізує всю систему педагогічних знань учителя, які виявляються як єдине ціле.

Знання педагога — не сума засвоєних дисциплін, а особистісно забарвлена усвідомлена система, де є місце власним оцінкам, критичним поглядам. «Головне в житті не саме знання, а та гармонія, яка виявляється, коли знання добре вміщені в душі, та філософія, яка визначає людину, її світогляд»<sup>1</sup>.

Для того щоб викликати в учнів певне ставлення до предмета, обговорюваного на уроці, вчитель висловлює своє розуміння проблеми, свої міркування. Звучить: «Я гадаю...»; «Мені здається...» А буває й так:

<sup>1</sup> Макаренко А. С. Письмо Л. В. Конисевичу // Пед. соч.: В 8 т. — М., 1986. — Т. 8. — С. 107.

студент на педагогічній практиці точно передає думку з підручника, розповідає грамотно, послідовно, а думки класу не дістає у відповідь. Тут маємо відтворення почутого, не зігріте власними роздумами. Так, інколи вчитель забуває педагогічну істину, якщо сам не розкриваєшся перед учнями, не даєш їм проникнути у світ своїх почуттів, думок, — марно очікувати щирих відповідей і таке навчання не є розвитком творчого потенціалу учнів, воно перетворюється на тяжкий процес «накопичення знань».

Майстерність педагога — в «олюднюванні», натхненності знання, яке не переноситься з книжок в аудиторію, а подається як власний погляд на світ. На ґрунті професійних знань формується педагогічна свідомість — принципи і правила, які є засадовими щодо дій і вчинків учителя. Ці принципи і правила кожний педагог виробляє на підставі власного досвіду, але осмислити, усвідомити їх можна лише за допомогою наукових знань, що потребують систематичного поповнення. Слід зауважити, що складність навчання педагога, набуття професійної компетентності полягає і в тому, що професійне знання має формуватися водночас на всіх рівнях методологічному, теоретичному, методичному, технологічному. Це потребує розвиненого професійного мислення, здатності добирати, аналізувати й синтезувати здобуті знання у досягненні педагогічної мети, уявляти технологію їх застосування.

Проте швидкість набуття майстерності не регламентується лише накопиченням професійних знань. Справді, студентові, який добре вчиться в педагогічному навчальному закладі, не завжди легко на педагогічній практиці в школі. Є індивідуальні передумови успішної діяльності, стимулятори професійного зростання — здібності.

Отже, третім елементом у структурі педагогічної майстерності є *здібності до педагогічної діяльності*. Вони залежать від особливостей перебігу психічних процесів, що сприяють успішній педагогічній діяльності. Аналіз педагогічних здібностей здійснено у багатьох фундаментальних дослідженнях<sup>1</sup>.

Генеральна здібність, що об'єднує всі провідні, на нашу думку, найточніше визначена Н. Кузьміною. Це чутливість до людини, яка зростає, до особистості, яка формується. Спираючись на дослідження, можна виокремити такі шість провідних здібностей до педагогічної діяльності:

1) комунікативність — професійна здатність педагога, що характеризується потребою у спілкуванні, готовністю легко вступати в контакт, викликати позитивні емоції у співрозмовника й мати задоволення від спілкування<sup>2</sup>,

<sup>1</sup> Див. *Гоноболин Ф. Н.* О некоторых психических качествах личности учителя // *Вопр. психологии* — 1973 — № 11, *Кузьмина Н. В.* Очерки психологии труда учителя — Л., 1967, *Крутецкии В. Н.* Психология — М., 1980 — С. 345, *Моделирование педагогических ситуаций* / Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской — М., 1981 — С. 17-25.

<sup>2</sup> Див. *Кан Калик В. А.* Учителю о педагогическом общении — М., 1987 — С. 47.

2) перцептивні здібності — професійна проникливість, пильність, педагогічна інтуїція, здатність сприймати й розуміти іншу людину),

3) динамізм особистості — здатність активно впливати на іншу особистість,

4) емоційна стабільність — здатність володіти собою, зберігати самоконтроль, здійснювати саморегуляцію за будь-якої ситуації, незалежно від сили зовнішніх чинників, що провокують емоційний зрив,

5) оптимістичне прогнозування — передбачення розвитку особистості з орієнтацією на позитивне в ній і перетворення всієї структури особистості через вплив на позитивні якості,

6) креативність — здатність до творчості, спроможність генерувати незвичні ідеї, відходити від традиційних схем, швидко розв'язувати проблемні ситуації

Здібності до педагогічної діяльності можна оцінити залежно від того, як швидко йде професійне навчання

Сфера впливу, поле тяжіння вмілого педагога поширюються передусім на нього самого Самовладання, здатність до саморегуляції, емоційна стабільність особистості дають змогу володіти ситуацією Визначаючи оптимістичне прогнозування як одну з провідних професійно-педагогічних здібностей, ми водночас наголошуємо на зв'язку комплексу здібностей зі спрямованістю особистості вчителя Професійний оптимізм є опертям на позитивне у становленні особистості будь-якої людини «Вчитель не має права сказати учневі «Ніколи» — це слова народної вчительки Т Гончарової

Ще один елемент педагогічної майстерності — *педагогічна техніка* як форма організації поведінки вчителя Знання, спрямованість і здібність без умінь, без володіння способами дій не є гарантією високих результатів Педагогічна техніка — це вміння використовувати психофізичний апарат як інструмент виховного впливу, це прийоми володіння собою (своїм організмом, настроєм, мовленням, увагою й увагою) і прийоми впливу на інших (вербальними й невербальними засобами)

Елементи педагогічної майстерності дають змогу з'ясувати системність цього явища в педагогічній діяльності Високий рівень майстерності надає нової якості всій роботі педагога формується професійна позиція, що акумулює в собі вищі рівні спрямованості, знання і готовність до дії, розвинуті знання стають інструментом для самоаналізу і виявлення резервів саморуху, високий рівень здібностей стимулює саморозкриття особистості, а вдосконалення педагогічної техніки — пошук результату, адекватного задумові

Критеріями майстерності педагога є доцільність (за спрямованістю), продуктивність (за результатами), діалогічність (за характером стосунків з учнями), оптимальність у виборі засобів, творчість (за змістом діяльності)

В оволодінні майстерністю можна виокремити кілька рівнів

*Елементарний рівень* У вчителя наявні лише окремі якості професійної діяльності Найчастіше — це володіння знаннями для виконання

педагогічної дії, володіння предметом викладання Проте через брак спрямованості на розвиток учня, техніки організації діалогу продуктивність його навчальне виховної діяльності є невисокою

*Базовий рівень* Учитель володіє основами педагогічної майстерності педагогічні дії гуманістично зорієнтовані, стосунки з учнями і колегами розвиваються на позитивній основі, добре засвоєно предмет викладання, методично впевнено і самостійно організовано навчально-виховний процес на уроці Цього рівня, як правило, досягають наприкінці навчання у вищому навчальному закладі

*Досконалий рівень* Характеризується чіткою спрямованістю дій учителя, їх високою якістю, діалогічною взаємодією у спілкуванні Педагог самостійно планує й організовує свою діяльність на тривалий проміжок часу, маючи головним завданням розвиток особистості учня

*Творчий рівень* Характеризується ініціативністю і творчим підходом до організації професійної діяльності Вчитель самостійно конструює оригінальні педагогічне доцільні прийоми взаємодії Діяльність будує, спираючись на рефлексивний аналіз Сформовано індивідуальний стиль професійної діяльності

Завдання вищого педагогічної о навчального закладу — допомогти студентів опанувати основи майстерності для усвідомленого і продуктивного початку професійної діяльності сформувати гуманістичну спрямованість, дати ґрунтовні знання, розвинути педагогічні здібності, озброїти технікою взаємодії, підготувати до професійного аналізу різноманітних педагогічних ситуацій

## ПЕДАГОГІЧНА СИТУАЦІЯ І ПЕДАГОГІЧНА ЗАДАЧА

Педагогічна діяльність складається з ланцюга педагогічних ситуацій їх створюють як учитель, так і учні, спонтанно і спеціально

Починається шкільний день До класу заходить учень, що запізнився, — вже ситуація Перевірка домашнього завдання Два учні виявилися непередготовленими — також ситуація Під час пояснення нового матеріалу через клас передається записка — знову ситуація Це не завжди конфлікти, але завжди суперечність між очікуваним і реальністю Отже, **педагогічна ситуація** — це *фрагмент педагогічної діяльності, що містить суперечності між досягнутим і бажаним рівнями вихованості учнів і колективу* Це зовнішні обставини і їх інтерпретація суб'єктами педагогічної діяльності<sup>1</sup>

Вчитель усвідомлює педагогічні ситуації і формулює для себе задачі стратегічні (як виховати у школярів почуття відповідальності, організованість), тактичні (розробка засобів обліку та контролю знань, активізація пізнавальної діяльності на уроках) і ситуативні (як відреагувати на те, що хтось запізнився, не вивчив, є не уважним на уроках тощо)

<sup>1</sup> Див Гришина Н В Психология конфликта — СПб 2000 — С 162

Майстерність учителя полягає в умінні перетворити ситуацію на педагогічну задачу, тобто спрямувати умови, що склалися, на перебудову стосунків, наближаючись до бажаного рівня — поставленої педагогічної мети. Ситуація може не стати педагогічною задачею, якщо вчитель її не помічає або ігнорує.

Отже, ситуація стає задачею в умовах цілеспрямованості педагогічної діяльності (ситуація + мета = задача). **Педагогічна задача** — це вияв лет в навчальній виховній процесі суперечності, які враховує вчитель, стимулюючи розвиток особистості, це педагогічна мета, поставлена за певних умов. Можна вважати, що розв'язання її — основна клітина педагогічної майстерності, яка відображає рівень професіоналізму педагога. Задача може мати кілька розв'язків, позитивний ефект яких залежатиме від установок, знань педагога, його здібностей, володіння технікою.

Розв'язання педагогічної задачі починається з аналізу ситуації в цілісному процесі педагогічної діяльності: характеристики вихованців, вихователів, їхніх стосунків. Внаслідок цього відбувається усвідомлення мотивів вчинків, специфіки умов, особливостей взаємин.

Звернімося до аналізу поведінки А. Макаренка у згаданій вище ситуації<sup>1</sup>.

Дізнавшись про те, що в спальні ріжуться колоністи, вихователь реагує швидко — «бігом з кімнати», але не поспішає втручатися — розбороняти, хоч Калина Іванович і шепоче йому в спину «Ой, мерщій, мерщій, голубчику». Він спостерігає, бачить Буруна, який віднімає в одного з хлопців фінку, бачить тих, хто співчуває пораненому. Він розуміє це не останній дикий випадок, ці діти звикли до такого способу розв'язання конфліктів, потрібен тривалий час, щоб змінилися стосунки і вони зрозуміли жорстокість та безглуздя своєї поведінки.

Процес аналізу умов ситуації завершується на наступному етапі — усвідомлення проблеми і формулювання задачі. Вчителі-початківці нерідко пропускають цей етап і зразу беруться за розв'язання. Поспішають, не відчуваючи глибини конфлікту, стереотипно сприймаючи ситуацію як таку, що вже траплялась у практиці. Результат — вона не усвідомлюється до кінця, нерідко сприймається лише видима частина айсберга. Невміння бачити проблему, розуміти, що стоїть за діями учнів, призводить до помилок у розв'язанні задачі.

Щодо ситуації «хлопці ріжуться» можемо зробити висновок, що Антон Семенович бачить проблему не лише в тому, щоб навести лад у спальнях, припинити неподобство, а передусім у зміні ставлення вихованців один до одного, до спільного життя в колонії. Завдання, яке він формулює для себе, — плекати паростки колективізму, створити такі умови (нові ситуації), щоб колоністи намагалися самі розв'язувати проблеми.

Усвідомлюючи проблему, педагог конструє розвиток ситуації, припускаючи певні варіанти розгортання подій. Це третій етап — *розроб-*

<sup>1</sup> Макаренко А. С. Педагогічна поема // Твори. В7т. — Т. 1. — С. 62 — 63. 36

лення проекту рішення. На цьому етапі висувуються гіпотези (передбачення), вибудовується проект майбутньої педагогічної взаємодії (що робити, як, якими засобами) у вигляді певної конструктивної схеми. Цей етап потребує активного мислення педагога, його уяви. Вчитель-майстер прагне, проаналізувавши ситуацію, залучати до її розв'язання громадську думку. Початківцеві нерідко віддає перевагу парній взаємодії, що ослаблює його позицію. Майстерність розв'язання задачі на цьому етапі й полягає у спрямуванні активності особистості на її всебічний розвиток.

Ми розуміємо за зовнішніми ознаками поведінки Антона Семеновича у згадуваній ситуації з «Педагогічної поеми» і за його роздумами проступає виражена стратегія — формування громадської думки, ініціювання соціальної активності. Тому перша очікувальна пауза, гнівні, різкі репліки-накази — прагнення підштовхнути колоністів до самостійного розв'язання проблеми.

На цьому етапі слід подумки «приміряти» знайдений прийом, уявляти можливі реакції на нього. Дуже важливо те, що, вибираючи прийоми, педагоги майстри шукають причину виникнення небажаних ситуацій у собі, тому кожне їхнє рішення є кроком до гармонізації своєї діяльності, до самовиховання.

Четвертий етап розв'язання педагогічного завдання — *практична реалізація запланованого рішення* — відбувається в умовах взаємодії вчителя й учня, організації діяльності вихованців як нових ситуацій, створених учителем для формування їхніх ціннісних орієнтацій і поведінки. Саме на цьому етапі вчителю потрібно досягти гармонії, узгодженості власної діяльності з діяльністю учнів. Активність учителя в розв'язанні проблеми має викликати зворотну активність учнів, установка вчителя на взаємодію — підживитися прагненням учнів спільно розв'язувати проблему.

Засобами педагогічної техніки вчитель мусить виявити перед учнями силу своєї установки — допомогти, підтримати. Головна особливість взаємодії вчителя і учнів — «рефлексивний характер, тобто постійне відображення почуттів і думок учнів і цілеспрямоване їх формування, збагачення, розвиток»<sup>1</sup>. Важливо читати в душах учнів їхні думки і почуття, щоб бачити наслідки своїх дій, передбачати зворотні ходи тих, кому адресовано педагогічний вплив.

Щодо ситуації, до якої ми весь час повертаємося, то слід підкреслити, що успіх практичного розв'язання її А. Макаренкові забезпечили гуманістична спрямованість і розвинута педагогічна техніка (вміння володіти собою, витримка, спостережливість і розуміння психічного стану вихованців, а також уміння висловитися вагомо і категорично). Ми бачимо всі дії педагога доцільні, продумані, виражені. Він володіє ситуа-

<sup>1</sup> Моделирование педагогических ситуаций / Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской - С. 35

цією, вміє її перебудувати, забезпечити перехід конфронтації у співробітництво. І розуміємо: це майстерність.

Не слід забувати п'ятий етап — *аналіз результату*, — під час якого педагог порівнює наслідки розв'язання задачі з поставленим завданням. Результат розв'язання педагогічного завдання — завжди нова ситуація. І якщо вона наближає до спільної мети взаємодії вчителя і учнів — розвитку особистості школяра, — ми вважаємо результат позитивним, а обране рішення продуктивним.

А. Макаренко засвідчив, аналізуючи ситуацію з конфліктом у спальні, що в подальшому подібні випадки якщо й траплялися, то «швидко притушувалися в самому колективі», а це підтверджує доцільність обраної ним стратегії. Діалектика розвитку стосунків колоністів висунула нові завдання в ситуаціях, що склалися внаслідок взаємодії.

Узагальнимо позиції педагога-майстра й того, кому ще бракує майстерності в розв'язанні педагогічних задач<sup>1</sup>.

#### ***Діяльність педагога-майстра***

1. Вбачає педагогічні задачі у цілісному педагогічному процесі й обирає рішення з орієнтацією на надзавдання
2. Розв'язує переважно стратегічні задачі
3. Уміє викликати певні психічні стани (самовладання)
4. Уміє передавати ініціативу учням, створювати умови для їхньої активної діяльності
5. Працює з усім колективом, однак не випускає з уваги жодного учня
6. Усуває причини
7. Дошукуючись причини, аналізує власну діяльність
8. Головні зусилля спрямовує на зміни в системі своєї роботи (постійний пошук самовдосконалення, самовиховання).

#### ***Діяльність педагога-початківця***

- Сприймає кожну задачу окремо, не пов'язуючи з іншими
- Розв'язує переважно ситуативні задачі
- Відчуває страх, пригніченість
- У розв'язанні задач прагне виступати головною дійовою особою; переважає прямий вплив
- Звертає увагу насамперед на тих учнів, які «випадають» із поля зору
- Спрямовує зусилля на саме явище, а не на причини
- Шукаючи причину, звинувачує інших, посилається на обставини

Спробуємо простежити процес розв'язання педагогічної задачі учителем-початківцем, який хоч і не має досвіду, та завдяки сформованим основам педагогічної майстерності досягає успіхів у встановленні контакту з учнями.

<sup>1</sup> Див.: Кузьмина Н. В. Научно-практические методы анализа педагогической ситуации // Психология — производству и воспитанию. — Л., 1977. — С. 211 — 212.

У VII класі ще до кінця першої чверті змінилися два класні керівники. Перший намагався «зламати» учнів, і сам не стримався — вдарив хлопця, друга вчителька все вмовляла поводитися добре, але дисципліни не було. На початку наступної чверті директор призначила нового класного керівника, яка через брак досвіду відмовлялася, та змушена була погодитися.

Проводячи урок у цьому класі, за 10 хвилин до перерви вона сказала учням, що буде в них класним керівником. У відповідь почула: «Дарма! Подивимося! Не перша й не остання!»

Першим бажанням учительки було грюкнути дверима і вийти з класу, але вона стрималася. Змусила себе заспокоїтися, подумавши: «Зроблю вигляд, що нічого не чула». Та потім зрозуміла, що учні цьому не повірять (усі чули, а вона ні?). Може, вигнати нахабу чи змусити слухати себе? Врешті, усвідомила, що, можливо, той учень і має рацію: вона може стати у них останньою, але це залежить і від неї, і від них самих. І тоді вирішила бути відвертою з учнями: «Я знаю: ви не хочете, щоб я була у вас класним керівником. Повірте, я теж цього не бажала, але за наказом директора прийшла у ваш клас. Що б ви зробили на моєму місці?.. Ми з вами не в гостях, ви прийшли вчитися, а мене призначили класним керівником». І потім додала: «А може, ми ще і спрацюємося? Принаймні я вам обіцяю, якщо ми не зуміємо порозумітися, я все зроблю, щоб не бути у вас класним керівником». Після цього вона вийшла з класу і залишила дітей самих. Поступово вони її визнали<sup>1</sup>.

Ми бачимо, як учителька, поставлена у стресову ситуацію, завдяки активності педагогічного мислення, рефлексивному аналізу різних можливих варіантів та їх наслідків домагається усвідомлення проблеми і ставить її як завдання співробітництва, яке починає розв'язувати завдяки витримці, наполегливості й оптимістичній установці.

Як уже зазначалося, педагогічні ситуації можуть створювати як учні, так і вчителі; вони бувають як спонтанними, так і заздалегідь спланованими. Ми розглянули приклади спонтанних ситуацій, спровокованих учнями. З'ясуймо ознаки майстерності розв'язання педагогічної задачі в ситуації розповіді вчителя, яку він заздалегідь планує для формування у дітей ціннісних орієнтацій.

Характерні ознаки професіоналізму поведінки педагога щодо певної проблеми на етапі аналізу, усвідомлення завдання, розробки проекту рішення розкрито у першому розділі. Сформулюймо показники майстерності розповіді вчителя на етапі її практичної реалізації:

— вміння керувати собою, гідно зарекомендувати себе перед аудиторією (щоб викликати установку на співробітництво);

— вміння керувати увагою слухачів, забезпечувати активне сприймання слова;

<sup>1</sup> Див.: Рыбакова М. М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. - М., 1991. - С. 57-58.



— уміння надавати інформаційно наповненого і педагогічне доцільного змісту виступів, що викликає співроздуми і співпереживання учнів;  
— володіння виразним мовленням.

Навчити професії вчителя неможливо, але навчитися їй можна. Стане вчитель майстром чи ні, залежить не лише від системи навчання, а насамперед від зусиль тих, хто вчиться. Потрібно усвідомити орієнтири самовдосконалення та шляхи його здійснення.

## САМОВИХОВАННЯ ВЧИТЕЛЯ

***Самовиховання** — це формування людиною своєї особистості відповідно до свідомо поставленої мети<sup>1</sup>.*

Для педагога робота над собою — необхідна передумова набуття і збереження професіоналізму. Це цілеспрямований процес, він є продовженням професійного виховання, коли майбутній учитель з об'єкта виховного впливу («Я — студент, хай мене вчать») перетворюється на суб'єкт організації власної життєдіяльності («Я — майбутній спеціаліст, готую себе до цього»): самостійно обирає мету самовдосконалення, постійно аналізує здобутки професійного зростання, займається самоосвітою. Без такої роботи розвитку власної майстерності не уявляли собі навіть найталановитіші педагоги. А. Макаренко неодноразово наголошував: «Майстром може стати кожний, якщо йому допоможуть і якщо він сам працюватиме»<sup>2</sup>; «Кожен з вас, молодих педагогів, буде неодмінно майстром, якщо не покине нашої справи, а наскільки він оволодіває майстерністю, — залежить від власної наполегливості»<sup>3</sup>.

З чого починається самовиховання вчителя? З усвідомлення різниці між уявленням про себе як майбутнього професіонала і реальними можливостями.

Мотивом — збудником роботи над собою є розуміння невідповідності між «Я-реальним» та «Я-ідеальним». Це можливо в тому разі, якщо у майбутнього вчителя є професійний ідеал і здатність до самопізнання.

Самопізнання як процес цілеспрямованого отримання інформації про розвиток якостей своєї особистості — складна психологічна дія, якої треба спеціально вчитися. «Пізнай себе — і ти пізнаєш світ», — говорили древні, підкреслюючи важливість і складність цього процесу.

Яким чином людина пізнає себе? Через самоспостереження, самоаналіз, самооцінювання, самопрогнозування.

Самоаналіз — аналіз свого внутрішнього світу, своєї діяльності; полягає у зіставленні того, що планувалося, з тим, що зроблено або могло

<sup>1</sup> Психологический словарь / Под ред. В. В. Давидова и др. — М., 1983. — С. 330.

<sup>2</sup> Макаренко А. С. Виховання в сім'ї і школі // Твори: В 7 т. — К., 1954. — Т. 4. — С. 476.

<sup>3</sup> Макаренко А. С. Деякі висновки з мого педагогічного досвіду // Твори: В 7 т. — Т. 5. — С. 225.

бути зроблено, у виокремленні певних рис, якостей для докладного вивчення. Здійснюючи самоаналіз, майбутній учитель критично оцінює себе: аналізує успіхи спілкування на практиці в школі, бере до уваги свій попередній досвід, дивиться на себе очима своїх товаришів, викладачів. Зіставлення різних позицій щодо окремих якостей особистості і професійної позиції в цілому (ставлення до людини, відповідальність, ініціативність, здатність впливати на інших тощо) дає уявлення про реальну картину розвитку, яку слід сприймати неупереджено.

На підставі самоаналізу формується самооцінка як компонент самосвідомості, що містить поряд із знанням про себе оцінку своїх здібностей, моральних якостей і вчинків. Важливою є вимога до самооцінки — її адекватність реальному рівневі розвитку. Небажана як завищена, так і занижена самооцінка. Крім здійснення аналізу й оцінки, слід уявити себе в певних ситуаціях діяльності, розробляючи можливі варіанти поведінки, а також передбачаючи можливий ефект діяльності. Таке самопрогнозування як відображення у свідомості «Я — у майбутньому» доповнює картину самопізнання характеристикою особистості з урахуванням життєвих планів.

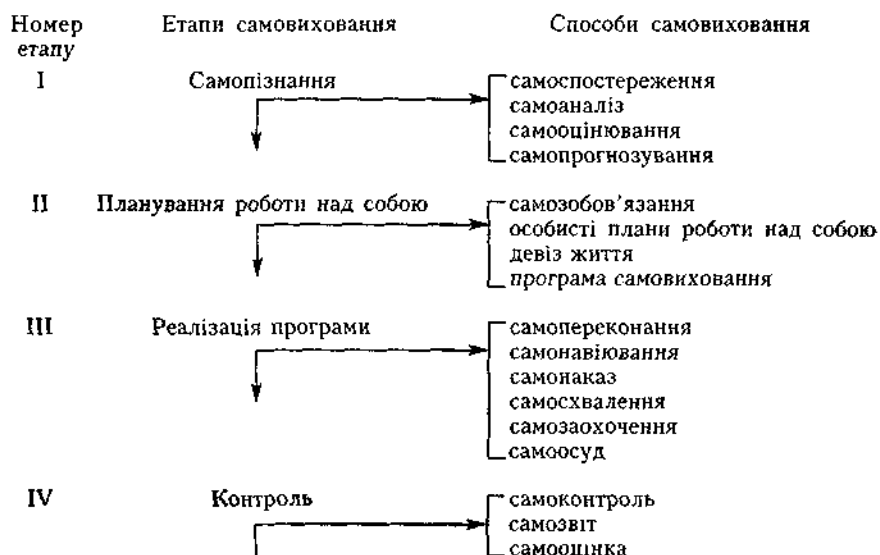
Отже, початок самовиховання вчителя можливий за потреби у нього змінити позицію школяра на позицію спеціаліста, за потреби у самовдосконаленні. Професійний ідеал у зіставленні з розумінням своїх можливостей спонукатиме до вдосконалення. Обмірковуючи свій шлях до ідеалу, ми аналізуємо поелементно наші реалії, обираючи для активного впливу ті риси професійного обличчя, які потребують розвитку. Так, зробивши на підставі аналізу висновки, що найневідповіднішою рисою у нашій професійній характеристиці є невпевненість у собі, яка дестабілізує поведінку на людях, гальмує активність, ми повинні усвідомити, визнати цю рису в собі і відчуті своє ставлення до поведінки, обтяженої невпевненістю. Самопрогнозування як вироблення установки на самозміну накреслить нам картину зміни нашої поведінки і ставлення. Все це в комплексі може бути поштовхом до послідовної роботи над собою: пошуку шляхів, засобів самовиховання та організації досвіду опанування різними прийомами подолання негативного стану.

Для систематизації уявлення про самовиховання наведено схему, що дасть можливість орієнтуватися у виборі шляхів роботи над собою<sup>1</sup> (див. схему на с. 42).

Докладніше з кожним способом самовиховання студенти можуть ознайомитися за матеріалами посібників: *Рувинський Л. Й. Самовоспитание личности.* — М., 1984; *Мудрик А. В. Учитель: мастерство и вдохновение.* — М., 1986; *Бондаревский В. Б. Беседы самовоспи-*

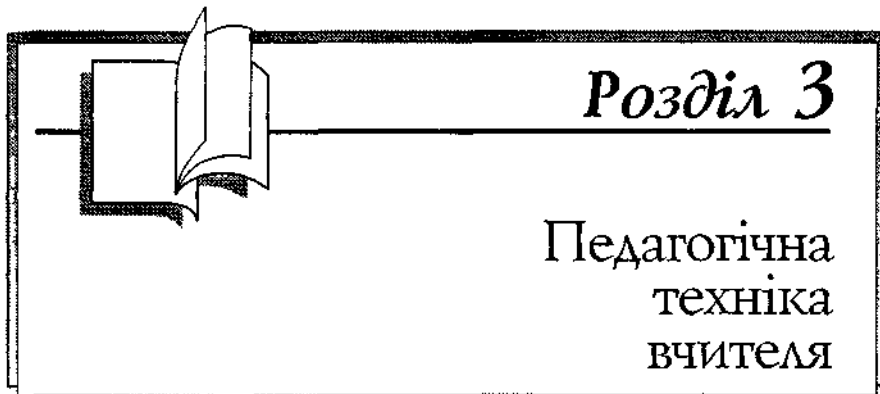
<sup>1</sup> Див Брагина Г. В., Самещенко Е. Г. Самовоспитание — путь формирования педагогического мастерства // Методические рекомендации для преподавателей и студентов по основам педагогического мастерства к практическим занятиям на I курсе. - Полтава, 1987. - С. 29.

### СИСТЕМА САМОВИХОВАННЯ



танин. — М., 1976; *Словник термінології з педагогічної майстерності*. — Полтава, 1995.

Копітка робота над собою дасть учителеві змогу виробити свій власний індивідуальний стиль педагогічної діяльності як ознаку творчого рівня педагогічної майстерності.



### ПОНЯТТЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНІКИ

Найголовнішим у діяльності педагога, підмурівком його роботи, як уже зазначалося у попередніх розділах, є спрямованість його діяльності і професіоналізм знань. Але чому А. Макаренко твердив, що для нього, в його практиці, та й для інших педагогів «стали вирішальними такі «дрібниці»: як стояти, як сидіти, як підвестися зі стільця, з-за стола, як підвищити голос, усміхнутися, як подивитись»<sup>1</sup>. Чи не суперечить ця заява розумінню суті майстерності вчителя, чи не є вміння сказати «Іди-но сюди!» з багатьма відтінками вирішальною ознакою високої кваліфікації педагога? Замислімося. Справді, Антон Семенович неодноразово наголошував на необхідності для вчителя володіти прийомами організації власної поведінки і впливу на учня. Він увів для позначення цього явища поняття «педагогічна техніка», яке має нагадувати педагогові про необхідність дбати не лише про сутність нашої діяльності, а й про форму вияву своїх намірів, свого духовного потенціалу. Адже «вихованець сприймає вашу душу та ваші думки не тому, що знає, що у вас на душі робиться, а тому, що бачить вас, слухає вас»<sup>2</sup>. Педагогічна техніка як сукупність професійних умінь сприяє гармонійному поєднанню внутрішнього змісту діяльності вчителя і зовнішнього його вираження. І тоді майстерність педагога виявиться в синтезі духовної культури і педагогічно доцільної зовнішньої виразності.

У практиці молодого вчителя настає час, коли найважливішими для нього є ці «дрібниці»: як висловити свою думку, щоб учні зрозуміли; як подивитися на уроці, щоб погляд вплинув на школяра, і ще багато таких «як», від яких залежать взаєморозуміння у класі й авторитет педагога.

<sup>1</sup> Макаренко А. С. Деякі висновки з мого педагогічного досвіду // Твори: В 7 т. - Т. 5. - С. 215.

<sup>2</sup> Там само. — С. 163.

Візьмімо початок уроку. Чому він може бути таким несхожим у різних учителів, навіть якщо ці вчителі мають однакову освіту, позитивно ставляться до учнів? Уся справа в техніці. Чи може організовано розпочатися навчальний процес, коли вчитель не входить, а вривається до класу, не звертаючи уваги на те, що за ним ціла юрба школярів. З тими, хто за першою партою, він з'ясовує, хто відсутній, а всі інші метушаться, риються у своїх сумках. Педагог не бачить безладдя і не чує галасу, він у полоні своїх проблем, він не володіє технікою встановлення контакту. Настроювання на хвилю уроку відбувається довго.

Інший педагог ретельно підготувався до уроку, але не в змозі його успішно почати через надмірне хвилювання, яке до того ж помітне дітям і викликає у них уявлення про невпевненість, непрофесійність поведінки вчителя.

Дослідники вказують на типові помилки педагогічної техніки вчителів-початківців. Найбільше втрат у них від невміння щиро поговорити з учнем, його батьками, стримати або, навпаки, виявити гнів, подолати невпевненість. У творах про перші уроки практиканти пишуть, як хвилювалися вони через недосконалість свого мовлення, як виявляли надмірну суворість, боялися доброзичливого тону, говорили скоромовкою, переживали навіть почуття страху, як метушилися біля дошки і надмірно жестикулювали або стояли закам'янівши і не знали, куди подіти руки. У поставі багатьох студентів привертає увагу сутулість, опущена голова, безпомічні рухи рук, які крутять різні предмети. Найбільший недолік у голосі — монотонність, безбарвність мовлення, брак навичок виразного читання. Багато індивідуальних недоліків у мовленні — нечітка дикція, невміння знайти оптимальний варіант гучності. Усі ці недоліки заважають педагогові ефективно взаємодіяти з учнями і водночас свідчать про необхідність удосконалювати педагогічну техніку.

**Педагогічна техніка** — це вміння використовувати власний психофізичний апарат як інструмент виховного впливу. Це — володіння комплексом прийомів, які дають вчителю можливість глибше, яскравіше, талановитіше виявити свою позицію і досягти успіхів у виховній роботі.

Поняття «педагогічна техніка» містить дві групи складників. Перша група пов'язана з умінням педагога керувати своєю поведінкою: техніка володіння своїм організмом (мімікою, пантомімікою); керування емоціями, настроєм для зняття зайвого психічного напруження, збудження творчого самопочуття; опанування умінням соціальної перцепції (техніка керування увагою, уявою); техніка мовлення (керування диханням, дикцією, гучністю, темпом мовлення). Друга група пов'язана з умінням вплинути на особистість і колектив: техніка організації контакту, управління педагогічним спілкуванням; техніка навіювання тощо.

Складники першої і другої груп педагогічної техніки спрямовані або на організацію внутрішнього самопочуття педагога, або на вміння це

почуття адекватно виявити зовні. Тому ми, слідом за театральною педагогікою, умовно поділятимемо педагогічну техніку на зовнішню і внутрішню відповідно до мети її використання.

*Внутрішня техніка* — створення внутрішнього переживання особистості, психологічне налаштування вчителя на майбутню діяльність через вплив на розум, волю й почуття.

*Зовнішня техніка* — втілення внутрішнього переживання вчителя в його тілесній природі: міміці, голосі, мовленні, рухах, пластиці.

Розгляньмо, як учитель може навчитися керувати собою, яка внутрішня і зовнішня техніка допомагає йому в цьому.

## ВНУТРІШНЯ ТЕХНІКА ВЧИТЕЛЯ

Самопочуття педагога не є особистою справою, бо настрій його відбивається й на учнях, і на колегах, і на батьках школярів. Кожне слово вчителя не тільки несе інформацію, а й передає ставлення до неї. Оцінка учневі за відповідь — це і вияв того, як сприймає його роботу педагог, що впливає на стосунки у класі, створює певну атмосферу у навчанні. Досягати оптимального внутрішнього стану в педагогічній діяльності важко, бо сама вона емоційно напружена, «це робота серця і нервів, це буквально щоденна і щогодинна витрата величезних душевних сил. Наша праця — це повсякчасна зміна ситуацій, що викликає то посилене збудження, то гальмування»<sup>1</sup>. Учитель повинен уміти зберігати працездатність, володіти ситуаціями для забезпечення успіху в діяльності і збереження свого здоров'я. Для цього важливо працювати над виробленням такого синтезу якостей і властивостей особистості, які дадуть змогу впевнено, без зайвого емоційного напруження здійснювати свою професійну діяльність:

- педагогічного оптимізму;
- впевненості у собі як в учителі, відсутності страху перед дітьми;
- умінні володіти собою, відсутності емоційного напруження;
- наявності вольових якостей (цілеспрямованості, самовладання, рішучості).

Усі ці якості характеризують психологічну стійкість у професійній діяльності. В основі її — позитивне емоційне ставлення до себе, учнів, праці. Саме позитивні емоції активізують і надихають учителя, надають йому впевненості, сповнюють його почуттям радості, позитивно впливають на стосунки з дітьми, батьками, колегами. Негативні емоції гальмують активність, дезорганізують поведінку і діяльність, викликають тривогу, страх, підозру. А. Макаренко вважав, що в дитячому колективі має бути «постійна бадьорість, ніяких похмурих облич, ніяких кислих виразів, постійна готовність діяти, райдужний настрій, саме мажорний,

<sup>1</sup> Сухомлинський В. О. Сто порад учителям // Вибр. твори: В 5 т. — К., 1976. — Т. 2. — С. 426.

веселий, бадьорий настрій»<sup>1</sup> *Мажорний тон колективу* сприяє успішному просуванню до мети, подоланню труднощів Цікавий досвід створення мажорної атмосфери у школі наводить Ш Амонашвілі, розповідаючи про вчительку третього класу Мзію Чконія Під час письмових робіт на уроках математики і рідної мови за згодою дітей вона вмикає магнітофон з мажорною музикою, що звучить тихо, приглушено Вчителька твердить, що під музику діти працюють успішніше Так, наголошує вона, на уроках з увімкненим магнітофоном кожний учень розв'язує на два-три приклади більше, ніж без музики

Джеретом такої атмосфери захоплюючого життя колективу є педагог, який, за словами А Макаренка, повинен бути «таким же радісним, як колектив» Він створює атмосферу дружності, доброзичливості Що для цього потрібно? Захоплюватися справою і тамувати негативні емоції, не дозволяти собі перебільшувати чужі недоліки, гіперболізувати «ненормальні» дитячі наміри і ди<sup>2</sup>

Хлопчина з'їжджає перилами майже в обійми вчителя Задоволення від спуску одразу зникає, і він потуплює очі Педагог навіть слова не вимовив, просто подивився серйозно Вчитель роздає щоденники і скаржиться «Рука стомилася писати зауваження» А зауваження у всіх «Заповнюй щоденник акуратніше!» Що це прагнення до позитивного контакту? Навряд Краще було б на перший раз повчити, як виконувати цю справу якісно

Учителеві треба вміти *грати*, причому не тільки зовні Доброзичливий вираз обличчя потрібний не лише для того, щоб налаштуватися на мажор, він збуджує центри позитивних емоцій і створює хороший настрій При такій грі прийоми поведінки закріплюються і характер поступово змінюється Тому не слід ходити з похмурим, нудьгуючим обличчям навіть тоді, коли настрій у вас поганий Учитель зі щирою привітною посмішкою і сам стає життєрадісним Якщо ж поганий настрій не відступає, слід змусити себе *посміхнутися*, утримати кілька хвилин посмішку і подумати про щось приємне Поганий настрій почне «розмиватися» Ви заспокоїтесь, і до вас може повернутися притаманний вам оптимізм Якщо ми зовні не виявляємо емоцій, це не виключає їхньої негативної дії На ґрунті постійних негативних реакцій розвиваються різні захворювання Для запобігання їм потрібні не просто гальмування, уникнення ситуацій, що викликають негативні стани, а й *розрядка від негативних емоцій за допомогою утворення вогнищ захисного збудження*, якими можуть бути музика, спілкування з природою, працетерапія, читання книжок (бібліотерапія), гумор Тут допоможе розумне захоплення спортом, що дає «м'язову радість»

Можна рекомендувати список музичних творів, звучання яких діє заспокоїливо (П Чайковський, «Пісня без слів», В А Моцарт, «Нічна

<sup>1</sup> Макаренко А С Твори В 7 т - Т 5 — С 195

<sup>2</sup> Див Сухомлинський В О Сто порад учителям // Вибр твори В 5 т — Т 2 - С 426

серенада», друга частина для струнного оркестру тощо) Проте сприймання музики — індивідуальне, і кожний обирає для цього свої улюблені твори Музикотерапія використовується для лікування і створення доброго настрою здавна Вона передбачає наявність у вчителя фонотеки, вміння грати на музичних інструментах Причому важливий не рівень музичних здібностей, а ступінь задоволення, яке отримує людина від цих занять У чому сутність такого прийому? Поринаючи в царину мистецтва, ми отримуємо позитивні емоції, дія яких гальмує негативне ставлення і сприяє врівноваженню емоційного стану

Цей самий механізм покладено і в основу бібліотерапії, яка дає змогу заспокоїтися, налаштуватися на філософські роздуми чи, навпаки, збудити потребу активно діяти Читаючи, людина непомітно для себе захоплюється світом, який створив письменник, стає ніби співучасником подій Вона і радіє, і думає, і переживає разом із героями твору, забуваючи власні негаразди

Можна скористатися і працетерапією, і танцювальною терапією Всі ці способи впливу пов'язані з підключенням до тієї діяльності, яка дає задоволення Вони важливі тому, що дають можливість не лише зняти напруження, оптимізувати настрій, а й залучати учнів до духовних цінностей, близьких учителю, навчаючи їх керуватися такими самими способами *Гумор*, який так цінують учні у спілкуванні з педагогом, також позитивно впливає на емоційну сферу Кожний учитель може пригадати, як у складній ситуації йому вдавалося безболісно відновити робочу атмосферу дотепним зауваженням, вимогою, висловленою в гумористичному тоні Ось учитель тихо попереджає «Діти, я встала сьогодні не на ту ногу, тому сидіть тихо, бо можу розсердитися» Інша вчителька зробила зауваження учневі, який любив сидіти на стільці, нахиливши його так, щоб він спирався лише на задні ніжки Учень не прореагував, і вчителька відчула, як почало наростати напруження Замість того щоб дати волю невдоволенню, вона спокійно сказала «Будь ласка, опусти на підлогу всі свої шість ніг»<sup>1</sup>

До чинників, що сприяють підтриманню бадьорого стану вчителя, належить і увага до естетики одягу, що, на думку А Макаренка, є елементом педагогічного артистизму, гри, яка забезпечує внутрішню зібраність і духовну мобілізацію

Отже, нормальним тоном учителя має бути мажорний, треба досягти внутрішнього спокою, впевненості у своїх силах, силах колективу При цьому слід прислухатися до застереження А Макаренка «Він [тон] ш в якому разі не повинен мати характеру піднесеної, постійної бурхливості, істеричної напруженості, яка завжди неприємно б'є в очі і яка загрожує при першій невдачі зірватися і перейти в розчарування»<sup>2</sup>

<sup>1</sup> *Педаяс М Й* Об учителе для учителя — Таллинн 1982 — С 23

<sup>2</sup> *Макаренко А С* Методика організації виховного процесу//Твори В 7 т — Т 5 - С 76



Отже, першим шляхом до регуляції самопочуття є вплив на емоційну сферу, прагнення дотримуватися мажорного тону, виховуючи в собі доброзичливість і оптимізм, набуття «м'язової радості» у фізичних діях, створення зон захисного збудження (бібліотерапія, музикотерапія тощо), здатність грати

Вплив на емоційну сферу — процес складний, і не завжди вчитель спроможний досягти рівноваги, прагнучи збудити позитивні реакції. Для регуляції самопочуття варто звернутися і до інтелектуальної (розвиток саногенного мислення), і до вольової сфер

Які шляхи вольового впливу? Це насамперед *звернення до власного почуття обов'язку* у зв'язку з усвідомленням соціальної ролі професії, ціннісними установками. Механізм впливу гальмування власних дій, які не збігаються з переконаннями, надзавданням, збудження активності у на прямі досягнення обраної мети життя і діяльності. Формула вчителя «Я мушу це зробити, бо моє завдання». Цей спосіб саморегуляції дуже складний, оскільки пов'язаний з вихованням спрямованості в цілому, установок, але й надійний, бо сформовані переконання не дають педагогові відійти від мети. У критичних ситуаціях такий учитель завжди зможе сказати собі, утримуючись від запальності «Я не можу собі дозволити».

Інший шлях вольового впливу на самопочуття непрямої. Він полягає в *контролюванні власного фізичного стану*. Глибину емоційних переживань ми змінюємо, впливаючи на їх зовнішній вияв. Кожен із нас може контролювати м'язове напруження, темп рухів, мовлення, дихання, а їх зміна автоматично впливає на психічний стан.

Які є конкретні прийоми?

Передусім *регуляція м'язового напруження*. Для активізації емоційного стану напружуємо групи м'язів, наприклад правої руки, даючи собі команду бути сильним, енергійним, або, навпаки, розслаблюємо м'язи, додаючи уявлення про важкість і тепло в руці. Фізична дія плюс уява опосередковано впливають на емоційні реакції. Треба лише знати, яка група м'язів відповідає певним емоційним реакціям. При емоціях страху, наприклад, найбільше напружуються артикуляційні і потиличні м'язи, на розслаблення їх і слід звернути увагу, відчувши такий стан.

Оскільки з емоційним станом пов'язане і дихання, то шляхом контролю і регуляції його можна домогтися саморегуляції настрою. Ми спостерігаємо, як змінюється дихання людини в різних емоційних станах: рівне дихання уві сні, глибоке у того, хто замислився, прискорене у схвилюваного, «роздуті ніздрі» у людини в гніві. *Контроль за диханням*, зниження його темпу, збільшення глибини дасть можливість зменшити хвилювання. Тому вчителю радять подолати непродуктивне збудження на початку уроку за допомогою простого способу: подивитися на клас, тричі глибоко вдихнути і видихнути, привітно посміхнутися, а потім привітатися.

Реакції такого типу називаються психосоматичними. Вони діють як рефлекс, тобто зумовлюють обов'язкові, запрограмовані зміни. Це по-

<sup>1</sup> Див. Орлов Ю. М. Восхождение к индивидуальности. - М 1991. - С. 266 — 279.

яснюється міцним зв'язком фізичного і психічного стану. Впливаючи на фізичний стан, ми викликаємо певні емоційні реакції.

Механізм керування психосоматичними реакціями покладено в основу таких прийомів, як *зміна темпу мовлення та рухів*. Хочемо на уроці заспокоїтися, позбутися хвилювання — почнімо повільно ходити по класу, пояснювати у повільному, рівномірному темпі. За кілька хвилин механізм саморегуляції організму, який залежить лише від вашого вольового зусилля, спрацює.

Окрім вказаних способів керування психічним станом через вплив на емоційну та вольову сферу, дуже важливо користуватися і такою комплексною системою саморегуляції, яка «задіює» емоції, волю та свідомість людини, — самонавіюванням. Досягають його за допомогою *аутогенного тренування*, що полягає у виконанні спеціальних вправ, спрямованих на формування в людини навичок свідомого впливу на різні функції організму — самонавіювання.

Оскільки навіювання найкраще здійснювати на фоні загального м'язового розслаблення і психічного спокою, аутотренінг зазвичай складається з двох етапів розслаблення (вхід у стан релаксації) і самонавіювання (вплив на певні установки за допомогою спеціальних формул).

Аутогенне тренування містить кілька прийомів, що використовуються в певній послідовності. Розгляньмо, як досягається розслаблення, релаксація.

Перший крок — вибір зручної пози, заплющити очі і зосередитися на своєму емоційному стані, усвідомивши його («Я схвильована, мені потрібно заспокоїтися»).

Другий крок — зосередження на обличчі, прийняти спокійний, розслаблений вираз і спрямувати думки на щось приємне. Це дасть змогу заспокоїливо вплинути на емоційні центри, а переключення думок на інше — поглибити стан спокою. Таким чином вдасться пригасити гостроту негативних переживань.

Третій крок — посилення стану спокою шляхом уявного самомасажу шкіри обличчя і кистей рук. Внаслідок такого самомасажу чола, носа, щік, губ, підборіддя зменшується збудження, емоційна напруженість спадає. Посилюється цей стан і поелементним масажем кистей рук. Механізм психосоматичної реакції, на якому ґрунтується вправа, пов'язаний із тим, що більша частина нервових клітин рухових зон кори головного мозку регулює активність обличчя і рук. Якщо їх розслабити, активність їх зменшиться, що сприятиме заспокоєнню всього тіла.

Четвертий крок — розслаблення язика і гортані. Це необхідно для того, щоб перервати думки про ситуацію, що травмує, послабити збудження внутрішнього мовлення.

П'ятий крок — регуляція дихання. Дихати слід так, ніби ви спите.

Треба стежити, щоб розслаблення супроводжувалося відчуттям задоволення, що дасть можливість зсунути маятник коливання емоцій з нуля до відчуття позитивного емоційного переживання.

Саме на тлі набутого стану розслаблення можна формувати в собі спеціальні емоційні реакції, передусім такі, як стійкий оптимізм і життєрадісність Для цього вчителю корисне навіювання інтересу, терпіння щодо дітей Наприклад

1 Дитячі жарти мене не дратують, а забавляють (Відчути це ) Я легко гамую в собі відчуття знервованості і злості, коли хтось із дітей поводиться не так, як мені хотілося б Мені приємні діти навіть тоді, коли вони галасують, не слухаються (Відчути це )

2 Мені подобається спілкуватися з батьками Подобається допомагати їм у вихованні дітей Я відчуваю, що моя професійна майстерність стане їм у пригоді, і мені від цього стає приємно

Молодому вчителю, який готується до уроку і відчуває невпевненість, страх перед дітьми, бажано провести сеанс самонавіювання, проговорюючи таку, наприклад, формулу «Я спокійний Я впевнено проводжу урок Діти слухають мене Відчуваю себе вільно, розкуто Я добре підготовлений до уроку Урок цікавий Дітей усіх знаю й бачу Дітям цікаво зі мною Я впевнений, сповнений сил Я добре володію собою Настрій бадьорий, хороший Навчати цікаво Учні поважають мене, слухають і виконують мої вимоги Мені подобається працювати на уроці Я — вчитель»

Для успішного самонавіювання потрібні систематична робота, тренування психофізичного апарату, який поступово стане слухняним знаряддям у педагогічній діяльності

Як бачимо, в усіх зазначених прийомах саморегуляції психічного стану основою внутрішньої техніки педагога є увага й уява Завдяки здатності переключати увагу, зосереджувати її на емоційно привабливих об'єктах, на певних фізичних діях ми регулюємо наш психічний стан А здатність яскраво уявляти, бачити внутрішнім зором ті картини, які ми хочемо нав'язати собі, дає змогу викликати саме ті емоції, які пов'язані із заданими образами Брак розвинутої уваги та уяви нерідко є причиною невміння керувати собою, своїм станом Певних прийомів удосконалення цих психічних процесів можна навчитися, ознайомившись із системою вправ у театральній педагогіці<sup>1</sup>

Професійна діяльність педагога може призвести його до душевних втрат через надмірні психічні навантаження їх можна зменшити власними зусиллями Вчителю потрібно дбати про здоров'я, про свою нервову систему, як дбає співак про свій голос, а піаніст — про руки Потрібно лише мати установку на самовдосконалення, віру у можливість реалізації свого задуму і бажання діставати задоволення від праці

Отже, керувати своїм психічним станом можна Для цього вчитель має змогу скористатися запропонованим арсеналом засобів з розвитку внутрішньої техніки

<sup>1</sup> Див *Абрамян Б Ц* Засобами театральної педагогіки//Рідна шк — 1993 — № 4 — 5 *Гиппиус С* Гимнастика чувств — М, 1967 — 296 с

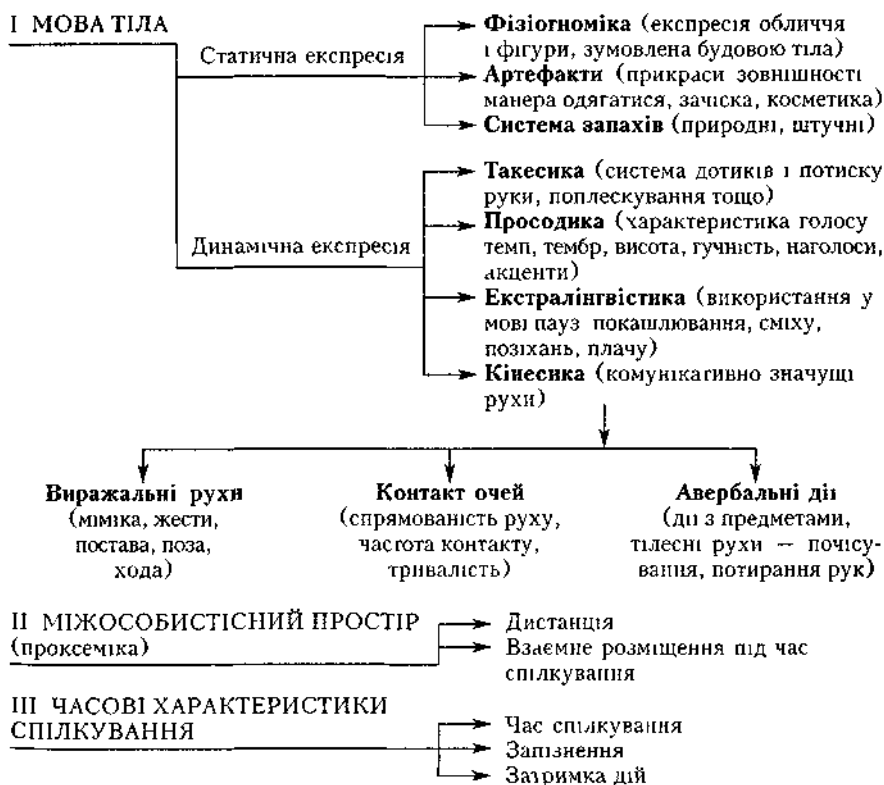
## ЗОВНІШНЯ ТЕХНІКА ВЧИТЕЛЯ

Важлива передумова творчого процесу — гармонійна єдність внутрішнього змісту діяльності і зовнішнього його вияву. Педагогові варто навчитися адекватно й емоційно виразно відображувати свій внутрішній стан, думки і почуття.

Елементами зовнішньої техніки вчителя є вербальні (мовні) й невербальні засоби. Саме через них педагог виявляє свої наміри, саме їх «читають» і розуміють учні. Про слово як виразник думки йтиметься у наступних розділах. Розглянемо докладно невербальні засоби.

Скористаймося схемою О. Кузнецової. Ця схема свідчить про широку палітру засобів вираження людиною свого ставлення, і вчитель мусить працювати над розширенням і вдосконаленням репертуару впливу невербальними засобами. Звісно, не всі вони рівнозначні, проте кожен із них «зчитується» вихованцями, посилюючи або нейтралізуючи враження від слів педагога.

### НЕВЕРБАЛЬНА КОМУНІКАЦІЯ



Дослідження засвідчують, що невербальні засоби, зокрема жест, можуть мати більшу вагу у спілкуванні, ніж слово. Так, коли ми говоримо «Ти гарний хлопчик» і водночас супроводжуємо висловлювання жестом негативної оцінки (похитування головою), то 85 % сприймуть цю інформацію за змістом жесту, а не слова<sup>1</sup>. Отже, до зовнішньої техніки вчитель мусить бути дуже уважним. Розгляньмо деякі з її елементів. Маємо на увазі зовнішні особливості і способи вираження свого «Я» (успадковані — зріст, комплекція, форма носа, розріз очей тощо, сформовані — зачіска, хода, постава, міміка, дикція, одяг тощо)<sup>2</sup>.

Зовнішній вигляд педагога має бути естетично виразним.

Неприпустиме недбале ставлення до своєї зовнішності, але неприємною є і надмірна увага до неї. Головна вимога щодо одягу вчителя — скромність та елегантність. Химерна зачіска, незвичайний фасон плаття і часті зміни кольору волосся відвертають увагу учнів.

Молоденька вчителька англійської мови прийшла на урок з великим яскравим кулоном. На її запитання діти чомусь відповідали не до речі, перешіптувалися. На перерві хлопчик запитав, чи правда, що в Англії всі так носять. Виявляється, не зміст уроку, а краса вчительки стала предметом думок учнів.

Однак учитель має і стежити за модою, його вигляд повинен викликати позитивне ставлення учнів, хоча першим приносить моду в школу і цим привертати загальну увагу не варто.

І зачіска, і одяг, і прикраси завжди мають бути підпорядковані розв'язанню педагогічної задачі — ефективній взаємодії задля формування особистості вихованця і в прикрасах, і в косметичці — в усьому вчитель повинен дотримуватися почуття міри і розуміти ситуацію. Естетична виразність виявляється і в привітності, доброзичливості обличчя, у зібраності, стриманості рухів, у скупому, виправданому жесті, у поставі й ході. Неприпустимі для педагога кривляння, метушливість, штучність жестів, млявість. Навіть у тому, як він зайде до класу, гляне, привітається, як відсуне стільця, виявляється вплив на дитину. У рухах, жестах, погляді діти мають відчувати стриману силу, цілковиту впевненість у собі і доброзичливе ставлення.

*Пантоміміка* — це виражальні рухи всього тіла або окремої його частини, пластика тіла. Вона допомагає виокремити у зовнішності головне, малює образ. Зверніть увагу на вчителя, який натхненно пояснює урок. Як органічно злиті у нього рухи голови, шиї, рук!

Жодна, навіть найідеальніша, фігура не може зробити людину красивою, якщо їй бракує вміння триматися, підтягнутості, зібраності.

<sup>1</sup> Див. Ермолаева Е. А. Психосемиотический анализ жестов как знаковых средств общения (в соотношении с языком) // Психосемиотика познавательной деятельности и общения. — М., 1983. — С. 85.

<sup>2</sup> Див. Грехнев В. С. Культура педагогического общения. Кн. для учителя. — М., 1990. — С. 39.

Гарна, виразна постава вихователя передає внутрішню гідність. Пряма хода, зібраність свідчать про впевненість педагога у своїх силах, водночас згорбленість, опущена голова, млявість рук — про внутрішню слабкість людини, її невпевненість у собі.

Люди рідко мають гарну поставу від природи, майже завжди вона — результат спеціальних вправ і сформованої звички.

Учитель мусить виробити манеру правильно стояти перед учнями на уроці (ноги на ширині 12-15 см, одна нога трохи висунута вперед). Усі рухи і пози повинні бути позначені витонченістю і простою. Естетика пози не припускає поганих звичок похитування вперед, назад, тупцювання, манери триматися за спинку стільця, крутити в руках сторонні предмети, почісувати голову, потирати носа, триматися за вухо.

Слід звернути увагу на ходу, адже вона також несе інформацію про стан людини, її здоров'я, настрій. Ми легко розрізняємо ходу людини молодшої і літньої. З ходи іноді можна навіть довідатися про фах. Прикро, коли молодий учитель ступає, як стара квочка, а симпатична тендітна вчителька — як солдат. Дисгармонія відчувається і сприймається не на користь педагогові. К. Станіславський кілька сторінок своєї книжки «Робота актора над собою» присвятив рекомендаціям, як виробити «летючу» ходу, гарну поставу.

Жест педагога мусить бути органічним і стриманим, без різких широких вимхів і гострих кутів. Перевага віддається округлій і скупій жестикуляції. Варто звернути увагу і на такі поради: близько 90 % жестів слід робити вище пояса, бо жести, зроблені руками нижче пояса, нерідко мають значення невпевненості, невдачі. Лікті не повинні триматися ближче, ніж за 3 см від корпусу. Менша відстань символізуватиме нікчемність і слабкість авторитету.<sup>1</sup>

Розрізняють жести описові і психологічні. Описові жести (показ розміру, форми, швидкості) ілюструють хід думки. Вони менш потрібні, але застосовуються часто. Значно важливіші психологічні жести, що виражають почуття. Наприклад, говорячи «Будь ласка», ми піднімаємо кисть руки на рівень грудей долонею догори, трохи відводячи її від себе. На подив вказують розведені в сторони руки, на застереження — притиснутий до губів палець руки.

Основні вимоги до жестів: невимушеність, стриманість, доцільність. Варто враховувати, що жести, як і інші рухи корпусу, найчастіше попереджують хід висловлюваної думки, а не йдуть за нею.

Виробленню правильної постави сприяють заняття спортом, спеціальні прийоми уявити себе стоячим навшпиньках, постояти біля стіни тощо, дуже важливий тут самоконтроль учителя, вміння поглянути на себе

<sup>1</sup> Див. *Тимченко Н. М.* Искусство делового общения — Харьков, 1992 — 41 — С. 32.

збоку, чи досягнуто п'ятого рівня мобілізації (підтягнутий живіт, приємно напружена спина, активний погляд)<sup>1</sup>

Для того щоб спілкування було активним, слід мати відкриту позу стояти обличчям до класу, не схрещувати рук, зменшити дистанцію, що створює ефект довіри. Рекомендуються рухи вперед і назад по класу, а не в боки. Крок уперед підсилює значущість повідомлення, сприяє зосередженню уваги аудиторії. Відступаючи назад, той, хто говорить, нібито дає можливість слухачам перепочити.

*Міміка* — виразальні рухи м'язів обличчя. Як зазначалося, нерідко вираз обличчя і погляд впливають на учнів сильніше, ніж слова. Діти «читають» з обличчя вчителя, вгадуючи його ставлення, настрій, тому обличчя має не лише виражати, а й приховувати певні почуття. Не слід нести до класу тягар домашніх клопотів, негараздів. Варто показувати на обличчі і в жестах те, що стосується справи, сприяє виконанню навчально-виховних завдань.

Широкий діапазон почуттів виражає посмішка, що свідчить про духовне здоров'я і моральну силу особистості. Важливі виразники почуття — брови, очі. Підняті брови вказують на подив, зсунуті — зосередженість, нерухомі — спокій, байдужість, у русі — захоплення. Розгляньмо схему опису мімічних реакцій.

**Схема опису мімічних ознак емоційних станів<sup>2</sup>**

Частини і елементи обличчя	Мімічні ознаки емоційних станів					
	гнів	презирство	страх	страх	подив	радість
Положення рота	відкритий	закритий	відкритий	закритий		
Губи	куточки опущені			куточки підняті		
Очі	розкриті або примружені	звужені	широко розкриті	примружені або розкриті		
Яскравість очей	блищать	тьмяні	блиск не виражений	блищать		
Положення брів	зсунуті до перенісся			підняті догори		
Куточки брів	зовнішні куточки піднято догори			внутрішні куточки піднято догори		
Чоло	вертикальні зморшки на чолі і перенісся			горизонтальні зморшки на чолі		
Рухливість обличчя	динамічне		застагле		динамічне	

<sup>1</sup> Див. Белухин Д. А. Основи личностно ориентированной педагогики — М., 1996 — 41 — С. 124.

<sup>2</sup> Див. Лабунская В. А. Невербальное поведение социально-перцептивный подход — Ростов н/Д, 1986 — С. 23.

Для розвитку орієнтування в усвідомленні власної поведінки і поведінки учнів корисне ознайомлення з еталонами, описаними у працях психологів<sup>1</sup>

Еталон поведінки в стані радості посмішка, очі сяють, надмірна жестикуляція, багатослів'я, бажання допомогти іншому Еталон поведінки в стані страху очі розширені, поза застигла, брови підняті, голос тремтить, обличчя скривлене, погляд «бігає», рухи різкі

Найвиразнішими на обличчі людини є очі «Порожні очі — дзеркало порожньої душі» (К Станіславський) Учителеві слід уважно вивчити можливості свого обличчя, виробити вміння користуватися виразним поглядом, уникати надмірної динамічності м'язів обличчя та очей («бігаючі очі»), а також і неживої статичності («кам'яне обличчя»)

Погляд учителя має бути звернений до дітей, створюючи візуальний контакт

*Контакт очей* (візуальний контакт) — погляд співрозмовників фіксований один на одному, що означає зацікавленість партнером і зосередженість на тому, про що він говорить Дослідники з'ясували, що, розмовляючи, люди дивляться одне на одного в середньому 35 — 50 % часу, протягом якого відбувається розмова Погляд зазвичай спрямований на очі співрозмовника і затримується на них 5 — 7 секунд Упродовж решти часу той, хто говорить, і той, хто слухає, дивляться деінде На співрозмовника частіше поглядають тоді, коли слухають, а не тоді, коли говорять Люди дивляться одне на одного переважно для того, щоб побачити реакцію на свої слова чи зрозуміли, чи погоджуються" Тривалий погляд мовця, спрямований на співрозмовника, підтверджує сказане Лише в деяких випадках, коли йдеться про надто особисті справи, недоцільно дивитися прямо на того, хто говорить<sup>2</sup>

Водночас візуальний контакт виконує у стосунках з дітьми ще й таку важливу функцію, як емоційне живлення<sup>3</sup> Відкритий, природний доброзичливий погляд прямо в очі дитини важливий не лише для встановлення взаємодії, а й для задоволення й емоційних потреб Погляд передає дітям наші почуття Дитина найуважніша, коли ми дивимося їй прямо в очі, і найбільше запам'ятовує саме те, що сказано в такі хвилини Психологи помітили, що частіше, на жаль, дорослі дивляться дітям прямо в очі в ті хвилини, коли повчають, дорікають, сварять Це провокує появу тривожності, невпевненості у собі, гальмує особистісний розвиток Запам'ятаймо візуальний контакт з учнями має бути постійним і найбільше він потрібний для того, щоб учні відчували доброзичливе ставлення, підтримку, любов

Слід звернути увагу молодого вчителя на обставини, про які писав Росе Кемпбелл з дітьми, які не дивляться на співрозмовника, які, ки-

<sup>1</sup> Див *Лабунская В А* Невербальное поведение социально перцептивный подход - С 51-57

<sup>2</sup> Див *Томан Іржі* Мистецтво говорити — К, 1986 — С 99—100

<sup>3</sup> Див *Кэмпбелл Росе* Как на самом деле любить детей — М 1982 — С 41



нувши погляд, одразу потуплюють очі або відвертаються, важче спілкуватися; такі діти непопулярні, не викликають симпатії, тому їх уникають, що поглиблює у них відчуття самотності. І в навчанні, і в позаурочний час дітям потрібен не лише суворий контроль, а й ласкавий погляд дорослого, його підбадьорливий дотик, що усуває тривожність, страх і виховує впевненість у собі, у своїх силах. Не звертайтеся до стін, вікон, стелі. Треба прагнути тримати в полі зору всіх учнів. Візуальний контакт є технікою, яку потрібно свідомо розвивати.

*Міжособистісний простір* (дистанція спілкування) — відстань між тими, хто спілкується, що є ознакою характеру взаємодії. Дистанцію до 45 см прийнято вважати інтимною, 45 см — 1 м 20 см — персональною, 1 м 20 см — 4 м — соціальною, 4 — 7 м — публічною. Більша відстань не дає можливості чітко сприймати міміку, ще більша (12 м) — жести і рухи корпусу. Це призводить до появи бар'єрів у спілкуванні. Зміна дистанції — прийом привернення уваги під час уроку. Скорочення дистанції посилює вплив.

Під час спілкування важливо враховувати і розміщення співрозмовників. Якщо спілкуються суперники, вони сидять один навпроти одного, якщо це звичайна бесіда, а особливо випадкова — навскоси за столом, якщо друзі — поруч<sup>1</sup>.

Ми розглянули лише деякі засоби невербальної комунікації, які дають учителеві змогу ефективно розв'язувати педагогічні завдання. Внаслідок неухважності до володіння цими засобами в учнів з'являється байдужість у ставленні до вчителя, його знань.

Вчитель заходить до класу, не дивлячись на учнів, сухо вітається, називає тему і починає розповідь. Зміст пояснення — життєвий і творчий шлях Г. Сковороди. Матеріалом володіє добре, у конспект не заглядає, проте очі його порожні, погляд спрямований у вікно, на стелю; боїться дитячих очей. Руки стискають спинку стільця, у поставі — невпевненість, голос монотонний. Як змусити учнів слухати такого вчителя? Звісно, задоволення від такого уроку немає ні в учителя, ні в учнів.

Як саме досягти зовнішньої виразності? Ми бачимо такі шляхи:

1) навчитися диференціювати й адекватно інтерпретувати невербальну поведінку інших людей, розвивати вміння «читати обличчя», розуміти мову тіла, часу, простору у спілкуванні;

2) прагнути розширити особистий діапазон різних засобів шляхом тренувальних вправ (розвиток постави, ходи, міміки, візуального контакту, організація простору) і самоконтролю зовнішньої техніки;

3) домагатися того, щоб використання зовнішньої техніки відбувалося органічно з внутрішнім переживанням, як логічне продовження педагогічного завдання, думки і почуття вчителя. Історія театру знає різні шляхи досягнення зовнішньої виразності. У театрі ремесла корис-

<sup>1</sup> Див.. *Лабунская В. А.* Невербальное общение: социально-перцептивный подход — С. 31.

туються готовими трафаретами, штампами для умовного відтворення образів і пристрастей. У театрі уявлення викликають справжні переживання, але під час підготовки до дії, пошуку зовнішнього малюнку ролі, а на сцені роль можуть грати без великих душевних зусиль. І нарешті, в театрі переживань, який обстоював К. Станіславський, дбають не про відпрацювання масок, коли зовнішня техніка є «ефективною мовою фасаду», а про природну, виразну самореалізацію особистості в логіці життя образу. Тож учителеві слід не приміряти образи, а виявляти зовні зміст задуму педагогічної дії, знявши «м'язові затиски», скутість, щоб внутрішнє тепло думки і почуття благородно сяяло в його погляді, міміці, слові.

Досягнення виразності педагогічної техніки — лише одна зі сходінок до педагогічної майстерності. Техніка без усвідомлення завдань педагогічної дії, без розуміння мотивів діяльності учнів, істинної суті результатів взаємодії залишиться порожньою формою, беззмістовною непрофесійною дією. Отже, опанування її прийомами має здійснюватися в контексті підвищення загальної педагогічної культури вчителя.



## Розділ 4

### Мовлення вчителя як засіб педагогічної праці

Складовою педагогічної майстерності вчителя є його мовлення. Це інструмент професійної діяльності педагога, за допомогою якого можна розв'язати різні педагогічні завдання: зробити складну тему уроку цікавою, а процес її вивчення – привабливим, створити щире спілкування у класі, встановити контакт з учнями, досягти взаєморозуміння з ними, сформувати в учнів відчуття емоційної захищеності, вселити в них віру в себе.

Володіння мовленням як засобом професійної діяльності потрібно вчитися. Класичним прикладом цього є досвід А. Макаренка. Молодий педагог, відчувши свою безпорадність у спілкуванні з вихованцями, почав наполегливо працювати, удосконалюючи свій голос, дикцію, дихання. Відомі його висновки: «Я став справжнім майстром тільки тоді, коли навчився говорити «Іди сюди» з 15 — 20 відтінками, коли навчився давати 20 нюансів на обличчі, в постаті і в голосі і тоді я не боявся, що хтось до мене не підійде або не почує того, що треба»<sup>1</sup>. Видатний педагог вважав, що вчитель повинен так говорити, щоб діти відчули в його словах волю, культуру, особистість.

Мовлення вчителя є показником його педагогічної культури, засобом самовираження і самоутвердження його особистості. Ця думка В. Сухомлинського розвиває висновки А. Макаренка. Сухомлинський розробив своєрідний кодекс мовлення педагогів. Він вважав, що слово його не повинно бути брутальним, непристойним, фальшивим, нещирим. Особливо наголошував на своєрідній психотерапевтичній функції слова вчителя, вважаючи це обов'язковою умовою спілкування — діалогу між учителем та учнями. Вислови «душа дитини» і «слово вчителя» він ставив поряд<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Макаренко А. С. Про мій досвід // Твори. В 7 т. — Т. 5. — С. 247.

<sup>2</sup> Сухомлинський В. О. Слово про слово. Слово вчителя в моральному вихованні // Вибір творів. В 5 т. — К., 1977. — Т. 5. — С. 82, 321.

Досвід вітчизняних педагогів, який став світовим надбанням, набуває ще більшої актуальності нині, коли ведуться пошуки шляхів гуманізації шкільної освіти і виховання. Його вивчення допоможе майбутньому педагогові у професійному становленні.

У чому полягає майстерність мовлення вчителя, що саме сприяє її формуванню, як організувати роботу із самовдосконалення професійної мовленнєвої підготовки?

## **МОВЛЕННЯ І КОМУНІКАТИВНА ПОВЕДІНКА ВЧИТЕЛЯ**

Вислів «мовлення вчителя» здебільшого вживають, коли говорять про усне мовлення (на відміну від письмового в педагогічній діяльності). Під усним мовленням розуміють як сам процес говоріння, так і результат цього процесу — усні вирази.

Мовлення вчителя пристосоване для розв'язання специфічних завдань, що виникають у педагогічній діяльності, спілкуванні. Можна говорити про професійні особливості мовленнєвої діяльності педагога, а саме:

а) учитель спеціально організовує цю діяльність, керує нею залежно від умов педагогічного спілкування;

б) кінцевим результатом такої діяльності є досягнення гуманістично спрямованої мети, пов'язаної з вихованням учнів;

в) добір мовних і мовленнєвих засобів здійснюється залежно від потреб, завдань взаємодії вчителя з учнями; їх ефективність прогнозується;

г) мовленнєва діяльність педагога в реальній ситуації спілкування будується на відтворенні (рефлексії) стану, поведінки, реакції учнів, вона регулюється змістом зворотної інформації, яку отримує вчитель;

д) мовлення вчителя є предметом його педагогічного аналізу й самоаналізу, постійного самовдосконалення.

Мовлення вчителя реалізується у двох різновидах — у *монолозі* (монологічне мовлення) і в *діалозі* (діалогічне мовлення). Форми цього мовлення різноманітні. Найпоширенішими є розповідь, шкільна лекція, коментар, пояснення (правил, законів, термінів тощо), розгорнуті оцінні судження (мотивація оцінки знань, поведінки, позаурочної діяльності школярів). Діалогічне мовлення вчителя широко представлене в різного роду бесідах з учнями, що будуються у вигляді запитань і відповідей.

Аналізуючи мовлення педагога, нерідко використовують вислів «комунікативна поведінка». В сучасній науковій літературі під комунікативною поведінкою розуміють не просто процес говоріння, повідомлення чогось, а таку організацію мовлення й відповідно до нього невербальної поведінки вчителя, яка впливає на створення емоційно-психологічної атмосфери педагогічного спілкування, характер взаємин між учителем та учнями, стиль їхньої діяльності (*Леонтьев А.* Педагогическое обще-

ниє, *Ладиженская Т* Живое слово Устная речь как средство и предмет общения, *Кан Калик В* Учителю о педагогическом общении)

Комунікативна поведінка вчителя оцінюється відповідно до того, що і як він говорить, які в нього жести, рухи, вираз обличчя, який підтекст мають його слова, на яку реакцію учнів розраховані. В реальних ситуаціях шкільного життя (на уроках, перервах, в післяурочній діяльності) мовленнєвий бік спілкування становить складну поліфонію реплік, розповідей, запитань, оцінних суджень, відповідей, зауважень, емоційних реакцій. Ця специфічна атмосфера — результат комунікативної поведінки вчителя й учнів. Щоправда вона неповторна і в цьому розумінні — миттєва. Слід знати, що в пам'яті учнів після зустрічі з учителем залишається не тільки пізнавальна інформація, яку він повідомив, а й та атмосфера, якою супроводжувалося їхнє спілкування. Учні несуть у собі настрій враження від зустрічі з педагогом, пам'ять про його погляд, інтонацію, тональність мовлення, спосіб реагувати на поведінку його вихованців. Тому так важливо, плануючи зустріч із школярами, обмірковувати не тільки зміст спілкування (про що я з ними говоритиму), а й особливості свого мовлення й комунікативної поведінки (як я говоритиму, які вербальні і невербальні засоби дадуть мені можливість бути виразним, переконливим, коректним, яку емоційну атмосферу спілкування я хотів би створити).

Педагогічна ефективність мовлення вчителя багато в чому залежить від рівня володіння мовою, вміння здійснювати правильний вибір мовних засобів. Педагогічна ефективність комунікативної поведінки вчителя залежить передусім від того, який стиль спілкування з учнями взагалі притаманний учителю, які в нього установки на взаємодію з учнями, якою мірою він відчуває психологічні особливості ситуації мовлення. Так, можна помітити різницю в комунікативній поведінці між учителем автократом і учителем гуманістом, учителем, який байдуже ставиться до учнів, і який зорієнтований на співробітництво з ними.

У вчителів, стиль спілкування яких з учнями ґрунтується на дружньому ставленні до них, комунікативна поведінка завжди спрямована на встановлення особистісного і пізнавального контакту, запобігання негативним реакціям або зняття їх, створення ситуації «ми» — ситуації спільних роздумів, переживань. Мовлення такого вчителя має особистісне забарвлення, воно інтонаційно виразне, щире і безпосереднє.

Комунікативна поведінка вчителів, орієнтованих на авторитарні засоби спілкування, здебільшого, створює в учнів психологічні та естетичні бар'єри у стосунках з педагогами. Мовлення таких учителів зазвичай невиразне, сухе, позначене інтонаціями байдужості або залякування.

Отже, рівень майстерності мовленнєвої діяльності вчителя визначається рівнем культури його мовлення і спрямуванням його комунікативної поведінки.

## ФУНКЦІ МОВЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ у ВЗАЄМОДІЇ з учнями

Вимоги до комунікативних якостей мовлення вчителя зумовлені насамперед функціями, які воно виконує в педагогічній діяльності. Головними серед них є а) комунікативна — встановлення і регуляція стосунків між учителем і учнями, забезпечення гуманістичної спрямованості розвитку учнів, б) психологічна — створення умов для забезпечення психологічної свободи учня, вияву індивідуальної своєрідності його особистості, зняття соціальних затисків, які заважають цьому, в) пізнавальна — забезпечення повноцінного сприймання навчальної інформації учнями, формування в них особистісного, емоційно-ціннісного ставлення до знань, г) організаційна — забезпечення раціональної організації навчально-практичної діяльності учнів. Прокоментуємо висновки щодо функцій мовлення вчителя.

*Встановлення і регуляція стосунків між учителем і учнями, забезпечення гуманістичної спрямованості розвитку учнів* — це одна з провідних функцій мовлення педагога, її мета — допомогти вчителю встановити взаємодію зі своїми вихованцями, побудувати виховання і навчання на засадах співробітництва і співтворчості. Саме характер суто людських стосунків, які формуються в системі відносин «учитель — учень», «учитель — учні», значною мірою зумовлює педагогічний успіх або невдачу. Мовлення вчителя і виконує роль регулятора цих стосунків, виступає як засіб досягнення найвищою результатом їхнього розвитку — взаєморозуміння між педагогом і його вихованцями.

Розв'язання яких педагогічних завдань можна забезпечити, правильно добираючи мовні засоби в ситуаціях взаємодії з учнями. На нашу думку, найважливіші для розвитку гуманістичних відносин між учителем і учнями а) встановлення особистісного контакту з учнями, орієнтація їх на особистісне включення в комунікацію, б) створення ситуацій діалогу у спілкуванні вчителя з учнями, в) забезпечення активної позиції учнів у взаємодії з педагогом, г) створення атмосфери взаємоповаги, довіри.

Звернімося до шкільної практики. Є в ній на перший погляд малопомітна і ніби незначна ситуація — зустріч учителя зі своїми вихованцями перші хвилини зустрічі — обмін поглядами, вітаннями, сприймання виразу обличчя, «дешифрування» почуттів, думок одне одного, підсвідоме формування установки на подальше спілкування. Як бачимо, психологічна значущість цієї ситуації велика, і від того, як побудує вчитель свою комунікативну поведінку, які мовні засоби використає, значною мірою залежить характер його подальших стосунків із вихованцями. Вчителі вибирають у цих ситуаціях різні моделі мовлення. Одні вважають головними інструментами своєї діяльності слово, інтонацію, посмішку, виразний погляд, їхні звернення неформальні, варіативні для кожного випадку: «Здрастуйте, діти!», «Добрий день, друзі мої!», «День добрий!».

«Доброго ранку всім, рада вас вітати<sup>1</sup>», «Здрастуйте, вітаю вас<sup>1</sup>» тощо Арсенал мовних засобів, які використовуються для вітання іншими вчителями, більш стандартний і неширокий офіційне, невиразне «Здрастуйте<sup>1</sup>» Аналіз зробить самостійно в яких випадках учитель створює умови для гуманістично орієнтованого спілкування з дітьми? З яким учителем ви хотіли б спілкуватися, чому? Яку роль виконує звернення вчителя в наведених ситуаціях?

Взагалі, як ми вже зазначали, у стосунках учителя з учнями все має значення як учитель звертається до них, як висуває свої вимоги, робить зауваження, висловлює побажання, яке при цьому емоційне забарвлення його мовлення, якою інтонацією супроводжує він свої слова, який при цьому має вираз обличчя, погляд

Особливості мовлення вчителя у взаємодії з учнями багато в чому залежать від його індивідуальної о стилю спілкування (це може бути спілкування-дистанція, спілкування-загравання, спілкування на ґрунті спільної творчої діяльності тощо)<sup>1</sup>, характеру його соціальних установок у педагогічній комунікації (які очікування вчителя від спілкування з дітьми, чи дає воно йому задоволення, чи втомлює) Зрозуміло, якщо для вчителя характерні авторитарний стиль спілкування і негативні соціальні установки, то від нього не можна чекати коректних зауважень, доброзичливих інтонацій Демократизм у стосунках зумовить інший стиль мовлення, який продемонструє повагу і довіру вчителя до учнів

Приклади майстерного використання мовлення як регулятора спілкування можна знайти в досвіді А Макаренка Видатний педагог, як відомо, будував свої стосунки з вихованцями, керуючись принципом «якомога більше вимоги до людини, але разом з тим і якомога більше поваги до неї»<sup>2</sup> Залежно від конкретних умов він був серйозним і веселим, іронічним і обуреним, авторитарним і м'яким У цьому діалектичність вияву його особистості, адекватність суто людських реакцій на поведінку вихованця Але тон, характер його мовлення ніколи не принижували молоду людину

*Психологічна функція мовлення вчителя* тісно пов'язана з функцією комунікативною, проте має дещо інші завдання Можна сказати, що ці завдання певною мірою психотерапевтичного характеру — створення умов для забезпечення психологічної свободи, вияву індивідуальної своєрідності, зняття соціальних затисків, які заважають цьому

Ідеться передусім про ситуації, коли виникає потреба психологічно захистити учня підкреслити повагу до нього як особистості, піднести його авторитет, зняти страх перед можливою невдачею, заохотити в зусиллях досягти успіху Мовлення вчителя в цих ситуаціях може бути

<sup>1</sup> Див Кан Калик В А Учителю о педагогическом общении — М , 1987 — С 97

Макаренко А С Твори В 7 т - Т 5 - С 2 1 0

тим інструментом, за допомогою якого зникає невпевненість учня в собі, ініціюються його активність, творчість, вселяється віра в можливості самореалізації, досягнення позитивних результатів у діяльності. Вибір мовленнєвих моделей тут здійснюється не з позиції «ти повинен», «зобов'язаний», а з позиції «ти маєш право».

Наприклад, ситуація, коли учень відчуває невпевненість і навіть страх перед новим завданням, яке здається йому непосильним. Його позиція виражена в репліках «Я не вмію», «Я не знаю», «В мене не вийде». Мудрість педагога, його гуманістична позиція виявиться в його словах, звернених до учня: «Це завдання виконується просто, але якщо спочатку ти його не виконаєш, не біда — в цьому немає нічого страшного. Ми спробуємо разом знайти правильне рішення».

Мовленнєва інструментовка поведінки вчителя в подібних ситуаціях ненав'язливої підказки може бути ще делікатнішою, наприклад «Я вважаю, що зручніше було б зробити», «Мені так хотілося б, щоб ти не забув про», «Я вважаю, що ось це нам вдасться розв'язати обов'язково». Вчитель пропонує допомогу учневі, але робить це м'яко, залишаючи простір для його ініціативи.

По-різному можуть поводити себе педагоги в ситуаціях, коли слід підкреслити повагу до учня, продемонструвати готовність говорити про його проблеми. Ознайомтеся з різними варіантами мовлення і зробіть висновки самі, який варіант досконаліший у педагогічному плані і чому. «Мені здається цікавим» — «Тобі буде цікаво дізнатися», «Можливо, ти про це не чув» — «Ти, мабуть, чув про», «Я вважаю >>» — «Ти не вважаєш, що», «Зараз я тобі доведу, що» — «Зараз ти зможеш переконатися в тому, що».

Наступна функція педагогічного мовлення — *забезпечення повної цінності сприймання навчальної інформації учнями*. Відомо, що є безпосередня залежність між комунікативними особливостями мовлення вчителя і характером пізнавальної діяльності учнів у процесі вивчення нового матеріалу. Мовлення вчителя може сприяти тому, що ця діяльність стане активною, цікавою для школяра, а може ускладнити сприймання, поставити учня в становище пасивного спостерігача на уроці.

Про значущість цієї функції свідчить такий цікавий факт. Матеріал, що його викладає вчитель, нерідко закріплюється надовго в пам'яті учнів саме завдяки особливостям його мовлення: зберігаються емоційне забарвлення голосу вчителя, його інтонації, ритміка, характер вимовляння окремих слів. Так, Д. Гранін, автор роману «Зубр» (про видатного вченого-педагога М. Тимофєєва-Ресовського), відзначає неабияку силу впливу мовлення вченого на своїх учнів: те, про що він говорив, запам'ятовувалося назавжди, бо він неначе забивав слова, як цвяхи і навіть через кілька десятиліть його колишні учні відтворювали не тільки його лекції, а й окремі вислови, інтонацію, манеру говорити.

Цікаві спогади про викладачів київської гімназії № 1 залишив К. Паустовський. Він завдячував учителеві словесності Селіхановичу за те,



що той умів своїми розповідями викликати в уяві учнів наочні, яскраві картини з життя видатних письменників, допоміг відчуті літературних героїв як конкретних людей з особливостями їхньої зовнішності, характеру<sup>1</sup>

Під час викладу нового матеріалу мовлення вчителя має відповідати певним педагогічним вимогам, а саме бути логічним, доступним, чітким, переконливим і річ тут не тільки в тому, щоб забезпечити активне сприйняття його учнями Педагогічна доцільність мовлення вчителя на певному етапі уроку полягає в тому, щоб не тільки передати учням знання, а й сформувати у них емоційно ціннісне ставлення до знань, збудити потребу керуватися ними у житті, зробити їх основою власних переконань Розв'язати це завдання вчитель зможе лише тоді, коли він не просто інформуватиме, транслюватиме знання, а й впливатиме на свідомість, почуття учнів, спонукатиме їх до співроздумів і співпереживань під час сприйняття навчального матеріалу Найважливішим засобом діяльності вчителя при цьому є мовлення

Чи завжди мовлення вчителя на уроці орієнтоване на формування емоційно ціннісного ставлення учнів до знань? На жаль, у масовій шкільній практиці не завжди Нерідко ми спостерігаємо уроки, на яких мовлення вчителя перенасичене штампами, сухими фразами з підручника, воно не спрямоване на учнів, не звернене до їхнього розуму, серця, а в найкращому разі орієнтує на засвоєння мінімуму навчальної інформації Знання учнів залишаються формальними Невиразне мовлення вчителя, невідповідність його невербальної поведінки (міміки, пантоміміки, пози) змістові того, про що він говорить, не сприяють активізації навчального слухання учнів У таких випадках кажуть, що вчитель не створив умов для того, щоб учні змогли осмислити знання як особисту цінність Учитель не спонукав їх до роздумів над почутим, не збудив емоційних переживань, почуттів, які супроводжували б процес пізнання нового Скажімо так особистість учня, його мотиви навчання, орієнтації, Інтелект, емоційно-вольова сфера не були повністю залучені до процесу сприйняття нових знань Якусь нову інформацію учні отримали, але ці знання лишилися в їхній свідомості лише як сума абстрактних понять, не пов'язаних з їхнім реальним буттям, інтересами, хоча формально вчитель свою функцію виконав, виклавши учням програмний матеріал

З функцією ефективного викладу знань тісно пов'язана й інша функція мовлення вчителя — *забезпечення раціональної організації навчально-практичної діяльності учнів* ідеться про роль мовлення вчителя у розв'язанні таких завдань уроку, як організація ефективного навчального слухання учнів, забезпечення оптимального темпу пізнавальної діяльності, творчого робочого самопочуття учнів на уроці

<sup>1</sup> Див *Все начинается с учителя* / Сост К А Иванов — М 1983 — С 41-43

На перший погляд ці завдання можуть здатися другорядними, але давайте поміркуємо. Певну частину часу на уроці учень слухає вчителя — його пояснення, розповідь, коментар. Сприймаючи на слух мовлення вчителя, він мусить здійснити певну кількість операцій: конкретизувати звукову інформацію в наочні образи, співвіднести її з набутими знаннями, досвідом, осмислити, запам'ятати. Крім того, учень має стежити за логікою викладу вчителя, розвитком його думки. Отже, як бачимо, для учня слухання — непроста робота, і це має враховувати вчитель. Він мусить завжди продумувати не тільки зміст, логіку виступу, а й темп, ритм, виразність свого мовлення.

Дослідженнями доведена важливість темпу мовлення вчителя, особливо в молодших класах. При порушенні оптимального темпу мовлення в учнів спостерігається різке зниження повноти і точності відтворення навчальної інформації, яку вони чули на уроці. Проте зростає кількість помилкової інформації. Так, при середньому темпі мовлення вчителя (120 слів на хвилину) учні при відтворенні почутого вводять лише 14,2 % довільної інформації, при швидкому — вже 42,8, а при уповільненому — 70 %. Ці результати можна пояснити тим, що учні не можуть якісно сприймати мовлення вчителя, якщо його темп не збігається з темпом їхньої пізнавальної діяльності.

Аналогічна ситуація спостерігається і при дослідженні ролі логічного наголосу в мовленні вчителя. З'ясувалося, що неправильна постановка логічних наголосів, перевантаженість ними навчальної інформації призвели до того, що 39 % учнів цю інформацію зовсім не сприйняли, 11 % сприйняли лише частково, 47 % — лише її початок. Учні стомлювалися від надмірно гучного голосу вчителя, одноманітності інформаційного малюнка його мовлення (дослідження З. Г. Зайцевої, 1978).

На ефективність пізнавальної діяльності учнів впливає також їхнє самопочуття на уроці, психолого-емоційний стан. Ті, хто відчуває себе впевнено, спокійно, розкуто, активніші в пізнанні, мають більше можливостей для творчої діяльності. Тому зрозуміла думка сучасних учених про те, як важливо створити на уроці кожному учневі умови для успіху. У виконанні цих завдань велике значення має мовлення вчителя, стиль його комунікативної поведінки на уроці. Якщо вона буде коректно, з повагою до учня, розумінням його індивідуальності, то краще забезпечується його розвиток і навчання, бо він відчуває себе особистістю, в діяльності якої зацікавлені вчителі та інші учні.

Протилежну картину маємо тоді, коли мовлення вчителя перенасичене наказами, заборонами, що супроводжуються інтонаціями невдоволення, роздратованості (типові «вчительські» вислови зі словами «помовч», «годі», «сиди тихо», «припини», «закрийте роти»). Не надає натхнення учням і звичка деяких учителів перебивати відповіді оцінними репліками негативного характеру («Ти, як завжди, нічого не робиш», «І куди тільки дивляться твої батьки?», «Тобі цього не зрозуміти», «Тобі все як об стіну горохом» тощо). На перший погляд це без-

винні вчительські вислови дисциплінарного характеру, що мають на меті застерегти учнів від необдуманих дій, лінощів. Однак таке сприйняття мовлення вчителя помилкове. Воно призводить не тільки до руйнування стосунків між учителем і учнями, а й до зниження пізнавальної активності школярів, а інколи й інтересу до навчання взагалі. Нерідко учні, знаючи особливості такої мовленнєвої поведінки вчителя, вже не реагують на його зауваження навіть тоді, коли вони доцільні.

Як можна переконатися, функції мовлення вчителя в педагогічній діяльності різноманітні й важливі. Зневажливе ставлення до виконання їх може спричинити негативні наслідки у спілкуванні вчителя зі школярами.

## **УМОВИ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ**

Попередня розмова про особливості й функції мовлення педагога ставить майбутнього вчителя перед питанням: за яких умов його мовлення може бути інструментом продуктивного розв'язання педагогічних завдань? Розгляньмо деякі з них, на наш погляд, найістотніші в діяльності вчителя-початківця.

По-перше, професійне мовлення вчителя має відповідати вимогам культури мови. Це важливий показник рівня його інтелігентності, освіченості, загальної культури. Його передумовою є знання мови, адже мовлення є засобом існування, використання мови. Мова як сутність, як специфічна знакова система виявляється в мовленні. Мовлення — це функціонування мови. Тому продуктивність мовленнєвої діяльності вчителя залежить передусім від того, наскільки його мова відповідає нормам сучасної літературної мови — орфоепічним, граматичним, синтаксичним, акцентологічним. Мова, яка відповідає цим нормам, є правильною. Правильність — одна з характеристик культури мови.

Під терміном «культура мови» розуміють відповідність її не тільки сучасним літературним нормам, а й іншим якостям, що свідчать про її комунікативну досконалість. Неточність, логічність, чистота, виразність, багатство, доцільність.

Як свідчить досвід, педагогічні помилки студентів під час практики в школі нерідко є результатом низького рівня культури мови. Наведімо кілька прикладів. Ось як студенти пояснювали дітям значення термінів: фагоцитоз — це живлення; фонема — мінімальна частина слова; синантроп — давні люди (використані матеріали досліджень викладачів Полтавського педагогічного університету Л. Безобразової і С. Лебеденко). Помилки під час викладу нового матеріалу: «моя особиста думка полягає в тому...», «промислова індустрія міста зросла...» (тавтологічні сполучення, треба: «моя думка...», «промисловість міста...»); «Полтавщина» (треба «Полтавщина»), «український» (треба «український»), «одинадцять» (треба «одинадцять»). А ось як майбутня вчителька «стимулюва-

ла» активність учнів, проводячи бесіди у класі (наводимо її стандартні звертання до учнів «Зараз будете відповідати на мої запитання», «Так, добре, сідай», «Чого ви мовчите?», «Піднімайте руки», «Говори голосніше», «Що, ніхто більше не знає?»)

У чому полягає педагогічна неефективність мовлення студентів у наведених прикладах? Відзначмо кілька моментів майбутній учитель не тільки не формує в учнів установку на оволодіння нормами сучасної літературної мови, а й спонукає їх до засвоєння неправильних мовних зразків, в учнів формується картина світу, неадекватна сучасним науковим уявленням, не виховується культура наукового мислення, не стимулюється пізнавальна активність учнів, створюються психологічні бар'єри у спілкуванні з ними через використання стандартних мовних моделей, що заважають встановленню контакту, веденню діалогу зі школярами

Можна порадити студентам скласти для себе умовну ідеальну модель мовлення вчителя і орієнтуватися на неї в процесі професійного навчання, а пізніше — становлення як учителя під час самостійної педагогічної діяльності<sup>1</sup> Ця модель може містити такі показники, як правильність, чистота, багатство, точність, виразність мови

По друге, професійне мовлення вчителя має бути своєрідною «словесною дією» (термін К Станіславського), мета якої — здійснення інтелектуального, емоційно-вольового, морального впливу на учнів Слова вихователя, звернені до вихованців, повинні нести в собі енергію його почуттів, переживань Мовлення вчителя може бути в одних ситуаціях засобом збудження активності учнів (наприклад, пізнавальної активності на уроці), в інших — засобом гальмування їхніх психічних реакцій (наприклад, зняття негативних емоцій) Слово справжнього вчителя переконує, навіює, викликає в учнів відповідні почуття, формує їхнє ставлення до того, про що він говорить

Тому важливо орієнтувати себе у спілкуванні з учнями на цілеспрямований добір мовних і мовленнєвих засобів, на чітке визначення того, яке педагогічне завдання і надзавдання розв'язуватиметься цими засобами Позитивний результат дає використання таких елементів самотренінгу Перед спілкуванням з учнями поставте перед собою запитання і дайте на них відповіді з якою метою я говоритиму (для чого?), для кого я говоритиму (як учні сприйматимуть мої слова, чи зрозуміють мене?), що спонукає мене говорити про це, які мовні і мовленнєві засоби дадуть мені можливість досягти мети, яким я хочу бачити резуль-

<sup>1</sup> Для цього радимо скористатися такими книжками *Коваль А П* Культура ділового мовлення Писемне та усне ділове спілкування — 2-ге вид., переробл. і допов. — К 1977 — С 193 — 280, *Коваль А П* Культура української мови — К 1966 — С 192, *Учітьсья висловлюватися* / П І Білоусенко, Ю О Арешенков, Г М Віняр та ш - К, 1990 - С 126, *Чак Є Д* Барви нашого слова - К, 1989 — С 176, *Бабич Н Д* Практична стилістика І культура української мови — Л, 2003 - С 241-384

тат свого мовлення (на рівні змісту — засвоєння інформації — і на рівні сприйняття смислу — формування почуттів, ставлення)?

По-третє, ефективність професійного мовлення вчителя залежить від його спрямованості, зверненості до учнів. Головна мета спрямованості мовлення — викликати учнів на діалог з учителем, залучити їх до співпраці, створити атмосферу співроздумів і співпереживання. Не менш важливим є завдання зорієнтувати учнів на внутрішній діалог із самим собою.

Слова вчителя повинні завжди мати точну адресу — їхній добір здійснюється з розрахунку, що вони сприйматимуться конкретними учнями. Педагог-майстер будує своє мовлення, передбачаючи можливу реакцію учнів на свої слова, навіть на тон, голос, яким вони будуть сказані. Таке передбачення сприятиме раціональній організації мовлення, дасть змогу скоригувати його під час спілкування.

Що надає мовленню спрямованості? Передусім це наявність власного ставлення до того, про що вчитель говорить, щирість його слів. Для мудрого педагога його мовлення, спілкування з дітьми — це спосіб самовираження, «саморозкриття духовного багатства перед учнями» (В. Сухомлинський).

Спрямованість мовлення вчителя залежить також від його вміння будувати свій монолог як діалог з учнями, як пряме звернення до їхнього розуму, почуттів, переживань. У його розповіді будуть і безпосередні спонукання до спільної роботи («поміркуймо, пофантазуймо, пристаньмо до думки цього дослідника...»), «гадаю, вас теж схвилювала ця історія, у вас виникли запитання...»); і висловлювання власних оцінок, вражень, роздумів («я не можу не поділитися з вами своїми враженнями (міркуваннями)...»), «мені важко погодитися з такими висновками...», «ця книжка переконала мене в тому, що...»).

Мовленню вчителя може надати спрямованості використання простих, але ефективних прийомів: займенника «ми» замість «я» (наприклад: «ми з вами сьогодні помандруємо до...» замість «я вам розкажу про...»), риторичних запитань, мета яких — активізувати увагу, збудити зацікавленість, спонукати до роздумів; використання таких прийомів стилістичного синтаксису, як антитеза, повтор тощо<sup>1</sup>.

Спрямованість професійного мовлення вчителя надає йому характеру діалогу з учнями, робить його жвавим, привабливим.

Обов'язковою передумовою ефективності професійного мовлення є володіння його технікою.

У сучасній соціальній психології компоненти техніки мовлення — голос, дикція, темп, інтонація — визначаються як акустична система відтворення людини людиною<sup>2</sup>. Дослідженнями встановлено, що вони виконують при цьому важливі функції, а саме: створюють імідж людини,

<sup>1</sup> Докладніше про це див.: *Бабич Н. Д.* Практична стилістика і культура української мови. — С. 136 — 142.

<sup>2</sup> Див.: *Лабунская В. А.* Невербальное поведение: социально-перцептивный подход. — С. 16 — 17.

який закріплюється у свідомості оточення; дають змогу виявити психічну індивідуальність людини, визначити її емоційний стан. Так, особливості техніки мовлення вчителя можуть створити образ спокійного, врівноваженого педагога або, навпаки, категоричного владолюбця. Мовлення одного педагога свідчить про його знервованість, метушливість, іншого — про скутість, сором'язливість, невпевненість у собі. Подібне враження від учителя, звісно, не надасть йому привабливості в очах учнів, а негативні особливості мовлення — скоромовка, невиразність у вимовлянні слів, «ковтання» кінцевих звуків тощо — можуть навіть стати об'єктом учнівських пустощів і пародіювання.

Отже, володіння технікою мовлення є не тільки елементом культури педагогічної діяльності вчителя, а й передумовою позитивного сприйняття його учнями, батьками, колегами.

Як допомогти собі у формуванні мовленнєвої культури? Як організувати самонавчання? Поміркуймо над цим, визначивши орієнтовні напрями самостійної роботи з удосконалення власного мовлення.

### ШЛЯХИ ВДОСКОНАЛЕННЯ МОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

*Самоконтроль і розвиток культури мовлення, створення установки на оволодіння літературною мовою в різних ситуаціях спілкування.* Йдеться про виховання звички й потреби в постійному навчанні та підвищенні рівня культури свого мовлення. Особливу увагу при цьому слід приділяти дотриманню правильності й чистоти мови. Важливе значення має робота з орфографічними і тлумачними словниками, словником із словотворення та ін. {*Орфографічний словник української мови* / Уклад.: С. І. Головашук, М. М. Пещактаін. — К., 2002; *Орфографічний словник сучасної української мови* / Уклад. С. В. Мизичук. — Донецьк, 2003; *Карачун В. Я.* Орфографічний словник наукових і технічних термінів. — К., 1999; *Головашук С. І.* Українське літературне слововживання: Словник-довідник. — К., 1995; *Головашук С. І.* Складні випадки наголошення: Словник-довідник. — К., 1995).

Майбутньому вчителеві важливо виробити в себе звичку звертатися до словників, якщо виникає будь-який сумнів щодо правильності вживання слова, розвивати увагу до незнайомих слів, потребу запам'ятати, з'ясувати їх значення, ввести у мовлення. Проаналізуйте своє мовлення: чи правильно ви вимовляєте слова, звуки, ставите наголос; чи володієте ви достатнім лексичним запасом для вільного вираження думки; чи правильно утворюєте граматичні форми? Інформація, яку ви отримаєте, вкаже на недоліки у вашій мовленнєвій підготовці, а самостійна робота з літературою, відповідні вправи допоможуть їх позбутися.

Важливо свідомо орієнтувати себе на оволодіння літературною мовою в різних ситуаціях — не тільки при вирішенні ділових питань, а й у спілкуванні з друзями, батьками, незнайомими людьми.

*Самоконтроль і розвиток умінь виразного мовлення.* Як уже зазначалося, виразності мовлення досягають умілим інтонуванням залежно від змісту, умов спілкування, а також доречним вживанням зображальних засобів (епітетів, метафор, порівнянь тощо), засобів образної словесної наочності (наприклад, уривків з художніх творів, афоризмів).

Радимо простежити за інтонацією у вашому мовленні під час спілкування з людьми. Зосередьте увагу на таких питаннях: моя інтонація жива, емоційно забарвлена чи одноманітна, невиразна? чи можу я урізноманітнювати мелодійний малюнок свого мовлення залежно від умов спілкування?

Готуючись до публічного виступу в аудиторії або в шкільному класі, намагайтеся визначити, для кого і з якою метою ви будете говорити, які роздуми, почуття ви хотіли б збудити у своїх слухачів, яку атмосферу створити, яким має бути інтонаційний малюнок, ритм, темп вашого мовлення.

Спробуйте, конструюючи розповідь, використати різні описи, деталі, уривки з художньої літератури, власні оцінки та враження. При цьому не забувайте про вимогу виправданого використання зображальних засобів.

*Самоконтроль і розвиток комунікативних умінь, здібностей, соціальних установок у спілкуванні.* Якщо умовою продуктивної комунікативної поведінки вчителя є його індивідуальний стиль спілкування, то в процесі професійного самовиховання важливо не тільки розібратися в питаннях техніки комунікації, а й з'ясувати свою соціальну позицію у спілкуванні. Для цього спробуйте щиро відповісти на запитання, чи думаєте ви про партнера у процесі спілкування, чи намагаєтеся побачити ситуацію його очима, чи допомагаєте йому спілкуватися, чи вам цікавий сам процес спілкування з людиною чи його результат, чи завжди розуміють вас люди, з якими ви спілкуєтесь, чи прагнете ви зрозуміти їх.

Продуктивна мовленнєва комунікація вчителя передбачає також розвиток у нього спеціальних здібностей: соціально-перцептивних (розуміти внутрішній стан партнера через сприйняття його зовнішньої поведінки, вигляду), здібності до ідентифікації (здатність поставити себе на місце іншої людини й передбачити її можливу реакцію), саморегуляції, вольового впливу, навіювання, керування своїм психічним станом у спілкуванні.

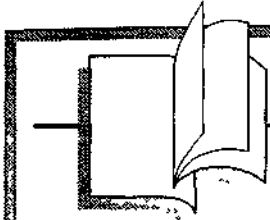
Усі ці питання розглядаються на практичних заняттях з педагогічної майстерності. Потрібний матеріал для самостійного вивчення можна знайти у книжках А. Б. Добровича, В. Л. Леві, Г. В. Щокіна та ін.

*Розвиток загальних психофізичних особливостей своєї особистості, які є передумовою оволодіння вміннями професійно-педагогічного мовлення.* Маємо на увазі насамперед розвиток уяви (відтворювальної і творчої), асоціативної і образної пам'яті. Ми вже згадували, що обов'яз-

ковою умовою виразності мовлення вчителя є бачення ним тих предметів, подій, про які він розповідає. За цієї умови мовлення вчителя набуває емоційності, він ніби створює картини засобами мовлення, говорить, за влучним висловом К. Станіславського, не тільки вухам слухачів, а й їхнім очам. Штучно, одним вольовим зусиллям зробити це неможливо. Тому слід розвивати в собі вміння бачити, відчувати навколишній світ у звуках, барвах, картинах і відтворювати своє бачення в слові. Тут стануть у пригоді вправи, що використовуються в театральній педагогіці (див. праці К. Станіславського, С. Гіппіус; ці вправи подано також у лабораторно-практичних заняттях до курсу педагогічної майстерності).

Безумовно, ми тільки окреслили програму самоосвіти майбутнього вчителя з удосконалення навичок і вмінь професійно-педагогічного мовлення. Сподіваємося, що наведені висновки і спостереження стануть основою для подальших серйозних роздумів майбутніх учителів над особливостями свого мовлення, а вивчення досвіду талановитих педагогів надихатиме на роботу з його вдосконалення.





## Розділ 5

### Педагогічна майстерність як мистецька дія в театрі

#### ОСОБЛИВОСТІ ОБРАЗНОГО МИСЛЕННЯ

У пошукові істини наукою і мистецтвом відбивається єдність пізнання і відображення світу. Пізнання як відображення світу передбачає нерозривну єдність суб'єкта та об'єкта: вплив об'єкта на суб'єкт і заглиблення суб'єкта в об'єкт; складний процес перетворення енергії зовнішнього подразнення в органах пізнання суб'єкта. Це перетворення зовнішніх подразнень відбувається у вигляді аналітико-синтетичної діяльності, під час якої здійснюється відбір істотного — перехід від чуттєвого пізнання до абстрактного мислення, від образів до понять. У ході відображально-мисленнєвої діяльності збуджуються різні емоції та почуття як реакція суб'єкта на впливи пізнаваних об'єктів, постає їх оцінка і виробляється ціннісне ставлення до них. У взаємодії суб'єкта й об'єкта уможливаються ситуації, коли об'єкт може бути причиною, а вся суб'єктивна діяльність — наслідком самоутвердження людини для здобуття певного творчого результату. Сам по собі творчий результат спричинює подальший пошук людиною шляхів до глибинного пізнання об'єкта і створення досконалого творчого набутку. Цей процес відбувається все життя і є неодмінною ознакою людського поступу. В науці його фіксують як поняття, у мистецтві — як художній образ.

Аналіз пізнавальної природи науки і мистецтва доводить, що людина і світ природи є єдиним об'єктом пізнання та відображення для них. Природа, суспільство і людина з її найскладнішим внутрішнім світом привертають до себе увагу як ученого, так і митця. Внутрішній світ людини, її духовна діяльність і здібності стали об'єктом відображення не тільки в мистецтві, а й у науці, зокрема у психології, гносеології, педагогіці, логіці, естетиці, етиці.

Якщо науково-теоретичне мислення, проникаючи глибоко в суть об'єкта, що вивчається, водночас відокремлює людину від безпосередньої дійсності, то мистецтво зближує її з цією дійсністю. Художній образ

зберігає конкретність чуттєвих властивостей і ознак об'єкта, що пізнається, з суб'єктом, який пізнає. Митець у своїй творчості наочно розкриває пізнавальний процес, показуючи, як предмети і явища дійсності в усій складності своїх виявів впливають на людину, як вони збуджують її мисленнєву і психічну діяльність, що з усієї суми цих виявів відіграє найістотнішу роль для збудження людських почуттів. На думку Лесі Українки, мистецтво, а не наука, вчить нас сприймати і відображати навколишній світ з об'єктивно притаманними йому конкретно-чуттєвими ознаками і властивостями, оцінювати цей світ у відповідності з характером його впливу на органи чуття людини. Жодна викладка, жодна наука не дають нам живого образу, який ми могли б любити або ненавидіти, благословляти або проклинати.

Художній образ викликає таку сильну реакцію тому, що, відтворюючи дійсність, дає її фізичну картину, яка безпосередньо впливає на органи чуття і діє надзвичайно інтенсивно на емоційно-почуттєву сферу. Мабуть, тому фізіологи вважають, що найголовнішою закономірною здатністю і завданням митця є створення «цілком нової фізичної картини, однак такої картини, яка повністю імітувала б картину реального світу не тільки в його уяві, в його фантазії, а й у сприйнятті та в уяві інших людей»<sup>1</sup>.

Наукове вирішення проблем, що порушуються зіставленням науки і мистецтва у їх єдності та відмінності, неможливе без розкриття функціональних систем мозку і нейрофізіологічних механізмів художньо-образного і науково-теоретичного мислення. Вчення І. Павлова про дві сигнальні системи, про нейрофізіологічні механізми кожної з них проливає світло на функціональні системи людського мозку, які уможливають чуттєве пізнання і абстрактне мислення та їх взаємодію не тільки у процесі пізнання, а й у найширшій царині практичної діяльності, в усій творчості людини.

Перша сигнальна система — носій образного мислення. Вона однакова у людини й тварини і характеризується тим, що сигналом до дії, до відповідної реакції є збудження в мозку від безпосереднього зовнішнього подразнення носіями енергії, якими є предмети і явища об'єктивного світу. Ці подразнення відбиваються в нервових клітинах мозку у вигляді образів конкретно-чуттєвих ознак і властивостей пізнаних об'єктів. Кожний образ як результат подразнення є єдиною можливим сигналом до дії у тварин і одним із можливих у людини.

Друга сигнальна система виникла в процесі соціального життя, вона була необхідна для утвердження людини в ускладненому середовищі. Ця система надбудовується над першою, органічно пов'язаною з нею. Сигналом до дії людини, до її відповідних реакцій тут є подразнення, що надходить не безпосередньо від оточення, а від слів, якими названі

<sup>1</sup> Орбели А. А. Й. П. Павлов. Его жизнь и научное творчество // Павлов Й. П. Избр. произведения. — М., 1949. — С. 629.

ці складники оточення, їх ознаки і властивості. Слова замінюють ті сигнали, які виробились у діяльності першої сигнальної системи.

Аналізуючи значний експериментальний і клінічний матеріал, І. Павлов поділив людей на три типи: середній, мисленнєвий і художній. Ця типологія зумовлюється взаємодією сигнальних систем. У представників середнього типу однаково активно діють обидві сигнальні системи. У людини мисленнєвого типу друга сигнальна система переважає над першою, тобто в процесі абстрактно-логічного мислення стираються враження діяльності першої сигнальної системи — носія образного мислення. У художнього типу аналітико-синтетична діяльність проходить водночас на базі абстракцій, втілених у мовний матеріал, і образів вражень, збережених і не стертих у процесі переходу до абстрактного мислення або образів, що оживлюються словами.

Імовірність передування першої сигнальної системи з її образним відображенням дійсності другій — носієві абстрактного, словесного мислення — очевидна. Мова — палеонтологія думки — досить переконливо засвідчує, що поняттю передував образ, який розчинився в більш високій формі людської думки — понятті, абстракції. Абстрактне мислення як вищий ступінь пізнавальної діяльності людини виникло на ґрунті попереднього ступеня пізнання — живого споглядання пізнаваних об'єктів.

Художньо-образне мислення — результат одночасної дії обох сигнальних систем. Гносеологічно воно відтворює і об'єктивує весь процес відображення. Художньо-образне мислення ґрунтується водночас на образах і поняттях; мовний матеріал, закріплений і об'єктивований формами абстрактного мислення, переводиться митцем в образи і об'єктивується у вигляді образів. Кора головного мозку породжує безперервний ланцюг асоціацій між словом і предметом, названим певним словом, і це дає митцеві змогу, мислячи на основі слів, одночасно відтворювати образи предметів і явищ. Художньо-образне мислення внаслідок його асоціативності зумовлює підвищену здатність до уявлення; воно емоційно-почуттєве, тобто постійно породжує переживання, зумовлені художніми образами.

На відміну від звичайного образу, що виникає у процесі відображувальної діяльності вищої нервової системи на етапі чуттєвого пізнання, художній образ є результатом складної аналітико-синтетичної діяльності з участю вищого ступеня пізнання — абстрактного мислення. Він несе в собі водночас і глибокі думки, і живе бачення світу, має величезну пізнавальну можливість.

Митець втілює в художньому образі не просто предмет або явище, а своє розуміння, своє ставлення до нього, і тому художній образ є єдністю об'єктивного і суб'єктивного, сущого й бажаного, реального й ідеального. Він є єдність відтвореного, поясненого й оціненого.

Мистецтво існує по-справжньому лише тоді, коли спроможне викликати інтерес і співучасть глядача, слухача, читача, сугестувати, навіювати

«якісь думки, чуття, виображення»<sup>1</sup> Тут багато залежить від публіки, від її здібностей і вміння сприймати і розуміти твори мистецтва Давно помічено, що кожна людина в душі є художником, але часто-густо таким, що не вміє об'єктивувати художні образи О Потебня справедливо зауважував, що «митець іде поруч із цінителем, бо останній є той самий митець, тільки такий, що не об'єктивує своїх образів, а знаходить їх готовими і з них починає свою творчість»<sup>2</sup>

Іван Франко ставив творчий акт митця в безпосередню залежність від закономірної творчої активності публіки у процесі сприймання нею художніх творів Щоб домогтися сугестії, митець мусить не тільки переживати все те, що він хоче виразити в поетичному творі, а й укласти в таку форму, яка не тільки не затьмарювала б яскравості того безпосереднього переживання, а ще й «підносила б те переживання понад рівень буденної дійсності, надавала б йому коли вже не якість вище, символічне значення, то бодай будила в душі читача певні суголосні тони, як часті якоїсь ширшої мелодії, збуджувала би в ній певні тривкі вібрації, що не втихали б і по прочитанню твору, вводили би в неї хвилювання, згідне з її власними споминами, і таким робом чинили би прочитане не тільки моментально пережитим, але рівночасно частиною, відгуком чогось давно пережитого і похороненого в пам'яті»<sup>3</sup>

Великий Каменяр визнає, що читач іде поряд із митцем Щоб твір міг піднести переживання над рівнем буденності, надати йому вищого, символічного значення, змусити хвилюватися, читач повинен мати в душі «власні спомини», щось «пережите і похоронене» Отже, головне завдання митця полягає в тому, що він через художній образ повинен мобілізувати все духовне багатство читача, його художньо-образне мислення для активного сприймання художнього твору «Його сугестія мусить, проте, зворушити так само внутрішню істоту читача, вводячи в неї нове зерно життєвого досвіду, нове пережиття і рівночасно зцілюючи те нове з тим запасом виображень та досвідів, які є активні або дрімають в душі читачеві Сказавши коротко поет розширює зміст нашого внутрішнього Я, зворушуючи його до більшої або меншої глибини»<sup>4</sup>

Щоб публіка могла привнести у мистецький твір свій запас уявлень і досвіду, потрібно, щоб твір передусім сприяв цьому, містив у собі щось таке, що дає простір фантазії, творчій активності Для цього слід знати «мову» мистецтва, неповторну для кожного його виду, нерідко й жанру, бути підготовленим сприймати її

Усі види мистецтва, крім художньої літератури, передають думки і почуття митця за допомогою особливих знаків, що відрізняються від слів, слова також є знаками Мова цих видів мистецтва докорінно

<sup>1</sup> Франко І Я Із секретів поетичної творчості — Л., 1961 — С. 27

<sup>2</sup> Потебня А. А. Із записок по теорії словесності — Харків, 1905 — С. 108

<sup>3</sup> Франко І Я Із секретів поетичної творчості — С. 27 — 28

<sup>4</sup> Там само — С. 28

відрізняється від мови, яка є для всіх людей звичайним засобом зв'язку, інформації та спілкування Мова музики, живопису, архітектури, скульптури, танцю, театру не є безпосереднім засобом матеріального втілення мисленнєвої діяльності людини, адже ні колір, ні лінія, ні музичний звук, ні сказане слово, ні вигин людського тіла не є матеріальними носіями думки, якими є лише слова, що складаються з членороздільних звуків Мова цих видів мистецтва є дуже складним і водночас простим знаком порівняно зі звичайною мовою Твори музики, живопису тощо безпосередньо не виражають думок і почуттів, вони містять у собі тільки причини, вони є джерелом думок і почуттів, тільки енергією зовнішнього подразнення, що перетворюється на факт свідомості в результаті мозкової ДІЯЛЬНОСТІ ЛЮДИНИ

У літературі, на відміну від інших видів мистецтва, знаком є не лише художній образ, а й матеріал — слово, за допомогою якого образ створюють Тому в художній літературі розшифрування — підставлення значень — потребують не лише образи, а й слова Розшифрування слова-знака здійснюється як збудження образу предмета, названого ним

У важливому й для нашого часу філософсько-психологічному творі «Із секретів поетичної творчості» І Франко зауважував, що оскільки письменник усі свої враження та психічні реакції втілює в словах, з яких кожне має задане ним значення, то вони викликають у читача певні конкретні образи Він вважав, що дія слова відбувається за принципом дії сигналу, тобто воно є імпульсом для відтворення в голові того, хто його сприймає, «конкретних образів, відповідних словам» Ось чому письменники у своїх творах, на відміну від інших митців, зображають не безпосередні враження про явища дійсності, а лише спогади про ці враження, усі митці апелюють безпосередньо до органів чуття, а письменник — до уяви Апелювання до уяви — це збудження асоціацій, які сприяють тому, що наша «уява пливе від одного образу до іншого» Отже, збагнути значення знаків можна за допомогою асоціацій і що реальнішу основу мають ці знаки, то продуктивніше викликаються потрібні асоціації, які дають змогу досягнути значення образів усіх видів мистецтва, зокрема й художньої літератури

Як людинознавство літературна творчість не тільки зображає причини, джерело почуттів, а й величезною силою проникнення у внутрішній світ людини змальовує найглибші і найскладніші почуття, показуючи їх як спонукальну силу вчинків і взаємин людей

## ОБРАЗ У МИСТЕЦТВІ ТЕАТРУ

На основоположному літературному ґрунті вибудовує своєрідне художньо-образне мислення мистецтво театру Театр — синтез багатьох мистецтв, зокрема живопису, архітектури, музики, вокалу, танцю тощо Об'єднавчу щодо всіх мистецтв функцію в театрі виконує література Проте є мистецтво, яке належить лише театрові Це — мистецтво актора

Актор невіддільний від театру, як і театр — від актора. Можна твердити, що актор — носій специфіки театру.

Синтез мистецтв у театрі, їх органічне поєднання в спектаклі необхідні лише в одному випадку, — коли кожне з них виконуватиме певну театральну функцію, посилюватиме вплив мистецтва актора. Драматург, декоратор, музикант говорять із глядачем лише через актора і у зв'язку з актором. Координатором усіх мистецтв у театрі, творцем спектаклю, його мистецької впливовості через численне поєднання художніх образів залежно від кількості акторів є режисер.

Коли ми порівнюємо театр з іншими видами мистецтва, то не залишається поза увагою така істотна обставина — спектакль створює не один художник, як у більшості мистецтв, а багато учасників творчого процесу, їх можна назвати творчим ансамблем. Природа театру потребує, щоб увесь спектакль був перейнятий творчою думкою і живим почуттям. Ними мають насичуватися кожне слово п'єси, кожне мотивування руху і міміки актора, кожна режисерська мізансцена. Все це — вияв життя того єдиного, цілісного, живого організму, який, народжуючись творчими зусиллями всього театального колективу, дістає право називатися справжнім твором театального мистецтва — спектаклем.

Отже, театральне мистецтво синтетичне й колективне. Однак ці властивості, хоч і є важливими, та не належать винятково театрові і не пояснюють його специфічних особливостей. Загальновідомо, що визначальною ознакою мистецтв є матеріал, за допомогою якого митець створює художній образ. У літературі таким матеріалом є слово, у живописі — колір і лінія, у музиці — гармонія звуків, у скульптурі — пластичність форми. Що ж є матеріалом акторського мистецтва? За допомогою чого актор створює художній образ?

Теоретики театру таким матеріалом, що зумовлює сценічні переживання актора, називають дію. Саме в дії, вважають вони, поєднуються в нерозривне ціле думка, почуття, уява, фізична поведінка актора-образу. *Дія — це вольовий акт людської поведінки, спрямований до певної мети. У дії унаочнюється єдність фізичного і психічного, найповніше і всеоб'ємно виявляється людська неповторність,*

Дія є головним матеріалом акторського мистецтва, визначальною ознакою його специфіки. Живою наочною дією актор творить художній образ. Недаремно актора називають дійовою особою. Оскільки цю дію актор вибудовує з самого себе як єдиної психофізичної цілісності, можна твердити, що він сам для себе є інструментом. Отже, *актор одночасно творець і інструмент свого мистецтва.*

Театр — мистецтво, в якому людське життя відтворюється живою конкретною людською дією. Якщо в літературі про людську дію письменник розповідає, в живописі цю дію зображено у статичній, застиглій формі, то в театральному мистецтві актор її реально здійснює. Якщо при цьому врахувати, що театральна дія відбувається в безперервному потоці живого людського мовлення і живих сценічних рухів, жестів, міміки,

якщо взяти до уваги властиву театрові безпосередність емоційно-почуттєвого впливу акторської гри, то стане очевидною і цілком зрозумілою виняткова могутність ідейно-художнього впливу, яким володіє театр

У театрі ідея, смисл твору, художнє узагальнення знаходять для себе таке життєво конкретне, наочне, почуттєво переконливе виражальне здійснення, що здається, ніби то не спектакль, а саме життя В цьому — таємниця тієї незвичайної влади театрального мистецтва над людськими душами

Найважливішою особливістю театрального мистецтва є те, що спектакль як художня цілісність остаточно формується під безпосереднім впливом глядача Перебуваючи в залі, він не лише сприймає твір мистецтва, а й певною мірою бере участь у його творенні Звичайно, і в інших видах мистецтва читачі і глядачі впливають на творчість митця Вони здійснюють цей вплив через критику в засобах масової інформації, шляхом прилюдних обговорень і диспутів, за допомогою листів, адресованих авторові твору, тощо Тут вплив здійснюється не в процесі самої творчості В театрі відбувається безпосередня взаємодія між актором і глядачем Велику насолоду дістає актор від того, що кожен його порух, кожне слово знаходять відгук у залі Цей емоційно-почуттєвий контакт істотно стимулює як процес творчості актора, так і процес її сприймання

Слід зазначити, що почуттєві переживання в залі для глядачів мають істотну відмінність від переживань, наприклад у домашніх умовах Там, де ви лише посміхнулися б, читаючи п'єсу вдома, перебуваючи в театрі ви весело смієтеся, де ви лише зітхнули б, співчуваючи стражданням героя, в театрі не можете стримати сльози Чому? Передусім тому, що в театрі значно посилюється особистісне бажання глядача піддатися впливові спектаклю А ще й тому, що процес сприймання в театрі колективний, масовий Спрацьовує своєрідна психологічна заразливість Неможливо утриматися від сміху, коли всі навколо сміються Важко стримати сльози, коли поряд з тобою плачуть Не обійти увагою мертву тишу заповненого залу Як жодне інше мистецтво, театр здатний об'єднати думки, почуття, волю багатьох людей

Понад два століття точиться дискусія щодо природи акторського мистецтва і його специфіки, зумовленої цією природою Поперемінно брала гору одна з двох концепцій інколи досягали компромісу як їх рівнозначного чи переважного поєднання Дискусія розгорталася навколо питання про те, якими почуттями актор живе на сцені справжніми почуттями ролі чи почуттями, зумовленими його технікою, грою" Ці концепції дістали і відповідні назви «мистецтво переживання» та «мистецтво зображування» Актор «мистецтва переживання», на думку К Станіславського, намагається, вживаючись у роль, переживати так, як переживав би герой Актор «мистецтва зображування» прагне пережити роль лише один раз, удома чи на репетиції, для того щоб спочатку пізнати зовнішню форму природного вияву почуттів, а потім навчитися відтворювати їх механічно Зіставляючи ці акторські види мистецтва,

неважко переконатися, що розбіжності у поглядах окреслюються різним усвідомленням матеріалу мистецтва

Прибічники «театру переживання» вважають, що «душа», психіка актора, його мислення і переживання — основний матеріал для створення образу М Щепкін зауважував, що актор, створюючи образ, «мусить почати з того, щоб знищити себе, свою особистість, усю свою неповторність і стати тією особою, яку витворив автор»<sup>1</sup>

Є й помірковані думки Уславлений Сальвіні про свою творчість писав так «Коли я граю, я живу подвійним життям, сміюсь і плачу, і водночас аналізую свої сльози і свій сміх, щоб вони найвагомніше впливали на серця тих, до кого я звертаюсь»<sup>2</sup>

Палким і послідовним поборником «школи зображування» був видатний філософ і естетик Деш Дідро У «Парадоксі про актора» він зауважував «Поміркуйте над тим, що в театрі називають *бути правдивим*. Чи означає це поведінку на сцені, як у житті? Ашкілечки Правдивість у такому розумінні перетворилася б на вульгарність Що таке театральна правдивість? Це відповідність дій, мови, обличчя, рухів, жестів ідеальному образу, створеному уявою поета і ще нерідко звеличеному актором Ось у чому диво»<sup>3</sup>

Якщо проаналізувати судження найпослідовніших представників обох напрямів, неминуче дійдемо висновку, що вони не утримуються на позиціях абсолютної непримиренності, шукають компромісних варіантів Особливо це характерно для практиків Той самий М Щепкін згодом скаже «Справжнє життя і хвилюючі пристрасті, будучи вірогідними, мають у мистецтві виявлятися просвітленими і дійсне почуття настільки допускати, наскільки того варта ідея автора»<sup>4</sup> Це вже ближче до Сальвіні, а отже, до компромісу Безкомпромісний Дідро залишається наодинці, бо він теоретик, філософ Сценічні переживання змушують його перебувати в постійних муках, дошукуючись відповіді на питання, як краще, як найдоцільніше, як найвпливовіше діяти на сцені

Відповідь на питання, чи повинен актор на сцені жити переживаннями, почуттями й емоціями образу, передбачає неоднозначність і так, і ні Ні — коли йдеться про буденні, життєві почуття, так — коли з'являються почуття «художні», «сценічні», «акторські» Це добре відтінив К Станіславський, називаючи життєві почуття «первинними», а сценічні — «вторинними»

Відомо, що почуття — завжди процес, а отже, можливі різні стадії його розвитку, різні рівні інтенсивності, різний характер вияву, безмежна кількість відтінків Зрештою, воно зумовлює взаємодію з іншими

<sup>1</sup>Щепкин М С Записки, письма - М , 1952 - С 244

<sup>2</sup>мастерство актера Хрестоматия — М , 1935 — С 171

<sup>3</sup>Дидро Д Парадокс об актере // История эстетики Памятники мировой эстетической мысли — М , 1964 — Т 2 — С 326 — 327

<sup>4</sup>Щепкин М С Записки, письма — С 233 — 234



процесами у свідомості людини, а водночас і взаємоперебіг. Це й дає підставу передбачати можливість існування особливої форми людських переживань, викликаних різновидами мистецтва, зокрема й театрального «Сценічні почуття» не в тому розумінні, що акторові властиве щось, взагалі не властиве людській природі. Навпаки, ці сценічні почуття вихоплюються з глибинних шарів людської природи. Актор на сцені живе не тільки в образі, а й у поставі природної своєрідності як майстер, творець. Тому почуття актора-образу, вступаючи у взаємодію з психофізичними процесами, які він відчуває як актор-художник, видозмінюються і набувають специфічної виразності. Це поетичне атрофування життєвих переживань. У цій новій якості вони часто набувають такого рівня широти, сили й глибини, на які актор у буденному житті не здатний.

Чим сценічне почуття відрізняється від життєвого?" Насамперед своїм походженням. Життєве почуття безпосереднє, воно зумовлюється реальним подразненням. Сценічне — опосередковане минулим досвідом і актора, і глядача.

Справді, збудити в собі певне переживання актор може лише в тому разі, якщо він таке вже переживав, спостерігав, наслідував, відтворював. Йому залишається лише віднайти його у глибинах власної емоційної пам'яті, поєднати з умовним сценічним подразником і відтворити акторськими зображальними засобами.

Емоційна пам'ять — основне джерело, з якого актор черпає необхідні йому переживання. Саме в ній зосереджено сценічні почуття, які виникають не інакше, як у формі постійних пригадувань «Подібно до того як у зоровій пам'яті воскресає давно забута річ, пейзаж чи образ людини, — пише К. Станіславський, — так і в емоційній пам'яті оживлюються раніше пережиті почування. Здавалося, що вони зовсім забуді, але раптом якийсь натяк, думка, знайомий образ — і знову вас охоплюють переживання, іноді такі ж сильні, як і вперше, іноді слабкіші, такі ж чи видозмінені»<sup>1</sup>. Безперечно, акторові необхідна розвинена емоційна пам'ять. Це найважливіша з умов його професійної придатності.

На сцені актор бере участь у двох взаємодіючих, взаємозалежних, взаєморівноважувальних, але й взаємоконкурентних процесах. Один із них — життя образу, другий — життя актора як майстра і як людини. Перший процес ґрунтується на оживленні слідів емоційної пам'яті (сценічні почуття), другий — на реальних думках і почуттях актора, пов'язаних із його перебуванням перед глядачами. В поєднанні ці процеси утворюють сплав оживленого і реального, що дає акторові змогу бути сценічним, ритмічним, пластичним, гранично виразним.

Психічне й фізичне в кожному сценічному порухові актора є нерозривне ціле, отже, і тим, і тим потрібно досконало володіти. Будь-яку сценічну реакцію акторові слід не відривати від життєвих обставин, а наповнювати психофізичною цілісністю — у єдності внутрішнього і

<sup>1</sup> Станіславський К. С. Собр. соч. В 8 т. — Т. 2. — С. 216–80.

зовнішнього, суб'єктивного та об'єктивного Єдиною запорукою цього є сценічна дія

«Не ждіть почуттів! — закликав Станіславський — Вони — ми мовільні, підсвідомі Дійте відразу! Почуття прийде в процесі дії Дія — збудник сценічних почуттів, цих найважливіших поетичних відбитків життєвих переживань» Від фізичних дій людського тіла до глибинних виявів людського духу — один з головних принципів акторського мистецтва

## ТЕАТРАЛЬНЕ МИСТЕЦТВО У ВИМІРАХ ПЕДАГОГІКИ

Розгляньмо кілька уривків з актуальної і для нашого часу праці К Ушинського «Людина як предмет виховання Спроба педагогічної антропології» Надрукована в 1868 р , вона залишається й нині дуже важливою для педагога, бо стосується найважливіших методологічних узагальнень Одне з них — розуміння педагогіки як мистецтва Вдумайтесь « Ні політику, ні медицину, ні педагогіку не можна назвати науками в цьому строгому розумінні, а тільки мистецтвами, які мають на меті не вивчення того, що існує незалежно від волі людини Наука лише вивчає те, що існує або існувало, а мистецтво прагне творити те, чого ще немає »

Ще одне цікаве міркування, але вже стосовно педагогіки «Ми не надаємо педагогіці епітета *вищого* мистецтва, тому що слово *мистецтво* вже відрізняє її від ремесла Будь яка практична діяльність, що прагне задовольнити вищі моральні і взагалі духовні потреби людини, тобто ті потреби, які належать виключно людині і становлять виняткові риси п природи, — це вже мистецтво У цьому розумінні педагогіка буде, звичайно, першим, вищим з мистецтв, бо вона прагне задовольнити найбільшу з потреб людини й людства — їхнє прагнення до вдосконалень у самій людській природі не до вираження довершеності на полотні або в мармурі, а до вдосконалення самої природи людини — й душі й тіла, а вічно передуючий ідеал цього мистецтва є довершена людина»

І ще одна цитата із згаданої праці «Педагогіка — не наука, а мистецтво — найбільше, найскладніше, найвище й найнеобхідніше з усіх мистецтв Мистецтво виховання спирається на науку Як мистецтво, складне й обширне воно спирається на безліч обширних і складних наук (три найголовніші з них, на думку Ушинського, фізіологія, психологія та логіка), як мистецтво, воно, крім знань, потребує здібності й нахилу, і як мистецтво ж, воно прагне до ідеалу, якого вічно намагаються досягти і який цілковито ніколи недосяжний до ідеалу досконалої людини»<sup>1</sup>

Немає потреби доводити нерозробленість такого підходу сучасною педагогікою, особливо на рівні підручників Не беремо до уваги праці з

педагогічної майстерності, педагогічної творчості, психопедагогіки. Передусім тому, що в них з'ясовуються питання переважно практичного значення на рівні педагогічної технології, педагогічної техніки, педагогічного спілкування тощо. А на рівні теорії, своєрідної педагогічної філософії осмислення педагогіки як виду мистецтва ще чекає на своїх аналітиків.

І все таки ми маємо чудовий приклад для наслідування. Вузкопрофільна педагогічна галузь — театральна педагогіка, — досліджуючи специфіку театру через сценічну дію, фізичну і психічну змістовність акторської творчості, дуже близької до педагогічної, торкнулася засадових питань педагогіки як мистецтва. На Д. Дідро ми вже посилалися. Не менше, якщо не більше у цьому напрямі працював видатний актор і теоретик театру Коклен Бенуа Констан<sup>1</sup>.

Звичайно, неперевершеним у цьому залишається К. Станіславський. У його теоретичному набутку педагог будь-якого профілю дістане відповіді на непрості, проблемні питання освіти й виховання людини, які, на жаль, у підручниках з педагогіки залишаються поза увагою.

Як не послуговатися сучасній системі освіти і виховання двома найважливішими завданнями будь-якої театральної школи: формування творчої особистості актора і розкриття глибинних можливостей його дії (діяльності) на сцені. Перше завдання охоплює ідейне, естетичне і дисциплінарно-етичне виховання актора (формування світогляду, художнього смаку, морального складу). Другого досягають шляхом професійного виховання актора. Ці завдання з урахуванням театральної специфіки, реалізуючись у практиці освіти і виховання в цілому, — значуще нововведення, що потребує методологічного осмислення.

Із загального складу принципів, методів, засобів і процедур методології педагогічної науки (виділяючи часткові підструктури) важливо окреслити передумови життєувердження театральної педагогіки як нової підструктури дидактики в різних формах і видах освіти, зокрема педагогічної, найважливішої в системі освіти й виховання.

Перша основоположна вимога методології нововведення — виконавське піднесення ідей театральної педагогіки до рівня розроблення технології і техніки реалізації театральної дидактичної підструктури, тобто синтезування теорії, прикладного керування педагогічним процесом і його алгоритмами відповідно до особливостей мистецтва театру взагалі і театральної педагогіки зокрема. Предметна реалізація цієї методологічної вимоги полягає в розробленні і виданні комплексу підручників, посібників, методичних рекомендацій нового покоління для професійної підготовки вчителів, для навчання й освіти учнів, їхнього виховання.

Істотною методологічною передумовою освоєння цього нововведення є вичерпний аналіз наявної інформації у вітчизняній і зарубіжній педагогіці, в науці та практиці театральної педагогіки, а також в інших галузях знання: соціології (теорія і концепція рольових змін у способі жит-

<sup>1</sup> Див.: Коклен-Старший. Искусство актера. — Л.; М., 1937.

тя), психології (перенесення дії з однієї ситуації в іншу), фізіології вищої нервової діяльності (теорія функціональних систем), фрейдизмі (концепція психодрами), мистецтві, етнопедагогіці тощо. Потрібно також ввести в банк педагогічних даних існуючий фонд інформації про театральну педагогіку і театральне мистецтво.

Потрібно дотримуватися й вимоги термінологічного оформлення театральної педагогіки в контексті термінології загальної педагогіки, її базових і периферійних понять. Закріплення у словниках і навчальних посібниках нових термінів зумовить оновлення професійного мислення.

Життєво необхідними стануть розробки прогностичних моделей дидактичних систем школи і вищого навчального закладу із введенням у них театральної педагогіки як самостійного компонента і узгодженого з традиційними підструктурами нововведення. Без варіантів розв'язків і процесів, оформлених у завершені структури з цілей, принципів, методів, правил, форм, критеріїв, показників тощо, театральна педагогіка відтворюватиметься розпливчате, неоднозначне.

У структурі методологічних передумов життєствердження театральної педагогіки вагоме місце посідає захист її від спотворень, некомпетентних тлумачень і відтворень. Ця вимога конкретно реалізується у розробці «протипоказань», тобто переліку суджень і рекомендацій про те, чого не слід робити і як не слід чинити у цій сфері.

Не варто залишати поза увагою й методологічну вимогу щодо розробки алгоритмів і процедур запровадження театральної педагогіки в практику. Тут слід передбачити зміни, які вона вносить у процедури і процеси професійних обов'язків педагогічного персоналу — від лаборантів, бібліотекарів, викладачів до директорів, деканів, ректорів; від майстрів виробничого навчання до членів державних екзаменаційних комісій. Усі професійні зміни потрібно закріпити юридичне.

Серед методологічних передумов слід передбачити розроблення показників і критеріїв оцінювання її впливу на рівень освітньо-професійної підготовки учнів, студентів, педагогів. На їх підставі уможливиться доведення доцільності, ефективності театральних дидактичних рішень.

Такий склад методологічних передумов, дотримання яких дає змогу перетворити театральну педагогіку на ефективний компонент освітньо-виховної дидактики. Усі розглянуті методологічні передумови опанування театральної педагогіки є об'єктивно необхідною цілісністю. Вилучення бодай однієї з них ставить під сумнів театральну педагогіку як значне нововведення в освітньо-виховну дидактику школи і вищого навчального закладу.

## **ТЕАТРАЛЬНЕ МИСТЕЦТВО У ВИМІРАХ ПСИХОЛОГІЇ**

Наприкінці 70-х років XX ст. французький психолог Ж. Піаже вказав на одну з особливостей психологічної науки. Вона полягала в посиленому проникненні психології в математику, фізику, біологію, суспільні

науки Вчений висловив думку про те, що «психологія посідає провідну позицію в системі наук»<sup>1</sup>

Ця наука досліджує психічні явища, специфічні закономірності їхніх взаємозв'язків та особливості розвитку. На думку С. Рубінштейна, складні психічні властивості людини утворюють дві основні групи — характерологічні властивості і здібності.

Характеризуючи структуру як єдність елементів, цілісність і всебічність їхніх зв'язків у людини, взятої за ціле, можна виокремити дві підструктури, необхідні і достатні для охоплення ними всіх властивостей, — організм і особистість. Під особистістю розуміють людину як носія свідомості, а під свідомістю — суб'єктивний компонент людської психіки, який об'єктивується в діях і діяльності. При цьому діяльність, що складається з дій, не зводиться до їх механічного поєднання, є функцією не лише особистості, а й людини в цілому.

Не вдаючись до детального психологічного структурування особистості та організму щодо характеру, станів, процесів, здібностей, таланту тощо<sup>2</sup>, не розглядаючи психологічних засад театрального мистецтва та театральної педагогіки, окреслимо лише деякі з проблем, які слід вирішувати і які допоможуть розумінню практичної значущості театральної педагогіки в освітньо-виховній сфері. Йдеться передусім про неусвідомлені процеси у творчій діяльності.

Переважну більшість концепцій художньої творчості репрезентовано двома угрупованнями. Перше об'єднує дослідників, котрі аналізують творчість як стихійну, не контрольовану свідомістю могутність таланту, натхнення, силу, якій можна перешкоджати, але вона загалом не піддається втручання інтелекту, друге — як сплановану алгоритмізацію, своєрідні кібернетичні моделі, що піддаються кількісному аналізу.

К. Станіславський блискуче подолав однобічність, а отже, і непродуктивність обох підходів. Він відмовився від намагань безпосереднього вольового втручання у ті сфери творчого процесу, які відбуваються на рівні підсвідомості, інтуїтивні за походженням і не підлягають будь-якій формалізації. «Неможливо видушувати з себе почуття, неможливо ревнувати, кохати, страждати заради самих ревностей, кохання, страждання. Не можна силувати почуття, бо це призведе до найогиднішого акторського награвання. Воно з'явиться саме собою від чогось попереднього, що викликало ревності, кохання, страждання. Ось про це попереднє думайте ревно і створюйте його навколо себе. А про результати не турбуйтеся»<sup>3</sup>.

Заперечуючи можливість безпосереднього довільного впливу на підсвідомість, на безсвідомі механізми творчості, Станіславський напо-

<sup>1</sup> Пиаже Ж. Избранные психологические труды — М. 1969 — С. 63.

<sup>2</sup> Див. Платонов К. К. Способности и характер // Теоретические проблемы психологии личности — М., 1974 — С. 187 — 209.

<sup>3</sup> Станиславский К. С. Собр. соч. В 8 т. — Т. 2. — С. 51.

лягає на існуванні побічних шляхів свідомого впливу на ці механізми інструментом такого впливу є професійна психотехніка актора, яка розв'язує два завдання «готує ґрунт для діяльності підсвідомості і не заважає їй»<sup>1</sup> Мистецтво і душевна техніка актора спрямовуються на те, щоб навчитися природним шляхом знаходити в собі зерна людських позитивних якостей і вад, а потім вирощувати і розвивати їх для тієї чи іншої виконуваної ролі

Психологію акторської гри можна аналізувати в площині трьох розділів теоретичної психології, зокрема сприймання, почуття та уяви Нерідко теоретики, мистецтвознавці, естетики, психологи здійснюють це в одному з них або в усіх трьох водночас При цьому провідна роль відводиться то сприйманню, то почуттю, то уяві Так чинив і Станіславський Однак він чітко усвідомлював зумовленість кожного з цих розділів чимось попереднім, що не піддається свідомості Він змушений був сказати «Віддамо ж усе підсвідоме чарівниці природі, а самі звернемося до засобів психотехніки Вони навчають також коли спрацює підсвідомість, виробити вміння не заважати їй»<sup>2</sup>

Чим саме є те попереднє, досліджувати яке відмовився К Станіславський Причина відмови зрозуміла Видатний режисер і актор був більше практиком, ніж теоретиком Входити в глибинну психологію він не став, хоч Фрейдова позиція щодо несвідомого була йому вже знайома Ось ця позиція «Розуміння несвідомої душевної діяльності вперше дало можливість дістати уявлення про сутність творчої діяльності поета»<sup>3</sup> Відповідно до психоаналітичної концепції головним змістом несвідомого є різні емоції та почуття Щоправда, можна не погоджуватися з лібідною природою емоцій і почуттів, але їх визначальність була безперечною І Павлов неодноразово підкреслював цю обставину «Головний імпульс для діяльності кори, — говорив він, — іде з підкірки Якщо виключити ці емоції, то кора позбудеться основного джерела сили»<sup>4</sup> А Ф Достоевський твердив, що великі думки зумовлені не стільки глибиною розуму, скільки глибиною почуттів

У сучасній психології вчені дотримуються таких самих висхідних позицій О Леонтьєв, розглядаючи складність відношень між діяльністю та а мотивом, між різними рівнями ієрархії діяльності, наголошує на наявності несвідомого «Коли мотиви не усвідомлюються, — зазначає психолог, — вони невіддільні від свідомості, і ця їхня прихована включеність у систему свідомості, в її найширшому розумінні, виявляється в емоційному забарвленні дій»<sup>5</sup>

Емоції та почуття нерозривно пов'язані з потребами Крім того, активність потреб завжди має емоційно почуттєві форми вияву «Виступаю-

<sup>1</sup> Станіславський К С Собр соч В8т — Т 2 — С 227

ІТачсамо - С 24

<sup>3</sup> Фрейд З Лекции по введению в психоанализ — М 1922 — С 7

<sup>4</sup> Павловские среды -М Л 1949 - Т 1 - С 268

<sup>5</sup> Леонтьев А Н Деятельность Сознание Личность — М 1975 — С 201

чи як вияв потреби — конкретна психічна форма її існування, — емоція виражає активність потреби», — наголошує С. Рубінштейн<sup>1</sup>.

Глибокий внутрішній зв'язок потреб і почуттів пояснюється насамперед тим, що вони започатковуються в одному «фундаменті» — суб'єкті, в різновидах його досвіду. «Почуття й переживання є не чим іншим, як відображенням динамічних процесів, що становлять сутності потреб, які діють актуально. ...Потреба — це нестаток, відображений у переживаннях»<sup>2</sup>.

Потреба — найдинамічніша і водночас найелементарніша інстанція — є сполучною ланкою в системі «психіка — діяльність — особа». Динамізм потреб змушує людину безперервно ставити нові й нові завдання, для розв'язання яких їй доводиться знову й знову розвивати предметну діяльність, а отже, і власну психіку, що зрештою розвиває потреби. Зустрічаючись з об'єктом свого задоволення, потреба переходить на власне психологічний рівень<sup>3</sup>. Цей рівень Д. Узнадзе назвав установкою.

Установка — це попередня готовність людини до певної дії, яка визначає характер людської поведінки та її психічних процесів. Вона виникає під впливом зовнішнього середовища і внутрішнього світу людини, завдяки чому забезпечується доцільність здійснення людської поведінки. Вона завжди неусвідомлена. У квінтеті основних категорій, що зумовлюють людську творчість — «особа — потреба — установка — свідомість — діяльність», — установка здійснює двосторонній зв'язок між свідомістю і діяльністю, а також між обома ними та особою з її потребами, сприяючи тим самим утворенню надбудованих над цією системою фундаментальних відношень особи щодо самої себе, щодо інших, щодо предметного світу тощо.

Установка і є те попереднє, якого домагався К. Станіславський від актора. Завжди бути в пошуку, постійно в дії, в переживаннях — і установка прийде як спонука до поступу, удосконалення, творчого самоутвердження.

## ТЕАТРАЛЬНЕ МИСТЕЦТВО У ВИМІРАХ ЕСТЕТИКИ

У перекладі з давньогрецької мови слово *естетика* означає — *сприймаючи, переживаю (почуваю)*. Дивосвіт людських почуттів, різнобарвний у виявах людської дії, є здебільшого її зумовленням. Здавна вчені помітили нерозривний зв'язок і взаємозумовленість почуттів і потреб людини, про що вже йшлося. Повторімо, щоб наголосити на важливій деталі, характерній для психологічної науки. Був період, коли потреби

<sup>1</sup> Див.: Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. — М., 1946. — С. 460.

<sup>2</sup> Божович А. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. — М., 1968. — С. 229.

<sup>3</sup> Див.: Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — С. 201.

не виділялися в окремий клас психічних явищ, а входили до широкого кола емоційних переживань (В. Вундт, Г. Липпс, А. Бен, Т. Рібо та ін.). В самостійну наукову проблему потреби виокремилися лише в перші десятиліття ХХ ст., передусім у зв'язку з необхідністю підкреслити активність емоційних переживань, виділивши в них різноманітні імпульсивні, рухові тенденції, що зумовлюють вчинки та поведінку людини. Л. Брентано у праці «Досвід теорії потреб» чи не перший з такої проблематики, наголосив: «Будь-яке негативне почуття, поєднане з прагненням його позбутися для усунення незадоволеності, називається потребою»<sup>1</sup>.

Слід наголосити, що напрям дослідження потреб як емоційних станів, простежується й до наших днів. Він знаходить відображення у тих сучасних авторів, які активність потреби вбачають в емоційних формах вияву. Відомий сучасний дослідник емоцій і почуттів Т. Шингаров зауважує: «Без емоцій потреби у психіці індивіда і особистості як такі не існують. Вони перестають бути активним елементом свідомості, мотивувати поведінку, регулювати діяльність організму»<sup>2</sup>.

З часів Арістотеля і Платона в емоціях і почуттях уособлювали філософію творчості. Пізніше О. Баумгартен, засновник наукової естетики, характеризуючи поезію як жанр мистецтва, запропонував таку формулу: «Філософія поезії — це наука, що спрямовує мовлення в емоціях до досконалості»<sup>3</sup>. Оскільки емоції — об'єкт естетики як наукової галузі, то їхнє призначення, а отже, й практичне прикладання естетики стосується таких завдань:

- постачати гарний матеріал для наук, що їх осягає переважно інтелект;
- пристосовувати науково пізнане до будь-якого розуміння;
- поширювати удосконалення пізнання за межі чітко нами осягнутого;
- постачати гарними принципами дедалі витонченіші заняття і вільні мистецтва;
- у співжитті за інших рівних умов віддавати перевагу емоціям при здійсненні будь-яких справ.

Звідси — часткові застосування її у філософії, герменевтиці, екзегетиці, гомілетичі\*, поетиці, риториці, теорії музики тощо<sup>4</sup>.

Баумгартен, як філософ і педагог, один із перших збагнув виняткове значення естетичної науки в теорії науки і практичному житті. І хоч до нього, а нерідко і після нього (перше видання «Естетики» як курсу

<sup>1</sup> Брентано Л. Опыт теории потребностей. — Казань, 1921. — С. 111 — 112.

<sup>2</sup> Шингаров Т. Х. Эмоции и чувства как форма отражения действительности. — М., 1971. — С. 111-112.

<sup>3</sup> История эстетики. — М., 1964. — Т. 2. — С. 451.

\* Герменевтика — наука про тлумачення текстів; екзегетика — наука про коментування текстів; гомілетика — теорія проповіді.

<sup>4</sup> Див.: История эстетики. — Т. 2. — С. 452 — 453.



лекцій — 1750 р.), аж до нашого часу, естетика ототожнюється лише з мистецтвом, межі її застосування значно ширші. Жодна сфера людського життя поза естетичними чинниками немислима, бо не можна уявити життєдіяльну людину поза сприйманням і переживанням.

Мистецтво театру як синтетичне уособлення кількох видів мистецтва (музика, живопис, танці тощо) ґрунтується також на синтетичній сценічній дії актора та акторського ансамблю (міміка, пантоміміка, жест, сценічне слово тощо). Усі ці складники утворюють театральну дію (дійство), щоб передусім через почуття людини, її переживання дійти до глибинних психологічних зрушень, очищення, катарсису, мотивованих ідеалів, життєвих цілей. У почутті в континуумній єдності зосереджено всі структури людської психології, тому позитивне почуття, зване в естетиці прекрасним, стає моральною нормою людської поведінки. Чи не тому мудрий Достоевський проголосив: «Краса врятує світ».

На закономірності зосередження в естетичному почутті етичної норми та всіх психологічних складників людської духовності, завдяки чому воно і є потребою, наголошував К. Ушинський: «Думка, що почування в людині дорожчі над усе, цілком справедлива в тому відношенні, що ні в чому так не виявляється справжня, непідробна людина, як у своїх почуваннях виявляється сама для себе й для інших, наскільки її почування доступні іншим. Ніщо ні слова, ні думки, ні навіть вчинки наші — не виражає так чітко і правильно нас самих і нашого ставлення до світу, як наші почування, в них чути характер не окремої думки, не окремого рішення, а всього змісту душі нашої та її ладу»<sup>1</sup>. Отже, в почуттях виражається вся повнота людського буття, і не лише в індивідуальності сучасного, а й історичності минулого.

Як відомо, почуття людини поділяються на первинні і вторинні. Первинні, набуті і розвинуті на біологічній стадії еволюції, не виводять її свідомості за межі тваринних інстинктів і відчуттів. Вони є лише передумовою людської свідомості. Вторинні, так звані людські почуття, виникають не лише на біологічному, а й на соціальному ґрунті і цю обставину підкреслив у своїх працях К. Ушинський. Щоправда, почуття він поділяє на органічні й душевні: «Якісно *органічні* почування від *душевних* не відрізняються. Гнів збуджений у душі якоюсь органічною причиною, і тому органічний гнів точно такий самий гнів, як і той, причину якого ми чітко усвідомлюємо в тому та іншому уявленні. Але *органічні* почування відрізняються від *душевних* за способом свого походження, бо якщо перші, органічні, передують уявленню і добирають їх відповідно до свого спеціального характеру, другі, тобто *душевні*, самі виникають з усвідомлюваних нами уявлень і керуються ними»<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології // Вибір педагогічних творів. — Т. 1. — С. 326.

<sup>2</sup> Там само. — С. 324.

Психологічна і педагогічна науки загалом диференціюють людські почуття за предметами, що їх викликають ідеться, наприклад, про почуття моральні, трудові, інтелектуальні, практичні, художні тощо. Однак визначати почуття через предметний світ означає збіднювати їхній зміст, своєрідну «олюдненість», перетворювати їх на механістичні вияви, які обмежують багатство людської духовності. З приводу цього Гегель за уважував, що почуття слід диференціювати не за об'єктом, який викликає їх, а за суб'єктом, що їх переживає.

Суб'єктивну диференціацію почуттів запропонував Б. Спіноза: «Крім почуттів задоволення чи незадоволення та індивідуальних (з яких починаються позитивні чи негативні), жодні інші не існують»<sup>1</sup>. Про це писав і видатний фізіолог І. Павлов.

Щоб позбутися значної суперечливості в диференціації почуттів за об'єктивною ознакою (наприклад, коли йдеться про виокремлення почуттів моральних, одразу постає питання про моральність інших, скажімо художніх, трудових, інтелектуальних), ми пропонуємо такий вихід. Єдність позитивних і негативних почуттів можна визначити загальним поняттям — «естетичні почуття» і стверджувати, що, крім естетичних, жодних інших почуттів не існує. Сфер, які можуть зумовлювати їх характер у ставленні людей до них, існує безліч: праця, мистецтво, наука, релігія, людські стосунки тощо. До позитивних естетичних почуттів належать прекрасне і піднесене, до негативних — потворне і низьке, перехідними чи проміжними, є трагічне й комічне.

Формально логічно почуття можна визначити в такий спосіб. Якщо сприйманий світ (природа, мистецтво, різні види творчої дії тощо) відповідає ідеалам людини, яка сприймає і виявляє при цьому помірно позитивне переживання (почуття), то це почуття можна назвати *прекрасним*. Якщо при цьому почуття характеризується значним рівнем інтенсивності, надмірністю у збільшенні, таке почуття називається *піднесеним*. Кількісні та якісні величини, піднесеного порівняно з прекрасним об'ємніші й вагоміші.

Якщо сприйманий світ не відповідає ідеалам людини, яка сприймає його, і викликає помірно негативне переживання (почуття), то його називають *потворним*. За надмірності негативних переживань виявляються почуття *низького*. Переживання фізичної смерті близької людини викликає почуття *трагічного*, а зживання, умертвіння духовних надоліків, хиб, вад людей — почуття *комічного*. Взаємозв'язки між естетичними почуттями та інтенсивність у виявах показано на схемах 1 і 2 (с. 90).

Хоч у схемі й важко відтворити розмаїтість і змістовність зв'язків, зокрема духовних, психологічних, однак у ній чітко відображена логічна взаємообумовленість індуктивної чи дедуктивної цілеспрямованості. Наявність позитивних і негативних переживань як напевно визначеної

<sup>1</sup> Спіноза Б. Етика - М., Л. 1932 - С. 91



Схема 1

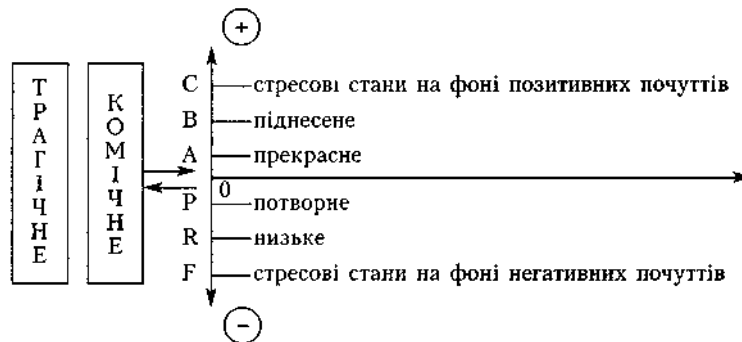


Схема 2

єдності за законом єдності й боротьби протилежностей збуджує взаємозалежні почуття позитивної чи негативної спрямованості.

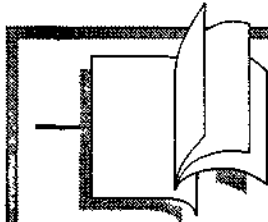
Якщо на координатній осі (схема 2) від нульової точки (точки почуттєвої індивідуальності) розмістити в розвитку і взаємопереході почуттєві переживання позитивного й негативного виявів, то зафіксуємо кількісні параметри почуттів. Піднесене — це кількісно (певна річ і якісно) збільшене прекрасне, а низьке — збільшене потворне. Навряд чи можливо показати чіткі грані переходу одних почуттєвих станів у інші, враховуючи неповторність людської індивідуальності. Та все ж можна передбачити множину рівнів почуття прекрасного від 0 до А чи почуття піднесеного від А до С. Ця множина відтворюється значною кількістю понять, що ввібрали в себе емоційно-почуттєві стани особистості.

Почуттєві переживання (позитивні й негативні) відображують норму людського життя, якщо людина здатна керувати почуттями. Коли ж почуття керують людиною, то це здебільшого закінчується хворобою, а нерідко й смертю<sup>1</sup>. Такі стани називаються стресовими.

<sup>1</sup> Див : Данилов Н. В. Занимательная физиология на примерах искусства — Ростов н/Д, 1984. - С. 45-52.

Природа людських почуттів, їх процесуальні вияви зумовлюються вищою нервовою діяльністю. Почуття завжди характеризуються зовнішніми і внутрішніми змінами в організмі. Зовнішньо вони виявляються в позі, зміні тону шийних м'язів, динаміці жестів, у міміці, диханні, інтонації, рухливості очей, ширині зіниць, кольорі й вологості шкіри, в сміху чи плачі; внутрішньо — в значних змінах діяльності залоз внутрішньої секреції, швидкому надходженні у кров адреналіну, розширенні коронарних судин, посиленні скипання крові, гальмуванні роботи органів травлення тощо.

З'ясувавши сутність естетичних почуттів, їх змістовну наповненість, спробуймо екстраполювати їх не лише в акторську, а й у педагогічну дію. Здатність і вміння володіти власними почуттями, використовувати їх за допомогою техніки й технології фахового вибору для спілкування з людьми, для розвитку їхньої людяності — чи не найперший показник майстерності актора і педагога.



## Розділ 6

### Спільне й відмінне в театральному і педагогічному мистецтві

#### ПЕДАГОГІЧНА ТА АКТОРСЬКА ДІЯ

Навчально-виховний процес у школі — явище складне, багатогранне, динамічне. Його специфіка визначається передусім розширеним спілкуванням, найбільшою, на думку Антуана де Сент-Екзюпері, розкішшю у світі. Для вчителя ця розкіш — не що інше, як професійна необхідність. З її допомогою здійснюється взаємовплив двох рівноправних суб'єктів — учителя й учня. Щоб цей взаємовплив був ефективним, у вчителя і учня мають переважати позитивні естетичні почуття як показник людяності, гуманності, творчості, а відтак працездатності та її результативності. Цей бік педагогічної професії близько стикається з мистецтвом, що завжди є поєднанням таланту й майстерності. Майстерність — переважно результат вишколу. Вишкіл акумулює в собі найкращі традиції і досвід багатьох поколінь, розвиває і підсумовує природні задатки учня та вчителя, дає їм необхідні знання та навички, організовує і розвиває талант, робить його гнучким і чутливим стосовно будь-якого творчого завдання.

Досвід педагогічної діяльності показує, що вчителеві недостатньо знань основ наук і методики навчально-виховної роботи. Адже всі його знання і практичні вміння можуть передаватись учням лише завдяки живому й безпосередньому спілкуванню з ними. Для багатьох учителів очевидно є істина: учні часто переносять ставлення вчителя на предмет, який він викладає. На цих стосунках вибудовується складна й об'ємна піраміда навчання і виховання, через них відбувається проникнення педагога в душевний світ учнів, щоб виробити у них первинні навички співтворців власної особистості. Саме ці взаємовідносини, їх мистецькі, моральні, психологічні, технологічні складники не завжди усвідомлюються педагогами як вартісний засіб удосконалення їхньої педагогічної діяльності. Багато чого тут педагог може запозичити з театральної педагогіки.

Педагогічне мистецтво нерідко ототожнюють з театром одного актора. Це цілковито відповідає життєвим реаліям. Тому для педагога важливо усвідомити принципи театральної дії, і закони. В цьому може добре прислужитися система 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 в діяльності. Система Станіславського — наука не тільки про акторську творчість, а й про те, як, спираючись на об'єктивні закони, плекати, розвивати, збагачувати різні здібності, й не лише сценічні. Вона — важливий засіб підвищення коефіцієнта корисної дії у творчій діяльності.

Кожний, хто обирає педагогічну професію, стикається з тим, що в теорії педагогіки немає розділу, присвяченого розвитку практичних умінь на підсвідомому рівні. Якоюсь мірою цьому може зарадити театральна педагогіка. Однак зарадити своєрідно, завдяки постійному тренінгові. Здібності на рівні підсвідомості формуються систематичною напруженою працею. Тренування потребує дотримання певних правил, виконання різноманітних численних вправ. «Що слід робити на першому, другому, третьому ступені з початківцем і зовсім недосвідченим учнем? Які вправи йому необхідні? Їх слід перелічувати, як у задачниках, для систематичних вправ у школі й вдома»<sup>1</sup>. У досягненні належного результату, як здійсненні педагогічного задуму, неприпустимий принцип «взагалі» чи «приблизно». Приблизність у здійсненні задуму спотворює й сам задум.

Дехто з дослідників вбачає у системі Станіславського лише елементи внутрішнього й зовнішнього самопочуття як головні впливові чинники актора. Проте уважний аналіз основних підходів до розв'язання проблеми Станіславським, особливо в роботі актора і режисера над роллю, дає підставу звернути увагу на іншу основоположну ідею, яка уособлює закономірність функціонування мистецтв, в основі яких — людське спілкування. Йдеться передусім про фізичну дію.

Для досягнення найвагомішої естетичної впливовості, усвідомлення мистецької значущості поведінкової активності перед аудиторією слід відштовхуватися не від самопочуття, не від психічних станів, переважно невідчужданих волі й свідомості, а від логіки фізичних дій. Правильне її здійснення може рефлекторно відтворювати й відповідну їй логіку почуттів, впливати на психіку з не підсвідомістю. Цей закон Станіславського впродовж XX ст. не дав можливості витіснити його систему на задвірки, а утримував її на авангардних позиціях.

З часів виникнення системи Станіславського з'явилося чимало інших, іноді ніби вигаданих з метою її спростування. Так, пропонувалося психологію замінити біомеханікою, переживання — майстерністю зображення, живого актора на сцені — маріонеткою, створення характеру

<sup>1</sup> Станіславський К. С. Собр. соч. В 8 т. - М., 1957. - Т. 3. - С. 419.

викладом авторських думок, дію — оповіданням, перевтілення — відчуженням тощо. Багато з цих систем не пережили своїх авторів. Інші перебувають у стадії лабораторних експериментів. Але жодна з них за своїм значенням навіть не наблизилася до системи видатного реформатора. Він був одним із тих діячів сценічного мистецтва, які стояли біля витоків науки про людину, і це допомогло йому позбутися стихійності в театральній педагогіці.

Водночас, усвідомлюючи неможливість входження в царину несвідомого для відповіді на запитання «чому?», Станіславський, синтезуючи досвід світового театру, виховуючи акторів як самостійних художників, зумів через метод фізичних дій відповісти на питання «як?».

Для педагогічного мистецтва, найбільше спорідненого з театральним у виконавському цілеспрямованні, питання «як?» вічне. Як розвивати педагогічні здібності? Як їх використовувати для досягнення найефективнішого науково-педагогічного і виховного результату? Як викликати естетичні почуття для мотивації пізнавального процесу і формування світогляду? Як за допомогою естетичного почуття спонукати перехід освіти в самоосвіту, учіння в самоучіння, виховання в самовиховання? Шлях до цього — метод фізичних дій К. Станіславського.

Жива фізична дія з відповідною естетичною почуттєвістю, підсвідомою сферою потребує тренувань передусім органів сприймання в умовах педагогічної навчально-виховної дії. Зі сприймання починається органічна дія як актора, так і педагога. Є потреба також у методиках розвитку творчої уяви, волі, пам'яті, вербальної сугестії тощо.

К. Станіславський, розуміючи дії як єдність фізичного і психічного, не виокремлює елементів внутрішньої чи зовнішньої, тілесної чи душевної поведінки виконавця дії, а передбачає їх континуумність, цілісність, а отже, і поєднання методу та відповідної педагогічної техніки. Саме тому майстерність педагога та актора визначається трьома взаємозумовленими складниками: теорією, технікою і методами роботи над матеріалом, його організацією і впровадженням у дію.

Якщо теорію можна опанувати відносно легко й швидко, то методом і технікою слід оволодівати поступово, поетапно, напруженим тренуванням як основою професійної підготовки і актора, і вчителя. Систематичним тренуванням техніку слід доводити до рівня підсвідомої, рефлексивної діяльності. У зв'язку з цим головне завдання навчального заходу полягає в тому, щоб не лише при звичаїти учня і студента до постійної роботи над собою, а й виховати у нього потребу систематичного самовдосконалення. Особливо це стосується професійної майстерності.

В оволодінні майстерністю мистецького впливу на аудиторію вирішальну роль відіграють як природні задатки виконавців мистецької дії, так і здатність удосконалювати їх, яка набувається у процесі навчання, виховання, практичної діяльності. Працездатність — невід'ємна риса таланту.

Що таке педагогічний талант? Таких визначень достатньо в історико-філософських, педагогічних, етико-естетичних дослідженнях. Однак

у цьому разі нас цікавить проекція визначення таланту в театральній педагогіці на педагогічну діяльність. У визначенні таланту має остаточно з'ясуватися і подібність акторського та педагогічного мистецтва.

Скористаймося міркуванням В. Немировича-Данченка: «Мистецтво актора складне до надзвичайності, і дані, за допомогою яких актор оволодіває глядачами, різнобічні: заразливість, особиста чарівність, правильність інтуїції, дикція, пластичність, краса жесту, здатність до характерності, праця, любов до справи, смак тощо»<sup>1</sup>.

Подібну думку висловлює і К. Станіславський. На своє ж запитання: «Що таке талант?» — відповідає: «Талант — це щаслива комбінація багатьох творчих здібностей людини у поєднанні з творчою волею». Він перелічує творчі здатності актора: спостережливість, вразливість, пам'ять (афективна), темперамент, фантазія, уява, внутрішній і зовнішній вплив, перевтілення, смак, розум, відчуття внутрішнього і зовнішнього ритму й темпу, музикальність, щиросердість, безпосередність, самовладання, винахідливість, сценічність тощо. І додає: «Потрібні виразні дані, щоб утілювати набутки таланту: тобто гарний голос, виразні очі, обличчя, міміка, лінії тіла, пластика і т. ін.»<sup>2</sup>.

Безумовно, ці властивості потрібні й педагогові — головній дійовій особі в театрі одного актора. Брак бодай однієї з перелічених ознак послабить педагогічний вплив. Іншими словами, педагогові не завадить мати найкращі якості обдарованого актора.

Для правильного розвитку, на думку Станіславського, талант потребує: правильного живлення, правильної етики, правильної гігієни, правильного вправлення.

Поживою для таланту є все, що підносить і ушляхетнює людський дух, людську думку. Такий вплив мають насамперед естетичні враження, наукове пізнання, піднесені захоплення.

Правильна етика, чи моральні підвалини, допомагає акторові оберігати волю і талант від розтління; утримувати їх у здоровій атмосфері<sup>3</sup>.

До етики як однієї з важливих передумов розвитку таланту Станіславський повертається багато разів. Одна з його розробок — «Етика, або Атмосфера для розвитку таланту»<sup>4</sup>.

Станіславський звертає увагу на спокуси, що загрожують акторові, його чистоті і моральності. Серед них він особливо виокремлює:

- екстаз перед незрозумілою і таємничою творчістю у новачка;
- боязкість і розгубленість за відсутності звички до акторської справи;
- схиляння і поклоніння (психопатія) перед славою іншого (несвідомо заздрість йому) під виглядом захоплення його талантом і мистецтвом. Слава і популярність сприймаються як талант;

<sup>1</sup> Немирович-Данченко В. Й. Статті. Речі. Беседи. Письма. — М., 1952. — С. 355.

<sup>2</sup> Станіславський К. С. Начало сезона // Статті, речі, беседн. — М., 1953. — С. 194-195.

<sup>3</sup> Див.: Станіславський К. С. Собр. соч.: В 8 т. - Т. 5. - С. 422-423.

<sup>4</sup> Тамсамо. - С. 429.



— як результат наслідування не таланту (який не можна наслідувати), а поганих схильностей, тобто самовпевненості, апломбу, зневаги до інших, пози знаменитості, нерідко роздутої,

— захоплення помилково зрозумілою свободою у мистецтві Лінощі, швидка втомлюваність (а не захоплення від творчості), послаблення творчої волі, теорія про нутро і натхнення, суто зовнішнє кокетування, турбота про красу зовнішності, одягу, манери триматися, жадання оригінальності, часто густо без смаку, заради того, щоб вирізнитися у сірому натовпі,

— відчай, розчарування, творча апатія через неуспіх змінюються істеричною працею та енергією, коли є успіх і те, й інше — не як результат любові до чистого мистецтва, а як наслідок жадання популярності,

— помилкове спрямування творчості у бік успіху, а не в інтересах чистого мистецтва,

— провал і як наслідок його та зневаженого самолюбства — зневага до чужої думки, гра в самотність, у нерозуміння і неоціненність, самозвеличення задля власного виправдання і втіхи Розчарованість не в собі, а в інших і в мистецтві Звеличення окремих осіб і думок, що тішить самолюбство,

— успіх і як наслідок його — самозвеличення, самозамилювання, зневага до іншого, як вищого до нижчого Презирство до тих, хто не розуміє і критикує, як недостойних розуміння його величі,

— захоплення популярністю, жадання її, пошук випадку для її виявлення, домагання схвалення і ознак популярності Гонитва за нею, картки, реклама, рецензії Звичка говорити про себе, прикрашування успіхів, перебільшення їх і свого таланту<sup>1</sup>

Усе це написано Станіславським у 1908 р Однак і нині ці міркування щодо своєрідних правил підтримання і розвитку таланту на часі Особливо це важливо для вчителів, для педагогів різних рівнів, бо такий підхід до педагогічного таланту сучасній педагогіці не властивий

Слід підкреслити ще одну важливу рису таланту в мистецтвах, які ґрунтуються на спілкуванні, — заразливість Відомо, що за кожною людиною, п творчими здобутками прихована неповторність з її своєрідністю і відмінностями Особливий вияв цієї неповторності спостерігаємо в умінні однієї людини заражати інших переконаністю, вербальною дією, почуттями Завдяки заразливості спрацьовує головний закон між-особистісного спілкування — закон сумісності

В Немирович-Данченко, торкаючись цієї проблеми, наголошував «Я постійно вживаю слово «заразливість», тому будь-який талант — і письменницький, і акторський (додамо й педагогічний — *Авт*) — полягає саме у здатності заражати інших людей своїми (поки що будемо їх так називати) «переживаннями» Це і є талант, окрім «даних» — сценічних чи несценічних»<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Див *Станиславский К С Собр соч В8т — Т 5 — С 430 — 431* <sup>2</sup> *Станиславский К С Работа актера над собой//Собр соч В8т — Т 3 — С 234*

К. Станіславський неодноразово визначав заразливість актора як особистісну чарівність, як силу притягання: «Чи знаєте ви таких акторів, яким варто лише з'явитися на сцені, і глядачі їх уже люблять? За що? За красу? Але часто її немає. За голос? І його нерідко бракує. За талант? Він не завжди заслуговує на захоплення. За що ж? За ту не вловиму властивість, яку ми називаємо чарівністю. Це не пояснювана привабливість усієї істоти актора, у якого навіть недоліки перетворюються на чесноти, що копіюються його шанувальниками і наслідувачами... Ця властивість називається «сценічною», а не життєвою чарівністю»<sup>1</sup>.

Проаналізуємо причини популярності багатьох педагогів серед своїх учнів. Впадає в очі одна повторюваність: чарівність — невід'ємна риса й педагога. Вона може не збігатися з життєвою, кінематографічною, телевізійною і навіть сценічною. Це суто педагогічна чарівність. У деяких педагогів переважає так звана інтелектуальна чарівність. У їхніх очах, рисах обличчя, поставі, рухах, в усій істоті відбивається робота думки, мудрість, шляхетність духовних інтересів. У інших переважає чарівність наївності, дитячої безпосередності. Є педагоги з чарівністю трагічності, комічності, піднесеності. Важливо, щоб чарівність у педагогічній діяльності викликала позитивні естетичні почуття, найважливіші чинники сумісності суб'єктів навчально-виховного процесу.

### ПЕДАГОГІЧНА СУМІСНІСТЬ І ПЕДАГОГІЧНЕ СПРИЙМАННЯ

Сумісність у процесі спілкування педагога з учнями ґрунтується на принципах взаємної доброзичливості, принциповості й відповідальності. У спілкуванні педагог мусить обов'язково збагачувати учнів інтелектуально, морально, естетично, діяльнісно. Звісно, педагог цього не виконає або виконає неякісно, якщо не володітиме системою умінь, навичок, необхідних для правильного пізнання й оцінки інших людей. Спілкування обов'язково передбачає формування у педагога та учнів образів одне одного і понять про особистісні властивості кожного учасника спілкування; воно несе в собі естетичну характеристику — зовнішню і внутрішню подібність учасників спілкування, зумовлює певне ставлення до себе; у спілкуванні виявляється і поведінковий компонент — слова і справи, адресовані педагогом учням і навпаки. Ці три компоненти — пізнавальний, естетичний і поведінковий — нерозривно пов'язані між собою.

Аналіз педагогічних навчально-виховних дій талановитих учителів показує, що однією з важливих передумов педагогічної сумісності є сила естетичних почуттів, сила переживань педагога на рівні фахової і сугестивної дії. Що яскравішим, різнобічнішим є переживання педагога на уроці, лекції, семінарському чи практичному занятті, то більше він са-

<sup>1</sup> Немирович-Данченко В. Й. Статті. Речі. Беседи. Письма. — С. 200.

моутверджується в свідомості учня, студента Робота педагога — завжди творчість Поза естетичним почуттям вона немислима Тому розвиток почуттєвої сфери педагога, формування його естетичного досвіду — найважливіший із складників його педагогічної майстерності

Дослідження свідчать, що під час педагогічного спілкування відбувається комунікативне взаємозараження педагога й учнів, що істотно впливає на їхнє творче самопочуття, а особливо на змістовний бік педагогічного спілкування, рівень пізнавальної діяльності учнів Виникає педагогічне співпереживання Педагог виступає як активатор співпереживання і заражає учнів проблемою, спільним пошуком Співпереживання, викликане в учнів педагогом, впливає й на самого педагога Це, до речі, одна з найважливіших ознак, якщо не закономірностей, роботи актора на сцені

У педагогічній діяльності стосунки з аудиторією залежать від самопочуття педагога Подібне спостерігається і в мистецтві театру К Станіславський, наприклад, вбачав підґрунтя своєї системи не в таланті і темпераменті актора — він розумів, що цього навчити неможливо, — а в проблемі відповідного сценічного самопочуття Його виникнення як у актора, так і в педагога ускладнюється тим, що і тому, й тому майже постійно доводиться працювати з відомим матеріалом, а захопитись уже знайомим і звичним дуже важко Постають питання як зберегти себе у творчому піднесенні і подати матеріал, неначе вперше" Як зробити постійно повторюваний процес по-новому творчим? Адже кожний виступ актора, кожний урок учителя, кожна лекція професора — творчість, а творчість механічно не дублюється

Творче самопочуття в педагогічній чи акторській дії з відомим, повторюваним матеріалом завжди непокоїло і практиків, і теоретиків Не випадково про це писав К Ушинський «Повторюючи двадцятий раз одне й те саме, вчитель, звичайно, не може говорити з тим натхненням, яке збуджує симпатію та увагу слухачів, а тим часом він не має жодної методики, яка дала б йому можливість відчувати і підтримувати цю увагу»<sup>1</sup> Ще до цього часу в педагогіці бракує таких методик, за винятком, щоправда, театральної педагогіки « Потрібна певна духовна підготовка перед початком творчості, щоразу, за кожного й (творчої дії — *Акт* ) повторення Необхідний не лише тілесний, а й, головне, духовний туалет»<sup>2</sup>, — писав Станіславський у роздумах про високу творчу активність актора

Творчому самопочуттю І актора, І педагога, особливо в перші роки їхньої діяльності, заважає м'язове напруження Своєрідні судоми м'язів найбільше руйнують органіку творчої природи, погіршують здатність мислення, заважають вияву естетичних почуттів Тому таким важливим для актора І педагога є розслаблення, або релаксація Тут може зарадити лише спеціальний тренінг

<sup>1</sup> Ушинский К Д Избр пед соч - М , 1968 - С 303

<sup>2</sup> Станиславский К С Собр соч В 8 т - К , 1953 - Т 1 - С 297

Якщо спостерігати за роботою талановитого вчителя, впадає в око його природність, привабливість, граційність, вміння з першого погляду на аудиторію визначити міру спілкування з нею і багато іншого. Відбираючи кандидатів на вчительську професію, слід враховувати ці особливості, а формуючи майстерність, систему різних педагогічних умінь і навичок, берегти органічність майбутнього педагога, щирість і безпосередність, як коштовні скарби. У творчості педагога неоціненними є природні людські якості, основою яких є темперамент, воля, сенситивність, реактивність, інтуїція, здорові інстинкти, своєрідність мови і мовлення тощо. Це матеріал, з якого під началом живого розуму створюється і педагог, і вчений, і актор, і вихователь.

Нерідко можна почути «Це розумний педагог!», але ще частіше ми переконуємося, що ця характеристика стосовно педагога не завжди визнає його чесноти. Близкучий розум, кмітливість без тренуваних педагогічних умінь, інтуїтивного педагогічного бачення і передбачення, запозятливості у творчому вирішенні навчально-виховних завдань нічого не варті. Обмежений і глибоко нещасливий той педагог, хто розумом пригнічує свої почуття або не вміє ними оперувати. Педагогічну дію слід не лише розуміти, а й переживати, надихати почуттям.

У талановитих педагогів щаслива врівноваженість розуму і почуттів, їхнє внутрішнє життя яскраве, витончене, інтенсивне. Вони без особливих зусиль координують слово і діло у дії, інформацію і почуття, рівень уваги до аудиторії і рівень уваги аудиторії. Органічна природа педагога виявляється в єдності набутих усвідомлюваних і неусвідомлюваних начал. Підсвідомість і пов'язана з нею інтуїція — це Божий дар творчого педагогічного пошуку в поєднанні зі здібностями, особливо розумовими та естетичними.

Талант завжди творить вільно, інтуїтивно. Якщо уважно проаналізувати особистість, наділену педагогічним талантом, її дії, обов'язково помітимо, що сприйнятливість у неї не менш активна, ніж віддача. Спрацьовує закон рівноваги: інтенсивність віддачі зумовлюється інтенсивністю сприймання. Нерідко віддачу ми бачимо, аналізуємо, робимо висновки. Сприйнятливість майже завжди залишається поза увагою дослідника (за винятком, можливо, власного досвіду). А нерідко трапляється так, що через брак науково аргументованої системи формування сприймання вчителя, ми спостерігаємо, як воно перетворюється на штамп, трафарет. Це негативно відбивається на педагогічній дії, мові, логічності та інтуїтивності мовлення, ритмі життя і розпорядку дня. Виникає небезпека втрати живого зв'язку з оточенням, колегами, учнями.

Нагадаймо про один із чинників, що зумовлюють тонкощі і нюансування сприймання, — музикальність. Вона сприяє встановленню сумісності педагога з аудиторією, відчуттю внутрішньої гармонії у процесах спілкування та педагогічній дії.

Педагог і актор мусять знати і відчувати аудиторію, з якою працюють, розуміти, на кого орієнтуватися і кому допомагати. Слід знати особли-

вості людської реакції залежно від віку, статі, професійної спрямованості тощо. Чому клас підпорядковується педагогові? Чи можна підготувати себе до цього? Як народжуються ці педагогічні миттєвості? Можна ставити ще багато запитань, але відповідь на них буде суто особистісною, неповторною, інтуїтивною. Це тому, що творчість — царина неусвідомленого. Однак теоретики і практики сцени, користуючись методом фізичних дій, дають деякі поради для досягнення успіху.

У К. Станіславського є цікаві міркування про стадії органічного процесу спілкування. Вони придатні й для педагогічної діяльності.

Перша стадія. Виходить актор на сцену... Розглядання всіх присутніх. Орієнтування і вибір об'єкта.

Друга стадія. Підхід до об'єкта, привертання до себе його уваги.

Третя стадія. Зондування душі об'єкта щупальцями очей.

Четверта стадія. Передача своїх видінь об'єктові.

П'ята стадія. Відгук об'єкта й обопільне опромінення і променесприймання душевних струменів<sup>1</sup>.

Педагог має володіти арсеналом засобів для донесення учням свого досвіду. Ці засоби завжди індивідуальні, неповторні. Крім слів, голосу, інтонації, в розпорядженні педагога є ще жест, рух, ритміка і т. ін. Але найперше і найвагоміше — очі! Передусім вони допомагають учителеві привернути до себе увагу.

Є кілька методів завоювання уваги аудиторії, крайні з них — пасивний і агресивний.

*Пасивний метод* полягає в тому, що вчитель фокусує увагу аудиторії на своїй особистості. Послідовним, логічно струнким роздумом, поміркованою почуттєвістю збирається увага аудиторії в єдину педагогічну дію.

*Агресивний метод* протилежний пасивному. Цим шляхом ідуть сильні, розумні, експресивні педагоги, їхні почуття і воля звільняються через інтелект могутнім плином і миттєво привертають до себе увагу аудиторії. З тренованою переконаністю такий педагог неначе гіпнотизує слухачів. Хоч у цілому гіпнотизування й короткочасне, однак різними засобами його можна підтримувати стільки, скільки потрібно для розв'язання педагогічної задачі. Нерідко для цього використовуються темпориتمي і своєрідна педагогічна монотонність, за допомогою яких педагог ніби «врубується» у свідомість слухачів, присипляючи, а потім напружуючи її, доводячи себе і слухачів до кульмінації почуттєвих переживань. Саме ця кульмінація сприяє формуванню установок і переконань особистості, їх вияви зумовлюються тренованістю педагога, рівнем його психотехніки. Зрозуміло, що кожний педагог виробляє свої індивідуальні засоби, користуючись якими він гранично наближається до одухотвореності й досягає найвищого ступеня.

<sup>1</sup> Див.: Станиславский К. С. Работа актера над собой // Собр. соч.: В 8 т. — Т. 2. — С. 388-389.

Педагогічний процес потребує своєї магії педагогічного впливу. Щоб її створити, слід досконало оволодіти технікою міжособистісного спілкування на рівні певної педагогічної платформи і педагогічного надзавдання. У школі, як і в театрі, «всі повинні посміхатися, бо тут робиться улюблена справа... Атмосфера передається глядачам. Вона поза свідомістю тягне їх до себе, очищає, викликає потребу дихати художнім (творчим. — *Авт.*) повітрям театру. Коли б ви знали, як глядач відчуває все, що робиться за лаштунками!»<sup>1</sup>.

Отже, хто хоче проникнути в таємниці володіння людьми, має проникнути в таємниці володіння самим собою. Доти, доки аудиторія залишається таємницею, педагог не здобуде влади над нею. Проте допоки він не виробить майстерності підпорядковувати себе педагогічній меті, не осмислить своїх можливостей впливати на аудиторію, доти й вона не сприйме вповні його інформацію. А. Макаренко висунув і розробив кілька важливих принципів педагогічного впливу, близьких за змістом і виконанням до сценічного мистецтва. До них належать передусім «закон поступу колективу», «система перспективних ліній», «принцип паралельної дії».

Педагогічна дія у навчально-виховному процесі вигідно відрізняється від такої дії в театрі наявністю постійного колективу. Тому педагогові, справляючи вплив на особистість, важливо використовувати психологічну силу колективу, пам'ятати про постійний рух його, «закон поступу», безперервний розвиток.

Послугуючись цим, Макаренко формує наступний принцип — «систему перспективних ліній». Істинним стимулом людського життя, пише він, є завтрашня радість. Спочатку слід організувати саму радість, покликати її до життя і встановити як реальність. Потрібно також наполегливо перетворювати прості види радості у складніші і по-людськи значущі. Тут проходить цікава лінія — від примітивного задоволення будь-яким коржиком до глибинного відчуття обов'язку.

Найважливіше, що ми звикли цінувати в людині, — це сила і краса. І те й те визначаються в ній винятково за типом її ставлення до перспективи. Виховати людину означає виховати у неї перспективні шляхи.

Сутність принципу «системи перспективних ліній» полягає в тому, щоб через естетичні почуття позитивного цілеспрямовання (прекрасне, піднесене, частково — комічне) домогтися життєвої радості в сьогоденні і її проєкції на майбутнє у праці, професійному зростанні, сімейних взаєминах, міжлюдських стосунках, культурному розвитку. «Завтрашні радощі» завжди мобілізують, спонукають до подолання труднощів і перешкод, будучи водночас педагогічним надзавданням. Мистецтво вчителя в цьому разі полягає в поступовому ускладненні завдання, навчанні практично бачити не лише близькі, а й віддалені перспективи як колективу в цілому, так і кожної особи зокрема.

<sup>1</sup> *Станіславський К. С.* Собр. соч.: В 8 т. — Т. 3. — С. 256.

Наступний принцип організації і виховання в колективі — «принцип паралельної педагогічної дії». «Виховуючи окрему особистість, ми повинні дбати про виховання всього колективу. Практично ці два завдання вирішуватимуться лише спільно і лише в одному загальному цілепокладанні»<sup>1</sup>.

В. Сухомлинський також вважав колектив визначальною силою у вихованні особистості, наголошуючи, що це не якась безлика маса; він існує як множина індивідуальностей. І якщо вихователь сподівається, що виховна сила колективу полягає в організаційних взаємозалежностях, у підпорядкуванні та організаційних перевагах, його сподівання не виправдаються. Виховна сила колективу ґрунтується на духовних багатствах кожної окремої людини. Однак, щоб колектив став виховною силою, потрібна спільна діяльність, одухотворена високими ідеалами, благородними моральними цілями.

Керуючи колективом, цілеспрямовуючи його діяльність, педагог має володіти певними якостями, що сприяли б його сумісності з колективом та окремими учнями. Передусім це вміння володіти собою, керувати своєю поведінкою. Безумовно, педагога слід спеціально готувати до цього.

Дослідник проблем поведінкової активності педагог В. Кан-Калик пропонує дотримуватися певних загальних правил для оптимізації спілкування з дітьми:

- до класу заходити бадьорим, упевненим, енергійним;
- загальне самопочуття в початковий період спілкування бадьоре, продуктивне, впевнене;
- наявний комунікативний настрій — яскраво виражена готовність до спілкування;
- енергійно виявляти комунікативну ініціативу, емоційну налаштованість на діяльність, прагнення передати цей стан дітям;
- в аудиторії створювати потрібний емоційний настрій;
- здійснювати органічне керування власним самопочуттям у проведеному уроку і спілкуванні з дітьми (рівний емоційний настрій, здатність до керування самопочуттям, незважаючи на несприятливі обставини, тощо);
- домагатися продуктивності спілкування;
- здійснювати керування спілкуванням (оперативність, гнучкість, відчуття власного стилю спілкування, вміння поєднувати спілкування з методом впливу);
- мова (яскрава, образна, педагогічно доцільна, висококультурна);
- міміка (енергійна, виразна, педагогічно доцільна);
- пантоміміка (виразна, адекватна жестикуляції, пластична, насичена емоційно жести)<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Макаренко А. С. Цель воспитания // Пед. соч.: В 8 т. — Т. 4. — С. 47.

<sup>2</sup> Див.: Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении. — С. 136—137.

До переліченого В. Кан-Каликом слід додати бодай дві пропозиції:  
— ґрунтовне знання матеріалу;  
— чітке дотримання міри.

У багатьох країнах світу постійно вдосконалюється процес підготовки вчителя у відповідних навчальних закладах. Однією з важливих передумов цього вдосконалення є організація такого навчання, яке полегшує перехід від соціальної ролі навчання студента до соціальної ролі вчителя. Цього, як слушно вважають чеські вчені, неможливо домогтися ні простим наслідуванням еталона, ні спостереженням, ні методом спроб і помилок, не кажучи вже про суто теоретичне навчання. Єдиний шлях до успіху — систематичне навчання педагогічної діяльності, тобто шлях насамперед практичний, вибудований на науковій основі.

Особливу увагу в чеській системі підготовки вчителя відводять тому, що, услід за В. Мейсхольдом, відомим театральним режисером, можна назвати «біомеханікою» — формуванню координації моторної поведінки, вмінню володіти своїм тілом. Кінцеве завдання — цілковито підпорядкувати свою моторну поведінку вираженню певного змісту педагогічного впливу, зробити його автоматичним, перетворити досконалу техніку спілкування на внутрішню потребу. Перший крок на цьому шляху — вправи на імітацію, але не просто повторення послідовних рухів іншого, а осмислене проникнення в його переживання, цілі, мотиви, потім виконання вправ на контакт у комплексі міміки, жестів, мови і голосових модуляцій. Нарешті, вводять спеціальні вправи на ритм, відчуття простору, опрацювання динаміки поведінки тощо. Все це робиться для того, щоб учитель міг вільно керувати аудиторією, передаючи свої досвід, почування, переконання.

Широко вживаним нині є слово «аура», що дослівно перекладається як *подих, погів*. У переносному значенні воно вживається в театральній педагогіці. Його можна застосувати для характеристики навчально-виховного процесу. К. Станіславський зауважував: «Чи не відчували ви в житті або на сцені, взаємно спілкуючись, вольового струму, що випромінює з вас і неначе струмує через очі, через кінчики пальців, через пори тіла?». Він називає це променевипусканням. І далі: «У спокої так звані променевипускання і променесприймання ледь відчутні. Однак під час сильних переживань, екстазу, підвищеної почуттєвості ці випромінювання стають більш визначеними і відчутнішими як для того, хто їх випромінює, так і для того, хто їх сприймає»<sup>1</sup>. Це випромінювання значно підвищує інтенсивність спілкування, що, в свою чергу, посилює педагогічний вплив, відповідну реакцію на сприймання педагогічної дії учнями.

Ми говоримо про вчителя, його активність, силу, професійну майстерність і відводимо пасивну роль учням. Однак так буває лише в

<sup>1</sup> Станиславский К. С. Работа актера над собой // Собр. соч.: В 8 т. — Т. 2. — С. 267.



початковій фазі спілкування. Якщо педагог зумів «взяти клас у руки», він з пасивного перетворюється на активне начало. Між учнями і вчителем, особливо під час перших зустрічей, починається своєрідна духовна психологічна боротьба. Педагог намагається підпорядкувати собі учнів, а вони — навпаки. Клас очікує від свого вчителя принципового розуму, смаку, уміння, сили, знання, тобто таланту. Він чинить опір фальшу, несмакові, безсиллю і бездарності і прагне домогтися свого. Якщо цього не відбувається, стає тривожним, неспокійним. Педагог, який веде клас за собою, стає для учнів «визначальною провідною, виховною силою» (В. Сухомлинський).

Помилковим є твердження, що педагоги від природи бувають поганими, посередніми чи гарними. Добре, коли посередній — це поганий педагог, який вдосконалює, розвиває себе. Гірше, коли посередній — це «застоялий» гарний. Шкода, що педагог не може життєво виміряти результати своєї праці, адже мірилом його діяльності може бути тільки суб'єктивна оцінка учнів: учитель переконав, захопив, збудив думку, естетичне почуття, передав часточку свого досвіду.

Здається, що справжній майстер робить усе просто, легко й природно. Проте досягають цього професійного вміння лише систематичною працею. Талант — це насамперед постійна й напружена робота над собою, самовдосконалення. А. Макаренко і В. Сухомлинський закликали педагогів працювати 14 — 16 годин на добу. Буває й так, що педагог опиняється у мертвій зоні, відмовляється від самовдосконалення через слабкість волі. Це виявляється у втомі, у пересиченості враженнями, нерозумінні і забутті педагогічних ідеалів, а закінчується педагогічною неспроможністю.

Кожний талановитий педагог як митець — неповторний, а всі посередні схожі один на одного невмінням захопити учнів, повести їх за собою, передати їм багатство людського досвіду, культури, почуттів. Саме посередній учитель, якщо він не докладає зусиль до збагачення свого досвіду, вдосконалення стилю роботи, приречений на моральне старіння. Приреченість учителя загрожує приреченістю учням. На цьому тлі швидко розвиваються віруси міщанства, самозаспокоєння, неробства. Вони пускають корені в душі педагога і учнів безболісно, поступово, надовго.

Природжений чи сформований утриманець очікує, що з нього зроблять педагога. Доречно нагадати парадоксальну істину: педагогічного мистецтва можна якось навчитись, однак це не означає, що з мистецтвом народжується і педагог. Той, хто на все життя обирає професію вчителя, має володіти бодай трьома особливостями: умінням шанувати і любити людей більше за себе; умінням усе життя поповнювати знання і збагачувати свій досвід, теоретичний, практичний, естетичний; умінням передавати цей досвід учням.

## УРОК — ТЕАТР ОДНОГО АКТОРА

Згадаймо слова відомого донецького вчителя В. Шаталова, навколо якого кипіли пристрасті захоплення, зневаги, заздрощів, розчарування в 70—90-х роках ХХ ст.: «Думка, образ, слово можуть приходити до нас несподіваними комбінаціями. При цьому одні з них можуть переважати, інші відігравати допоміжні ролі, але, будучи взаємопов'язаними, відособитись вони вже не можуть ніколи. Це природні властивості нашої пам'яті, які знаходяться у витоках і наукового, і літературного (мистецького. — *Авт.*), і будь-якого іншого сприймання довколишнього світу»<sup>1</sup>. Хто коли-небудь слухав Шаталова, відвідав його уроки з фізики, історії, географії, не міг не сповнитися поваги до нього за його різнобічні дидактичні пошуки, великий талант об'єднувати аудиторію, добирати собі помічників у відбуванні педагогічного дійства. Тим-то і викликав пристрасті Шаталов, що не вписувався в стереотип байдужого до позитивних почуттів учнів педагога. Зазнали зневаги в Україні, передусім в отупілих керівників освітою, за подібні шаталівські пошуки М. Щетинін на Кіровоградщині, М. Гузик на Одещині. Доречно наголосити, що М. Гузик переніс ідею театру в клас і на школу, очоливши її як директор. Щоправда, вперше цю ідею реалізував на Черкащині в ці самі роки О. Захаренко.

Звичайно, вибудувати педагогічну дію за принципом театральної на уроці — справа зовсім не проста. Ще важчою вона є в межах школи.

Колективна дія акторського ансамблю на сцені зовсім інша, ніж педагогічна дія в класі, де педагог-актор має відразу стати педагогом-режисером, передавши свої акторські функції учням. Постає питання, як зробити учнів діяльними, не байдужими до вчителя, до теми уроку. Більше того, як зробити їх щасливими від перебування на уроці, у школі, від спілкування з учителем на уроці і учителями в школі.

Для вчителя важливо, починаючи зі студентських років, опановувати курс практичного педагогічного мистецтва. З чого слід починати? З осмислення педагогічної дії. Це характерно і для театральної школи.

К. Станіславський пропонував різні варіанти початку роботи з учнями, наприклад організацію самодіяльного спектаклю, в якому діти за власним вибором виконували б ролі чи імпровізації, відвідували і обговорювали театральні спектаклі, брали участь у дискусіях тощо. Але в усіх цих випадках він спрямовував учнів до певної мети, допомагаючи усвідомити сутність того мистецтва, якого вони прийшли навчатися.

Мистецтво актора — це мистецтво сценічної дії. У театрі лише те набуває сили і переконливості, що виражається через дію. Дія є головним засобом сценічної виразності. Через активну цілеспрямовану органічну дію втілюється внутрішнє життя образу і розкривається ідейний

<sup>1</sup> Шаталов В. Ф. Учить всех, учит каждого // Педагогический поиск. — М., 1987. — С. 150

задум твору Цьому завданню мають підпорядковуватись артистична техніка і творчий метод, якщо під дією розуміємо живий органічний процес, спрямований на здійснення визначеної мети

Педагогічну дію поєднує з театральною їхня органічність, що спрямовує процес творчості за законами самої природи Це означає, що і актор, і педагог, як і в житті, мусять набути досвіду по-справжньому бачити, слухати, мислити, переживати, а не уявлятися такими, що мислять, переживають, діють Проте в органічності прихована і відмінність між актором та педагогом, а отже, й між відповідними діями Якщо актор має навчитися правильно сприймати, оцінювати, знаходити рішення і впливати на суб'єктів, які його оточують, в умовах художнього узагальнення, то педагог, концентруючи в собі акторсько-режисерські можливості, — доводити результати свого впливу до художнього узагальнення Якщо акторові доводиться на сцені по-новому вчитися всього, що йому вже знайоме в житті, то педагогові слід навчатися бути природним, самим собою, тобто вчителем з поглибленим баченням життя через призму своєї професії Та йому не завадить і систематично тренувати органічність дії для умов публічності Досконалість і акторської, і педагогічної професії слід відкривати в їх труднощах Доказом цього є слова Станіславського «Пам'ятайте, моє завдання — навчити вас важкої праці»<sup>1</sup> У нього є дивовижні за своєю мудрістю і точністю фрази про почуття «Збуджуйте ваші почуття, але не торкайтеся їх», «У найкращих акторів [почуття] з'являються інтуїтивно»<sup>2</sup>

Молодий педагог уперше переступає поріг класу «Скільки труднощів його очікує»<sup>1</sup> У нього немає досвіду, і йому ні з чим порівнювати кожен нову педагогічну ситуацію Він навчається бути і врівноваженим, і суворим, і поступливим, і вимогливим, і незворушним, і життєрадісним Якщо всі ці якості йому допомогли виробити його педагогічно-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»<sup>3</sup> Ці слова належать В Шаталову Всі його пошуки мали за мету звільнити учня від обов'язку навчатись і перетворити його на інтерес, на мотивоване, естетично значуще самонавчання У його книжках «Куди і як зникли трійки» (1979), «Педагогічна проза» (1980), «Точка опори» (1987) окреслено основоположні принципи перетворення важкої праці пізнання на радість співпраці з учителем Пізнати істину в радості — найважливіше з надзавдань у концепції Шаталова, що ґрунтується передусім на засвоєнні теорії як засобі прогресування кожного учня.

Виклад матеріалу, наприклад з фізики, на думку Шаталова, значно продуктивніший у педагогічному відношенні, коли він подається ве-

<sup>1</sup> Станіславський К С Статті Речі Беседи Письма — С 504

<sup>2</sup> Там само - С 519

<sup>3</sup> Шаталов В Ф Учити всех, учить каждого // Педагогический поиск — С 142

ликими блоками (тема, розділ). Це дає учням змогу краще його осмислити, усвідомити логічні взаємозв'язки там, де раніше були лише окремі правила, параграфи, закони. Учнів надається можливість побачити весь шлях, а не його частину. Ось як відбувається робота над новим матеріалом за методикою Шаталова.

Перший етап — розгорнуте, образно-почуттєве пояснення вчителем дібраних для уроку параграфів.

Другий етап — стислий виклад навчального матеріалу за опорним плакатом (збільшена копія листка з опорними сигналами), озвучення, дешифрування закодованого за допомогою різних символів основних понять і логічних взаємозв'язків між ними.

Третій етап — вивчення опорних сигналів, які отримує кожен учень і вклеює їх у свої альбоми.

Четвертий етап — робота з підручником і листком опорних сигналів у домашніх умовах.

П'ятий етап — письмове відтворення опорних сигналів на наступному уроці.

Шостий етап — відповіді на опорні сигнали (письмові й усні: тихі, магнітофонні, за листками взаємоконтролю тощо).

Сьомий етап — постійне повторення і поглиблене вивчення раніше вивченого матеріалу (організація взаємодопомоги — «педагогічний десант» — не лише між однокласниками, а й з учнями старших і молодших класів).

Отже, сім етапів роботи над теоретичним матеріалом. Глибоке розуміння теоретичних питань породжує бажання випробувати власні сили в діяльності. Педагогічна дія вчителя викликає відповідно дію учня. 71 % загальної кількості етапів проходять самі учні. Через образно-почуттєве мислення вчителя за допомогою постійного тренінгу розвивається образно-почуттєве мислення учня. Позитивні естетичні почуття стають спонукою (мотивом і мотивацією) педагогічної дії самих учнів (частково шостий і сьомий етапи). Причому, як і передбачав Станіславський, почуття з'являються несвідомо, інтуїтивно, як результат тренінгу, психофізичної дії.

Завдяки педагогічному надзавданню, яке визначається змістом опорних сигналів, «виробляється надзвичайно важливе вміння — віднаходити незвичайне у явищах і предметах буденних, надокучливих, а це вже відмітна риса таланту. Складові таланту — цілеспрямованість, наполегливість у пошуку, вміння узагальнювати розрізнені факти, спостереження й думки. Талант (і про це слід завжди пам'ятати) розвивається з почуття любові до справи. Можливо навіть, що талант, по суті, і є лише любов'ю до справи, до процесу праці... Але кому ж, як не вчителю, прищеплювати дітям любов до справи, цю постійну націленість на пошук, цю внутрішню потребу відкривати прекрасне незалежно від його знаходження: чи то в математичних формулах, літературних компози-

діях, чи у філософських суперечностях?!»<sup>1</sup>. Для вчителя його дія започатковується увагою учнів.

Проблема уваги в педагогічно-театральній дії видається на перший погляд спрощеною. Навряд чи хтось заперечуватиме необхідність для вчителя досконало володіти своєю увагою. Специфічні умови його праці ставлять такі вимоги, виконання яких без здатності керувати увагою неможливе: вчитель має підпорядковувати свою поведінку гуманістичній цілеспрямованості навчально-виховного процесу, узгоджувати її з правилами педагогічної етики та з власними творчими завданнями. Він мусить враховувати реакції класу, чітко усвідомлюючи вікову психологію; він повинен з дотриманням міри сприймання розраховувати кожен порух, жест і міміку, кожен звук свого голосу, домагаючись в усьому граничної виразності з максимальною економією виразних засобів тощо. На думку психологів, структура педагогічної праці містить понад 200 компонентів. Чи може вчитель виконувати всі ці численні вимоги, якщо не мобілізовано апарат його уваги, якщо очі і вуха не підготовлені до найзагостренішого сприймання всього, що його оточує не лише в класі і в школі, а й поза школою? Щоправда, й тут є свої не вирішені питання. Хоч би яким зосередженим був учитель, хоч би як майстерно він володів перенесенням уваги з одного об'єкта на інший, цим не вичерпується сутність питання. Лише порушенням цього питання ми викликаємо цілу низку нових питань і непорозумінь.

Учитель не може водночас з однаковим рівнем уваги, з однаковою внутрішньою активністю стежити за виразністю власної поведінки на уроці і за поведінкою всіх учнів. На що передусім слід звертати увагу? Що саме має бути об'єктом уваги в цю мить його творчого життя?

Так постає питання про правильний вибір об'єкта уваги.

Хто обізнаний з особливостями педагогічної професії, розуміє, що вчитель уособлює в собі і творця уроку, і виконавця, і режисера виконання творчого задуму для отримання найвагомішого результату — глибокого знання учнями опрацьовуваної на уроці теми. Однак це станеться лише тоді, коли своєю творчою активністю він змодельє естетично впливовий образ для об'єднання всіх учнів позитивним естетичним почуттям, викликавши таке почуття в кожного учня зокрема. Створений учителем образ живе своїм життям і за логікою цього життя в кожний період його існування має певний визначений об'єкт уваги. Це змушує нас ретельно проаналізувати суб'єкт уваги, тобто вирішити питання про те, як увага педагога поєднує в собі виконавця-актора і створений ним образ.

Психологи поділяють увагу на мимовільну й довільну залежно від співвідношень зовнішніх і внутрішніх чинників<sup>2</sup>. Мимовільною є така увага, яка складається в ході взаємовідносин людини із середовищем

<sup>1</sup> Шаталов В. Ф. Учить всех, учит каждого // Педагогический поиск. — С. 158.

<sup>2</sup> Див.: Психологія / За ред. Г. С. Костюка. — К., 1968. — С. 372.

незалежно від її свідомого наміру. Довільна увага свідомо спрямовується і регулюється особистістю. Будучи вольовою, вона характеризує таке ставлення особистості до зовнішнього світу, в якому людина виходить за межі безпосередньої ситуації, ставить перед собою більш чи менш віддалені цілі і за допомогою спеціальних засобів (образу і викликаних ним почуттів) скеровує і підтримує увагу до об'єктів, пов'язаних з такими цілями.

Залежно від характеру дій людини увага її буває зовнішньою і внутрішньою. Зовнішня пов'язана з об'єктами поза людиною, внутрішня — з відчуттями образів, створюваних уявою, фантазією. Види й форми уваги завжди взаємозумовлені, взаємоперехідні, взаємозалежні і важливі для педагога, на думку К. Ушинського, з трьох причин:

- як барометр, за яким він може судити про розвиток вихованця;
- як ворота, через які тільки він має доступ до душі вихованця;
- як матеріал для опрацювання<sup>1</sup>.

Тепер поставимо перед собою питання: до чого довільно, неусвідомлено тяжіє увага вчителя-початківця, якщо він не знає законів свого мистецтва, не володіє внутрішньою технікою?

До об'єктів, які незалежно від волі вчителя чи навіть всупереч їй оволодівають його увагою, належить передусім учень. У руках учнів — доля вчителя. Фізично вчитель від учнів віддалений, думками й почуттями він переноситься в їхню особистісну сутність. Здебільшого вчитель-початківець, особливо в старших класах, переконаний, що його учні вже добре обізнані з багатьох питань і здатні критично осмислювати його підготовленість до уроку та фахову компетентність. Хоч це й не так, але страх заповзає в душу, земля вислизає з-під ніг. Неначе й був якийсь творчий задум, але швидко розмився. Витрачено третину часу на пояснення теми уроку, а він не пам'ятає, що робив і що говорив. Тепер він намагається стежити за собою, підпорядковувати свою педагогічну поведінку контролю свідомості, і тоді об'єктом уваги стає він сам — його поведінка, його переживання.

Доки увага була прикута до учнів, вона була зовнішньою. Тепер, переключившись на власну свідомість, вона стає внутрішньою. Зовнішній світ неначе перестав існувати. Щось там роблять учні, посміхаються, кашляють — учителеві немає до них діла: він нічого не бачить і не чує.

Увага педагога тяжіє до трьох об'єктів: учня, самого вчителя, матеріалу теми уроку. Запитаймо себе, чи бажані, чи необхідні ці об'єкти з погляду педагогічного мистецтва. Звичайно, ні. Однак вони завжди й неминуче намагаються оволодіти увагою вчителя-початківця, нездатного цьому щось протиставити.

Не лише початківець, а й досвідчений учитель, що добре володіє законами свого мистецтва, часто-густо піддається загрозі підпасти під

<sup>1</sup> Див.: Ушинский К. Д. Людина як предмет виховання // Вибр. твори. — Т. 1. - С. 248-249.

владу цих шкідливих для творчості об'єктів. Особливо це стосується тих випадків, коли вчитель змушений тримати відповідальний для себе творчий іспит.

Описані стани вчителя, своєрідні у кожного за формою вияву та ідентичні за об'єктом зумовлення, нерідко виявляються як психофізіологічна домінанта, тобто така реакція людського організму, яка поглинає всі його сили, духовну і фізичну енергію.

Такі переживання властиві вчителю у класі, акторові на сцені, кожній людині в різних життєвих ситуаціях. Згадаймо червоні спітнілі обличчя школярів і студентів за екзаменаційним столом чи болісні страждання недосвідченого оратора перед великою аудиторією, або спілкування з видатною людиною. Напружені м'язи, ніяковість, незграбність, збентеження, навіть страх. Сильне серцебиття, втрата здатності послідовно мислити і володіти власною увагою, не кажучи вже про увагу аудиторії, є атрибутами цієї неприємної, негативної психофізіологічної домінанти.

Як боротися вчителю з цією згубною для його творчості домінантою? Яким чином її подолати? Очевидно, для цього слід виробити своєрідну протиотруту, яка змогла б з успіхом їй протистояти, конкурувати з нею і, нарешті, витіснити, знищити її. Але перемогти негативну домінанту можна лише за допомогою більш сильної позитивної. Для цього слід створити у своїй психіці, свідомості осередок збудження, достатньо потужний, щоб відвернути на себе енергію негативних переживань відповідної домінанти. Таким збудженням, новою, сприятливою для творчості, позитивною домінантою є активна зосередженість.

Зосередженість особливо характерна для вищої стадії уваги — її доволіності, тобто коли увага, пов'язана з великим інтересом до об'єкта, переходить у захоплення ним. Завдання педагога й полягає в тому, щоб навчитися створювати в собі цю домінанту активного зосередження. Лише таке зосередження на вищому ступені розвитку (захоплення доволіно обраним об'єктом) здатне перемогти заперечну домінанту і забезпечити потрібні для творчості умови. Безумовно, ця домінанта активно зосередження і є психофізіологічною неусвідомленою установкою.

За допомогою психофізіологічної установки вчитель спроможний тримати безперервну лінію уваги, зосереджує увагу учнів і об'єднує їх позитивними естетичними почуттями. Це дає йому змогу переносити увагу з одного об'єкта на інший, не створюючи розривів у цьому безперервно плинному процесі. Вчителю достатньо розірвати безперервну лінію уваги, і в утворену щілину ввіллється один із шкідливих об'єктів — першопричина знищення творчого самоутвердження вчителя, а через нього — і самоутвердження учня.

Тримати безперервну лінію уваги надзвичайно важко, якщо вчитель не підготувався до виконання педагогічної дії, не розробив партитури >року, не встановив чітко визначеної послідовності в чергуванні об'єктів і не збагнув тих причин, з яких увага образу переноситься з одного об'єкта на інший.

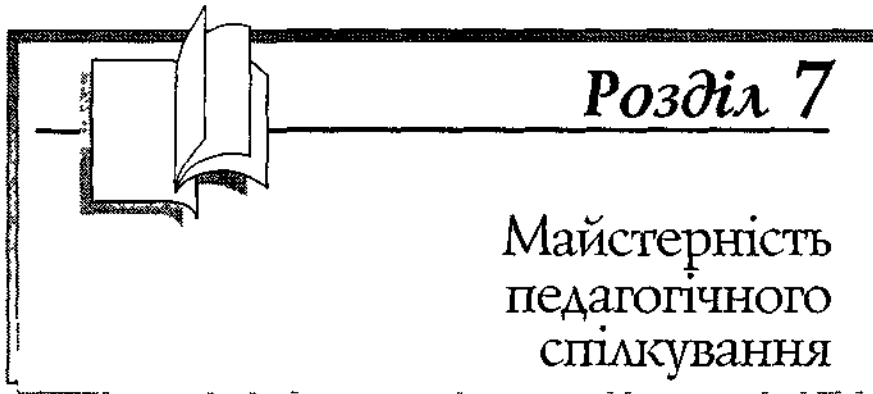
На перший погляд здається, що коли увага вчителя цілком захоплена власним «Я» і рівнем своєї фахової підготовки, то учнівський клас перестає для нього існувати. Насправді це не так. Клас, наповнений учнями, — це те середовище, яке безперервно підтримує, розвиває своїми реакціями позитивну домінанту педагогічної уваги вчителя. Клас необхідний для педагогічної творчості, як повітря для життя людини. Спробуйте змусити вчителя проводити урок без учнів, і він одразу задихнеться від творчої безпорадності; його педагогічна увага, позбувшись спонукальних впливів реакцій учнів, почне різко згасати. Жодна реакція в класі, навіть незначна, не залишається поза увагою вчителя, вона неодмінно впливає на його творчу увагу, вона допомагає чи заважає. У тому разі, коли допомагає, вчитель може відволіктися від класу, не усвідомлювати його, але це якраз і свідчить про наявність домінанти педагогічної зосередженості, тієї психофізіологічної установки, що зумовлює творчість і характеризує її як неусвідомлену.

Стає зрозумілим винятково велике значення у творчості і вихованні вчителя безперервної уваги і її зосередженості. Важливо виховати вчителя зі здатністю швидко і легко створювати в себе стійку домінанту педагогічної зосередженості, іншими словами, здатність швидко й легко захоплювати свою увагу об'єктами педагогічного життя.

У повсякденному житті будь-якої людини, зокрема і вчителя, об'єкти захоплюють увагу і приковують її до себе. У поодиноких випадках увага до об'єкта цілеспрямовується силоміць. Здебільшого це відбувається, коли необхідно прочитати важку для сприймання книжку, підготувати нецікавий урок, уважно прослухати непопулярну лекцію, тобто коли ми зайняті важкою і складною роботою, яка ще не стала предметом нашого захоплення.

Інакше буває на уроці. Об'єкт педагогічної уваги сам по собі не становить для вчителя інтересу, особливо коли він його відбуває десятий, п'ятнадцятий, сотий раз. У цьому разі всі об'єкти уваги і педагогічне середовище вчителеві знайомі, вивчені, не обіцяють жодних несподіванок. Але ж на уроці все має бути цікавим і захоплюючим. Ось чому вчитель зобов'язаний поставити перед собою вимогу навчитися зосереджувати свою увагу, робити її стійкою і безперервною. Лише за таких умов увага, на думку К. Станіславського, стає «провідником почуття».





### ПОНЯТТЯ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ, ЙОГО ОСОБЛИВОСТІ, ФУНКЦІЇ, ВИДИ

Одним із цікавих досліджень, у ході якого було виявлено роль педагогічного спілкування, став експеримент, що увійшов у історію педагогіки як «ефект Пігмаліона». Американські психологи Розенталь і Джекобсон проводили психологічне обстеження школярів, визначаючи рівень їхнього розумового розвитку. По закінченні роботи вони повідомили вчителів, що в класах є учні з високим інтелектуальним потенціалом, і назвали прізвища цих дітей. Під час експерименту вибір того чи іншого учня відбувався довільно, зі списку, тобто вчителям повідомлялися прізвища дітей, які насправді мали різні успіхи і здібності, але дослідники приписували їм значно вищий, ніж в інших, потенціал розвитку, спираючись на наукові відомості. Минув час, і сталося надзвичайне. Психологи повторно обстежили учнів і виявили певний прогрес в їхньому розвитку, проте найбільший — саме в тих, на кого було вказано раніше. Чому так *сталося*? Адже прізвища було названо випадково. Чим зумовлено таке досягнення? Поставимо себе на місце вчителів. Дізнавшись про неабиякі можливості своїх вихованців, вони, звичайно, звернули увагу на цих дітей. Навіть якщо рівень знань дитини був вельми невисокий, учитель замислювався, чому він не помітив у неї здібностей, уважніше придивлявся до неї, а це змінювало його ставлення до учня і характер стосунків у цілому. Вчитель, як Пігмаліон, через атмосферу уваги й піклування, доброзичливої вимогливості й любові створював умови для ефективного розвитку дитини.

Тож виявилось, що здатність учителя організовувати спілкування стала підґрунтям продуктивної діяльності учня. Отже, педагогічне спілкування як професійно етичний феномен потребує від учителя спеціальної підготовки не лише для оволодіння технологією взаємодії, а й для набуття морального досвіду, педагогічної мудрості в організації стосунків з учнями, батьками, колегами у різних сферах навчально-вихов-

ного процесу Залежно від змісту і сфери функціонування, воно може бути професіональним і непрофесіональним за якісними ознаками Професіональне педагогічне спілкування на рівні майстерності взаємодії забезпечує через учителя трансляцію учням людської культури, сприяє засвоєнню знань, становленню ціннісних орієнтацій під час обміну думками, забезпечує формування власної гідності дитини

*Професіональне педагогічне спілкування* — комунікативна взаємодія педагога з учнями, батьками, колегами, спрямована на встановлення сприятливого психологічного клімату, психологічну оптимізацію діяльності і стосунків *Непрофесіональне педагогічне спілкування*, навпаки, породжує страх, невпевненість, спричинює зниження працездатності, порушення динаміки мовлення і внаслідок цього появу стереотипних висловлювань у школярів, оскільки у них зменшується бажання думати і діяти самостійно Зрештою, виникає стійке негативне ставлення і до вчителя, і до навчання Почуття пригніченості предметом у школі — насправді ж учителем — у деяких учнів триває впродовж багатьох років Замість радості пізнання і спілкування з'являється відчуженість

За якими ознаками ми робимо висновки щодо професіоналізму у спілкуванні? Потрібен різнобічний аналіз педагогічного спілкування, адже це явище багатогранне Розгляньмо ситуацію Мати з обуренням скаржитися на вчителя математики, який «увесь час ставить синові двійки», що змушує її «вживати заходів, аж до відвідання міськвно» Як діє класний керівник за цих обставин? Насамперед він розуміє, що мати не вірить у справедливість школи, обурена бездушністю вчителів щодо переживань її сина Педагог вирішує спочатку заспокоїти жінку Якщо розглянути цю ситуацію спілкування з *перцептивного боку* (як сприймають і розуміють партнери один одного), то ми побачимо, що на негативну реакцію вчитель реагує обдуманно, нейтралізуючи її Отже, продуктивність взаємодії забезпечено адекватністю сприймання і розуміння партнера

Тепер проаналізуємо інший бік спілкування Класний керівник запропонував матері учня сісти, уважно слухає її Він звернувся до дітей, які чекали «У мене важлива справа» Цим він показав, що поділяє занепокоєння жінки, готовий до серйозної розмови і прагне допомогти їй Таким чином, *інтерактивний бік спілкування* (взаємодія між партнерами) також свідчить про те, що педагог спрямований на співробітництво і цим оптимізує сприятливу атмосферу розмови

Розглядаючи *комунікативний бік спілкування* (обмін інформацією), звернімо увагу на те, як відповідає вчитель на претензії Дбаючи про те, щоб не було завдано шкоди авторитетові колеги, він бере вину на себе «Так, ми винні Якщо у дитини не виходить, ми зобов'язані їй допомогти» і саме після цього отримує зворотну позитивну реакцію матері «Вперше зустрічаю такого вчителя» Звичайно, така репліка свідчить про складний характер жінки Вчитель усвідомлює не слід звертати увагу на протиставлення класного керівника іншим учителям, важливо підтримати готовність матері взяти участь у взаємодії «Давайте разом щось

робити. Я поговорю з учителем математики, ми знайдемо консультантів і серед учнів».

Логіка демонстрування вчителем різних граней спілкування забезпечує вагомість його слів: вони лягають у підготовлений ґрунт. Досягнуто цілковитої згоди, інцидент вичерпано завдяки тому, що вчитель уміло виявив бажання взаємодіяти на рівні всіх граней спілкування (перцептивного, інтерактивного, комунікативного). Він створив умови для спільного розв'язання проблеми і забезпечив позитивний психологічний клімат у подальших стосунках.

Повноцінне педагогічне спілкування є не тільки багатогранним, а й поліфункціональним. Воно забезпечує обмін інформацією і співпереживання, пізнання особистості і самоутвердження, продуктивну організацію взаємодії. Обмін інформацією і ставленнями реалізує комунікативний бік спілкування, пізнання особистості і самоутвердження — перцептивний, а організація взаємодії — інтерактивний.

Орієнтація на поліфункціональність спілкування дає вчителю змогу організувати взаємодію на уроці і поза ним як цілісний процес: не обмежуватися плануванням лише інформаційної функції, а створювати умови для обміну ставленнями, переживаннями; допомагати кожному школяреві гідно самоутвердитися в колективі, забезпечуючи співробітництво і співтворчість у класі.

Спілкування педагога з учнями є специфічним, адже за статусом вони виступають з різних позицій: учитель організовує взаємодію, учень сприймає її і включається в неї. Треба допомогти учневі стати активним співучасником педагогічного процесу, забезпечити умови для реалізації його потенційних можливостей, тобто суб'єкт-суб'єктний характер педагогічних стосунків.

*Суб'єкт-суб'єктний характер педагогічного спілкування* — принцип його ефективної організації, що полягає у рівності психологічних позицій, взаємній гуманістичній установці, активності педагога та учнів, взаємопроникненні їх у світ почуттів і переживань, готовності прийняти співрозмовника, взаємодіяти з ним<sup>5</sup>.

Головними ознаками педагогічного спілкування на суб'єкт-суб'єктному ґрунті є:

1. Особистісна орієнтація співрозмовників — готовність бачити і розуміти співрозмовника; самоцінне ставлення до іншого. Враховуючи право кожного на вибір, ми повинні прагнути не нав'язувати думку, а допомогти іншому обрати власний шлях розв'язання проблеми. У конкретній ситуації це може реалізуватися за допомогою різних прийомів. Так, до класу прийшов новий учень, хвора, нервова дитина. Він може навіть заспівати на уроці. Коли це сталося вперше, діти засміялися, вдруге — вчитель зауважив: «Андрієві дуже хочеться співати, і він не

<sup>5</sup> Див.: Петровская Л. А. Компетентность в общении Социально-психологический тренинг - М., 1989. - С. 78-79.

може стримати себе. Давайте не будемо відволікатися». Делікатне зауваження зберегло гідність учня і вчителя, показало недоречність поведінки і спонукало до роботи.

2. Рівність психологічних позицій співрозмовників. Хоча вчитель і учні нерівні соціально (різні життєвий досвід, ролі у взаємодії), проте для забезпечення активності учня, через яку ми можемо сподіватися на розвиток його особистості, слід уникати домінування педагога і визнати право учня на власну думку, позицію, бути готовим самому також змінюватися. Учні хочуть, щоб з ними радилися, зважали на їхні міркування, і завдання вчителя — враховувати цю потребу.

3. Проникнення у світ почуттів і переживань, готовність стати на позицію співрозмовника. Це спілкування за законами взаємного довіря, коли партнери дослухаються один до одного, поділяють почуття, співпереживають.

4. Нестандартні прийоми спілкування, що є наслідком відходу від суто рольової позиції вчителя.

Залежно від того, реалізовано принцип суб'єкт-суб'єктної чи суб'єкт-об'єктної взаємодії, спілкування постає як функціонально-рольове або особистісно зорієнтоване.

*Функціонально-рольове спілкування* вчителя — суто ділове, стандартизоване, обмежене вимогами рольової позиції. Головна мета його — забезпечення виконання певних дій. Особисте ставлення педагога й учня не враховується й не виявляється.

*Особистісно орієнтоване спілкування* вчителя передбачає виконання нормативне заданих функцій з виявом особистого ставлення, своїх почуттів. Головна мета впливу — розвиток учнів. Особистісно орієнтоване спілкування — складна психологічна взаємодія. Як видно з його визначення, вчитель, який організує стосунки з учнями таким чином, спрямований не стільки на виконання нових завдань, скільки на розвиток учнів за допомогою певних дій, форм роботи.

Яким є психологічний портрет особистісно орієнтованого вчителя?

— Він відкритий і доступний для будь-якого учня, не викликає в них страху, дає їм можливість висловлювати свої думки і почуття, відвертий у своїх поглядах;

— демонструє дітям цілковиту довіру до них, не принижує їхньої гідності;

— щиро цікавиться життям учнів, не байдужий до їхніх проблем, справедливий;

— виявляє емпатійне розуміння — бачення поведінки учня його ж очима, вмє «постояти в чужих черевиках», відчувати внутрішній світ дитини;

— надає учням реальну допомогу.

Як бачимо, головне в учителя — потенціал його цінностей, чи є в нього, за словами В. Сухомлинського, спрямованість на людину, здатність поважати і любити іншого.

## ПЕДАГОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ ЯК ДІАЛОГ

Залежно від орієнтації (особистісна чи рольова), взаємозвернення (відкрите чи закрите), активності учасників педагогічне спілкування може розвиватися за двома основними типами: як діалогічне або монологічне. У *монологічному* спілкуванні відбувається поляризація за активністю: одні інструктують, наказують, диктують, інші — пасивно сприймають цей вплив; у *діалогічному* — активні всі, хто бере участь у конструктивному співробітництві.

Учитель нерідко вдається саме до авторитарних вказівок, настанов, пояснень. За цих умов спілкування може бути зведене до одноголосся педагога. Діалог передбачає багатоголосся, поліфонію думок, висловлювань, дій усіх його учасників.

За сучасних умов зміна орієнтацій у вихованні принципово пов'язана з опануванням педагогом майстерності ведення діалогу. Говорячи про діалогічне педагогічне спілкування, ми вживаємо поняття «діалог» не лише в значенні розмови між двома особами<sup>1</sup>, а й маючи на увазі обмін сенсом у спілкуванні (не тільки репліками). Діалог педагогічний — це дія у педагогічному процесі, яка дає кожному партнерові можливість самовираження у спілкуванні.

**Діалогічне педагогічне спілкування** — це тип професійного спілкування, що відповідає критеріям діалогу, забезпечуючи суб'єкт-суб'єктний принцип взаємодії педагога та учнів<sup>2</sup>.

На які критерії діалогу слід орієнтуватися? Сутність суб'єкт-суб'єктного принципу, який ми розглянули вище, детермінує основні ознаки діалогічного педагогічного спілкування. Це і є критеріями його визначення.

1. *Визнання рівності особистісних позицій, відкритість і довіра партнерів.* Ми зауважували, що ця ознака є сутністю суб'єкт-суб'єктних стосунків. У педагогічному спілкуванні це визнання активної ролі, реальної участі вихованця у процесі виховання. Як це забезпечується? Спільним (вчителя і учня, вчителя і батьків) пошуком, спільним аналізом, спільним виправленням помилок. У тому й полягає складність організації діалогічного спілкування на засадах особистісної рівності, що педагог не зводить своїх дій до оцінювання поведінки учня і вказівок на шляхи виправлення. Такий шлях означав би пасивність вихованця. Для того щоб стимулювати успішне самовиховання учня, педагогові слід давати школяреві інформацію про нього, але той мусить сам учитися давати собі оцінку. Таким чином, ідеться не про усунення оцінного судження, а про зміну його авторства<sup>3</sup>. Так забезпечуються співробітництво, рівність і активність обох сторін.

<sup>1</sup> Див.: *Словник іншомовних слів* / За ред. О. С. Мельничука. — К., 1974. — С. 220.

<sup>2</sup> *Словник термінології з педагогічної майстерності.* — С. 13.

<sup>3</sup> *Петровская Л. А.* Воспитатель — подросток: пути развития диалога // Учителям и родителям о психологии подростка / Под ред. Г. Г. Аракелова. — М., 1990. — С. 136.

2. *Домінанта педагога на співрозмовникові і взаємовплив поглядів.* Особистісна рівність у педагогічному діалогічному спілкуванні передбачає різні позиції його учасників стосовно їхніх інтересів. Звичайно, учень перебуває в колі своїх потреб і діє в напрямі задоволення власних прагнень (самоутвердитися, пізнати тощо), а вчитель у професійному спілкуванні має спрямовувати свої інтереси на потреби іншого. Практика свідчить, що вчитель у спілкуванні може зосереджувати свої інтереси на певних об'єктах (центрація): власних вимогах (мене не слухає), потребах справи (швидше закінчити прибирання класу), інтересах колег (вчитель завжди має рацію) і власне на потребах учнів.

Гуманізація педагогічної взаємодії полягає в децентрації позиції вчителя щодо всіх інтересів, які не збігаються з інтересами розвитку дитини, а в діалозі — у зосередженості на співрозмовнику. Тому зосередженість на співрозмовникові — така позиція педагога в професійному спілкуванні, коли в центрі уваги вчителя є особа співрозмовника, його мета, мотиви, точка зору, рівень підготовки до діяльності.

Зосередженість на співрозмовникові передбачає не лише увагу до іншого, а й готовність змінювати свої наміри, міркування відповідно до реакції співрозмовника. Вчитель виходить з усвідомлення: «Я готовий змінити свою думку, зважаючи на твоє рішення, це допомагає нам спільно розв'язати проблему».

Зосередженість на співрозмовникові і взаємовплив поглядів свідчать про ціннісну орієнтацію вчителя на учня як мету у професійному діалозі. Орієнтація на іншого як на засіб власної мети реалізується у монологічному спілкуванні.

3. Учень, його особистість стає цікавим і важливим для педагога. Він уважний до реакції дитини, будує свою взаємодію в площині інтересів співрозмовника і пропонує шляхи розв'язання проблем залежно від його потреб. Звернення педагога в діалозі завжди має *установку на відповідь* партнера, яку він цінує, приймає з визнанням права на його особисту позицію у взаємодії.

4. *Модальність висловлювання і персоніфікація повідомлення.* Спілкування-діалог пов'язане з відкритою позицією, засобом реалізації якої є персоніфікована манера висловлення («Я вважаю»; «Я гадаю») і за можливості мінімізація знеособлених суджень («Вважається...»; «Кажуть...»), якими часто замінюють висловлення власної думки.

Персоніфікація тексту повідомлення — критерій діалогічного педагогічного спілкування, який передбачає виклад інформації від першої особи, звернення педагога та учнів до особистого досвіду, що пов'язаний із предметом повідомлення<sup>1</sup>.

Таке розуміння персоніфікації йде від тлумачення М. Бахтіним діалогу як реакцій на суб'єктивні позиції партнерів. У діалозі співрозмов-

<sup>1</sup> Див.: Хараш А. У. Межличностный контакт как исходное понятие психологии устной пропаганды // Вопр. психологии. — 1977. — № 4. — С. 58.

ник висловлює не лише предметну думку, а й своє ставлення до неї, що й зумовлює взаємодію Персоніфікація як уособлення і модальність як суб'єктивно особистісне ставлення педагога та учнів до інформації створюють саме такі умови, які спонукають до обміну змістом (діалогу) інакше відбувається формальний обмін інформацією

5 *Поліфонія взаємодії і надання вчителем розвивальної допомоги*  
Поліфонія у спілкуванні — критерій діалогічного педагогічного спілкування, який передбачає можливість для кожного учасника комунікації викладу своєї позиції<sup>1</sup>

Поліфонія передбачає пошук розв'язків у процесі взаємодії з урахуванням думок кожного учасника Вона протистоїть монологічному спілкуванню, що репрезентує думку лише однієї особи, переважно вчителя В індивідуальній бесіді з учнем вона реалізується у формі розвивальної допомоги Надаючи таку допомогу, вчитель не намагається шукати за іншого рецепт розв'язання його проблем Дитина сама проживає своє життя, і, якщо ми хочемо їй допомогти, слід залишити їй простір для власних зусиль, для праці її душі, тобто так побудувати взаємодію, щоб допомогти їй самій впоратися зі своїми проблемами

6 *Двоплановість позиції педагога у спілкуванні* У процесі професійного спілкування педагог веде діалог не лише з партнером, а й із самим собою активно включаючись у взаємодію, він водночас аналізує ефективність втілення власного задуму Це дає йому змогу зберегти ініціативу у спілкуванні, дотримуватися надзавдання в педагогічній дії і перебудуватися під час діалогу

Бути природним, щирим, водночас дотримуватися позиції «поза перебування» у спілкуванні (М Бахтін) — ознака майстерності в педагогічній взаємодії

## КОНТАКТ У ПЕДАГОГІЧНОМУ ДІАЛОЗІ

Як будується діалог? Через контактну взаємодію Контакт у спілкуванні — це знакообмін між особистостями, який визначає їхню поведінку<sup>2</sup> Причому знакообмін характеризується взаємною спрямованістю партнерів (за К Бюллером) Тому контактом доцільно називати не будь який знакообмін, а той, що зумовлює спільність психічного стану людини з іншою людиною Цей стан супроводжується взаємною зацікавленістю сторін, взаємним довір'ям<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Див *Хараги А У* Межличностной контакт как исходное понятие психологии устной пропаганды // *Вопр психологии* — 1977 — № 4 — С 58

<sup>2</sup> Див *Добрович А Б* Воспитателю о психологии и психогигиене общения Кн для учителя та й родителей — М 1987 — С 69

<sup>3</sup> Див *Зимняя Й А* Психологические вопросы лекционной пропаганды // *Основы лекторского мастерства* — М 1978 — С 74

**Контакт у педагогічному діалозі** — це особливий стан єднання педагога та учнів, який характеризується взаєморозумінням, співпереживанням і готовністю до взаємодії

Ознаками того, що в процесі спілкування в учителя є контакт з учнями, їхніми батьками, є

— взаємне особистісне сприйняття вчителя та учнів, відкритість у стосунках і відвертість у висловлюваннях,

— згода з головними змістовими положеннями взаємодії сприйняття думок педагога та учнів як значущих, розвиток їх у подальшому спілкуванні,

— єдність оцінних суджень,

— наявність емоційного резонансу,

— збереження інтересу до подальшої взаємодії,

— високий рівень контакту очей у бесіді,

— узгодженість поз, міміки та інтонації в діалозі

Досягнення контакту як психологічної згоди можливе за умови, коли педагог вибирає доцільну рольову позицію, що приймається партнером у конкретній ситуації. Позицією у спілкуванні називатимемо стійку усвідомлену сукупність ставлень учителя до учнів (батьків, колег), що реалізуються в процесі взаємодії<sup>1</sup>. За концепцією Е. Берна, звертаючись до іншої людини, ми зазвичай несвідомо обираємо один із трьох станів нашого «Я»: позицію Батька, Дорослого чи Дитини. Незважаючи на те, що цей вибір здійснюється мимовільно, спілкування у кожній з трьох позицій відбувається за своїми правилами.

Батько	Дорослий	Дитина
вчить, спрямовує, оцінює, засуджує, схильний до нотацій, все знає, все розуміє, не має сумнівів, за все відповідає, від усіх вимагає, схильний до надмірної опіки	тверезо міркує, ретельно зважує, логічно аналізує, вільний від забобів, догм, стереотипів, не піддається настроям, коректний, стриманий	нестримана емоційна, протестуюча, творча, нелогічна, вільна від догм, імпульсивна, наївна, залежна

Назви позицій умовні й не пов'язані з віком людини, яка характеризується. Ці позиції можна стисло викласти так<sup>2</sup>:

*позиція Батька у спілкуванні* — система реалізації певних ставлень особистості до співрозмовника, в якій демонструються незалежність, впевненість, навіть агресивність, бажання взяти всю відповідальність на себе,

*позиція Дорослого у спілкуванні* — система реалізації певних ставлень особистості до співрозмовника, в якій демонструються коректність

<sup>1</sup> Див. Психологічний словник / За ред. В. І. Войтка — К., 1982 — С. 125

<sup>2</sup> Подається за кн. Добрович А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. Кн. для учителя и родителей — С. 70



і стриманість, уміння зважати на ситуацію, розуміти інтереси інших і розподіляти відповідальність між усіма,

*позиція Дитини у спілкуванні* — система реалізації певних ставлень особистості до співрозмовника, в якій демонструються залежність, підпорядкованість, невпевненість, небажання брати відповідальність на себе

Звичайна позиція педагога — Дорослий, налаштований на ділову взаємодію. Саме ця позиція проектує в учневі рівноправного партнера, створює атмосферу довіри. Прийоми її реалізації можуть бути такі: «Я хочу порадитися з вами», «Давайте обміркуємо, вирішимо» тощо. Водночас педагог нерідко використовує і позицію Дитини у своїй поведінці (не слід боятися цього!). Це стосується ситуацій, коли потрібно, щоб учень вчився виявляти самостійність, спостережливість, сміливість (наприклад, учитель навмисно робить помилку на дошці, виявляє сумніви стосовно можливостей виконання певної справи). Позиція Дитини в поведінці вчителя доцільна і в грі.

А тепер поміркуймо щодо позиції Батька, яка, здавалося б, органічна для педагогічної діяльності. Проте вона не може бути єдиною на всьому шляху виховання школяра, оскільки передбачає діалогічну взаємодію лише в тому разі, коли вихованець постійно перебуває в ролі Дитини. А це гальмує розвиток особистості і, коли учень починає вважати себе Дорослим, призводить до конфлікту. Щоб узагальнити усвідомлення рольової структури спілкування вчителя з учнями, скористаймося схемою<sup>1</sup>.



Додамо контакт порушується, коли позиції неузгоджені: вчитель у позиції Дорослого звертається до колеги, а той, як Батько, повчає його, спричиняючи природне невдоволення (адже він не Дитина). Або вчитель організовує дидактичну гру на уроці, що має на меті створити позицію Дитини — Дитина. Учні прийняли її, а педагог не виходить із ролі Дорослого, і це руйнує контактну взаємодію. Тому важливо, відчувачи власну позицію, бачити позицію партнера і прагнути до їх узгодження, взаємоприйняття. Це і започатковує контакт.

Глибше усвідомити рольову позицію у спілкуванні дає змогу театральна педагогіка. Щоправда, тут використовують поняття «пристосування» (як більш широке) і «прибудова». В педагогічний обіг ці поняття переніс В. Кан-Калік.

<sup>1</sup> Воробьев Г. Г. Школа будущего начинается сегодня. Кн. для учителя. — М., 1991. — С. 54.

*Пристосування* в педагогічному спілкуванні розглядається як система прийомів (психологічних, мімічних, пантомімічних, мовних, рухових тощо) для організації структури спілкування, адекватної завданню, що вирішується. Використовуються «м'язова мобілізованість», прибудови, зміна тональності мовлення, дистанції, форми взаємодії і т.ін.<sup>1</sup>

*Прибудова* — мимовільне пристосування людиною свого тіла для впливу на зовнішній об'єкт, щоб підпорядкувати його своїм потребам. Отже, прибудова стає зовнішнім виявом рольової позиції у контакті. Теоретик театру П. Єршов обґрунтовує використання трьох прибудов для впливу на людину знизу, згори, поруч.

Прибудова знизу властива людям, які звикли підкорятися, соціальне не захищені. Водночас, прибудовуючись знизу у спілкуванні, людина пояснює, очікуючи розуміння, підбадьорює, просить.

Прибудова згори властива людям, які звикли давати вказівки, самостійним, самовпевненим. Прибудовуючись згори, людина пояснює, не цікавлячись, як її слухають, докоряє, диктує, наказує.

Прибудова поруч — дія нарівні. В такій позиції людина пізнає, стверджує. Чітку технологію організації поведінки за допомогою різних прибудов можна знайти в спеціальній літературі.<sup>2</sup>

Урахування рольової позиції вчителя особливо важливе в організації індивідуальної бесіди. Брак контакту через неузгодженість настанов у взаємодії руйнує атмосферу взаємосприйняття і перекреслює можливість подальшого продуктивного спілкування.

Крім неправильно обраної позиції, педагоги у спілкуванні можуть заважати різні бар'єри — перешкоди, що зумовлюють опір партнера впливові співрозмовника. Це бар'єри фізичні (простір, дистанція, час, якими вчитель віддаляє себе від учнів, «закриває» себе), соціальні (постійне підкреслювання своїх переваг), гностичні (коли педагог не адаптує своє мовлення до рівня розуміння школярів, висловлюється великими реченнями — понад 17 слів, надто швидко — понад 2,5 слова за секунду, недоказово), естетичні (несприйняття співрозмовником естетики зовнішнього вигляду, особливостей міміки), емоційні (невідповідність настрою, негативні емоції, що деформують сприймання), психологічні (у вигляді негативних установок, що виникли на підставі попереднього досвіду, незбіг інтересів тощо).

Нейтралізувати, усунути ці бар'єри можна. Тут допомагає психологічне налаштування вчителя на взаємодію. Фізичний бар'єр пом'якшується скороченням дистанції, відкритістю у спілкуванні, соціальний — прагненням не протиставляти себе, а підносити учнів до свого рівня, не нав'язувати, а радити, гностичний — уважним спостереженням за реак-

<sup>1</sup> Див. Кан Калик В. А., Никандров Н. Д. Педагогическое творчество — М 1990 — С 116.

<sup>2</sup> Див. Ершов П. М. Режиссура как практическая психология — М 1976 — С 157—188, Ильев В. А. Технология театральной педагогики в формировании и реализации замысла школьного урока — М, 1993 — С 77 — 105.

цією слухача і перебудовою мовлення; естетичний — самоконтролем поведінки; емоційний — прагненням зігріти спілкування слайвом успіху; психологічний — перенесенням уваги на інтерес до роботи, пошуку «емоційного ядра» у спілкуванні, оптимістичним прогнозуванням педагогічної діяльності.

## СТРУКТУРА ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ

Для того щоб навчитися професіонального спілкування, треба чітко уявляти структуру цього процесу, знати, які вміння забезпечують його здійснення, яким чином можна удосконалювати виховний вплив на дітей. За В. Кан-Каликом<sup>1</sup>, є чотири етапи комунікації, що становлять структуру педагогічної взаємодії.

1. *Моделювання педагогом майбутнього спілкування* (прогностичний етап). Це перший етап, у якому закладаються обриси майбутньої взаємодії: планування й прогнозування змісту, структури, засобів спілкування. Зміст його містить визначення мети взаємодії (для чого?), аналіз стану співрозмовника (чому він такий?) та аналіз ситуації (що сталося?). Плануються можливі способи та тональність комунікації, прогнозується сприймання співрозмовником змісту взаємодії. Цільова установка має вирішальне значення. Саме тут має бути визначальною зосередженість на спільній роботі з учнями, на розвитку їх. Учитель має передусім думати про те, як залучити вихованця до взаємодії, зацікавити його, як створити творчу атмосферу, щоб виявилася його індивідуальність. Для цього педагогові потрібна увага, здатність сприймати та адекватно оцінювати людину.

2. *Початковий етап спілкування*. Його мета — встановлення емоційного і ділового контакту в педагогічній взаємодії. В. Кан-Калик називає цей етап «комунікативна атака»; у цей час здобувається ініціатива, що дає змогу керувати спілкуванням. Важливо оволодіти технікою швидкого включення у взаємодію, прийомами самопрезентації та динамічного впливу. Ініціатива необхідна вчителю на цьому етапі для того, щоб організовано передати її в наступному періоді спілкування.

3. *Керування спілкуванням*. Це свідомо і цілеспрямована організація взаємодії з коригуванням процесу спілкування відповідно до визначеної мети. Здійснюється обмін інформацією, оцінками з приводу цієї інформації, взаємооцінювання співрозмовників. Створюється атмосфера доброзичливості, щоб дати учневі змогу вільно виявляти своє «Я», діставати задоволення від спілкування, підтвердження своїм соціальним значущим потенціям. Передаючи ініціативу учневі, педагог представляє матеріал для аналізу, щоб роздуми, оцінювання фактів школяр здійснив сам за допомогою старшого. Саме тут учитель мусить вміти виявляти інтерес до учня, сприймати інформацію від нього (активно слухати), висловлювати судження з того чи того приводу, транслювати учням свій

<sup>1</sup> Див.: Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении. — С. 27. 122

оптимізм і спокійну впевненість в успіхові, ставити перед ними яскраві цілі і вказувати на шляхи їх досягнення.

4. *Аналіз спілкування.* Головне завдання цього етапу — співвіднесення мети, засобів, результатів взаємодії, а також моделювання подальшого спілкування. Це етап самокоригування.

Учителю потрібно мати педагогічну пам'ять, в якій започатковується виявлене в словах, емоціях і діях ставлення учнів. Ця інформація допоможе проаналізувати тенденції розвитку ставлення вихованців.

Стосовно кожного етапу педагог має дотримуватися певних правил, які оптимізують взаємодію:

- формування почуття «ми», демонстрація спільності поглядів, що усуває соціальні бар'єри, протиставлення і об'єднує для досягнення спільної мети;

- встановлення особистісного контакту, щоб кожний учень відчував зверненість саме до нього. Це реалізують і мовними засобами (найчас тіше називаємо учня на ім'я, повторюємо вдало висловлене ним міркування), і невербально (візуальний контакт);

- демонстрація власного ставлення, що виявляється в тому, як ми посміхаємося (відкрито, невимушено чи скептично), з якою інтонацією говоримо (дружньо, сухо, тиснучи на учня), як експресивно забарвлені наші рухи (спокійні, стримані чи зневажливі, нервові), яку обрали дистанцію (довіри чи конфронтації);

- показ яскравих цілей спільної діяльності — накреслення спільного «ми» у майбутньому, що демонструє зацікавленість у співрозмовникові, міцність єдності;

- передача педагогом розуміння внутрішнього стану учнів — «зчитування» настрою співрозмовника, що сигналізує про зацікавленість у взаємодії, взаєморозумінні;

- постійний вияв інтересу до учнів. Це означає — слухати учнів, ставити питання і дорожити їхньою думкою, співпереживати, наголошувати на позитивному, говорити компліменти, тобто робити все, що підтримує учня в його позитивних намірах;

- створювати ситуації успіху, потрібні для сприятливого психологічного тла взаємодії; таке тло створюється радістю від успіху, постійним підкресленням потенційних можливостей, індивідуальної значущості кожного, зняттям страху перед можливою помилкою, наданням допомоги і вмінням учителя попросити допомоги в учня.

Реалізувати всі ці правила можливо, якщо вчитель правильно обере стиль спілкування з дітьми й дорослими.

## СТИЛЬ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ

Про педагога-майстра говорять: у нього гарний стиль спілкування з дітьми. Що це таке? Стиль — це усталена система способів та прийомів, які використовує вчитель у взаємодії. Вона залежить від особистісних

якостей педагога і параметрів ситуації спілкування. Щодо якостей, які визначають стиль спілкування вчителя, то тут дослідники виокремлюють ставлення його до дітей і володіння організаторською технікою.

Безумовно, в основу стилю спілкування вчителя покладено його загальне ставлення до дітей і професійної діяльності в цілому. Воно може бути активно-позитивним, пасивно позитивним, ситуативно-негативним, стійким негативним<sup>1</sup>.

Якщо у педагога стабільне активно-позитивне ставлення до дітей, то він виявляє ділову реакцію на діяльність учнів, допомагає у важку хвилину, відчуває потребу в неформальному спілкуванні. Вимогливість у поєднанні із зацікавленістю викликає в учнів довіру. Діти розкуті, комунікабельні.

Пасивно-позитивне ставлення вчителя визначається установкою лише вимогливість та суто ділові стосунки можуть забезпечити успіх у навчанні. Звідси — сухий, офіційний тон, брак емоційного забарвлення взаємин, що збіднює спілкування і гальмує творчий розвиток вихованців.

Негативне ставлення до дітей навіть у репліці «Як мені набрид ваш клас», нестійкість позиції вчителя, який підпадає під вплив своїх настроїв та переживань, створює ґрунт для виникнення недовіри, замкненості, а то й таких форм самоутвердження, як лицемірство, брутальність і т. ін. Викликаючи негативне ставлення до себе, такий учитель працює проти свого предмета, проти школи й проти суспільства в цілому.

Отже, аналіз стилю свого спілкування слід розпочинати з почуття, яке у вас збуджують школа, учні, а також з готовності і вміння виявити своє позитивне ставлення, щоб одержати адекватну відповідь.

Залежно від ставлення педагог добирає найзручніші для нього способи організації діяльності учнів або захоплює власним прикладом, або вміло радиться з приводу справи, або наказує зробити. Стиль керівництва, як і ставлення, є складником загального стилю спілкування вчителя.

Розгляньмо основні стилі керівництва, зосередивши увагу на стратегії діяльності керівника, формі організації ним взаємодії, педагогічних наслідках, і переконаймося, що ставлення вчителя детермінує його організаторську діяльність.

Спочатку визначимо ці стилі відповідно до стратегії взаємодії.

*Авторитарний* — стиль диктату, коли підлеглий розглядається тільки як пасивний виконавець і йому фактично відмовлено у праві на самостійність та ініціативу.

*Демократичний* — стиль, що ґрунтується на глибокій повазі до особистості кожного, засадою для нього є довіра й орієнтація на самоорганізацію, самоуправління особистості та колективу.

*Ліберальний* — стиль, що характеризується браком стійкої педагогічної позиції, виявляється у невтручанні, низькому рівні вимог, формальному розв'язанні проблем.

<sup>1</sup> Див. Березовий Н. А., Коломинский Я. Л. Учитель и детский коллектив — Минск, 1978 — С. 31-32.

Техніка керування у кожного стилю своєрідна Авторитарний учитель, самочинно визначаючи спрямованість діяльності групи, вказує, хто з ким повинен працювати, як мусить робити Це придушує ініціативу учнів Основні форми взаємодії наказ, вказівка, інструкція, догана Навіть подяка за таких настанов звучить як докір «Ти добре сьогодні відповідав Не чекала від тебе такого» Реакція на помилки — висміювання, різкі слова Вчитель лаконічний, не терпить заперечень

Якщо ми обираємо авторитарний стиль у взаємодії, то можемо розраховувати на предметний результат, проте психологічний клімат у процесі виконання справи не буде сприятливим робота йде лише під контролем, немає відповідальності, гальмується становлення колективістських якостей, розвивається тривожність

Педагог, що вибрав демократичний стиль, спирається на думку колективу, прагне донести мету діяльності до свідомості кожного учня і залучити всіх до активної участі в обговоренні роботи Основні способи взаємодії заохочення, порада, інформація, координація, що розвиває в учнів упевненість у собі, ініціативність У цьому разі ми не можемо зразу розраховувати на високий предметний результат Проте оскільки формується почуття відповідальності, підвищується творчий тонус, поступово розвивається здатність свідомо, самостійно і творчо працювати, то ми забезпечуємо стабільний результат у праці і закладаємо міцний підмурівок розвитку особистості

Ліберальний учитель прагне не втручатися в життя колективу, легко піддаючись часто-густо суперечливим впливам Форми його роботи зовні нагадують демократичні, але через відсутність власної активності і зацікавленості, нечіткість програми і брак відповідальності у самого керівника робота йде на самоплив, виховний процес некерований Результати праці значно нижчі

Усвідомивши соціально-етичні установки вчителя та способи їх виявлення в організації діяльності учнів, визначмо, яку систему ustalених способів і прийомів у спілкуванні виявляє педагог, тобто якими є головні стилі його спілкування

За В Кан Каликом<sup>1</sup>, виокремлюють п'ять головних стилів педагогічного спілкування

1 Спілкування на підставі захоплення спільною творчою діяльністю Засадовим для нього є активно-позитивне ставлення до учнів, закоханість у справу, що передається дітям, співроздуми та співпереживання щодо цікавих і корисних заходів За такими вчителями діти ходять слідом, бо вони наповнюють їхнє життя радістю, гордістю за успіхи в колективних справах «Щоб справа йшла добре, за макаренківською традицією, у школярів та педагогів мають бути одні, спільні турботи Педагоги не керують школярами, а разом із ними дбають про справи школи, ніякого протиставлення «ми» і «ви» Замість однобічних впливів педа-

<sup>1</sup> Див Кан Калик В А Учителю о педагогическом общении — С 97 — 100

гога на учнів — спільна творча діяльність вихованців разом із вихователями і під їхнім керівництвом»<sup>1</sup>

2 Стиль педагогічного спілкування, що ґрунтується на *дружньому ставленні*. Демонстрація дружнього ставлення — запорука успішної взаємодії. Цей стиль ґрунтується на особистісному позитивному сприйнятті учнями вчителя, який виявляє приязнь і повагу до дітей. Це позитивний стиль спілкування, проте в перспективі його розвитку слід мати творчий союз на підставі захоплення справою. Окремі педагоги неправильно інтерпретують стиль дружби і перетворюють дружні стосунки на панібратські, що негативно впливає на весь навчально-виховний процес. Встановлюючи дружні взаємини з вихованцями, варто прислухатися до застережень А. Макаренка: «З вихованцями керівний і педагогічний персонал завжди має бути ввічливим, стриманим. Педагоги і керівництво ніколи не повинні припускати зі свого боку тону фривольного зубоскальства, розповідання анекдотів, жодних вільностей у мові, передражнювання, кривляння тощо. Зовсім неприпустимо, щоб педагоги і керівництво у присутності вихованців були похмурими, роздратованими, крикливими»<sup>2</sup>.

Виявляючи дружнє ставлення і маючи зацікавленість у справі, завжди можна залучити учнів до спільного пошуку, співтворчості.

3 Нерідко молоді вчителі, не вміючи встановити дружніх взаємин на ґрунті самовіддачі, обмежують спілкування формальними стосунками і обирають стиль *спілкування дистанції*. У цих педагогів може бути в цілому позитивне ставлення до дітей, але організація діяльності ближча до авторитарного стилю, що знижує загальний творчий рівень спільної з учнями роботи (пасивно-позитивне ставлення плюс авторитарність в організації справи призводять до того, що в класах може бути чудова дисципліна, висока успішність, проте значні прогалини у моральному вихованні учнів). Дистанція між учителем і учнем повинна бути, однак це не головний критерій стосунків. Жартома Макаренко навіть визначив її математично: 1 метр, бо менше — «на голову сядуть», а більше — зникне теплота. Дистанція — показник провідної ролі педагога: що продуктивнішою для дитини є провідна роль учителя, то органічнішим і природнішим для неї є елемент дистанції. Дистанція залежить від рівня авторитету вчителя, визначається учнями, хоча скеровується педагогом.

4 Спілкування-дистанція є певною мірою перехідним етапом до такого негативного стилю, як *спілкування залякування*. Вдаються до нього ті молоді педагоги, котрі не в змозі організувати спільну діяльність, адже для цього потрібні професійні навички. Ось форми ситуативного вияву спілкування-залякування: «Не чекайте на екзамені п'ятірок. Знайте, що двійок вашому класові, хоч кілька, а буде», «Слухайте уважно, а то

<sup>1</sup> Соловейчик С. Учение без исключения // Юность - 1985 - № 9 - С. 111

<sup>2</sup> Макаренко А. С. Методика виховної роботи — К., 1990 — С. 120

зараз викличу » Така форма спілкування показує, як діяти не слід Загалом, жорстка регламентація руйнує творчу атмосферу

Спілкування-залякування поєднує в собі негативне ставлення до учнів і авторитарність у способах організації діяльності

5 Застерігаємо молодого вчителя і від обрання такого стилю спілкування, який поєднує в собі позитивне ставлення до дітей з лібералізмом Цей стиль називають *заграванням* У чому воно полягає" У педагога є прагнення здобути авторитет, він не байдужий до того, чи подобається дітям, але при цьому не прагне відшукати доцільних способів організації взаємодії, може вдатися до прийомів завоювання дешевого авторитету Гонитву за дитячою любов'ю засуджував А Макаренко, бо вона — для задоволення честолобства педагога, а не на користь дітям

Спрямованість на дитину, її розвиток, захопленість своєю справою, професійне володіння організаторською технікою і делікатність — ось що стає запорукою продуктивного стилю у педагогічній праці

### КОНФЛІКТ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ВЗАЄМОДІЇ

Ми розглянули теоретичні засади, що дали змогу зрозуміти сутність, структуру і технологію побудови професійного педагогічного спілкування Водночас трапляється, що стосунки між учителем і учнем ускладнюються Ми прагнули показати, як запобігти помилкам і викривленням у стосунках, забезпечити позитивний розвиток взаємин «учитель — учень» Але важко уникнути суперечностей між індивідуальностями, якими є дитина і вчитель А якщо конфліктна ситуація вже виникла, то яку лінію поведінки слід обрати, щоб не загострювати стосунків?

Конфлікт виникає не зразу, зародження його ми можемо відчуті в якомусь інциденті, непорозумінні Ще немає відкритого протистояння, відчуваються лише невдоволення, нестриманість учнів Але на це слід реагувати, бо учні вже усвідомили цю ситуацію як конфлікт, що заважає їм задовольняти власні потреби Якщо вчитель не помітить вчасно зміну у ставленні учня, ситуація може набуті деструктивного характеру Що насамперед слід робити"? Усвідомивши, що порушено баланс в інтересах педагога та учнів, проаналізувати випадок, не доводячи його до загострення, до виникнення конфліктної ситуації, коли відбувається зіткнення думок Виявляються ініціатори, які висловлюють думку частини невдоволених Учителю ще в змозі використати обставини для набуття учнями позитивного досвіду Уважність, здатність побачити «жало конфлікту» (А Добрович), усвідомлення сутності причин і прагнення усунути суперечності, зблизивши інтереси, — такою має бути тактика вчителя

Наведемо приклад Учні не хочуть писати контрольну роботу Однією з причин є те, що їх не попередили Як діяти"? Звичайно, можна їх примусити, ігноруючи невдоволення, зрештою, залякати Однак для нас важливими є продуктивна праця і збереження дружніх та ділових сто-



сунків То як же діяти? Треба врахувати, що невдоволення спричинене саме нашою неуважністю не попередили Важливо, щоб діти відчули нашу зацікавленість у спільній справі, довіру до них «Що ж, можливо, я забула попередити Тоді сьогоднішній урок ми присвяtimo підготовці до наступної контрольної роботи Бажаючі можуть перевірити себе і сьогодні, причому в журнал я виставлю лише добрі та відмінні оцінки Вас влаштовує такий варіант?» Учні погоджуються У цій конфліктній ситуації вчитель виявив здатність до децентрації — вміння подивитися на обставини з погляду обох сторін і знайшов компромісне рішення, забезпечивши інтерес учнів до роботи Дуже важливо, перш ніж висловлювати пропозицію, зняти напруження, продемонструвати свої дії як намір піти назустріч

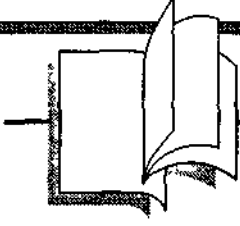
Необачність у конфліктній ситуації може призвести до накопичення пристрастей, некерованої поведінки, відкритого протистояння і бажання розірвати стосунки Тоді спалахує конфлікт, за яким — тяжка і велика праця з відновлення ділових стосунків Мудрою є заповідь учителя «Перш ніж грюкати дверима, подумай, як зайдеш знову до класу»<sup>1</sup>

Тож вирішимо з учнями (разом), як працювати далі Для цього постараємося зняти напруження (наприклад, вербалізувати ситуацію) Потрібно також попри все знайти в себе почуття жалю та ніжності до дітей (згадаймо фільм «Вікно у Париж», де вчитель замість гніву виявляє піклування, турботу, а також надію) Використаймо гумор, який несе із собою розрядку і підкаже результат Зрештою, допоможе компроміс, взаємний аналіз ситуації

Кожний конфлікт у педагогічній практиці — гостра ситуація, яка, однак, завдяки підвищеній емоційності може сприяти усвідомленню моральних законів Отже, важливо подивитися на конфлікт як на спонтанно виниклі або спеціально створені суперечності у стосунках між учителем і учнями, які за умови конструктивного розв'язання приводять до позитивних змін у стосунках його учасників, їхнього розвитку і розвитку всього колективу Вчителів не слід боятися конфлікту Якщо він виникне, треба опановувати технологію поведінки у конфліктній ситуації

Найважливішою передумовою неприпустимості загострення конфліктної ситуації є педагогічний такт учителя<sup>1</sup> Отже, узагальнимо спілкування вчителя в педагогічному процесі повинно збудити активність самої дитини (вийти на діалог) і допомогти їй набути позитивного досвіду організації діяльності і стосунків Цьому сприяє створення атмосфери за допомогою продуктивних стилів взаємодії

<sup>1</sup> Докладно про це див *Синиця І О Педагогічний такт і майстерність учителя* — К 198 і *Сухомлинський В О Лист про педагогічну етику*//Вибр твори В 5 т — Т 5 — С 591—600 *Рибак М М Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе* — С 6 — 42 100—115 *Щуркова Н Е Новые педагогические технологии воспитательного процесса* — М, 1993 — С 69 — 83



## Розділ 8

### Психолого-педагогічні умови майстерної взаємодії в педагогічному спілкуванні

#### ОСОБИСТІСТЬ УЧИТЕЛЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ВПЛИВУ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ВЗАЄМОДІЇ

Володимир Леві подає замальовку майстра спілкування, називаючи його Генієм, Моцартом спілкування<sup>1</sup>. У цьому портреті особливо яскраві деякі штрихи. У нього величезна допитливість, колосальний інтерес до людей, а звідси підвищена увага, тонка спостережливість. Він легко вживається в чужі долі, обставини, живе життям іншого. Він спокійний, а душевний спокій, як аромат троянди, притягує людей. Він чудовий оповідач, має смак до подробиць, соковитої деталі. Добродушний, але в стосунках відчутний підтекст сили. Із симпатією ставиться до інших, і ця доброзичливість повертається до нього відлунням світла.

Як бачимо, ефект спілкування забезпечується гармонією двох рівнів: зовнішнього, поведінкового (чудовий оповідач, у стосунках відчутний підтекст сили) і внутрішнього, глибинного, який виявляє особистісні якості (уважність, спостережливість, доброзичливість). Внутрішній, особистіший рівень визначає зовнішній, поведінковий. У педагогічній взаємодії позиція вчителя, його професійні якості, в цілому його особистість — найважливіший інструмент впливу. Розгляньмо професійно значущі якості педагога, необхідні для ефективного спілкування.

Інтегральною характеристикою здатності педагога здійснювати професійне спілкування є комунікативність. Вона полягає в тому, що вихователь прагне до взаємодії з дітьми (взагалі з людьми); їхня поведінка в цілому необтяжлива для нього, вони не дратують його, а спілкування з ними дає задоволення як учителю, так і його вихованцям. Згадаймо у В. Сухомлинського: «Якщо спілкування з багатолюдним колективом приносить вам головний біль, якщо вам краще працювати на самоті або

<sup>1</sup> Див. *Леві В.* Искусство быть другим. - М., 1981. - С. 88-92.

з двома-трьома друзями, ніж поряд з великою групою товаришів, — не вибирайте своєю професією вчительську працю»\*

**Комунікативність** — професійно особистісна якість педагога, що характеризується потребою у спілкуванні, здатністю легко вступати в контакт, викликати позитивні емоції у співрозмовників, відчувати задоволення від спілкування. За В Кан-Кадиком<sup>2</sup>, комунікативність містить три основні компоненти комунікабельність, відчуття соціальної спорідненості, альтруїзм

**Комунікабельність** — здатність легко вступати в контакт і відчувати задоволення від процесу комунікації. Що заважає комунікабельній людині стати комунікативною? Дістаючи задоволення від спілкування, вона часом діє у власних інтересах, не збуджуючи позитивних емоцій у співрозмовника, що блокує контакт

Деякі люди мають гіпертрофовану комунікабельність, їхня надокучливість втомлює, нетактовність через надмірну допитливість пригнічує **Гіперкомунікабельність** — риса особистості людини, що зумовлює такий рівень організації процесу спілкування, який характеризується великою кількістю поверхових контактів, у яких центром комунікації є ця людина

Серед педагогів трапляються і некомунікабельні, які не виявляють ініціативи у спілкуванні, на запитання учнів відповідають, здебільшого односкладне, незацікавлено. Бесіда з такими вчителями «не клеїться», бо в них бракує інтересу до співрозмовника. Це гіпокомунікабельні люди. **Гіпокомунікабельність** — риса особистості, що зумовлює такий рівень організації процесу спілкування, який характеризується невеликою кількістю контактів, пасивною позицією людини у комунікативному акті

Представимо графічно співвідношення зазначених понять

Рівень комунікабельності	Значна кількість контактів	Глибина контакту	Домінанта на співрозмовників	Задоволення від спілкування
Гіперкомунікабельність	+	—	—	сам
Гіпокомунікабельність	—	— (+)	—	ніхто
Комунікативність	+	+	+	усі

Рівень комунікативності залежить від соціальних установок учителя. Комунікабельність як складова комунікативності стає значущою за умови *відчуття педагогом соціальної спорідненості* з оточенням (учнями, колегами), коли він не протиставляє себе, свій досвід, а об'єднується зі співрозмовниками, що й забезпечує суб'єкт-суб'єктні стосунки у взаємо-

<sup>1</sup> Сухомлинський В. О. Сто порад учителям // Вибрані твори. В 5 т. — Т. 2. — С. 421

<sup>2</sup> Див. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении. — С. 47

ди Прагнення до взаємодії разом із безкорисливими, альтруїстичними тенденціями засвідчує, в ім'я кого і чого працює вчитель Альтруїзм полягає в домінанті на інтересах співрозмовника, що є вже ознакою професійної діалогічної взаємодії

Щоб легко вступати в контакт, потрібно відчувати іншу людину, усвідомлювати результати своїх дій у спілкуванні, тобто мати здатність сприймати й розуміти іншого Люди сприймають одне одного «холодним» і «гарячим способом»<sup>1</sup>

*Емпатія — співпереживання, розуміння будь якого почуття — гніву, печалі, радості, що його переживає інша людина, і відповідний вияв свого розуміння цього почуття* Це «гарячий» спосіб пізнання іншого (як мати відчуває дитя, можуть порозумітися закохані, актор і глядач сприймають одне одного), здатність відчувати кінесику в змінах міміки та пантоміміки, що виявляють почуття Це «вживлення» в почуття іншої людини так, начебто стаєш цим іншим, але без втрати відчуття «начебто» «Так відчуваєш радість або біль іншого, як він їх відчуває, і сприймаєш їх причини, як він їх сприймає Але обов'язково повинен залишатися відтінок «начебто» начебто це я радію чи засмучуюся Це означає тимчасове життя іншим життям, делікатне перебування в ньому без оцінювання й осуду»<sup>2</sup>

«Холодним» способом розуміння іншого В Леві називає рефлексію (порівняймо з рефлектором, який віддзеркалює світло) Рефлексія — це і є відображення позиції, думок іншої людини через «вмислювання» в її міркування («Він гадає, що я думаю », «Якби я була на його місці, то я б », «Якби він був на моєму місці, то він би ») *Отже, рефлексія у спілкуванні — це здатність уявляти себе на місці іншої людини, бачити, подумки програвати за неї ту чи ту ситуацію*

Це також і самоаналіз, осмислення механізмів власної діяльності («Що зі мною відбувається?») Рефлексія — не просто знання чи розуміння іншого У педагогічній діяльності — це знання того, як учень, колега, батько сприймають учителя, розуміють його Це взаємовідображення в спілкуванні, змістом якого є суб'єктивне відтворення внутрішнього світу співрозмовника При цьому у внутрішньому світі співрозмовника, в свою чергу, відбивається внутрішній світ самого вчителя

Здатність до рефлексії як уміння подумки поставити себе на місце іншого є дуже цінною для педагога Якщо він говорить, звертаючись до учнів, то йому щосекунди важливо знати, чи доступне повідомлення для слухача, чи розуміє він його

Отже, емпатія як «вживлення» в почуття іншої людини і рефлексія як «вмислювання» є важливими механізмами взаємопроникнення у спілкуванні Пам'ятаймо, що, розуміючи іншого, потрібно й діяти так, як того хоче інший, знайти ті позитивні прагнення, на які можна спиратися, вибудовуючи взаємодію, тобто бути доброзичливим

<sup>1</sup> Див. *Леві В. А.* Искусство быть другим — С. 69

<sup>2</sup> *Роджерс К.* Эмпатия//Психология эмоций Тексты — С. 235 — 237

*Доброзичливість* — здатність не лише відчувати, а й виявляти свою уважність і симпатію, вміння приймати іншого навіть тоді, коли не схвалюєш його вчинки, готовність підтримати інших

Серед якостей, необхідних вчителю для ефективного спілкування, виокремлюють і такі *аутентичність* (природність у стосунках), *відкритість* (готовність відкрити іншим свій внутрішній світ, щирість), *конкретність* (відмова від загальних міркувань, вміння говорити про свої конкретні переживання, думки, дії), *ініціативність* (схильність до діяльної позиції у стосунках із людьми)

Завершуючи аналіз необхідних для педагога якостей особистості, повернімося ще раз до постаті Генія спілкування Назвімо ці десять якостей Радимо розшифрувати кожен з них за оригіналом<sup>1</sup>, перевіряючи свою здатність і власні перспективи розвитку + інтерес, - три вожність, + зворотний зв'язок, ± егоїзм, + артистизм, ± агресивність, + оптимізм, - упередженість, + передбачення, + симпатія

Усі проаналізовані якості й становлять той внутрішній, глибинний пласт взаємодії, підґрунтя ефективного спілкування, забезпечуючи привабливість учителя та його дій для учнів

Складність професійно-педагогічної комунікації — не лише у високим вимогах до комунікативної культури педагога, а й в оволодінні способами залучення дітей до спільної діяльності Майстерність спілкування вчителя й полягає саме в тому, щоб допомогти учням стати активними співучасниками взаємодії Якщо такої співучасті немає, то педагогічне спілкування є формальне, вплив його незначний

Розгляньмо, за яких умов педагогічна взаємодія є ефективна, реалізуються всі три сторони спілкування — перцептивна, комунікативна, інтерактивна

### **ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕРЦЕПТИВНОЇ СТОРОНИ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ. УВАГА Й УЯВА ВЧИТЕЛЯ**

Спілкування педагога починається зі сприймання учнів, батьків, колег, де велику роль відіграють розвинена уява та увага педагога Мистецтво спілкування називають мистецтвом бути іншою людиною Педагогові, щоб навчитися спілкуватися, потрібно насамперед бути уважним, тобто помічати те, що для учнів, інших людей цінне й значуще, щоб не плутати те, що є значущим для себе і для іншого, зважати на цінності вихованців, розвивати їх, а не підмінювати власними

*Роль уваги* вчителя у спілкуванні надзвичайно велика, вона дає вчителю змогу

— відібрати значущі для нього об'єкти, не реагувати на все, а діяти вибірково й розсудливо,

<sup>1</sup> Див *Леви В А* Искусство быть другим - С 88-92

— створювати своєрідний ефект «комунікативного дзеркала», яке відображує емоційний клімат уроку чи іншої форми взаємодії. Цей ефект ґрунтується на вмінні вчителя зрозуміти стан іншої людини;

— здійснювати регуляцію й контроль за ходом взаємодії, дотримуватися надзавдання на кожному її етапі;

— здійснювати рефлексію, бачити себе очима дітей, усвідомлювати недоліки власної поведінки, що негативно впливають на характер взаємодії;

— увага є інструментом встановлення педагогічного контакту, адже зосередженість на інтересах учнів, вияв уваги до них сприяє розвитку гарних стосунків.

*Професійно-педагогічні особливості уваги* вчителя-майстра в спілкуванні досліджував М. Страхов, виокремивши найістотніші з них<sup>1</sup>:

— звичка бути уважним до всього навчально-виховного процесу і вибирати значущі моменти;

— поєднання уважності із вчасним педагогічним впливом на учнів;

— поєднання уваги до пізнавального й морального аспектів навчально-виховного процесу (піклування про знання учнів, увага педагога, зігріта почуттям до співрозмовника);

— високий рівень розподілу уваги (до змісту й форм роботи, поведінки учнів, власних дій);

— поєднання стійкості й рухливості уваги, здатність до раціонального її перенесення;

— педагогічне виправдана виразність вияву уваги вчителя, її мімічної картини, що сприяє поглибленню педагогічного контакту з учнями.

Увага як компонент сенсорної культури педагога виявляється в умінні розрізняти і правильно інтерпретувати нюанси в макро- та мікроекспресії вихованців. Цьому сприяє розвиток *спостережливості педагога* — *вибіркової спрямованості сприймання, що виявляється в легкості виокремлення педагогічна інформативних деталей у діяльності й поведінці інших осіб*. Спостережливість ґрунтується на увазі, сприйманні, мисленні й пам'яті. Вчитель має виробити в себе здатність розуміти, яка внутрішня сутність прихована за зовнішніми ознаками, тобто, спостерігаючи, аналізувати — єдиний спосіб розвивати в собі педагогічну спостережливість.

Пригадаймо пораду А. Макаренка: «Можна й потрібно розвивати зір, просто фізичний зір. Це необхідно для вихователя. Треба вміти читати на людському обличчі, на обличчі дитини, і це читання може бути навіть описано в спеціальному курсі. Нічого хитрого, нічого містичного немає в тому, щоб по обличчю дізнаватися про певні ознаки душевних порухів»<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Див.: Страхов Н. В. Научно-исследовательская работа кафедры психологии Саратовского пединститута. — Саратов, 1981. — С. 42.

<sup>2</sup> Макаренко А. С. Педагогические сочинения: В 8 т. — Т. 4. — С. 260.

Чи є такі підручники для сучасного вчителя? На жаль, немає. Проте ми можемо звернутися до досліджень із невербальної поведінки, які допоможуть навчитися «читати» обличчя, почути відчайдушний крик у нерухомій позі, доброзичливу мудрість у спокійному погляді, нестримний регіт у незвичайній гримасі<sup>1</sup>. Щоб розвивати спостережливість, слід ознайомитися з *кінесикою* (наукою про мову тіла у спілкуванні між людьми). Кінесика рекомендує: звертайте увагу на позу співрозмовника. Прямая спина вказує на його сильний характер (але може й негнучкий, його важко переконати). Плечі подані вперед під час розмови (людина мовчить) може свідчити про затамований гнів, догори — страх, розправлені — готовність узяти на себе весь тягар відповідальності, опущені — усвідомлення тягара проблем. Про стан людини можна судити навіть за зміною пози. Так, на уроці співів у третьому класі, де вчителька розповідала про історію написання пісні «Вставай, страна огромная», всім, хто сидів за останніми партами (викладачеві й студентам) було зрозуміло, як сприймають діти події. За розправленими мимовільно плечима учнів, виструнченими спинами можна було побачити, що пісня не байдужа їм, що вони поділяють її пафос.

Без слів ми мусимо зрозуміти й подбати про психологічну підтримку дитини, якщо її постань сигналізує про прохання допомогти: стерте обличчя, безживна поза, схрещені на грудях руки.

Як розрізнити стани дитини: подив, страх, страждання, зневага? В. Лабунська наводить такі еталонні ознаки експресії<sup>2</sup>. У *стані страждання* губи опущені, на чолі зморшки, очі сумні, брови зведені, мовчазність, рухи повільні.

Еталонні ознаки невербальної поведінки в стані *зневаги*: очі звужені, куточки губ опущені, брови насуплені, голова піднята догори, крива посмішка, холодний погляд, відвертається, поза зверхня.

Еталон невербальної поведінки людини у стані *страху*: очі розширені, поза застигла, рот трохи розкритий, брови трохи підняті, рухи різкі, погляд бігає, голос тремтить, піт.

У стані *подиву* ознаки невербальної поведінки такі: очі широко розкриті, рот трохи відкритий, брови підняті, на чолі зморшки, поза застигла, інтонації окличні, погляд запитливий, обличчя застигле.

Завжди легко розпізнається *стан радості*: посмішка, очі сяють, примружені або розкриті, хода легка, брови підняті, обличчя динамічне, мова жвава.

Нарешті, еталон невербальної поведінки у стані *гніву*: рот розкритий, очі відкриті або як щілинки, брови різко зведені, обличчя перекривлене, динамічне, кулаки стиснуті, на переніссі вертикальні зморшки, втрачає самовладання.

Знання еталонних ознак невербальної поведінки відіграє роль «пускових механізмів» при моделюванні внутрішніх особливостей людини. Ще з часів Давньої Греції відомі зовнішні вияви оптимізму та песимізму, які відоб-

<sup>1</sup> Див.: ФастДж. Язык тела. - М., 1995. - С. 6.

<sup>2</sup> Див.: Лабунская В. А. Невербальное поведение. — С. 51 —57.

ражені в акторських масках. Маска з піднятими догори куточками губ символізувала комедію, опущеними донизу — трагедію. Довідником з таких питань може слугувати праця з фізіогноміки Р. Уайтсайда «Про що говорять обличчя»<sup>1</sup>, що має підзаголовок «Посібник, як пізнати потрібну людину». Пояснюючи різні фізичні ознаки, автор наголошує, що вони є не основою оцінювання особистості, а підказкою, за яких умов та чи інша риса найбільше виявляється. За рекомендаціями Р. Уайтсайда варто враховувати відстань між очима співрозмовника<sup>2</sup>. Широко розставлені очі — ознака того, що з такими людьми легше спілкуватися, проте вони діють повільно, очікуючи на те, що ситуація сама розв'яжеться. Люди з вузько поставленими очима більше сконцентровані, прагнуть в усьому досконалості. Вони швидше втрачають самовладання, прагнуть негайно навести порядок. Можуть чудово виконувати завдання, але їм надто важко догодити. З людьми, що мають широко розставлені очі, слід поводитися так: очікувати на млявість і поступливість, встановлювати чіткі терміни виконання завдань, радіти їхній доброзичливості. Маючи справу з тими, у кого очі поставлені близько, треба стежити за своїми діями і висловлюваннями, не запізнюватися, очікувати з їхнього боку запальності і надмірних реакцій з будь-якого приводу, довіряти їм ту роботу, яка має бути зроблена з великою точністю.

Дослідники радять враховувати у спілкуванні й таку ознаку, як блиск очей. Вона свідчить про енергійність, магнетизм, шарм, стан, коли світиться душа. Таких людей варто призначати організаторами, керівниками, бо вони, як магніт, притягують людей. Тьмяні очі — ознака буденності, з такими людьми нецікаво... Але вони розквітнуть, якщо з ними заговорити про те, що вони полюбують. Ясний, відкритий погляд — спокій, «скляний» — напруження, стурбованість. У такому разі, починаючи розмову, треба почекати з пропозиціями, доки людина розслабиться, вийде з полону своїх проблем.

Інформативною є і спрямованість погляду. Очі завжди віддзеркалюють стан нервової системи. Якщо у людини погляд спокійний, розслаблений — вона і внутрішньо спокійна. Вчений У. Г. Хей за допомогою приладу для обстеження сітківки зробив відкриття: очі людини миттєво втрачають фокус, тільки-но вона скаже навіть невинну неправду. Взагалі вважається, якщо в людини бігають очі, то це показник високого ступеня брехливості. Коли людина відводить очі, не дивиться на вас прямо, це ще не означає, що за природою вона брехлива. Може під вашим пильним поглядом їй ніяково, або вона не погоджується з вами, або ще не вирішила, що їй робити. Проте в будь-якому разі ця ознака свідчить про щось не дуже приємне для вас: можете бути певні — людина відчуває внутрішню дисгармонію. Не слід чекати, що такі люди кинуться зразу робити все, про що ви цієї хвилини домовилися, — в глибині душі вони з вами ще не згодні. Щодо людей з ясними, широко розкритими

<sup>1</sup> Уайтсайд Р. О чем говорят лица. — СПб., 1996. — 160 с.

<sup>2</sup> Там само. - С. 20-30.



очима і прямим поглядом, то з ними можна спілкуватися з більшою довірою. Проте оскільки цей факт широко відомий, то деякі люди, говорячи неправду, намагаються дивитися вам прямо в очі. Однак ви завжди можете розпізнати нещирість їхнього погляду — він безцеремонний, не сфокусований на ваших очах, а скоріше спрямований на щось за вашою спиною. Так може поводитися підліток, який запевняє вас, що вчора склав важкий залік з математики, хоч насправді увесь день прогуляв з друзями.

Вчителеві потрібно й себе бачити так, як бачать його інші, повернутися обличчям до себе і зрозуміти, які сигнали йдуть від нього до учнів. Щоб бачити себе очима дітей, варто:

- частіше аналізувати власну діяльність, намагаючись поставити себе на місце учнів (ідентифікувати свою позицію з позицією дітей);

- відвідувати уроки інших учителів і порівнювати свою поведінку з їхньою;

- усвідомлювати, як особисті недоліки впливають на роботу, на ставлення учнів;

- визнавати помилки, аналізувати прізвиська, які можуть давати вчителеві учні.

Як розвивати увагу?

Увага, яка є комунікативним дзеркалом вчителя, дає змогу орієнтуватися в атмосфері взаємодії, тримати руку на психологічному пульсі класу або співрозмовника. Розвинути професійну увагу можна, якщо: спостерігати за дітьми, звертати увагу на всі деталі їхньої поведінки, настроїв, вираз очей, міміку, пози, намагаючись оперативно і пластично реагувати на їхню поведінку. Потрібно вчитися зіставляти сьогоднішню атмосферу з учорашньою, шукати спільний психологічний знаменник взаємодії.

Взагалі людина уважна завжди. Якщо вона неуважна до співрозмовника, то її увага спрямована на себе, свої думки. Тут ідеться насамперед про вміння педагога спрямовувати свою увагу, керувати нею. Як це робити? К. Станіславський запропонував схему, за допомогою якої актор або педагог зможуть керувати своєю увагою<sup>1</sup>.

Він поділив увесь простір уваги на три кола. Велике коло — весь простір, який можна оглянути й сприйняти (у школі — це клас); середнє коло — простір безпосереднього спілкування вчителя (з одним учнем чи з групою); мале коло — сам педагог і найближче оточення, у якому він діє. Пульсація від малого кола до великого підтримуватиме увагу, зберігатиме її інтенсивність (від власних думок, змісту повідомлення, до сприйняття його окремими учнями, усвідомлення, як реагує весь клас). Коли при виході на велике коло увага розпорошується і послаблюється, слід подбати про її зосередження, звуживши до малого, а потім повернутися до середнього кола. К. Станіславський наголошу-

<sup>1</sup> Див.: Станіславський К. С. Работа актера над собой // Собр. соч.: В 8 т. - Т. 2. - С. 108-113.

вав: щоб зосередити увагу, треба не механічно переключати її, а захопитися об'єктом, поставити перед собою творче завдання, адже увага зосереджується, якщо вона тепла, почуттєва<sup>1</sup>.

Соціально-перцептивний бік педагогічної взаємодії потребує розвинутої **уяви** вчителя **у спілкуванні** — *вміння ставити себе на місце іншої людини й бачити світ, працю, себе, все, що відбувається, її очима. Яка її роль у взаємодії?*

— Уява дає можливість *передбачити результати* своєї діяльності, а саме: образно уявити ситуацію спілкування, що стає поштовхом до емоційного переживання взаємодії; прогнозувати поведінку партнера (чого чекає від нас, які акцентуації є в його характері); подумки усунути бар'єри, труднощі, що можуть виникнути; передбачити власну поведінку, щоб запобігти недоцільним діям.

— Уява педагога у спілкуванні стає *інструментом зміни позиції* вчителя, даючи змогу подивитися на себе з позиції партнера, яким він нас бачить; уявити дії, мотиви поведінки партнера з позиції його інтересів («Якби я був на його місці...»).

— Уява — *засіб розвитку творчості* вчителя як здатність передбачити багатоваріантність ситуації, обрати творчі конструктивні рішення, що посилюють вплив на учня.

— Уява в спілкуванні є *засобом розвитку виразності мовлення*, вона забезпечує створення внутрішніх бачень, тих образних картин, які вчителю треба передати учням, щоб досягти емоційного впливу<sup>2</sup>.

Складним завданням для вчителя є прогнозування ролей співрозмовника для вибору адекватної реакції на них. Тут можуть прислужитися поради психолога А. Добровича, які ми подаємо у вигляді схеми<sup>3</sup>:

Поряд із розумінням особистості, її неповторності велику роль відіграє повага до неї й визнання її чеснот. Витримка, увага й уява сприятимуть встановленню контакту.

Розвиток уяви вчителя у спілкуванні можливий, якщо прагнути:

— сприймати учня, колегу, батьків, якщо й не такими, якими вони є тепер, то такими, якими вони можуть стати;

— ставити себе на місце іншої людини, уникати швидких оцінювань особистості, з якою спілкуєшся, не виносити їй поквапливих «вироків»;

— розпізнавати внутрішню мотивацію;

— вчитися виявляти емоційну підтримку в спілкуванні, усвідомлюючи, що мета взаємодії приймається, якщо підтримується образ «Я» співрозмовника («Я роблю це заради тебе»);

<sup>1</sup> Див.: *Станиславский К. С.* Работа актера над собой // Собр. соч.: В 8 т. — Т. 2. — С. 122.

<sup>2</sup> Про роль уяви в діяльності вчителя див.: *Гавакова Т. Й.* Воображение учителя // Основы пед. мастерства: Метод, рекомендации к практическим занятиям для студентов II курса. — Полтава, 1982. — С. 23 — 27.

<sup>3</sup> Див.: *Добрович А. Б.* Воспитателю о психологии и психогигиене общения. — С. 49-59.

Роль спів-розмовника	Ознаки ролей	Доцільний вибір реакцій учителя на ролі
<i>Домінантний</i>	впевнений у собі, намагається вплинути на нас, перебиває, але не дає себе перебивати, рішучий. Уміє обирати рішення, бути відповідальним	дати можливість виявити свою наполегливість, обрати позицію дорослого, спокійно реагувати, уникати висміювання прийомів співрозмовника, не обривати, тоді співрозмовник зменшить свій тиск
<i>Недомінантний</i>	сором'язливий, делікатний, поступливий, нерішучий, терпляче зносить, коли його перебивають. Часом виконує ролі «Попелюшки», «Забитого»	підбадьорити, схвалити, не давати ухилитися від відповідальності, підтримати поглядом, мімікою, не принижувати гідності, мирна розмова з ним надає йому рішучості
<i>Мобільний</i>	швидко встановлює контакт, легко втрачає інтерес до розмови, якщо репліка вчителя довга, він не приховує нудьги, вставляє слівце, закінчує фрази за вас	прилаштуватися, приєднатися до темпу мовлення, не вести довгих розмов. Прилаштувавшись до темпу, слід уповільнити швидкість мовлення й частоту власних реплік. Так ми спонукаємо партнера до цілковитої зібраності у спілкуванні й повертаємо до обговорення головних думок
<i>Ригідний</i>	важко переключається на розмову, захоплений своїми попередніми справами, на початку довго «розкручується», а потім уважно слухає, говорить не поспішаючи, добираючи слова, не перебиває	стратегія — довготерпіння. Квапити, нервувати його означає поглиблювати розходження позицій, очікувати на те, що довго і старанно міркуватиме
<i>Екстраверт</i>	спрямований на спілкування, на партнерство, проте розуміє, що інший не завжди може зрозуміти його, готовий допомогти, уважний і потребує уваги до себе, не тримає зла, легко закінчує розмову	у розмові з ним не слід порушувати атмосферу взаємної симпатії, користуватися іронією, оскільки він боїться видатися смішним, це сприятиме тому, що співрозмовник краще контролюватиме себе, думатиме над висловлюванням
<i>Інтроверт</i>	у розмові йому важко перейти від внутрішньої роботи свідомості — діалогу з собою — до реального діалогу, установка «Ім мене все одно не зрозуміти»	уникати особистісної тематики, триматися шанобливо, але сухувато, обговорювати питання абстрактно, більше мовчати й бути готовим до тривалих пауз, говорити віч-на-віч — тут він може «потеплішати»

— використовувати важелі розвитку уяви — «якби» («Якби я був на місці учня », «Якби на моєму місці був »),<sup>1</sup>  
— ретельно обмірковувати варіанти педагогічної дії

### СПОСОБИ КОМУНІКАТИВНОГО ВПЛИВУ: ПЕРЕКОНУВАННЯ І НАВІЮВАННЯ

Науковці виокремлюють чотири основні способи комунікативного впливу навіювання, переконування, наслідування, зараження (своїм настроєм) У педагогічній діяльності найважливішими є переконування й навіювання Вони різні за механізмами впливу на особистість

У чому сутність і завдання переконування й навіювання"? *Переконування* передбачає звернення передусім до свідомості людини з оперттям на її почуття й досвід з метою формування в неї свідомого ставлення до норм поведінки іншими словами — зміни поглядів, зняття перепон для надходження нової інформації *Навіювання* — це звернення до неусвідомлюваної сфери психіки Мета його — формування установок до дії Це певна підказка, яку людина приймає при зниженій критичності

Отже, *завдання* цих способів комунікативного впливу різні — формування поглядів, переконань і створення установок *Механізми* процесів переконування і навіювання також відмінні

В основу переконування покладено логіку доведення, що збуджує критичність сприймання, зумовлює свідоме осмислення проблеми Механізм навіювання — підказка, яка спирається на потреби і спонукає людину до дії Це стає можливим за умови довіри, яка знижує критичне ставлення до інформації

*Формула переконування* дістав інформацію — зрозумів — маю певне ставлення Тобто прийняв для себе як значуще — керуватимуся цим у своїй діяльності й поведінці<sup>2</sup>

*Формула навіювання* — прийняв підказку — дію Підказка, подана в готовому вигляді, приймається, бо спирається на потреби

*Результат переконування* — переконання, які можна змінити у подальшому, якщо є достатня аргументація Результат навіювання — віра

Отже, психологічні способи впливу на особистість — різні Відмінні й форми впливу

*Форми переконування* роз'яснення, розповідь, бесіда, лекція, доведення *Форми навіювання* команда, наказ, вказівка, розпорядження, настанова, натяк, схвалення, осуд

Під час організації переконування слід дотримуватися певних вимог, до яких належать

<sup>1</sup> Див *Станиславский К С* Работа актера над собой // Собр соч В 8 т — Т 2 - С 57-60

<sup>2</sup> Див *Основи педагогического мастерства* / Под ред Й А Зязюна — К, 1987 - С 63

—цілеспрямованість (див.: *Сухомлинський В. О.* «Як виховати справжню людину»);

—врахування відповідності віковим особливостям та індивідуальності учня;

— доказовість, логічність;

— гармонія фактів і висновків, уникнення моралізування (завдання вчителя дібрати факти для підведення учнів до самостійних висновків);

— опертя на досвід учнів, узгодження поглядів попереднього досвіду з новими.

Переконування є ефективним за таких умов:

— переконаність самого вихователя;

— активна взаємодія у процесі осмислення проблеми;

— відчуття міри під час роз'яснення;

— підкріплення розмови дією, діяльністю вихованців.

Застосовуючи навіювання, потрібно дотримуватись таких вимог:

— здійснювати вплив від першої особи, при цьому дивитися співрозмовникові в очі, говорити впевнено;

— оскільки найважливішим інструментом при навіюванні є інтонація, слід наголошувати на ключових словах;

— формули прямого навіювання мають бути лаконічними, категоричними (імперативними), вираженими у стверджувальній формі.

Умови ефективності цього способу комунікативного впливу такі:

— авторитет вихователя;

— сугестивна обстановка, що звужує свідомість (тиша, спокій, зосередженість, пасивність);

— експресія мовлення вчителя.

З особливостями техніки навіювання доцільно ознайомитися, скориставшись спеціальною літературою<sup>1</sup>.

У роботі вчителя способи переконування й навіювання нерідко підкріплюють один одного. Переконуючи учнів у важливості дотримання гарної поведінки, вчитель наводить яскраві факти, які своєю сугестивною виразністю впливають на установки дітей (тут навіювання постає як складовий елемент переконування).

Вплив на людину, зокрема дитину, шляхом переконування і навіювання водночас — тонка та відповідальна справа. Д. Карнегі наголошував на додержанні певних правил кожною людиною, насамперед педагогом.

Назвімо найважливіші з них:

— переконуючи — уникати суперечок;

— дотримуватися дружнього тону;

— давати співрозмовникові (учневі) можливість висловлювати власну думку;

<sup>1</sup> *Шварццї, Е.* Внушение в педагогическом процессе. — Пермь, 1971. — С. 189 — 195; *Дубов И. Г.* Такое многоликое влияние. - М., 1989. - С. 23-43; *Гавакова Т. Й.* Внушение в педагогическом процессе // Основы педагогического мастерства Под ред. И. А. Зязюна. - С. 70-82.

- дивитися на речі очима співрозмовника, щоб зрозуміти його;
- спиратися на благородні мотиви співрозмовника;
- яскраво драматизувати ідеї, що пропонуються<sup>1</sup>.

Загалом комунікативна взаємодія вчителя з учнем полягає у піклуванні, вияві влади старшої люблячої людини, яка не воює з учнем, а діє разом із ним, шукаючи шляхів усунення його негараздів, подолання проблем.

### СТРАТЕГІЇ ВЗАЄМОДІЇ У СПІЛКУВАННІ ЯК ХАРАКТЕРИСТИКА ІНТЕРАКТИВНОГО КОМПОНЕНТА ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

У конкретній ситуації, особливо коли вона набуває конфліктного характеру, кожний учитель керується певною, обраною ним, *стратегією*, тобто домінантними тенденціями в його поведінці (до чого він схильний у взаємодії з учнями, їхніми батьками — обов'язково перемогти, наполягаючи на своєму, чи спільно розібратись у ситуації і разом знайти оптимальний вихід із неї).

На одному із семінарів з учителями було проаналізовано складну для молодого педагога ситуацію, коли його щойно призначили класним керівником сумнозвісного сьомого класу. «Ось уже впродовж тижня, — розповідав він, — то один, то інший учитель-предметник скаржаться мені на клас. Я намагаюсь уникнути цих розмов з колегами, та сьогодні, коли зайшов після третього уроку до вчительської, Надія Сергіївна, вчителька хімії, при всіх кинула: «Не знаю, чим ви займаєтесь цілими днями, але ваші діти погано поведуться на хімії. Це — неподобство. Зробіть хоч щось». Думки вчителів щодо виходу з цієї ситуації розділилися. Підтримку знайшла та, що налаштовувала на спільний пошук рішення при збереженні ділових стосунків: «Шановна Надіє Сергіївно! Я розумію вашу тривогу, це справді неподобство. Мені хотілося б порадитися з вами, досвідченим педагогом про те, як встановити контакт з учнями, щоб вони розуміли і мене, й інших учителів». Дбаючи про збереження гідності молодого вчителя, інші пропонували звернутися до гумору, щоб натякнути колезі на недоречність претензій і запропонувати співпрацю у розв'язанні проблеми: «Що ж, доведеться мені заводити книгу скарг на сьомий клас, інакше все не запам'ятати. А якщо серйозно, то давайте обговоримо проблему, адже вона обох нас однаково непокоїть».

Висловлювалися думки про недоцільність для молодого вчителя обстоювати свою позицію, бо потрібно, мовляв, зберегти субординацію як вияв поваги до старшого колеги. Було запропоновано таку реакцію: «Так, я подію на них. Учні повинні відвідувати уроки і сумлінно вчити-

<sup>1</sup> Див.: Карнегі Д. Дванадцять правил, соблюдение которых позволяет склонить людей к вашей точке зрения // Как завоевывать друзей и оказывать влияние на людей. - М., 1989. - С. 135-210.

ся», яка засвідчила прагнення молодого педагога пристосуватися до нарікань задля пом'якшення конфлікту.

Учителі, які в наведеній ситуації вбачали конфлікт між вимогливою досвідченістю і довірливою молодістю, налаштовувалися розв'язувати це завдання з позиції його уникнення. Вони обирали такий варіант реакції: «Ви знаєте, Надіє Сергіївно, у моєму класі зовсім непогані діти. На моїх уроках вони завжди сидять спокійно». Таким чином вони відходили від розв'язання проблеми (що робити з класом?) заради збереження добрих стосунків у педагогічному колективі. Але чи влаштовує така реакція саму Надію Сергіївну?

Серед розмаїття рішень, запропонованих педагогами, була лише одна різка думка дуже серйозного вчителя, який пропонував поставити на місце претензійну Надію Сергіївну, котра нетактовно робить зауваження недосвідченому колезі й забуває про власну відповідальність за безладдя на уроці. Цей педагог порадив відповісти вчителю хімії такою реплікою: «Це не ваша справа, чим я займаюся. І то вже ваші проблеми, чому вони так поводяться на вашому уроці». Оці «ваша справа», «ваші проблеми», «ваш урок» звучали як готовність педагога йти на відкритий конфлікт із колегою, як нетактовна реакція на нетактовність. Але задля чого? Як бачимо, тут в основу поведінки покладено захист власного «Я».

Ось такими виявилися можливі реакції вчителів як шляхи виходу з кризової ситуації. Ці шляхи різні, хоч факти, що спричинили конфлікт, — одні й ті самі.

У наведеному сюжеті розуміння сутності проблеми різними учасниками семінару виявило педагогічну домінанту кожного: зосередженість на ставленні до себе як класного керівника — звідси захисна реакція, яка при гострому відчутті образи провокує на конфлікт; зосередженість на збереженні добрих стосунків викликала прагнення утримати їх будь-якою ціною, — нехтуючи власною гідністю, продуктивністю діяльності; зосередженість на розв'язанні проблем дисципліни в класі (зосередженість на розвитку дітей) стимулювала співробітництво.

Продуктивність обраних рішень може бути визначена характером тих змін, які відбуватимуться після реакції класного керівника. У випадку співробітництва ми можемо прогнозувати наближення позицій класного керівника й вчителя хімії, ймовірно станеться обмін пропозиціями і спільний пошук. У разі пристосування (цілковита згода з претензіями) молодий класний керівник, пом'якшивши конфлікт, візьме на себе всю відповідальність за дисципліну учнів і водночас дасть підстави колегам зневажливо ставитися до себе. Варіант уникнення («У моєму класі непогані діти») не забезпечить позитивного предметного результату, а лише загострить взаємини. Нарешті, варіант реакції з виходом на конфронтацію («Це не Ваша справа...») приречений тут на поразку, оскільки призведе до розриву стосунків, внаслідок нетактовної відповіді й виправдовування недисциплінованості учнів, адже молодий учитель не налаштований на зміни у ставленні учнів до навчання.

Уміння аналізувати ситуацію й вибирати конструктивне рішення — ознака майстерності педагога. Вся його діяльність — нескінченний ланцюг ситуацій. Упродовж навчального дня він вступає в різні стосунки: спонукає до праці, з'ясовує причини невиконання завдань, запізнень, обговорює з колегами виробничі питання, зустрічається з батьками... У центрі всіх педагогічних ситуацій — інтереси дитини. Спілкуючись із нею, її батьками, колегами, учитель дотримується головної мети — розвитку вихованця, використовуючи при цьому різні стратегії.

Учені виокремлюють п'ять основних стратегій взаємодії: суперництво, уникнення, пристосування, компроміс, співробітництво. В основу визначення стратегій К. Томас поклав співвідношення між увагою людини до інтересів інших людей (кооперацію з ними) і захистом особистих інтересів (наполегливість). Ці п'ять основних стратегій у поведінці можуть бути представлені схематично.

**Сітка Кеннета Томаса — Ральфа Кілменна (1972 р.)**



Сутність стратегій, їхню доцільність та специфіку вияву в поведінці подамо схематично (див. с. 144).

У педагогічній діяльності, де головною метою вчителя є розвиток учня, вибір таких стратегій, як конкуренція (коли один, тобто вчитель, виграє, а інший — учень програє), уникнення, пристосування чи компроміс має відбуватися залежно від ситуації. Головною стратегією, що забезпечить соціальний розвиток особистості учня, має бути стратегія співробітництва, адже саме вона забезпечує результат у взаємодії «виграти/виграти». Навіть якщо не вдасться досягти цілковитого задоволення потреб обох сторін, ми (і вчитель, і учень) все ж навчимося вести спільний пошук взаємовигідних рішень, цінувати потреби одне одного. Саме тому стратегію «виграти/виграти» називають *стратегією успіху*.

Перевірмо себе, чи готові ми до співробітництва:

— чи починаємо розмову з приводу складної ситуації фразами на зразок: «Я прийшла, щоб вирішити нашу проблему» або — «Я хочу справедливо вирішити проблему щодо нас обох»;



### Стратегії спілкування, їх характеристики<sup>1</sup>

Стратегія спілкування	Сутність стратегій, реакції вчителя	Реакція опонента (учня, колеги)	В яких ситуаціях стратегія ефективна
1 Конкуренція	Прагнення вирішити проблему у власних інтересах (виграти/програти) Намагання висловити і довести свою думку за рахунок іншого Емоції негативні, міміка й жести агресивні, репресивність вимог	Агресивність, захисні реакції, невдоволення	1 Наявність достатньої влади, прийняття нестандартного рішення за умови успіху в майбутньому 2 Негайне прийняття рішення в критичній ситуації завдяки своєму авторитету
2 Уникнення	Намагання ухилитися від розмови, змінити тему Інтонації байдужості, міміка й жести відсутні, немає загострення	Опонент може намагатися щось робити, проте ухилення співрозмовника заспокоює його, але зрештою залишається почуття невдоволеності й невирішеності проблеми	1 Немає бажання марнувати час і сили, якщо проблема недостатньо важлива 2 Володіння недостатньою інформацією, неправильна позиція 3 Прагнення відтягнути вирішення проблеми на певний час 4 Поява неконтрольованих емоцій 5 Дрібні незначні інциденти
3 Пристосування	Згода з позицією іншого Інтонація й жести свідчать про готовність відступити і підкоритися, готовність поступитися цілком або частково власними інтересами, намагання вислухати	Відчуває повагу до опонента, силу своєї позиції Задоволення і спокій, немає напруження	1 Можливість поступитися, коли справа надзвичайно важлива для іншого 2 Становище залежить від влади іншого 3 Внесок є невеликим і не має вирішального значення 4 Бажання пом'якшити ситуацію
4 Компроміс	Намагання владнати проблему шляхом часткового задоволення потреб Жести і міміка спонукають до взаєморозуміння	Відчуття партнерства, намагання частково задовольнити бажання іншого, нейтралізувати конфлікт	1 Поверхове вирішення проблеми шляхом взаємного задоволення бажань, обміну поступками 2 Брак часу, а рішення потрібне миттєве 3 Збереження стосунків
5 Співробітництво	Намагання знайти шлях до задоволення глибинних потреб і прагнень обох сторін (виграти/виграти) Позитивна налаштованість, бажання вислухати і зрозуміти, доброзичливість	Рівноправні стосунки з іншими, відверте спілкування, виявлення прихованих потреб та бажань	1 Найефективніший спосіб вирішення проблеми і найкращий засіб запобігти загостренню ситуації в майбутньому 2 Можливість знайти максимально вигідне для обох рішення проблеми у спільному пошуку 3 Тривалі зв'язки 4 Позитивна налаштованість та рівноправність

<sup>1</sup> Докладно зі стратегіями в конфліктних ситуаціях можна ознайомитися в кн. *Скотт Д. Г. Конфлікты, пути их преодоления* — К., 1991 — С. 115—130, *Корнелиус Х., Фейр III* Виграть может каждый — М., 1992 — С. 18—32, *Психологии личности* Тесты, опросники, методики — М., 1995 — С. 187 — 202

— чи ставимо ми питання перед співрозмовником: «Чому саме це здається вам найкращим рішенням?» або — «Чим це викликано?», «Що для вас важливо у цій ситуації?»;

— чи прагнемо ми вдосконалити себе замість того, щоб принизити роль співрозмовника?

Ефективність кожної стратегії доцільно перевірити, відповівши на питання: Чи добре ви себе відчуваєте, вдаючись до такої стратегії? Чи задовольняє вас ваше рішення? Чи задовольняє вас реакція співрозмовника?

Спілкування — складна форма людської діяльності. Щоб педагогічний вплив не зашкодив дитині, а сприяв її розвитку, вчитель, організовуючи його, мусить бути і психологом, і психотерапевтом.

Стратегія взаємодії педагога зумовлена тим, яку парадигму виховання він обирає: примусу чи ненасилля. Примус виявляється в формулі: «Роби так, інакше будеш покараний». Якою може бути реакція на таку орієнтацію педагога? Негативне ставлення до діяльності через прагнення уникнути можливих покарань.

Інша парадигма виховання — педагогіка ненасилля. її формула: «Ти можеш і не робити того, чого я хочу, ти вільний у своєму рішенні, я не маю наміру карати тебе за невиконання, але ти матимеш нагороду за виконання»<sup>1</sup>. При невиконанні завдання вчитель стриманий, але не байдужий, щоб учень сам переконався у доцільності запропонованих дій і сам виправив поведінку. Педагогіка ненасилля орієнтована на «виращування» його власних думок, а не на насаджувannya уявлень учителя.

Результат педагогіки ненасилля: поведінка учнів набуває властивостей вільної, а не вимушеної дії, перетворюючись на засіб самореалізації, посилюється позитивна мотивація, виникає позитивне ставлення до вчителя (повага, вдячність), дитина не потребує жорсткого нагляду з боку дорослого, не боїться висловити власну думку, виявити творчість.

Педагогіка ненасилля — відносно нове і незвичне поняття. Однак у теорії і практиці педагогіки ідеї відходу від примусу завжди були актуальними (концепції Ж.-Ж. Руссо, Л. Толстого, К. Ушинського, В. Сухомлинського). Цей напрям у вихованні завжди обстоювався всупереч авторитарній, імперативній педагогіці примусу.

Представники гуманістичної педагогіки і психології стверджують, що особистість як система, що саморегулюється, не може піддаватися жорсткому керуванню, завжди за наявності таких обставин вона використовує захисні механізми протидії насильству, оскільки воно не відповідає її природній потребі.

Вирішальними у розвитку особистості стають не зовнішні, а внутрішні детермінанти, процеси саморегуляції. Тому зусилля вчителя доцільно спрямувати на організацію діалогу з учнями, на стимулювання самоорганізації.

<sup>1</sup> Орлов Ю. М. Проблеми ненасилля в педагогіці // Педагогіка. — 1993. — №4. — С. 22.

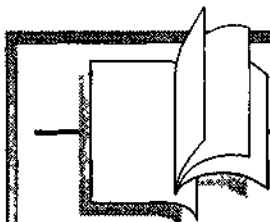
нізації й самовиховання. Якщо педагог розуміє, що головна рушійна сила у вихованні не він, а діяльність учня, яку цей педагог організовує як цікаву й потрібну для дитини, то, потрапляючи у конфліктну ситуацію, він шукатиме шляхів її спрямування до конструктивного вирішення, перетворення на ситуацію, в якій учень був би включений у діяльність, що дає можливість усвідомити закони соціального співжиття. Педагогіка ненасилля не означає невтручання педагога, потурання дитині в будь-чому, використання лише схвалення. Залишається в силі принцип, проголошений А. Макаренком: якомога більше вимогливості до особистості і водночас якомога більше поваги до неї. Виявляти повагу легше, ніж висувати вимоги. Володіння гуманістичними технологіями дає вчителю змогу усувати захисні реакції учня і забезпечувати прийняття вимог.

Педагогіка ненасилля використовує способи ефективного впливу: не нав'язувати власну думку у міжособистісному спілкуванні з учнями, а висловлювати свою незгоду, вживаючи звороти: «Мені здається...», «Мені близька інша думка...», «Якщо я не помиляюсь...» тощо. Представлення конфлікту в гумористичній інтерпретації може пом'якшити напруження і підказати гідний вихід із складного становища. Увага до внутрішнього світу кожного учня, розуміння перебігу його думки, стану, почуттів і дає можливість перейти від установки «Роби так!», «Я розповім і проконтролюю!» до «Давайте з'ясуємо...», «Я допоможу зрозуміти, проаналізувати, щоб ви виконали самостійно...».

Сучасна школа, декларуючи необхідність демократизації й гуманізації, повільно і важко переходить на гуманістичні принципи організації навчально-виховного процесу, ненасильницьке подолання міжособистісних суперечностей у стосунках «вчитель — учень». Не завжди легко відмовитися від використання традиційної системи педагогічних санкцій у ситуаціях неслухняності, непокори, протистояння, опору, а подеколи й протистояння учнів. Однак виявлення гуманістичного потенціалу дитини, виховання її відповідно до принципів загальнолюдської моралі передбачає неухильне подолання психологічного насилля, якого все ще зазнають більшою мірою важкі, непокірні, неохочі до компромісу, а меншою — слухняні, благополучні, старанні школярі.

У вихованні й навчанні неможливо обійтися без авторитету, тобто влади педагога як вияву його відповідальності за долю дитини. Проте це має бути не руйнівна, а життєдайна сила, яка мобілізує потенціал дитини. «Декларація принципів толерантності», прийнята на сесії ООН в 1995 р., спрямовує педагогів на протидію негативним впливам, які породжують страх та відособлюють одних людей від інших. Виховання повинно розвивати в молоді здатність до незалежного мислення, критичної оцінки та формувати високі моральні критерії<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Декларація принципів толерантності // Педагогіка толерантності. — 1999. — №3-4. - С. 175.



## Розділ 9

### Технологія організації педагогічної взаємодії у процесі індивідуальної бесіди

#### ІНДИВІДУАЛЬНА ПЕДАГОГІЧНА БЕСІДА ЯК МОДЕЛЬ ДІАЛОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Перед нами сповідь підлітка: «Мені потрібний той, хто зміг би спокійно, без усякої критики вислухати мене і допомогти розібратися в самому собі. Коли я потерпаю від невдач, втрачаю друга чи просто зазнаю поразки у грі, то мені здається, що перевертається увесь світ. Мені потрібні люблячі очі, руки, що заспокоїли б мене. Мені потрібне місце, де я міг би поплакати і де б ніхто з мене не насміхався б. Мені також потрібен той, хто голосно і чітко скаже: «Зупинись!» Але люди не повинні читати мені нотацій, нагадувати про мої колишні дурниці. Я й сам знаю про них і відчуваю свою провину». Тож як учителеві слід будувати взаємини з учнем, щоб урахувати інтереси дитини і спрямувати його потреби та енергію в педагогічне доцільному напрямі?

Аналіз технології й техніки поведінки в діалозі варто здійснити на моделі індивідуальної бесіди, адже це — типова форма спілкування вчителя з учнем, під час якої вирішується багато завдань: *з'ясовуються причини його вчинків, відбувається ознайомлення з інтересами, створюються умови комунікативного забезпечення навчання шляхом встановлення контакту з учителем, надається допомога дитині в усвідомленні сутності проблем і вибору продуктивного рішення.*

**Індивідуальна педагогічна бесіда** — це взаємодія вчителя з учнем, батьками, колегами, спрямована на взаєморозуміння, пошук шляхів співробітництва для стимулювання розвитку учня. Педагогічна бесіда може хибувати на типові технологічні прорахунки, що зводить нанівець зусилля педагога. Це відбувається тоді, коли в індивідуальному спілкуванні вчителя з учнями, батьками, висловлюються, хоч і справедливо, претензії, а також побажання вчителя, але вони не сприймаються, через те що характер розмови — монологічний, активність — одностороння. Наслідком цього стає формальна згода батьків, формальна слухняність учня упродовж певного нетривалого часу. Якщо ці бесіди

повторюються багато разів через певний проміжок часу з однією й тією самою метою, за однаковим сценарієм (домогтися визнання учнем провини й «вирвати» у нього проказану скоромовкою з потупленими очима обіцянку виправитися), то можна твердити, що вони не матимуть педагогічного ефекту. Якщо педагог вдається до залякування (знижати оцінку, поскаржитися батькам, директорові), то він найчастіше створює напруженість у стосунках, викликає недоброзичливе ставлення до себе і до школи. Такі бесіди можуть формувати пристосуванця, який добре усвідомлює, що формальне визнання принаймні забезпечить йому відносно спокійне життя. Подібні бесіди слушно називають нотаціями.

Як організувати бесіду, щоб вона стала кроком до позитивних зрушень у навчанні й поведінці школяра, у стосунках із батьками й колегами? Які техніки спілкування слід використовувати? Яке надзавдання мати на меті, розмовляючи з учнем? Учитель насамперед мусить усвідомити: гуманізація освіти потребує зміни установки педагога у спілкуванні. Головне — не контролювати й оцінювати учнів, а допомагати їм вирішувати проблеми. Надання допомоги в становленні особистості передбачає створення ситуацій діалогу. Щоб стати для вихованця помічником в усвідомленні сутності його поведінки і спрямувати до вибору продуктивного рішення, вчитель має обрати замість монологічної форми звернення («Ти учень і повинен...») — діалогічну («Давай замислимося, чому...», «Я хочу допомогти»). Саме така установка вчителя на допомогу буде позитивно прийнята учнем, вона активізує його власні зусилля на пошук правильних рішень.

У з'ясуванні сутності бесіди доцільно звернутися до гуманістичної психології (К. Роджерс, А. Маслоу), представники якої розглядають допомогу як розвивальну, таку, що сприяє *актуалізації особистості*<sup>1</sup>. розкриттю й реалізації своїх потенційних можливостей у процесі свідомого вибору життєвого шляху і усвідомлення відповідальності за свій вибір. Тобто, суть бесіди слід вбачати не в передачі інформації, не у проголошенні рецептів, не у вирішенні завдань за іншого, а в активізації внутрішніх ресурсів того, з ким педагог веде розмову, щоб він зумів сам упоратися зі своїми проблемами<sup>1</sup>.

За яких умов бесіда виконує функції *розвивальної допомоги*? Це відбувається тоді, коли вчитель дає поради, що «запрошені» співрозмовником. Коли сама порада вчителя розвивальна, оскільки, вказуючи на шляхи виходу із ситуації, збуджує до самостійних дій. Коли педагог *демонструє прийняття особистості іншого*, виявляє зацікавленість у долі співрозмовника. Коли вимогливість учителя постає як *розвивальна вимогливість*, бо це не диктат, не придушення ініціативи іншого, а орієнтація на вільний вибір власної позиції. Тож надзавдання вчителя в індивідуальній педагогічній бесіді можна сформулювати так: «Я хочу активізувати внутрішні ресурси співрозмовника (інтереси, прагнення,

<sup>1</sup> Див.: Мелибруда Е. - Я - Ты - Мы. - М., 1986. - С. 209-210.

думки, почуття), щоб спонукати його (учня, батька, колег) до самостійного обрання рішення, яке ми шукаємо спільно й спільно відповідаємо за цей вибір». Учитель з такою установкою не порушує автономії, не зазіхає на життєвий простір іншого, не дає вказівок, рецептів і розпоряджень, натомість він здійснює розвивальну допомогу. Вона може бути забезпечена позицією дорослого, прибудовою поруч, спілкуванням, яке ґрунтується на захопленні спільною творчою діяльністю або дружньому ставленні й демократичному стилі керівництва.

### СТРУКТУРА БЕСІДИ. ЕТАП МОДЕЛЮВАННЯ

Побудова бесіди на засадах діалогічної взаємодії передбачає врахування структурних елементів (етапів), кожен з яких має специфічні завдання й потребує володіння певними техніками. Розгляньмо докладніше ці елементи:

Етап бесіди	Завдання етапу	Доцільні техніки спілкування
Моделювання	Усвідомлення проблеми; постановка мети; розроблення змісту	Децентрація
Початок	Орієнтація в умовах; встановлення психологічного контакту; привернення уваги співрозмовника	Дешифрування невербальної комунікації; методика контактної взаємодії (стадії накопичення згоди, пошуку спільних інтересів)
Головна частина	Аналіз проблеми; пошук варіантів вирішення	Нерефлексивне слухання; рефлексивне слухання; емпатійне слухання; «Я-висловлювання»; методика контактної взаємодії (III – V стадії)
Завершення	Прийняття рішення; розподіл відповідальності	Методика контактної взаємодії (VI стадія)

Отже, суто бесіда складається з трьох етапів (початок, головна частина, завершення), проте успішність взаємодії закладається вже перед стартом безпосереднього спілкування, на підготовчому етапі, який має назву *моделювання*. Саме на цьому етапі головне навантаження припадає на уяву та мислення вчителя. Щоб усвідомити проблему, визначити мету взаємодії та окреслити зміст діалогу, педагогові потрібно розвивати в собі здатність до *децентрації* у спілкуванні, що передбачає здатність стати на позицію іншого, відмову від неусвідомлюваного приписування якостей власного «Я» іншій людині, від сприймання своєї думки як єдино можливої. Для здійснення децентрації варто поставити собі такі питання:

— Як я почував би себе, якби вчитель мене запросив до розмови?

—Чи мав би я бажання взяти активну участь у ній? Що для цього варто передбачити?

—У чому може бути спільність наших намірів, інтересів? Що викличе внутрішню згоду зі мною?

—Чи погодився б я з пропозиціями, вимогами вчителя (чи відстоював би свої позиції)? Що слід передбачити педагогові, щоб уникнути конфлікту?

Розробляючи зміст самої розмови, доцільно обмірковувати

—яка мета і надзавдання бесіди,

—які питання слід поставити, які прийоми впливу використати,

—з чого почати розмову, як досягти контакту

Важливо також визначити місце й час проведення бесіди, а саме

—де проводити бесіду, щоб звести до мінімуму число контактів з іншими, чи, навпаки, — залучити інших до розмови,

—коли проводити бесіду, щоб пом'якшити чи зменшити кількість конфліктів,

—як розмістити співрозмовника

Звісно, жодна бесіда не проходить за ідеально розробленою моделлю, проте саме завдяки такій схемі вчитель дістане змогу ефективно спрогнозувати події і це додасть свободи та впевненості у реалізації задуму

### **ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО КОНТАКТУ НА ПОЧАТКУ БЕСІДИ. РОЛЬ НЕВЕРБАЛЬНИХ ЗАСОБІВ**

Психологічного контакту людини з іншою людиною як спільності психічного стану важливо досягти вже на першому етапі бесіди, бо інакше використання будь-яких ефектних прийомів впливу під час самої бесіди поза контактом не буде результативним. Прокладання каналів зв'язку між співрозмовниками, коли ніщо не заважає сприйняттю інформації, і є встановленням контакту. Початковий етап бесіди часто називають *етапом контакту*, однак про контакт не слід забувати й на всіх інших етапах, а втративши спільність, повертатися до поновлення психологічної єдності.

Потрібно враховувати ознаки невербальної поведінки співрозмовника для ситуативного діагностування стану, в якому він перебуває, щоб визначити його готовність до взаємодії. Почати слід із вирішення просторового питання: наскільки близько чи далеко ми розміщені від співрозмовника? Чи відповідає ця відстань нашому задумові, як реагує співрозмовник на наші спроби змінити цю відстань? Виходимо із загального правила: що інтимнішою є тема обговорення, то меншою має бути дистанція. Психологи радять дискутувати на офіційні й нейтральні теми, розташовуючись на відстані 1,5 — 2 м, ділитися особистими переживаннями — 0,5 — 1 м. Фізичний бар'єр можуть також утворювати різні предмети, що відгороджують співрозмовників один від одного (стіл,

парта, стільці), тому, налаштовуючись на дружню розмову з учнем, батьками, краще сісти поруч.

Важливим джерелом інформації про стан школяра може бути його поза. Якщо співрозмовник перебуває в закритій позі (схрещені руки й ноги), то це означає, що він не сприймає того, що ми говоримо, ми його не переконали, контакту немає. Треба посилити вплив, щоб поза змінилася (зняти напруження, зацікавити). Якщо учень нахилений в наш бік, це свідчить про його зацікавленість у спілкуванні (звичайно, для ефективного ведення бесіди нам варто з самого початку трохи схилитися в бік співрозмовника). Якщо він сидить прямо, це означає, що нам не вдалося залучити його до розмови, і потрібні додаткові зусилля для створення атмосфери спільності. Інколи учень починає відхилятися назад — це ознака незгоди з нами, втрати контакту. Зазначмо: важливою є не сама поза, а її динаміка, зміни, які спостерігаємо у відповідь на певні наші дії. Ці зміни здебільшого неусвідомлювані, їх важко підробити. Вчитель мусить бути уважним, щоб помітити сигнали, які сповіщають про внутрішній стан учня.

На особливу увагу заслуговують *руки*. Коли школяр сумнівається, невпевнений або розгублений, він може потирати рукою іншу руку або почісувати голову, ніс, очі, підборіддя, вухо. І неважливо, яку частину тіла він потирає. Важливо — коли він починає це робити. Якщо потирання пов'язане з нашими словами, це означає, що саме ми спричинили такий стан. Ми навели лише загальну схему невербальних виявів дитини, адже вони індивідуальні, бо каталогу рухів, однакових для всіх, не існує. Завдання вчителя полягає в тому, щоб помітити зміни в міміці й пантоміміці партнера, з яким спілкуєтесь, а не в тому, щоб вивчити, що означає певний жест. Спостерігаючи за співрозмовником, ми можемо визначити, як він реагує, а отже, наскільки дієвими є засоби, які використовуємо.

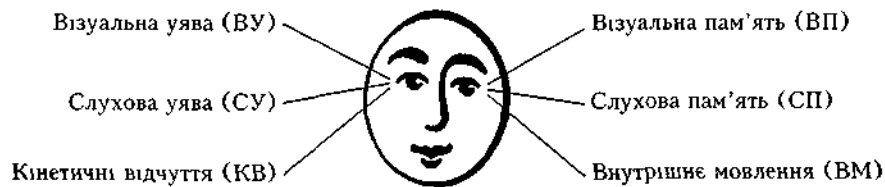
Розшифровуючи невербальну поведінку учня, вчитель має подбати про виразність власної невербальної поведінки на цьому етапі. Дивитися в очі співрозмовника (але не безперервно!) доцільно протягом усієї бесіди, бо якщо партнери не дивляться в очі, — це ознака того, що контакт втрачено. Погляд дає учителю можливість привернути увагу до себе й предмета розмови, продемонструвати прихильність (лагідний погляд) і відчуження (холодний погляд), виявити подив (запитання в погляді), іронію (насмішкуватий погляд), осуд (суворий погляд), сповістити співрозмовника про надання йому слова. Якщо очі партнера бігають, якщо в нього важкий, лихий погляд, це насторожує, відштовхує, дратує. Кожна дитина потребує візуального контакту, але погляд, що триває безперервно понад 10 секунд, викликає у співрозмовника почуття дискомфорту<sup>1</sup>.

Дивлячись в очі, ми можемо отримати важливу додаткову інформацію про щирість поведінки співрозмовника. Згідно з дослідженнями

<sup>1</sup> Рыданова И. И. Основы педагогики общения. — Минск, 1998. — С. 123.



нейролінгвістичного програмування (Д Гріндер, Р Бендлер), коли людина думає і при цьому пригадує образи (візуальна пам'ять), п очі рухаються праворуч угору Коли вона уявляє візуальні образи, ще не бачені нею (візуальна уява), то очі спрямовані ліворуч угору Коли людина говорить сама з собою (внутрішнє мовлення), вона дивиться праворуч униз, коли пригадує рухи, почуття, події (кінетичні відчуття) — погляд переміщується ліворуч униз<sup>1</sup>



Ця схема стосується правшів У лівши усе відбувається навпаки За цією схемою можна уявляти напрям думок партнера, що в педагогічній діяльності доволі важливо Так, учениця, яка спізнилася, пояснює «Розумієте, у мене мама захворіла, їй вранці стало погано, і мені довелося бігти до поліклініки викликати лікаря Тому я й запізнилася» Якщо при цьому дівчина дивиться праворуч угору, то вона згадує, як викликала лікаря, тобто ці події були реальними, якщо вона дивиться ліворуч угору, це означає, що вона намагається уявити, як це могло б бути, тобто ми дістаємо додаткове свідчення про неправдивість інформації Отже, невербальна інформація дає нам можливість контролювати рівень встановлення контакту і позицію співрозмовника

Вербальна частина того, про що ми говоримо, також відіграє неабияку роль Після встановлення невербального контакту, слід звернутися до співрозмовника Найефективнішими тут є ритуальні форми привітання й розмова, не пов'язана безпосередньо з метою зустрічі (здоров'я, погода, актуальна подія) Це не гаяння часу, оскільки ці фрази дають нам змогу налаштуватися на співрозмовника, а йому — на нас інколи достатньо двох — трьох фраз, а часом — і п'яти—десяти хвилин, щоб відбулося «діагностування» співрозмовника на цей час і щоб залучити його до взаємодії

На початковому етапі активною є увага вчителя, яка охоплює такі параметри

- емоційний стан учня (зчитуємо за його мімікою, позою, жестами, інтонацією),
- ставлення учня до ситуації (визначаємо за дистанцією, особливо стями зорового контакту, мовлення),
- власна позиція

<sup>1</sup> Див *Крупенина Л, Крохина Й М Эффективный учитель* — М, 1995 — С 293-295

Урахування цих параметрів важливо для подальшої організації спілкування. Уявімо після уроку учень підходить до вас і висловлює претензії щодо виставленої оцінки. Він розраховував на кращу. Ось тут характер нашого спостереження дасть нам орієнтир для розроблення подальшої стратегії взаємодії. Увага до стану школяра підкаже, що він схвилюваний, переживає ситуацію. Цю небайдужість слід зберегти, підтримати його прагнення бути кращим. З'ясування ставлення учня до проблеми розкриє нам, що він вважає оцінку несправедливою. Тому вчитель у бесіді має пред'явити критерії, щоб подолати упередженість учня стосовно оцінки. Увага до того, як дитина ставиться до вчителя, виявить його повагу в проханні переглянути роботу. Це також слід зберегти, похваливши за те, що підійшов, хоче порозумітися. Аналіз власної позиції дасть можливість усвідомити початкову розгубленість (Як це могло статися? Чи не припустилася я помилки?), допоможе подолати цей етап, продемонструвати позитивне ставлення до ситуації, довести до відома всіх учнів вимоги щодо виконання роботи.

Техніка встановлення контакту на початку взаємодії має бути зорієнтована на *врахування даних спостереження для приєднання до партнера через синхронізацію* поведінки з учнем (дія закону «спілкування на позитивній основі»). Для цього вчителю доцільно

- вибрати оптимальну дистанцію для встановлення фізичного контакту,

- приєднатися зовнішнім виглядом — дзеркально відбити позу, поставу, посадку голови партнера, що дасть йому можливість побачити узгодженість і через неї згоду, та зміцнити фізичний контакт,

- синхронізувати темпоритм мовлення — включитися у темп дихання і говоріння, рухів, щоб спочатку приєднатися, а потім повести за собою і зрештою перейти від фізичного до емоційного контакту,

- приєднатися до голосу та емоційного стану (тембр голосу, інтонація), для зміцнення емоційного контакту.

Як бачимо, початковий етап контакту потребує знаходження спільних психологічних знаменників. Цього ми досягнемо, якщо діятимемо в логіці спостерігаємо психологічну сутність поведінки партнера — приєднуємося — досягаємо спільності.

Для зміцнення контакту в педагогічній бесіді на початку взаємодії слід скористатися такими прийомами:

- подарувати співрозмовникові «три плюси»<sup>1</sup> (посмішку, звернення на ім'я, комплімент),

- виявити надію на взаєморозуміння,

- навіювати співрозмовникові його значущість,

- демонструвати непередбачувану поведінку,

<sup>1</sup> Див. Дерябо С., Ясвин Б. Гроссмейстер общения — иллюстрированный самоучитель психологического мастерства — М., 1996 — С. 10.

—використати особливий голос (довірчий і переконливий), особливий погляд (прямий і доброзичливий), особливий ритм (збуджує — заспокоює).

### МЕТОДИКА КОНТАКТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЯК ТЕХНОЛОГІЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КОНТАКТУ

Недисципліновані учні, до яких раніше застосовувалися стереотипні засоби педагогічного впливу, моралізування, нерідко досить добре уявляють процес бесіди з учителем, передбачають звинувачення, що викликає в них опір, прагнення не допустити втручання у своє життя. У таких випадках слід передусім забезпечити контакт. Після його встановлення учень стає відкритим, у нього виникає бажання висловлюватися і сприймати поради педагога. Тільки після встановлення контакту вчитель може починати здійснювати цілеспрямований педагогічний вплив.

Як досягти контактної взаємодії? Спеціальні дослідження Л. Філонова показали, що процес контактування, тобто наближення позицій, можна зробити керованим. Розроблена автором методика контактної взаємодії дає змогу вийти на психологічний контакт із співрозмовником<sup>1</sup>. Що вона являє собою?

**Методика контактної взаємодії** — особлива процедура діяльності педагога — ініціатора контакту, який ставить перед собою мету встановити стосунки довір'я з учнями.

Принципові положення цієї методики:

—стосунки довір'я не нав'язують, головна увага приділяється тому, щоб збудити в учнів бажання спілкуватися з педагогом;

—процес контактування проходить певні етапи (стадії);

—фіксування ознак розвитку контакту дає педагогові підставу для використання певних прийомів впливу, переходу до нового етапу спілкування.

Методика контактної взаємодії передбачає послідовний перехід від початкової упередженості до взаємоприйняття (змінюються установки); від тривоги, невизначеності до спокою, впевненості у партнерові (змінюються почуття, емоційні стани); від підвищеного контролю до спонтанних реакцій (змінюються дії).

Розгляньмо, як розвивається взаємодія на кожному етапі, що приводить до діалогічної взаємодії (за Л. Філоновим).

Перша стадія — *накопичення згоди*. Враховуючи те, що учні мають певні очікування щодо того, як діятиме педагог, вони зводять бар'єри можливим діям, підвищують контроль за своїми висловлюван-

<sup>1</sup> Див.: Філонов Л. Б. Психологический контакт педагога и учащегося как условие успешной профилактики отклонений в поведении школьников // Психологическая профилактика недисциплинированного поведения учащихся. — К., 1989. — С. 238-251.

нями. Це заважає встановленню контакту. Тому педагог як ініціатор контакту має нейтралізувати негативні установки учня. Доцільно, як ми вже зазначали, починати спілкування з обговорення нейтральної й доволі актуальної теми (спортивні змагання, події в школі, класі, кіно, погода, здоров'я тощо). Розмова має йти легко, без напруження, не викликаючи заперечень.

Може бути обрана така *тактика*:

- ставити запитання, але не наполягати на відповідях;
- якщо учень промовчить, педагог може зчитати (за мімікою, жеста ми) ймовірні відповіді, відгадати думки, психічний стан («Тобі не хотілося йти?», «Ти, мабуть, не впевнений, чи знайдемо ми спільну мову?»);
- ставити запитання, які потребують лише позитивної відповіді; не варто починати спілкування з накопичення розбіжностей, із зауважень, які спонукатимуть учня виправдовуватися;
- підкреслювати згоду з учнем.

На які *результати* в цій стадії ми очікуємо?

- установка змінюється: від упередження до створення первинної зони згоди («з учителем можна нормально говорити»);
- напруження змінюється розслабленням;
- скорочуються паузи між запитаннями й відповідями, з'являються спонтанні висловлювання, бажання доповнити.

Якщо ці показники наявні в установках, емоційному стані та реакціях, ми можемо переходити до другої стадії.

Друга стадія — *пошук спільних інтересів*. Для встановлення контакту недостатньо визнання можливості «нормально говорити», потрібно знайти точки перетину інтересів педагога й учнів, які можуть стати підґрунтям для подальшого спілкування. Завдання на цій стадії — побудувати первинну спільність, знайти значущі збіги в інтересах співрозмовників. Обговорення спільних для обох проблем матиме позитивний емоційний відгук, збудить відчуття первинного об'єднання. Це дасть змогу зробити спілкування неофіційним, позбутися статусних розмежувань.

*Тактика* вчителя може бути такою:

- торкнутися інтересу учня, але не розглядати його вичерпно, це збудить бажання повернутися до проблеми;
- наголосити на оригінальності висловлювання, інтересів;
- запропонувати прокоментувати певні факти, виявити зацікавлення стосовно деталей («Що ти думаєш з приводу...»);
- якщо немає спільних тем, виявити зацікавлення інтересами особистості, заздалегідь дізнатися, що цікавить учня;
- продемонструвати згоду з висловлюваннями учня.

На які *результати* очікуємо?

На відчуття спільності, позитивну емоційну забарвленість спілкування.

Третя стадія — *прийняття для обговорення особистих якостей і принципів*. Після первинної згоди на першій стадії та наявності

позитивного забарвлення спілкування на другій стає можливим розширення бази спілкування з метою формування готовності прийняти одне одного. На перший план для обговорення висуваються ті якості, які позитивно вплинуть на розвиток стосунків: прямота, чесність, відвертість, надійність, діловитість.

*Тактика* вчителя полягає в тому, щоб підтримувати активність учня: не висловлювати сумнівів з приводу позитивних якостей, які недисципліновані учні приписують собі; підкреслювати подібність поглядів, оцінок, особистих якостей («Я теж люблю...», «Згоден з тим, що...»). Внаслідок цього учень доходить висновку, що у нього й педагога не лише спільні інтереси, а й спільні погляди, подібні характери. Тут і стануть у пригоді такі прийоми:

- виправданої надії («Я відчував, що ми знайдемо спільну мову...», «Я була впевнена, що ти...»);

- формулювання думки учня («Як я зрозуміла, ти хочеш сказати...»);

- наголошення на подібності думки («Я згоден з тобою, що...»);

- підведення підсумків (резюмування) («Із сказано тобою можна зробити висновки...»).

*Результат* цієї стадії — відчуття подібностей характерів, готовності прийняти одне одного; поява установки на діалогічне спілкування, бажання познайомити іншого з собою, налаштованість на обговорення якостей особистості; з'являються висловлювання: «Я вважаю...», «Звичайно, я...», «Мені подобається...» тощо. Ці реакції слід сприймати беззастережно і підтверджувати: «Мені теж подобається...».

Четверта стадія — *виявлення рис, негативних для взаємодії*. Тепер педагогові слід так спрямувати спілкування, щоб учень добровільно розкрив свої негативні якості. Для цього педагог може вибрати таку *тактику*:

- якщо в розмові впливають негативні якості, то їх не засуджують і не обговорюють;

- саморозкриття (щоб викликати зворотну дію учня, педагогові варто зупинитися на деяких своїх слабкостях);

- не ставити прямих запитань стосовно недоліків поведінки, можна висловлювати сумнів з приводу чеснот школяра, які раніше було прийнято безумовно.

Доцільно використати такі *прийоми*:

- висловлювання сумнівів («Невже в тебе немає недоліків?»);

- згадування про власні недоліки;

- спонукання учня до коментування деяких його вчинків («Мені не зрозуміло, чому ти так повівся учора на уроці...»).

Отже, четверта стадія — переломна: партнер готовий до саморозкриття. *Результат*: початок дискусії, прийняття учнем своїх негативних якостей і бажання їх усунути; намір продовжити спілкування і страх зруйнувати його.

П'ята стадія — *адаптація партнерів, готовність до перебудови*. На попередніх стадіях учитель та учень добре спізнали один одного й готові пристосуватися один до одного. І це вже можливо зробити, бо є опертя в якостях особистості, є бажання усунути негативне. Педагог впливає, викликаючи в учня готовність до перебудови. Про це свідчать висловлювання дитини, в яких вона ніби повторює судження педагога.

*Тактика педагога*: він відверто говорить, що має на меті, які зміни бажає бачити в учня. *Прийоми*:

- підкреслювання дій заради іншого;
- підказування очікуваних вчинків;
- превентивні дії — передбачення можливості негативних реакцій на свої слова, попередження про них («Ти зараз можеш образитися...», «Ти, мабуть, розсердишся на те, що я скажу...»);
- наголошування на негативних якостях («Знаючи твою нестриманість, краще було промовчати, але нам слід розібратися, чому ти...»);
- підкреслення досягнутого порозуміння («Ми можемо спільно вирішувати...»);
- побудова перспективних планів співробітництва;
- підказка.

*Результат*: формується почуття «Ми», виникає установка як прагнення до змін свого характеру.

Шоста стадія — *узгоджена взаємодія*. Це етап досягнутого контакту й ефективного співробітництва. Узгодженість взаємодії усвідомлюється як результат зусиль обох.

*Тактика вчителя*: радиться, дає можливість учневі виявити свою самостійність. Рішення приймаються спільно. *Прийоми*:

- пригадування визначених принципів поведінки («Як ми вже домовилися...»);
- наголошення на спільності поглядів;
- порада з учнем щодо рішення;
- передбачення результату співробітництва;
- звернення за порадою.

Отже, *результат* — забезпечення контакту, учень частіше використовує «ми», «у нас». У нього виникає враження, що його доля пов'язана саме з цим педагогом, бо він зможе зрозуміти його й підтримати. Від невизначеності, як діяти, учень переходить до узгодженості дій з учителем, який виступає як бажаний радник. Спільно виробляються рішення, накреслюються шляхи подальшої взаємодії.

Ця методика окреслює загальну схему діяльності педагога у встановленні контакту в складних випадках недовіри дитини, її упередженості, що можна змінити розширенням зони порозуміння, прийняттям особистості кожного, спонуканням учня до самозміни.

## ТЕХНІКИ ВЗАЄМОДІЇ У ПРОЦЕСІ АНАЛІЗУ ПРОБЛЕМИ ТА ПОШУКУ ЇЇ ВИРІШЕННЯ

Якщо нам вдалося встановити контакт із співрозмовником і його вербальні й невербальні реакції підтверджують це, ми можемо переходити до наступних етапів бесіди, де головне завдання — аналіз проблеми й прийняття рішення. Найефективнішими техніками в цьому разі будуть «активне слухання» і «Я-висловлювання». Чому саме так? Пошук варіантів рішення зовсім не означає, що педагог сам мусить придумати рішення і запропонувати його дитині. Переважна більшість людей (і діти тут не виняток) свідомо чи підсвідомо мають уявлення про те, як вони могли б вирішити свою проблему. Але різні перешкоди стоять на заваді прийняттю рішення. Тому завдання педагога — допомогти учневі самому знайти й сформулювати це рішення.

Спостерігаючи поведінку вчителя в розмові з учнем, вислуховуючи його міркування, вчені виокремили такі типові *реакції*<sup>1</sup>:

*А* — реакція *оцінювання*: вчитель дає оцінку і пораду, як полегшити ситуацію;

*Б* — реакція *інтерпретації*: вчитель намагається пояснити співрозмовникові, що з ним насправді відбувається, що спричинило його переживання, називає справжні, на його думку, причини;

*В* — реакція *заспокоєння*. Щоб повернути співрозмовника в стан душевної рівноваги, педагог показує світлі сторони ситуації, надаючи учневі підтримку; *Г* — реакція *отримання додаткової інформації*. Вчитель розпитує, щоб зрозуміти ситуацію й обговорити її;

*Д* — реакція *розуміння*. Показ співрозмовникові, що розуміють його проблеми. Вчитель переказує почуте від учня, що дає йому зрозуміти, як він сприймається. Реакції вчителя на інформацію дитини можна позначити умовно:

<i>А</i> — оцінювання	!
<i>Б</i> — інтерпретація	:
<i>В</i> — заспокоєння	...
<i>Г</i> — додаткове запитання	?
<i>Д</i> — розуміння	↔

Виявляється, що вчителі найчастіше реагують на проблеми учнів (батьків, колег) оцінками, потім — інтерпретаціями, далі — у порядку, визначеному нами. Рідко трапляється реакція розуміння.

Водночас, вивчаючи спілкування людей, психологи й педагоги дійшли висновку, що реакція розуміння — найважливіша для встановлення стосунків довір'я й ведення діалогу. Тільки тоді, коли довір'я встановлене, доречно запитати у співрозмовника про деталі того, що відбулося. Без

<sup>1</sup> Див.: Гаврилова Т. Учитель и семья школьника. — М., 1988. — С. 11 — 16. 158

реакції розуміння (<->) заспокоєння (...) може бути сприйняте як бажання швидше завершити розмову. Реакція інтерпретації (:) без розуміння, вказуючи на приховані причини, про які не кожен готовий говорити, може викликати у співрозмовника навіть агресію чи неприязнь. Реакція оцінювання (!) є найпоширенішою, її можна трансформувати у розвивальну пораду, якщо вчитель заздалегідь виявить інтерес до того, що відбувається із співрозмовником, розуміння, висловить співчуття. За такою логікою реакцій педагог виходить із гуманістичних позицій — прийняття учня. Це не позитивна оцінка, це констатація того, що учня розуміють. Учитель знає, що в учня є недоліки, але приймає його як людину, засуджуючи вчинки, а не його самого, прощаючи й допомагаючи йому стати кращим. Вимогливість учителя слугує розвитку лише на тлі позитивного ставлення, прийняття і бажання допомоги.

У вияві реакції розуміння, яка є найпродуктивнішою в діяльності педагога, важливо опанувати техніку активного слухання.

*Активне слухання* — це спеціальна техніка, яка дає співрозмовникові можливість усвідомити, як сприймається його стан і поведінка.

Процес слухання можна уявити у вигляді схеми, в якій розмежовано дії педагога як пасивного слухача (що не допомагає, а навіть заважає співрозмовникові) та активного — помічника в розмові, взаємодії.



*Пасивне слухання* вчителя гальмує розвиток взаєморозуміння з учнем через використання таких прийомів:

*ігнорування* — учитель, не бажаючи слухати, маючи іншу домінанту, демонструє незацікавленість у словах мовця;

*егоцентризм* — зовні вчитель демонструє увагу (дивиться на учня, але не чує, думаючи про свої справи);

*випитування* — учитель зацікавлений в інформації, але не враховує інтереси мовця: перебиває, нав'язливо ставить запитання.

З процедурами активного слухання можна ознайомитися, звернувшись до спеціальної літератури<sup>1</sup>.

Активне слухання здійснюється у двох формах: рефлексивне і нерефлексивно. Воно потребує наявності особистісних утворень — емпатії, такту, спостережливості і знання прийомів, які дають змогу ефективно виявити своє розуміння й підтримку.

<sup>1</sup> *Атватер Й.* Я Вас слухаю: Советы руководителю, как правильно слушать собеседника. - М., 1989. - С. 8-76.



*Нерефлексивне слухання* ще називають піддакуванням. Воно полягає в умінні *уважно мовчати* (не відволікатися, не втручатися в мовлення своїми зауваженнями). Важливо, щоб учень побачив: його слухають. Для цього вчитель використовує візуальний контакт, позу слухання, кивання головою, вербальну підтримку: «угу», «так-так», «розумію», «продовжуй...». Ці слова активізують мовця, дають зрозуміти, що вчитель його приймає.

*Рефлексивне слухання* — зворотний зв'язок зі співрозмовником, що використовується як контроль точності сприймання почутого. Рефлексивне, тобто відбите як у дзеркалі, точно почуте.

До головних прийомів рефлексивного слухання належать:

*з'ясування* — прохання повторити сказане, пояснити;

*перефразування* (парафраз) — вчитель лише повторює слова учня, прагнучи зберегти сприятливий клімат. При цьому варто вставляти фрази: «Як ви сказали...», «Як я зрозумів...», «Я гадаю, що ви говорите про...», «Іншими словами...», «На вашу думку... (Ви можете виправити мене, якщо я помиляюся...)»;

*відбиття почуттів* (*емпатійне слухання*) — слухати, що говорить співрозмовник і розуміти, що він відчуває («Я розумію вашу радість...», «Мені зрозуміле ваше роздратування...»). Ця проста реакція розуміння не містить оцінки;

*резюмування* — поєднання розуміння основних ідей і почуттів («Якщо підсумувати...»). Завдання вчителя зводиться до того, щоб надати матеріал для самостійної роботи, самостійного оцінювання. Цей матеріал передусім в аналізі досвіду учня і на додаток в аналізі ситуацій, запропонованих учителем.

Поряд з активним слуханням ми повинні висловлювати і власну думку щодо подій, вчинків, зберігаючи при цьому взаєморозуміння, діалогізм ситуації. Як це зробити? Відповідь знаходимо в технології побудови **«Я-висловлювання»** як способі заявити про власний погляд, не викликаючи захисної реакції. Це висловлювання того, як вчинок сприймається. Не варто вказувати, як повинна чинити інша людина.

«Я-висловлювання» — мовна конструкція, яка використовується як спосіб відвернення конфлікту у спілкуванні і полягає в повідомленні співрозмовником про власні потреби, почуття або оцінки у формі, що характеризується наявністю власного ставлення і відсутністю прямого осуду, спонукання, нав'язливості<sup>1</sup>.

Цей спосіб допомагає утримувати нашу позицію, не перетворюючи іншу людину на опонента.

«Я-висловлювання» має переваги перед «Ви-висловлюванням» («Ти-висловлюванням»). Розгляньмо ситуацію. Учень не підготувався до уроку. Якщо ми використовуємо «Ти-висловлювання» (на зразок «Чому ти

<sup>1</sup> Див.: Корнелиус Х., Фейр Ш. Выиграть может каждый. — М., 1992. — С. 68 — 85; Скотт Д. Г. Конфликты. Пути их преодоления. — К., 1992. — С. 111 — 114.

дозволяєш собі прийти на урок невідготовлений?»), учень, здебільшого, на свій захист висловлюється так: «Чому я не готовий? Я готувався». Який результат ми маємо? Зауваження відкинуте, сподівання на пробудження почуття сорому не виправдалося. Це тому, що «Ти-висловлювання» містить, хоча й у прихованій формі, елемент звинувачення, яке змусило учня оборонятися, спричинює конфлікт, що починається у зв'язку не з проблемою (треба вчитися), а зі ставленням педагога, формою його висловлювання.

У подібній ситуації доцільна нейтральніша форма — «Я-висловлювання» (наприклад, «Мене розчарувала твоя відповідь...»). Тепер співрозмовник готовий слухати нас, не відчувачи конфронтації, негативних емоцій.

Сенс «Я-висловлювання» — в повідомленні про власні потреби, а не у звинуваченні. Така конструкція потребує від учителя розмови про те, чого він бажає, про що думає, а не про те, що слід робити учневі. Не можна засуджувати, звинувачувати.

На яку реакцію ми очікуємо? Збудити у співрозмовника почуття причетності до нової ситуації й самому пошукати вихід, змінивши поведінку.

Перша частина «Я-висловлювання» — *опис події*. Починати слід з «Я» («Коли я спостерігаю (зустрічаюся)...», «Коли я чую...», «Ви» — замінювати непрямим об'єктом (наприклад, «Коли зі мною розмовляють підвищеним тоном...»).

Друга частина — *реакція*. Ми описуємо свої реальні почуття («Я не вдоволена, мені прикро, я роздратована, мені приємно, мене радує...») і даємо пояснення («тому що...»).

Третя частина — *бажаний вихід*. Повідомляємо про те, що хочемо бачити ситуацію іншою («Я хотіла б...», «Я надаю перевагу...»). Причому розподіляємо відповідальність і запрошуємо до спільного розв'язання проблеми («Я була б вдячна, якби ми...», «Я хотіла б, щоб ми спільно вирішили це питання...»).

Уся ця конструкція скерована на те, щоб викликати потрібну для розв'язання проблеми реакцію співрозмовника, а саме: відчуті свою причетність до нашого невдоволення і замислитися, як зберегти добрі стосунки.

Будуючи «Я-висловлювання», треба уникати прямих запитань і звинувачень. Краще їх замінити на стверджувальні звороти:

Як не слід висловлюватися	Як слід висловлюватися
— Де ти був?	— Я непокоїлася, бо чекала тебе о шостій.
— Чому ти не вітаєшся?	— Мені хочеться, щоб зі мною віталися.
— Чи виконала ти свою роботу?	— Мені хотілося б знати, що робота вже виконана.

Ми уникаємо слів: *ти, ви, ти повинен, але*, а замість них вживаємо: *я, я хочу, і*.

Можливий такий варіант схеми «Я-висловлювання»:

Я не задоволена...

тому що...

Я хочу бачити ситуацію іншою, і я хочу, щоб мені допомогли у цьому.

Часом потрібна така *тактика*: «Я справді хочу... Я розумію, що ти хочеш зробити це потім, я хочу, щоб це було зроблено зараз...».

*Закінчення розмови* з учнем, колегою, батьками має забезпечити сприятливу атмосферу наприкінці бесіди, спонукати співрозмовника до намічених дій, чітко сформулювати основні висновки.

*Тактика закінчення розмови*:

— відділити завершення бесіди від інших її частин («Давайте підсумуємо...», «Ми підійшли до завершення нашої розмови...»);

— переконати у дружніх намірах;

— вільно звертатися з питаннями про згоду з нашою метою;

— виявляти спокій і впевненість.

Отже, майстерність ведення бесіди ґрунтується на додержанні трьох основних принципів:

*перший принцип* — повернути увагу;

*другий принцип* — зацікавити, виявити інтерес до обговорення проблеми;

*третій принцип* — перетворити інтереси співрозмовника на спільне рішення.

## ПРИЙОМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Закономірності ефективної взаємодії педагога з учнями, розглянуті на прикладі бесіди, зумовлюють успіх усього виховного процесу, який не обмежується бесідами, виховними заходами, а становить організацію життєдіяльності вихованця, нескінченної низки педагогічних ситуацій, які потребують певного прийому, певної реакції вчителя й учнів у певних обставинах.

Які прийоми, накопичені в педагогічному досвіді, можуть слугувати розв'язанню повсякденних ситуативних педагогічних задач? Спочатку з'ясуємо, що таке прийом.

***Прийом педагогічного впливу*** — це спосіб організації певної педагогічної ситуації, який викликає нові почуття й думки учнів, що спонукають їх до самозміни\*.

Звернімо увагу: вплив непрямий, а через нову ситуацію. Завдання вчителя — створити ситуацію (бажано не за шаблоном, несподівану, за

<sup>1</sup> Натанзон 9. III. Трудный школьник и педагогический коллектив. — М., 1984. - С. 42-43.

контрастом). Завдання учня — під впливом нових обставин, нових почуттів, ними викликаних, вибрати лінію поведінки, яка відповідає потребам, інтересам його особистості в цій ситуації. Новий емоційний відгук вихованця (його планує вчитель) як нове ставлення до своїх вчинків зумовлює причини подальших змін у поведінці учня.

Залежно від того, які почуття можуть бути викликані новою ситуацією, Е. Натанзон поділяє прийоми на *спонукальні* (дія їх розрахована на вияв радості, вдячності, поваги, гордості, віри в свої сили, власної гідності, що сприяють розвиткові нових позитивних якостей) і *гальмівні* (збуджують негативні почуття — незручності, сорому, розчарування, каяття, жалю і сприяють подоланню негативних якостей, полегшуючи розвиток позитивних). Окремо виділимо, за Н. Щурковою<sup>1</sup>, групу прийомів *етичного захисту*, що дають учителю можливість зберегти власну гідність, моральний рівень спілкування й захиститися від аморальної поведінки учня, яка провокує на аморальність учителя.

Які основні прийоми охоплюють ці три групи?

Спонукальні	Етичного захисту	Гальмівні
+ авансування	наївний подив	— збудження тривоги щодо покарання
+ вияв уминь учителя	питання на відтворення	— іронія
+ обхідний рух	підставляння мотиву	— констатація вчинку
+ фланговий підхід	посилання на особливості характеру	— натяк
+ опосередкування	протиставлення переваг вихованця його вчинку	— удавана байдужість
+ прохання		— удавана недовіра
+ вияв невдоволення		

Яким є механізм дії гальмівних та спонукальних прийомів? Покажемо, скориставшись працями Е. Натанзон<sup>2</sup> (див. с. 164).

Радимо також скористатися матеріалом «Словника термінології з педагогічної майстерності» (Полтава, 1995. — С. 33 — 37), що дасть можливість усвідомити сутність спонукальних, гальмівних прийомів та етичного захисту вчителя.

Насамкінець поміркуймо над такими положеннями:

— використання різних прийомів, знання технологій, володіння техніками впливу ефективне, якщо тло нашої професійної позиції гуманістичне, якщо педагогічні стосунки ґрунтуються на взаємній повазі вчи-

<sup>1</sup> Див.: Щуркова Н. Е. Новые технологии воспитательного процесса. — М., 1993. — С. 49-63.

<sup>2</sup> Див.: Натанзон Э. Ш. Приемы педагогического воздействия. — М., 1972. — 215с.; Натанзон Э. Ш. Трудный школьник и педагогический коллектив. — С. 40 — 93.

Назва прийому	Спону- кальний (+) Гальмів- ний (-)	Мета прийому	Дії вчителя: способи організації педагогічної ситуації	Почуття учня	Наслідки поведінки учня
Авансування	+	прискорення розвитку учня	висловлювання позитивних думок, заохочення благами, яких учень ще не заслуговує	задоволення, обов'язок	прагнення виправ- дати довір'я
Вияв умінь вчителя	+	самоутвердження вчителя, здобуття авторитету	демонстрація вмінь	захоплення	повага
Обхідний рух	+	захист учня, пом'якшення критики	відведення звищувачень, без- застережна підтримка	подив, радість, відчуття захисту	довіра, бажання змінитися
Опосеред- кування	+	зрушення мотиву в бік мети	пред'явлення проміжної умо- ви	бажання задоволь- нити власні інтереси	мотив спільних інтересів
Фланговий підхід	+	активізація позитивних почуттів	замість осуду — схвалення	розгубленість, відчуття незруч- ності	повага до вчителя
Прохання	+	встановлення контакту	звернення по допомогу (без тиску)	моральне задово- лення, гордість	радість, мобілізація сил
Вияв невдово- лення	+	отримання емоційного від- гуку на переживання вчи- теля	вияв розчарування	співчуття	переоцінка поведін- ки
Збудження тривоги щодо подальшого покарання	-	спонування до самоана- лізу	констатація вчинку з від- строченим покаранням	тривога, психологічне напруження	переоцінка поведін- ки
Іронія	-	критика в пом'якшеній формі з метою усвідомле- ння суті поведінки	доброзичливе кепкування	сором	подолання пе- доліків
Констатація вчинку	-	активізація самосвідомості	вказівка на вчинок без оцін- ки й негативного ставлення	незручність	самооцінка дій
Натяк	-	формування самооцінки	розповідь про аналогічний вчинок, безадресний вислів	відчуття провини	самокритика, вибачення
Удавана бай- дужість	-	відчуття недоречності вчинку	витримка, створення ситуації недоречності	незручність	добровільна відмова, повага до вчителя
Удаване недо- вір'я	-	збудження самолюбства	навмисне висловлювання сум- ніву	почуття власної гідності	прагнення довести свою спроможність

теля та учнів, на утвердженні гідності і школяра, і педагога. Поважаймо індивідуальність кожного, створюймо умови для розвитку позитивного в кожній особистості!

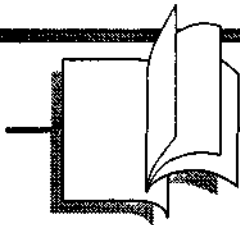
Для того щоб ефективно спілкуватися, важливо розвивати спостережливість, педагогічну уяву, вміння розуміти експресію поведінки. У цьому нам допоможе здатність до децентрації, готовність прийняти роль іншого — учня, батьків, колеги, стати на їхню позицію, зрозуміти їх.

Учителю-початківцю часто бракує взаєморозуміння через безпредметні розмови або, ще гірше, нетактовне розпитування учнів. Зміст наших бесід повинен містити цікаве нашим школярам і нам. Вчителю про це слід подбати заздалегідь, дібрати варіанти цікавих розмов.

Учитель має будувати правильні стосунки з колегами, адже у педагогів мета одна. Спілкуючись із школярами, важливо дбати про авторитет колег. Втрата авторитету колегами може певною мірою послабити і ваш педагогічний вплив на дітей.

Вибудовуючи стосунки з батьками, потрібно бути їм помічником, а не шукати в них засіб для розправи за власну безпомічність у спілкуванні з дітьми.

Наведені техніки спілкування, схарактеризовані прийоми — це лише ключі для розкриття учня до взаємодії. Потрібний ключ слід ще підібрати — будьмо обережними, щоб не зламати тендітних стосунків, будьмо творчими педагогами!



## Розділ 10

### Майстерність організації педагогічної взаємодії у навчанні

У системі освіти відбувається гуманізація навчання і шкільного життя загалом. Цей процес визначено як мету і стратегію діяльності школи. Як альтернативу авторитарному стилю педагогічного керівництва вчителі сприйняли ідеї педагогіки співробітництва, організації навчання на особистісно гуманній основі спілкування з учнями. Сутність цих ідей полягає у створенні комунікативного забезпечення навчання шляхом встановлення контакту з учнями, ведення з ними діалогу.

Удосконалення системи взаємодії вчителя з учнями на уроках нині сприймається як істотний резерв поліпшення якості шкільного навчання, активізації пізнавальної діяльності учнів, розвитку їхніх пізнавальних інтересів. Якими є шляхи розв'язання цих завдань?

#### УРОК ЯК НАВЧАЛЬНИЙ ДІАЛОГ УЧИТЕЛЯ З УЧНЯМИ

Якщо ви запитаете в учнів, яких уроків вони чекають, на які йдуть охоче, то у відповідь почуєте: тих, на яких цікаво, на яких вони разом із учителем відкривають щось нове, відчувають себе шукачами, дістають насолоду від досягнутого. Ці відповіді можуть бути для вчителя своєрідним орієнтиром під час розробки і побудови уроку. Спробуймо перекласти щирі і безпосередні учнівські висновки на професійну мову діяльності вчителя. Яким критеріям має відповідати сучасний урок?

Урок повинен цікавити учня, бути орієнтованим на забезпечення його природних пізнавальних потреб, з одного боку, і стимулювати нові пізнавальні інтереси, поглиблювати їх — з іншого. Учень на уроці має реалізувати власний творчий потенціал — знання, здібності, вміння, відчувати себе в ситуації успіху, вірити у свою спроможність розв'язувати пізнавальні завдання. Для дітей важливо відчувати на уроці зацікавленість учителя у спільній з ними діяльності. Про це говорили шко-

лярі, коли давали відповідь на запитання про улюблені уроки. Інакше кажучи, їм хотілося, щоб урок був для них своєрідним діалогом з учителем. Не лише виклад і закріплення нового матеріалу має відбуватися на уроці, а й ще щось дуже важливе для дитини: встановлення духовних зв'язків між нею і вчителем, обмін думками, поглядами, поглиблення суто людських стосунків. Усе це — внутрішній, невидимий бік уроку, на відміну від зовнішнього, очевидного, з його структурою, методами, засобами, формами навчання. Цей внутрішній бік не завжди сприймається учнями на рівні свідомості, проте він бажаний, адже дає можливість краще зрозуміти вчителя і себе, краще і з більшою охотою вчитися.

Цілком природно, що у майбутнього вчителя, який мріє про цікаві і змістовні уроки для своїх учнів, постає питання: як побудувати урок — навчальний діалог учителя з учнями? Спочатку визначимо, що є сутністю уроку, якими є специфічні форми спілкування вчителя з учнями, характеристики такого уроку?

У всіх підручниках з дидактики подається визначення *уроку як форми організації навчання учнів*. Воно залишається актуальним і нині. Проте гуманізація суспільного життя і, зокрема, життя сучасної школи потребує певного коригування і в сприйманні уроку. Досвід педагогів-майстрів засвідчує, що урок дедалі частіше сприймається ними як можливість духовного спілкування з учнями. Як відомо, вперше у вітчизняній педагогіці на цьому наголосив В. Сухомлинський. Шкільні уроки, за його визначенням, мають бути уроками «духовної спільності, взаємної довіри, доброзичливості».

Вивчення досвіду роботи Сухомлинського-вчителя свідчать про те, що його уроки були справді своєрідною *формою духовного спілкування* з дітьми, а не просто академічним часом, що відведений для викладу нового матеріалу та оцінки знань<sup>1</sup>.

Важливою передумовою проведення таких уроків є побудова їх на діалогічній взаємодії вчителя з учнями. *Діалог* — *специфічна форма спілкування, коли людина сприймається як партнер із правом на власну позицію, на свій індивідуальний спосіб сприйняття світу*. Діалог дає змогу самовираження кожному із партнерів спілкування.

Коли ми говоримо про урок як діалог учителя з учнями, то маємо на увазі не ситуацію «запитання — відповідь» (учитель запитує — учні відповідають). Це спрощене розуміння діалогу. Йдеться про діалог як професійну позицію вчителя стосовно учнів, засадовим для якої є намагання зробити дітей активними учасниками власного процесу навчання, залучити до спільної з педагогом діяльності в процесі пізнавального пошуку. Учитель може обрати монологічну форму викладу знань, але ситуація діалогу може створюватися на уроці: учні, сприймаючи розповідь педагога, стануть не пасивними слухачами, а активними діячами.

<sup>1</sup> Див.: Сухомлинський В. О. Сто порад учителям // Вибр. твори: В 5 т. — Т.2.



Спільно з учителем вони розмірковуватимуть над проблемою, шукатимуть правильної відповіді, емоційно відгукуватимуться на його слова. Це буде не зовнішній, а внутрішній діалог учнів з учителем, який зумів створити в класі ситуацію співроздумів і співпереживання. І буде добре, якщо цей діалог, зрештою, переросте в діалог учня із самим собою і він намагатиметься самостійно осмислити почуте від учителя.

Трапляється, проте, й інакше: урок проводять у формі бесіди, вчитель ставить запитання, учні відповідають, а ситуації діалогу при цьому не виникає. Відчувається, що кожний ніби виконує свою роль, а спільного пошуку немає. Партнери відчужені один від одного, їхня діяльність має формальний характер. Як люди вони не цікаві одне одному. Учням нецікаво вчитися, бо педагог не сприймає їх як особистостей, не зацікавлений у результатах навчання своїх вихованців.

Загалом діалог на уроці — це вияв своєрідної філософії професійної діяльності вчителя, його поглядів на характер шкільного навчання, свою позицію і позицію учнів. Засадовою для такої філософії є віра у великі можливості гуманізації процесу навчання. Ці ідеї активно розроблялися і розробляються такими відомими педагогами, як В. Сухомлинський, Ш. Амонашвілі, Я. Корчак, К. Роджерс. Головні тези гуманістичної педагогіки, що орієнтують учителя на діалог з учнями, можна узагальнити в таких висновках:

1. Навчання в школі є специфічною формою спільної життєдіяльності вчителя і учнів, які не просто вступають у суспільні відносини в школі, виконують соціальні ролі, визначені їхнім офіційним статусом (роль учителя і роль учня), а й є носіями насамперед суто людських якостей, потреб, мотивів. Тому діяльність учителя й учнів у школі має будуватися на гуманістичних, особистісно орієнтованих засадах, які забезпечили б їм можливість встановлення добрих, суто людських взаємин, розуміння одне одного, взаємоповаги. Така психологічна засада організації навчання створює передумови для конструктивного розв'язання дидактичних завдань. Маємо на увазі не просто кількісні результати навчання учнів (збільшення кількості добрих оцінок — це може бути формальний показник), а передусім якісні показники, що характеризують буття особистості на уроці. Учні навчаються з більшим інтересом, знижується рівень їхньої тривожності стосовно вчителя, зростає впевненість у власних можливостях, задовольняються їхні потреби у спілкуванні та самовираженні.

2. Учитель і його учні мають виступати як рівноправні суб'єкти навчального процесу. Іншими словами, йдеться про визнання рівності вчителя і учнів у їхній людській сутності. Рівноправність учня як суб'єкта діяльності полягає у визнанні за ним права на активну роль у навчанні, на сприймання вчителя і реагування на нього як на особистість (а не як на об'єкт його діяльності). Роль учителя — створити умови для активного навчання учнів, розвитку їхнього творчого потенціалу, наближення їхньої діяльності на уроці до самодіяльності. Учитель має сприйматися

учнем не лише як носій певних знань, контролер, який стежить за засвоєнням матеріалу, а насамперед як особистість, людина, яка має власну життєву і професійну позицію і намагається допомогти своїм вихованцям у їхньому особистісному зростанні.

3. Важливо довіряти учневі, вірити в його здібності, спроможність успішно навчатися. Слід орієнтувати школярів у навчанні не на минулі невдачі, а на досягнення успіху, формувати в них перспективу можливого подолання пізнавальних бар'єрів, труднощів власного розвитку.

4. Шкільне викладання має будуватися не як безпосередній однобічний вплив учителя на учнів (пряме транслявання знань), а як обмін учителя з учнями особистісним сенсом (за О. Леонтьєвим). Учителю мусить не тільки інформувати (передавати знання), а й заражати учнів потребою сприймати навчальну інформацію через демонстрування його власного сприймання (передавати зміст). Виклад учителем знань є особистісно забарвленим, а не байдужим відтворенням знання дійсності.

5. Навчання на уроках слід організовувати як спільну діяльність учителя й учнів. Позиція вчителя у такому навчанні: «Я прийшов до вас, щоб разом із вами шукати відповіді на питання».

Чому нині виникла потреба наголосити на важливості діалогу між учителем та учнями? Насамперед це зумовлено необхідністю задоволення потреби самих учнів, які постають у них в процесі навчання. По-перше, дитина прагне бути індивідуальністю, виразити себе, утвердитися в очах учителя й однокласників. Адже відомо, що мотив самоутвердження є домінантним взагалі в діяльності людини, а молодій людині — особливо. На жаль, у сучасній масовій школі ця потреба не задовольняється. Учень «вчиться», «поводиться», «виховується», а утверджує себе як індивідуальність, як особистість поза школою і нерідко поза навчанням. Пасивна позиція учня на уроці, брак можливості висловити власну думку або страх перед учителем через неправильну відповідь не активізує його пізнавальних інтересів, не викликає бажання вчитися. Діалог дає змогу кожному учневі бути активним на уроці, реалізувати свій творчий потенціал.

По-друге, це потреба учнів у довірчому спілкуванні з учителем. Як засвідчують дослідження, учні бажають бачити у вчителеві наставника, мудру дорослу людину, яка збагатить їхнє уявлення про світ і про себе, допоможе подолати труднощі в навчанні, а не виступатиме в типовій ролі судді або контролера, який лише фіксує огріхи й помилки. Учні прагнуть щирої зацікавленості вчителя в їхніх знаннях, успіхах, доброзичливої допомоги. Вони не бажають сприймати формального викладу матеріалу, коли вчителя навіть не цікавить, чи він зрозумілий учням, чи свідомо сприймається ними. Діалог дає змогу вчителеві та його учням наблизитися одне до одного, робить, за певних умов, педагогічне спілкування особистісно орієнтованим.

По-третє, це потреба учнів відчувати себе рівноправними суб'єктами навчання. Вони добре розуміють різницю між власним статусом і

статусом учителя і, як показує досвід, не зазіхають на статус педагога, визнаючи за ним право на організацію, контроль, оцінювання їхньої пізнавальної діяльності. Але в дітей дуже розвинена потреба в тому, щоб учителі сприймали їх як рівноправних в особистісному плані партнерів у спільній діяльності на уроці. Школярів принижує менторство, намагання не вчити, а повчати, залежність від не завжди об'єктивних оцінок учителів. Діалог ставить учнів у позицію рівноправних суб'єктів спілкування з учителем у процесі навчання.

Викладені міркування дають можливість визначити *характеристики уроку, який будується на ґрунті діалогічної взаємодії вчителя з учнями* (в подальшому називатимемо його «урок-діалог»):

а) *рівність особистісних позицій учителя й учнів у процесі навчання* полягає в тому, що вчитель сприймає учня як особистість і реагує на нього як на особистість, в особистісному включенні вчителя і учнів у розв'язання дидактичних завдань уроку;

б) *наявність контакту, емоційно-інтелектуальної спільності між учителем та учнями* — відчуття учнями у спілкуванні з учителем своєї психологічної захищеності; доброзичлива, творча атмосфера уроку;

в) *високий рівень мотивації навчання учнів* — активність у пізнавальній діяльності; свідомий характер навчання; забезпечення успіху у навчанні;

г) *оптимальне співвідношення між свободою учня у виборі змісту, методів навчання і педагогічним керівництвом його діяльністю*; збільшення числа елементів навчальної самодіяльності в роботі учнів;

д) *творче самопочуття вчителя і учнів під час роботи на уроці*, відчуття ними задоволення від спільної праці; реалізація потреби учнів у персоналізації, в суспільному визнанні.

### ЕЛЕМЕНТИ ТЕХНОЛОГІЇ УРОКУ-ДІАЛОГУ

Розмову про те, на яких засадах будується урок-діалог, почнімо з ознайомлення з досвідом роботи відомого педагога-майстра, вченого, літератора — вчительки середньої школи № 53 м. Львова Ю. Львової. Серед її набутку є невеличке оповідання «Наодинці з собою»<sup>1</sup>, де описано ситуацію з її шкільної практики.

Після проведення відкритого уроку для педагогів міста і області вчителька залишається сама у класі і, пригадуючи свій урок, добрі відгуки колег, відчуває задоволення. На уроці все відбувалося чітко за планом: спрацьовували технічні *засоби* навчання, своєчасно з'являлося на дошці все, що мало з'явитися, був гарний темп роботи. Раптом вона ловить себе на думці, що зовсім не знає, як сприймали її урок окремі учні, і взагалі, чи всі її зрозуміли. Вона, заклопотана тим, чи встигне викона-

<sup>1</sup> Львова Ю. Л. Психологические этюды: Кн. для учителя. — М., 1990. — С. 32—34.

ти передбачене планом, не бачила їхніх облич, очей «Я їх не відчувала! Я їх загубила, я не знаю міри їхнього інтересу, причетності кожного з них до роботи — урок не відбувся Урок задля уроку, урок з дітьми не для дітей Урок в нікуди я втратила відчуття стану учнів, не зібрала свою увагу навколо кожного з них Я в буквальному розумінні слова відірвалася від них і долала передбачувані труднощі навчання поза конкретним реальним подоланням їх кожним учнем Ось убивчий парадокс «Я готувала урок з думкою про них і їх не бачила»

Цей тонкий аналіз уроку свідчить про те, як нестандартно глибоко сприймає педагог сутність педагогічної творчості, розуміє її закономірності, складники успіху Це не безпорадна саморефлексія і не самобичування, а намагання зрозуміти причини своєї помилки з тим, щоб її не повторити

Проте розглянута ситуація нашою хує й на роздуми, як побудувати урок, щоб він став справжнім діалогом учителя з учнями З яких елементів складається його технологія? Для відповіді на ці запитання проаналізуємо п'ять, на наш погляд, головних технологічних елементів організації навчання на уроці

- 1) мета уроку, п спрямування,
- 2) завдання і професійна позиція вчителя,
- 3) головний механізм педагогічного керівництва навчанням,
- 4) характер пізнавальної діяльності й позиція учнів у навчанні,
- 5) оцінювання навчання

Аналізуючи кожний із цих елементів з двох позицій, поміркуймо, що стверджує і що заперечує при цьому ідея організації уроку як діалогу вчителя з учнями Роздуми й висновки можна узагальнити в порівняльній таблиці Для зручності користування нею назвімо першу модель уроку «урок-діалог», а другу — «урок-монолог»

**Відмінності в організації уроку за моделями  
«урок-діалог» і «урок-монолог»**

Елементи технології побудови уроку	Модель «урок-діалог»	Модель «урок монолог»
Мета уроку, п спряму вання	Розвиток інтелектуального, творчого потенціалу учнів засобами вивчення основ наук Збагачення учнів знаннями, розвиток умінь, навичок формування ставлення до знань як передумови їхнього особистісного розвитку і становлення	Інформаційне насичення учнів, виклад готових знань і перевірка їх засвоєння відповідно до вимог шкільної програми Зорієнтованість кінцевої мети навчання на оцінку знань, умінь і навичок учнів, вивчення предмета сприймається лише як засіб підвищення освітнього рівня учнів

Елементи технології побудови уроку	Модель «урок діалог»	Модель «урок монолог»
Завдання, професійна позиція	Створення умов для активного навчання учнів, реалізації ними власного творчого потенціалу, потреб особистісного розвитку. Особистісна позиція у спілкуванні з учнями, орієнтація їх на співпрацю, довіра до учнів, зосередженість на учнях, вияв ширшої зацікавленості в їхньому зростанні	Виклад учням навчальної інформації без залучення їх до активної самостійної діяльності, перевірка знань, контроль за дотриманням обов'язків і правил поведінки. Домінування функціонально ролівої позиції, перевага адміністративних методів впливу, дистанціювання від учнів у спілкуванні як демонстрування своєї влади над ними. Зосередженість на власних завданнях уроку
Головний механізм педагогічного керівництва навчанням	Орієнтація на контактну взаємодію з учнями, оперта на їхні інтереси, досвід, потреби, рефлексивне керування пізнавальною діяльністю учнів, що будується на відтворенні вчителем поведінки, стану, характеру діяльності учнів на уроці з наступним коригуванням навчального процесу на підставі врахування отриманої інформації	Прямий вплив на учнів без урахування їхніх потреб та інтересів. Керування пізнавальною діяльністю учнів засобами примусу, дисциплінарного впливу, вимоги безумовного підкорення настановам учителя
Характер пізнавальної діяльності, позиція учня	Активна пізнавальна діяльність, готовність до самостійної роботи, вияву ініціативи, творчості, можливість бути рівноправним суб'єктом навчання, впливати на характер власної пізнавальної діяльності, відчувати відповідальність перед собою за її результати. Особистісний характер пізнавальної діяльності, вияв свого ставлення до набутих знань, використання їх як інструменту розв'язання практичних завдань, співпраця з учителем	Надання переваги репродуктивній діяльності учня, механічне, несвідоме засвоєння знань та їх виклад, брак ініціативи, творчості, власної думки учнів щодо матеріалу, який вивчається. Учень працює тільки під безпосереднім керівництвом учителя, він — об'єкт діяльності вчителя, споживач знань, безособистісне сприймання учнем навчальної інформації (відповідь переважно за підручником), позиція пасивного споглядача або виконавця
Оцінювання навчання	Формування оцінки рівня знань і вмінь учнів з урахуванням докладених ними зусиль, індивідуальних особливостей, рівня особистісного зростання, мета оцінювання — не тільки контроль, а й заохочення учнів до самопізнання, самооцінювання, самонавчання	Оцінка — формальний показник результату навчання учнів — не враховує реального рівня їхнього розвитку, не допомагає їм орієнтуватися в процесі навчання, може бути формою персоналізації учня для вчителя, оцінка пізнавальної діяльності учня підміняється оцінкою його особистості взагалі

У наведеній таблиці відтворено два різні педагогічні підходи до розуміння завдань шкільного уроку, позиції вчителя та учнів у навчанні. Варіант організації навчання в моделі «урок монолог» традиційний і типовий для масової школи. На перший погляд, він технологічно простіший, не потребує від учителя майстерного володіння засобами педагогічної техніки, орієнтує його на здобуття результату, який можна зразу побачити й оцінити в конкретних балах — учень знає (або не знає), володіє вмінням (або не володіє).

Може здатися привабливою і позиція, що відводиться на уроці учневі, — уважно слухати вчителя і відтворювати почуте. Крім того, вчителю не потрібно ламати голову над тим, як забезпечити високий рівень мотивації навчання учнів, розвиток їхнього мислення, уяви, емоційно-вольової сфери. Важливо тільки вміти опитати їх на уроці, встановити належну дисципліну в класі, домогтися старанності у виконанні домашніх завдань.

Проте чому ж тоді урок-монолог такий нецікавий для учнів, чому під час його проведення постає багато проблем — з дисципліною, успішністю, стосунками з учителем? Чи не тому, що учень не відчуває себе суб'єктом навчально-пізнавальної діяльності, особистістю, яка прийшла до вчителя, щоб разом з ним, з його допомогою долати своє незнання, природні чи набуті вади розвитку, зростати, дорослішати? " Досвід шкільних учителів засвідчує справедливості цього висновку<sup>1</sup>. Найкращі педагоги сучасної школи будують навчання на ґрунті діалогічної взаємодії з учнями, яка забезпечує школярам активну позицію у навчальному діалозі з учителем, дає змогу відчувати і виразити себе як особистість. Звичайно, технологія уроку-діалогу потребує від учителя високого рівня володіння розвивальними методиками навчання, розвитку гуманістичної спрямованості його особистості, вміння сприймати, слухати, розуміти своїх таких різних учнів, прогнозувати їхнє зростання. Проте й педагогічна ефективність таких уроків справді значуща і очевидна. Якими ж є її показники?

1. Високий рівень мотивації навчання учнів їм цікаво вчитися, вони помічають, що вчителю також цікаво їх навчати. На уроці панує творча атмосфера пізнання, спільного пошуку. Урок — це час спільної праці, спільного життя вчителя та учнів.

2. Взаєморозуміння між учителем і учнями. Довіра до вчителя як до фахівця — його сприймають як авторитетне джерело знань, повага до

<sup>1</sup> Див. *Амонашвили Ш. А.* Единство цели — М., 1979; *Курганов С. Ю.* Ребенок и взрослый в учебном диалоге — М., 1989; *Рыбакова М. М.* Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе — М., 1991; *Рябцева С. Л.* Диалог за партой — М., 1989; *Шевченко С. Д.* Школьный урок как научить каждого — М., 1991; *Стрельников В.* Парадигмы педагогических технологий // Педагогические технологии. Досвід Практика / За ред. П. Матвієнка, С. Клепка та ін. — Полтава, 1999 — С. 350-356; *Нові освітні технології* // Завуч - 2003 - № 19 - С. 14-19; *Ярошенко Л., Кушнір А.* Перспективні освітні технології сьогодні // Директор школи - 2001 - № 21-22 - С. 11.

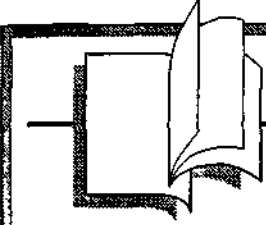
нього як до особистості Вимоги вчителя справедливі, учні сприймають їх спокійно Є контакт, взаємне бажання працювати разом

3 Високий рівень пізнавальної активності учнів їхня думка розкута, вони не бояться помилитися під час розв'язання нової задачі Можливість творчо працювати стимулює їхню активність Вони бачать реальну зацікавленість учителя в їхніх відповідях, роздумах, висновках

4 Взаємна задоволеність учителя і учнів спільною працею на уроці учні збагатилися новою цікавою інформацією, виявили свої здібності, здобули визнання у класі, вчитель задоволений співпрацею з учнями, тим, що віддав їм часточку свого інтелектуального, духовного надбання, переконався, що його робота дала позитивні результати

Педагог має право на вільний вибір будь-якої моделі організації уроку, але при цьому він мусить пам'ятати, що бере на себе і відповідальність за результати навчання Прогностичним результатом навчання для моделі «урок-діалог» є формування знань учнів як власної цінності, вмінь, духовного надбання, яке сприяє особистісному зростанню, входженню у непростий світ взаємин з оточенням У ситуації «урок-монолог» процес навчання зводиться до виконання вчителем формальних функцій, ігнорується особистість учня як суб'єкта навчання Він отримує знання, але вони формальні, як і стосунки з учителем, який не вплинув позитивно на формування особистості свого учня, не став для нього справжнім порадником

А тепер повернімося до початку нашої розмови Гадаємо, ви зможете самостійно визначити мотиви тривоги вчительки з наведеної ситуації шкільного уроку Вона вболіває за те, що урок не став для п учнів часом реального духовного спілкування з нею (а так цього хотілося!) Головне для неї — залучення дітей до спільної праці на уроці, духовне злиття з ними, відчуття єдності переживань, спрямованості думок інакше кажучи, вчителька зорієнтована на діалогічну взаємодію з учнями в процесі навчання Однак у намаганні виконати свої функціональні обов'язки вона не помітила, як випустила з поля зору головну дійову особу уроку — учня Урок відбувся, знання і вміння учнів формувалися, було вчительське натхнення і зосередженість на власних завданнях уроку Саме в зосередженості на собі і виявилася функціонально-рольова позиція вчительки на цьому уроці Справжнього внутрішнього діалогу між нею і учнями не відбулося Отже, було порушено умови технології уроку-діалогу



# Розділ 11

## Майстерність побудови діалогічної взаємодії на уроці

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ «КРІПЛЕННЯ» УРОКУ-ДІАЛОГУ

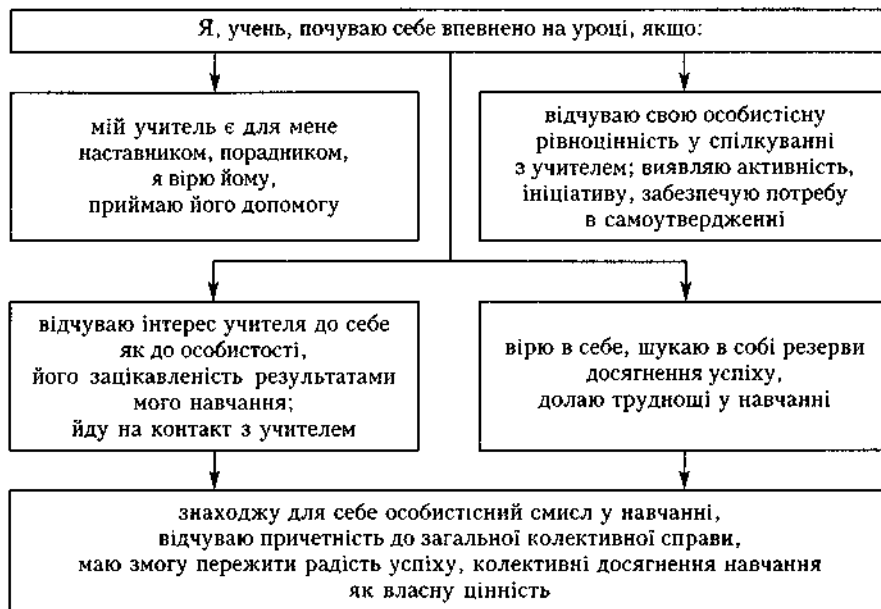
Ідея побудови уроку на основі діалогу має на меті передусім успішне розв'язання завдань: а) утвердження учня як суб'єкта навчання, рівноправного з педагогом учасника уроку, його співавтора; б) розвиток особистості учня загалом (а не тільки забезпечення сприйняття ним навчальної інформації) у процесі навчання, його творчого потенціалу, емоційно-вольової сфери, ціннісних орієнтацій, в) виховання активної особистості, яка може брати відповідальність на себе і за себе, здатна самостійно прийняти рішення, знайти шляхи розв'язання складних проблем

Цілком природно, що вияв педагогічної майстерності вчителя на такому уроці й залежатиме від того, наскільки обране ним дидактичне, психологічне, комунікативне забезпечення навчального процесу сприятиме реалізації цих завдань. Іншими словами, чи стане урок місцем і часом здійснення повноцінного буття учня як особистості. Відомий грузинський педагог-гуманіст Ш. Амонашвілі в одній зі своїх праць так і визначив назву розділу: «Життя учня на уроці». За цим звичним і таким «недидактичним» словом (адже урок — поняття дидактичне) стоять дуже важливі речі психологічне самопочуття учня на уроці, задоволення його пізнавальних потреб — у спілкуванні, визнанні, самоутвердженні тощо.

Погляньмо на урок з позиції школяра, зокрема його очікувань від спілкування з учителем. Можемо отримати приблизно таку інформацію (див. схему на с 176)

Зрозуміло, що учні висловляться трошки по-іншому, більш безпосередньо, але їхній висновок може бути приблизно таким. Він і свідчить про те, що урок пройшов на рівні діалогу. Вчитель залучив учнів до співпраці, створив їм умови для активного навчання, допоміг в особистісному зростанні. Такий діалог учитель програмує, розробляє за допо-





могою спеціальних засобів. Техніка його конструювання передбачає використання в системі підготовки і проведення уроку цілої низки компонентів. Назвімо ці компоненти побудови уроку як взаємодії, спільної публічної творчості вчителя і його вихованців «кріпленнями діалогу». Вони утримують урок у системі реального діалогу, запобігають формалізації стосунків, дій учителя й учнів у навчанні. Визначимо їх зміст і сутність.

*«Кріплення» діалогу перше.* Стосується аспекту: учитель і його предмет. Урок-діалог можливий за умови, якщо вчитель вбачає у своєму предметі не сукупність інформації, а засіб розвитку особистості учня. Перш ніж іти на урок, важливо не просто знати зміст теми, а збагнути її сутність, визначити своє особистісне ставлення до того, про що йтиме мова з учнями, подивитися на звичну тему як на предмет майбутнього обговорення з учнями. Запитайте себе: що вас приваблює в цій темі, проаналізуйте її з позицій сучасної пересічної людини, зокрема того ж учня? Про що ви будете говорити зі своїми учнями — про «поняття», «правила», «образи», чи про те, що збуджує у вас певні міркування, емоції. Скажіть собі твердо: «Саме про це треба говорити з учнями, без знання цього їхнє життя збідніє, і я хочу їм про це розповісти».

Така «домашня вправа» вже налаштує вас не на формально-рольову позицію на уроці з її відомими байдужими «перевірити», «показати», «розказати», «написати», вона допоможе усвідомити себе як джерело *живого знання* для учнів. Ви почнете розуміти, що функція ваша на

уроці — не просто інформувати, перевіряти, читати, а будити думку і почуття учнів, спонукати їх до роздумів, викликати співпереживання, бажання ставити запитання і шукати на них відповіді. Тоді ви підете на урок історії зі «своїм» Олександром Македонським, на урок трудового навчання зі «своєю» шпаківнею для птахів, а на урок зарубіжної літератури — зі «своїм» Томом Сойером.

Мати особистісне ставлення до об'єкта розмови — одна з передумов майбутнього діалогу з учнями на уроці.

*«Кріплення» діалогу друге.* Традиційно вчитель, розробляючи урок, дбає передусім про його дидактичне забезпечення. Він розробляє структуру процесу навчання на уроці, добирає відповідні методи, форми роботи з учнями, дидактичні засоби.

Особливості уроку-діалогу потребують, поряд із цим, і певного забезпечення — комунікативного. Комунікативне забезпечення уроку, за В. Кан-Каликом, — це система засобів організації продуктивної взаємодії вчителя й учнів у процесі навчання. Вона охоплює визначення комунікативних завдань уроку, засобів емоційного впливу на особистість учня, досягнення емоційної спільності переживань учителя та його вихованців, порозуміння між ними. Інколи необхідно застосувати не новий метод навчання, — зазначає Кан-Калик, — а нове, надійніше комунікативне забезпечення вже відомої методики. І це підвищить рівень продуктивності навчання<sup>1</sup>.

Досвід учителів-майстрів свідчить, що повноцінним навчання стає лише тоді, коли вчитель у спілкуванні демонструє учням свою особистісну рівність з ними, особистісну залученість до взаємодії, небайдужість до них і до теми уроку. Йому самому цікаво на уроці. За цим стоїть удосконалення насамперед власної системи спілкування, пошук таких комунікативних засобів — слова, паузи, інтонації, погляду, деталі одягу, які допомагали б «достукатися» до розуму, душі учня. Програма комунікативної підготовки вчителя до уроку має такі складники: 1) визначення власної психологічної позиції на уроці (я — інформатор? наглядач? помічник? адміністратор? психотерапевт? радник?); 2) вибір стилю спілкування, моделі зовнішнього вигляду (одяг, зачіска, міміка, пантоміміка); 3) режисура організації простору класу, визначення свого місця в ньому.

Критеріями добору комунікативних засобів забезпечення діалогу для вчителя є демонстрація виваженості, мудрої сили, впевненості, відкритості у спілкуванні, естетичного смаку, і що особливо важливо — забезпечення емоційної захищеності учня на уроці. Він відкритий для спілкування з учителем, відчуває психологічний комфорт, не боїться помилитися при відповіді, довіряє учителеві.

*«Кріплення» діалогу третє.* Умовою досягнення діалогу на уроці є його виражене особистісне спрямування. На такому уроці головний ге-

<sup>1</sup> Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении — С. 36.

рой, за визначенням учителя-новатора Є. Ільїна, — учень як індивідуальність, а головні критерії добору методичних засобів навчання — їх здатність забезпечити особистісне спрямування навчального процесу. Показники продуктивності уроку також належать до засобів забезпечення особистісного самовизначення та зростання учнів. Діалог припускає, що всі традиційні дидактичні компоненти уроку проходять своєрідне тестування на «спроможність» забезпечити розвиток учня як особистості.

Ця умова потребує від учителя як організатора й керівника навчального процесу відповідей на питання, як досягти, щоб визначена мною мета уроку, стала метою і для моїх учнів; як допомогти їм знайти свій, особистісний смисл у вивченні теми уроку; як збудити у школярів потребу в самовихованні, саморозвитку; яку перспективу особистісного розвитку учнів я вбачаю в моєму завданні і надзавданні уроку.

Особистісний компонент уроку-діалогу виявляється і в умінні вчителя задовольнити потребу учнів у персоналізації, суспільному визнанні їхніх досягнень. Адже потреба бути значущим для інших є джерелом розвитку особистості учня. Шкільний урок, за умови коректної регуляції учителем спілкування, продуманої системи дидактичного забезпечення, дає можливість учневі відчувати себе особистістю, утвердитися як особистість. Учитель добирає таку методику роботи, яка дає дитині змогу виявити себе як індивідуальність. Зусилля учнів заохочуються, дістають позитивну оцінку як учителя, так і однокласників. Учні створюється можливість досягти успіху в навчанні.

Стосовно цього великий досвід накопичили педагоги-новатори 80-х років ХХ ст., зокрема відомий донецький учитель В. Шаталов. Згадаймо його «Уроки творчої думки», «Принцип відкритих перспектив», «Метод ланцюжка», «Аркуші взаємодії» і ми зрозуміємо, як тонко, коректно він намагається допомогти своїм учням повірити в себе, відчувати свою силу зростання, радість самоутвердження у шкільному навчанні<sup>1</sup>.

*«Кріплення» діалогу четверте.* Особистісний компонент уроку — це і спрямування уваги вчителя на себе як керівника пізнавальною діяльністю учнів. Справжній діалог можливий лише тоді, коли його організатором є сильна, творча, активна особистість, здатна повести за собою, заразити своїм предметом, спонукати до активної дії. Важливим елементом у діяльності такого вчителя є його творче робоче самопочуття. Це поняття запозичено нами з театральної педагогіки. К. Станіславський вважав, що є актори з творчим самопочуттям і актори з ремісничим самопочуттям. Ю. Львова переконана, що творче самопочуття педагога — це обов'язкова умова його успіху в роботі, оскільки воно дає змогу реалізувати найсміливіші творчі проекти на уроці. Це особливий внутрішній стан педагога, який дає йому можливість бути оптимістич-

<sup>1</sup> Шаталов В. Ф. Навчати всіх, навчати кожного // Педагогічний пошук. — К., 1988. - С. 127-188.

но налаштованим на взаємодію з учнями, знайти виправдану зовнішню форму подання свого «Я» на уроці, забезпечити особистісний характер спілкування — відкритий, щирий, викликати творче піднесення, збудити думку, збагатити почуття<sup>1</sup>.

Творче самопочуття — об'єкт уваги вчителя, готового до діалогу з учнями. Його не можна штучно створити, але подбати про власну психічну готовність до публічного спілкування з учнями — необхідно. Цього потребує культура педагогічної праці. Вчитель-майстер не байдужий до свого емоційного стану перед уроком, він знаходить у собі відповідні почуття, докладає вольових зусиль, мобілізує інтелектуальні резерви, щоб налаштуватися на потрібну емоційну хвилю, сповнити клас позитивною енергетикою свого слова, погляду, постаті, посмішки. Керуючи ходом уроку, він водночас керує і власною психічною діяльністю: розподіляє свою увагу, гальмує небажані почуття і стани, контролює невербальну поведінку, мовлення. При цьому він не забуває про завдання і надзавдання уроку, відстежує рівень їх досягнення. Виконати всі ці операції успішно можливо лише за умови створення і підтримки творчого робочого самопочуття.

Таким чином, продуктивний діалог учителя з учнями на уроці — результат роботи його думки, серця, мобілізації волі, вмілого використання педагогічної техніки.

### **ПРОФЕСІЙНІ СЕКРЕТИ ВЧИТЕЛІВ-МАЙСТРІВ В ОРГАНІЗАЦІЇ ДІАЛОГУ З УЧНЯМИ НА УРОЦІ**

Вивчення досвіду найкращих учителів, педагогів-дослідників дає змогу глибше зрозуміти особливості конструювання діалогічної взаємодії з учнями на уроці. Ми назвали ці особливості професійними секретами, маючи на увазі високу майстерність учителів, які працюють на рівні винаходу власних технологій, методик організації навчання.

Один із найголовніших секретів майстерності вчителя в організації конструктивного діалогу на уроці полягає в тому, що він уміє сформувати в учнів позицію активних суб'єктів навчання. Ви, мабуть, спостерігали, як активно працюють учні на уроках таких учителів, вони самостійно розв'язують навчальні завдання, вільно розмірковують, у них немає страху перед помилкою, їм цікаво працювати. Роль учителя здається такою непомітною — він може поставити кілька запитань, відреагувати на відповідь реплікою або жестом, продемонструвати якийсь дослід. Він непомітно коригує діяльність учнів, спрямовує її в бажаному напрямі, а головне учні роблять самі. Ви спитаєте: в чому ж тут роль учителя, хіба він учить, якщо учні самостійно здобувають знання? Так, він навчає, але робить це мудро. Він не «вкладає» їм у голови знання, не примушує їх бути слухняними, не залякує можливими репресіями.

<sup>1</sup> Львова Ю. Л. Творческая лаборатория учителя. — М., 1992 — С. 99—117.

Він лише створює на уроці таку ситуацію, яка потребує від учнів самостійних дій, і вони, шукаючи відповідь на запитання, починають самі регулювати свою пізнавальну діяльність. Німецький педагог А. Дістервег зауважував, що розвиток і освіта нікому не можуть бути просто повідомлені, передані. Кожний, хто бажає їх отримати, повинен досягти цього «власною діяльністю, власними зусиллями, власним напруженням... Тому самодіяльність — засіб і водночас результат навчання»<sup>1</sup>.

Учителі-майстри вбачають свою роль у тому, щоб викликати активність самих учнів, допомогти їм скоригувати їхню діяльність, тобто організувати навчання на принципах самодіяльності і самоорганізації<sup>2</sup>. Такі вчителі вважають, що до учня треба йти через задоволення його природної потреби пізнавального пошуку, через розвиток пізнавальних інтересів, формування власного позитивного ставлення до знань (емоційно-ціннісного ставлення, за І. Лернером).

Інструментарій діяльності вчителів-майстрів багатий. Вони використовують різні пошукові завдання, евристичну бесіду, створюють проблемні ситуації тощо. Вони намагаються організувати діяльність учнів на різних рівнях пізнавальної активності, постійно вивчають можливості і здібності своїх вихованців, їхні інтереси, причини помилок і утруднень. Слід зауважити, що в цьому й виявляється ставлення вчителя до своїх учнів як до суб'єктів навчання, рівноправних партнерів у навчальному діалозі. Такий учитель не скаже: я люблю математику, я люблю географію, я люблю художню літературу. Він говорить: я люблю розв'язувати задачі разом зі своїми учнями, я люблю мандрувати із своїми вихованцями, я люблю разом з дітьми читати і обговорювати книжки. Йому цікаво спостерігати, як зростають його учні, долаючи лінощі й небажання вчитися, невміння організувати себе, вчаться сприймати себе і відчувати особистість.

Особливістю уроків-діалогів учителів є й те, що навчання тут має особистісно зорієнтований характер. Ідеться про таку організацію навчання, коли забезпечується потреба дитини у реалізації себе як індивідуальності, в персоналізації, формується уявлення про себе як про особистість, власна «Я-концепція».

Учні на таких уроках мають можливість висловлювати свої думки, захищати власну позицію (їх також учать зважати на такі самі права вчителя та інших учнів). Вивчення нового матеріалу будується як діяльність, за якої вчитель стимулює потребу учнів зробити свій внесок у спільний пошук, формулювання висновків, правил тощо. Педагог заохочує учнів, їхні досягнення здобувають загальне визнання. З відповідей, реакції учнів відчувається, що тема уроку має для них особистісний смисл, робота над нею цікава не стільки внаслідок перспективи отрима-

<sup>1</sup> Дістервег А. Избранные педагогические сочинения. — М., 1956. — С. 118.

<sup>2</sup> Див.: Фридман Л. М. Педагогический опыт глазами психолога. — М., 1987. — С. 16-28.

ти гарну оцінку, скільки у зв'язку з бажанням подолати незнане, знайти власний розв'язок, самоутвердитися.

Засоби організації особистісно орієнтованого навчання у вчителів різні, проте є загальні умови їхньої діяльності, які сприяють залученню учнів до діалогу. Назвімо, на наш погляд, найістотніші.

1. Учитель будує навчання з урахуванням індивідуальних, вікових особливостей сприймання теми дітьми; попередньо він ніби відтворює її очима школярів, аналізує з погляду їхніх можливостей, потреб, інтересів; визначає важливість для них теми. Це дає йому змогу мотивувати урок не стільки потребою виконання вимог загальної навчальної програми, скільки необхідністю розвитку учнів, формування їх як особистостей. Мотивація теми уроку, в свою чергу, сприяє створенню в учнів позитивних когнітивних установок, свідомому засвоєнню матеріалу.

2. Учитель здійснює навчання з постійним опертям на досвід учнів, на здобуті знання, які вони вже самостійно ретранслюють на уроці як власну цінність, вкладаючи у здобуття нового для всіх знання. Самі учні є носіями нової інформації для своїх товаришів — вони виступають із самостійно підготовленими доповідями, рефератами, аналізом власної пошукової діяльності.

3. Навчальна діяльність учителя спонукає учня до ведення внутрішнього діалогу — діалогу із самим собою під час пошуку відповіді на запитання, власної оцінки. Потім внутрішній діалог переводиться в зовнішній — бесіду, дискусію тощо. Цікавий урок спонукає учня до внутрішнього діалогу й після його закінчення, та це вже, як зазначають психологи, показник особистісного зростання школяра.

4. У навчанні враховується співвідношення між успіхом і невдачею учня. Це важливо, бо дає кожній дитині можливість відчути успіх, а в разі невдачі — зрозуміти її причини, побачити власні прорахунки; оцінка діяльності учня не гальмує його пізнавальної активності, а орієнтує на виявлення в собі резервів її успішного здійснення. Вчитель сприймає оцінку як засіб не покарання учня за помилки, а стимулювання розвитку його самосвідомості, вміння аналізувати і оцінювати свою навчальну діяльність.

Важливою передумовою спонукання учнів до навчального діалогу є зосередження уваги вчителя не лише на предметному, а й на особистісному боці пізнавальної діяльності учня, тобто на тих зусиллях, які він доклав до виконання завдання. Інакше кажучи, потрібно зосереджувати увагу не на зовнішніх виявах активності учнів, а на внутрішніх процесах, що відбуваються в їхньому мисленні, мотиваційній, емоційно-вольовій сферах. Особливо важливо при цьому всіляко заохочувати ці зусилля, підтримувати їх, формувати в учнів позитивну перспективу пізнавальної діяльності.

Що, крім знань та вмінь, може бути предметом оцінювання вчителя у навчанні учнів? Цікаве запитання, яке перед ним поставив учень; здогад, припущення, висловлене у відповідь на проблемне запитання

вчителя, намагання по-своєму (не так, як у підручнику) розв'язати завдання, самостійність у виборі засобів його розв'язання, рівень вольових зусиль у пізнавальній діяльності, вияв наполегливості, кмітливості, уважності, товариської взаємодопомоги Засоби заохочення учнів — схвальна оцінка, публічне визнання досягнень, успіхів, залучення до участі в гуртках та олімпіадах, до індивідуальної позакласної роботи (написання реферату, виступ на уроці, допомога вчителю у підготовці уроку тощо)

Чому ми звертаємо увагу на цей бік діяльності вчителя? Тому, що в ній закладено великі можливості для зближення позицій учителя та учнів у навчанні, для уникнення формалізму в їхніх стосунках Учні повинні розуміти, що для вчителя вони не стільки є носіями конкретних оцінок, скільки цікаві як особистості Педагогу цікаво спостерігати за їхнім розвитком, коригувати їхню діяльність У цьому він вбачає мету навчання, яке організовує Все це викликає в учнів позитивне ставлення до наставника, бажання співпрацювати з ним, іти на діалог у спілкуванні

Є в цьому ще один важливий аспект Як засвідчують психологи<sup>1</sup>, у сучасних школярів на першому місці — переживання, пов'язані зі шкільними оцінками, і на останньому — з власне процесом пізнання Це є ознакою низького рівня розвитку пізнавальної мотивації, інтересу до пізнавального процесу Одне з пояснень такого негативного явища — зміщення акценту на формальний бік діяльності учнів (успішність) на шкоду тій, що має становити сутність шкільного навчання, — продуктивного розвитку особистості учня Навчання, стосунки з учителями втрачають для учнів особистісний сенс Отже, орієнтація навчання на діалогічну взаємодію з учнями, за якої вони сприймаються як особистості, може сприяти розв'язанню цієї проблеми

Ще кілька думок про техніку організації контактної взаємодії з учнями на уроці Майстерність ведення діалогу під час бесіди багато в чому залежить від умінь вчителя слухати відповіді учнів, реагувати на них, зводити до єдиного логічного ланцюжка намагання школярів розмірковувати, робити власні висновки

Молоді вчителі інколи не звертають уваги на цю деталь Свідчення того — типові ситуації уроку, коли вчитель буденно звичним тоном запитує учнів, а потім не менш звично реагує на їхні відповіді «Так, сідай», «Добре, сідай», «Не знаєш матеріалу», «Треба уважніше читати підручник» Після кожної репліки ставить нове запитання або викликає іншого учня для доповнення невдалої відповіді свого попередника Звісно, що діалогу як обміну думками, спільного пошуку тут немає Є просто ситуація «запитання — відповідь» Як змінити її на ситуацію діалогу?

<sup>1</sup> Див *Рабочая книга школьного психолога* / Под ред. Й. В. Дубровиной — М., 1991 - С. 137

1 Коли ставите запитання, потрібно дивитися на учнів, до яких звертаєтесь (а не в зошит чи підручник) Ви побачите першу реакцію учнів на запитання і врахуйте її під час їхньої відповіді Для учнів також важливо побачити, як ви ставите запитання В тому вони отримують для себе інформацію — мотиви, наміри вчителя, його особистісна зацікавленість у відповідях учнів, очікування від них самостійних роздумів або звичного відтворення матеріалу підручника тощо Тут важливе все тон, інтонація, мімічна реакція вчителя, емоційна забарвленість його голосу, виразність погляду, мікроміміки — рухів брів, куточків губ Учні повинні не тільки почути запитання, а й побачити вчителя, якому цікаво його ставити, та почути на нього відповідь

2 Дуже важливо, щоб учні під час відповіді бачили вчителя уважним, зацікавленим, а не байдужим Тому зосередьте свою увагу не на наступному запитанні (як би його не забути), а на учневі, який відповідає Це дасть вам змогу краще зрозуміти не тільки те, що говорить учень, а й те, що він хотів, але чомусь не зміг сказати Прагніть зрозуміти учня, стежте за перебігом його думки, намагайтеся побачити раціональні і помилкові моменти в його відповіді, починайте внутрішній діалог з ним, результатом якого буде ваша реакція на почуте

3 Намагайтеся використовувати різні форми власних реакцій на відповіді учнів, адже реакція може бути засобом керування їхньою пізнавальною діяльністю, спонукання до глибшого аналізу, самоаналізу, залучення до діалогу з іншими учнями в класі Якими можуть бути варіанти реакцій учителя-майстра на відповіді учнів?

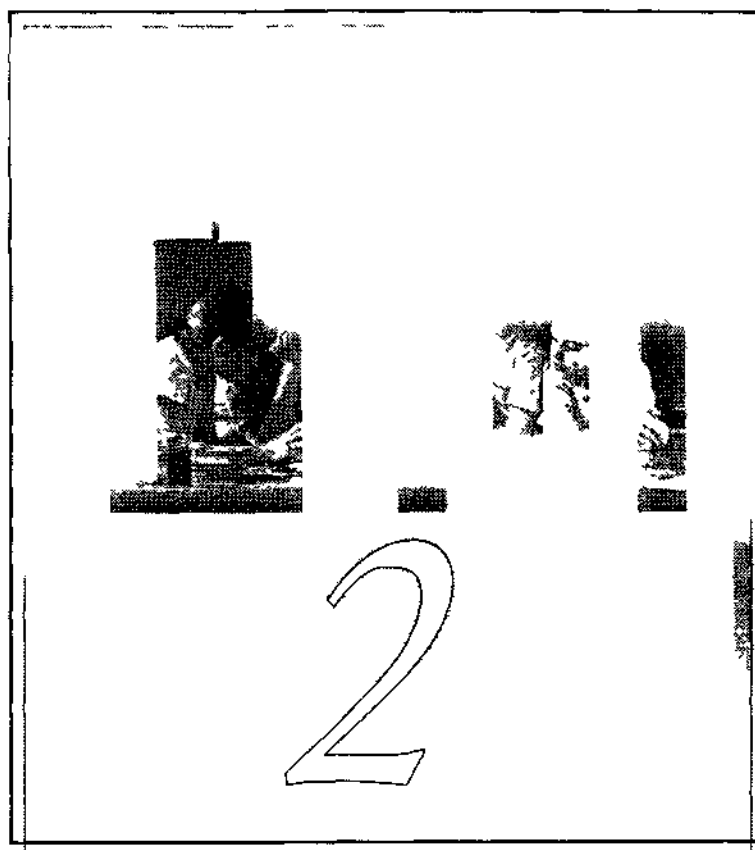
Реакція — захоплення зусиль, схвалення діяльності	Молодець! Мені подобається твоя думка Ти дуже уважний і точно підмітив, що Добре! Важко не погодитися з твоїми висновками Так, ти наблизився до розв'язання завдання Так, думка цікава, але хотілося б більшої глибини
Реакція як створення установки на подальшу активну пізнавальну діяльність	Поміркуй ще, і ми отримаємо цікаве рішення Ще трошки слід поміркувати, ти на шляху до правильної відповіді Зосередься, не поспішай, зверни увагу на можливо, це тобі допоможе Хід думок цікавий, але аргументи непереконливі Як це можна виправити?
Реакція — уточнення відповіді	Чи правильно я тебе зрозумів, що Чи є ще в когось думки з приводу сказаного? Хто може запропонувати інший шлях розв'язання? Чи вважаєш ти свою відповідь вичерпною?
Реакція — вияв невдоволення відповіддю і стимулювання додаткових зусиль учня	Не зовсім зрозуміла твою думку щодо поясни Важко погодитися з твоїми висновками, вони не переконують, можливо, потрібні інші приклади Хотілося б більшої доказовості й аргументації у відповіді Намір твій зрозумілий, та цього недостатньо, давай поміркуємо над тим, як його краще реалізувати



Розповідь про урок як діалог учителя з учнями ми розпочали зверненням до досвіду В Сухомлинського Його роздумами ми й завершимо розмову Річ у тім, що й нині вони сприймаються як світла мрія вчителя, прагнення досягти гармонії у спілкуванні із своїми вихованцями, допомогти їм в особистісному формуванні та самоутвердженні

«Без постійного духовного спілкування вчителя й дитини, без взаємного проникнення у світ думок, почуттів, переживань немислима емоційна культура як плоть і кров культури педагогічної Віра маленького школяра в учителя, взаємна довіра між вихователем і вихованцем, ідеал людяності, який бачить дитина в своєму вихователі, — елементарні й разом з тим найскладніші, наймудріші правила виховання, зрозумівши які вчитель стає справжнім духовним наставником»<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Сухомлинський В. О Серце віддаю дітям // Вибр твори: В 5 т., — Т 3 —  
С 15



# Лабораторно- практичні заняття

**Мета:** розкриття складності педагогічної професії, багатогранності її глибини її змісту, структури педагогічної діяльності, формування первинних навичок ототожнення (ідентифікації з професійними зразками) Ознайомлення із суттю педагогічної рефлексії, формування навичок рефлексії

**Обладнання:** бланки тестів, опитувальних листків

**Опорні поняття:** освіта, навчання, педагогічна діяльність, функції вчителя, структура діяльності, мета, об'єкт, суб'єкт, засоби, результат, мета-діяльність, рефлексійна діяльність, педагогічна позиція

#### План заняття

1. Діагностування педагогічної спрямованості студентів
2. Обговорення головних теоретичних положень
3. Виконання вправ на професійну ідентифікацію
4. Виконання вправ на формування адекватних уявлень про педагогічну професію
5. Моделювання педагогічної ситуації

#### Завдання для студентів

- 1. Ознайомившись із рекомендованою літературою, підготуватися до обговорення питань

1.1. Учитель у житті дитини Функції учителя в суспільстві 1

2. Специфіка професійної діяльності вчителя 1 3

Педагогічна діяльність як мета-діяльність

- 2. Ознайомитися з описом роботи вчителів у запропонованій літературі (одна книжка на вибір студента) 1 *Все начинается с учителя* — М. Просвещение, 1983 («Словесник Селиханович», «Преподаватель словеснее ты», «Фотография, на которой меняет», «Классный», «Добрые зерна», «Савва Ильич»), 2 *Соловейчик С* Час ученичества — М. Дет лит, 1986 (розд 3 про Сковороду, с 26 —32, розд 12 про К.Д. Ушинського, с 109—120, розд 19 про А.С. Макаренка, с 181 —197, розд 20 про В.О. Сухомлинського, с 197-210), 3 *Львова Ю.Л.* Педагогические этюды — М. Просвещение, 1990, 4 *Амонашвили Ш.А.* Здравствуйте, дети! — М. Просвещение, 1983, 5 *Большой педсовет* — М. Мол гвардия, 1986

На підставі прочитаного написати твір-роздум, відповісти на запитання 1

Які особливості професії вчителя спонукали автора написати ці історії?

- 2 З якими вчителями ви спілкувалися читаючи ці оповідання? Що приваблює вас у цих учителях?
  - 3 Чим допомагав учитель дитині в описаних ситуаціях?
  - 4 Яке місце посідають уподобані вами якості в цих розповідях у системі професійних вимог до вчителя?
  - 5 Чи були у вашому житті такі вчителі і як вони вплинули на вашу долю?
- 3. З рекомендованої літератури (Слово про вчителя — К, 1983, Учитель Статти Документи — М 1991 — С 70—199) виписати яскраві вислови про вчителя, які можуть увійти до професійного кодексу педагога
- 4. Підготуватися до виступу на тему «Я і моя професія»

#### Список рекомендованої літератури

- 1 Сухомлинський В О Сто порад учителям Порада 1 // Вибр твори В 5 т - К, 1976 - Т 2 - С 420-425
- 2 Сухомлинський В О Серце віддаю дітям // Вибр твори В 5 т — К, 1977 - Т 3 - С 162-176
- 3 Педагогічна майстерність Тексти — Модуль 1 — Полтава, 2001 — 4 1 — С 7-50
- 4 Бортова Е М, Логінова Г П Індивідуальність и професія — М 1991 - С 11-39
- 5 Все начинается с учителя - М, 1983 - С 41-46, 68-73, 158-170
- 6 Соловейчик С Час ученичества - М, 1986 - С 26-32, 109-120, 181-210
- 7 Львова Ю Л Педагогические этюды — М, 1990 — 62 с
- 8 Амонашвили Ш А Здравствуйте, дети! — М, 1983 — С 8—15

### ХІД ЗАНЯТТЯ

#### 1. Діагностування педагогічної спрямованості студентів

Для діагностування професійно педагогічної спрямованості студентів доцільно використати диференційно-діагностичний опитувальник Є Климова (ДДО), тест на схильність до педагогічної професії, тест Форверга на контактність

#### Диференційно-діагностичний опитувальник

Припустімо, що після відповідного навчання ви зможете виконувати будь-яку роботу Проте якщо б вам довелося вибирати тільки з двох можливостей, якій з них ви віддали б перевагу?

- |   |   |
|---|---|
| 1а Доглядати за тваринами                                       | 16 Обслуговувати машини, прилади (стежити, регулювати)        |
| 2а Доглядати хворих, лікувати їх                                | 26 Складати таблиці, схеми, програми для обчислювальних машин |
| 3а Стежити за якістю книжкових ілюстрацій, художніх листівок    | 36 Стежити за станом, розвитком рослин                        |
| 4а Обробляти матеріали (дерево, тканини, метал, пластмасу тощо) | 46 Постачати товар споживачеві (рекламувати, продавати)       |
| 5а Обговорювати науково-популярні книжки, статті                | 56 Обговорювати художні твори (п'єси, концерти)               |

- |  |   |
|--|---|
| 6а. Вирощувати молодняк (тварин будь-якої породи)  | 66. Тренувати товаришів (або молодших) з виконання певних дій — трудових, навчальних, спортивних                          |
| 7а. Копіювати малюнки, зображення  | 76. Керувати будь-яким вантажним (піднімальним чи транспортним) засобом (піднімальним краном, трактором, тепловозом тощо) |
| 8а. Повідомляти, роз'яснювати людям потрібні їм відомості (у довідковому бюро, на екскурсії тощо)              | 86. Художньо оформляти виставки, вітрини (чи брати участь у підготовці п'єс, концертів)                                   |
| 9а. Ремонтувати речі, вироби (одяг, техніку), житло  | 96. Виправляти помилки у текстах, таблицях, малюнках  |
| 10а. Лікувати тварин   | 106. Виконувати обчислювальні розрахунки  |
| На. Виводити нові сорти рослин   | 116. Конструювати, проектувати нові види промислових виробів (машин, одягу, будинків, продуктів споживання тощо)          |
| 12а. Розбирати суперечки між людьми (переконувати, роз'яснювати, заохочувати, карати)                          | 126. Розбиратися у кресленнях, схемах, таблицях (перевіряти, уточнювати, упорядковувати)                                  |
| 13а. Спостерігати, вивчати роботу гуртків художньої самодіяльності   | 136. Спостерігати, вивчати життя мікробів   |
| 14а. Налаштовувати медичні прилади, апарати  | 146. Надавати медичну допомогу людям при пораненнях, опіках, ударах   |
| 15а. Складати точні описи-звіти про спостережувані явища, події, вимірювання об'єктів тощо                     | 156. Художньо описувати зображувані події (спостережені чи уявні)   |
| 16а. Робити лабораторні аналізи у лікарні  | 166. Приймати, оглядати хворих, вести з ними бесіди, призначати лікування   |
| розписувати стіни приміщень, поверхню виробів  | 17а. Малювати чи виконувати монтаж будівлі чи складання машин, приладів   |
| 18а. Організовувати культпоходи ровесників чи молодших (до театрів, музеїв), екскурсії, туристичні походи тощо | 186. Грати на сцені, брати участь у концертах   |
| 19а. Виготовляти за кресленнями деталі, вироби (машини, одяг), споруджувати будинки                            | 196. Займатися кресленням, копіювати креслення, карти   |
| 20а. Проводити боротьбу з хворобами, зі шкідниками (лісу, саду)  | 206. Працювати на клавішних машинах (телетайпі, комп'ютері тощо)  |

Після ознайомлення з інструкцією до опитувальника слід на прикладі першої пари альтернатив пояснити принцип заповнення листка відповідей. Якщо учні віддають перевагу доглядові за тваринами, то повинні поставити знак плюса (+) у клітинці листка відповідей, позначеній індексом 1а, а в клітинці 16 — поставити знак мінуса (-). І навпаки, якщо вони віддають перевагу обслуговуванню машин і приладів, то мають поставити знак (+) у клітинці 16, а знак (-) — у клітинці 1а.

### Листок відповідей ДДО

П	Т	Л	З	Х
1а	1б	2а	2б	3а
3б	4а	4б	5а	5б
6а	—	6б	—	7а
—	7б	8а	—	8б
—	9а	—	9б	—
10а	—	—	10б	—
11а	11б	12а	12б	13а
13б	14а	14б	15а	15б
16а	—	16б	—	17а
—	17б	18а	—	18б
—	19а	—	19б	—
20а	—	—	20б	—

**Опрацювання результатів.** Після заповнення листка відповідей здійснюється підрахунок кількості плюсів і мінусів за стовпчиками. Таких стовпчиків у листку відповідей п'ять, і кожний з них об'єднує професії одного з п'яти основних типів.

1. Професії типу П — «людина — природа» (тваринник, агроном, ветеринар).

2. Професії типу Т — «людина — техніка» (слюсар, швачка, шофер, інженер, механік).

3. Професії типу Л — «людина — людина» (продавець, медсестра, вчитель, вихователь).

4. Професія типу З — «людина — знакова система» (кресляр, програміст, лінгвіст).

5. Професія типу Х — «людина — художній образ» (художник, режисер, маляр, критик).

Домінантна сфера професійних інтересів визначається за стовпчиком, що має максимальну кількість плюсів. Стовпчик із переважною кількістю мінусів вказує на сферу діяльності, до якої опитуваний не має інтересу. Аналізуючи відповіді, особливу увагу звертають на студентів, які не виявили інтерес до професії типу Л — «людина — людина» (4 і більше мінусів у третьому стовпчику).

### Тест на схильність до педагогічної професії

**Інструкція:** Нижче пропонується перелік якостей. «Приміряйте» їх на себе і оцініть ступінь їх виразності, виходячи з такої системи

оцінок: 5 — так; 4 — переважно так; 3 — важко сказати; 2 — швидше за все ні; 1 — ні.

1. Чи вважають інші, що ви людина образлива, вразлива у спілкуванні (у відповідь на критику, зауваження)?
2. Чи довго у вас в душі зберігається осадок від різних переживань, що виникають під час спілкування (досада, радість, смуток)?
3. Чи часто у вас буває піднесення і спад настрою?
4. Чи тяжко і довго ви переживаєте критику на свою адресу?
5. Чи сильно вас стомлює галаслива весела компанія?
6. Ви помітно відчуваєте утруднення, соромитеся, коли доводиться знайомитися з людьми?
7. Вам легше і приємніше дізнаватися про щось із книжки, ніж питати в інших?
8. Чи часто ви відчуваєте бажання відпочити, побути наодинці?
9. Чи довго ви добираєте потрібні слова, коли доводиться розмовляти?
10. Чи віддаєте ви перевагу вузькому колу постійних знайомих перед широким колом нових?

Залежно від набраної кількості балів можна зробити висновок:

40 — 50 балів — вам не дуже підійдуть професії з частими і напруженими міжособовими контактами;

30 — 40 балів — ви будете відчувати певний постійний дискомфорт, який доведеться переборювати зусиллям волі;

20 — 30 балів — робота завдаватиме певних незручностей, але в цілому задовольнятиме вас;

10 — 20 балів — вам підходить робота, пов'язана із спілкуванням.

#### Опитувальний листок Форверга на контактність

**Інструкція:** пропонується оцінити себе за дев'ятибальною шкалою і визначити, якою мірою ви наділені кожною з шести якостей у взаєминах з людьми. 5 балів означає, що людина має цю якість і більше віддає, ніж отримує. Менше ніж 5 — наділена цією якістю меншою мірою. Більше ніж 5 — відбувається розвиток такої якості.

1. *Емпатія.* Я бачу світ очима інших. Я розумію іншого і можу відчувати себе «в його шкурі». Я розумію всі настрої співрозмовника, і відповідаю на них.

1 2 3 4 5 6 7 8 9

2. *Теплота, повага.* Я різними засобами виявляю (хоч і не завжди відчуваю), що сприймаю іншого. Я розумію те, що роблять інші, хоча не завжди і не в усьому згоден з ними. Я людина, яка активно підтримує інших.

1 2 3 4 5 6 7 8 9

3. *Відвертість, щирість.* Я більше щирий, ніж фальшивий, у взаємодії з іншими. Я не ховаюся за ролями і «фасадами», інші знають, «на чому я стою». Я залишаюся собою у спілкуванні з іншими.

1 2 3 4 5 6 7 8 9

4. *Конкретність.* Не можу сказати, що я невизначений, коли розмовляю з іншими. Я не промовляю загальних фраз, не ходжу околяса, керуюся конкретним досвідом і поведінкою, коли говорю. Я намагаюся говорити ясно, чітко, точно.

1 2 3 4 5 6 7 8 9

5. *Ініціативність.* У взаєминах з іншими я швидше дію, ніж реауюю. Я вступаю в контакт, не чекаючи, коли вступлять у контакт зі мною. Я спонтанний. Я завжди виявляю ініціативу щодо інших людей.

1 2 3 4 5 6 7 8 9

6. *Безпосередність.* Я дію відкрито і прямо у стосунках з людьми, що мене оточують, не роздумуючи про те, який матиму вигляд.

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Роботу з тестами можна віднести до самостійної підготовки студентів. У такому разі на початку заняття викладач з'ясовує, чи всі виконали завдання. Якщо немає можливості зробити це, то доцільно розпочати заняття із заповнення опитувальних листків. Бажано, щоб діагностування професійно значущих якостей відбувалося перед обговоренням теоретичних положень, тоді у викладача буде змога під час теоретичного обговорення звертати увагу студентів на те, як сформовані у них ті чи ті професійно необхідні якості. Методично не обов'язково, щоб студенти оголошували індивідуальні результати перед всією групою. Достатньо, щоб вони одержали підсумкові дані і порівняли їх з еталонами, які повідомляє викладач. Ці дані використовуватимуться й надалі (на етапі професійної ідентифікації), однак саме порівняння кожний студент здійснюватиме самостійно. Викладач попереджає студентів, що результати роботи з тестами мають бути збережені, оскільки в кінці курсу передбачається повторне тестування.

Студентам пропонують скласти список якостей, які, на їхню думку, потрібні вчителю для успішної професійної діяльності. Наголошують, що кількість якостей і склад їх визначаються тільки самим студентом. Після виконання завдання (для цього достатньо 5 хвилин) пропонують оцінити у самого студента сформованість тих якостей, які він сам відносить до професійного ідеалу. Потім пропонують записати ці якості у дві колонки: ті, що формуються в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу, і ті, формування яких залежить від самого студента. Зазвичай у структурі професійних ідеалів студентів понад 50 % становлять якості, в яких фіксуються риси характеру і особливості емоційно-вольової сфери; студенти виділяють їх у групу, незалежно від вищого навчального закладу.

За підсумками виконання завдання проводять обговорення, в ході якого викладач зосереджує увагу студентів на таких аспектах:

1) професія вчителя відома і, здавалося б, цілком зрозуміла, проте кожний студент уявляє її по-своєму, у кожного є власний погляд на вимоги, які поставлені перед фахівцем;

2) студентські уявлення не можуть охопити всієї складності і багатогранності педагогічної діяльності, потрібна тривала праця для досягнення її глибинних властивостей;

3) у кожного студента є певна установка на завершеність (незавершеність) професійного розвитку, що визначається, з одного боку, недостатньо високим рівнем і повнотою сформованості професійного ідеалу,



а з іншого — суб'єктивністю самооцінки; тому в деяких студентів якості, віднесені ними до професійного ідеалу, оцінюються як такі, що сформовані повністю;

4) підкреслюється необхідність осмислення заданої ззовні програми професійної підготовки, розуміння і прийняття різних форм і шляхів її впливу на становлення майбутнього спеціаліста, наголошується, що можливості цієї програми значно ширші, ніж їх уявляє непідготовлений спостерігач (яким є студент першого курсу); крім того, для досягнення високого рівня професіоналізму слід задану програму доповнювати власною ініціативою щодо професійної самоосвіти, самовиховання і саморозвитку.

## **2. Обговорення головних теоретичних положень**

Це практичне заняття є першим. Отже, тут закладаються установки студента щодо способу оволодіння навчальною інформацією, взаємодії з викладачем, іншими студентами групи. Важливо, щоб не склалася тенденція репродуктивного переказу почерпнутої з літературних джерел інформації, щоб утворилася доброзичлива атмосфера, що спонукає до взаємодії. Слід закласти підвалини особливого стилю відносин: думка кожного, хоч би якою вона була, не оцінюється як слухна або неслухна; вона є відображенням минулого досвіду студента, склалася під впливом певних життєвих обставин, її не можна ігнорувати, критикувати, засуджувати. Перед студентом розгортаються інші, ефективніші підходи до професії вчителя, педагогічної діяльності, і він сам приймає, асимілює, засвоює нові аспекти стосунків і діяльності.

Для створення відповідної психологічної атмосфери варто застосовувати такі прийоми:

1) *студент* отримує завдання: дати своє визначення поняття «освіта». Йому пропонують зачитати ці визначення, керівник заняття запише їх на дошці. Після з'ясування міркувань усіх студентів і обговорення роблять висновок: освіта не зводиться ні до суми знань, ні до набору певних дій, оскільки і знання, і дії є засобом особистісного формування. Головна мета і продукт освіти — людина, яка оволодіває логікою науки, культурою, нормами поведінки і здатна до подальшого накопичення свого потенціалу. Продукт освіти — сам суб'єкт діяльності його нові якості, нові можливості. Освіта — не просто задана ззовні програма розвитку людини, а діяльність самої людини з оволодіння соціальним досвідом;

2) студентів пропонують визначити поняття «педагогічна діяльність» (підтекст — що дає дітям учитель?). Під час обговорення студентів підводять до висновку, що в діяльності педагога можна виокремити два рівні реалізації педагогічних функцій. Перший рівень — це функції, що забезпечують виконання вчителем соціального замовлення: навчальна,

виховна, розвивальна, соціально-педагогічна. Другий рівень — це, так би мовити, поточні функції, які забезпечують реалізацію функцій першого рівня: *інформаційна* (глибокі знання і володіння навчальним матеріалом, адаптація навчального матеріалу до рівня розуміння і пізнавальних можливостей школярів і передання його за допомогою різних методичних прийомів таким чином, щоб забезпечити міцне і свідоме засвоєння їх учнями); *мобілізаційна* (активізація пізнавальної діяльності учнів, організація їхньої самостійної роботи, підтримання і розвиток інтересу школярів до самого процесу навчання, його результатів, до праці, стимулювання соціально активної життєвої позиції, збудження інтересу до інших учасників педагогічного процесу, потреби осмислити й усвідомити складні процеси спілкування, взаємодії з іншими людьми); *орієнтаційна* (формування соціально необхідних мотивів поведінки, світогляду, системи переконань, життєвих принципів, поваги до носіїв інших культурних і політичних цінностей і поглядів, готовності з ними взаємодіяти). Особливо підкреслюється, що всі ці функції насправді тісно й органічно пов'язані між собою, їх неможливо розвести по окремих навчальних і виховних заходах.

У подальшому обговоренні студенти розкривають структуру, зміст компонентів педагогічної діяльності як об'єкт (не окремі якості, а особа учня у цілому), суб'єкт (сам учитель і учень як повноправний учасник педагогічної взаємодії), способи (теоретичні й методичні знання, педагогічні технології, педагогічна техніка), результат (освіта як багатобічний приріст індивідуального потенціалу учнів).

Важливо звернути увагу студентів на те, що діяльність учителя у змістовому плані багатоаспектна. Вона охоплює такі компоненти: *гностичний, або дослідницький* (робота з інформацією, аналіз свого й чужого педагогічного досвіду, вивчення індивідуальних особливостей дітей, тенденцій розвитку класного колективу, власних утруднень тощо); *конструктивний* (планування своєї педагогічної діяльності і прогнозування її результатів, побудова моделей ситуацій і відпрацювання на них способів розв'язання конфліктів; передбачення реакцій учнів, їхньої можливої поведінки за різних умов; визначення системи педагогічних дій); *організаторський* (безпосередня реалізація накресленого плану, збереження загальної програми дій, запобігання небажаним відступам, утримання ініціативи, мобілізація класу і окремих учнів на досягнення потрібного результату); *комунікативний* (встановлення стосунків із колегами, батьками, учнями).

У кожний конкретний момент уроку вчитель не просто реалізує раніше намічений план, він постійно досліджує ситуацію і зіставляє її з теоретичною моделлю, прогнозує тенденції подальших змін, оцінює їх залежно від результату, до якого вони можуть привести, приймає рішення про дальший розвиток або припинення цих тенденцій, добирає засоби відповідної зміни, зразу ж безпосередньо реалізує їх, мобілізує решту учасників ситуації, допомагає їм зрозуміти і осмислити ці зміни тощо.

Важливість педагогічної діяльності полягає в тому, що вчитель не просто діє самостійно — він насамперед скеровує діяльність учнів (не просто ставить відповідні цілі, а й прагне до того, щоб вони були усвідомлені і прийняті учнями, не просто добирає способи досягнення мети, а й дає можливість дітям оволодіти цими способами, щоб вони стали індивідуальними засобами досягнення цілей). Цей аспект визначається як *метадіяльність* учителя.

Учитель також повинен передати учням самі прийоми керування, зробити дитину суб'єктом, здатним до керування своєю діяльністю і поведінкою («керування процесами керування»). Механізм реалізації цієї вимоги називають рефлексією. Рефлексія — це, з одного боку, звичка педагога до осмислення власних збудників (аналізувати власну картину світу, вловлювати хід своїх роздумів, конкретизувати власний погляд, виявляти труднощі пізнання ситуації і власну упередженість) щодо усвідомлення ходу діяльності, її відповідності прийнятій моделі. З другого боку, це процес відображення вчителем внутрішньої картини світу учня (здатність стати на його позицію, імітувати його роздуми, передбачити можливі труднощі, розуміти, як учень сприймає певну ситуацію, вміння пояснити, чому він діє так, а не інакше).

Підсумком обговорення має бути висновок про те, що діяльність учителя — складне, багатопланове явище, яке потребує спеціального пізнання, осмислення.

### **3. Виконання вправ на професійну ідентифікацію**

На цьому етапі роботи слід виконати дві вправи.

**Вправа 1.** *Оцінювання педагогічної позиції.* Викладач ставить на дошці крапку, біля якої пише: «Я». Від крапки відводить кілька ліній (за кількістю студентів у групі).

Кожний студент підходить до дошки і на кінці однієї з вільних ліній пише ім'я того студента з групи, якого він обрав би своїм викладачем. Заздалегідь слід пояснити, що не варто орієнтуватися на дружні зв'язки або міжособистісну приязнь. Ідеться лише про професійні стосунки (оцінювання педагогічної позиції членів групи).

Після того як усі студенти зробили свій вибір, вони сідають у коло і по черзі пояснюють, чому обрали саме цю особу.

Після обговорення викладач обов'язково має зауважити, що незначна кількість або цілковита відсутність вибору щодо того чи того студента не свідчить про низьке поцінування його групою. Очевидно, на цьому етапі професійного становлення такий студент ще не мав змоги заявити про себе в педагогічному ракурсі. Йому пропонують провести самоаналіз у такому напрямі: «Що треба зробити, щоб люди бачили в мені педагога?»

Цю вправу можна виконувати тільки тоді, коли в групі встановлено відверті стосунки, а самі студенти можуть обговорювати свої успіхи або невдачі без психологічних ускладнень.

**Вправа 2. Обговорення підсумків тестування.** Доцільно будувати обговорення не як оголошення кількісних результатів, отриманих студентами, а як розкриття особливостей поведінки, самопочуття, стилю роботи окремих учителів, які володіють певними рівнями сформованості параметрів, що аналізуються. Керівник заняття розкриває на образних, практично пізнаних прикладах ті позитивні й негативні наслідки, до яких призводить наявність або брак у конкретного педагога певних якостей. Студенти беруть участь у добір аналогій, шукають у своєму життєвому досвіді приклади відповідної поведінки, стилю діяльності вчителів.

Так, під час обговорення першого тесту (ДДО — диференційно-діагностичне опитування) студентам повідомляють, що виявилася та система, яка є найкращою для людини. У цій системі студент взаємодіє із задоволенням, без внутрішньої напруженості. Постають питання: чим відрізняється поведінка людей, які мають різні системні орієнтації? Що буде, якщо вчителем стане людина з орієнтацією «техніка» чи «природа», «знакові системи» чи «художній образ»? Чим відрізняється від усіх інших орієнтація на людину?

У ході обговорення студентів підводять до висновку, що першим показником схильності до педагогічної діяльності є орієнтація на іншу людину як найбільш значущий, такий, що емоційно переважає, об'єкт взаємодії. Інші види спрямованості висувають у центр подій інші аспекти, замикають діяльність на позаособистісних стосунках.

Обговорюючи результати тесту на схильність до педагогічної професії, слід одразу зазначити, що високі показники (40 — 50 балів) не означають, що ця сфера діяльності закрыта перед тим чи тим студентом. Ідеться про те, що «психологічна ціна» його діяльності буде дуже велика (підвищені навантаження, перевтома, внутрішній дискомфорт, напруженість у взаємодії). Можна бути прекрасним учителем і тоді, коли результати тестування, здавалося б, цьому суперечать. У такому разі вчитель знайде способи подолання тих індивідуальних особливостей, які не збігаються з характером педагогічної діяльності, і вони ніяк не позначаються на його стосунках з іншими. Завдання кожного студента — під час навчання у вищому навчальному закладі розробити власні прийоми компенсації індивідуальних особливостей, що спричиняють утруднення зовнішнього і внутрішнього плану в педагогічній діяльності (знижити рівень залежності від думок інших людей, виробити власну систему педагогічних поглядів, педагогічну позицію, розширити обсяг комунікативних умінь і здібність до рольової поведінки тощо).

Під час обговорення результатів опитування за Форвергом викладач повідомляє, що вони вказують на наявність у людини певної позиції і

здатність виявити її у взаємодії. Тут також корисно звернутися до життєвого досвіду студентів, навести приклади, які щодо кожного з критеріїв перебувають у тій чи іншій зоні відповідей (до 5 чи вище 5).

#### **4. Виконання вправ на формування адекватних уявлень про педагогічну професію**

За змістом цей етап тісно пов'язаний із попереднім. Однак предметом обговорення тут є не результати виконання окремих завдань безпосередньо на занятті, а підсумки самостійної роботи студентів з підготовки до занять (написання «Професійного кодексу вчителя», творів — роздумів про досвід роботи вчителів — майстрів педагогічної праці).

Уточнення власної педагогічної позиції доцільно провести за такою схемою:

а) професійна біографія (описати причини, що сприяли вибору педагогічної професії, основні події, які вказують на те, що вибір зроблено не випадково);

б) філософія педагогічної діяльності (виклад власних поглядів на професію вчителя і свою майбутню професійну діяльність);

в) проблеми і перспективи освіти (назвати головні проблеми, а також висловити свої погляди на майбутнє нашої школи; вирізнити ту проблему, яку студент вважає головною, спробувати визначити причини виникнення, запропонувати способи розв'язання).

#### **5. Моделювання педагогічної ситуації**

Студентові пропонують виступити перед аудиторією з повідомленням на тему «Я і моя професія» (основою для виступу є завдання, виконане на попередньому етапі).

За змістом і характером проведення виступ є зручною моделлю для відпрацювання вміння вирізняти й аналізувати структуру педагогічної діяльності.

- 1. Мета діяльності, тобто той очікуваний результат, заради якого студент виступив. У ході обговорення студент виокремлює ті потенційно можливі цілі, які можуть визначати характер виступу: а) виконати вимогу (завдання) викладача; б) розкритися перед товаришами з нового боку; в) дістати добру оцінку; г) усвідомити сутність педагогічної професії і свою готовність до оволодіння нею; д) спробувати свої сили у новій, нестандартній ситуації; е) зарекомендувати себе перед викладачем активним студентом тощо.

2. Студент має можливість переконатися, що, крім власних безпосередніх дій, його виступ передбачає ще один важливий момент: керування діяльністю аудиторії. Він мусить контролювати залучення слухачів до спільної роботи (слухають, співпереживають, підтримують чи байдужі, не звертають на нього уваги, не підтримують).

3. Аналізується специфіка об'єкт-суб'єктних стосунків у педагогічній діяльності слухач водночас є об'єктом і суб'єктом впливу Розглядаються особливості суб'єкт-суб'єктних взаємин повага до слухачів, урахування їхніх думок як значущих, створення умов для залучення до діалогу (персоніфіковані звернення та висловлювання і невербальні «сигнали» про прийняття їх як повноправних партнерів)

4. Засоби, якими користувався студент для реалізації мети Важливо довести, що у виступі студент реалізує не лише вербальні, а й невербальні засоби (інтонацію, міміку, пантоміміку, авторитет, привабливість тощо) Слід також показати, що в ході виконання дії усвідомлена мета може не збігатися з досягнутою саме через неадекватність добору засобів

5. Результат, досягнутий у ході виступу його відповідність чи невідповідність меті, поставленій спочатку, побічний (непередбачений) ефект

Слід звернути увагу студентів на технологію педагогічної діяльності, важливими характеристиками якої є а) вміння вибрати головне, логічність тексту, б) здатність вступити у контакт з аудиторією, привернути до себе увагу, зберегти інтерес слухачів упродовж усього виступу, в) невимушеність поведінки, мови, інтонації

Після виступу студент проводить рефлексивний аналіз як відбувалася взаємодія з аудиторією, які виникали утруднення, чи зберігав він контроль над ситуацією протягом усього виступу Після цього вислуховує думку аудиторії, висловлену з позиції «добрих очей» (фіксування досягнень і коректні пропозиції щодо удосконалення), розповідає, що він хотів би змінити у виступі Якщо є така можливість, бажано ще раз повторити деякі його фрагменти

## 2. ВИТОКИ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

**Мета:** усвідомлення суті й структури педагогічної майстерності як характеристики особистості вчителя, формування вміння бачити педагогічну ситуацію й педагогічну задачу, оволодіння логікою розв'язання педагогічної задачі, розвиток гуманістичного потенціалу майбутнього педагога

**Обладнання:** опорні конспекти, картки з питаннями для аналізу, тексти педагогічних задач

**Опорні поняття:** педагогічна майстерність педагогічний талант, педагогічна техніка, гуманістична спрямованість, соціальне перцептивні здібності, емпатія, рефлексія емоційна стабільність, креативність, динамізм, оптимістичне прогнозування, педагогічна ситуація педагогічна задача, педагогічна позиція


### План заняття

1. Діагностування сформованості елементів педагогічної майстерності на початку професійного навчання
2. Обговорення головних теоретичних положень
3. Аналіз педагогічних ситуацій
4. Моделювання педагогічної ситуації «Моє педагогічне кредо»

### Завдання для студентів

- 1. Ознайомившись із рекомендованою літературою, підготуватися до **обговорення** питань. Вибрати питання для роботи над ним на занятті
  - 1 1 Поняття педагогічної майстерності
  - 1 2 Структура особистості вчителя-майстра
  - 1 3 Педагогічна задача й педагогічна ситуація
  - 1 4 Майстерність учителя в розв'язанні педагогічних задач
- 2. Підготуватися до участі в «Поетичній хвилині» на початку заняття (прочитати напам'ять одну строфу улюбленого вірша). Сформулювати мету свого виступу, очікуваний результат, визначити засоби, якими будете реалізовувати свій задум
- 3. Проаналізувати ситуації «Заспокоєння Іліко» (Ш. Амонашвілі) і «Таранець» (А. Макаренко) за питаннями вправ 4, 5
- 4. Вибрати з «Педагогічної поеми» А. Макаренка ситуацію, яка, на ваш погляд, найбільше виявила педагогічну майстерність видатного вихователя
- 5. Сформулювати власне педагогічне кредо (символ віри, переконання), використовуючи такий зачин: «Для мене як педагога найголовнішим буде...» Занотувати його

### Список рекомендованої літератури

- 1  *Педагогічна майстерність*. Підручник / За ред. І. А. Зязюна. — К., 1997. — С. 27-44.
- 2 *Педагогічна майстерність*. Тексти. — Полтава, 2001. — С. 51—82.
- 3 *Моделирование педагогических ситуаций* / Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. — М., 1981. — С. 8-9, 13-14, 18-20.
- 4 *Кузьмина Н. В.* Очерки психологии труда учителя. — Л., 1967. — С. 54—62.
- 5 *Макаренко А. С.* Деякі висновки з мого педагогічного досвіду // Твори В 7 т. — К., 1954. — Т. 5. — С. 214-215, 225-227.
- 6 *Макаренко А. С.* Про мій досвід // Твори В 7 т. — Т. 5. — С. 246—248.
- 7 *Макаренко А. С.* Заявление в Центральный институт организаторов народного образования // Пед. соч. В 8 т. — М., 1983. — Т. 1. — С. 8-11.
- 8 *Словник термінології з педагогічної майстерності*. — Полтава, 1995. — 64 с.

### ХІД ЗАНЯТТЯ

#### 1. Діагностування сформованості елементів педагогічної майстерності на початку професійного навчання

Проведення «Поетичної хвилини» має на меті психологічне налаштування на діяльність, а також ситуативне діагностування елементів педагогічної майстерності на початку професійного навчання студентів. Хоча поезія є ідеальним засобом взаємодії, за бажанням студентів і викладача, враховуючи специфіку спеціальності майбутнього вчителя, можна вибрати коротенькі висловлювання на інші теми: «Чи знаєте ви, що (цікаві випадки з біології, географії тощо)». Важливо, щоб ця частина заняття тривала не довго й закінчилася аналізом діяльності, а саме

— на що спрямовував свій виступ студент (викласти точно зміст, виявити свої знання, вплинути на аудиторію),

— чи вільно тримається він перед аудиторією (йому притаманна емоційна стабільність), чи надмірно хвилюється, що виявляється в мовленні, зайвих рухах або закам'янілості;

— яким є мовлення вчителя (чітка вимова, виразна інтонація).

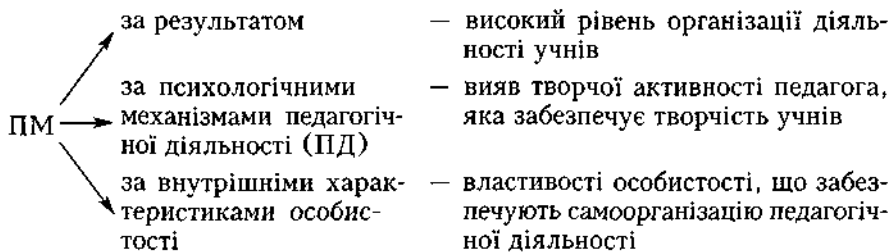
Завдання для аналізу можна роздати на картках і запропонувати виконати його, обравши найвиразніші зразки професійної спрямованості, здатності володіти собою й техніки мовлення.

Цей фрагмент заняття засвідчить, що кожен студент має певні особистісні властивості різного рівня, які потребують удосконалення. У розвинутому вигляді вони становитимуть елементи його педагогічної майстерності.

## 2. Обговорення головних теоретичних положень

На цьому етапі заняття важливо продовжити об'єктивацію теоретичних знань на підставі особистого досвіду студентів. Доцільно здійснити перевірку засвоєння теоретичного матеріалу як мікрОВикладання, використовуючи опорні конспекти (ОК). Розшифрування можна здійснити за текстом розділу 2 цього підручника. Студенти, які працюють із групою в ролі педагога, отримують завдання — допомогти «учням» усвідомити сутність питання й переконатися, що матеріал засвоєно. Чотири групи експертів після закінчення відповідей висловлюють свою думку щодо спрямованості, професійної компетентності, вияву здібностей, розвитку педагогічної техніки того, хто виступив у ролі вчителя.

### ОК 1. *Поняття педагогічної майстерності (ПМ)*



Визначення педагогічної майстерності (вставте пропущене)

ПМ — комплекс ....., що забезпечує ... високого рівня професійної діяльності на ... основі.

Властивості особистості педагога-майстра:

гуманістична спрямованість професійна

компетентність педагогічні здібності

педагогічна техніка



ПМ — самоорганізована система:  
спрямованість — стрижень розвитку педагогічної **майстерності** (ПМ)  
компетентність — ґрунт, підвалина ПМ  
здібності — каталізатори удосконалення ПМ  
техніка — засоби гармонізації елементів ПМ

Самоорганізація (управління на рефлексивній основі) спрямованість учителя → вибір мети → вибір способів → результат педагогічної діяльності → потреба в нових знаннях (компетенції), розвинутих здібностях, уміннях (техніці) → ...

А. Макаренко про педагогічну майстерність і можливості її розвитку в учителя.

## **ОК 2. Структура особистості вчителя-майстра**

*Характеристика основних елементів педагогічної майстерності вчителя (схему див. на форзаці):*

### **I. Гуманістична спрямованість**

Домінанта вчителя може бути:

- на собі — самоутвердження
- на засобах — предметоцентризм
- на учнях (адаптація) — педоцентризм
- на розвитку учнів — *гуманістична* спрямованість.

Гуманістична спрямованість охоплює здатність учителя:

- бачити особистість учня, відчувати, розуміти його і допомагати;
- в кожній малій справі вбачати велику мету — розвиток учня (надзавдання);
- створювати умови для розвитку учня (виращувати через відкриття учня, а не насаджувати);
- усі види спрямованості вчителя — на розвиток учня;
- відповідати за свій вплив;
- відчувати моральне задоволення від позитивних змін учня, організатором яких частково є вчитель.

### **II. Професійна компетентність забезпечує:**

- комплексність знань (предмета, педагогіки, психології, методик);
- особистісну забарвленість знань учителя — модальність, вияв власного ставлення, освоєність знань;
- постійне оновлення знань (самоосвіта).

### **III. Педагогічні здібності:**

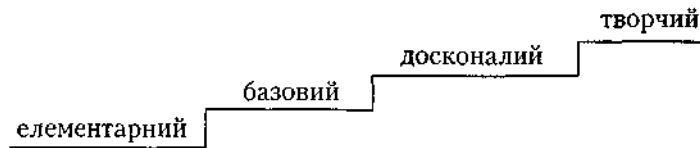
- комунікативні (здатність спілкуватися);
- перцептивні (здатність бачити й розуміти особистість);
- динамізм (здатність переконувати і навіювати);
- емоційна стабільність (здатність володіти собою);
- оптимістичне прогнозування (віра в позитивні зміни);
- креативність (здатність до творчості).

#### IV. Педагогічна техніка'

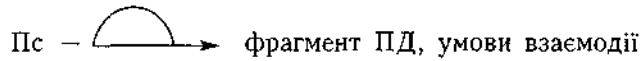
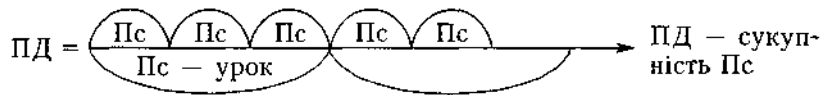
— зовнішня

— внутрішня.

Рівні ПМ:



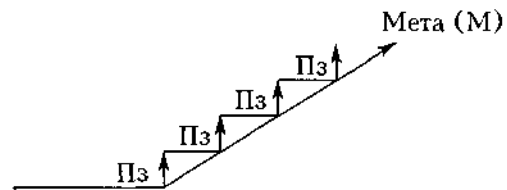
#### ОК 3. Педагогічна ситуація (Пс) й педагогічна задача (Пз)



— бажаний рівень вихованості учнів

Пс

— досягнутий рівень вихованості учнів



$Пз = М$  за певних умов

$Пз = Пс + М$

Пз — бажаний рівень

Пз — досягнутий рівень

$Пз$  = перебудова умов ситуації ( $Пс_2$ ) з метою наближення до бажаного рівня

$Пз = Пс + М + (Пс_2) \rightarrow$  розвиток учня

ПМ — готовність ставити і розв'язувати стратегічні, тактичні і ситуативні задачі.

#### ОК 4. Майстерність учителя в розв'язанні педагогічних задач

Логіка розв'язання  $Пз$  (алгоритм):

1. Аналіз  $Пс$  (мотиви, умови, особливості взаємин).

2. Усвідомлення проблеми і формулювання задачі (стратегічної, тактичної).

3. Розробка проекту рішення (гіпотези, конструктивні схеми).
  4. Практична реалізація запланованого рішення (залучення учня до взаємодії, рефлексивне управління).
  5. Аналіз результату (зіставлення з метою, усвідомлення нової ситуації).
- Розв'язання педагогічних задач учителем-майстром і немайстром (за Н. Кузьміною).

### 3. Аналіз педагогічних ситуацій

Перед аналізом ситуацій доцільно виконати кілька вправ, що сприятиме осмисленню ключових положень теми.

**Вправа 1.** *Об'єктивація поняття «мета педагогічної діяльності».* Для початківців мета — категорія абстрактна. Щоб її конкретизувати, малюємо коло (учень) і уявляємо його розвиток (сяюче сонце, яке має промені — якості, необхідні розвиненій людині). Домальовуємо до сонця промені інтелекту, волі, відповідальності, доброти. Можна домальовувати блоками (розумові якості, моральні, трудові тощо). Наочний приклад дасть можливість відповісти на запитання: скільки об'єктів стосовно розвитку учнів повинен мати на увазі вчитель? Які в цілому завдання розвитку особистості розв'язує вчитель на уроці? Чи сформується учень як особистість, якщо всі вчителі вважатимуть головним лише його інтелектуальне виховання? Де, в яких формах має здійснюватися гармонійний розвиток дитини?

Висновок: педагогічна діяльність спрямована на розв'язання безлічі педагогічних завдань.

**Вправа 2.** *Об'єктивація поняття «постановка педагогічних завдань».* З'ясувавши сутність мети педагога та її поля, важливо усвідомити шлях до мети. Як досягають мети? Складність цього шляху можна проілюструвати відмінністю між невмінням шестирічки читати й осмисленим аналітичним читанням випускника. Які завдання, як сходинки, вибудовують учителі, щоб досягти запланованого на кінець навчання результату (перша сходинка — вивчити букви, а далі складніші: читати склади, слова, речення, досягти під кінець першого класу швидкості в читанні не менш як 30 слів на хвилину, навчити переказувати, складати план тощо). Так, кожне завдання, яке ставить учитель, є сходинкою у досягненні кінцевої мети.

Варто запропонувати студентам накреслити ланцюжок завдань для досягнення мети — навчити культури спілкування, естетики праці, поваги до старших і т. ін.

Висновок: педагогічна майстерність — результат напруженої інтелектуальної праці, яка потребує великої спостережливості й креативності.

**Вправа 3.** *Усвідомлення сутності педагогічної ситуації.* Пропонуємо навести приклади ситуацій, які спостерігали студенти цього дня. Ви-

ходити слід із розуміння того, що ситуація — це об'єктивні обставини в суб'єктивній інтерпретації. Наведені приклади підтверджують те, що кожна ситуація створює умови, які за наявності певної мети приводять до результату. Аналізуємо результат як позитивні зміни в суб'єкті діяльності.

Думку групи спрямовуємо до відповіді на такі запитання: Які з цих ситуацій можна вважати педагогічними? Чим відрізняється педагогічна ситуація від звичайної? Які умови є педагогічно значущими? Які завдання було поставлено як педагогічні?

**Висновок 1.** Відмінність у меті й результаті: саме в педагогічних ситуаціях створюються умови прогресивних змін особистості (розвитку суб'єкта). Педагогічні завдання, крім предметного результату, зумовлюють розвивальний.

**Висновок 2.** Ситуація перетворюється на педагогічну, коли ми вбачаємо в ній розвивальний потенціал. Задача стає педагогічною, коли, крім предметного результату, вбачаємо можливості для особистісного зростання дитини.

Звідси випливає головний висновок: уся діяльність дитини має стати розвивальною, вчитель мусить дотримуватися гуманістичної спрямованості, щоб у кожній маленькій справі вбачати велику мету.

**Вправа 4.** *Аналіз алгоритму розв'язання педагогічної задачі.* Ознайомтеся з фрагментом діяльності видатного педагога Ш. Амонашвілі «Заспокоєння Іліко» (*Амонашвили Ш. А. Здравствуйте, дети. — М., 1988. — С. 178 — 179*). Дайте відповіді на запитання:

1. Чи можемо ми назвати цей фрагмент педагогічною ситуацією? Доведіть вашу думку.

2. Яку педагогічну задачу розв'язував учитель?

3. Виокремте етапи розв'язання задачі: знайдіть опис аналізу ситуації; вкажіть, яку проблему усвідомив учитель і як він сформулював педагогічну задачу; як діє вчитель на етапі проектування рішення, які результати прогнозує? Як уміло він залучає учнів до взаємодії, реалізуючи заплановане рішення.

4. Чи можемо ми твердити, що Ш. Амонашвілі, розв'язуючи задачу заспокоєння Іліко, водночас організував вплив на інших учнів, вбачаючи в цій маленькій справі крок до великої мети? Якої саме?

5. Які професійні властивості Ш. Амонашвілі (елементи педагогічної майстерності) дали йому змогу успішно діяти в цій педагогічній ситуації?

**Вправа 5.** *Аналіз майстерності педагога.* Ознайомтеся із ситуацією «Таранець» (*Макаренко А. С. Педагогічна поема. — К., 1977. — С. 20—21*). Проаналізуйте її відповідно до запитань:

1. Як педагог аналізує ситуацію, що склалася? Які об'єктивні умови він враховує?

2. Яку педагогічну задачу розв'язував у цій ситуації Макаренко?

3 Яку ситуацію створює педагог (Пс<sub>2</sub>) для досягнення визначеної мети"?

4 Чи можна назвати діяльність педагога в описаній ситуації мета-діяльністю?

5 Які риси особистості Макаренка як педагога-майстра виявилися в наведеній ситуації?

**Вправа 6. Характеристика майстерності А Макаренка** Студенти характеризують риси Макаренка, що виявилися у вибраних ними ситуаціях

Результат аналізу — з'ясувати, які саме якості слід формувати студентам для досягнення базового, а потім і достатнього рівня педагогічної майстерності

Для розвитку аналітичного мислення пропонуємо студентам записувати педагогічні ситуації, в яких учителі виявили високий рівень майстерності

#### 4. Моделювання педагогічної ситуації «Моє педагогічне кредо»

Емоційно насиченим і логічним завершенням роботи над темою стають виступи студентів з короткими висловлюваннями щодо усвідомлення ними найважливіших цінностей педагогічної професії

Важливо наголосити на завданні цього етапу створити педагогічну ситуацію, яка має на меті обмін думками для професійного розвитку кожного з присутніх Врахувавши сильні сторони й недоліки роботи на першому етапі заняття, студенти мають побудувати свій виступ як постановку певного завдання для себе і своїх однокласників

Заняття можна завершити зачитуванням висловів видатних педагогів про їхнє педагогічне кредо

Можливий також аналіз гуманістичної спрямованості промовців (бачить аудиторію й поважає, розуміє її проблеми й допомагає їх розв'язати, не нав'язує, а висловлює свою думку), їхньої здатності володіти собою, креативності, чіткості й інтонаційної виразності мовлення

### 3. РОЗПОВІДЬ УЧИТЕЛЯ

**Мета:** усвідомлення сутності педагогічної розповіді як педагогічної дії, вимог до її побудови і проведення

**Обладнання:** таблиця «Вимоги до розповіді вчителя» відеозаписи фрагментів педагогічної розповіді, тексти розробок педагогічної розповіді картки із запитаннями до аналізу педагогічної діяльності

**Опорні поняття:** розповідь, монолог, надзавдання, структура розповіді, педагогічна позиція, самопрезентація, мотивація, композиція


### План заняття

1. Діагностування професійної позиції студента в ситуаціях організації взаємодії з аудиторією
2. Обговорення головних теоретичних положень
3. Виконання вправ на аналіз технології побудови зразків педагогічної розповіді
4. Моделювання творчого задуму педагогічної розповіді. Публічний захист теми, надзавдання і структури педагогічної розповіді

### Завдання для студентів

- 1. Ознайомившись із рекомендованою літературою, підготуватися до обговорення основних теоретичних питань (1.1 — 1.4)
  - 1.1 Саморегуляція професійної діяльності як підґрунтя педагогічної майстерності вчителя
  - 1.2 Педагогічна розповідь як фрагмент педагогічної діяльності, її сутність, специфіка, вимоги до неї
  - 1.3 Творчий задум педагогічної розповіді обґрунтування теми визначення мети і надзавдання, розробка структури
  - 1.4 Професійні вимоги до вчителя-розповідача
- 2. Виконати усно вправи 1, 2, 3, 5, 6
- 3. Вибрати тему для власної педагогічної розповіді, письмово визначити її надзавдання, структуру. Підготуватися до публічного захисту творчого задуму педагогічної розповіді

### Список рекомендованої літератури

- 1.  Педагогічна майстерність / За ред. І. А. Зязюна. — К., 1997. — С. 21—26, 30-31, 43.
- 2. Блонский П. П. Задачи и методы новой народной школы // Избр. пед. и психол. соч. В 2 т. — М., 1979. — Т. 1. — С. 79-83.
- 3. Буяльский Б. А. Курс на мастерство. — К., 1974. — С. 37—39.
- 4. Горбушина Л. А. Выразительное чтение и рассказывание. — М., 1976. — С. 30-54.
- 5. Карнеги Д. Как вырабатывать уверенность в себе и влиять на людей, выступая публично. — М., 1989. — С. 367-383, 403-436.
- 6. Станиславский К. С. Работа актера над собой // Собр. соч. В 8 т. — М., 1954. — Т. 2. — С. 332-347.
- 7. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину // Вибр. твори. В 5 т. — К., 1976. — Т. 2. — С. 206-208, 296-306, 399-402, 414-416.
- 8. Томан Іржі. Мистецтво говорити. — К., 1989. — С. 208—233 (Підготовка виступу. Початок, головна частина і завершення виступу).

## ХІД ЗАНЯТТЯ

### 1. Діагностування професійної позиції студента в ситуаціях взаємодії з аудиторією

На цьому занятті, як і на попередніх, триває усвідомлення студентами сутності професійної педагогічної діяльності та аналіз її компонентів у роботі першокурсників

Теми вправ для діагностування доцільно вибирати з позиції максимального наближення дій студентів до реального педагогічного процесу на занятті, за принципом «тут і зараз», коли студентам пропонується виступити організаторами життєдіяльності своєї групи, а не умовного класу в ситуаціях моделювання.

**Вправа 1. Початок заняття.** Розпочати заняття, привітавшись із групою; оголосити тему, наголосити на її значущості, головних проблемах і опорних поняттях. Перевірити наявність студентів на занятті і надати слово колезі, що виконує наступну вправу.

**Вправа 2. Роздум.** Поділитися своїми міркуваннями з приводу дібраного до теми яскравого вислову, пояснити його зміст, зв'язок із проблемою заняття, висловити власне ставлення до нього.

Аналіз роботи здійснюється за питаннями, які доцільно подати на картках:

1. Мета діяльності вчителя (мобілізація уваги слухачів у вправі «Початок заняття» та психологічне налаштування на тему у вправі «Роздум»). Чи була ця мета особистісно прийнята вчителем?

2. Мета вчителя і мета слухачів. Чи зумів учитель передати мету діяльності слухачам? Чи можна кваліфікувати діяльність учителя як метадіяльність?

3. Ставлення до об'єкта. До якої діяльності зміг залучити вчитель слухачів? Які стосунки він встановлює: суб'єкт — суб'єкт чи суб'єкт — об'єкт?

4. Засоби. Які елементи педагогічної техніки застосовує вчитель для розв'язання завдання?

5. Результат. Яких наслідків досяг учитель? Чи проаналізував він результат і пов'язав його з визначеною метою?

Обговорення дає студентам можливість усвідомлювати характеристики діяльності, що забезпечують професійну позицію вчителя, тобто сукупність його ставлень до навчально-виховного процесу, до учнів, до самого себе.

Результати аналізу діяльності можуть бути сформульовані у вигляді діагностичного висновку — визначення рівня професійної позиції тих, хто виступив:

1. Позиція педагогоцентрична («учень»): несаможиттєва дія, орієнтована на зовнішній контроль, на реакцію педагога через відсутність особистого прийняття мети діяльності.

2. Позиція егоцентрична («практикант»): домінує спрямованість на себе через невпевненість, прийняття мети діяльності як засобу самоутвердження, брак орієнтації на рефлексивне керування аудиторією.

3. Позиція предметоцентрична («організатор»): мета діяльності сприймається як організація справи, рефлексія здійснюється стосовно предметного плану діяльності, дія є самоорганізованою.

4. Позиція гуманістична («вихователь»): самоорганізована дія, спрямована на залучення учнів до діяльності для їхнього розвитку, рефлексивне керування взаємодією і стосунками.

Слабкість професійної педагогічної позиції, що виявляється у позиціях учня, практиканта, організатора, спричинена передусім збоченням спрямованості вчителя: він орієнтується на зовнішні чинники організації професійної дії (вимоги керівництва, оцінки оточення, стандарти професійної поведінки) або лише на власні установки, не бачить ситуації очима учнів або зосереджує всю увагу на організації діяльності при втраченому надзавданні. Важливою передумовою становлення професійної педагогічної позиції є розвиток у вчителя здатності регулювати свою діяльність.

## **2. Обговорення головних теоретичних положень**

Професійна саморегуляція вчителя — це його здатність керувати собою і своєю діяльністю як засобом організації діяльності учнів на підставі сприймання і усвідомлення актів поведінки та відповідності їх визначеній меті.

Педагог стає майстром тоді, коли може встановити взаємодію з учнями на засадах рефлексивного керування: усвідомлює мету діяльності і розуміє прагнення та почуття учнів; уміє організувати доцільну діяльність дітей і бачить не лише наслідки предметного плану, а й зміни в розвитку вихованців; дотримується надзавдання і здійснює аналіз діяльності з орієнтацією на нього.

Для забезпечення саморегулювання педагогові потрібні ціннісні орієнтації, що спрямовують його поведінку. Саме гуманістична спрямованість стає визначальною умовою ефективної діяльності, втілюючи надзавдання його професійної програми. Засадою саморегуляції є поєднання знань і спрямованості, а засобом, що забезпечує єдність спрямованості і результату, — вміння у галузі педагогічної техніки.

Розглядаючи стосовно таких вимог педагогічну розповідь, ми маємо насамперед усвідомлювати сутність її як фрагмента педагогічної діяльності, вираженої вчителем щодо вибору мети, усвідомлення технології побудови бесіди відповідно до сприймання слова вчителя учнями, обрання професійної позиції у взаємодії.

Розробляючи, проводячи й аналізуючи розповідь, слід виходити з розуміння її як такої ситуації в цілісному педагогічному процесі, організація якої можлива за умови рефлексивного керування, орієнтації на сприймання педагогічної дії учнями.

Є три види усного мовлення вчителя (за кількістю осіб): монолог, Діалог, полілог.

Монолог — висловлювання, розмова однієї особи. Найпоширеніші види монологу вчителя: розповідь, пояснення, лекція.

*Розповідь* — жива, образна форма монологічного викладу навчального матеріалу. На відміну від пояснення як логічного доведення теоре-



тичних тез і від лекції як систематизованого і послідовного викладу матеріалу значного обсягу, що містить теоретичні тези, розповідь становить виклад фактів і подій, на підставі яких слухачів підводять до певних висновків, тобто розповідь — це стислий сюжетний виклад.

Варто наголосити на головній ознаці розповіді: це не лише повідомлення нової інформації, а й передача свого ставлення до предмета розмови, свого настрою у зв'язку зі змістом, спонукання до активного співпереживання, тобто це живий виклад матеріалу.

Важливо усвідомити й таку ознаку розповіді, яка впливає із розуміння попередньої і розкриває спосіб, яким досягають живого викладу матеріалу. Крім виявлення свого ставлення, зацікавленості подіями у розмові, вчитель добирає такий матеріал, щоб слухачі уявляли, бачили внутрішнім зором факти та осіб, про яких мовиться. Цьому слугують яскраві приклади з описами подробиць, діалоги, що забезпечують об'єктивність викладу.

Отже, *розповідь* — це живий, образний монолог учителя. Проте монолог своєрідний, бо він виголошується з урахуванням необхідності залучення аудиторії до активного сприймання, тобто монолог як внутрішній діалог, як співрозмова вчителя та учнів. Таким чином, специфіка розповіді — у монологічному викладі при діалогічному характері побудови його змісту.

Ефективність розповіді залежить від дотримання вчителем таких умов, що забезпечують активне сприймання її учнями:

- слухачі уважні до розповіді, коли вона пробуджує роботу думки, порушує проблеми перед аудиторією;

- розповідь захоплює, коли містить яскраві картини, що емоційно забарвлюють ставлення до викладу;

- вплив на свідомість і почуття слухачів посилюється, коли розповідь насичують такими прийомами, як міркування, роздуми, виклад від імені очевидця, укрупнення окремих деталей, опис;

- інтерес до змісту посилюється, коли мовець звертається до життєвого досвіду слухачів, їхніх знань, розкриваючи нове в уже знайомому.

Готуючи розповідь, учитель завжди розмірковує над питанням: «Чого слухач чекає від мого виступу?» З орієнтації на потреби слухача і слід виходити, обираючи тему для розмови. Учням, як показують дослідження, цікаво слухати лише нове й корисне. Тому важливо подбати про формулювання теми та її головної проблеми. Формулювання має бути простим, лаконічним і водночас доволі яскравим, виконувати функцію «сигнальної інформації», що запрошує вислухати. Наприклад, «Чи знаєте ви свої імена?», «Секрет відомої картини» тощо. Сама проблема розповіді не повинна бути надто широкою. Переобтяженість проблематикою призводить до перелічування поспіхом основних фактів змісту, а не докладного їх аналізу.

У педагогічній діяльності, зокрема у підготовці до розповіді, велику роль відіграє пошук надзавдання — привабливої для вчителя ідейно-

творчої мети педагогічної дії. Матеріал, осяяний педагогічним надзавданням, перестає бути мертвим, він оживає, перетворюється на переконання вчителя, пробуджує бажання відстояти свою ідею, емоційно забарвлює весь зміст розповіді.

Розробка надзавдання — важливий етап роботи. Визначення теми дає відповідь на запитання, про що я хочу розповісти, з'ясування мети — чому я хочу про це розказувати, визначення надзавдання — задля чого я говоритиму. К. Станіславський вважав надзавдання збудником переживань і рекомендував для посилення його впливу на творче самопочуття формулювати надзавдання через дієслова із значеннями прагнення: «Я хочу... (переконати, довести, збудити думку, допомогти відчувати...)».

Виклад теми з орієнтацією на надзавдання потребує знання технології побудови розповіді, її структури. Педагогічна розповідь зазвичай містить такі структурні частини: самопрезентацію, мотивацію, виклад головної частини, закінчення.

*Самопрезентація* — представлення себе у спілкуванні — має місце не лише під час зустрічі з незнайомою аудиторією або в незвичній ситуації, де потрібно пояснити свій намір. Мета цієї частини — встановити контакт зі слухачами, сприяти правильному сприйманню ними особистості мовця. Адже не встановивши контакт, не можна зацікавити аудиторію, змінити її погляди. Тому перед початком розповіді слід як своєю поведінкою (впевненість, доброзичливість, відкритість у позі та погляді), так і висловлюваннями про спільність своїх інтересів та інтересів аудиторії, спільність проблем чи кількома контактними фразами привернути увагу до себе, щоб потім, на етапі мотивації, перенести її на предмет розмови (8, с. 220 — 221, 230 — 233). Саме з цього етапу встановлюється зворотний зв'язок, іде пошук гармонії у взаємодії.

*Мотивація* — збудження до діяльності. Цю частину розповіді традиційно називають вступом, а в художній літературі — зав'язкою, її призначення — психологічна підготовка до усвідомлення сутності розмови. Це — збудження уваги до теми, формування інтересу до порушених проблем, залучення слухачів до внутрішнього діалогу. На мотивацію може бути відведено 10 % від загального часу (8, с. 217).

Можна застосувати різні прийоми привернення уваги на початку виступу: розпочати з цікавого факту, історії; розповісти про парадоксальну ситуацію (контраст), поставити проблемне питання; повідомити конкретну мету і план виступу; послатися на авторитетну думку — навести яскраву цитату (апеляція до авторитету); пов'язати тему розповіді з життєво важливими інтересами слухачів (апеляція до аудиторії); повідомити про свої наміри (апеляція до власної особистості); використати предмети (наочність); безпосередньо звернутися до аудиторії. Загальна вимога до характеру мотивації — невимушеність мовлення, природність інтонації, уникнення шаблонних фраз. Загалом, початок має стати для слухача залученням до невимушеного спілкуван-

ня актом творчості на очах, заздалегідь продуманим мовцем (5, с. 403-420).

Третя структурна частина розповіді є головною. Тут слід продумати композицію викладу: розробивши зав'язку (у мотиваційній частині), тобто визначивши події, думки, з яких починається процес міркування над головною проблемою, з'ясувати, яке місце в розповіді має викликати найбільше зосередження уваги (кульмінація); підвести слухача до розв'язки — заключної дії, що стає результатом розвитку подій. У виступі роль розв'язки виконує заключна частина, її призначення — повернути слухача до головної думки, заради якої і було організовано розповідь: «Кінець промови повинен закруглити її, тобто пов'язати з початком» (О. Коні). Кінцівка розповіді може бути сформульована за допомогою різних прийомів: короткого повторення основних висловлювань, побажання, цитати, метафори, віршових рядків (ілюстративна кінцівка) тощо (5, с. 421—436; 8, с. 225 — 226). Її слід посилити певними виражальними засобами: паузою, зміною темпу, інтонацією.

Розробляючи задум розповіді, вчитель має подбати не лише про зміст надзавдання, а й про інші елементи режисури: просторове вирішення взаємодії з аудиторією (де стояти, як розмістити слухачів), пластичне (доречність жестикуляції, виразність міміки), звукове (музичне оформлення, тональність мовлення, темпоритм), що безпосередньо впливають на емоційну атмосферу розмови, а через неї — й на глибину сприйняття аудиторією інформації та її надзавдання.

Вимоги до вчителя у процесі розповіді зумовлені особливостями його діяльності у певній ситуації. Ця діяльність багатопланова, вона охоплює:

- передавання інформації;
- встановлення контакту зі слухачами;
- стимулювання до слухання, керування увагою слухачів;
- рефлексію власного викладу (оцінювання змісту, побудови, сприймання їх слухачами, аналіз розпорошення уваги слухачів).

У зв'язку з цим вимоги до поведінки вчителя в ситуації розповіді є також багатоплановими. Учитель мусить володіти вмінням:

- керувати собою, своїм почуттям, усвідомлювати, що зовнішній вигляд є інформативним сигналом для слухачів;
- невимушене й гідно відрекомендуватися аудиторії, забезпечивши первинний контакт;
- дотримуватися надзавдання розповіді впродовж усього часу, логічно будуючи свій виступ;
- керувати увагою слухачів, узгоджуючи їхні інтереси з темою і надзавданням розповіді;
- бути спрямованим на слухачів упродовж усього виступу (зоровий контакт, вербальний контакт, дистанція);
- виявляти власне ставлення до теми і змісту розмови;
- володіти виразним мовленням.

### 3. Виконання вправ на аналіз технології побудови зразків педагогічної розповіді

**Вправа 3.** Порівняйте два уривки на тему «Останні роки життя Т. Г. Шевченка». Визначте, зміст якого уривка доцільніше використати для розповіді учням

I. Навесні 1859 року Тарас Григорович отримав дозвіл побувати на Україні. Він об'їздив знайомі місця на Київщині, Чернігівщині, Полтавщині, відвідав Кирилівку і Моринці, побачився з родичами.

У розмовах із селянами Шевченко говорив, що Бога пани вигадали, щоб утримувати людей у неволі. Поліція постійно стежила за народним поетом, і його знову було заарештовано. Щоправда, під арештом протримали недовго, зобов'язавши покинути Україну.

Мріяв Тарас Шевченко оселитися десь над Дніпром, жиги серед рідного народу. Та не пощастило йому цю мрію здійснити.

Ще 9 березня 1861 року друзі й знайомі поздоровляли Тараса Григоровича з 47 річчям від дня народження, а 10 березня вранці перестало битися палке серце великого народного співця.

Поховати Шевченка спочатку на Смоленському кладовищі в Петербурзі. Через два місяці домовину з його тілом було перевезено на Україну і за поетовим заповітом поховано на високій горі над Дніпром поблизу Канева. Цю гору народ назвав Тарасовою.

Життя і діяльність Тараса Григоровича Шевченка – високий зразок безмежної відданості трудовому народові, стійкості і незламності в боротьбі за щастя своєї батьківщини.

Український народ свято зберігає пам'ять про свого великого співця. Близький і дорогий Шевченко трудящим усього світу. Безсмертна слава народного поета-патріота.

*(Падалка Я. І. Сторчак К. М., Цимбалюк В. І. Українська література. Підручник для 6 кл. — К., 1981 — С. 29-30)*

II. Шевченко рвався на Україну, хотів перевидати «Кобзаря», але ні того, ні іншого влада йому не дозволяла.

Великих зусиль коштував йому дозвіл поїхати на батьківщину. Влітку 1859 року Шевченко дістався у рідне село Кирилівку, де жили його брат і сестра.

Сестра не відразу впізнала його — не впізнала свого Тараса, у замученій, старій людині, що важко дихала. Жити в Кирилівці було тяжко. Шевченко був один «вільний» серед усієї своєї кріпацької сім'ї.

Аж страх погано  
У тім хорошому селі  
Чорніше чорної землі  
Блукають люди, повсихали  
Сади зелені, погнили  
Біленькі хати, повалились,  
Стави бур'яном поросли  
Село неначе погоріло

Тарас поїхав у містечко Корсунь, до родича Варфоломія Шевченка, і разом з ним розпочав пошуки клептика землі.

Землю знайшли під Каневом, на високому крутоярі над Дніпром, де потім Шевченко був похований.

Під час переговорів про купівлю землі, — як водиться, некопітких і хитрих переговорів за пляшкою наливки, — був присутній якийсь здрібнілий шляхтич Козловський Шевченко сказав Козловському кілька ущипливих слів, потім розмова зайшла про «божественні речі», І Шевченко досить вільно висловився про християнських святих

Козловський доніс Через шість днів Шевченка було заарештовано, він просидів у тюрмі в Черкасах і в Києві йому вчинили допит і випустили

Він прожив близько місяця в Києві і повернувся до Петербурга Повіз із собою нову образу і пам'ять про залякану, обплутану донощиками крашу

До Петербурга Шевченко приїхав уже хворим Тут він клопотався про визволення від кріпацької залежності своїх рідних Клопоти ці були пов'язані з виснажливим ходінням по канцеляріях, переговорами із хабарниками Втома посилювалася

Дев'ятнадцятого лютого 1861 року до Шевченка зайшов його знайомий — Черненко Цього дня чекали опублікування маніфесту про визволення селян

— Ну, що, що? Є воля? Є маніфест? — гарячкове спитав Шевченко

— Ще нема, — відповів Черненко

Шевченко закрити обличчя руками, впав на ліжко і заплакав

Двадцять п'ятого лютого (9 березня) був день народження Шевченка Квартиру поета відвідало багато знайомих Коли всі пішли і залишився один Лазаревський, Шевченко сказав

— Так, якби на батьківщину, на Україну, — там би я, може, видужав

Ніч пройшла без сну Мокрий сніг ішов над Петербургом У цьому снігові, серед холоду невідомого льоду, серед кам'яних посну лих громад, у задурливій кімнаті, нібито відрізаний од світу нічним мороком, сидів і задихався самотній, набряклий від водянки, плачущий старий із загубленим життям Старий, якому щойно минуло сорок сім років

Двадцять шостого лютого (10 березня) вранці Шевченко пішов до своєї майстерні В дверях він зупинився, скрикнув і важко впав на поріг

А через кілька годин він уже лежав у кімнаті на столі, накритий простиралом, спокійний і величний Тонкі свічки тріщали в узголів'ї і осявали змучене обличчя висланого солдата і великого народного співця

Чорне сонце сходило того дня над милою його Україною

*За те К Паустовський  
«Тарас Шевченко»*

### **Запитання для аналізу текстів**

1 Який уривок дає підставу твердити, що це — живий і образний виклад матеріалу? Доведіть свою думку

2 Якими засобами досягнуто образності викладу? Які факти й події наведено в розповіді?

3 Якими засобами досягнуто живого викладу матеріалу? Чи відчуваємо ми особисту позицію авторів? Яку роль відіграють словесні картини, діалоги, цитування?

4 Який настрій навіює зміст кожного з уривків? Знайдіть засоби, які сприяють створенню атмосфери розповіді (напруження, смутку, відчаю, втоми, туги)

5 Зробіть висновок, який з уривків може забезпечити активне сприймання учнями розповіді, викликати їхній внутрішній діалог

**Вправа 4.** *Аналіз матеріалів для розповіді* (виконується в мікро-групах) Ознайомтеся з повчальними розповідями з праці В Сухомлинського «Як виховати справжню людину» («Культ матері», с 206 — 208, «Дев'ять негідних речей», с 296 — 306, «Що таке любов», с 399 — 402, «Краса», с 414 — 416)

Поміркуйте, наскільки корисними й цікавими можуть бути ці теми для учнів Визначте мету, яку ставить автор Доберіть матеріал для вступу, головної частини і закінчення

Які прийоми ви застосуєте, щоб залучати учнів до активної взаємодії?

**Вправа 5.** Проаналізуйте творчий задум розповіді, підготовленої студенткою першого курсу факультету української філології Полтавського державного педагогічного університету Оленою Пастух

Як втілювався творчий задум розповіді? Що впливало на нього? Яке надзавдання поставила студентка?

Довго я думала, перш ніж обрати тему розповіді Адже вона має бути цікавою і для того, хто розповідатиме, і для того, хто слухатиме Для кожного вона повинна бути зрозумілою, близькою, хвилюючою і ось серед великої кількості тем вибрала одну — «Материнське серце» Хотілося донести до аудиторії всю красу і велич, щедрість материнського серця, серця, яке радіє, коли у дитини радість, яке болять уночі, коли дитина хворіє Хотілося розповісти щось оптимістичне, і це було доти, доки не натрапила на статтю в газеті «Чорне сонце матері» Я зрозуміла, що цей тривожний випадок буде цікавим для всіх, матиме для моїх слухачів величезне значення, збудить у них ті самі почуття, які охопили мене Доля це чи трагедія? Ще хотілося подумати, чи завжди ми розуміємо материнське серце

**Вправа 6.** *Аналіз технології побудови розповіді* Визначте структурні елементи розповіді Олени Пастух, проаналізуйте їхню роль у реалізації надзавдання автора

Поясніть роль прийомів, які використала студентка для привернення уваги аудиторії, організації взаємодії

Діти! Сьогодні, йдучи до вас на урок, я поспішала через парк і на мить сповільнила крок Сонячною алеєю парку йшла щаслива мати зі своєю дитиною У малюка були такі рожеві пухленькі щічки, що всі мимоволі звертали на нього увагу Мабуть, кожний заздрив тій матері і бажав їм подумки величезного людського щастя

А чи замислювалися ви над тим, що на світі є матері, для яких життя вже втратило свій сенс, для яких сонце вже назавжди стало чорним Сьогодні я хочу розповісти вам одну історію

Кожний день дарував Наталі радість спілкування з немовлям Лагідний голосок Знайома до щему рідна усмішка Ось уже прорізався перший зубик Хлопчик впевнено сів у ліжку Нарешті, перші кроки Здавалося, щасливої жінки немає в усьому світі

Біда прийшла у квітні вісімдесят шостого Нечувано, негадане, непрошено

За два дні до чорнобильської катастрофи Наталя відвезла малюка до своєї мами на Житомирщину Нічого не підозрюючи, діти бавилися на подвір'ях,

дихаючи вже отруєним повітрям. Незабаром забрала Наталя свого синочка додому. Щеміло материнське серце.

У хлопчика з'явилася кволість. Схвильована мати звернулася до лікарів.

— Нічого серйозного, — заспокоїли її ті.

Пам'ятаєте: «Нічого серйозного», — заспокоював населення уряд.

А дитині ставало гірше. Потяглися важкі сірі дні чекання. Обстеження, лікування... Лікарі встановили діагноз-вирок: «променева хвороба». Мало хто виліковується при цьому.

На певний час лихо відступило. Сашко пішов до школи, радував відмінними оцінками.

Хвороба ж не чекала. Хлопчикові ставало дедалі гірше. Лікарня в Москві; пересадка кісткового мозку.

Знову зажеврила у Наталі надія.

Та через тиждень згасла... Згасла назавжди... Під натиском ліків відмовили нирки.

Сашка не стало... Відтоді сонце для Наталі стало назавжди чорним.

Така от доля... Ні, зачекайте. Давайте разом поміркуємо: доля це чи трагедія? Доля є доля, але ж чи не трагедія це, коли байдужість, безвідповідальність одних призводять до того, що горе назавжди оселяється в родині. Як ви вважаєте? ...Тож якщо ви побачите коли-небудь слабких жінок, знайте, що всю свою силу вони віддали дітям. А чи бачили ви жінку, обличчя якої вкрите зморшками? Як побачите, не посміхайтесь, а знайте, що всю свою красу й молодість вона віддала дітям. А чи знаєте ви, чому так яскраво на небі світяться зорі? Бо матері, вночі недосипаючи, віддали їм світло своїх очей.

**Вправа 7. Аналіз сприймання розповіді як педагогічної дії.** Для виконання цієї вправи можна використати зразки розповідей, записаних на відеоплівку. Проте найдоцільніше запросити на заняття педагога чи студента старшого курсу, який виступить із підготовленими фрагментами і візьме участь в обговоренні їх сприймання аудиторією.

У цій вправі можна запропонувати провести цілісний аналіз педагогічної розповіді за такою схемою:

1. Мета діяльності вчителя і його надзавдання. Чи зумів він передати мету слухачам, досягти запланованого результату?
2. Ставлення до слухачів. Якими прийомами педагог активізує аудиторію, досягаючи суб'єкт-суб'єктних відносин?
3. Які засоби педагогічної техніки використані для впливу на аудиторію.
4. Елементи режисури розповіді: доцільність побудови, просторове і звукове розв'язання.

#### **4. Моделювання творчого задуму педагогічної розповіді. Публічний захист теми, надзавдання і структури педагогічної розповіді**

У цій частині заняття доцільно вислухати обґрунтування теми і надзавдання розповіді. Колективне обговорення зразків дасть змогу скоригувати надзавдання, обрати оптимальний варіант структури.

Робота може бути побудована за такими варіантами:

1. Усі студенти розробляють одну тему, і вся група працює над одним матеріалом.
2. Кожний студент вибирає свою тему, не узгоджуючи свій вибір з групою.
3. Група вибирає спільну проблему, в якій кожен студент розробляє певний напрям як власну тему.

Досвід підказує доцільність варіанта, коли група вибирає спільну проблему розповіді, яка конкретизується у виступі кожного (наприклад, «Літературна Полтавщина», «Подорож до картинної галереї», «Материнське серце»). У колективній роботі можна узгодити надзавдання виступу групи і надзавдання кожного виступу, розв'язати проблему створення спільної психологічної атмосфери.

Оптимальна форма роботи на цьому етапі заняття — у мікрогрупах.

Публічний захист задуму здійснюють представники мікрогруп.

Під час аналізу творчих задумів розглядається, з яких міркувань обиралася тема, чи конкретно є мета, яку поставив студент, яке надзавдання визначив автор, чи правильно його сформульовано.

#### **4. МАЙСТЕРНІСТЬ УЧИТЕЛЯ В КЕРУВАННІ ПСИХІЧНИМ САМОПОЧУТТЯМ**

**Мета:** формування уявлень про сутність саморегуляції та її роль у професійній діяльності вчителя; оволодіння засобами психологічного налаштування вчителя на наступну діяльність, створення установки на самостійну роботу з удосконалення засобів психофізичної саморегуляції.

**Обладнання:** записи сеансу аутогенного тренування та музикотерапії, дидактичний матеріал, таблиця «Способи саморегуляції вчителя».

**Опорні поняття:** психологічне налаштування на наступну педагогічну діяльність, робоче самопочуття, саморегуляція, м'язовий затискач, релаксація, аутогенне тренування, музикотерапія, бібліотерапія, працетерапія, мажор, імітаційна гра.

##### **План заняття**

1. Діагностування рівня емоційної стабільності і здатності до керування психологічним самопочуттям.
2. Обговорення головних теоретичних положень.
3. Виконання вправ на розвиток умінь психофізичної саморегуляції, налаштування на наступну діяльність.
4. Моделювання педагогічної ситуації: розповідь учителя (розроблення програми психологічного налаштування на педагогічну розповідь в аудиторії).

##### **Завдання для студентів**

- 1. Ознайомившись із рекомендованою літературою, підготуватися до співбесіди.
- 1.1. Поняття саморегуляції та психологічного налаштування. Роль психологічного налаштування як внутрішньої педагогічної техніки вчителя.




1 2 Психологічна гімнастика в роботі вчителя Засоби психологічного налаштування

1 3 Засоби керування психологічним станом (музикотерапія, бібліотерапія, протерапія, імітаційна гра, аутогенне тренування) Можливості використання їх у професійному самовдосконаленні вчителя

➤ 2. Виконати вправи на формування вміння знімати м'язове напруження, контроль та регуляція дихання (1, 2, 3, 4)

➤ 3. Підготуватися до моделювання ситуації педагогічної розповіді (розроблення програми психологічного налаштування на наступну діяльність)

### Список рекомендованої літератури

- 1  *Макаренко А. С.* Методика організації виховного процесу // Твори В 7 т. — Т. 5. — С. 76-80
- 2 *Макаренко А. С.* Проблеми шкільного радянського виховання // Там само. — С. 195-203
- 3 *Сухомлинський В. О.* Сто порад учителеві // Вибрані твори В 5 т. — К., 1976. — Т. 2. — С. 425-432, 456-462
- 4 *Львова Ю. Л.* Творческая лаборатория учителя. — М., 1985. — С. 98—121, 146-154
- 5 *Методические рекомендации для преподавателей и студентов по основам педагогического мастерства к практическим занятиям для I курса. Тема «Мастерство учителя в управлении собой».* — Полтава, 1987. — С. 5—20
- 6 *Беляев Г. С., Лобзин В. С., Копилова И. А.* Психологическая саморегуляция. — Л., 1983. — С. 51-139
- 7 *Карнеги Д.* Как перестать беспокоиться и начать жить. — К., 1992. — С. 38—48, 173-182, 186-200
- 8 *Габдреева Г. Ш.* Самоуправление психическим состоянием. — Казань, 1981. — С. 21-24

## ХІД ЗАНЯТТЯ

### 1. Діагностування рівня емоційної стабільності і здатності до керування психологічним самопочуттям

Для виявлення рівня емоційної стабільності студентів рекомендуємо використовувати тест Айзенка на визначення емоційної стійкості

- 1 Чи часто ви відчуваєте потребу мати друзів, які вас розуміють, можуть підбадьорити чи втішити?
- 2 Чи вважаєте ви, що вам важко відповідати «ні»?
- 3 У вас часто бувають спади та піднесення настрою?
- 4 Чи часто ви почуваете себе нещасним(ою) без достатніх причин?
- 5 У вас виникає почуття ніяковості й хвилювання, коли ви хочете розпочати розмову із симпатичним(ою) незнайомцем(кою)?
- 6 Чи часто ви непокоїтеся з приводу того, що зробили або сказали щось таке, чого не слід було робити або говорити?
- 7 Вас легко образити?
- 8 Чи правильно, що ви іноді сповнені енергії так, що все аж горить в руках, а іноді зовсім мляві?
- 9 Чи часто ви мрієте?

- 10 Вас часто непокоять почуття вини?
- 11 Ви вважаєте себе людиною збудливою й чутливою?
- 12 Чи часто, виконавши якусь важливу справу, ви відчуваєте, що могли б виконати її краще?
- 13 Чи буває, що вам не спиться через те, що різні думки лізуть у голову?
- 14 У вас буває серцебиття?
- 15 Чи бувають у вас напади тремтіння?
- 16 Чи непокоїть вас з приводу якихось неприємних подій, що могли б відбутися?
- 17 Вам часто сняться кошмари?
- 18 Чи турбує вас який-небудь біль?
- 19 Ви можете назвати себе нервовою людиною?
- 20 Чи легко ви ображаєтесь, коли люди вказують на ваші помилки в роботі або на ваші особисті недоліки?
- 21 Чи непокоїть вас почуття, що ви чимось гірші за інших?
- 22 Ви дбаєте про своє здоров'я?
- 23 Чи страждаєте ви на безсоння?

Підрахуйте кількість позитивних відповідей. За кожен таку відповідь отримуєте 1 бал. Для особи, яка набрала 12 і більше балів, характерна низька емоційна стабільність. Менше 12 балів свідчать про те, що емоційна стабільність людини сформована на достатньому рівні.

## 2. Обговорення головних теоретичних положень

Готуючи відповідь на питання, слід урахувати такі моменти:

Здатність володіти собою є показником діяльності вчителя-майстра. Саме ця здатність дає йому можливість бути витриманим і наполегливим у здійсненні педагогічних задумів, в ситуаціях конфліктної взаємодії, підтримує працездатність протягом тривалого часу. Не випадково В. Сухомлинський називав працю вчителя «роботою серця та нервів» («Сто порад учителю»). Емоційна стабільність є індивідуально-типологічною характеристикою особистості, і, безумовно, вона притаманна всім людям. Однак у роботі вчителя емоційна стабільність є тією якістю, без якої неможливе успішне виконання ним своїх функцій.

Здатність керувати собою характеризує передусім сформованість багаторівневої системи саморегуляції особистості. Психологічна саморегуляція здійснюється в єдності психічних, динамічних і змістових аспектів. На формування саморегуляції впливають насамперед характеристики нервової діяльності, особистісні якості, з такою системою виховання.

Проблема психологічної саморегуляції у професійній діяльності вчителя найчастіше розглядається в контексті керування педагогом внутрішнім самопочуттям, психологічним налаштуванням на наступну діяльність. У зв'язку з цим під саморегуляцією розуміють створення вчителем потрібних або бажаних станів, тобто таких, які забезпечують ефективність його дій. Психологічне налаштування — це створення стану готовності до виконання певної діяльності.

Розглядаючи здатність учителя до керування самопочуттям у межах традиційних понять майстерності й техніки педагога, слід зазначити, що здатність керувати собою є елементом педагогічної техніки. Психологічне налаштування педагога, його вміння грати, «гальмувати свої неприємності», створювати загальну мажорну атмосферу, на думку А. Макаренка, є джерелом доброзичливості в дитячому колективі, готовності до діяльності та подолання труднощів у розв'язанні колективних завдань. Макаренко зазначав, що мажор і гру не слід зводити лише до зовнішніх засобів поведінки педагога. Це передусім уміння раціонально, «не згораючи», зазнавати великих навантажень.

Як можна виробити це вміння? Ю. Львова називає систему роботи вчителя з керування самопочуттям психологічною гімнастикою. Психологічна гімнастика містить вправи, які дають змогу розвинути психофізичний апарат, сформувати вміння тримати в готовності «апаратуру», яка збуджує почуття, створити умови для її безвідмовної діяльності.

З погляду Львової, джерелами психологічної гімнастики вчителя є: театральна педагогіка (елемент системи К. Станіславського) та психотерапія (елементи аутогенного тренування). Досвід підготовки актора містить матеріали з розвитку внутрішньої техніки, що дають змогу збудити велику палітру найрізноманітніших почуттів. До вправ із психологічної гімнастики вчителя дослідниця відносить дії в «передбачуваних обставинах» («якби»), та вправи на зняття м'язових «затискачів». «Якби», або дія в «передбачуваних обставинах», дає вчителю можливість уявити потрібну ситуацію, збудити оновлені почуття та пережити їх у реальній педагогічній взаємодії.

Здатність знімати м'язове напруження посідає особливе місце в психологічній гімнастиці вчителя. Надмірне м'язове напруження спричинює втому, знижує працездатність учителя, гостроту його сприймання. Як запобігти цьому стану? Навчитися розслаблювати м'язи свого тіла! Д. Карнегі зазначає, що із втомою можна боротися засобами для зняття м'язового напруження (7, с. 186).

М'язове розслаблення супроводжується релаксацією. Нагадаймо: релаксація — це стан спокою, розслабленості, що виникає внаслідок зняття напруження.

Процес самонавіювання здійснюється багаторазовим повторенням певних словесних формул самонавіювання. Для того щоб процес самонавіювання пройшов успішно, потрібно:

1. Визначити мету роботи над собою і відповідно до цієї мети дібрати формули самонавіювання.
2. Під час складання словесних формул слід керуватися такими правилами: формула має бути чіткою і лаконічною, не містити заперечної частки «не». Послідовність словесних формул така: хочу — можу — буду — є («Я хочу бути спокійним і впевненим; я можу бути спокійним і впевненим; я буду спокійним і впевненим; я спокійний і впевнений»).

3. До засобів керування психічним станом передусім відносять: бібліотерапію, музикотерапію, працетерапію та імітаційну гру. Г. Габдреева пропонує так характеризувати згадані вище засоби. *Бібліотерапія* — засіб керування психічним станом людини шляхом читання художньої літератури. *Музикотерапія* — це засіб керування психічним станом людини за допомогою музики. Так, ритмічна мажорна музика здебільшого підносить настрій і працездатність. Мінорна мелодія сприяє розслабленню, викликає стан спокою. Під *працетерапією* розуміють засіб керування психічним станом людини за допомогою включення в активну трудову діяльність. *Імітаційна гра* — активний метод самокерування психічним станом, який полягає у програванні суб'єктом ролі такої людини, якою йому хотілося б бути.

У системі засобів керування психічним станом особливе місце посідає *аутогенне тренування*. Це спеціальні вправи, спрямовані на формування у людини навичок свідомого впливу на різні функції організму — навичок самонавіювання. Аутогенне тренування має три основні етапи: 1) розслаблення (входження у стан релаксації); 2) самонавіювання на фоні стану релаксації; 3) вихід із стану релаксації.

В. Сухомлинський надавав особливого значення вихованню душевної рівноваги. Він вважав неприпустимими у діяльності вчителя роздратованість, неврівноваженість, цінював уміння бути оптимістом, доброзичливістю, гумор.

Таким чином, засоби керування психологічним самопочуттям учителя можна умовно поділити на дві групи. Перша група пов'язана з контролем над діяльністю психофізичного апарату (тонус м'язів, дихання, темп мовлення), друга група впливає на особистісні утворення (спрямованість особистості, установки та ціннісні орієнтації, якості особистості).

### **3. Виконання вправ на розвиток умінь психофізичної саморегуляції, налаштовування на наступну діяльність**

**Вправа 1.** *Контроль та регуляція дихання.* Дихання й емоційний стан взаємопов'язані. В стані збудження, хвилювання, тривоги помітно змінюється частота й глибина дихання. Контроль за диханням може сприяти регуляції емоційного стану людини. Для цього рекомендується виконати вправи «Діафрагмальне дихання» і «Ритмічне дихання».

#### *Діафрагмальне дихання*

Вдих через ніс. Спочатку при розслаблених та злегка опущених плечах повітрям заповнюються нижні відділи легенів, живіт при цьому дедалі більше випинається. Потім під час вдиху послідовно піднімаються грудна клітка, плечі та ключиці. Повний видих відбувається в тій самій послідовності: поступово втягується живіт, опускаються грудна клітка, плечі, ключиці.

### *Ритмічне дихання*

Таке саме дихання, але виконується в певному ритмі, найкраще під час нешвидкого ходіння. Вісім кроків — вдих, чотири — затримка дихання, вісім — видих. Далі можна — 10 : 5 : 10. Скорочення видиху має мобілізаційне значення. Нормалізації стану допомагає й позіхання.

Як відомо, емоційне напруження супроводжується напруженням м'язів, що готують організм до наступної діяльності. Тому регулювати внутрішнє самопочуття можна, знаючи, що таке м'язове напруження.

**Вправа 2.** *Контроль за тонусом мимічних м'язів.* Ця вправа допомагає не тільки надати обличчю спокійного виразу, а й домогтися внутрішньої гармонії й заспокоєння.

Текст може бути таким: «Моя увага зупиняється на обличчі. Моє обличчя спокійне. М'язи чола розслаблені. Губи та зуби розімкнені. М'язи щік розслаблені. М'язи очей розслаблені. Моє обличчя, як маска. Разом із посмішкою я відчуваю, як зникає напруження з обличчя і з усього тіла».

**Вправа 3.** *Розслаблення та напруження м'язів рук.* Станьте прямо, руки — вперед, пальці — стиснуті в кулак; одночасно напружуються м'язи кисті, передпліччя, плечей. При цьому потрібно пам'ятати про мисленнєву дію (ви хочете бути сильним, міцним, ваші м'язи дуже напружені). А тепер розслабтеся: руки вільно падають, здійснюючи маятникові рухи.

**Вправа 4.** *Зняття м'язового напруження з використанням елементів аутогенного тренування* (5, с. 14 — 17).

**Вправа 5.** *Застосування бібліотерапії.* Прочитайте вірш, прозовий уривок. Обговоріть, які почуття викликає прочитане.

**Вправа 6.** *Використання музики в поєднанні з зоровими образами.* Перегляньте слайдову програму, яка супроводжується музичним фоном. Опишіть свій стан. Відзначте ті музичні фрагменти й зорові образи, які стимулюють у вас приплив сил, викликають готовність до дії або, навпаки, діють заспокоїливо, розслаблюють.

**Вправа 7.** *Дія в передбачуваних обставинах.* Одним із важливих елементів психологічного налаштування вчителя є використання магічного «якби». Ю. Львова зазначає, що «якби» створює внутрішній духовний рух, який органічно виявляється у зовнішньому вигляді вчителя, в його міміці, жестах, погляді, в прихильності до учнів. Побувавши в уявному світі, вчитель переносить почуття, що виникли, в реальність, починає працювати з натхненням.

Використовуючи засіб «якби», продемонструйте один із варіантів вітання з учнями:

- а) ви вперше увійшли в цей клас;
- б) ви — класний керівник у цьому класі впродовж тривалого часу;
- в) ви засмучені вчинком учнів, до яких прийшли;

- г) ви пишаєтесь успіхами учнів у навчанні;
  - д) ви маєте повідомити неприємну новину;
  - ж) ви маєте повідомити приємну новину.
- Проаналізуйте, на що у вашому досвіді можна спертися для створення передбачуваної ситуації «якби». Визначте причину можливих утруднень під час виконання цієї вправи.

#### **4. Моделювання педагогічної ситуації: розповідь учителя (розроблення програми психологічного налаштування на педагогічну розповідь в аудиторії)**

Під час підготовки до цього етапу навчальної взаємодії слід розробити варіант власної програми психологічного налаштування на наступну педагогічну діяльність (педагогічна розповідь учителя).

В основу розробки програми можуть бути покладені відомі засоби підтримання творчого самопочуття вчителя.

Алгоритм дій у створенні психологічного налаштування на наступну діяльність учителя можна подати за допомогою поданого нижче переліку запитань. Пошук відповідей на ці запитання дасть студентам змогу скласти варіант психологічного налаштування на виступ в аудиторії з розповіддю.

1. Сформулюйте педагогічну мету розповіді. В чому значущість та актуальність теми розповіді для слухачів?
2. У чому полягає особистісна значущість теми розповіді для вас? Визначте в розповіді ті моменти, які мають для вас емоційну привабливість, зафіксуйте їх у свідомості.
3. Які особливості наступної взаємодії (склад учнів, їхні індивідуальні психологічні особливості)? Подумки опишіть їх.
4. Які утруднення можуть виникнути в слухачів під час сприйняття розповіді?
5. Який вигляд ви хотіли б мати під час виступу? Опишіть позу, жести, міміку.
6. Що буде об'єктом вашої уваги під час виступу?
7. Як ви контролюватимете свій психічний стан під час виступу?

Студенти моделюють в аудиторії вступну частину розповіді. Головна мета роботи — аналіз ефективності використаних засобів психологічного налаштування на наступну діяльність. Самоаналіз роботи студентів доцільно здійснювати відповідно до пунктів програми психологічного налаштування на наступну діяльність. Особливу увагу приділяють обговоренню причин незбігу між задумом педагогічної взаємодії та її реальним втіленням студентом, пошукові шляхів удосконалення психологічної саморегуляції майбутнього вчителя.

## 5. ЗОВНІШНІЙ ВИГЛЯД УЧИТЕЛЯ. ОСНОВИ МІМІЧНОЇ ТА ПАНТОМІМІЧНОЇ ВИРАЗНОСТІ

**Мета:** поглиблення знань про роль педагогічного іміджу у професійній діяльності вчителя, техніку створення образу вчителя, розвиток умінь конструювання педагогічного образу за допомогою невербальних засобів, формування потреби в удосконаленні вмінь створення власного виразного образу

**Обладнання** - малюнки, слайди, відеозаписи, роздатковий текстовий та ілюстративний дидактичний матеріал

**Опорні поняття:** педагогічна техніка вчителя, педагогічний імідж, невербальна поведінка, атракція, експресія, міміка, пантоміміка, самопрезентація, персоніфікація, естетика, простір спілкування, конгруентність поведінки, мова зовнішнього вигляду


### План заняття

1. Діагностування рівня володіння зовнішньою технікою як засобом публічного педагогічного спілкування
2. Обговорення головних теоретичних положень
3. Виконання вправ на удосконалення мімічної й пантомімічної виразності
4. Моделювання педагогічної ситуації: самопрезентація вчителя під час першої зустрічі з класом (конструювання і створення привабливого образу вчителя)

### Завдання для студентів

- 1. Підготуватися до співбесіди, використовуючи рекомендовану літературу
  - 1.1 Особливості сприймання зовнішнього вигляду вчителя учнями Мова міміки і пантоміміки вчителя
  - 1.2 Техніка невербальної поведінки вчителя-майстра Критерії гідної самопрезентації вчителя (невербальний аспект)
  - 1.3 Робота майбутнього вчителя з удосконалення майстерності невербальної взаємодії
- 2. Виконати вправи 1—4
- 3. Підготуватися до моделювання ситуації: самопрезентація вчителя під час першої зустрічі з класом Продумати особливості свого зовнішнього вигляду, мовлення, організації простору класу, психологічно налаштувати себе на бажану емоційну хвилю спілкування Проаналізувати ефективність цих засобів у встановленні контакту з аудиторією, створенні передумов для майбутнього діалогу з нею

### Список рекомендованої літератури

- 1  *Основи педагогического мастерства* / Под ред. И. А. Зязюна — К, 1987 — С 108-113
- 2 *Основи педагогического мастерства* / Под ред. И. А. Зязюна — М, 1989 — С 79-85, 97-107
- 3 *Педагогічна майстерність* / За ред. І. А. Зязюна — К, 1997 — С 47 — 66
- 4 *Педагогічна майстерність. Тексти* / За ред. І. А. Зязюна — Модуль 1 — Ч 1 - Полтава, 2001 - С 164-208
- 5 *Вудкок М., Френсис Д. Раскрепощенный менеджер* Для руководителя практики - М, 1991 - С 157-160

- 6 Дідковська І, Шишлова Н У пошуку себе, або Як діловій жінці створити свій імідж // Завуч - 2003 - № 26 - С 8  
7 Кнебель М О Поэзия педагогики - М , 1976 - С 80-86  
8 Мова тіла вчителя на уроці // Шкільний світ —1998 -№22 — С 2 — 3  
9 Пиз А Язык телодвижений Как читать мысли людей по их жестам — Н Новгород, 1992 - 262 с

## ХІД ЗАНЯТТЯ

### **1. Діагностування рівня володіння зовнішньою технікою як засобом публічного педагогічного спілкування**

Студентам пропонують виступити з розповіддю на одну й ту саму тему (наприклад, «Різдвяні свята») Завдання донести до слухачів невербальними засобами головну ідею розповіді, збудити у них певні думки у почуття Здійснюється аналіз ефективності володіння засобами мімічної та пантомімічної виразності, орієнтування у просторі спілкування, здатності до персоніфікації розповіді, відповідності критеріям гідної самопрезентації учителя (див розд 2)

Визначається рівень володіння невербальними засобами спілкування (атракція, експресія), актуальність теми заняття для професійного становлення майбутнього вчителя

Обговорення роботи студентів варто доповнити обміном думками щодо їхніх спостережень за досвідом спілкування шкільних учителів, аналізом проблем, труднощів, які виникають у практиці сучасної школи Доцільним буде й обмін враженнями стосовно впливу засобів масової комунікації на формування образу сучасного вчителя, корекції традиційних уявлень масової свідомості щодо його функції у суспільстві, а відтак — і зміни поглядів на імідж педагога

### **2. Обговорення головних теоретичних положень**

На цьому занятті важливо, щоб майбутні вчителі дійшли думки, що культура зовнішнього вигляду педагога — не просто їх особиста справа, це обов'язкова професійна вимога, яка ставиться перед учителем внаслідок специфіки його діяльності Уміння ефективно репрезентувати себе у спілкуванні з учнями, впливати на них позитивною енергетикою свого погляду, посмішки, жесту, заражати привабливістю своєї особистості — усе це свідчить про майстерність спілкування вчителя

Заразливість образу вчителя здатна полонити учнів, підкорити своєму впливу В результаті цього зникають певні проблеми дисципліни на уроці, вдається уникнути непорозумінь і конфліктів у шкільному житті Учні хочуть спілкуватися з красивим учителем Вони не сприймають учителів занадто категоричних або безбарвних, емоційно невиразних їх втомлюють надто метушливі, дратують ті, хто постійно повчає, зали-



шають байдужими «роботи» з холодними поглядами в нікуди і «гіпсблочним» (К. Станіславський) виразом обличчя.

Зовнішній вигляд педагога, його одяг, постава, очі, міміка, рухи усе має свою мову. Саме за допомогою міміки і пантоміміки вчитель транслює учням і своє ставлення до них, і міру захопленості предметом, який викладає, і особливості емоційного стану, самопочуття, і рівень своєї культури взагалі. Учні йдуть назустріч учителю, який розуміє їх і збуджує позитивні почуття, даючи можливість задовольнити свої пізнавальні та соціогенні потреби. Міркування щодо цієї проблеми містять рекомендовані для самостійного студіювання праці (1—8).

А. Макаренко з притаманною йому пристрасною твердив, що *вчитель повинен бути привабливим* (підкреслено нами. — Авт.), і на власному досвіді довів велику мудрість цього висновку. Не маючи краси природної, він володів магічною силою впливу на своїх вихованців, колишніх правопорушників, яких полонили його погляд, голос, постаць, манера спілкування.

Техніка невербальної поведінки педагога, тобто поведінки, яка не спирається на слова або інші мовленнєві символи (за В. Лабунською), здебільшого індивідуальна й неповторна, як і сам учитель. Однак можна говорити про існування певних критеріїв оцінювання її педагогічної ефективності. Визначмо їх:

а) *демонстрація учителем упевненості, внутрішньої сили* — його міміка, пантоміміка, постава говорять учням про здатність керувати їхньою діяльністю, утримувати ініціативу у спілкуванні, вести за собою. Учні приймають тільки сильних учителів і визнають їхню мудру владу;

б) *трансляція учителем спрямованості на діалог з учнями* — зацікавлений погляд, постійний зоровий контакт з ними, щира посмішка, пластика рухів свідчать про його відкритість, визнання особистішої рівності з учнями (при збереженні статусного домінування, психологічної дистанції); учні не бояться таких учителів, бо поважають їх і тому визнають їхній авторитет;

в) *естетизація вчителем середовища спілкування з учнями*, при внесення до нього елементів краси й насолоди: учитель виразний у своїй поведінці, а її інструментовка — погляд, посмішка, рух, жест, розміщення у просторі — сприяє гармонізації стосунків, дає учням задоволення від спілкування з вихователем.

Критеріями гідної самопрезентації є також *природність і доцільність* у використанні невербальних засобів комунікації. Ці засоби мають бути не штучними, механічно запозиченими у когось, а органічними для вчителя, виражати його індивідуальність. Міміка й пантоміміка людини, наголошують психологи, є зовнішньою формою вияву її внутрішньої сутності, рівня вихованості.

Майбутньому педагогові важливо мати власну програму роботи над удосконаленням своєї мімічної і пантомімічної виразності.

Перша сходинка у цій програмі — дійти переконання в тому, що власний педагогічний образ необхідно творити, конструювати так, як

ми розробляємо попередньо урок, його структуру і план. Питання техніки зовнішнього вигляду має стати об'єктом уваги студента. Тут не можна покладатися тільки на природний хист та інтуїцію. Потрібна цілеспрямована і систематична робота над собою, професійне пізнання особливостей власної психічної природи, її сильних і слабких сторін.

Друга сходинка у набутті досвіду гідної самопрезентації — оволодіння різними техніками. Тут складниками є: а) техніка експресії і посилення емоційної привабливості (використання міміки, мікроміміки, погляду, рухів, дистанції тощо); б) техніка психічної саморегуляції (емоційне налаштування на публічне спілкування, зняття психічної напруженості, розподіл, перенесення і зосередження уваги, самоконтроль дихання, рухів тощо); в) техніка контактної взаємодії невербальними засобами (накопичення згоди, визнання партнера, вираження зацікавленості в його діях, перспективах тощо).

Третя сходинка — систематичне тренування в різних умовах спілкування з людьми, вироблення індивідуального стилю самопрезентації, коригування помилок і пошук оптимальних моделей власного образу.

Зрозуміло, що паралельно з цим повинна відбуватися робота з формування високої культури спілкування, доброзичливості, ввічливості, делікатності. Без неї набуті вміння можуть залишитися тільки технікою, за якою немає роботи думки і серця педагога, його щирої зацікавленості учнями. Самопрезентація, під час якої досконала техніка поєднується з високою моральністю вчителя у ставленні до учнів, є запорукою організації конструктивного діалогу з ними.

### **3. Виконання вправ на удосконалення мімічної й пантомімічної виразності**

**Вправа 1.** Ознайомитися з вимогами до зовнішнього вигляду учителя за книжкою Б. Буяльського «Поезія усного слова» (К.: Рад. шк., 1969. — С. 7 — 16). Розробити на підставі цих вимог програму вдосконалення власного зовнішнього вигляду (ходи, постави, поз, жестів) як засобу посилення емоційно-естетичного впливу в публічному спілкуванні.

**Вправа 2.** Ознайомитися із вправами, поданими у навчальному посібнику «Основи педагогического мастерства» (М., 1989. — С. 98 — 107). Вибрати ті, які дадуть вам змогу вдосконалити володіння зовнішнім виглядом як інструментом впливу. Підготуватися до організації виконання цих вправ у студентській групі. Обмірковувати мотивацію роботи студентів над вправами, засоби створення радісної, творчої атмосфери.

**Вправа 3.** Використовуючи класифікацію моделей педагогічного спілкування В. Кан-Калика (Педагогічна майстерність / За ред. І. А. Зязюна. — К., 1997. — С. 229), скласти опис техніки невербальної поведінки в різних моделях взаємодії вчителя з учнями. Зробити висновки щодо ефективності цієї техніки.

#### Можлива схема роботи

Елемент зовнішнього вигляду	Модель спілкування				
	«Китайська стіна»	«Робот»	«Монблан»	«Союз»	«Тетерук»
Вираз обличчя					
Постава					
Жести					
Мова образу вчителя в цілому					

**Вправа 4.** Розробити свої варіанти вбрання для вчителя, спираючись на критерії «правильного одягу», розроблені в теорії менеджменту (М Вудкок, Д Френсис), — відповідність ситуації, практичність, охайність, органічність. Організувати публічну презентацію цих моделей з метою збудити у глядачів роботу думки і почуття. Заразити їх своєю творчою ідеєю, залучити до діалогу з модельєром конструктором.

**Вправа 5.** Визначити психічний стан людини на підставі аналізу її зовнішнього вигляду, пантоміміки (демонстрування фото, відеокадрів, вартні студенти, виконуючи завдання викладача, виявляють різні реакції). Проаналізувати мову невербальної поведінки людини, її вплив на формування позитивного образу.

**Вправа 6.** Студентам пропонують тексти розповідей, різних за емоційним забарвленням (веселі, сумні, урочисті, трагічні). Завдання розробити систему невербальних засобів передачі емоційного підтексту розповіді, створення відповідної психологічної атмосфери в аудиторії. Аналізується відповідність між змістом розповіді та дібраними невербальними засобами його передачі, між невербальними і вербальними засобами роботи студента (конгруентність розповіді).

#### 4. Моделювання педагогічної ситуації: самопрезентація вчителя під час першої зустрічі з класом

Виступи студентів в аудиторії зі своїми творчими доробками, запис їх на відеоплівку. Головна мета роботи — пошук шляхів ефективного використання невербальних засобів для гідної самопрезентації вчителя, створення його привабливого образу, відпрацювання умінь невербальної контактної взаємодії.

Під час виконання творчих завдань увага студентів зосереджується на техніці організації професійного зовнішнього вигляду вчителя. Характеризуються компоненти його невербальної поведінки, які впливають на сприймання образу педагога (постава, хода, одяг, рухи, погляд, мікроміміка), їх функціональна роль у забезпеченні педагогічного діалогу.

Аналізуються різні варіанти самопрезентації вчителя залежно від умов взаємодії, техніка саморегуляції — самоконтроль мовлення, дихання і невербальної поведінки, розподіл уваги, вміння тримати себе в умовах публічної діяльності, використовувати механізм рефлексії у публічному спілкуванні

Спрямовується увага на осмислення мови зовнішнього вигляду вчителя в різних моделях спілкування («Китайська стіна», «Монблан», «Робот», «Союз» — за В Кан-Каликом), на пошук і розроблення індивідуального стилю самопрезентації

## 6. ДИХАННЯ Й ГОЛОС ЯК ЕЛЕМЕНТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНІКИ

**Мета:** усвідомлення механізму фонаційного дихання, голосотворення, розвиток діафрагмально-реберного дихання, гнучкості й діапазону голосу, формування елементарних навичок професійного спілкування на початку взаємодії

**Обладнання:** таблиці «Будова мовленнєвого апарату», магнітні й відеозаписи вправ

**Опорні поняття:** техніка мовлення, фізіологічне дихання, фонаційне дихання, діафрагмально-реберне дихання, ключичне дихання, сила голосу, злетність голосу, тембр, діапазон голосу, висота, резонатор, фоніатрія, гнучкість, темпоритм мовлення


### План заняття

1. Діагностування рівня розвитку фонаційного дихання, гнучкості голосу
2. Обговорення головних теоретичних положень
3. Виконання вправ на розвиток фонаційного дихання
4. Виконання вправ на розвиток голосу
5. Мікровикладання. Моделювання педагогічної ситуації: проведення початкового етапу педагогічної розповіді

### Завдання для студентів

- 1. Опрацювавши рекомендовану літературу, підготуватися до обговорення питань
  - 1.1 Техніка мовлення та її роль у діяльності вчителя
  - 1.2 Поняття фонаційного дихання. Типи дихання. Механізм діафрагмально-реберного дихання
  - 1.3 Вимоги до професійного голосу педагога, основні причини його порушень
  - 1.4 Шляхи вдосконалення мовленнєвого дихання, гігієна голосу вчителя
- 1. Ознайомитися з системою вправ на розвиток фонаційного дихання й голосотворення, підготуватися до їх демонстрації у групі
- 3. Підготуватися до демонстрації початкового етапу розповіді. Обдумати прийоми виходу на контакт з учнем

### Список рекомендованої літератури

1.  *Основи педагогического мастерства* / Под ред. И. А. Зязюна — М., 1989 — С. 85-92
2. *Браун Д.* Имидж - путь к успеху - СПб., 1996 - С. 88-117

3. Брус Льюїс. Диктор телебачення // Все для вчителя. — 1997. — С. 21—22, 35-37.
4. Василенко Ю. С. О голосе педагога // Сов. педагогика. — 1972. — № 7. — С. 86-92.
5. Никольская С. Т. Техника речи. — М., 1978. — С. 9—14.
6. Станіславський К. С. Робота актора над собою. — К., 1953. — С. 479—486.
7. Томан Іржі. Мистецтво говорити. - К., 1989. - С. 37-47, 220-222.
8. Чихачев В. П. Культура й техніка речи учителя // Учителю о педагогической технике. — М., 1987. — С. 73—84.
9. Словник термінології з педагогічної майстерності. — Полтава, 1995. — 64с.

## ХІД ЗАНЯТТЯ

### 1. Діагностування рівня розвитку фонаційного дихання, гнучкості голосу

Для діагностування доцільно використати дві вправи: на вияв індивідуальних особливостей мовленнєвого видиху (вправа «33 Ориси») і на визначення гнучкості голосу (вправа «Іди-но сюди!»).

**Вправа 1. «33 Ориси».** Після вимовлення скоромовки «Як у лісі, на узліссі, стоять 33 Ориси» — зробити глибокий вдих і на видиху рахувати: «раз Орися, дві Ориси, три Ориси, чотири Ориси...» — до повного видиху.

Останнє число — показник розподілу і ємкості дихання.

Якщо студент легко, не напружуючись, не поспішаючи, вимовляє зазначену формулу на одному видиху лише до 10 разів — розподіл і ємкість дихання незадовільні; 11 — 16 — задовільні; 17 — 22 — показники високі; 23 і більше — дуже високі.

**Вправа 2. «Іди-но сюди!»** Студентам дають картки із завданнями:

1. Звернутися до учня: «Іди-но сюди!», маючи на меті відвернути його від пустощів у коридорі.
2. Звернутися до учня: «Іди-но сюди!», щоб попросити допомогти повісити карту.
3. Звернутися до учня: «Іди-но сюди!» для заохочення за гарну відповідь з місця і для виклику до дошки.
4. Інші варіанти.

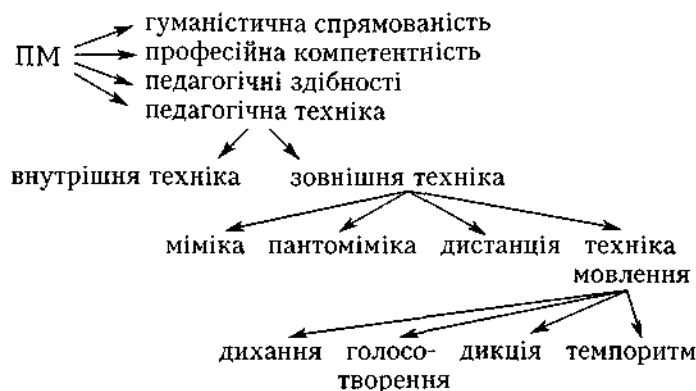
Студенти виконують завдання, аналізують у групі, який підтекст використано у звертанні.

Аналіз виконання вправ дає змогу зробити висновки про важливість роботи над диханням і голосом учителя, що забезпечують виразність його мовлення.

### 2. Обговорення головних теоретичних положень

*Техніка мовлення* — комплекс навичок у мовленнєвому диханні, голосотворенні й дикції, що дає вчителю можливість донести до учня все багатство змісту свого слова.

Техніка мовлення — складова зовнішньої техніки вчителя. Чітко уявити її місце в системі педагогічної майстерності допоможе аналіз схеми:



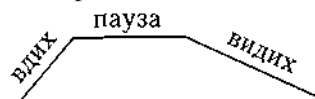
*Роль техніки мовлення:* забезпечує правильне сприйняття навчального матеріалу, дає змогу ефективно впливати на учнів, сприяє гідній самопрезентації вчителя (віддзеркалюючи його фізичний та емоційний стан).

*Дихання* — енергетична база мовлення. Його види: *фізіологічне* (скупність процесів, що забезпечують газообмін в організмі), *фонаційне* (мовленнєве дихання, що дає можливість раціонально використовувати повітряний потік під час мовлення).

Схема фізіологічного дихання



Схема фонаційного дихання



Виокремлюють такі типи мовленнєвого дихання:

*ключичне (верхнє)* — здійснюється за допомогою м'язів, що беруть участь у підніманні та опусканні плечей — верхньої частини грудної клітки;

*діафрагмальне* — зміна об'єму грудної клітки у повздовжньому напрямку внаслідок скорочення діафрагми;

*діафрагмально-реберне* — зміна об'єму грудної клітки у повздовжньому і поперечному напрямках внаслідок скорочення діафрагми, міжреберних м'язів, черевних м'язів живота.

Механізм діафрагмально-реберного дихання

1. Діафрагма скорочується, опускається донизу; грудна порожнина розширюється у повздовжньому напрямку; наповнюється нижня частина легень; випинається верхня частина живота.

2. Внаслідок активної дії міжреберних м'язів розширюється грудна клітка; об'єм грудної порожнини збільшується у горизонтальному на прямку.

3. За рахунок підтягування нижніх стінок живота (скісних м'язів) утворюється опора для діафрагми; повітря частково переміщується із середньої і нижньої частин легень у верхню, що сприяє заповненню повітрям усього об'єму легень.

Крім енергетичної мовний апарат має ще дві системи: генераторну (голосові зв'язки, артикуляційний апарат) і резонаторну (порожнини, що забезпечують статику й динаміку мовлення). Розрізняють два головні типи резонаторів: верхній (головний) і нижній (грудний).

До голосу педагога висуваються особливі вимоги. Він має характеризуватися *силою голосу* (напруженість, інтенсивність); *злетністю* (здатність виділятися на фоні інших звуків, зберігати звучність у великому приміщенні); *багатством тембрального забарвлення*, *широким діапазоном*; *гнучкістю* (здатність легко й швидко змінюватися за висотою, силою, тривалістю звучання й тембром).

Порушення голосу вчителя може бути спричинене надмірним щоденним мовленнєвим навантаженням, невмінням користуватися голосовим апаратом, недотриманням правил гігієни голосу, вродженою слабкістю голосового апарату.

Техніка дихання вдосконалюється внаслідок тренування діафрагмально-реберного дихання, зокрема м'язів «мовленнєвого» поясу, організованого видиху. Гігієна голосу (1, 4, 8) полягає в дотриманні педагогом певних умов роботи в школі: забезпеченні режиму мовчання, часу для голосового спокою (через 3 — 4 години роботи), уникненні монотонного мовлення, використанні засобів виразності, збереженні голосу від застуди, проведенні вологого прибирання у класах, дотриманні режиму харчування тощо.

Характеризуючи критерії й показники зовнішньої техніки вчителя, Г. Переухенко визначає такі рівні розвитку голосу педагога:

*низький* — інтонація одноманітна;

*середній* — інтонація штучна;

*високий* — інтонація змінюється під впливом думок і почуттів;

*творчий* — гнучкий, приємний, інтонація відтворює ідейний зміст мовлення й почуття.

### 3. Виконання вправ на розвиток фонаційного дихання

Для розвитку діафрагмально-реберного дихання слід виконувати спеціальні вправи.

**Вправа 1.** Розслабте м'язи плечового поясу і помалу, рівним струменем втягуйте в себе повітря через ніс. Намагайтесь робити це так, щоб повітря, яке вдихаєте, спершу «опускалося на дно», заповнюючи нижню

частину легень, а вже потім поступово піднімалося вище Плечі й ключиці мають залишатися нерухомими, зате стають активними м'язи черевного пресу і нижні міжреберні м'язи

Систематично виконуючи цю вправу, виробляємо у себе дихання змішаного типу Розвиткові діафрагмально реберного дихання сприяють також інші вправи

**Вправа 2. Магазин «Квіти»** Вихідне положення — стоячи Для контролю ліву руку покладіть на живіт, праву на ребра Видихніть на **пффф**, при цьому живіт втягується Виконання — роблячи вдих, уявіть, що ви нюхаєте квітку При цьому живіт випинається, ребра розширюються, закріпіть вдих поштовхом живота, підтягніть низ живота Після цього починається видих повільно й плавно на **пффф**, при цьому живіт поступово втягується, ребра опускаються Вдих — короткий, видих — довгий Вправу повторіть 2 — 3 рази

Для тренування видиху, який повинен бути довгим, рівним, інтенсивним, корисні вправи на формування вміння раціонально використовувати запас повітря під час мовлення

**Вправа 3. «Свічка»** Візьміть вузьку стрічку паперу (завширшки 2 — 3 см, завдовжки 7 — 10 см), уявіть, що це свічка Дуйте на неї Вона відхиляється від вас — це відхилилося «полум'я» Така «свічка» дає можливість простежити за плавністю потоку видихуваного повітря видих уривчастий — папірець то піднімається, то опускається, то тремтить, видих рівний — папірець в одному положенні — відхилений (покладіть «полум'я» свічки і тримайте його в такому положенні) Зверніть увагу на невелике напруження в області діафрагми та міжреберних м'язів, міцний «дихальний пасок» зберігає рівність струменю повітря, яке видихується

**Вправа 4. «Проколотий м'яч»** Уявіть, що у ваших руках на рівні грудей великий гумовий м'яч Він виявився проколотим Якщо на нього натиснути, чуєш, як виходить із нього повітря імітуйте це звуконаслідування **ссе** Натисніть на «м'яч» долонями легко, без зусиль, щоб повітря виходило з нього (з ваших легень) якомога довше Руки сходяться повільно вони відчують невеликий опір «м'яча» Нарешті, долоні зійшлися з цим рухом «викинулося» в останньому активному звуці [с] не використане у звучанні повітря Вправу повторіть кілька разів

**Вправа 5. «Звуконаслідування»** Потренуйте різні види видиху, відтворюючи різні звуки з природи й життя свист вітру (**ссе**), шум лісу (**шшш**), дзижчання комах (**дззз**, **жжж**), каркання ворони (**карр-каррО**, рокіт моторів (**ррр**), звук електричного дзвоника (**рърърър**) тощо

Зверніть увагу на роботу діафрагми то вона мінімально напружена (коли повітря ніби саме «витікає», наприклад при наслідуванні шуму



лісу або дзижчання комах), то напруження посилюється (коли імітує- те рокіт мотору або звук електричного дзвінка — повітря ніби «з силою виштовхується»), то активно й енергійно рухається, уривками «витис- куючи» повітря (каркання ворони).

**Вправа 6.** «Словниковий диктант». Вам слід провести з учнями словниковий диктант на перевірку засвоєння правопису орфограм. Дик- туйте по словах, стежачи за письмом учнів. Дихання беріть перед кож- ним словом. Слова вимовляйте чітко, не поспішайте. За допомогою голо- су і темпу керуйте роботою учнів. Диктувати потрібно 5 — 10 слів.

#### 4. Виконання вправ на розвиток голосу

**Вправа 7.** «Колискова». Уявіть, як заколисують дитину, співаючи м'яко й вільно знайому фразу колискової мелодії:



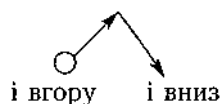
Наспівуйте цю мелодію усіма голосними, досягаючи м'якої атаки звуку (змикання зв'язок збігається з початком видиху).

Для розвитку діапазону та інтонації голосу корисно виконувати вправу «Маляр».

**Вправа 8.** «Маляр». Уявіть, що фарбуєте віконну раму, супроводжу- ючи рухи руки (за вертикаллю) словами: «І вгору, і вниз, і вгору, і вниз...».

Кисть руки повинна бути вільною. Рухи легкі, м'які.

Спочатку маленькі «мазки» (треба пристосуватися) тільки кистю руки. За нею йдуть слова, так само недовгі:



Рухи стають дедалі упевненішими, ширшими (від ліктя) і слова довшими. Голос піднімається дедалі вище, разом з рухом руки. Потім рука починає працювати від плеча! Широкий «мазок» угору і вниз. Голосна у слові ніби ширшає, голос підноситься ще вище і опускається ще нижче.

Для розвитку сили голосу проведемо вправу на чергування тихого й голосного промовляння. Щоб розвинути злетність голосу, потрібно навчитися і на неголосному звучанні посилати звук ніби вдалечінь. Не напружуйте надто голосовий апарат (не витягуйте шию уперед). Треба домогтися відчуття того, що говориш, наче посилаючи звук «до себе», а не «від себе». Як цього можна досягти? Дійте, маючи за мету приверну- ти увагу аудиторії до себе. Перед тим як почати говорити, промовте

подумки або вголос «Увага — починаю!» — і голос зазвучить спокійно, увага аудиторії зосередиться на вашому мовленні

### **5. МікрОВикладання. Моделювання педагогічної ситуації: проведення початкового етапу педагогічної розповіді**

Студенти демонструють початок розповіді (етап мотивації), намагаючись збудити увагу слухачів до теми, залучити їх до взаємодії. Доцільно, щоб студенти продемонстрували різні прийоми виходу на контакт з учнями: звернення, опертя на досвід учнів, апеляцію до власного досвіду, запрошення до роздумів, постановку запитання, опис цікавого факту, наведення парадоксу, повідомлення плану розповіді. При цьому потрібно домогтися, щоб студент почував себе вільно, був звернений до аудиторії, говорив лише на видиху, добирав відповідно до ситуації силу, висоту, тембр голосу.

## **7. КОМУНІКАТИВНІ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ: ВИРАЗНІСТЬ МОВЛЕННЯ**

Мета: закріплення знань про роль і засоби виразності мовлення вчителя, оволодіння технікою створення словесних картин під час розповіді, формування установки на самостійну роботу з удосконалення вмінь виразного мовлення.

Обладнання: записи мовлення вчителя на уроках, роздатковий дидактичний матеріал, таблиця «Засоби й умови виразності мовлення вчителя».

Опорні поняття: виразність мовлення, партитура тексту, словесні картини (образи), словесна дія.


### **План заняття**

1. Діагностування рівня сформованості вміння створювати словесні картини під час розповіді.
2. Обговорення головних теоретичних положень.
3. Виконання вправ на розвиток уміння виразного мовлення як засобу педагогічного впливу.
4. Моделювання педагогічної ситуації розповіді учителя.

### **Завдання для студентів**

- 1. Опрацювавши рекомендовану літературу, підготуватися до співбесіди.
  - 1.1 Поняття виразності мовлення. Виразність як елемент словесної дії вчителя.
  - 1.2 Засоби створення словесних картин, техніка інтонаційної виразності розповіді.
  - 1.3 Напрями самостійної роботи майбутнього вчителя з удосконалення виразності мовлення.
- 2. Виконати вправи 3 — 5.
- 3. Підготуватися до моделювання ситуації розповіді учителя з елементами опису. Розробити партитуру тексту, техніку створення словесних картин, відпрацювати інтонаційні фігури розділових знаків.

### Список рекомендованої літератури

- 1  *Основи педагогического мастерства* / Под ред Й А Зязюна — К, 1987 — С 37-61
- 2 *Основи педагогического мастерства* / Под ред Й А Зязюна — М, 1989 — С 85-92, 107-133
- 3 *Основи педагогического мастерства* Метод рекомендации к практическим занятиям для студентов второго курса — Полтава, 1992 — С 57—63
- 4 *Бабич Н Д* Практична стилістика і культура української мови — Л, 2003 - С 241-376
- 5 *Головин Б Н* Основы культуры речи — М, 1988 — С 41 — 122, 164 — 226
- 6 *Ладыженская Т А* Живое слово Устная речь как средство и предмет обучения - М, 1986 - С 6-52, 96-108

## ХІД ЗАНЯТТЯ

### 1. Діагностування рівня сформованості вміння створювати словесні картини під час розповіді

**Вправа 1.** Викладач називає предмет (наприклад, олівець, зошит, щоденник) і пропонує завдання а) уявити цей предмет, пригадати ситуації, епізоди зі свого життя, пов'язані з ним, визначити асоціації, відчуття, які він збуджує, б) описати цей предмет так, щоб слухачі його побачили, викликати в них відповідне ставлення до нього

**Вправа 2.** Викладач пропонує змодельовати ситуацію розповіді вчителя учням, в якій є опис дійових осіб, подій тощо Завдання описати ці картини так, щоб слухачі їх побачили, відчували настрій, який вони викликають

Варіанти картин, які потрібно описати а) вовк і семеро козенят з однойменної народної казки, б) марсіанські пустелі (за оповіданнями Р Бредбері «Марсіанські хроніки»), в) горщик із медом, який подарували Вінш-Пухові, г) краєвиди Києва за часів Київської Русі Можливі інші варіанти, які враховуватимуть специфіку роботи зі студентами

Під час виконання вправ оцінюють уміння студентів створювати у слухачів за допомогою виразних засобів мовлення зорові образи, збуджувати відповідні почуття, посилювати враження від почутого, визначають рівень володіння цими вміннями (високий, достатній, недостатній)

### 2. Обговорення головних теоретичних положень

Готуючи відповідь на це питання, важливо зосередити увагу на певних моментах

Мовлення вчителя може по-різному впливати на учнів Значною мірою це залежить від його комунікативних якостей, зокрема такого важливого показника, як виразність Аналіз шкільної практики дає змогу переконатися в цьому Так, на жаль, ще можна спостерігати приклади мовлення безбарвного, монотонного Воно не викликає в учнів емоційного ставлення до того, про що або про кого говорить учитель, не збуджує

їхньої думки. Педагог просто інформує про ті чи ті явища, предмети. Учні залишаються пасивними слухачами, які мусять механічно сприймати і відтворювати цю інформацію. Та й сам учитель, посідаючи позицію інформатора, як суб'єкт не має активної взаємодії з учнями.

На противагу цьому — приклади виразного мовлення, що активізує увагу учнів, їхню відтворювальну і творчу уяву, викликає співроздуми і співпереживання. Образне, емоційне, естетично привабливе мовлення називають виразним. Для виразного мовлення характерні безпосередність, конкретність, здатність викликати у слухачів візуальні картини, яскраві бачення і відчуття. Зазначені особливості виразного мовлення позитивно впливають на механізм мислення учнів, загострюють чуттєвість слухового аналізатора; учень налаштовується на сприймання звукової інформації. Вчитель, який володіє засобами виразного мовлення, має ефективний інструмент виховного впливу на дітей. Не забуваймо і того, що за допомогою виразного мовлення вчителя формується виразне мовлення в учнів.

Різні ситуації педагогічного спілкування потребують використання відповідних типів мовленнєвої виразності. Певну специфіку має мовлення вчителя в ситуаціях розповіді. Розповідь, як відомо, відрізняється від інших видів мовлення вчителя (наприклад, пояснення, коментарів) тим, що вона має викликати в учнів активність образного мислення, почуттів. Учитель повинен розповідати так, щоб учні бачили те, що бачить він, відчували те, що він відчуває, коли говорить. Мета вчителя — допомогти учням не тільки зрозуміти, а й побачити, відчути те, про що йдеться. Майстерність виразної педагогічної розповіді й полягає в умінні збуджувати в учнів реальні життєві відчуття, активізувати діяльність уяви, пам'яті. Розповідаючи, вчитель не просто пояснює, інформує, а ніби перекладає суху мову наукових понять емоційною мовою чуттєвих образів.

Доцільно згадати теорію К. Станіславського, за якою він поділяв дію актора на сцені на фізичну і словесну. Він вважав, що слово, яке звучить зі сцени, також повинно бути дією. «Діяти словами», за визначенням видатного режисера і педагога, означає намагатися впливати словами на слухачів відповідно до завдання і надзавдання розповіді, допомагати їм побачити розповідь так, як бачить її оповідач. Пропонуємо визначити своє ставлення до використання спадщини Станіславського в педагогічній діяльності.

Відповідь на друге питання дасть змогу визначити головні засоби і техніку виразного мовлення вчителя. Радимо звернути увагу на те, що в техніці виразного мовлення виокремлюють дві групи засобів — виражальні засоби художнього мовлення і виражальні засоби звукового мовлення (4, 5). До першої групи належать виражально-зображальні засоби мови — тропи (епітети, метафори, порівняння, гіперболи, алегорії тощо). Підсилювати образно-емоційну виразність мовлення можна також введенням у розповідь віршованих цитат, крилатих висловів, використанням прийомів стилістичного синтаксису (введення в оповідання діалогу, антитези, емоційних окликів).

У другій групі засобів виразності мовлення слід наголосити насамперед на мовленнєвій інтонації (2, 4). Важливо знати, що інтонаційного забарвлення мовленню надають певні особливості звучання голосу: сила звука (посилення й послаблення), що зумовлює динаміку мовлення і відбивається в наголосі; висота звука (підвищення і зниження), що передає мелодику мовлення; швидкість вимовляння звука, що визначає темп і ритм мовлення; тембр мовлення, що надає йому емоційного забарвлення. Сукупність цих компонентів, які визначаються змістом і метою висловлювання, і дає можливість знайти точну мовленнєву інтонацію.

Техніки створення в процесі розповіді словесних картин різні. Найцікавіші розробки містять теорія і практика театрального мистецтва, риторика (4, 5, 6). Під час підготовки до практичного заняття радимо ознайомитися з деякими з них: введенням у розповідь описів, що посилюють звукове і зорове зображення; використанням замість загальних слів конкретних фактів, деталей, що мають великий емоційний вплив, полегшують сприйняття (так звана образна конкретність); використанням прийому персоніфікації, введенням у розповідь власних спогадів, спостережень, емоційних суджень; розробкою партитури тексту розповіді.

Відповідь на третє питання дає змогу глибше усвідомити те, що виразність мовлення потребує спеціальної роботи над собою. Вона забезпечується дотриманням певних умов. Звернімо увагу тільки на деякі з них:

а) учитель, який щось розказує дітям, повинен сам уявляти ті предмети, явища, події, про які він розповідає. У нього мають бути розвинені творча і відтворювальна уява, здатність до емоційного відгуку, асоціативна та образна пам'ять. Звідси постає вимога до педагога: вчитися бачити, чути, відчувати світ у всій розмаїтості кольорів, звуків, образів;

б) учитель має бути зацікавлений тим, про що розповідає. Демонстрація особистісного ставлення надає розповіді щирості, дає можливість знайти потрібну інтонацію, а отже, й запобігти монотонності. Зацікавленість учителя породжує в учнів емоційний та інтелектуальний відгук, сприяє встановленню психологічного контакту між ними;

в) учитель мусить добре володіти мовою, її виражальними можливостями, систематично поліпшувати техніку й культуру мовлення. Важливо формувати в себе психологічну установку на виразність мовлення, здійснювати самоконтроль вербального і невербального спілкування, удосконалювати комунікативні якості свого мовлення.

### **3. Виконання вправ на розвиток уміння виразного мовлення як засобу педагогічного впливу**

**Вправа 1.** *Розвиток уміння аналізувати зразки виразної розповіді вчителя, визначати засоби виразності, прогнозувати педагогічний ефект виразного мовлення. Проаналізуйте: 1) яке загальне враження*

викликає розповідь учителя, за допомогою чого воно створюється; 2) як ви визначили б завдання і надзавдання вчителя; за допомогою яких мовленнєвих засобів учитель намагається їх реалізувати; 3) яким критерієм виразності відповідає його мовлення?

Спрогнозуйте можливий педагогічний ефект розповіді.

**Вправа 2.** *Розвиток уміння аналізувати техніку створення словесних образів під час педагогічної розповіді.* Студенти отримують тексти — зразки педагогічної розповіді. Завдання: 1. Визначити елементи образності в розповіді. Як вони можуть вплинути на сприймання її учнями? 2. Назвати прийоми, за допомогою яких створюються образи, що викликають реальні відчуття. 3. За яких умов учитель зуміє в процесі розповіді викликати в учнів «бачення», активізувати їхню думку, пам'ять, уяву?

**Вправа 3.** *Розвиток уміння розробляти партитуру тексту, визначати ритміко-інтонаційний малюнок своєї розповіді.*

А. Розподілити текст на змістовні, відносно завершені частини. Визначити емоційний зміст, підтекст кожної частини та основний тон, яким має супроводжуватися його передача слухачам (схвильовано, замріяно, з ніжністю, тепло, різко, з гнівом, із співчуттям, урочисто, таємничо тощо). Визначити бажаний ритм розповіді кожної з частин (повільно, швидко, прискорюючи, сповільнюючи тощо).

Б. Розробити за допомогою спеціальної системи умовних знаків партитуру розповіді, визначивши в ній логічні наголоси, паузи, зміни тону і т. ін. .

#### Система знаків:

'/ — акцент, словесний наголос;

—— — логічний, фразовий наголос (горизонтальна суцільна лінія під словом; якщо наголос ослаблений, пунктирна лінія — — — —, якщо відчутно посилений, дві лінії — ==);

/ — пауза коротка;

// — пауза середня;

/// — пауза довга;

↗ — підвищення тону (мелодія злету) засвідчує розвиток думки;

↘ — зниження тону, мелодія спаду, вказує на завершеність думки;

↗↘ — інтонаційний перелом;

∩ — мелодійна хвиля, інтонаційне поєднання двох слів;

? — звичайна запитальна мелодія;

! — звичайна оклична мелодія.

В. Провести розповідь за розробленою партитурою, дотримуючись вимог техніки мовлення (дихання, голос, дикція). За потреби внести корективи в партитуру тексту, намагаючись досягти ритміко-інтонаційної виразності розповіді.

<sup>1</sup> Використано матеріал, уміщений у кн.: Бабич Н. Д. Практична стилістика і культура української мови. — С. 393 — 395.

**Вправа 4.** *Розвиток уміння конструювати і виконувати словесну дію під час педагогічного спілкування* Організуйте мікрогрупи студентів для виконання вправ з техніки мовлення (наприклад, вправи на розвиток дихання «Свічка», «Проколотий м'яч», «Магазин «Квіти».) Обов'язкова умова виконання вправ за допомогою словесних образів (наприклад, у другій вправі — яскравий великий м'яч, оксамитове море, ласкаве сонце тощо) активізувати діяльність студентів, підключивши до дії їхні звукові та зорові аналізатори, перетворити виконання вправ на цікаву справу

Після виконання кількох вправ проаналізуйте діяльність студентів — організаторів роботи в мікрогрупах (чи цікаво їм було виконувати вправи, як сприяла цьому активізація студентами уваги, образної пам'яті виконавців, які картини, образи, відчуття вони зуміли викликати, що в мовленні організаторів ускладнювало роботу, як запобігти цим недолікам у майбутньому, які висновки щодо виразності власного мовлення можна зробити?

**Вправа 5.** *Розвиток умінь з оволодіння інтонаційними особливостями різних розділових знаків*

Ідея вправи запозичена з досвіду роботи К Станіславського над формуванням у молодих акторів уміння виразного сценічного мовлення<sup>1</sup> На його думку, кожний розділовий знак має притаманну тільки йому «голосову фігуру» Крапка — кінцеве зниження голосу, що вказує на завершення фрази Знак оклику має характерне звукове «квакання», знак питання — підвищення голосу Перед комою слід «загнути звук догори» і перенести його знизу вгору, ніби предмет з нижньої на верхню полицю Кожна з цих інтонацій впливає на слухачів і зобов'язує їх до відповідної реакції запитання — до відповіді, оклик — до співпереживання, співроздумів, згоди або протесту, дві крапки — до уважного сприйняття наступної думки Пропонуємо потренуватися у техніці вироблення інтонаційних фігур різних розділових знаків

1 Уявіть обставини наведених нижче ситуацій, налаштуйте себе на взаємодію з партнерами Ваше головне завдання — спонукати їх до певної реакції, визначити характер реакції бажаної

Ситуація 1 Вітання з учнями Звернення до них з приводу початку (завершення) навчального року (чверті), уточнення завдань домашньої роботи (уроку), повідомлення радісних подій, що відбулися в класі

Ситуація 2 Повідомлення учням теми уроку і формулювання проблемного питання, з якого починається її вивчення

Ситуація 3 Виразне читання (розповідь, діалог, пояснення, доказ теореми тощо) вчителя на уроці (фрагмент)

Під час виконання вправ оцінюється вміння використовувати інтонаційні фігури різних розділових знаків для спонукання слухачів до певних реакцій

<sup>1</sup> Станиславский К С Собр соч В 8 т - Т 3 - С 100-125

Інший варіант виконання вправи — вправляння у читанні (усному переказі) фрагментів із художніх творів, інсценування діалогів із п'єс, байок тощо

2 Відпрацюйте інтонаційні фігури розділових знаків у розповіді, яку обрали для моделювання ситуації на занятті. Визначте їхнє емоційно-психологічне навантаження, бажану реакцію слухачів під час сприймання розповіді

#### 4. Моделювання педагогічної ситуації: розповідь учителя

Виступи студентів в аудиторії зі своїми розповідями, запис їх на відеоплівку. Головна мета роботи — аналіз ефективності використання виразних засобів мовлення для активізації уваги, образної та асоціативної пам'яті слухачів, їхніх почуттів і переживань

Заняття доцільно побудувати за такою схемою

1 Розкриття студентами своїх творчих задумів, техніки роботи над посиленням виразності розповіді, захист своєї педагогічної думки, мотивація доцільності власних дій

2 Моделювання ситуацій розповіді вчителя

3 Самоаналіз розповіді в аудиторії, аналіз власних почуттів, результатів самоспостереження, самоконтролю. Виявлення розбіжностей між задумом і реальним виконанням розповіді, осмислення їх причин і шляхів запобігання їм

4 Обговорення у групі виступів студентів (аналіз доцільності використання засобів виразного мовлення, культури мови, педагогічної доцільності невербальної поведінки)

5 Визначення шляхів організації самостійної роботи з удосконалення виразності мовлення

#### 8. ДИКЦІЯ ЯК ЕЛЕМЕНТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНІКИ

**Мета:** розвиток у студентів артикуляційного апарату відпрацювання дикції, оволодіння прийомами емоційного завершення розповіді

**Обладнання:** записи скоромовок на магнітній плівці, тексти зразків завершального етапу розповіді, таблиці дзеркала

**Опорні поняття:** дикція, артикуляція, артикуляційна зарядка, орфоепія емоцій

##### План заняття

- 1 Психологічне налаштування на заняття. Діагностування дикції
- 2 Обговорення головних теоретичних положень
- 3 Повторення вправ на розвиток фонаційного дихання й голосу
- 4 Виконання вправ на розвиток дикції
- 5 Мікророзповіді. Проведення заключної частини педагогічної розповіді з метою досягнення її емоційної завершеності



### Завдання для студентів

- 1. Підготуватися до обговорення теоретичних положень
  - 1 1 Дикція Значення її в педагогічній діяльності
  - 1 2 Будова мовного апарату Органи артикуляції
  - 1 3 Основні недоліки в дикції педагога та шляхи їх усунення
  - 1 4 Прийоми емоційної завершеності розповіді вчителя
- 2. Виконати (усно) вправу 8
- 3. Дібрати крилатий вислів (девіз) для виголошення його напам'ять в аудиторії
- 4. Обдумати зміст і прийоми емоційного завершення розповіді, зафіксувати найважливіші тези в зошиті, підготуватися до проведення його в аудиторії

### Список рекомендованої літератури

- 📖 1 *Бабич Н Д* Основи культури мовлення — Л, 1990 — С 173—181
- 2 *Буяльський Б А* Поезія усного слова — К, 1969 — С 26 — 27,33 — 36
- 3 *Вербовая Н П* Искусство речи — М, 1977 — С 5 — 63
- 4 *Чихачев В П* Культура й техника речи учителя // Учителю о педагогической технике — М, 1987 — С 84 — 87
- 5 *Педагогічна майстерність* Тексти — Полтава, 2001 — Модуль I — Ч 2 — С 101-126
- 6 *Педагогічна майстерність* Тести Комплект завдань для контролю знань — Київ, Полтава, 1996 - С 27-29

### ХІД ЗАНЯТТЯ

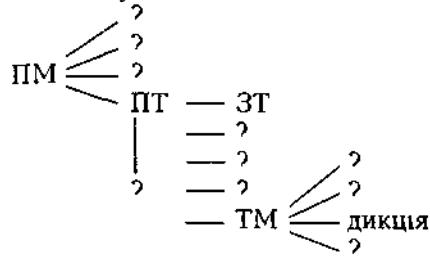
#### 1. Психологічне налаштування на заняття. Діагностування дикції

На початку заняття студенти виголошують дібрані крилаті вислови (без коментарів мовця), дотримуючись надзавдання — привернути увагу аудиторії до цікавої думки Після виступів слід з'ясувати вплив вислову на аудиторію й проаналізувати його детермінанти зміст, ставлення мовця, виражене в інтонації, дотримання надзавдання, дикцію Усвідомлюється також роль дикції Тут можуть стати в пригоді висловлювання й поради К Станіславського «Коли в деяких людей від млявості й недбалства слова злипаються в одну невиразну масу, мені уявляється осіння сльота й бездоріжжя, де все зливається в тумані Як клапани дешевого інструмента поганої фабрики, мої губи не досить щільно змикаються Вони пропускають повітря, у них погане пришліфування Через це приголосні не мають необхідної чіткості й чистоти Треба зрозуміти, яким положенням рота, губ, язика утворюються правильні приголосні звуки Ми повинні стежити за тим, щоб постійно говорити правильно й красиво Тому раджу вам уже на перших двох курсах раз і назавжди покласти край елементарним вимогам дикції і звуку»<sup>1</sup>

<sup>1</sup> *Станиславский К С* Собр соч В 8 т - Т 3 - С 69-

## 2. Обговорення головних теоретичних положень

Для введення поняття «дикція» в систему педагогічної майстерності доцільно пояснити схему (назвати чотири елементи педагогічної майстерності (ПМ), виокремити дві групи педагогічної техніки (ПТ), перелічити компоненти зовнішньої техніки (ЗТ), техніки мовлення (ТМ), до складу якої належить дикція



Аналіз схеми сприяє усвідомленню ролі дикції в діяльності вчителя

*Дикція* як чітка вимова звуків, слів, фраз є фундаментом професійного звучання мовлення вчителя

її роль допомагати учням правильно сприйняти мовлення педагога, слугувати прикладом мовлення для учнів, забезпечувати створення позитивного іміджу вчителя (вади дикції можуть бути об'єктом негативного ставлення дітей)

У роботі з удосконалення дикції важливо знати будову мовного апарату й особливості функціонування окремих його органів. До органів артикуляції належать губи, язик, щелепи, зуби, тверде й м'яке піднебіння, маленький язичок, гортань, задня стінка глотки (зів), голосові зв'язки. З них тренуванню піддаються язик, губи, м'яке піднебіння, маленький язичок і нижня щелепа.

Удосконалення дикції пов'язане передусім із відпрацюванням артикуляції — руху органів мовлення. Артикуляція — дія мовного апарату, внаслідок якої утворюються членороздільні звуки. Узгоджена й енергійна робота всіх м'язів, що беруть участь у мовленнєвому процесі, забезпечує ясність і чистоту мовлення. Існує спеціальна система вправ для розминки мовного апарату і для відпрацювання артикуляції кожного голосного та приголосного. Її називають артикуляційною гімнастикою або артикуляційною зарядкою. Артикуляційна гімнастика — удосконалення дикції шляхом відпрацювання артикуляції.

Недоліки дикції можуть бути органічного походження: вади язика (коротка вуздечка — перетинка під язиком, — яка не дає можливості чітко вимовляти звук [p]), надто високе піднебіння (утруднення під час вимовлення приголосних), великі щілини між зубами (що ускладнює вимову шиплячих і свистячих приголосних). При недоліках органічного походження навчальне тренувальні вправи зазвичай неефективні, потрібне медичне втручання (операція вуздечки, використання спе

ціального приладу для виправлення зубів, зондів для надання правильного положення язика при вимовлянні певних звуків).

Недоліки неорганічного походження — наслідок неуважності дорослих до мовлення дитини вдома і в школі. До таких недоліків належать гаркавість, сюсюкання, шепелявість, млявість або неясність мовлення, скоромовка, вимова «крізь зуби», «з'їдання» окремих приголосних, закінчень слова.

Поради щодо того, як позбутися неорганічних вад (шепелявості, сюсюкання, гаркавості та гугнявості), містить книжка Б. Буяльського, (див. список рекомендованої літератури).

Робота з теоретичним матеріалом може бути організована як опрацювання тестів, обговорення з групою значення опорних понять, з'ясування сутності зазначених у плані питань, її можна й не виділяти в окрему частину заняття, а організувати як коментар до вправ.

### **3. Повторення вправ на розвиток фонаційного дихання й голосу**

Важливо, щоб роботі над дикцією передувало повторення вправ із занять для підготовки дихання й мовленнєвого апарату до активної діяльності. Це можуть бути вправи «33 Ориси», «Магазин «Квіти», «Проколотий м'яч», «Свічка», «Колискова» та ін. У такому разі артикуляційні вправи будуть логічним продовженням системи занять над розвитком техніки мовлення майбутнього вчителя.

### **4. Виконання вправ на розвиток дикції**

#### ***Зарядка для артикуляційного апарату (3, с. 7 — 10)***

##### *А) Тренування нижньої щелепи*

**Вправа 1.** Обов'язковою умовою чіткого мовлення є вміння правильно відкривати рота, що пов'язано з роботою нижньої щелепи. Вихідне положення: голова тримається прямо, підборіддя — в звичайному зручному положенні, губи зімкнені.

На рахунок «один» щелепа опускається на два пальці, язик лежить вільно, кінчик його — біля нижніх різців; губи зберігають округлу форму, зуби не оголюються. Вправляючись, потрібно стежити за тим, щоб голова не нахилилася, вся увага має бути зосереджена на опусканні щелепи. На рахунок «два» фіксуємо відкрите положення рота; на рахунок «три» рот закритий. Вправу слід повторити шість разів підряд.

**Вправа 2.** Вихідне положення — як у вправі 1.

На рахунок «один» щелепа опускається; на рахунок «два» — рухається вправо (рот відкритий); на рахунок «три» — знову опускається; на рахунок «чотири» — рухається вліво; на рахунок «п'ять» — знову опускається; на рахунок «шість» — рухається вперед; на раху-

нок «сім» щелепа повертається у вихідне положення. Вправу повторити два-три рази. Виконувати її слід повільно й обережно, уникаючи різких рухів.

### *Б) Тренування губних м'язів*

**Вправа 3.** «П'ятачок». Вихідне положення: зуби зімкнені, губи у звичайному спокійному стані.

На рахунок «один» губи витягнуті вперед, надаючи їм форми «п'ятачка»; на рахунок «два» губи розтягнуті в сторони, не відкриваючи зубів (дуже розтягувати губи не слід, треба більше їх тренувати в русі вперед).

Вправу повторити три-чотири рази.

**Вправа 4.** Вихідне положення — як у вправі 3.

На рахунок «один» губи зібрати в «п'ятачок», не розтуляючи «п'ятка», зробити обертальні рухи вправо, потім униз, вліво, вгору.

Повторити вправу три-чотири рази; після чого стільки ж разів, змінивши напрямок: зліва направо.

**Вправа 5.** <<Почісування>. Нижні зуби торкаються верхньої губи й легко почісують її, потім той самий рух роблять верхніми зубами, торкаючись нижньої губи. Вправу повторити три-чотири рази.

### *В) Тренування м'язів язика*

В утворенні голосних і приголосних звуків беруть участь різні частини язика: його кінчик, передня частина, спинка, корінь.

**Вправа 6.** Вихідне положення: рот відкритий, язик лежить плоско, кінчик язика біля нижніх передніх різців.

На рахунок «один» кінчик язика піднімається до верхніх передніх зубів; на рахунок «два» язик опускається у вихідне положення (кінчик язика біля нижніх різців); на рахунок «три» кінчик язика піднімається до альвеол; на рахунок «чотири» язик у вихідному положенні; на рахунок «п'ять» кінчик язика за альвеолами; на рахунок «шість» — вихідне положення. Повторити вправу три-чотири рази.

**Вправа 7.** Вихідне положення — як у вправі 6. На рахунок «один» гострим кінчиком язика торкнутися внутрішнього боку лівої щоки; на рахунок «два» — внутрішнього боку правої щоки. Повторити вправу без перерви три-чотири рази. Стежити, щоб нижня щелепа не рухалася.

Така зарядка повинна виконуватись упродовж трьох — п'яти хвилин, її варто робити щодня вдома.

### *Робота над голосними й приголосними звуками*

**Вправа 8.** Користуючись описовими моделями (5, с. 109—117), перевірте, чи правильно ви володієте артикуляційним апаратом. Виконується перед дзеркалом.

Вивчення кожного звуку рекомендується проводити в такій послідовності: ознайомитися з положенням мовленнєвого апарату, особливостями артикуляції звуку у складі, в слові, у фразі. При цьому слід звертати увагу не лише на чітке вимовляння звуків, а й на передачу образного змісту (бачень), того, що вимовляється, чіткість передачі думки.

Так, працюючи зі звуком [а] (після ознайомлення з положенням мовленнєвого апарату), потрібно тренувати його вимову в такому порядку:

А! Ах!

Барабан — диктант — сім'я.

\* \* \*

На панщині пшеницю жала,  
Втомилася; не спочивать  
Пішла в снопи, пошкандибала  
Івана сина годувать

(Т. Шевченко)

**Вправа 9. Скоромовки.** У роботі над скоромовками не можна просто пробелькотіти слова, треба знайти в них певний сенс. Починати роботу слід у повільному темпі, попередньо відпрацювавши найскладніші словосполучення. Потім поступово прискорювати темп вимовляння скоромовок, не забуваючи про логічні наголоси.

Для вправління доцільно використати такі тексти скоромовок:

Сів шпак на шпаківню, заспівав шпак півню: «Так, як ти, не вмію я, ти не вмієш так, як я».

Вередували вередниченьки, що не зварили варениченьків. Не вередуйте, вередниченьки, — ось поваряться варениченьки.

Бурі бобри брід перебрели. Забули бобри забрати торби.

Пішов Прокіп — кипів окріп, прийшов Прокіп — кипить окріп. Як при Прокопові кипів окріп, так і при Прокописі і при прокопенятах.

Не турбуйте курку: клює курка крупку. Крупка дрібненька, курка рябенька.

**Вправа 10.** Повторити виконання завдання, наведеного на початку заняття (звернутися до аудиторії з крилатим висловом), зосередившись на правильності артикуляції. Зробити висновки стосовно подальшого вдосконалення дикції.

## 5. МікрОВикладання.

### Проведення заключної частини педагогічної розповіді з метою досягнення її емоційної завершеності

Цю частину заняття присвячено роботі над заключною частиною розповіді, де реалізуються вимоги не лише до її побудови, а й до виголошення, зокрема й дикції.

Кільком студентам пропонують виступити з підготовленими заключними частинами педагогічної розповіді. Перед виступом кожний з них нагадує тему й надзавдання своєї дії.

Для аналізу експертам роздають картки із зазначенням об'єкта спостереження.

*Картка 1* Який емоційний стан викликає зміст, тональність мовлення, ставлення самого студента до педагогічної дії?

*Картка 2* Чи повертає вчитель слухача до головної думки, заради якої організовано розповідь?

*Картка 3* Чим виділяється цей етап розповіді (паузи, зміна темпу, інтонація)?

*Картка 4* Які прийоми використано для завершення розмови (узагальнення, побажання, цитати, віршовані рядки, спонування до роздумів)?

*Картка 5* Чи виявив учитель власне ставлення до теми й змісту розмови?

*Картка 6* Чи був учитель спрямований до слухачів (зоровий контакт, вербальний контакт, дистанція)?

*Картка 7* Чи сприяла дикція мовця донесенню змісту?

## 9. ЕЛЕМЕНТИ АКТОРСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

**Мета:** спираючись на загальні уявлення про специфіку творення та впливу через сприймання різних видів мистецтва, враховуючи роль у цьому процесі художнього образу та його впливові на естетичні чинники, ознайомитися зі специфікою театрального мистецтва, найближчого за своєю структурою, змістом, впливовістю до мистецтва педагогічного. За допомогою вправ із попередніх занять і поданих у цьому занятті спробувати розвивати власні педагогічні вміння естетичного впливу на учнів для підвищення ефективності уроку, а отже, для залучення до педагогічної дії психологічних чинників учня — уваги, мислення, волі, уяви, інтуїції, підсвідомості тощо. Навчитися знаходити спільне й відмінне в театральній і шкільній педагогіці для формування складників особистісного педагогічного мистецтва.

**Обладнання:** кінострічка, слайди з мікрофільмів про систему К. Станіславського, уривки з його творів «Мое життя в мистецтві», «Робота актора над собою», «Робота актора над роллю», уривки з творів К. Ушинського, А. Макаренка, В. Сухомлинського, В. Шаталова, Ш. Амонашвілі.

**Опорні поняття:** сценічна дія, педагогічна дія, педагогічний талант, педагогічна сумісність, педагогічна інтуїція, несвідоме, естетичні почуття, мистецький (художній)


### План заняття

1. Діагностування рівня сформованості вмінь
2. Обговорення головних теоретичних положень
3. Виконання вправи на розвиток умінь
4. Моделювання педагогічної ситуації розповідь учителя

### Завдання для студентів

- 1. Підготуватися до співбесіди, опрацювавши рекомендовану літературу
  - 1 1 Педагогічна цілеспрямованість мистецтва в контексті його головних функцій Особливості мистецтва театру
  - 1 2 Спільне й відмінне у театральному та педагогічному мистецтві
  - 1 3 Використання системи К. Станіславського для підготовки педагога
- 2. Виконати вправи «Виправдай дію» та № 4 — 8
- 3. Підготуватися до моделювання ситуації розповідь учителя з елементами логічної і мистецької побудови педагогічної дії на уроці. Виберіть, яка вам до вподоби і на підставі якої можна побудувати навчально-виховний урок. Доречно обрати тему зі шкільної програми, однак можливі й інші варіанти. Не заглиблюючись у розробку режисури уроку, його впливових акцентів, спробуйте виявити себе. При можливості запишіть власну педагогічну дію на відеоплівку або зафіксуйте протокольне для порівняльного аналізу при її повторному виконанні після опанування курсу «Педагогічна майстерність». Якщо з технічних причин неможливо повністю подати матеріал уроку, виберіть один або два фрагменти.

### Список рекомендованої літератури

- 1  Гиппиус С. В. Гимнастика чувств — М., Л., 1974
- 2 Кнебель М. О. Поэзия педагогики - М., 1976 -С 17-18,41,47,116-117
- 3 Макаренко А. С. Деякі висновки з мого педагогічного досвіду // Твори В 7 т - К., 1954 - Т 5 - С 214-230
- 4 Рубинштейн С. Л. Эмоции и деятельность // Психология эмоций. Тексты - М., 1984 - С 155-156
- 5 Станиславский К. С. Работа над собой в творческом процессе переживания // Собр. соч. В 8 т - М., 1954 - Т 2 - С 5-8,23-25,38,48,58,60,62,68,73,94-95,356-359,363,372-375
- 6 Чехов М. Об искусстве актера // Литературное наследие В 2 т — М., 1986 - Т 1

### ХІД ЗАНЯТТЯ 1.

#### Діагностування рівня сформованості вмінь

Важливим завданням підготовки майбутніх учителів є виявлення у кожного з них на початкових етапах опанування курсу педагогічної майстерності природних здібностей педагогічного впливу в умовах шкільного середовища, зокрема класу, шкільних зборів, батьківських зборів тощо. Власне, іде вже відбувається під час підготовки майбутніх абітурієнтів до вступу у вищий навчальний заклад, на відбіркових вступних іспитах, співбесідах, якщо така система впроваджена відповідними кафедрами. Значно критичнішим є становище студентів, які вперше мають випробувати свою творчу педагогічну природу. Може виявитись їхня непридатність для професії і доведеться приймати відповідальне рішення вибрати інший фах.

Діагностування педагогічних умінь необхідне вчителю-початківцю для вироблення індивідуальної програми професійного вдосконалення. Вчені розробили чимало методик, які стосуються цих питань. (*Лучшие психо-*

логические тесты для профотбора и профориентации: Описание и руководство к использованию / Отв. ред. А. Ф. Кудряшов. — Петрозаводск, 1992. — 319 с.; Анастаси А. Психологическое тестирование. — М., 1982. — Кн. 2. — 296 с.; *Общая психодиагностика* / Под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. — М., 1987. — 304 с.; *Профконсультационная работа со старшеклассниками* / Под ред. Б. А. Федоришина. — К., 1980. — 150 с.). Вибір методики діагностування узгоджується педагогом на кафедрі, а результати використовуються для розвитку в кожного студента внутрішньої зібраності, організованості, активного включення у процес педагогічної дії, подолання м'язового затиску, сприймання, спостережливості тощо.

Для виявлення творчих здібностей студентів слід підготувати монолог на одну-дві хвилини, трихвилинний виступ у сценічній ролі з партнером, мімічну сценку на одну хвилину тощо. Психологи налічують близько 150 складників творчих здібностей особистості, цілкоміто придатних і для педагога. Структуруються такі здібності за мотиваційними, інформаційними, цільовими, результативними та почуттєво-емоційними компонентами у підсистемах спілкування та міжособистісної взаємодії, спрямованості характеру, самосвідомості, творчого досвіду, інтелектуально-творчих здібностей, психофізіологічних якостей творчої особистості (*Розвиток творчої особистості в умовах екологічної кризи* / За ред. О. В. Киричука, В. В. Рибалки. - К., 1993. - Ч. 1. - С. 58-71). Педагогові варто вибрати найістотніші для виявлення творчого потенціалу вчителя-початківця складники і змодельовати їх в особистісному варіанті.

Попередні практичні заняття (зокрема, 2 — 4) вже дають підставу і педагогові, і студентам визначитись у власному творчому цілепокладанні. Було виконано чимало вправ, що дають змогу коригувати індивідуальні програми розвитку педагогічної майстерності, їх можна доповнити й іншими, використавши славнозвісне «якщо б» К. Станіславського.

**Вправа 1.** *«Учитель стає актором».* Використаймо думку Станіславського: «Ми зараз перебуваємо на уроці. Це реальна дійсність. Нехай кімната, її інтер'єр, урок, всі учні та їхній викладач залишаються в тому вигляді, в якому ми знаходимося. За допомогою «якщо б» я перекидаю себе у площину неіснуючого, уявного життя і для цього поки що змінюю лише час і кажу собі: «Тепер не третя година дня, а третя ночі». Виправдайте своєю уявою такий запізнілий урок. Припустіть, що завтра у вас іспит, а багато чого ще не зроблено. Ось ви й затрималися... Звідси нові обставини й турботи: домашні ваші хвилюються, бо через відсутність телефону не було змоги повідомити про затримку. Один із учнів не потрапив на вечірку, куди його запросили, інший живе далеко від місця пригоди і не знає, як без транспорту дістатися додому... Багато ще думок, почуттів і настроїв породжує такий вимисел. Усе це впливає на загальний стан, який зумовлює все, що відбуватиметься далі. Це —



підготовчий етап для переживань. Зрештою, за допомогою цього вимислу ми створюємо підґрунтя, пропоновані обставини для етюдів, який можна було б назвати «Нічний урок»<sup>1</sup>.

Вправу можна урізноманітнювати, користуючись принципом «якщо б». Уявімо собі, що цей урок відбувається взимку в неопалюваному приміщенні чи, навпаки, влітку у спеку.

**Вправа 2. «Виправдай дію».** Студентові пропонують виконати якусь дію (наприклад, пройти залом музею, збирати в лісі гриби, підійти до кабінету ректора, куди його викликали, перейти убрід річку, пройти через болото), а потім виправдати її вимислом. Завдання можна ускладнювати: збирати гриби під дощем, при сильному вітрі і т. ін. Важливо, щоб додаткові обставини вводились у вправу поступово. Щоб перейти глибоке болото, слід відпрацювати саму техніку переходу, а потім відповідати на питання «де?», «коли?», «чому?». Мета вправи — розбудити фантазію виконавців, виробити у них потребу виправдовувати певну дію конкретним життєвим змістом.

Припустімо, поставлено найпростіше завдання: увійти до класу. Здавалося б, виконати його дуже просто, проте — доки не спрацює «якщо б». Заходжу, щоб попрощатися з товаришем, щоб вибачитися перед учителем, щоб довести слідчому власну непричетність до якоїсь події тощо.

Виконуючи вправи, важливо не обмежуватися тим, що лежить на поверхні, а подбати про тонкощі та непомітні деталі.

## 2. Обговорення головних теоретичних положень

Готуючись до осмислення першого питання, слід чітко усвідомити важливий життєвий постулат: людська творчість існує тільки для інших, її ціннісні ознаки окреслюються тільки іншими, її ціннісний потенціал уможлиблюється реалізацією лише через інших. Мистецтво як вид творчості у зв'язку з цим завжди педагогічне значуще, адже воно виконує такі важливі педагогічні функції, як пізнавальна, виховна, комунікативна, почуттєва. Зокрема, це стосується й мистецтва театрального.

«Головна відмінність мистецтва актора від інших мистецтв полягає ще й у тому, що будь-який інший митець може творити тоді, коли в нього є натхнення. Проте художник сцени сам повинен володіти натхненням і вміти викликати його тоді, коли це визначено театральною афішею. У цьому полягає найголовніша таємниця нашого мистецтва. Без неї і найдосконаліша зовнішня техніка, і найчудовіші внутрішні дані безсилі. І ця таємниця, на жаль, ревно оберігається. Найвидатніші майстри сцени, за невеликим винятком, не тільки не прагнули відкрити її своїм молодшим побратимам, а й зберігали її під непроникною завісою»<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Станиславский К. С. Собр соч.. В 8 т. — Т. 2. — С. 75 — 76.

<sup>2</sup> Див.: Там само. - Т. 1. - С. 404.

Використовуючи матеріал розділу 5 та рекомендовану до цього розділу літературу (2, с. 17-18, 47, 116-117; 6, с. 23-24, 48, 94-95, 372-374), окреслити особливості театрального мистецтва, наголосивши на його близькості до педагогічного дійства, його психолого-педагогічній та естетичній зумовленості.

Щодо другого питання, то важливо зосередити увагу на спорідненості педагогічного і театрального мистецтв, особливо у виконавському цілеспрямуванні. Використовуючи міркування К. Ушинського про педагогічне мистецтво (розділ 5), сприймаючи його як театр одного актора, з'ясувати природу педагогічних умінь, особливості їх формування.

Спираючись на систему Станіславського як важливий засіб пояснення всіх видів творчої діяльності людини, треба збагнути закономірності свідомого оволодіння підсвідомим, довільним процесом творчості як основи вияву таланту, зокрема педагогічного. Талант розвивається, вдосконалюється чи гине залежно від шляхів його розвитку і особливо саморозвитку. Все залежить від методу, яким талант послуговується. І. Павлов зауважував: «При гарному методі й не дуже талановита людина може зробити багато. А при поганому методі й геніальна людина працюватиме даремно»<sup>1</sup>. Отже, людина середніх здібностей при систематичному самоудосконаленні може сягнути рівня таланту. Буває й навпаки — найяскравіший талант без наполегливої праці гине.

Система Станіславського — це метод розвитку таланту, метод самобутній, оригінальний, науково виважений. Спираючись на об'єктивні закони, він вказує шляхи й методику розвитку, збагачення здібностей, і не лише сценічних. Зрештою, він перетворюється на засіб підвищення «коєфіцієнта корисної дії» творчого обдаровання, тобто коли людина має здібності, особливо до спілкування, то система Станіславського з її методикою дасть можливість реалізувати цілковито і значно примножити їх. І така перспектива не має меж.

Осмислення теоретичних і практичних принципів системи, уважне вивчення літератури з критичного аналізу її дають підстави говорити про значущість і дієвість її у розвитку педагогічних здібностей. При цьому слід керуватися не самопочуттям педагога, не його психічним станом, мало підвладними волі та свідомості, а логікою фізичних дій, здатних рефлексивно пробуджувати естетичні почуття, впливати на різні складники психіки з її підсвідомістю.

Покладена в основу підготовки педагога концепція Станіславського про живу фізичну дію з відповідними почуттями і безсвідомою сферою потребує тренування сприймання і уваги. Саме з них починається жива органічна дія, саме вони зумовлюють сумісність педагога з аудиторією. Розуміння Станіславським дії як єдності фізичного і психічного, по суті, заперечує окремий розвиток внутрішніх або зовнішніх, тілесних чи Душевних елементів поведінки педагога і потребує найтіснішого поєд-

<sup>1</sup> Павлов І. П. Полное собрание сочинений: В 6 т. — М., 1952. — Т. 5. — С 26.

нання методу й педагогічної техніки Варто виокремити три й найголовніші складники педагогічну теорію, педагогічну техніку й метод опрацювання матеріалу уроку з його організацією і проведенням

Якщо теорію достатньо усвідомити і вивчити, то педагогічною технікою і методом потрібно оволодіти на рівні конкретно визначених практичних навичок Цього досягають систематичним тренуванням, завдяки якому педагогічна техніка сягає рівня рефлекторної діяльності Завдання вищого педагогічного навчального закладу — не лише виробити у майбутнього вчителя навички повсякденної роботи над собою, а й сформувати потребу в саморозвитку педагогічної майстерності на все життя Як епіграф до педагогічної діяльності можна навести слова відомого французького живописця і скульптора Едгара Дега «Якщо ти маєш на сто тисяч франків майстерності, купи її ще на 5 су»

Третє питання узагальнює цілу низку вимог системи Станіславського до розвитку педагогічної майстерності, до усвідомлення її як континуумного поєднання багатьох складників у творчій педагогічній дії

а) щоб виховати творчу особистість, зокрема педагога, недостатньо озброїти його лише технікою та методом Потрібно розвивати його людські якості і за допомогою їх утверджувати наукові, громадські, морально-етичні позиції (те, що Станіславський називає наднадзавданням),

б) у системі простежується найдоцільніша з огляду на живу органічну творчість методика роботи актора над собою і над роллю Враховуючи специфіку педагогічної праці, її можна використовувати і для підготовки педагога Осягнути значущість театрального мистецтва у підготовці педагога можна тоді, коли усвідомиш його різні виміри Головні з них такі

— що таке театр і навіщо він потрібний людському суспільству, що називається театральним мистецтвом, а що лише його видимістю і мистецтва не репрезентує,

— яким мусить бути актор, щоб мати право й можливість творити мистецтво, гідне його високого соціального призначення,

— яким чином актор може найкраще, найраціональніше й найефективніше реалізувати свої творчі можливості, як, володіючи засобами й знаючи мету, практично і з найбільшою результативністю досягти її

Зв'язок між цими вимірами очевидний перший указує на мету, другий — на засоби, потрібні для її досягнення, третій — на способи використання цих засобів, а всі вони разом — на єдине ціле — справжню творчість актора Такі виміри характерні і для творчості педагога з урахуванням своєрідності його праці

Якщо акторська дія зумовлена творчим доробком драматурга, режисера, художника й самого актора, то педагогічна зумовлена життєвими потребами освіти й вихованням особистості, а отже, й законами педагогічного впливу, що дають значний простір для імпровізації Проте і педагогічна, й акторська дія можлива лише за умови публічного виконання, де наявні наслідування, перенесення, співпереживання Тому пе-

дагог для досягнення успіху має бути талановитим і драматургом, і літератором, і виконавцем.

Оволодіння органічною творчістю і в акторській, і в педагогічній дії відбувається поступово:

а) перший щабель в оволодінні процесом органічної дії, важливий і для актора, і для педагога, — подолання суперечностей публічної творчості. Майбутній педагог, наприклад, виконує в присутності багатьох людей прості життєві дії, ще не ускладнені творчим переживанням: щось побачити, почути, відшукати, прочитати, завчити напам'ять, звернутися з питанням тощо. Ці вправи потрібні для того, щоб навчитися відволікатися від аудиторії конкретною дією («публічна самотність»);

б) другий щабель — дія, здійснювана прилюдно в умовах домислу. Вона також необхідна для вчителя, але найповніше виявляється в сценічному спектаклі. Педагог на матеріалі найпростіших сценічних вправ має навчитися діяти органічно і доцільно в межах сценічної імпровізації (сьогодні, тут, зараз);

в) третій щабель пов'язаний із повторенням. Тут відбувається переростання імпровізаційної вправи в етюд, у якому фіксується логіка і послідовність дій. Однак важливо зберегти імпровізаційність як засіб поглиблення творчості.

Можливо, на початку розвитку педагогічної майстерності для педагога достатньо і трьох щаблів. Щодо актора, то йому потрібно долати й четвертий — оволодіння логікою дії в ситуації виконуваної ролі, створення образу (перевтілення).

Завдання викладача педагогічної майстерності — пояснити студентам на конкретних прикладах, що означає органічно діяти на уроці і органічно вибудовувати дію на сцені.

У будь-яких видах творчості людей цікавить не поверховість, формальність явищ, а їх сутність. Лише відчуття сутності дає змогу впливати на довколишній світ, удосконалювати його відповідно до людських інтересів та ідеалів.

Ми помічаємо, зауважував М. Салтиков-Шчедрін, що твори реальної школи нам подобаються, вони збуджують у нас співучасть, хвилюють і вражають, і це вже може бути достатнім доказом того, що в них є щось більше, ніж просте вміння копіювати. І справді, людський розум важко вдовольняється лише голою передачею зовнішніх ознак: він зупиняється на зовнішніх ознаках лише випадково і на короткий проміжок часу. Скрізь, навіть у найменшій подробиці, він домагається того інтимного змісту, того внутрішнього життя, які одні лиш і можуть надати фактові справжнього значення й сили.

Те, що Салтиков-Шчедрін іменує «інтимним змістом», «внутрішнім життям», «справжнім значенням і силою», Станіславський називає «життям людського духу», коли він говорить про «мету нашого мистецтва», «головне творче завдання мистецтва». І в Салтикова-Щедріна, і в Станіславського йдеться про сутність явищ, яку творча людина покликана

виразити, втілити так, щоб ця сутність стала очевидною, відчутною, доступною безпосередньому сприйманню, щоб вона була естетично сприйнятою читачем, глядачем, слухачем.

### 3. Виконання вправ на розвиток умінь

Виконання цих вправ доцільно розпочати з формування елементарних навичок колективної творчої праці.

**Вправа 1.** <<Привітання вчителя>. Педагог заходить в аудиторію. Студенти вітають його вставанням. Зазвичай це відбувається неорганізоване, галасливо. Слід повторювати привітання доти, доки виробиться однастайність, безшумність, м'якість і елегантність у виконанні цієї дії.

**Вправа 2.** «Зміна обстановки». Безшумно перейдіть з місця на місце, швидко переставте меблі, сядьте півколом чи у два ряди, поміняйтеся місцями разом зі своїми стільцями, те саме зробіть із заплюшеними очима.

Вправу слід поступово ускладнювати: встановити певний порядок здійснення дії; усі студенти мають одночасно встати, підняти стільці, поставити їх у правильне коло, одночасно сісти. Спочатку це роблять після умовної команди, потім — мовчки. Те саме повторюють у різному темпі, ритмі, в музичному супроводі із заданим характером руху.

**Вправа 3.** «Друкарська машинка». За кожним студентом закріплюють певну літеру, цифру, розділовий знак, які мають позначатися оплеском чи іншим умовним сигналом під час читання тексту:

а) під час виконання вправи змінюється ритм чи кожна п'ята або сьома літера вимовляється;

б) студенти сідають у коло і по черзі вимовляють цифру в певному ритмі. Деякі цифри чи їх комбінації оголошуються забороненими і замінюються умовним знаком. Хто помилково назве таку цифру — вибуває з гри.

**Вправа 4.** «Недоспівана пісня». Кожному учасникові пропонують подумки співати улюблену пісню. За певним сигналом пісня співається вголос, за іншим — подумки. Намагайтеся не відійти від мелодії своєї пісні, коли співаєте вголос.

Варіант: одну й ту саму пісню виконують хором. За певним сигналом продовжують виконання подумки, за іншим уголос співають окремі виконавці.

Можна запропонувати багато інших вправ, подібних за характером до дитячих ігор: «піжмурки», «кліпалки», «третій зайвий», «тихіше їдеш — далі будеш», «море хвилюється» тощо. Ці вправи розвивають увагу, кмітливість, винахідливість, відчуття партнера і т. ін. Водночас вони сприяють подоланню гальмівних чинників (збентеження, надмірної соромливості, самотності, напруження) і виробляють у кожного студента швидкість реакції, внутрішню готовність до виконання дії, включення в загальний процес.

Сприймання об'єктів зовнішнього світу за допомогою зору, слуху, нюху, тактильних відчуттів — необхідна ознака будь-якої органічної дії. Стосується це і дії педагогічної, зумовленої психофізіологією людини.

**Вправа 5. Тренування зору.** Назвіть найближчий і найвіддаленіший об'єкт у полі зору. Перелічіть усі предмети певного кольору й відтінку, розміщені в кімнаті, чи предмети на одну й ту саму літеру. Відтворіть позу і рухи колег. Подивіться в очі колег і розкажіть про їх форму, колір, вираз. Перевірте свої спостереження, виявіть неточності, знайдіть нові відтінки, тонкощі, не помічені з першого погляду.

**Вправа 6. Тренування слуху.** Прислухайтесь до звуків вулиці, виділіть з них шум автомобілів, людські голоси, спів птахів. Який автомобіль проїхав вулицею (вантажний, легковий, в якому напрямку)? Перенесіть увагу з вулиці на помешкання. Що чується в аудиторії, в коридорах, на поверсі, що там відбувається? Назвіть звук найнижчий і найвищий, найгучніший і найтихіший. Послухавши колег, відтворіть його інтонації, вимову, зауважте недоліки дикції.

Корисно організувати систематичне прослуховування музичних творів, щоб відповісти на запитання, які образи і відчуття навіює музика, якими засобами цього досяг композитор (мелодія, ритм, динаміка, тональність тощо), з яких частин складається твір, як розвивається головна тема; спробувати голосом відтворити мелодію.

**Вправа 7. Тренування тактильних відчуттів.** Визначте на дотик матеріал, форму, розмір якогось предмета, вартість різних грошових знаків. Упізнайте колег за рукою чи одягом, визначте температуру води, повітря в кімнаті тощо.

**Вправа 8. «Пізнай інших».** За зовнішніми ознаками поведінки людини на вулиці, в автобусі, метро, театрі, кафе визначте її внутрішній стан, професію, соціальний статус, обставини, які зумовлюють поведінку на момент спостереження (людина розв'язує важливе для себе питання, когось очікує, кого саме, кудись поспішає тощо). Проведіть спостереження й оцініть взаємини людей за їхньою поведінкою. Яка, наприклад, логіка взаємодії недавніх знайомих, давніх приятелів, закоханих (стадія розвитку стосунків), керівника й підлеглого, вчителя й учня, людей, ворожих одне одному тощо? Важливо вказати на спільність органічного процесу, властиву всім людям, а також на індивідуальне, неповторне у поведінці різних людей.

#### **4. Моделювання педагогічної ситуації: розповідь учителя**

Вибір кожним студентом фрагмента уроку з уподобаної теми, проведення уроку із записом на відеомагнітофон чи протокольне фіксування. Головна мета — привернути увагу аудиторії (класу) естетично впливовими зображальними засобами, моделюванням художнього образу складниками, зокрема інформацією щодо теми уроку. Найвагомішим чинни-

### 3. Виконання вправ на засвоєння прийомів самовиховання

**Вправа 1.** Розповісти про самовиховання видатних людей (Л. Толстого, К. Ушинського, А. Макаренка).

Проаналізувати програми самовиховання за таким планом:

1. Мета самовиховання.
2. Які прийоми та засоби самовиховання вибрано для досягнення мети?
3. Результати самовиховання.

**Вправа 2.** Ознайомитися з працею: Є. Ільїна «Мистецтво спілкування» з книжки «Педагогічний пошук» (К., 1988. — С. 214 — 215). Дати відповіді на такі запитання:

1. Які професійно значущі якості особистості виховує у себе Євген Ільїн?
2. Спробуйте уявити та описати професійний ідеал учителя Є. Ільїна. Що в його роздумах допомагає вам виконати це завдання?
3. Які способи самовиховання використовує Є. Ільїн у досягненні професійного «Я-ідеального»?
4. На думку Є. Ільїна, найважче полюбити в дітях вік, по суті, їх самих. Спробуйте розробити власну програму виховання у себе цієї професійно необхідної якості.

**Вправа 3.** Сформулюйте слоган, який має відповідати меті професійного самовиховання педагога.

### 4. Заповнення щоденника професійного становлення

У зошиті для практичних занять підготувати щоденник професійного становлення за такою схемою:

Якості та вміння особистості	Теперішній рівень сформованості якостей і вмінь						Запланований рівень сформованості якостей і вмінь		
	Самооцінка				Оцінка експерта				
	тепер	I курс	II курс	III курс	тепер	наприкінці III курсу	I курс	II курс	III курс
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

У першу графу з поданого нижче переліку записуються якості та вміння особистості.

#### *Культура зовнішнього вигляду*

1. Постава  
пряма;  
уміння сидити прямо;  
підтягнутість, зібраність.
2. Одяг  
охайність;

гармонія кольорів;  
відповідність одягу вікові, особливостям занять і роботи;  
відповідність моді;  
почуття міри у використанні прикрас.

4. Грим (помірність).

5. Зачіска (охайність).

6. Міміка

вираз обличчя доброзичливий, спокійний;  
погляд під час спілкування спрямований на співрозмовника;  
емоційна виразність;  
відповідність виразу обличчя характерові мовлення.

7. Пантоміміка

жести природні;  
хода пружна, ритмічна, легка;  
рухи гнучкі, невимушені;  
стриманість у рухах, відсутність зайвих рухів;  
уміння безшумно вставати й сідати.

### ***Культура педагогічного спілкування***

1. Дотримання спокійного, доброзичливого тону у спілкуванні  
уміння слухати співрозмовника;  
уміння ставити запитання;  
уміння аналізувати виступ;  
уміння першому встановити контакт з іншою людиною;  
уміння зрозуміти іншу людину;  
уміння імпровізувати в ситуації спілкування.

2. Прагнення до встановлення зорового контакту  
уміння бачити та розуміти реакцію слухачів.

3. Зацікавлення виступом, розповіддю, повідомленням  
зовнішній вигляд виражає готовність та бажання спілкуватися;  
уміння передавати своє ставлення до того, що повідомляється;  
уміння передавати повідомлення, не користуючись конспектом.

### ***Саморегуляція***

1. Уміння знімати зайве напруження, хвилювання.  
2. Уміння мобілізувати робоче самопочуття.  
3. Уміння стримувати себе у стресових ситуаціях.  
4. Уміння створювати потрібний настрій.

### ***Культура мовлення***

1. Граматична правильність мовлення.  
2. Виразність мовлення.  
3. Лексичне багатство.  
4. Техніка мовлення.



Після заповнення першої граfi у другій студенти виставляють оцінку рівня сформованості в себе елементів педагогічної майстерності за п'ятибальною системою (на час першого оцінювання) Ця процедура повторюється наприкінці I, II, III курсів (графи 3 — 5) Водночас виставляють свої оцінки експерти (графи 6 і 7)

Після завершення роботи зі щоденником на цьому занятті студенти аналізують відповідність сучасного стану розвитку їх особистості вимогам професії, визначають мету самовиховання, формують її програму, виставляють бажані орієнтовні оцінки в графах 8—10

## 11. КОНКУРС МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ РОЗПОВІДІ

**Мета:** узагальнення уявлень про технологію взаємодії під час розповіді вчителя. Аналіз професійної готовності студентів до педагогічної діяльності, усвідомлення перспектив подальшого розвитку

**Обладнання:** плакати з опорними конспектами на тему «Майстерність керування собою в педагогічній взаємодії», дидактичні картки


### План заняття

- 1 Психологічне налаштування на роботу
- 2 Виконання вправ на розминку артикуляційного апарату, дихання й голосу, регуляцію психічного самопочуття
- 3 Проведення педагогічної розповіді як фрагмента педагогічної діяльності
- 4 Аналіз особистих досягнень студентів і перспектив навчання на наступному етапі

### Завдання для студентів

- 1. Підготуватися до демонстрації педагогічної розповіді, яка заздалегідь проаналізована студентом у домашній контрольній роботі
- 2. Оформити у вигляді плаката конспект однієї з тем блоку занять «Педагогіка на розповідь як фрагмент педагогічної діяльності»
- 3. Підготуватися до виконання однієї із вправ для психологічного налаштування аудиторії на заняття (вправи на регуляцію фізичного і психічного самопочуття, підготовку мовленнєвого апарату до наступної діяльності, мімічної та пантомімічної виразності поведінки майбутнього вчителя)

### Список рекомендованої літератури

- 1  *Основи педагогического мастерства* - М, 1989 - С 79-90,92-97 107-118, 121-125
- 2 *Бабич Я.Д.* Основи культури мовлення — Л, 1990 — С 62 — 139
- 3 *Мороз О., Омельяненко В.* Перші кроки до майстерності — К, 1982 — С 12-15,16-17

## **ХІД ЗАНЯТТЯ 1. Психологічне**

### **налаштування на роботу**

На початку заняття слід відрекомендувати членів журі конкурсу, ознайомити студентів з головними його етапами, системою оцінювання їхньої роботи. До складу журі можуть входити представники паралельних навчальних груп, студенти старших курсів, а також досвідчені вчителі.

На етапі психологічного налаштування на роботу слід передусім провести актуалізацію опорних знань студентів з блоку тем «Майстерність керування собою в педагогічній взаємодії». Актуалізацію опорних знань доцільно здійснювати за допомогою різних форм організації навчальної взаємодії (індивідуальної роботи з дидактичними картками; роботи в мікрогрупах для підготовки відповідей на заздалегідь розроблені питання іншої мікрогрупи, термінологічного диктанту тощо).

Журі оцінює повноту та чіткість відповідей студентів, уміння переконливо захищати свою думку.

### **2. Виконання вправ на розминку артикуляційного апарату, дихання й голосу, регуляцію психічного самопочуття**

Кожному членові навчальної групи пропонують організувати виконання однієї із вправ для розминки артикуляційного апарату, дихання й голосу, регуляції психічного самопочуття з метою психологічної підготовки до наступної мовленнєвої діяльності.

Журі оцінює володіння змістом, оперативність встановлення контакту з групою під час виконання вправ, уміння мотивувати дії студентів, контролювати їхню роботу, завершувати педагогічну дію і розуміти причини можливих помилок у виконанні вправ.

### **3. Проведення педагогічної розповіді як фрагмента педагогічної діяльності**

Студентам пропонують виступити із заздалегідь підготовленим фрагментом педагогічної розповіді в навчальній аудиторії. Предметом аналізу журі на цьому етапі заняття є: елементи режисури в розповіді, використання засобів образної та емоційної виразності, вміння керувати своїм психічним станом у процесі розповіді, встановлювати контакт з аудиторією.

На підставі одержаних оцінок організовують наступний етап заняття.

### **4. Аналіз особистих досягнень студентів і перспектив навчання на наступному етапі**

Головна мета аналізу результатів роботи студентів — створення мотивації до оволодіння професією, вияв бар'єрів, що гальмують фахо-

ве зростання, формування культури педагогічного аналізу майбутнього вчителя. Важливо, щоб кожний студент дав оцінку результатам своєї роботи. Предметом аналізу мають стати як особистісні якості, тип спрямованості, професійні установки та цінності студентів, так і рівень оволодіння технологічними аспектами організації педагогічної взаємодії, сформованість умінь встановлювати контакт під час розповіді, виокремлювати етапи розповіді та їх завдання.

Серед умінь встановлення контакту в процесі розповіді особливу увагу слід звернути на такі:

- розуміння реакції аудиторії;
- звернення до аудиторії, привертання її уваги;
- збудження інтересу до теми;
- доцільне використання невербальних засобів;
- спрямування ситуації, що виникає спонтанно, у потрібне річище взаємодії;
- емоційно забарвлене завершення розповіді.

Результати самооцінки зіставляються з оцінкою членів навчальної групи, викладача, а також журі конкурсу.

Підсумки аналізу мають спонукати студентів до активної роботи над собою для оволодіння педагогічною майстерністю.

## 12. ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ, ЙОГО СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА

Мета: усвідомлення специфіки педагогічного спілкування як діалогічної взаємодії; формування установки на особистісно орієнтовану позицію в роботі з аудиторією; розвиток умінь аналізувати педагогічну діяльність.

**Обладнання:** фрагменти фільму «Учитель, на якого чекають», схема «Порівняльна характеристика стилів спілкування вчителя», картки із завданнями для аналізу різних аспектів професійно-педагогічного спілкування.

**Опорні поняття:** педагогічне спілкування; діалогічне педагогічне спілкування; суб'єкт-суб'єктний характер педагогічного спілкування; поліфонія у спілкуванні; модальність у спілкуванні; персоніфікація тексту повідомлення; установка на відповідь; стиль керівництва авторитарний, демократичний, ліберальний; моделювання у спілкуванні; комунікативна атака; формально-рольове й особистісно орієнтоване спілкування; комунікативна, перцептивна та інтерактивна сторони спілку-

### План заняття

1. Діагностування ціннісних орієнтацій педагога у професійному спілкуванні.
2. Обговорення головних теоретичних положень.
3. Виконання вправ на формування вміння аналізувати різні аспекти педагогічного спілкування.
4. Моделювання стилю спілкування в індивідуальній бесіді з учнем.

### Завдання для студентів

- 1. Ознайомившись із рекомендованою літературою, підготуватися до співбесіди з наведених питань.
- 1.1. Специфіка педагогічного спілкування, його особливості й функції.
  - 1.2. Діалогічне педагогічне спілкування, його критерії.
  - 1.3. Структура педагогічного спілкування.
  - 1.4. Стилі педагогічного керівництва і стилі спілкування.
- Підготуватися до керівництва обговоренням одного питання плану (вправа 1).
- 2. Виконати вправи 5 (письмово) і 6 (усно).
- 3. Вибрати педагогічну ситуацію, що потребує індивідуальної педагогічної бесіди, записати зміст ситуації; визначити доцільну позицію — формально-рольову чи особистісно орієнтовану, а також доцільний стиль спілкування.

### Список рекомендованої літератури

- 📖 1. *Педагогічна майстерність*: Підручник / За ред. І. А. Зязюна. — К., 1997. — С. 199-208, 215-220.
2. *Леонтьев А. А.* Педагогическое общение. — М., 1979. — С. 3—17.
  3. *Кан Калик В. А.* Учителю о педагогическом общении. — М., 1987. — С. 9 — 21, 26-33, 97-101.
  4. *Петровская Л. А.* Воспитатель — подросток: пути развития диалога // Учителям и родителям о психологии подростка. — М., 1990. — С. 130—144.
  5. *Савченко О. Я.* Сучасний урок у початкових класах. — К., 1987. — С. 138 — 146.
  6. *Щуркова Н. Е.* Практикум по педагогической технологии. — М., 1998. — С. 49-54, 58-63, 98-99.
  7. *Юсупов И. М.* Психология взаимопонимания. — Казань, 1991. — С. 6 — 10.
  8. Словник термінології з педагогічної майстерності. — Полтава, 1995. — 64с.
  9. Основи педагогічної майстерності. Тести. — К., 1997. — С. 36 — 38.

### ХІД ЗАНЯТТЯ

#### 1. Діагностування ціннісних орієнтацій педагога у професійному спілкуванні

##### Тест «Чи готовий учитель до діалогу з учнями?»

##### *Перший етап: обираємо позицію*

Із двох висловлювань («а» і «б») у межах кожного пункту виберіть ті, які ви поділяєте.

##### *Моє педагогічне кредо*

1. а) Дитина — така сама людина, як і я. Я поважаю її права і зважаю на її життєві потреби;  
б) У дитини немає ніякого життєвого досвіду. Я повинен(на) навчити її життя, допомогти сформувати правильні цінності.
2. а) Я бачу недоліки своїх учнів і роблю все, щоб вони стали кращими;  
б) Приймаю дитину такою, якою вона є з усіма її індивідуальними особливостями, і відповідно до цього вибудовую стосунки з нею.
3. а) Як учитель я допомагаю дитині в самостійному оволодінні знаннями й навичками, у формуванні її світогляду;

б) Моє завдання — передати дітям знання і домогтися їх ґрунтовного засвоєння

4 а) Я вважаю, що дитина спочатку повинна засвоїти те, що напрацьовано наукою, а потім висловлювати свої погляди,

б) На своїх уроках я заохочую думки і погляди своїх учнів, навіть якщо вони мають розбіжності із загальноприйнятими

5 а) Повагу учнів я можу завоювати своїми діями і вчинками,

б) Вважаю, що учні зобов'язані поважати будь-кого з учителів

#### *Педагогічне спілкування*

6 а) Я дуже швидко розумію, наскільки добре учень знає матеріал Немає сенсу слухати його до кінця,

б) Прагну слухати учня не перебиваючи У разі утруднень можу поставити навідне запитання

7 а) Вважаю своїм обов'язком робити зауваження тим, хто не вміє правильно поводитися на уроці Якщо це не дає результату, звертаюся по допомогу до батьків,

б) Коли учні заважають мені проводити урок, я не намагаюся всіх перекричати Тримаю паузу і думаю, як їх залучити до роботи

8 а) Мені цікаві думки інших педагогів про мій клас Я уважно вислуховую навіть безсторонні міркування,

б) Я знаю, що деякі педагоги говорять лише про негативні сторони мого класу Мені неприємно це чути

9 а) Часом учні доводять мене до краю і я не можу стримати себе від вияву негативних емоцій,

б) Якщо на уроці виникає конфліктна ситуація, я не стараюся брати гору, не пориваюся принизити учня Пропоную йому розібратися після уроку

10 а) Я помічаю, що іноді повертаюся додому в пригніченому стані Бачу, що домашнім це не до вподоби Прагну працювати над собою,

б) Мої домашні нерідко не розуміють, яка важка у мене робота і дома я знову змушена всім керувати

#### *Другий етап: підраховуємо бали*

Прочитавши обидва висловлювання («а» і «б»), поставте хрестик у накресленому вами бланку відповідей коло тієї з них, яка вам більше імпонує і, за вашим внутрішнім переконанням, вказує правильний напрям дій учителя Порівнявши кількість хрестиків у кожному рядку, визначте для себе, до якої з тенденцій педагогічної взаємодії з дітьми ви внутрішньо тяжієте більше

Педагогічні аспекти самодіагностики	Моє педагогічне кредо					Педагогічне спілкування					Кількість збігів з ключем
Номер твердження	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Тенденція до рівноправного співробітництва	А	Б	А	Б	А	Б	Б	А	Б	А	
Тенденція до авторитарної взаємодії	Б	А	Б	А	Б	А	А	Б	А	Б	

Припустімо, ви поставили найбільшу кількість хрестиків і набрали найбільше число балів у графі «тенденція до рівноправного співробітництва». Про що це говорить? Про те, що ви, без сумніву, здатні до побудови рівноправних взаємин з дітьми, визнаєте їхнє право на самостійність, поважаєте їхнє почуття власної гідності, схильні до аналізу власної професійної діяльності, прагнете до єдності своїх поглядів і дій. Отже, можете працювати з дітьми у режимі діалогових стосунків.

Інший варіант: ви обрали судження, які свідчать про тенденцію до авторитарної взаємодії. Це означає, що ви будете відносини з дітьми переважно з позиції «вчитель завжди має рацію» і не схильні довіряти учням, давати їм можливість виявляти самостійність. Ви завжди певні своєї правоти і не припускаєте заперечень та інших думок, у вас не виникає необхідності аналізувати свою діяльність. У разі помилок та невдач ви схильні перекладати провину на дітей та їхніх батьків.

Зрозуміло, ми розглянули крайні педагогічні позиції. Вони не завжди виявляються в «чистому» вигляді. Нерідко вчитель залежно від ситуації використовує різні методи. Проте важливо зрозуміти, які ваші головні пріоритети.

(Див.: *Фролова Т.* Самодіагностика: чи готовий учитель до діалогу з учнями // Директор школи. Україна. - 2002. - № 4. - С. 28-31)

## **2. Обговорення головних теоретичних положень**

З'ясування теоретичного підґрунтя теми може бути здійснене у різних формах: як тестова перевірка знань (9), як дискусія із залученням студентів до виконання ролей керівника дискусією тощо. При будь-яких формах усвідомлення суті й специфіки педагогічне спілкування важливо здійснювати, виходячи із розуміння курсу школи на гуманізацію, не лише як дотримання норм і правил поведінки у стосунках «учитель — учень», а й як створення умов, у яких дитина, взаємодіючи з учителем, ровесниками, світом, набуває досвіду навчальної трудової діяльності, гідної культурної людини. Умови, які створює педагог-гуманіст, викликають у дитини добровільне прагнення (свідоме чи несвідоме) взаємодіяти з учителем, виховуватися, бути вихованим.

Потрібно осмислити проблему, щоб навчитися закладати фундамент гуманних стосунків у школі, організовувати педагогічну взаємодію на засадах толерантності, полісуб'єктності, ненасилля.

Наведена нижче схема-конспект може слугувати опертям не лише у домашній підготовці студентів, а й організації співбесіди на занятті.

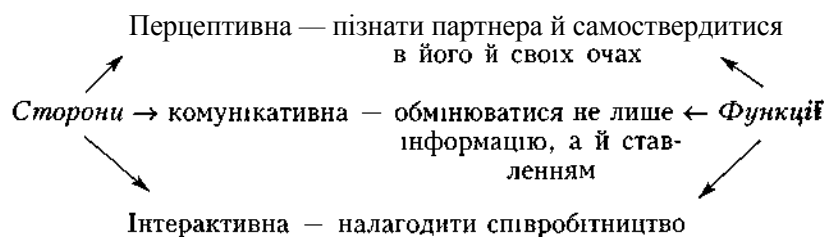
Педагогічне спілкування (ПС) — комунікативна взаємодія педагога з учнями, батьками, колегами, спрямована на створення сприятливого психологічного клімату, психологічну оптимізацію діяльності й стосунків (6). На практиці воно виступає не завжди як професіональне.

Професіональні ПС (+)	Непрофесіональні ПС (-)
+ сприяє засвоєнню знань, оптимізує навчальну Д	- знижує працездатність
+ формує в учня і вчителя впевненість у власному «Я», утверджує гідність	- викликає невпевненість, страх
+ засвоєння знань відбувається як формування ціннісних орієнтацій	- розвиваються стереотипи у поведінці й висловлюваннях (через жорстку регламентацію, копіювання досвіду)
+ забезпечує входження дитини в культуру (через учителя, стосунки в класі)	- формує негативне ставлення до вчителя навчання

Звідси *ознаки професіоналізму* спілкування педагога

- воно багатогранне,
- поліфункціональне,
- особистісно зорієнтоване

Односторонність (а не багатогранність) у спілкуванні обмежує можливість використання його впливу на дитину, його функції



Враховуючи те, що в педагогічному спілкуванні вчитель завжди дотримується вектора мети (воно здійснюється для того, щоб організувати взаємодію дитини зі світом як неухильний рух особистості до гідного життя і здійснюється таким чином, щоб цей рух був гідним життя), Н Щуркова наголошує на таких трьох специфічних педагогічних функціях (б, с 52 — 53)

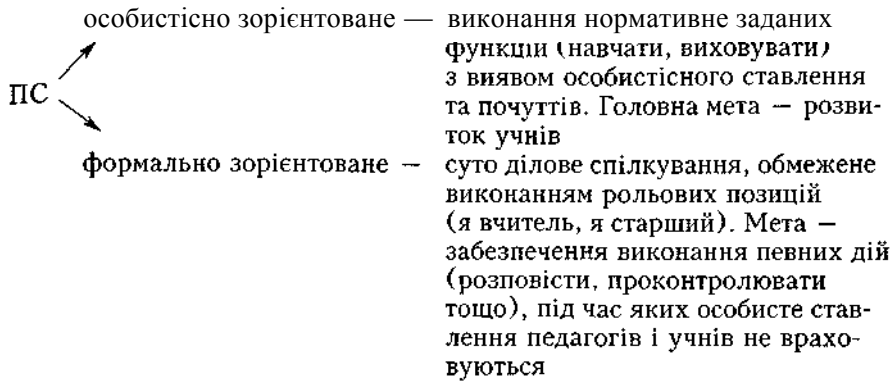
*функція відкриття* дитини до спілкування, яка полягає в тому, щоб переконати дитину в позитивному ставленні вчителя до неї і цим збудити бажання спілкуватися, зняти страх, психологічні затиски,

*функція співучасті* — передавати й приймати внутрішній світ учителя й учня, транслювати своє «Я» іншому «Я»,

*функція піднесення* виховання й збереження вчителем власної гідності — здійснення впливу, який допомагає сходженню до духовних новоутворень (публічне оголошення чеснот дитини, авансування, звернення до неї по допомогу)

Зазначені специфічні функції педагогічного спілкування дають педагогові змогу організувати його як особистісно зорієнтоване

Як розрізняються особистісно зорієнтоване і формальне спілкування?



Особистісно зорієнтоване спілкування — *суб'єкт-суб'єктне рівно-партнерське*. Формально зорієнтоване — *суб'єкт-об'єктне, субординоване, ієрархічне*.

Формально зорієнтоване (формально рольове) спілкування спрямоване на упорядкування навчання. Головне у ньому — *раціональне* начало. В особистісно зорієнтованому спілкуванні *раціональне й емоційне* начала поєднуються.

Для організації особистісно зорієнтованого спілкування важливо:

- ініціювати *суб'єктність* учня: активізувати його діяльність для самоусвідомлення, усвідомлення своєї здатності бути стратегом власного життя;

- дати учневі можливість зробити *вільний вибір* способів дії;

- формування в учнів не лише знання, а й *ставлення* до знань. Забезпечити багатогранність, поліфункціональність, особистісну орієнтацію у спілкуванні може діалогічна структура.

Як уже зазначалось, у психології розрізняють дві форми спілкування.

Монологічне — спілкування поляризоване за активністю.

У діалогічному спілкуванні відбувається конструктивне співробітництво, всі залучені до взаємодії. Діалогічне педагогічне спілкування ґрунтується на обміні смислами у спілкуванні, вибудовується на засадах діалогу педагогічного — дії у педагогічному процесі, яка дає кожному партнерові у спілкуванні можливість самоутвердитися.

**Діалогічне педагогічне спілкування** — *тип професійного спілкування, що забезпечує суб'єкт-суб'єктний характер взаємодії педагога та учнів і відповідає критеріям діалогу.*

**Критерії і показники діалогу:**

*визнання рівності особистісних позицій у спілкуванні (спільне розв'язання проблем, надання учням матеріалу для самостійної оцінки);*



домінанта на співрозмовникові і взаємовплив поглядів (урахування позиції співрозмовника, увага до його ставлення, готовність змінити власну думку);

персоніфікація повідомлення (мінімізація знеособлених висловлювань, звернення до особистого досвіду, досвіду учнів, інших осіб);

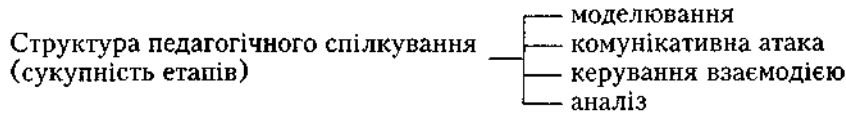
модальність висловлювання (обмін смислами, а не лише змістом; висловлювання словесне, інтонаційне та мімічне);

установка на відповідь (звернення вербальні і невербальні, запитання, пропозиції);

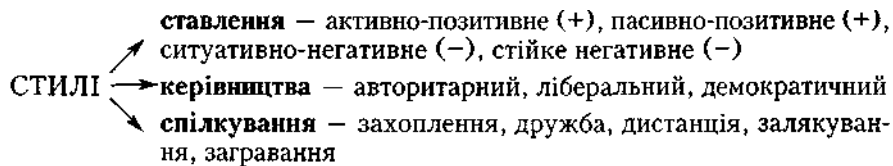
поліфонічність взаємодії (врахування кожної думки, можливість висловлюватися кожному);

двоплановість позиції (природність спілкування, дотримання надзавдання).

Розгляньмо, як має бути побудоване педагогічне спілкування.

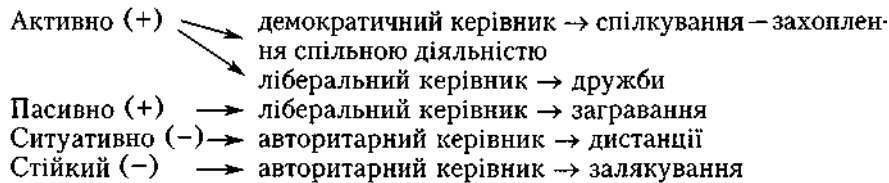


У педагогічній взаємодії розрізняють стилі ставлення, керівництва та спілкування.



Стиль спілкування — усталена система способів і прийомів у взаємодії.

*Взаємозв'язок стилів ставлення, керівництва, спілкування*



Для оволодіння продуктивним стилем спілкування (захоплення спільною творчою діяльністю) потрібно мати такі якості:

- спрямованість на дитину;
- захопленість справою;
- професійне володіння організаторською технікою;
- делікатність, на якій ґрунтується педагогічний такт.

Порівняльна характеристика стилів керівництва вчителя

Стиль	Мета	Змістовий бік організації (що робить)	Техніка організації (як організовує)	Позиція лідера	Результат
Авторитарний (диктат)	Предметний результат	Самочинне визначення спрямованості дій, порядку роботи. Завдання даються поетапно, визначаються заздалегідь. Думка керівника вирішальна. Мотивація відсутня. Учні відмовлено у праві на ініціативу, вони пасивні виконавці.	Ділові короткі розпорядження, наказ, інструкція, вказівка, догана, заборона із загрозою. Орієнтація на помилки. Лакоїзм, нетерпіння.	Поза групою	Предметний, часто високий. Психологічний — несприятливий клімат, потрібний постійний контроль, брак відповідальності.
Демократичний (спільно)	Розвиток самоврядування, самоорганізація колективу	Заходи плануються в групі, за них відповідають усі. Опор на думку колективу, обговорення рішень, передача мети, делегування повноважень, активізація ініціативи.	Інструкція у формі пропозиції. Мотивація, заохочення, порада, інформація, орієнтація на досягнення кожного. Товариський тон.	Разом із групою	Предметний, з часом високий, стабільний. Психологічний — упевненість, творчий підхід, ініціативність, відповідальність. Здатність до саморегуляції.
Ліберальний	Невтручання	Лідер не дає вказівок, справи йдуть самопливом, враховуються лише окремі інтереси. Брак стійкої педагогічної позиції. Педагог уникає відповідальності, має низький рівень вимог.	Запозичує способи дій у демократичного керівника: заохочення, схвалення, але немає вимогливості, координації.	Непомітна, споглядальна	Гальмується виховний процес, оскільки некерований. Роботу пущено на самоплив. Формальне розв'язання проблем.

Порівняльна характеристика стилів спілкування вчителя (за В. Кан-Каликом)

Стиль	Педагогічна сутність	Емоційна забарвленість дій учителя	Дії вчителя	Реакція учнів	Результат взаємодії
Захопленість спільною діяльністю	Зашкавленість предметом і діяльністю з дітьми (співтворчість) Учителі та учні разом дбають про справу	Захопленість, ділова спокійна реакція, оптимізм, енергійність, м'якість у поєднанні з вимогливістю та розумінням	Демонстрування позитивного ставлення до справи та учнів, залучення до цікавої роботи, підтримка ініціативи («Ми», «Як цікаво »)	Прагнення спільно працювати, бажання виправдати довір'я вчителя	Співробітництво
Дружнє ставлення	Особистісне позитивне сприйняття учнями вчителя і вчителем учнів Демократичне керівництво	Спокій, лагідність, співчутливість у поєднанні з вимогливістю, м'якість, подив, розуміння	Демонстрування позитивного (дружнього) ставлення («Ви і я », «Було б добре », «Прошу »)	Прагнення зберегти довір'я, бажання контактувати, обмін думками, довір'я до вчителя, його оцінки	Емоційний контакт
Загравання	Позитивне ставлення (можлива байдужість) та ліберальне керівництво	Байдужість, поблажливість, невпевненість, співчутливість (формальна) з потуранням	Намагається завоювати любов дітей дешевими прийомами, виправдовування серйозних провин	Зневажливе ставлення до вчителя, байдужість до його зауважень, реакцій	Втрата авторитету
Дистанціювання	Формальні взаємини (пасивно-позитивне ставлення) і авторитаризм	Холодність, суворість, безсторонність, твердість, наполегливість	Констатація вчинку Обмеження спілкування формальними (холодними) діями — поясненнями Підкреслення різниці між учителем та учнями, менторський тон	Напруженість, страх, очікування негативних наслідків	Втрата контакту
Залякування	Негативне ставлення і авторитаризм Невпевненість при високому посадовому статусі	Жорсткість, грізний голос, зневажливості, роздратованість, уїдливість	Вказування, як не слід діяти, застосування переважно догани (а не заохочення)	Негативні почуття, захисна реакція, образа, прагнення уникати зустрічей, взаємодії	Конфронтація

### 3. Виконання вправ на формування вміння аналізувати різні аспекти педагогічного спілкування

Як було зазначено, цей етап роботи може бути об'єднаний з попереднім. У такому разі обговорення теоретичних положень курсу будується як створення умов для перевірки не лише засвоєння теорії, а й вміння організувати взаємодію з аудиторією. Вибирають 5 проблем для обговорення (четверте питання охоплює дві проблеми).

**Вправа 1. Моделювання взаємодії** (завдання для п'яти студентів).

Виберіть одне з питань теорії і підготуйтеся до роботи над ним з аудиторією, маючи на увазі не монологічне повідомлення, а діалогічну взаємодію (це може бути розповідь із приверненням уваги, активної мисленнєвої діяльності студентів або бесіда з групою). Обдумайте, як ви починатимете розмову, як здійсните комунікативну атаку, виділите головні думки, завершіть взаємодію, переконавшись, що питання з'ясовано.

**Вправа 2. Аналіз взаємодії** (завдання для решти студентів).

Виберіть картку із завданням для аналізу, на підставі спостережень за спілкуванням колег висловіть свої враження й побажання. Завдання для аналізу:

1. Які функції виконував учитель, спілкуючись із аудиторією (лише подавав інформацію або обмінювався нею, обмінювався ставленням, сприймав і розумів аудиторію, надавав можливість належно сприйняти себе, організовував взаємодію)?

2. Чи було спілкування діалогічним? Яким критеріям діалогічного спілкування воно відповідало (кожен критерій можна подати на окремій картці)?

3. Як можна характеризувати це спілкування — як формально-рольове чи особистісно орієнтоване?

4. Який стиль спілкування демонстрував студент? Довести свою думку, аналізуючи техніку.

5. Який стиль керівництва було обрано? Підтвердити аналізом техніки організації діяльності.

6. Які етапи професійного педагогічного спілкування продемонстрував студент? Доведіть його ефективність.

Виконання вправ 1 і 2 завершується аналізом засвоєння теоретичних проблем студентом-ведучим і групою в цілому та визначенням актуальних проблем спілкування для групи, окремих студентів, роз'ясненням суті комунікативних норм у конкретній ситуації спілкування; навчанням прийомів здійснення комунікативної атаки, реалізації критеріїв діалогічності (установка на відповідь, персоніфікація, тощо).

**Вправа 3. «Відкрита долоня».** Запропонувати групі подати зворотний сигнал ведучому про неформальну залученість до взаємодії, щоб він пересвідчився, що одnogрупники відчують увагу до себе з його боку, бажання залучити кожного до роботи. Для цього кожний із при-

сутніх на занятті невербально — відкритою долонею — сигналізує про особисту готовність, зацікавленість запропонованим обговоренням. Якщо такі сигнали виконуються неформально, вони стають відповідним корективом у професійній позиції студента в ролі педагога.

**Вправа 4.** *Аналіз фрагмента фільму «Учитель, на якого чекають».*

Подивіться епізод із фільму (студент-практикант Андрій Остапенко розповідає про створення пам'ятника випускникам школи). У цьому фрагменті діти лише слухають, розмову веде сам учитель. Придивіться до його поведінки, його мовлення й висловіть власну думку з таких питань:

1. Чи можна за цим епізодом визначити спілкування студента, який лише починає свою професійну діяльність, як професіональне? Обґрунтуйте відповідь, враховуючи функції та спрямованість майбутнього вчителя.

2. За реакцією учнів визначте, чи вдалося педагогові залучити старшокласників до співроздумів і співпереживання.

3. Яким критерієм діалогічного спілкування відповідає розповідь учителя?

4. Який стиль спілкування демонструє цей педагог-початківець?

**Вправа 5.** *Початок спілкування на уроці.* Ознайомтеся з фрагментами початку уроків різних учителів. З'ясуйте, на яку взаємодію налаштовує вчитель учнів із перших хвилин уроку: особистісно зорієнтовану чи формально зорієнтовану.

Урок А. *(5 клас, українська література)* Приготуйтеся до уроку. Стоп! Пережуйте, поковтайте. Так... Добрий день! Кого сьогодні немає? (Чути вигуки.) Не всі. Хтось один підніміть руку й скажіть. Віто, скажи ти (слухає). Так, двох немає. Ми побудуємо наш урок так: спочатку поговоримо про п'єсу-казку «Котигорошко», а потім цілий урок читатимемо цю казку в особах. В кінці напишемо твір, а якщо не встигнемо, попрацюємо вдома.

Урок Б. *(5 клас, зарубіжна література)* Добрий день! Сідайте. Діти, останнім часом ви мені не подобаєтеся. Ваша поведінка на перерві незадовільна. Клас перед уроком не провітрюється, з класу не виходите, дошку не витираєте. Чому? Більше зауважень я не робитиму. Сподіваюся, що ви виправитесь. А тепер відкрийте зошити й підручники і запишіть тему сьогоднішнього уроку.

Урок В. *(5 клас, українська мова)* Доброго дня! Рада бачити вас знову. Хочу привітати вас із початком другої чверті. Усі здорові? Бабуся відвідали? Хто відсутній? А чи знаєте ви, яке у нас сьогодні, 9 листопада, свято? Пише на дошці: «9 листопада — День української писемності та мови».

Урок Г. *(10 клас, зарубіжна література)* Доброго дня, діти! Рада нашій зустрічі. Бачу вашу готовність до праці. Сподіваюся, ми гарно попрацюємо. Усі присутні? Черговий... Сьогодні у нас дуже цікава тема:

ми говоритимемо про красу Чи замислювалися ви, що таке краса? її оспівують, зображають на полотні, описують у художніх творах Через неї пролито багато сліз, пережито багато горя То що це? (Вислуховує учнів ) Цікаві міркування Звернімося до роману В Гюго «Собор Паризької Богоматері»

Урок Д (7 клас, геометрія) Добрий день! Усі готові думати? Ну що ж — розпочнімо Коли я готувалася до цього уроку, я замислилася над запитанням, чи зможете ви самостійно схарактеризувати поняття «фігура» Ми всі неодноразово натрапляли на нього А чи є якийсь зв'язок між тими фігурами, які виконують пілоти в небі, спортсмени у фігурному катанні, фігурами в шахах? А крім них, є ще й геометричні, що й становитимуть тему нашого уроку

Проаналізуйте подані фрагменти за такою схемою

Фрагмент уроку А.Б	Мета вчителя повідомлення, контроль, розвиток (п-к-р)	Врахування інтересів, ставлення учнів (+, -)	Позиція учня об'єкт, суб'єкт (о – с)	Можливість вибору для учня (+, -)	Формування знань, знань + ставлень (з – зс)	Висновок формально рольове чи особистісно зорієнтоване спілкування (фр – оз)
--------------------	---	--	--------------------------------------	-----------------------------------	---	--

Зробіть висновок стосовно характеру спілкування вчителів і спрогнозуйте його результат

Запропонуйте можливі корективи поведінки вчителя для наближення його спілкування до особистісно зорієнтованого

**Вправа 6. Ситуація — одна, стилі — різні.** Ця вправа поєднує вміння аналізувати стиль спілкування, демонструвати техніку його виконання й усвідомлювати наслідки та доцільність використання за певних умов

Для виконання вправи групу поділяють на п'ять підгруп, кожна з яких дістає завдання діяти в заданій ситуації визначеним стилем Ситуація для всіх підгруп одна «Під час вашої розповіді на уроці учень відволікається і пропускає важливу інформацію Ваші дії?» Кожній підгрупі дають завдання діяти за певним стилем спілкування (залякування, загравання, дистанція, дружба, захоплення спільною творчою діяльністю) Після невеликої підготовки підгрупа демонструє ситуацію і дає пояснення, на яку реакцію можна очікувати від учня, а також, в яких випадках реакція у такому стилі можлива й доцільна (варіанти рішення робить зауваження із погрозою, пропонує потерпіти до кінця уроку, холодно повертає учня до роботи, м'яко пропонує включитися в урок, звертається з питанням щодо теми розмови, залучаючи до спільного пошуку)

В аналізі слід підкреслити можливість епізодичного використання всіх стилів й усвідомлення сутності домінантного стилю в педагогічній діяльності

#### 4. Моделювання стилю спілкування в індивідуальній бесіді з учнем

Студенти представляють обрані ситуації зі шкільного життя, які потребують індивідуальної бесіди з учнем. Визначають, на яку позицію доцільно налаштуватися у взаємодії, який стиль спілкування вибрати. Це тільки початок самостійної роботи над розробленням індивідуальної бесіди. Не потрібно передавати зміст розмови. Важливо зосередитися на стилі й характері взаємодії. Тут стане у пригоді аналіз ситуації з книжки М. Гаріна-Михайловського «Дитинство Тьоми», де яскраво виписано позицію матері, способи, які вона як природний педагог вибирає, щоб спонукати сина до осмислення його вчинку і прийняття власного рішення.

Провина гімназиста 1 класу Артема (Тьоми) Карташова полягає в тому, що він, злякавшись погроз директора, назвав однокласника — винуватця ганебної витівки. Тьома переживав свій слабкодушкий вчинок ще й тому, що бачив, як його товариш Іванов вистояв і не видав хлопця, за що був виключений із гімназії. Вдома Тьома не розповів про це, але дирекція повідомила батьків. Вони чекали на розмову.

«... Коли смеркало, йому стало ще тяжче, і він якось несвідомо потягнувся до матері. Він розгледів її біля вікна і мовчки підійшов.

— Тьома, розкажи мені, як усе було... — м'яко, лагідно, але вимогливо-певнено промовила мама.

Тьома завмер і відчув, що мама вже здогадалася.

— Усе розкажи...

Цей ласкавий голос, це всепрощення охопили Тьому якоюсь жагучою потребою — все до останнього повідати матері.

Повідавши істину, Тьома гірко урвав розповідь і принижено понурих голову.

— Бідний мій хлопчику, — вимовила охоплена тією ж тугою приниження й гіркоти мама.

Тьома сперся ліктем на спинку її крісла й тихо заплакав. Мати мовчки витирала сльози, які котилися по його щоках. Зібравшись із думками і давши синові заспокоїтися, вона сказала:

— Що вдієш? Якщо ми бачимо свої недоліки і якщо, помічаючи їх, прагнемо виправитися, то й помилки наші вже є джерелом спокути. Відразу нічого не дається. Усього досягають тяжкою боротьбою в житті. В цій боротьбі ти вже знайшов сьогодні одну свою слабкість... Коли молитимешся, попроси у Бога, щоб послав тобі несхибність і міцну волю у хвилину страху і небезпеки.

— Ой, мамо, як я згадаю про Іванова, як згадаю... так би, здається, й помер зараз.

Мати мовчки гладила синову голову.

— Ну, а якщо ти пішов би до нього? — запитала вона ласкаво.

— Ні, мамо, не можу, — сказав він тремтячим голосом. — Коли я знаю, що більше не побачу його... так шкода... я так люблю його... а як подумаю, що піду до нього... я більше не люблю його, — тужно скінчив Тьома, і сльози знову полилися йому з очей.

— То й не треба, не ходи. Колись у житті, коли ти станеш гарною, чесною людиною, Бог дасть, ти зустрінешся з ним і скажеш йому, що коли ти й став таким, то завдяки тому, що завжди думав про нього і хотів бути таким чесним і хорошим, як і він. Гаразд?

Тьома мовчки зітхнув і замислився. Мати теж замовкла і лише продовжувала пестити свого сина, котрий не встояв у першому бою.

Увечері, в ліжку, Тьома обережно підняв голову і, переконавшись, що всі вже сплять, нечутно опустився на підлогу і, весь охоплений екстазом гіркого жалю, огорнутий якимсь особливим вогнем віри, що рідко, але з такою силою приходить до дітей, — палко молився, бажаючи Бога послати йому сили нічого не боятися.

(Гарин-Михайловский Н. Г. Детство Тёмы. Гимназисты. - К., 1983. - С. 108-109)

*Запитання до аналізу ситуації:*

1. У цій ситуації описане переживання малюка, та чи лише в такому віці людина стикається з подібними проблемами? Чи траплялося вам бути свідком таких випадків у старшому віці? Чи потрібна допомога вчителя, щоб розібратися у вчинкові?

2. Зверніть увагу на початок розмови, на тон, яким сказала мама першу фразу. Чому хлопчик не опирався, а відчув прагнення все розповісти? Як у цьому та в наступних моментах цитованого уривку виявляється особистісна орієнтація матері?

3. Які умови, створені мамою, дають підставу говорити про те, що вона не нав'язувала синові висновків, а формувала «вирощувала» його думки, підтримувала почуття, надавала розвивальну допомогу?

4. Логіка роздумів матері — приклад саногенного (здорового, позитивного) мислення. Як можуть змінитися реакції дитини за умови не дотримання такої логіки?

5. Які прийоми, використані в розмові мамою, може взяти на озброєння вчитель-гуманіст?

Аналіз ситуації дасть студентам можливість використати дібрані ними факти для конструювання власної бесіди й усвідомити сенс поведінки вчителя під час індивідуальної взаємодії з учнями.

Завершити заняття можна міркуванням членів групи щодо висловів: А. Макаренка «Якби хтось спитав, як я зміг би у стислій формулі визначити сутність мого педагогічного досвіду, я відповів би: якомога більше вимог до людини і якомога більше поваги до неї», та Д. Рокфеллера «Вміння спілкуватися з людьми — це товар, і я заплачу за таке вміння більше, ніж за будь-що інше у світі».

### **13. ТЕХНОЛОГІЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ БЕСІДИ**

**Мета:** ознайомлення студентів із теоретичними аспектами організації комунікативної діяльності педагога під час індивідуальної бесіди; удосконалення вміння моделювати, проводити й аналізувати індивідуальну бесіду.



**Обладнання:** схема «Етапи контактної взаємодії», магнітні й відеозаписи бесід учителя зі школярами, тексти зі зразками індивідуальних бесід

**Опорні поняття:** контакт, бесіда, етапи спілкування у процесі бесіди, методика контактної взаємодії

#### План заняття

1. Діагностування комунікативної готовності до діалогу з дитиною
2. Обговорення головних теоретичних положень
3. Виконання вправ на розвиток умінь аналізувати індивідуальну педагогічну бесіду
4. Виконання вправ на удосконалення техніки взаємодії
5. Моделювання педагогічної ситуації: розроблення та проведення індивідуальної бесіди на запропоновану тему

#### Завдання для студентів

- 1. Опрацювавши рекомендовану літературу, підготуватися до обговорення головних теоретичних положень
  - 1.1. Індивідуальна педагогічна бесіда, її завдання, умови ефективності
  - 1.2. Контакт під час бесіди. Методика контактної взаємодії
  - 1.3. Чинники, що сприяють або протидіють оптимальній взаємодії в бесіді
  - 1.4. Шляхи поліпшення спілкування вчителя з учнями
- 2. Виконати усно вправи 1—4. Підготуватися до виконання вправ на оптимізацію техніки спілкування під час бесіди
- 3. Розробити модель індивідуальної бесіди в річницю методики контактної взаємодії. Стисло описати мету кожного етапу, прийоми впливу, очікувані наслідки

#### Список рекомендованої літератури

- 1. Аникеева Н. П. Учителю о психологическом климате в коллективе — М., 1983 — С. 86-93
- 2. Гаврилова Т. П. Учитель и семья школьника — М., 1988 — С. 6 — 35
- 3. Добрович А. Б. Общение: наука и искусство — М., 1980 — С. 52 — 59
- 4. Леви В. Искусство быть собой — М., 1977 — С. 127-130, 161-165
- 5. Леви В. Искусство быть другим — М., 1980 — С. 135—138
- 6. Корнелиус Х., Фейр Ш. Выиграть может каждый — М., 1992 — С. 45 — 82
- 7. Скотт Дж. Г. Конфликты. Пути их преодоления — С. 95—115
- 8. Филонов Л. Б. Психологический контакт педагога и учащегося как условие успешной профилактики отклонений в поведении школьников // Психологическая профилактика недисциплинированного поведения учащихся — К., 1989 — С. 238-251

#### ХІД ЗАНЯТТЯ

##### 1. Діагностування комунікативної готовності до діалогу з дитиною

Виберіть один із трьох варіантів відповіді на поставлені запитання.

1. Хто з учнів, на ваш погляд, потребує довірчої бесіди?
  - а) невстигаючий,
  - б) недисциплінований,
  - в) кожний

- 2 Які ваші дії, якщо учень ухиляється від бесіди?
  - а) вимагаю, щоб залишився після уроків,
  - б) пропоную вибрати підходящий день,
  - в) терпляче чекаю слухної нагоди
- 3 Які виховні цілі для вас пріоритетні в бесіді з дитиною?
  - а) уточнення мотивації поведінки,
  - б) допомога у формуванні почуття особистої відповідальності за вчинки,
  - в) спонукання до усвідомлення своїх помилок
- 4 Якому звертання до учнів ви віддасте перевагу?
  - а) на «Ви»,
  - б) на «ти»,
  - в) на ім'я, а не на прізвище
- 5 З чого починаєте бесіду?
  - а) з конкретних запитань,
  - б) із створення довірчої атмосфери,
  - в) з повідомлення мети розмови
- 6 На чому зосереджуєте увагу?
  - а) на змісті інформації, яку дістаєте,
  - б) на підтексті висловлювань,
  - в) на манерах, зовнішності дитини
- 7 Як часто ставите прямі запитання?
  - а) часто,
  - б) рідко,
  - в) ніколи
- 8 Яка ситуація у вас складається частіше?
  - а) більше говорите ви,
  - б) більше говорить дитина,
  - в) ви і дитина говорите пропорційно
- 9 Яким педагогічним діям віддасте перевагу в бесіді з дитиною?
  - а) уважно слухаєте, щоб зрозуміти сенс й слів,
  - б) як рівні обмінюєтеся думками і почуттями,
  - в) спонукаєте вислухати вас, щоб зробити певний вплив
- 10 Що вам до вподоби у співрозмовникові?
  - а) самокритичність,
  - б) довіра,
  - в) бажання сподобатися
- 11 Які ваші реакції на дитячий обман?
  - а) відверто висловлюєте обурення,
  - б) терпляче вислуховуєте без коментарів, щоб краще зрозуміти причини,
  - в) пояснюєте, чому обманювати соромно
- 12 Які вияви дитини навіюють вам велику тривогу?
  - а) потайливість,
  - б) агресивність,
  - в) брехливість
- 13 Що вважаєте педагогічне доцільним?
  - а) домогтися від дитини згоди з вами,
  - б) спонукати до відкритої критики вашої позиції,
  - в) заохотити прагнення обстоювати свої погляди
- 14 Який настрій прагнете ініціювати у дитини наприкінці бесіди?
  - а) каяття в помилках і діях,

- б) упевненість у здатності самій вирішувати свої проблеми;
  - в) невдоволення собою.
15. Які почуття переживаєте найчастіше після закінчення бесіди?
- а) прикрість, бо не побачили щирого каяття дитини у негарних вчинках;
  - б) задоволення, бо стали ближчі до неї;
  - в) впевненість, що знайдено шлях до її виховання.
16. Яку бесіду вважаєте педагогічне результативною?
- а) якщо вона дала вам змогу краще зрозуміти дитину;
  - б) якщо ви допомогли дитині краще зрозуміти себе;
  - в) якщо вона допомогла дитині краще зрозуміти вас.
17. Що дає вам діалог із дитиною у особистісному розумінні?
- а) свіжий погляд на світ;
  - б) імпульс до самовдосконалення;
  - в) адекватне уявлення про резерви особистості дитини.

Опрацювання результатів: варіант «а» — 3 бали; варіант «б» — 5 балів; варіант «в» — 3 бали.

Якщо ви набрали понад 55 балів, то у вас достатній рівень комунікативної готовності до діалогу з дитиною. Загальна сума менше за 55 балів свідчить про недостатній рівень.

(Рыданова Й. Й. Основы педагогического общения. - Минск, 1998. - С. 313-315)

## 2. Обговорення головних теоретичних положень

*Індивідуальна педагогічна бесіда* — це взаємодія з учнем (батьками, колегами), спрямована на пошук шляхів співробітництва для стимулювання розвитку учнів, її завдання: ознайомитися з індивідуальністю учня, встановити контакт і створити умови для комунікативного забезпечення навчально-виховного процесу, сприяти усвідомленню сутності поведінки, допомогти знайти продуктивне рішення в ситуації, яка спонукала до розмови.

Ефективно вирішити ці завдання можна, якщо вчитель дотримується умов організації особистісно орієнтованого виховання, забезпечує перехід:

- від соціального контролю до стимулювання розвитку учня;
- від керування до самоврядування;
- від монологу до діалогу;
- від пояснення до взаєморозуміння.

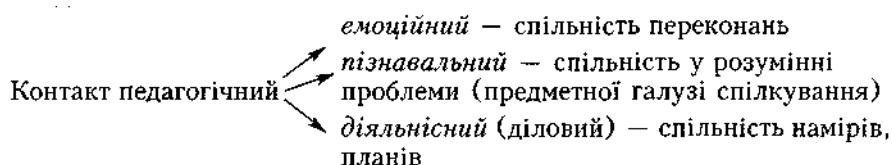
Таким чином, установка вчителя в бесіді змінюється: головним для нього у процесі взаємодії є не контроль і оцінювання поведінки, а допомога учневі (батькам, колезі) у вихованні дітей.

Особливості проведення індивідуальної бесіди ґрунтуються на ідеях гуманістичної педагогіки і психології, відповідно до яких бесіда розглядається як елемент розвивальної допомоги (2), що сприяє самоактуалізації особистості.

Сутність бесіди полягає не в повідомленні інформації («Слухай мене»), не у нав'язуванні рецептів («Роби так...»), тобто не в розв'язанні завдань за іншого, а в *активізації* співрозмовника («Давай замислимось... Проаналізуємо... >> тощо), в наданні такої допомоги, щоб він мав змогу сам впоратися зі своїми проблемами. Отже, педагогові треба вчитися разом з учнями аналізувати, спільно шукати вихід, спільно брати відповідальність за вибір, який він дає вихованцеві можливість зробити самому.

Бесіда перетворюється з монологу на діалог за умови забезпечення контакту. У педагогічному діалозі це особливий стан єднання педагога та учнів, коли відбувається взаємозбагачення тих, хто спілкується.

Які види педагогічного контакту можливі під час індивідуальної



Про наявність контакту (його внутрішню характеристику) можна довідатися за зовнішніми ознаками:

бесіди?

Зовнішні ознаки контакту	Внутрішні ознаки контакту
Стійкий контакт очей	Відкритість у стосунках, взаємне особистісне сприйняття
Узгодженість поз, міміки та інтонацій у діалозі	Наявність емоційного відгуку
Єдність оцінних суджень	Згода з основними змістовими положеннями
Розвиток думок партнера	Сприйняття думок як значущих, збереження зацікавленості у подальшій взаємодії

Розроблені спеціальні технології поступового встановлення контакту, які дають змогу подолати опір партнера у спілкуванні та бар'єри, які він вибудовує. Високу ефективність має так звана методика контактної взаємодії, запропонована Л. Філоновим (8). Реалізуючи цю методику, ініціатор спілкування досягає ефективної взаємодії всупереч початковому опору співрозмовника.

Головні тези методики Л. Філонова такі:

1. Довірче спілкування не може бути нав'язаним, воно має виникнути як природне бажання іншої сторони.

2. Процес спілкування, встановлення контакту проходить у своєму розвитку певні етапи (стадії спілкування). Затримка певного етапу або спроба проминути його може порушити взаємодію.

3. Процес взаємодії має розвиватися послідовно, а перехід до наступного етапу здійснюватися лише за наявності певних ознак.

Розгляньмо стадії контактної взаємодії на прикладі спілкування вчителя та підлітка. Цей вибір зумовлений, з одного боку, тим, що найбільші ускладнення вчитель відчуває саме у спілкуванні з підлітками. З другого боку, саме у взаємодії з підлітками ця методика дає найкращий результат.

I. *Накопичення згоди.* Не можна одразу розпочинати з предмета розмови, якщо ви маєте підозру, що ця ситуація є неприємною для підлітка. Отже, завдання першого етапу взаємодії — нейтралізація настороженості, тривожності партнера, розвідувальний пошук спільних тем для розмови. Роздратований, брутальний, збуджений підліток може провокувати вас на такий самий тон, але ваше завдання — підвести його до згоди, спочатку хоча б у розмові на якусь незначну тему. Для цього потрібно ставити запитання, на які співрозмовник даватиме тільки позитивні відповіді. На цій стадії домагаються первинної співзвучності, збігу у висновках і судженнях. Про результати можна дізнатися з того, що скоротяться паузи співрозмовника, він почне висловлюватися і розслабитися, зменшить контроль за своїми висловлюваннями.

II. *Пошук збігів в інтересах.* На цьому етапі важливо виявити погляди, що збігаються, подібність позиції, однакові захоплення тощо. Вчитель нібито стає на один рівень із підлітком і доводить йому, що вони можуть зрозуміти одно одного. Важливо визначити схильність і здатність до поступок (підліток має зрозуміти, що дорослий піде йому назустріч, якщо переконається у його, підлітка, правоті), показати зацікавленість у тому, що хвилює і цікавить співрозмовника.

III. *Прийняття для обговорення особистих якостей і принципів.* До початку цієї стадії спілкування вже має позитивне емоційне забарвлення, і для поглиблення стосунків можна починати пошук міцнішого підґрунтя. Тут важливо, щоб учитель показав: незалежно від фактичного стану справ він беззастережно приймає ті позитивні якості, які підліток собі приписує. Слід підвести співрозмовника до висновку, що спільними в них є не тільки інтереси, а й погляди, що їхні характери подібні.

IV. *Виявлення рис, негативних для взаємодії:* на цій стадії настороженість підлітка послаблена настільки, що він навіть може поділитися своїм занепокоєнням з приводу негативних якостей, які в нього є, вдатися до самокритики (причому не тільки в безпосередній формі, а й опосередковано, ніби говорячи про щось інше). У нього з'являється потреба розкритися цілковито.

V. *Адаптація партнерів, готовність до перебудови.* На цьому етапі психологічне підґрунтя спілкування вже міцне і можна підступатися до реалізації тієї початкової мети, яку поставив перед собою ініціатор спілкування. Тепер він може відверто говорити про те, що потрібно підліткові змінити в поведінці або характері.

VI. *Узгоджена взаємодія.* Спеціалісти з питань конфліктів наголошують на тому, що саме спілкування, яке має бути головним інструмен-

том для розв'язання більшості життєвих і професійних проблем, може породжувати нові конфлікти. Так, учитель, бажаючи зняти напруження в конкретній ситуації, висловив свій намір недостатньо чітко або його партнер у спілкуванні слухав не уважно, не зрозумів його наміру. Спілкування може мати негативні наслідки, якщо під час взаємодії виникне почуття образи, ворожисть, відчуження. І починаючи взаємодію, слід пам'ятати, що такі ускладнення виникають досить часто.

1) *Неконгруентність поведінки, або відмінності між мовленнєвим та не мовленнєвим, спілкуванням*,.. Фахівці в галузі спілкування твердять, що тільки 7 % інформації, що передається, становить зміст сказаного. 55 % інформації передається на невербальному рівні (мімікою, жестами), а 38 % — це якісні характеристики голосу (висота тону, тембр). Однак під час спілкування ці невербальні засоби реалізуються поза контролем свідомості, імпульсивно. Тому те, що висловлюється, може не збігатися з тим, що демонструється поведінкою. Так, учитель може говорити про своє доброзичливе ставлення до учня, але поводитися при цьому нервово, з відчуженням. Внаслідок цього в учня виникне сумнів стосовно щирості педагога.

Отже, під час взаємодії слід звертати увагу на засоби і манеру спілкування, вчасно виправляти помилки та усувати розбіжності. Іноді розлад між словами, репліками, мімікою, жестами, рухами тіла має вирішальне значення для спілкування, роблячи його неможливим.

Виявляючи такі розбіжності в ситуації взаємодії, слід звертати на них увагу опонента. Та робити це потрібно доброзичливо, зосереджуючи увагу не на самих розбіжностях, а на своєму сприйнятті та почуттях:

«Я відчуваю, що ви чимось занепокоєні (роздратовані, розгнівані), судячи з вашого тону. Я хотів би знати, чи не пов'язане це зі мною». Таким чином, партнеру у взаємодії надається можливість виявити свої приховані почуття чи обговорити проблеми.

2) *Вплив на взаємодію прихованих (хибних) припущень*. Входячи у взаємодію, людина найчастіше має певні припущення щодо особливостей поведінки та особистості партнера у спілкуванні, його реакцій на окремі дії.

Наявність неточних або хибних припущень ускладнює процес взаємодії і може спрямувати його в інший бік. Так, учитель гадає, що опір підлітка (юнака) у конкретній ситуації спричинений його невихованістю, неповагою до нього, насправді ж це цілком природна реакція на вияв неповаги з боку самого вчителя.

Із засобами подолання хибних або прихованих припущень можна ознайомитися, опрацювавши відповідну літературу (7, с. 100).

3) *Проблема прихованого контексту спілкування*. Входячи у взаємодію, людина не завжди усвідомлює істинні відчуття, думки, бажання. Проте, не висловившись конкретно щодо того, що її непокоїть, вона рідко дістане адекватну відповідь. Адже її партнер у спілкуванні має орієнтуватися не у видимому розвитку ситуації (перебігу подій), а в склад-

йому, замаскованому контексті взаємин. Найчастіше постає ситуація, коли певні неясності у поведінці іншої людини не помічаються, ігноруються. Це призводить до неадекватних дій або до цілковитого блокування взаємодії.

У педагогічній діяльності нерідко становище ускладнюється тим, що дитина сама не розуміє, що з нею коїться, не може усвідомити своїх прагнень, бажань, страхів або побоювань. Тому вчитель має бути зорієнтований передусім не на поведінку учня, а на з'ясування причин такої поведінки, він повинен «думати й аналізувати за двох». Якщо педагог не налаштований на виявлення прихованих мотивів поведінки, то спілкування з учнем може призвести до образ, роздратування, хибної поведінки і, зрештою, до ускладнення конфлікту.

Учитель мусить контролювати свої дії, домагатися чіткості у своїх висловлюваннях, робити їх зрозумілими для співрозмовника. Цікаві поради щодо оптимізації спілкування (як правильно слухати, як виявляти прихований контекст висловлювань) наведено в рекомендованій літературі (б, с. 55—82; 7, с. 106 — 115).

Які чинники ускладнюють спілкування?

*Прогнози* (спричинюють страх, образу, ворожість): «Якщо ти не будеш добре поводитися, тебе виженуть зі школи».

*Накази, безапеляційні розпорядження* (підкреслення своєї влади над іншими): «Я даю тобі два тижні, щоб ти виправив двійку і став слухняним».

*Негативна критика*: «Ти недостатньо старанно працюєш; у тебе немає бажання працювати»; «Як можна бути таким неорганізованим?»

*Образи, образливі порівняння, прізвиська*: «Таке питання може поставити лише тупа людина»; «Ти просто роззява, чого ще можна від тебе чекати?»

*Апелювання до обов'язків* (слова-«боржники»): «Ти повинен поводитися відповідним чином»; «Ти не маєш права так розмовляти»; «Ти мусиш добре вчитися».

*Репліки-настки або натяки без розкриття важливої інформації*: «Вихована людина не повинна так розмовляти з дорослим», «Якщо ти поводитимешся добре, я зможу допомогти тобі» (не вказується, як саме повинен поводити себе співрозмовник).

*Допит*: «Розкажи мені, чим ти займаєшся у вільний час. Чого тебе навчають твої друзі? Про що ви говорите у цій компанії?»

*Похвала з докором*: «Ти ж розумна людина, як же можна таке робити?»

*Упереджений діагноз мотивів поведінки*: «У тебе немає бажання вчитися; ти безсоромна людина, якщо таке робиш».

*Уципливі поради*: «Якби ти взявся за розум, було б краще», «Залиш цю спортивну секцію, вона заважає тобі вчитися».

*Переконання логікою*: «Нічого тут рюмсати, таке покарання цілком зрозуміле. Якщо ти так зробиш, то матимеш великі неприємності».

*Відмова від обговорення питання або зміна теми:* «Та хіба це проблема? І ця дрібниця тебе так розхвилювала?»; «Це дуже цікаво. Але поговорімо краще про твої оцінки».

*Змагання:* «Та хіба це проблема? От у мене проблема складніша».

*Заспокоєння запереченням:* «Усе мине, все колись закінчується, тому не слід хвилюватися» (6, с. 46 — 47).

Під час обговорення шляхів поліпшення спілкування слід звернути увагу студента, що на його розвиток великий вплив має техніка взаємодії. Потрібну інформацію студенти можуть отримати, прослухавши відповідну лекцію, а також опрацювавши рекомендовану літературу (1, 3, 5, 6, 8).

На різних етапах проведення бесіди важливо також дотримуватися певних загальних правил поведінки (1).

1. Слід оволодіти конфліктною ситуацією, зняти взаємну емоційну напруженість. Передусім потрібно зняти напруження м'язів, скутість, подолати недоцільні, або неконгруентні, рухи. Міміка, поза, жести мають не лише виражати внутрішній стан, а й впливати на нього позитивно.

2. Своєю поведінкою вчитель має вплинути на партнера, подолати його афективність. Цьому сприятиме доброзичлива посмішка, контакт поглядів, пауза.

3. Потрібно зрозуміти мотиви поведінки співрозмовника. Звернення до аналізу знижує емоційне напруження. Варто відмовитися від оцінок, насамперед негативних, висловити розуміння труднощів партнера, показати йому свій стан і почуття.

4. Слід погодити цілі спілкування. Виявити те, що поєднує із співрозмовником, знайти спільний погляд, продемонструвати можливість синхронізації дій.

5. Доцільно закріпити свою позицію вірою в можливість продуктивного результату взаємодії, висловити надію на продовження контактів.

### **3. Виконання вправ на розвиток уміння аналізувати індивідуальну педагогічну бесіду**

**Вправа 1.** *Аналіз педагогічної позиції у бесіді.* Прочитайте уривок з «Педагогічної поеми» А. Макаренка (гл. «Ходіння Семена по муках»). Проаналізуйте майстерність Макаренка у веденні бесіди за такими запитаннями:

1. Яку мету ставив завідувач колонії, даючи доручення вихованцеві?

2. Чи можна стверджувати, що педагог надає розвивальну допомогу юнакові? Доведіть свою думку.

3. Які засоби педагогічної техніки допомагають педагогові виявити свою позицію?

**Вправа 2.** *Аналіз взаємодії в ситуації, підготовленій вихованцем.* Прочитайте розмову А. Макаренка з Таранцем («Педагогічна поема»



(гл «Характеристика первинних потреб») і проаналізуйте майстерність вихователя, який уміло спрямовує активність особистості на її всебічний розвиток

- 1 Хто був ініціатором розмови? Що мав за мету Таранень?
- 2 Яку мету розмови вибрав А Макаренко?
- 3 Проаналізуйте репліки педагога Чи містять вони безпосередні вказівки, рецепти? Як педагог активізує думку вихованця?
- 4 Простежте кроки, які здійснює А Макаренко для досягнення мети

**Вправа 3.** *Аналіз етапів методики контактної взаємодії* Прочитайте бесіду, наведену В Леві у книжці «Мистецтво бути іншим» (6, с 135—138) Визначте етапи встановлення контактної взаємодії мудрої жінки з сусідом У чому виявилася педагогічна майстерність ведення бесіди?

**Вправа 4.** *Аналіз ознак активного слухання співрозмовника в бесіді* Проаналізуйте ситуацію

По дорозі на роботу зустрічаю знайомого четвертокласника Йде, похнюпившись, ледь перебираючи ногами

- Пашо, будь здоровий, ірокезе (так називають його діти)
- А добрий день
- У тебе на черевиках свинцеві підшви?
- Хто вам сказав?
- Подумав сам Ледве йдеш, ніг не піднімаєш
- Ні, не свинцеві Звичайні
- Ти захворів?
- (Пауза) ірокези не хворіють
- Ірокези не хворіють (пауза) Та, буває, запізнюються
- Ну й нехай
- Не хочеш іти до школи
- Не хочу (пауза) Я образив учительку
- Ти образив учительку
- Говорив їм, переведіть мене з англійської школи
- А вони не перевели
- Звичайно Не розумію я його і набридло
- Тобі набридла англійська
- Ще б пак і я їй сказав (пауза) Вона образилася
- Ти сказав, і вона засмутилася
- Так (пауза) Піду, мабуть У неї перший урок Взагалі вона не винна Вона в нас новенька

- 1 Знайдіть ознаки активного слухання
- 2 Чи сприяє позиція педагога зниженню емоційного напруження дитини? Звідки це видно?
- 3 Чи можна стверджувати, що вчитель надав своєю розмовою допомогу учневі? Якщо так, то в чому допомогла ця розмова? Як учень прийшов до рішення змінити свою поведінку (сам зробив висновок, діяв за безпосередньою вказівкою вчителя, розмова допомогла йому прийняти рішення)?

#### 4. Виконання вправ на удосконалення техніки взаємодії

**Вправа 1. Уточнення інформації.** Під час бесіди той, хто розповідає, має передати потрібну інформацію. Натомість слухач прагне з'ясувати всі деталі, перевірити факти, виявити найістотніші аспекти інформації, що їх містять висловлювання, безпосередньо чи опосередковано.

Завдання студентам: виробити вміння активного сприймання і перевірки інформації, використовуючи такі прийоми:

- 1) формулювання запитань до того, хто розповідає, стосовно деталей, фактів, почуттів, результатів тощо;
- 2) перевірка почутого для переконання в істинності сприйнятої інформації;
- 3) резюме почутого — упевненість у тому, що й оповідач, і слухач використовують однакові факти, однаково їх розуміють.

Студенти тренуються у виконанні цих завдань, порівнюють свої результати з відповідними зразками.

**Вправа 2. Підтвердження.** Студентам пропонують опрацювати вміння підтвердити співрозмовникові, що його зрозуміли. Робота виконується парами.

Завдання оповідача: повідомити про свою проблему. Завдання слухачеві: показати, що він зрозумів почуття того, хто говорить. Для цього виконують такі дії:

- 1) конкретизацію емоцій, пов'язаних із цією проблемою (своїх та співрозмовника);
- 2) формулювання почуттів іншої людини в одній фразі, яка відображає ваше розуміння сутності проблеми;
- 3) перевірку (поставити додаткове запитання до партнера стосовно того, чи правильно він зрозумів ситуацію);
- 4) повернення до порушеної теми, якщо співрозмовник відійшов від неї;
- 5) інструментування висловлювання щодо свого розуміння проблеми та почуттів співрозмовника;
- 6) зняття напруження щодо подальшого розвитку подій, зняття незручності через надмірну відвертість.

**Вправа 3. Розрядка.** Студентам пропонують тренування на вироблення вміння нейтралізувати ворожість співрозмовника, перейти до не ускладненого емоціями обговорення проблеми. Для цього в парах проводиться діалогічна взаємодія. Один з її учасників «звинувачує» іншого в помилці. Мета того, кого звинувачують, — показати, що він усе уважно вислухав, зрозумів і готовий сприйняти емоції співрозмовника як значущі. Для цього доцільно скористатися такими прийомами:

- 1) відмова від захисту і зустрічного наступу, сприйняття реакції іншого (навіть несправедливої) як такої, що зумовлена певними обставинами, а тому потребує уваги;

2) реагування на емоції співрозмовника, демонстрування сприйняття цих почуттів як значущих. Потрібно показати, що хвилювання чи обурення співрозмовника цілком зрозумілі: «Я бачу, що ви дуже схвилювані», «Це вас украй обурило», «У мене склалося враження, що ви відчуваєте утруднення при спілкуванні зі мною»;

3) підтвердження того, що думка співрозмовника сприйнята і спонукає до подальшого з'ясування;

4) уточнення того, що приховане за зовнішніми емоціями;

5) висловлення свого розуміння проблеми, однак тільки після зняття емоційного напруження;

6) постановка запитання, що можна зробити на цьому етапі, щоб виправити ситуацію?

### **5. Моделювання педагогічної ситуації: розроблення та проведення індивідуальної бесіди на запропоновану тему**

Для виконання цього завдання студентам пропонують ситуацію, що передбачає проведення індивідуальної бесіди. Наприклад: «Учитель несподівано зустрічає одного зі своїх учнів на автовокзалі, де той збирає по-рожні пляшки. Цей учень нерідко пропускає уроки, посилається на те, що хворіє. Батьки хлопця не звертають уваги на його шкільні справи. Вчитель вирішує провести з учнем та його батьками індивідуальну бесіду».

Студентам, що працюють парами, потрібно розробити та програти бесіду (на вибір — з учнем чи з батьками). Той, хто грає роль учителя, розробляє хід бесіди, реалізує безпосередньо взаємодію. Його партнер під час спілкування фіксує свої почуття, бар'єри у спілкуванні, що виникають під впливом дій співрозмовника, наявність чи зникнення бажання спілкуватися, а також найбільш вдалі дії та висловлювання «вчителя», що сприяли порозумінню, ефективності взаємодії.

Під час бесіди студенти намагаються відпрацювати основні етапи контактної взаємодії:

I. *Накопичення згоди, подолання бар'єрів, зняття напруження у взаємодії.* Слід доповнити умови ситуації, знайти час для проведення бесіди, обдумати дії, що дадуть змогу подолати психологічні бар'єри: настороженість, неспокій, надмірний самоконтроль. Можливі прийоми: вибір нейтральної теми для початку бесіди, висловлення поглядів на стан співрозмовника («Ви, як я бачу, неспокійні»), уникання спірних питань, ненав'язливе висловлення припущень щодо поведінки співрозмовника («Вам, мабуть, буде цікаво...»).

Етап вважають успішно подоланим, якщо у співрозмовника з'являються позитивні відповіді на запитання, знижується напруження, слабшає опір.

II. *Пошук збігів в інтересах, знаходження первинної спільності (перехід від «Я» до «Ми»).* Студенти розробляють тактику поведінки вчителя з метою збудження первинної потреби у спілкуванні на підставі

перших ознак задоволення спілкуванням, вияву позитивних емоцій. Можливі прийоми: виявлення спільної теми, інтерес до захоплень співрозмовника, демонстрування особистісної подібності, спонукання до пошуку нових тем для бесіди. Етап вважається успішно завершеним, якщо «вчителю» вдалося збудити у партнера зацікавленість, зняти недовіру, вступити в контакт.

III. *Прийняття якостей і принципів, пошук опертя в якостях особистості.* Студенти відпрацьовують тактику поведінки з урахуванням не лише інтересів, а й особистісних якостей. Можливі прийоми: дати співрозмовникові змогу вигідно показати себе, підкреслити бажану якість. Підведення підсумків («Як виявилось, ми з вами солідарні у поглядах на цю проблему»), уникнення негативного напрямку бесіди, подання вчителем зразка саморозкриття, підкріплення своєї відкритості, зацікавлення у подальшій взаємодії, висловлення задоволення процесом спілкування («Мені дуже цікаво з вами розмовляти»). Результатом цього етапу є відчуття взаєморозуміння, готовності до сприйняття особистості співрозмовника в цілому.

IV. *Виявлення рис, негативних для взаємодії.* На цьому етапі стає можливим розпочати дискусію, продовжити глибше вивчення особистості партнера, чому сприяє помітне зниження напруженості. Студенти мають розробити тактику поведінки вчителя, яка забезпечила б подальше взаєморозкриття співрозмовників, зокрема й висловлення сумнівів, суперечки, дискусії щодо поглядів, саморозкриття як наведення прикладів усвідомлення своїх недоліків, перебільшення якостей співрозмовника тощо. Результатом є поява у співрозмовника бажання відверто, щиро спілкуватися.

V. *Адаптація партнерів, готовність до перебудови.* Студенти розробляють тактику впливу на співрозмовника через регуляцію своїх якостей. Прийоми: підкреслення спільності («Зараз ми це вирішимо»), критичні зауваження, але не з метою осуду, повчання, а в ході взаємного обговорення різних особистісних виявів, попереджувальні висловлювання («Я хочу вам щось сказати, але ви не повинні ображатися»), підтримка та стимулювання прагнень до змін. Цей етап завершується формуванням у співрозмовників відчуття «Ми», готовності до спільних дій, взаємопоступок.

VI. *Узгоджена взаємодія.* Ефективне співробітництво, опертя на контакт, встановлений на попередніх етапах. Студенти розробляють тактику поведінки, що спрямована на з'ясування спільного прогнозу, спільних планів і рішень. Прийоми: звернення за порадою, пропонування спільного рішення, передбачення того, що може статися. Підсумком цього етапу є формування стану захищеності, узгодження дій і намірів.

Пари можуть програвати свої варіанти бесіди перед групою. Обговорюються готовність учителя до взаємодії, вміння організувати діалог, домогтися довірчого тону бесіди, позитивних результатів. Робиться висновок стосовно оволодіння деякими студентами методикою контактної взаємодії та технікою оптимізації спілкування.

## 14. УЯВА ПЕДАГОГА

Мета: визначення особливостей уяви педагога та її ролі у розв'язанні професійних завдань, вироблення установки на самостійну роботу з розвитку уяви майбутнього педагога

**Обладнання:** картки із завданнями для діагностування рівня розвитку уяви

**Опорні поняття:** уява, прогностична діяльність, індивідуальні особливості уяви педагога

### План заняття

- 1 Діагностування індивідуальних особливостей уяви студентів
- 2 Обговорення головних теоретичних положень
- 3 Виконання вправ на розвиток професійно-педагогічної уяви студентів
- 4 Моделювання фрагмента індивідуальної бесіди

### Завдання для студентів

- 1. Опрацювавши рекомендовану літературу підготуватися до обговорення теоретичних питань
  - 1.1 Поняття про уяву. Уява в діяльності вчителя
  - 1.2 Індивідуальні особливості уяви педагога
  - 1.3 Засоби розвитку уяви
- 2. Виконати вправи на розвиток уяви
- 3. Підготуватися до моделювання фрагмента індивідуальної бесіди з учнем на тему «Причини низької успішності навчання школяра». Розробити варіанти бесіди для учнів з низьким та високим рівнями успішності в навчанні. Підготувати коментар для кожного варіанта бесіди

### Список рекомендованої літератури

- 1 *Кан-Калик В. А.* Учителю о педагогическом общении — М., 1987 — С. 114 — 117, 134-136, 178-180
- 2 *Моделирование педагогических ситуаций* / Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской — М., 1981 — 120 с.
- 3 *Натадзе Р. Г.* Воображение как фактор поведения // Хрестоматия по психологии — М., 1987 — С. 217-222
- 4 *Основы педагогического мастерства. Метод рекомендации для студентов II курса* — М., 1988 — С. 33-40
- 5 *Резуш Л. А.* Прогностическая способность учителя и ее диагностика — Л., 1989 — С. 4-21
- 6 *Станиславский К. С.* Работа актера над собой // Собр. соч. В 8 т. — Т. 2 — С. 69-95
- 7 *Юсупов И. М.* Психология взаимопонимания — Казань, 1991 — С. 76 — 88

### ХІД ЗАНЯТТЯ

#### 1. Діагностування індивідуальних особливостей уяви студентів

Діагностування індивідуальних особливостей уяви здійснюється за допомогою таких вправ

**Вправа 1. Визначення особливостей відтворювальної уяви** Студентам зачитують уривок із художнього твору. Під час прослуховування вони мають уявити те, що описується. Потім їм пропонують намалювати об'єкти, про які йшлося в описі. Після виконання завдання дозволяють ще раз уважно прочитати опис та зробити другий малюнок. Оцінюється тільки перше зображення змісту уривка.

*Уривок для дослідження уяви*

Широкою долиною між двома рядками розложистих гір тихо тече по Васильківщині невеличка річка Роставиця. Серед долини зеленіють розкішні густі та високі верби, там ніби потонуло в вербах село Вербівка. Між вербами дуже виразно й ясно блищить проти сонця висока біла церква з трьома банями, а коло неї невеличка дзвіниця наче заплуталась в зеленому гіллі старих груш. Подекуди з поміж верб та садків виринають білі хати та чорніють покрівлі високих клунь.

По обидва береги Роставиці через усю Вербівку стеляться сукупні городи та левади, не огорожені тинами. Один город одділяється од другого тільки рядком верб або межами. Понад самим берегом в'ється в траві стежка через усе село. Підеш тією стежкою, глянеш кругом себе, і скрізь бачиш зелене — зелене море верб, садків, конопель, соняшників, кукурудзи та густої осоки.

*/ Нечуй Левицький, «Микола Джеря»*

Студенти порівнюють малюнки, підраховують кількість пропущених об'єктів, помилки, яких припустилися в їх зображенні.

*Оцінка результатів* 3 бали — правильне і точне зображення основних об'єктів, наведених в уривку, деталей (наприклад, видів рослин), 2 бали — правильне зображення основних об'єктів, пропуск другорядних об'єктів, 1 — 2 головних об'єктів (наприклад, стежки над річкою, дзвіниці тощо), 1 бал — нечітке, схематичне зображення. Відсутність більшості істотних деталей опису, 0 балів — малюнок далекий від опису, зображено деталі, що не згадуються в уривку. Брак цілісного зображення.

**Вправа 2. Визначення особливостей творчої уяви** Студентам пропонують три будь-які слова. Наприклад *капелюх, ключ, човен*. Потрібно впродовж 5-6 хвилин скласти якомога більше речень з цими словами.

*Оцінка результатів* 3 бали — слова в реченні використані в дотепній або оригінальній комбінації, 2 бали — слова вжиті у звичайній або логічно припустимій комбінації, 1 бал — правильно використано 2 слова, а третє штучно введено в речення, 0 балів — безглузде поєднання слів.

**Вправа 3. Дослідження особливостей творчої уяви** Студентам пропонують прослухати початок оповідання «Сутеніло ішов дрібний нудний дощик, на автобусній зупинці під одною парасолькою стояли дві дівчини. Вони про щось тихо розмовляли. Раптом...» Потрібно придумати продовження оповідання.

Час виконання завдання 10 хвилин.

*Оцінка результатів* 3 бали — оповідання продовжується яскравими, оригінальними реченнями з використанням прямої мови, в ньому

передано особисте ставлення автора до зображуваних подій; несподівана кінцівка. 2 бали — розповідь завершується кількома реченнями; звичайний, стандартний розвиток подій; може використовуватися пряма мова, позбавлена оригінальності та цікавих діалогів. 1 бал — оповідання завершується одним-двома простими, короткими реченнями; не передає ставлення до зображуваних подій. 0 балів — незавершене оповідання; немає зв'язку між реченнями.

## **2. Обговорення головних теоретичних положень**

Розглядаючи уяву як процес творення людиною на підставі її минулого досвіду образів об'єктів, яких вона безпосередньо не сприймала й не сприймає, слід визначити її функцію щодо програмування та прогнозування діяльності шляхом створення моделі кінцевого або проміжного продукту. Уява відіграє важливу роль у творчій діяльності. Так, вона бере участь у формуванні задуму створення нового продукту. Нестандартність педагогічних ситуацій, варіативний характер їх розв'язання дають змогу віднести педагогічну діяльність до діяльності творчої. У зв'язку з цим уява педагога є його справжнім знаряддям праці.

Розробка задуму уроку, планування комплексу дидактичних завдань передбачає своєрідний вихід педагога за межі реальної ситуації, потребує від нього вміння уявити майбутні ситуації педагогічної взаємодії. І якщо мислення педагога допомагає йому застосовувати загальні принципи та механізми педагогічного впливу, то уява дає можливість створювати деталі майбутньої взаємодії, емоційно забарвлювати педагогічні стосунки. Уява потрібна для побудови програм поведінки людини в умовах невизначеності ситуації, для продукування образів, які заміщують реальну діяльність. Саме ці особливості уяви мають особливе значення для педагогічної діяльності.

Так, уява вчителя дає йому змогу передбачити майбутню ситуацію педагогічної взаємодії, проектувати способи дії в конкретних ситуаціях, прогнозувати можливі зміни в розвитку особистості учня. Нерідко уяву вчителя розглядають в єдності з емпатією (здатністю до співпереживання) та рефлексією (здатністю до відображення внутрішнього світу учня). Таке відображення забезпечує «емоційну співпричетність». Уміння стати на позицію учня, проникнути в його стан, зрозуміти те, що не висловлено, ідентифікувати його емоційний стан зі своїм, передбачити розвиток поведінки та почуття — ось ті особливості уяви вчителя, що забезпечують йому ефективну педагогічну взаємодію.

Особливу роль уява вчителя відіграє на етапі підготовки до педагогічної взаємодії з учнями. Змістом цього етапу є своєрідне планування структури майбутньої взаємодії. На етапі моделювання ситуації спілкування педагог переводить педагогічні завдання в план комунікативних, розробляючи можливі варіанти втілення свого педагогічного задуму. Головним завданням учителя на цьому етапі є конкретизація можли-

вої (ймовірної) картини майбутнього спілкування. Він має уявити внутрішній стан учня, визначити рівень його готовності до сприймання навчальних завдань, характер його зацікавленості у виконанні цих завдань. Педагог мусить уявити всю ситуацію взаємодії з учнем, її просторову організацію, тривалість контакту, врахувати досвід попереднього спілкування з ним. Потрібно емоційно зануритися в атмосферу майбутнього спілкування, використовуючи установку «якби». Розв'язати всі ці завдання може тільки вчитель з розвиненою уявою.

Кожний педагог має індивідуальні особливості уяви, які виявляються в різній її широті й змістовності, перевазі тих чи інших її видів, у різній силі та яскравості. Це передусім пов'язано з особливістю професійних потреб, інтересів, рівня узагальненості професійних знань, розвитку професійних умінь педагога. Чим більше коло інтересів учителя, багатший його досвід, глибше знання, тим ширше його уява й навпаки. Особистісний розвиток педагога, його загальна ерудиція, рівень культури є підвалиною педагогічної уяви.

Індивідуальні особливості уяви вчителя можуть бути пов'язані із властивостями нервових і психічних процесів: швидкістю, легкістю перетворення наявних вражень у нові образи, їх яскравістю, емоційною забарвленістю. Залежно від домінантного напрямку професійної діяльності уява вчителя може виявлятися у розв'язанні функціональних (розробка дидактичних прийомів) або психологічних (проектування змін у розвитку особистості учня в процесі педагогічної взаємодії) завдань. Іншими словами, одним учителям краще вдається творча розробка навчального матеріалу, іншим — організація міжособистісного спілкування з учнем і класом.

Визначення та усвідомлення індивідуальних особливостей власної уяви є важливим завданням професійної підготовки педагога. Знання своїх переваг та недоліків дає майбутньому вчителю можливість сформувати індивідуальний стиль професійної діяльності, завдяки чому він має змогу усунути недоліки та виявити переваги іншої людини в царині реалізації професійних завдань.

### **3. Виконання вправ на розвиток професійно-педагогічної уяви студентів**

**Вправа 1.** Усі члени групи сідають у коло. Один тримає в руках чистий аркуш паперу і намагається уявити на ньому картину. Він починає докладно описувати її, а всі інші намагаються «побачити» на аркуші те, про що він говорить. Потім аркуш передається наступному учасникові. Він продовжує «створення картини», доповнюючи вже «написане» новими деталями. Виконання цієї вправи стимулює процес створення образів, передбачення та емоційного сприйняття позиції партнера в розробці художнього задуму.

Можна запропонувати інший варіант цієї вправи.



**Вправа 2.** Один із членів групи виходить з аудиторії Ті, що залишилися, характеризують його, називаючи риси, властивості, звички, тобто висловлюють свою думку щодо нього, причому тільки позитивну Хтось із групи (секретар) записує прізвища і зміст висловлювання Через певний час запрошують учасника, який вийшов із кімнати, і зачитують йому все сказане про нього, не називаючи авторів Головне завдання — визначити, хто і що саме про нього говорив Потім секретар зачитує всі висловлювання, але вже із зазначенням авторів

**Вправа 3.** Доберіть кілька педагогічних ситуацій і спрогнозуйте можливі варіанти дальшого розвитку стосунків між учасниками ситуації, опишіть особливості сприймання ситуації з позиції кожної з дійових осіб, їхні можливі думки, почуття, репліки, висловлювання

**Вправа 4.** Проаналізуйте текст із шкільного підручника Визначте фрагменти, які можуть викликати утруднення у школяра Назвіть причини утруднень, а також можливі дії щодо їх усунення

**Вправа 5.** Групі студентів пропонують змодельовати індивідуальну бесіду з учнем Кожна пара студентів по черзі подає репліку від особи вчителя та від особи учня інші учасники мають ідентифікувати позицію педагога й вихованця в запропонованій моделі спілкування та доповнити задум взаємодії відповідно до логіки педагогічного впливу Після виконання вправи слід обговорити, наскільки студенти були точні в оцінюванні моделей педагогічної взаємодії, що пропонувалися Чи добре вони відчували стан педагога та вихованця, що допомагало чи заважало їм у виконанні цієї вправи

## **5. Моделювання фрагмента індивідуальної бесіди**

Головна мета цього етапу заняття — формування уміння планувати та уявляти ситуацію педагогічної взаємодії в процесі індивідуальної бесіди з учнем

Студентам пропонують змодельовати в аудиторії фрагмент бесіди на тему «Причини низької успішності навчання школяра», а також розробити варіанти бесіди для учнів з низьким та високим рівнями успішності у навчанні

**Завдання для студентів.** 1) розробити стратегію взаємодії з учнем, який навчається добре, визначити можливі причини його тимчасових труднощів у навчанні, підготувати програму подолання учнем цих труднощів, 2) розробити стратегію взаємодії з учнем, який має низький рівень успішності у навчанні, назвати вірогідні причини його неуспішності, підготувати програму роботи з ним, 3) парами програти свої варіанти взаємодії, проаналізувати у групі, чиє рішення було ефективнішим

## 15. КОМУНІКАТИВНІСТЬ УЧИТЕЛЯ

**Мета:** формування уявлень про роль комунікативності вчителя в професійній діяльності, головних компонентів комунікативності, засвоєння способів комунікативного самовиховання, створення установки на формування комунікативної культури майбутнього вчителя

**Обладнання:** дидактичний матеріал, таблиця «Структура комунікативності вчителя», відеозаписи фрагментів уроків педагогів із різним рівнем комунікативності

**Опорні поняття:** комунікативність, гіперкомунікативність, гіпокомунікативність, комунікабельність, бар'єри у спілкуванні

### План заняття

1. Діагностування у студентів рівня сформованості комунікативності як професійно значущої здібності педагога
2. Обговорення головних теоретичних положень
3. Виконання вправ на розвиток професійної комунікативності
4. Моделювання педагогічної ситуації проведення початкового етапу індивідуальної бесіди для встановлення емоційного контакту зі співрозмовником

### Завдання для студентів

- 1. Опрацювавши рекомендовану літературу, підготуватися до обговорення теми  
1.1 Поняття комунікативності педагога, її сутність  
1.2 Бар'єри у спілкуванні вчителя, шляхи їх подолання  
1.3 Шляхи формування комунікативності як професійно значущої якості особистості вчителя
- 2. Підготуватися до виконання вправ на розвиток комунікативності (1,3)
- 3. Моделювання педагогічної ситуації розробити початковий етап індивідуальної бесіди для встановлення емоційного контакту зі співрозмовником, обміркувати програму дій із подолання бар'єрів у спілкуванні

### Список рекомендованої літератури

- 1. *Добрович А. Б.* Воспитательно-педагогическое общение. — М., 1987. — С. 19-21, 68-74.
- 2. *Журавлев А. Л.* Роль общительности личности в руководстве коллективом // Психологические исследования общения. — М., 1985. — С. 179—191.
- 3. *Кан Калик В. А.* Учителю о педагогическом общении. — М., 1987. — С. 46—61, 101-105.
- 4. *Карнеги Д.* Как завоевывать друзей и оказывать влияние на людей. — М., 1989. — С. 83-134.
- 5. *Леви В.* Искусство быть другим. — М., 1986. — С. 83—93.
- 6. *Основы педагогического мастерства* / Под ред. И. А. Зязюна. — М., 1989. — С. 150, 152-154.
- 7. *Учителю о педагогической технике* / Под ред. Л. И. Рувинского. — М., 1987. — С. 33-45.
- 8. *Юсупов И. М.* Психология взаимопонимания. — Казань, 1991. — С. 15—25, 81-84.

## ХІД ЗАНЯТТЯ

### 1. Діагностування у студентів рівня сформованості комунікативності як професійно значущої здібності педагога

Визначити загальний рівень комунікативності допоможе тест В. Ф. Ряховського.

Для цього слід відповісти на запропоновані нижче запитання. Варіанти відповідей: «так», «ні», «іноді».

1. На вас чекає ординарна чи ділова зустріч. Чи вибиває вас із колії її очікування?
2. Чи відкладаєте ви візит до лікаря до останнього моменту?
3. Чи викликає у вас ніяковість і невдоволення доручення виступити з доповіддю, повідомленням, інформацією на нараді, зборах чи іншому подібному заході?
4. Вам пропонують поїхати у відрядження туди, де ви ніколи не були. Чи докладете ви максимум зусиль, щоб уникнути цього відрядження?
5. Чи полюбляєте ви ділитися своїми переживаннями з кимось?
6. Чи дратує вас, якщо незнайома людина на вулиці звертається до вас із проханням (показати дорогу, довідатися, котра година, відповісти на якесь запитання)?
7. Чи вірите ви, що існує проблема батьків і дітей, що людям різних поколінь важко розуміти одне одного?
8. Чи посоромитесь ви нагадати знайомому, що він забув вам повернути невелику суму грошей, які позичив кілька місяців тому?
9. У ресторані чи в їдальні вам подали неякісну страву. Чи промовчите ви, лише сердито відсунувши тарілку?
10. Залишившись наодинці з незнайомою людиною, ви не вступите з нею в бесіду і відчуєте себе обтяженим(ою), якщо першою заговорить та людина. Чи так це?
11. Чи жахаєтесь ви будь-якої великої черги, хоч би де вона була (у магазині, бібліотеці, касі кінотеатру)?
12. Чи боїтесь ви брати участь у будь-якій комісії з розгляду конфліктної ситуації?
13. У вас є власні критерії оцінки творів літератури, мистецтва, культури, і ні на чий міркування ви не зважаєте. Чи так це?
14. Почувши в кулуарах явно помилкову думку з добре відомого вам питання, чи віддасте ви перевагу мовчання і не вступите в суперечку?
15. Чи викликає у вас неприємне почуття будь-яке прохання допомогти розібратися в тому чи іншому службовому питанні або навчальній темі?
16. Вам краще викласти свою думку (оцінку) в письмовій формі, ніж в усній?

Слід підрахувати суму набраних балів. За кожне «так» — 2 очки, «іноді» — 1, «ні» — 0. За класифікатором визначте, до якої категорії людей ви належите.

Класифікатор:

30 — 32 очки — ви явно некоммунікбельні.

25 — 29 очок — ви замкнені, мовчазні, віддаєте перевагу самотності.

19 — 24 очки — ви певною мірою комунікабельні й у незнайомих обставинах почуваете себе цілком упевнено.

14 — 18 очок — нормальна комунікабельність.

9 — 13 очок — ви доволі комунікабельні (іноді навіть занадто).

4 — 8 очок — комунікабельність ваша дуже висока; скрізь почуваете себе чудово; беретеся за будь-яку справу, хоч далеко не завжди можете довести її до кінця.

3 очки — ваша комунікабельність має хворобливий характер. Ви балакучі, багатослівні, втручаєтеся у справи, в яких зовсім не компетентні, запальні й образливі.

## 2. Обговорення головних теоретичних положень

Готуючись до відповіді на перші запитання, слід зосередити увагу на такому.

Через живе та безпосереднє спілкування педагога з дитиною здійснюється найголовніше в педагогічній діяльності — вплив особистості на особистість. У зв'язку з цим комунікативні здібності та вміння педагога набувають ролі професійно значущих. Ефективність професійно-педагогічного спілкування вчителя залежить від рівня сформованості його комунікативної культури. Природною основою комунікативної культури є комунікабельність людини.

І. Юсупов (8) визначав комунікабельність як психічну готовність людини до організаторсько-комунікативної діяльності. В. Кан-Калик характеризує комунікативність як явище багатопланове, що поєднує низку компонентів, серед яких особливе значення мають комунікабельність, соціальна спорідненість, альтруїстичні тенденції.

Під *комунікабельністю* розуміють здатність відчувати задоволення від процесу спілкування з іншими людьми. Некомунікабельні або малокомунікабельні вчителі швидше втомлюються, відчуючи психологічні переважання, оскільки цей вид активності не властивий їхній природі. *Соціальна спорідненість* — бажання бути серед інших людей. На думку В. Кан-Калика, соціальну спорідненість потрібно розглядати як стійкий утвір, пов'язаний із професійно-педагогічною спрямованістю особистості. Третій компонент характеризує комунікативні та альтруїстичні емоції. Серед комунікативних емоцій вирізняють бажання ділитися думками, повагу до учасників спілкування. Альтруїстичні емоції пов'язані з бажанням нести радість людям, з якими спілкуються, із співпереживанням радості іншого тощо.

Більш функціональним щодо тлумачення комунікативності є підхід Ю. Ханіна<sup>1</sup>. Так, комунікативність постає в єдності трьох складників:

<sup>1</sup>Див.: Ханін Ю. Л. К вопросу об оценке коммуникативности личности // Общение как предмет теоретического и прикладного исследования. — Л., 1972. — С.172.

потреби у спілкуванні, емоційного стану до, під час і після спілкування, комунікативних навичок і вмінь.

Потреби у спілкуванні мають різні джерела. Вони можуть бути спричинені намаганням зняти внутрішнє напруження та занепокоєння; дістати схвалення, визнання своєї неповторності та унікальності з боку людей, що оточують, уточнити свої уявлення про іншу людину, її здібності, якості; активно вплинути на напрям думок, установку іншої людини і виявляти піклування про іншого.

Комунікативність має різні рівні виявлення. Так, легко пізнати людину, гіпертрофована комунікативність якої робить її надокучливою, втомливою. Найчастіше такі люди намагаються стати центром спілкування, погано усвідомлюють позицію партнерів, не зважають на їхню думку в ситуаціях прийняття рішення. Такий рівень характеризують як *гіперкомунікативність*. Трапляються й люди, які мало спілкуються, вони не здатні підтримувати контакт, організовувати зворотний зв'язок із співрозмовником. У їхній присутності розмова зазвичай згасає, партнери у взаємодії відчують внутрішній дискомфорт і невдоволення результатами спілкування. Такий рівень називають *гіпокомунікативністю*. Цілком очевидно, що ні гіперкомунікативність, ні гіпокомунікативність не відповідають вимогам спілкування вчителя. Педагогічне спілкування передбачає наявність таких умінь:

- а) оперативно і правильно орієнтуватися в умовах спілкування, що постійно змінюються;
- б) правильно планувати і здійснювати систему комунікації;
- в) швидко й точно знаходити адекватні комунікативні засоби, що відповідають як творчій індивідуальності педагога, так і індивідуальним особливостям вихованця;
- г) постійно відчувати та підтримувати зворотний зв'язок у спілкуванні.

Компонентами професійно-педагогічної комунікативності вчителя є:

1. Наявність стійкої потреби в систематичному спілкуванні з дітьми у різних сферах.
2. Органічна взаємодія загальнолюдських та професійних показників комунікативності.
3. Емоційне задоволення на всіх етапах спілкування.
4. Наявність здібностей до здійснення педагогічної комунікації.
5. Наявність комунікативних навичок і вмінь<sup>1</sup>.

Сформованість професійно-педагогічного рівня комунікативності є необхідною передумовою становлення всього комплексу педагогічних здібностей учителя. Проте оволодіння таємницями педагогічного спілкування — завдання вельми важке для вчителя-початківця. На шляху до цієї мети він натрапляє на різні перешкоди. Які їх причини?

<sup>1</sup>Кан-Калик В. А. Основы профессионально-педагогического общения. — Грозный, 1979. - С. 61.

Нагадаймо, які можливі бар'єри у спілкуванні вчителя. Вони виникають непомітно, і спершу вчитель може не усвідомлювати їх. Однак якщо причину, яка породжує утруднення в спілкуванні не усунуто, то це призводить до формування негативного стилю спілкування. Учителеві-початківцю важливо знати, що ж може постати в його системі комунікації як бар'єр. Серед багатьох чинників, котрі впливають на особливості організації взаємодії між учителем та учнем, особливе значення мають соціальний, психологічний, фізичний і смисловий (когнітивний). Відповідно до цього у спілкуванні педагога виокремлюють соціальний, психологічний, фізичний і смисловий бар'єри.

Соціальний бар'єр зумовлений домінуванням рольової позиції вчителя в системі педагогічної взаємодії. Вчитель підноситься над особистістю учня, постійно демонструє свій соціальний статус. Фізичний бар'єр пов'язаний з організацією фізичного простору взаємодії. Так, неправильно організований простір спілкування спричинює ізоляваність учителя. Педагог неначе віддаляє себе від учнів, намагаючись сховатися за стіл, стілець чи в куток. Смисловий бар'єр зазвичай пов'язаний з неадаптованим до рівня сприйняття школярів мовленням учителя, яке занадто насичене незрозумілими словами, науковими термінами, що вживаються без коментаря. Це стає причиною зниження інтересу у слухачів, утворює дистанцію у взаємодії.

Характеристичі *психологічних бар'єрів спілкування* вчителя особливу увагу приділяє В. Кан-Калик (3). Найтипівішими з них є *незбіг настанов*: учитель приходить на урок із цікавим задумом, захоплений ним, а учні байдужі, незібрані, неуважні, внаслідок чого недосвідчений учитель роздратований, нервує, бар'єр *боязні класу* характерний для вчителів-початківців, вони непогано володіють матеріалом, добре підготувалися до уроку, але сама думка про безпосередній контакт із дітьми лякає їх, *відсутність контакту*: вчитель входить до класу і замість того, щоб швидко організувати взаємодію з учнями, починає діяти «автономно» (наприклад, пише пояснення на дошці), *звуження функцій спілкування*: педагог враховує тільки інформаційні завдання спілкування, залишаючи поза увагою соціально-перцептивні, комунікативні функції спілкування, *негативна установка на клас*: попередній негативний досвід спілкування з цим класом чи учнем, *боязнь педагогічних помилок* (запізнитися на урок, не вкластися в час, неправильно оцінити відповідь дитини тощо), *наслідування*: молодий учитель наслідує манери спілкування іншого педагога, придушуючи власну педагогічну індивідуальність.

Наявність зазначених бар'єрів спілкування зазвичай породжує малоефективні моделі спілкування вчителя з учнями. Докладну характеристику моделей спілкування ви знайдете у праці В. Кан-Калика «Вчителю про педагогічне спілкування» (с. 101 — 109). Автор характеризує вісім моделей спілкування. Модель першу умовно називають «Монблан», бо педагог підноситься над класом, як гірська вершина. Він відірваний від учнів, мало цікавиться особистістю школяра та своїми взаємина-

ми з ним. Спілкування зводиться лише до повідомлення інформації. Подібна модель формалізує всю систему навчально-виховного процесу, формуючи в учнів пасивну позицію у педагогічній взаємодії.

Модель друга — «Китайська стіна» — характеризує таке спілкування педагога з вихованцем, коли педагог намагається підкреслити свою зверхність, виявляє зневажливе ставлення до дитини. Модель третя — «Локатор». Тут переважає вибірковість учителя в організації взаємин із учнями. Він зосереджує свою увагу або на групі слабких або, навпаки, сильних учнів. Унаслідок цього не створюється цілісна й безперервна система спілкування. Модель четверта — «Робот» — характеризує поведінку педагога, який цілеспрямовано й послідовно діє на підставі певної програми, незважаючи на обставини, що потребують змін у спілкуванні. Модель п'ята — «Я сам». Сутність цієї моделі полягає в тому, що вчитель постає в ролі головної дійової особи, нерідко гальмуючи цим усі вияви ініціативи з боку учнів. Модель шоста — «Гамлет» — характеризує дії вчителя, для якого властиві постійні сумніви: чи правильно його розуміють, чи адекватно відреагують на те чи те зауваження тощо. Модель сьома — «Друг». Тут учитель може втратити діловий контакт у спілкуванні. Модель восьма — «Тетерук» — характеризує педагога, який під час взаємодії з учнями чує лише себе, не спрямований на учня, не усвідомлює його переживань та потреб у ситуації контакту.

Чи можливий розвиток професійної комунікативності? Якщо так, то що для цього потрібно робити?

Психологи схильні вважати здібність до мовленнєвого спілкування природженою (1). Та велике значення для розвитку цієї здібності має відповідна система виховання. Для її розвитку потрібні насамперед професійне самопізнання та професійне самовиховання. Вчені розробили програми з вивчення професійно-педагогічної комунікативності (3, с. 54 — 55). Самоаналіз рівня сформованості комунікативності може бути здійснений з урахуванням таких тез:

1. Оцінка досвіду спілкування з дітьми: наявність вираженої потреби в спілкуванні з дітьми; труднощі, які виникають у спілкуванні з різними дітьми.
2. Емоційні переживання до, під час і після закінчення спілкування з дитиною.
3. Засоби, які найчастіше використовуються у спілкуванні з дітьми.

На підставі одержаної інформації розробляють програму самовиховання комунікабельності. Вона має враховувати індивідуальні особливості людини.

Як завдання з комунікативного самовиховання можуть бути використані вправи на розвиток спостережливості у спілкуванні, формування м'язової свободи в процесі педагогічної діяльності, керування увагою у спілкуванні, розвиток комунікативної уяви, техніки і виразності мовлення, невербальних засобів. Потрібно також збагачувати досвід комунікативної діяльності, беручи участь у громадській роботі.

Для розроблення програми самовиховання комунікативності рекомендуємо використати праці В. Леві, В. Кан-Калика, І. Юсупова, Д. Карнегі (5, 3, 8, 4). Слід також ознайомитися з порадами для педагогів-початківців, що викладені в підручнику «Основи педагогічної майстерності» (6).

### **3. Виконання вправ на розвиток професійної комунікативності**

**Вправа 1.** Ознайомтеся з книгою В. Леві «Мистецтво бути іншим» (розділ «Геній спілкування»). Опишіть особливості вашої особистості за допомогою запропонованих автором психологічних характеристик «генія спілкування». Відзначте сильні і слабкі сторони своєї комунікативної підготовки.

**Вправа 2.** Ознайомтеся з відеозаписом фрагментів уроку кількох учителів. Проаналізуйте рівень їхньої професійної комунікативності. Підготуйте рекомендації щодо удосконалення їхніх професійно-комунікативних здібностей.

**Вправа 3.** Розробіть кілька педагогічних ситуацій, в яких учитель організував би відомі вам моделі педагогічного спілкування. Варіанти запропонованих ситуацій обговорюються в групах студентів.

Упродовж заняття потрібно організувати роботу студентів із формування елементарних навичок спілкування. Для цього варто використати наступні вправи.

**Вправа 4.** Оберіть партнера для спілкування, запропонуйте йому обговорити цікаву проблему. Ваш співрозмовник є лідером контакту, ви посідаєте позицію пасивного слухача. Потрібно перехопити ініціативу у спілкуванні. Вправу вважають виконаною, якщо вам вдалося змінити тему розмови.

Для студентів, які мають високі показники розвитку комунікативності, цю вправу слід ускладнити, залучивши, наприклад, до розмови двох одногрупників, і змінити тему бесіди. Аналізуються прийоми, за допомогою яких студентам удалося перехопити ініціативу.

**Вправа 5.** Візьміться за руки і утворіть коло. Іншим учасникам пропонується по черзі увійти в це коло, використовуючи різні способи (прохання, гумор, питання, натяк, наказ).

Мета спілкування — дістати дозвіл пройти крізь коло. Аналізуються прийоми встановлення контакту.

**Вправа 6.** Реалізуючи всі стадії спілкування (як мовні, так і немовні), організуйте взаємодію з присутньою в аудиторії людиною.

Оцінка роботи студента має враховувати наявність усіх стадій спілкування: орієнтацію в об'єкті, привернення до себе уваги, «зондування» особливостей об'єкта та його схильності до спілкування, власне вербальне спілкування, зворотний зв'язок.



#### **4. Моделювання педагогічної ситуації: проведення початкового етапу індивідуальної бесіди для встановлення емоційного контакту зі співрозмовником**

Готуючись до цього етапу, студенти мають ознайомитися з працями А. Добровича, В. Леві, Д. Карнегі, в яких розкрито секрети чарівності й привабливості у спілкуванні.

У встановленні емоційного контакту виокремлюють такі особливості самопрезентації погляд (він має бути прямим, променистим, теплим), голос (багатий на тембральні відтінки), ритм мовлення, його виразність. Особливе значення має спрямованість мовця, врахування інтересів і потреб співрозмовника у виборі теми бесіди. Завдання початкового етапу бесіди — створення психологічної спільності, почуття «ми» із співрозмовником, й досягнення можливе через пошук спільних інтересів, звернення до особистого досвіду співрозмовника, демонстрування власної прихильності й доброзичливості.

Під час підготовки до початкового етапу індивідуальної бесіди студенти також мусили:

1) подумки описати свого «учня» (стать, вік, індивідуальні психологічні особливості, інтереси, захоплення і т. ін.),

2) спробувати визначити ті грані особистості учня, які викликають симпатію, прихильність, можуть стати підґрунтям для створення почуття «ми» у взаємодії і навпаки, подумати про ті якості вихованця, що ускладнюватимуть процес наближення та взаєморозуміння між учителем і учнями,

3) на підставі здобутої під час психологічного аналізу попередньої інформації про особливості наступної педагогічної взаємодії розробити початковий етап індивідуальної бесіди, використовуючи різні способи для встановлення емоційного контакту. Продумати дії з виявлення загальних інтересів, «згод» з учнем.

Студенти ознайомлюють аудиторію із ситуацією і демонструють фрагмент розробленої бесіди.

Головна мета роботи — аналіз комунікативної поведінки студентів під час організації емоційного контакту із співрозмовником на початковому етапі бесіди. Обговорення причин, які ускладнювали організацію контакту, пошук шляхів удосконалення комунікативної поведінки.

## **16. УВАГА ТА СПОСТЕРЕЖЛИВІСТЬ УЧИТЕЛЯ**

**Мета:** усвідомлення ролі уваги та спостережливості в діяльності вчителя, а також їх сутності та професійних особливостей, оволодіння прийомами керування власною увагою, створення установки на самостійну роботу з удосконалення професійно значущих властивостей уваги та спостережливості.

**Обладнання:** дидактичні картки з навчальними завданнями, набори фотокарток і схематичних зображень міміки, поз, жестів людини.

**Опорні поняття:** професійно педагогічна увага вчителя, властивості уваги, педагогічна спостережливість

#### План заняття

1. Діагностування індивідуальних особливостей уваги та спостережливості студентів
2. Обговорення основних теоретичних положень
3. Виконання вправ на розвиток професійно педагогічної уваги і спостережливості
4. Моделювання фрагмента бесіди. Розроблення змісту і форм взаємодії під час індивідуальної бесіди

#### Завдання для студентів

- 1. Опрацювавши рекомендовану літературу підготуватися до обговорення теоретичних питань
  - 1.1 Роль уваги вчителя в організації педагогічної взаємодії. Особливості уваги педагога
  - 1.2 Спостережливість як професійно значуща властивість учителя
  - 1.3 Шляхи розвитку уваги вчителя
- 2. Виконати вправи
- 3. Підготуватися до моделювання фрагмента індивідуальної бесіди з учнем (за власним вибором студента). Розробити програму управління власною увагою під час моделювання індивідуальної бесіди в аудиторії

#### Список рекомендованої літератури

1. *Леви В* Искусство быть другим - М , 1980 -С 69-70
2. *Кан Калик В А* Учителю о педагогическом общении — М 1987 — С 114 — 117, 177-180
3. *Реан А А , Коломинский Я Л* Социальная педагогическая психология — СПб , 2000 - С 333-335, 352-354
4. *Регуш Л А* Тренинг педагогической наблюдательности // Вопр психологии - 1983 - № 3 - С 86-93
5. *Станиславский К С* Работа актера над собой // Собр соч В 8 т — М , 1954 -Т 3, ч 1 -С 96-130
6. *Юсупов Й М* Психология взаимопонимания — Казань, 1991 — С 74 — 76

#### ХІД ЗАНЯТТЯ

##### 1. Діагностування індивідуальних особливостей уваги та спостережливості студентів

Визначити індивідуальні особливості уваги та спостережливості можна за допомогою вправ

**Вправа 1. Визначення обсягу уваги** На картках записано 9 знаків (цифр чи літер), наприклад З, Ф, М, Х, Б, С, Л, Т, Ч або 162784359. Сприймаючи цю інформацію протягом трьох секунд, відтворіть її на папері. За результатами роботи визначають кількість та правильність указаних літер чи цифр.

**Вправа 2. Визначення здатності до розподілу уваги** Запишіть числа від 1 до 20 і водночас рахуйте вголос від 20 до 1. Зафіксуйте час виконання вправи, кількість допущених помилок

**Вправа 3. Визначення здатності до переключення уваги** Складіть таблицю двадцять літер українського, двадцять літер латинського алфавіту, десять геометричних фігур, десять абстрактних понять, п'ять арифметичних дій на додавання, п'ять арифметичних дій на ділення, п'ять арифметичних дій на множення, десять назв меблів, десять лінгвістичних термінів. Якомога швидше прочитайте вголос складену таблицю

Швидкість із якою прочитана таблиця і є швидкістю переключення уваги (кількість знаків поділити на секунди)

**Вправа 4. Визначення рівня розвитку спостережливості** Назвіть членів своєї навчальної групи — в кого сірі та карі очі, темне та світле волосся. Опишіть зовнішній вигляд, емоційний стан сусіда, що сидить сьогодні поруч. Порівняйте цю інформацію з тим, що помітили вчора

## 2. Обговорення головних теоретичних положень

Під час підготовки відповіді на питання слід пам'ятати, що в курсі психології студенти докладно розглянули значення уваги та спостережливості в діяльності людини, зміст та функції цих психічних процесів. Так, увага становить спрямованість і зосередженість свідомості на об'єкті чи предметі, що підвищує рівень сенсорної, інтелектуальної чи рухової активності.

Увага дає вчителю змогу вибірково сприймати ситуацію педагогічної взаємодії, співвідносячи її з метою та завданнями діяльності, контролювати реалізацію заздалегідь розробленої програми педагогічної взаємодії. Увага вчителя є своєрідним регулятором активності його професійної діяльності. Особливості уваги вчителя передусім визначаються специфікою педагогічної діяльності. Об'єктом його уваги має стати внутрішній світ учня, а також система організованої педагогічної взаємодії, що формує його духовність, особистісну зрілість. У зв'язку з цим висуваються певні вимоги до розвитку основних властивостей уваги педагога: стійкості, розподілу, переключення та обсягу.

*Стійкість уваги педагога* характеризується тривалістю зосередження на об'єктах професійної діяльності системи прийомів та засобів керування психічним розвитком учня у навчально-виховному процесі. Стійкість уваги є необхідною умовою доведення педагогічного завдання до кінця. Чинником, який позитивно впливає на стійкість уваги є наявність професійної спрямованості педагога, потреби у спілкуванні з учнями, розвинутої вольових процесів.

*Переключення уваги* — це довільна зміна людиною спрямування її діяльності. Ця властивість має особливе значення для педагога. Так, упродовж 45 хвилин уроку вчитель виконує багато різних завдань, формує

в учнів навчальну мотивацію, забезпечує продуктивну комунікативну мережу, створює проблемні ситуації, контролює та оцінює ефективність пізнавальної діяльності дітей тощо. Тому недорозвинутість здатності переключати увагу може негативно впливати на процес професійного становлення педагога.

*Розподіл уваги* — одночасне виконання людиною двох або кількох видів діяльності. Педагог має досягти високого рівня розвитку цієї властивості. Пояснюється це не тільки тим, що вчитель контролює пізнавальні дії як окремого учня, так і класу в цілому. Він мусить контролювати водночас і власні дії, узгоджувати їх з діями учнів. Правильному розподілу уваги сприятиме сформованість професійних умінь та навичок.

*Обсяг уваги* визначається кількістю об'єктів, які людина утримує в полі зору за одиницю часу. За цією ознакою увага педагога може бути вузькою або широкою. Здатність педагога бачити усіх учнів у класі одночасно є ознакою широкої уваги.

Розвиток основних властивостей уваги сприяє становленню уважності вчителя. Уважність має тісний зв'язок із спостережливістю. Ця властивість дає педагогові змогу добирати найістотніші характеристики, що вказують на індивідуальні особливості учня.

*Спостережливість* є психічною властивістю, вона ґрунтується на відчутті та сприйманні. Завдяки спостережливості людина розрізняє ознаки та об'єкти, що мають незначні відмінності, помічає різницю в подібному, помічає її під час швидкого руху, при зміні ракурсу, має можливість скоротити до мінімуму час сприйняття ознаки, об'єкта, процесу.

Л. Регуш (4) розглядає спостережливість як властивість сенсорної організації, тісно пов'язаної з різними психічними явищами. Спостережливість передбачає добре розвинений зоровий аналізатор, високу абсолютну та відносну чутливість. Вона залежить також від установок та переконань людини. Л. Регуш визначила особливості спостережливості для професій на зразок «людина —людина». Так, для цього типу професій спостережливість повинна охоплювати понятійний, перцептивний та емпатійний компоненти. Спостережливість учителя має такі складові та зміст:

*Понятійна складова* містить систему професійних знань про вікові та індивідуальні особливості учнів, механізми становлення дитячих і підліткових груп та їх вплив на особистісний розвиток школяра. Зрілий педагог може побачити у поведінці учня значно більше, ніж початківець.

*Перцептивна складова* спостережливості виявляється у здатності педагога за зовнішньою поведінкою учня зрозуміти його внутрішні переживання.

*Емпатійна складова* передбачає емоційне сприйняття внутрішнього світу дитини, вміння відчувати та пережити його проблеми.

Розвиток взаємозв'язку між перцептивним, понятійним та емпатійним компонентами спостережливості сприяє розвитку здібності педагога передбачати поведінку учнів. Саме тому спостережливість є професійно значущою властивістю особистості вчителя. Об'єктом спостережливості педагога є учні (колеги, батьки) і процеси взаємодії з ними. Він повинен уміти

- 1) за зовнішньою поведінкою або самою зовнішністю дитини побачити її внутрішні психічні стани,
- 2) диференціювати ознаки, через які дитина виявляє себе зовні,
- 3) відчувати зацікавленість дитиною,
- 4) сприймати як об'єкт спостереження не тільки учня, а й процес організації взаємодії з ним.

Увага й спостережливість — це властивості, які піддаються розвитку та удосконаленню завдяки системі вправ. Сучасна психологічна практика має продуктивні тренінгові програми для розвитку цих психічних утворень.

### **3. Виконання вправ на розвиток професійно-педагогічної уваги і спостережливості**

**Вправа 1** Для тренування концентрації і розподілу уваги, и переключення пропонується ознайомитися з працею К. Станіславського «Робота актора над собою» (5), де описано особливості поведінки актора в малому, середньому та великому колах уваги, обговорити можливі прийоми організації кіл *уваги* в умовах професійної діяльності. Кожний учасник заняття визначає для себе зону сприймання, що відповідає малому, середньому та великому колам уваги в конкретній навчальній аудиторії (можна докладно описати ці об'єкти). Потім студентам пропонують встановити мале коло уваги (робочий стіл, речі на ньому) і поступово перейти до середнього (студенти, що сидять за першим столом), потім до великого кола уваги (вся аудиторія). Цю вправу слід виконати і у зворотному порядку. При обговоренні результатів роботи студентів потрібно проаналізувати причини можливих ускладнень в керуванні увагою, підготувати рекомендації щодо їх подолання.

**Вправа 2** Для відпрацювання вміння проводити спостереження за індивідуальними особливостями невербальної комунікації пропонують набір фотознімків, на яких зафіксовано різні жести. Потрібно «прочитати» жест і визначити, через які його елементи отримано певну інформацію.

**Вправа 3. Ознайомлення з позами** Пропонується набір схематичних зображень поз. Слід з'ясувати значення пози і проаналізувати, завдяки яким елементам поза набуває певного змісту. Виявляються прибудови, які демонструються позами. Під час аналізу значення пози.

увагу треба зосередити на таких елементах розміщення тулуба, тонус м'язів, співвідношення в розміщенні тулуба й голови, положення рук, ніг, автоконтакт рук, ніг тощо

**Вправа 4.** *Ознайомлення з міміко-динамічним виразом обличчя* Користуючись спеціально дібраним ілюстративним матеріалом, ознайомтеся з елементами міміки Проаналізуйте мімічні вирази при різних психічних станах

Для закріплення знань і навичок, здобутих під час виконання вправ 2, 3, 4, пропонується продемонструвати різні емоційні стани за допомогою пози, жести й міміки На картках із завданнями мають бути зображені такі стани подив, підозра, недовіра, доброзичливість, радість, збентеження, зневага, стомленість тощо Оцінюється точність передачі змісту певного емоційного стану Обговорюються причини помилок, відзначаються вдалі, яскраві способи вираження станів

**Вправа 5** Опишіть одного з присутніх, відобразивши індивідуальні особливості його міміки, пози, жестів Оцінюється точність і повнота висловлених характеристик зовнішності

**Вправа 6.** Для відпрацювання умінь проводити спостереження відповідно до визначеної мети студентам пропонують скласти психологічну характеристику одного з присутніх, рекомендуючи його на посаду 1) директора школи, 2) класного керівника, 3) завуча з виховної роботи Аналізуючи результати роботи, слід звернути увагу на роль мети у відборі психологічних якостей людини

#### **4. Моделювання фрагмента бесіди. Розроблення змісту і форм взаємодії під час індивідуальної бесіди**

Головна мета цього етапу заняття — формування вміння спостерігати і керувати власною увагою в процесі індивідуальної бесіди з учнем

Студентам пропонується змоделювати в аудиторії ситуацію на тему «Розмова з учнем, який систематично запізнюється на уроки» Бажано, щоб план бесіди був відпрацьований на попередньому занятті

Цю роботу слід проводити зі студентами за такою схемою

1 У процесі рольової гри застосувати прийоми керування увагою, рекомендовані К Станіславським

2 Визначити психологічні особливості «учня» на підставі аналізу особливостей його невербальної комунікації

3 Проаналізувати труднощі, які виникали при виконанні цього завдання, під час обговорення в групі виявити їх причини та шляхи подолання

## 17. ПЕДАГОГІЧНИЙ ТАКТ УЧИТЕЛЯ-МАЙСТРА НА РІЗНИХ ЕТАПАХ ОРГАНІЗАЦІЇ БЕСІДИ

**Мета:** осмислення сутності педагогічного такту, його функцій, особливостей поведінки тактовної людини, розвиток професійних умінь застосування ефективних засобів виховного впливу на учнів, стимулювання потреби в піднесенні рівня культури спілкування з учнями як важливого компонента педагогічної майстерності

**Обладнання:** плакат із висловами про педагогічний такт, схема морально-психологічних якостей учителя як передумови педагогічного такту, «банк» педагогічних ситуацій, фрагмент бесіди вчителя-майстра з учнем (опублікований в педагогічній літературі), відеозапис фрагмента індивідуальної бесіди з учнем у двох варіантах неефективний шлях вирішення конфлікту і розв'язання проблеми на принципах тактовної поведінки вчителя

**Опорні поняття:** такт, педагогічний такт, принципи педагогічного такту, маніпулювання, педагогічний конфлікт, культура спілкування, рольове спілкування, особистісно орієнтоване спілкування, тактика вчителя, «Я-висловлювання»

### План заняття

1. **Діагностування психолого-педагогічної готовності студентів до тактовного спілкування зі школярами, колегами**
2. **Обговорення основних теоретичних положень**
3. **Виконання вправ на розвиток уміння спілкуватися з учнями під час індивідуальної бесіди**
4. **Рольова гра конкурс розв'язання педагогічної ситуації**

### Завдання для студентів

- 1. Ознайомившись із рекомендованою літературою, підготуватися до обговорення основних теоретичних питань
  - 1.1 Сутність понять «такт» і «педагогічний такт»
  - 1.2 Педагогічний такт і педагогічна майстерність
  - 1.3 Принципи педагогічного такту
  - 1.4 Морально-психологічні якості особистості вчителя як передумова педагогічного такту
  - 1.5 Тактика вчителя в конфліктній ситуації «Я-висловлювання»
- 2. Виконати усно вправи, проаналізувавши запропоновані ситуації
- 3. Передбачити доцільність «Я-висловлювання» в індивідуальній бесіді з учнем (за проблемою, яку вибрав студент) і письмово сформулювати його, дотримуючись головних вимог до чистоти висловлювання
- 4. Виписати із щоденників учнів три зауваження класного керівника (вчителя), в яких найвиразніше виявилася його тактовність

### Список рекомендованої літератури

- 1 **Азаров Ю. П.** Такт педагогический // Педагогическая энциклопедия В 4т. - М., 1960. - Т. 4. - С. 206-208
- 2 **Корнелиус Х., Фейр Ш.** Выиграть может каждый. — М., 1992. — С. 69—82
- 3 **Макаренко А. С.** Педагогіка індивідуальної дії. Деякі висновки з мого педагогічного досвіду // Твори В 7т. - К., 1954. - Т. 5. - С. 169-172, 210-212
- 4 **Основи педагогического мастерства** / Под ред. И. А. Зязюна. — М., 1989. — С. 154-159

- 5 Охрімчук Р М Педагогічний такт учителя суть, форми вияву та формування // Педагогічна соціологія / В Болгаріна та ін — Т 1998 — С 109-118
- 6 Педагогічна майстерність / За ред І А Зязюна - К , 1997 -С 220-222, 261-262
- 7 Синиця І О Педагогічний такт і майстерність учителя — К 1981 — С 18 — 115
- 8 Сухомлинський В О Слово вчителя в моральному вихованні Щоб душа не була пустою Лист про педагогічну етику//Вибр твори В 5 т — К , 1977 — Т 5 - С 267 - 268, 321 - 328, 591-600
- 9 Сухомлинський В О Народження громадянина // Вибр твори В 5 т — К , 1977 - Т 3 - С 456-481
- 10 Ушинський К Д Людина як предмет виховання // Твори В 6 т — К , 1952 -Т 4 - С 43-45,47
- 11 Чорнокозова В М, Чорнокозов І І Етика вчителя - К , 1969 - С 67-80

## **ХІД ЗАНЯТТЯ**

### **1. Діагностування психолого-педагогічної готовності студентів до тактовного спілкування зі школярами, колегами**

Учитель-майстер зазвичай — тактовний педагог З педагогічним тактом не народжуються, ним оволодівають у педагогічному навчальному закладі та під час професійної діяльності Усвідомити рівень власної готовності до опанування складних питань культури спілкування з учнями, колегами може допомогти запропонований тест

#### **Тест «Такт учителя»**

Ви приходите на урок у п'ятий клас і потрапляєте в незвичайну ситуацію Діти стовпилися біля одного із заводіак Його розповідь переривається вибухами сміху Ваші дії?

Виберіть 2 із 5 запропонованих варіантів педагогічних реакцій

- 1 Стукаю по столу і висловлюю обурення щодо неповаги до себе
- 2 Непомітно підходжу до дітей, прислуховуюся до того про що йдеться, і, зрозумівши, у чому річ, також голосно сміюся
- 3 Караю чергових, які не підготували клас до уроку
- 4 Кажу «Діти, швидко займіть свої місця Обіцяю, що сьогоднішній урок теж буде цікавим»
- 5 Голосно вітаюся, оголошую тему, не звертаючи уваги на те, що застав

*Опрацювання результатів* підрахуйте суму балів відповідь 1 — 5 балів, відповідь 2 — 10 балів, відповідь 3 — 5 балів, відповідь 4 — 10 балів, відповідь 5 — 10 балів У тих, хто набрав 15 і більше балів, є спрямованість на дотримання педагогічного такту, у тих, хто набрав менше ніж 15 балів — схильність до прийняття стереотипних рішень

(Рыданова Й Й Основи педагогики общения — Минск, 1998 - С 312)



## 2. Обговорення основних теоретичних положень

Термін *такт* — широкоживане поняття. Він має кілька значень. Це і «метрична музична одиниця», й почуття міри, що підказує найделікатнішу лінію поведінки, виявляючи повагу до іншого, і почуття власної гідності. Основний принцип тактової людини — у найскладніших ситуаціях зберегти повагу до іншого, ідучи на компроміс задля високої мети.

Термін *педагогічний такт* стосується діяльності тих, хто має справу з вихованням людини. Педагогічний такт — явище складніше за звичайний такт. Його наявність передбачає, що вчитель, маючи звичайний такт, досягає педагогічного ефекту, спонукаючи учня до власного прийняття рішення, до саморозвитку. Педагогічний такт досліджували К. Ушинський, А. Макаренко, В. Сухомлинський, І. Синиця, В. та І. Чорнокозови, Д. Самуйленко та інші вчені.

У літературі відомо кілька визначень поняття «педагогічний такт». За І. Синицею, «педагогічний такт у широкому розумінні — це спеціальне професійне уміння вчителя, за допомогою якого він у кожному конкретному випадку застосовує щодо учнів найефективніший за певних обставин засіб виховного впливу» (7, с. 31). К. Ушинський вважав, що педагогічний такт — це лише особливе застосування такту психологічного, а психологічний — це «не що інше, як більш чи менш темне, напівсвідоме зібрання спогадів, різноманітних психічних актів, пережитих нами самими» (10, с. 43). К. Ушинський вважав педагогічний такт однією з ознак педагогічної майстерності, підкреслюючи, що саме від його наявності залежить і якість навчально-виховної роботи, і стан взаємин учителя з учнями, і авторитет педагога в очах вихованців та їхніх батьків.

Праці вчених-педагогів (див. рекомендовану літературу) дають підстави констатувати: а) *педагогічний такт* — це почуття міри у застосуванні педагогічного впливу на учнів, коли оптимально враховуються соціальні (не втратити добрих стосунків) та педагогічні (досягти прогресивних змін, тобто розвитку учнів) наслідки; б) педагогічний такт — одна з форм педагогічної моралі; в) педагогічний такт — форма активної морально-педагогічної творчості вчителя, в якій злиті воедино моральна свідомість і дія; г) педагогічний такт — невід'ємна ознака педагогічної майстерності.

Сучасні дослідники педагогічної майстерності відводять педагогічному тактові важливу роль у професійній діяльності вчителя. І. Синиця зазначає: «Педагогічна майстерність — це не тільки висока й усебічна загальна й методична освіченість учителя, а й уміння домогтися, щоб кожне його слово дійшло до учнів, було повністю ними сприйняте, пережите і засвоєне. А досягти цього, не володіючи педагогічним тактом, учитель не зможе». Цю думку конкретизує Ю. Азаров (1): «Якщо педагогічна техніка є формою організації поведінки вчителя, вихователя, його темпераменту, переконань, поглядів, то педагогічний такт виступає і як

регулятор цієї форми, і як засіб, за допомогою якого педагог може організувати вплив на особистість дитини, вивірити результативність цього впливу».

*Принципи педагогічного такту* — його головні, вихідні теоретичні положення, їх виводять із природи педагогічних явищ у галузі педагогічного впливу і з мети педагогічної діяльності. Керуючись педагогічними принципами, педагог дістає змогу успішно оволодіти педагогічним тактом, адже вони відображають психолого-педагогічні закономірності.

Одним із важливих принципів педагогічного такту є *гуманістична спрямованість впливу вчителя*, піклування про фізичне й моральне здоров'я дитини. Гуманізм як моральна якість особистості органічно пов'язаний з іншими якостями і є підґрунтям усіх найкращих рис людини — патріотизму, колективізму, толерантності тощо. В гуманістичній спрямованості дій учителя виявляються його повага до особистості учня, колег, батьків і прагнення зберегти їхню гідність, сприяти подальшому розвитку. Гуманістично спрямований учитель намагається встановити духовний контакт з кожним учнем, відчувати дитину, розпізнавати її настрої й прагнення, що особливо важливо у стосунках зі слабкими, хворими й дратівливими дітьми, а також із тими, хто щиро помиляється в оцінюванні своїх дійсних учинків і слів (11, с.164).

Органічно пов'язаний із гуманізмом наступний принцип педагогічного такту — *підхід до учнів з оптимістичною гіпотезою*. Струнку теорію педагогічного оптимізму розробив А. Макаренко у праці «Методика організації виховного процесу». Сам педагог завжди дотримувався цього принципу, вірячи в можливість перевиховання педагогічне занедбаних підлітків, у здатність до морального удосконалення людини, демонструючи цю віру навіть із ризиком помилитися. Підхід з оптимістичною гіпотезою виявляється також у впевненій позиції вчителя та в його бадьорому настрої, у прагненні створити мажорну атмосферу в колективі, й, головне, в готовності допомогти кожному вихованцеві відчути свою силу, прагнення до духовного саморозвитку.

Наступний принцип — *опертя на позитивне у виховання*. Він передбачає дотримання головної лінії дії вчителя: у перевихованні учня слід починати з пошуку позитивного в його особистості, зі звернення до його гідності, щоб разом із ним, спираючись на його сильні риси, долати недоліки у поведінці. Враховувати позитивне, спиратися на позитивне, підносити позитивне — важлива функція вчителя і необхідна умова його тактового дотику до чуйної душі учня.

*Принцип єдності вимоги й поваги до учня* А. Макаренко сформулював гранично чітко: «Якомога більше вимоги до людини, але разом з тим і якомога більше поваги до неї». У педагогічній діяльності вимога є важливим способом впливу на учнів. Педагогічний такт учителя дає учневі змогу побачити в цій вимозі вияв поваги до його особистості. «Коли ми від людини багато вимагаємо, то в цьому самому і полягає

наша повага, саме тому, що ми вимагаємо, саме тому, що ця вимога виконується, ми і поважаємо людину» (3, с. 210 — 211). Позиція педагога — бути водночас і вимогливим, і добрим до учнів, виявляючи довіру й турботу. Вимогливість як форма вияву поваги до особистості школяра, віри в його сили, має бути позитивно підкріплена ставленням учителя, послідовністю його дій. Такт потребує від учителя, щоб він, залишаючись непримиренним до порушень норм моралі з боку учнів, обов'язково зберігав повагу й гарні стосунки з дітьми, допомагаючи виходити із складних ситуацій. Щоб визначити міру вимоги до учня й міру заохочення, педагогові слід знати особливості кожної дитини, її внутрішню позицію. «Втрачається міра — втрачається й педагогічний такт», — підкреслив І. Синиця.

Звідси й наступний принцип — *принцип міри*. Заслуга обґрунтування цього принципу в мистецтві виховання взагалі й стосовно педагогічного такту зокрема належить також А. Макаренкові, який зауважував: «За що б ми не вхопилися в справі виховання, ми всюди прийдемо до цього питання — до питання міри, а якщо сказати точніше — до середини... Слово «середина» можна замінити іншим словом, але як принцип це треба мати на увазі при вихованні дітей»<sup>1</sup>. Ця золота середина, певна гармонія в розподілі суворості й ласки має бути завжди, бо «надмірність у тому чи іншому ставленні до учнів часто закінчується протилежним, тобто дає зворотну реакцію». Надмірна вимогливість призводить до непослуху, надмірна серйозність — до легковажності, надмірна поблажливість — до грубості і т. д. (7, с. 29). Принцип міри виражає діалектичний підхід до використання засобів впливу. Вміння ніде не переборщити А. Макаренко вважав ознакою здібного педагога.

Виявляючи повагу й вимогливість до дитини, вчитель мусить дбати про збереження власної гідності, зміцнення свого педагогічного авторитету, не припускатися вчинків, висловів, які ганьблять його як наставника. Руйнування авторитету зводить нанівець силу впливу вихователя. Інтерпретація вчителем провини учня не повинна розривати психологічного зв'язку з ним, а, поглиблюючи гуманні стосунки, створювати в його свідомості зразок для наслідування у ставленні до себе та інших. Застосування цього принципу дає вчителю можливість за певних обставин розумно відступати, зберігаючи гідність.

Слід наголосити й на такому важливому принципі педагогічного такту, що характеризує тактику його дій, як *раціоналізація негативних емоцій*, що нерідко спотворюють сприймання педагогічної ситуації. Як радять психологи, позитивні емоції, що виникають під час спілкування, слід безпосередньо й відкрито виражати, а негативні — пропускати через фільтр свідомості: «Усьому приємному я радію, а неприємне намагаюсь усвідомити, щоб позбутися його». Тому педагогові потрібно вчитися змінювати емоційні реакції на розсудливі.

<sup>1</sup> Макаренко А. С. Твори: В 7 т. - Т. 4. - С. 447. 308

Завершити розгляд принципів педагогічного такту доцільно аналізом принципу — *підкування про фізичне й моральне здоров'я дитини*. Вияв поваги до особистості — це не лише моральне явище, це також вплив на психічний і фізичний стан. Педагогічний такт дає змогу торкнутися цих сфер особистості дуже обережно.

Названі принципи пов'язані між собою, вони доповнюють один одного. Дотримання їх передбачає наявність у вчителя певних морально-психологічних якостей, які є передумовою педагогічного такту: любові до дітей, чуйності, витримки, принциповості, спостережливості, врівноваженості, послідовності, поміркованості, розсудливості, справедливості, доброзичливості, передбачливості, ширості, відвертості, уважності, довірливості, кмітливості, творчого мислення.

Серед таких якостей слід виокремити ті, розвиток яких потребує особливої уваги в процесі професійної підготовки вчителя. Ця *спостережливості* — вміння виокремлювати педагогічне значущі деталі, — що дає педагогові можливість з'ясувати мотиви й наміри дій учнів. Тактовний і спостережливий учитель може «підібрати ключі» до серця дитини, передаючи їй свої почуття й помисли так, щоб вона сприйняла їх як власні. *Витримка й самовладання* сприяють вибору розумного й продуманого рішення навіть у гострих конфліктних ситуаціях. Витриманий учитель контролює себе і стримує вияв негативних емоцій, намагаючись бути критичним до себе й чуйним до вихованця. *Передбачливість* — здатність подумки уявити можливі наслідки своїх слів і вчинків — дає змогу значно зменшити моральні втрати під час педагогічної взаємодії.

*Творче мислення* потрібне вчителю для проектування особистості вихованця, побудови стратегії й тактики у складних педагогічних ситуаціях.

Для оволодіння педагогічним тактом педагогу потрібно мати й суто зовнішні навички вияву почуттів — голосом, поглядом, жестом, позою адекватно виражати своє ставлення.

Педагогічний такт передбачає гнучкість у поведінці вчителя — *тактику*. Педагог виступає перед дітьми в різних ролях, які потребують різної тональності: на уроці — чіткості, коректності, а подеколи й сухого звернення, у позакласній роботі — невимушеності, розкутості, задушевності, які особливо важливі в індивідуальній розмові, спілкуванні під час гри, в поході.

Особливого значення тактовність набуває у конфліктних ситуаціях. Педагогові, зокрема молодому, важливо дотримуватися певних *правил* тактовної поведінки, розроблених психологами:

— бути впевненим у собі. Тут важливою є здатність оволодіти конфліктною ситуацією, тобто розрядити емоційне напруження. Цього можна домогтися шляхом впливу «через фізичне — на психічне»: контролювати свої рухи, мовлення, фізичне напруження. Адже міміка, пози, жести, як ми вже знаємо, не лише виражають внутрішній стан, а й впливають на нього;

— своїм спокоєм і витримкою впливати на співрозмовника. Мовчаз не розглядання обличчя учня — учасника конфлікту — дає вчителю можливість зосередитися, зрозуміти його стан, а школяреві — переключити увагу в очікуванні наслідків;

— зосередившись на співрозмовникові, здійснити мисленнєвий аналіз мотивів його поведінки, щоб врахувати його інтереси й показати свою зацікавленість у спільному вирішенні проблеми. Конфлікт завжди виникає, коли стикаються інтереси: той, хто обмежує інтереси, здається супротивником. Тому слід побачити й сприйняти у співрозмовникові позитивне, врахувати його інтереси, його потреби, щоб об'єднати наміри й вийти на рівень взаємодії «Ми»;

— зміцнити свою позицію щодо можливості позитивного розв'язання проблеми.

Ця тактика матиме позитивні наслідки за певних умов:

— якщо вчитель відкритий у спілкуванні і володіє технікою «Я-висловлювання» (6, с. 261 — 262; 2). Ідеться про таку форму оцінки, коли вчитель, замість звинувачень і вимог, висловлює власні почуття і думки з приводу критичної ситуації, чим спонукає співрозмовника до осмислення своєї причетності й пошуку розв'язання проблеми. Педагог будує своє висловлювання з трьох частин: перша — незвинувачувальний опис події; друга — щирий вияв власних почуттів, спричинених подією, і пояснення, чому ці почуття виникли; третя — бажаний вихід (повідомлення того, якою він хоче бачити ситуацію);

— якщо вчитель орієнтується не на минуле, а на майбутнє у стосунках, тобто не дорікає минулим, а шукає виходу, думає про досягнення успіху;

— якщо вміє слухати співрозмовника, не нав'язує рішення, а, виявляючи повагу до його міркувань, радиться, шукає виходу, сприйнятливий для обох сторін;

— якщо вчитель терплячий і толерантний. Він твердий у способі вирішення проблеми, але м'який з людьми у пошуках виходу.

### **3. Виконання вправ на розвиток умінь спілкуватися з учнями під час індивідуальної бесіди**

**Вправа 1.** Прочитайте «Лист про педагогічну етику» В. Сухомлинського (8) і дайте відповіді на запитання:

— Який зміст вкладає В. Сухомлинський у поняття «культура етичних відносин»?

— З'ясуйте історію розвитку замкнутості й хворобливої чутливості щодо вчителів і школи в учня Анатолія. Які форми нетактовної поведінки педагогів спричинилися до цього?

— Які принципи педагогічного такту були порушені вчителями?

— Як потрібно було відреагувати вчительці, коли мати учня тихо запитала її: «Де син?».

Які причини нетактовності вчительки?

**Вправа 2.** Ознайомтеся зі змістом бесіди вчителя з вихованцем Ігорем (гл. «Приємна розмова» з повісті А. Макаренка «Прапори на баштах»). Проаналізуйте:

—Чому так названа глава?

—А. Макаренко докладно описує обстановку в учительській. Що це — просто художній опис? Чи тут наявний педагогічний сенс?

—Учитель обрав для бесіди з Ігорем затемнений куточок в учительській. Чому він так вчинив?

—Які властивості особистості вчителя дали йому змогу ефективно провести бесіду з вихованцем?

**Вправа 3.** Проаналізуйте фрагмент бесіди А. Макаренка з вихованкою («Педагогічна поема», Ч. II, гл. 2) з погляду дотримання принципів педагогічного такту. Йдеться про Марусю Левченко, яка ображала на уроках учительку Катерину Григорівну. Поведінка дівчини неодноразово обговорювалася, багато різних прийомів випробувано, щоб знайти підхід до неї. Нарешті Антон Семенович сказав:

—Нічого не вийде. І чорт буде, і дурна, й ідіотка. Маруся не поважає людей, і це так швидко не пройде.

—Я поважаю людей, — перебила Маруся.

—Ні, ти нікого не поважаєш. Але що ж робити? Вона наша вихованка. Я вважаю так, Катерино Григорівно: ви доросла, розумна й досвідчена людина, а Маруся — дівчинка з поганим характером. Давайте не будемо на неї ображатися. Дамо їй право: хай вона називає вас ідіоткою і навіть сволоччю, — адже й таке бувало, — а ви не ображайтеся. Це пройде. Згодні?

Марусині очі глянули мені у вічі й заблищали сльозами образи: вона раптом закрила обличчя косинкою і з плачем вибігла з кімнати.

Простежте за розвитком подій у «Педагогічній поемі», як вплинула на Марусю ця розмова.

**Вправа 4.** Проаналізуйте ситуацію.

... У Федька Рибкіна була звичка смішити дітей, і йому було байдуже: перерва зараз чи урок. Одного разу він вимазав своє обличчя чорнилом. Усім смішно. Федько радий, що одним своїм виглядом може смішити клас. Зайшла вчителька і застигла від здивування.

—Це ти чим обличчя забруднив, чорнилом?

—Ага, — кивнув головою раденький Федько.

—А яким чорнилом, оцим? — учителька оглянула чорнильні плями на Федьковому обличчі й зажурено похитала головою. — Даремно це ти зробив, даремно.

—А що? — занепокоївся Федько.

—Та, бачиш, це чорнило хімічне, виготовляється воно з анілінової фарби, а анілін отруйний, він роз'їдає шкіру. Шкіра починає свербіти і братися пухирями.

Федько перелякався.

—Я більше не буду, — пробурмотів він.

— Я також гадаю, що ти більше не будеш, — посміхнулася вчителька й почала урок.

— Дозвольте піти вмитися, — жалібно промовив Федько.

— А що, вже свербить обличчя?

— Ні, але здається, що свербить.

— Ну тоді посидь. Вимиєшся на перерві...

Коли пролунав дзвінок, Федько першим вискочив із класу й шодуху побіг до вмивальника. Там він усю перерву тер обличчя милом, а весь клас потішався з нього.

Після цього випадку Федькові більше ніколи не хотілося на уроках смішити учнів.

*{М. Носов «Пляма»}*

Дайте відповіді на запитання:

— Яку тактику вибрала вчителька у цій ситуації?

— Чи можливі інші варіанти дій учителя?

— Чому у Федька виникало бажання, а потім і потреба смішити дітей?

— Прокоментуйте вираз «він усю перерву тер обличчя милом, а весь клас потішався з нього». Чи можна стверджувати, що вчителька в цій ситуації мала підтримку класу?

— Які емоції збудила у Федька розмова з учителькою? Які наслідки можливі? Завдяки яким умовам можна буде досягти позитивних змін у поведінці учня?

**Вправа 5.** Проаналізуйте ситуацію. Запропонуйте варіант рішення.

У вас як у класного керівника є потреба поспілкуватися з батьками з приводу погіршення успішності їхньої доньки-шестикласниці Наталки. Увечері ви завітали до батьків і потрапили на день народження матері, куди вас настійно запросила господиня, яка завжди з повагою ставилася до вчителів. За столом один із гостей запитав вас: «А як там учиться наша Наталя?»

**Вправа 6.** Проаналізуйте педагогічну ситуацію.

Збуджений, злий Мишко у супроводі старости входить до кабінету класного керівника. Той зайнятий: забиває в стінку цвях, щоб повісити картину. Побачивши Мішу, він спокійно звертається до нього: «Михайле, подай мені, будь ласка, молоток!» Мишко подає молоток. «А тепер відійди вбік і подивись, чи не криво висить картина. Ну ось, ми з тобою і впоралися. А тепер поговорімо, що там у вас сталося?» Мишко вже без запальної роздратованості розповів про все, що відбулося. Домовилися — більше цього не буде. Виходячи, Мишко сказав: «Ви лише покличте мене, я вам завжди допомагатиму в кабінеті». Після цього Мишко став часто заходити в кабінет фізики до класного керівника.

*(Куриленко Т. М. Задачи и упражнения по педагогике. - Минск, 1978. - С. 187)*

Дайте відповідь на запитання:

— Як можна схарактеризувати дії вчителя в наведеній ситуації з погляду педагогічного такту?

— За допомогою яких інших засобів можна було «нейтралізувати» збудженість учня?

— Яке значення для вирішення проблеми культури поведінки учня мала тактовна взаємодія вчителя з ним?

**Вправа 7.** Проаналізуйте реакції вчителя на затримку учнем відповіді на питання уроку:

— Сідай, як завжди нічого не знаєш...

— Поки ти зберешся рота розкрити, он скільки рук піднялося...

— Чекай на твою відповідь — гаяти час...

— Ти всіх затримуєш. Швидше, ми не можемо чекати...

— Зосередься. Ми повернемося до цього питання пізніше...

З'ясуйте, в яких реакціях учитель порушив педагогічний такт? Чим це зумовлено? Переформулюйте нетактовні зауваження.

**Вправа 8.** Ознайомтеся зі щоденниками учнів одного класу. Проаналізуйте зауваження, які зробили вчителі та класний керівник. Яких більше: схвалень чи доган? Випишіть три зауваження класного керівника (вчителя), в яких він виявив найбільший такт. Дізнайтеся про реакцію учнів на зауваження в щоденнику.

**Вправа 9.** Проаналізуйте ситуації, порівнявши поведінку вчителів.

Ситуація 1. На уроці в VII класі вчитель починає опитування з попередньої теми.

— Ей ти, наречено, йди відповідати, — звертається він до учениці-переростка. — Гуляти гуляєш, а уроків не знаєш.

— Коли це я гуляла? — спалахує учениця. Вона почуває себе ображеною і до дошки не виходить.

— Вільному воля, — насмішкливо говорить учитель і ставить у журналі напроти прізвища дівчинки одиницю.

— А ти чого розвалився, як колода! — звертається він до хлопчика. І образливе прізвисько «колода» закріплюється за учнем...

*(Куриленко Т. М. Задачи и упражнения по педагогике. - Минск, 1978. - С 178)*

Ситуація 2. У шкільному коридорі вчителька, проходячи повз клас, почула:

— Жених і наречена!

Вона увійшла до класу й запитала:

— Хто це у вас жених і наречена?

Запанувала тиша. З останньої партії хтось вигукнув:

— Новицький і Рум'яйцева!

У класі почулися смішки.

— Чому ви їх так величаєте? — запитала вчителька.



Ліда сиділа червона. Петрик утяг голову в плечі, ніби чекаючи удару. І знову той самий голос: «Ходять разом. Петро її портфель тягає...».

—А чому ви не смієтеся, коли нерозлучні два хлопчики або дві дівчинки?

Клас притих.

—Ви хіба проти дружби?

—Ні, — почулося у відповідь.

—А виходить проти...

(З «Учительської газети»)

Дайте відповідь на запитання:

1. Як можна схарактеризувати дії вчителів з погляду виховання учнів людської гідності та бережливого ставлення до гідності кожної людини?

2. Про які принципи педагогічного такту йдеться в поданих ситуаціях?

3. Як слід тактовно вчинити педагогові у першій ситуації для подальшого налагодження ділового й емоційного контактів з учнями?

**Вправа 10.** Проаналізуйте «Я-висловлювання» вчителя на невчасне запитання учня під час розповіді на уроці.

«Якщо ти запитуєш мене про щось, коли я розповідаю, я відчуваю роздратування, бо не готова приділити тобі увагу. Я буду вдячна, якщо ти поставиш своє запитання вчасно, наприклад, коли я закінчу розповідати».

Дайте відповідь на запитання:

—Якою буде реакція учня на зауваження вчителя? Чим вона відрізнятиметься від такого варіанту зауваження: «Чому ти весь час надокучаєш мені своїми запитаннями?» (або: «Завжди ти зі своїми питаннями», «Потім спитаєш»)?

— Чи дотримані у «Я-висловлюванні» вимоги до формулювання кожної частини повідомлення?

—Яким тоном доцільно вимовити вчителю цю фразу, щоб вплинути на поведінку учня?

**Вправа 11.** Переформулюйте «Ви-висловлювання» («Ти-висловлювання»), яке може викликати негативні емоції у співрозмовника, у «Я-висловлювання», щоб сприяти ефективному вирішенню проблеми:

«Як тобі не соромно відмовлятися чергувати!»

«Чому ти щодня запізнюєшся?»

#### **4. Рольова гра: конкурс розв'язання педагогічної ситуації**

Конкурс проводиться на занятті, триває 30 — 35 хв. Група ділиться на мікрогрупи (по 4 — 5 осіб). У журі залучаються студенти. Для роботи вони отримують критерії оцінювання дій учителя.

Мета конкурсу: підвищити ефективність професійної поведінки майбутнього вчителя; продовжити роботу з формування вмінь ведення діалогічної взаємодії, з'ясувати роль педагогічного такту у забезпеченні ефективного впливу вчителя.

Хід конкурсу: учасникам конкурсу дається одна ситуація, яка містить проблему, не розв'язану вчителем. Після 5 — 7 хвилин обміркування в групах змісту і форми пред'явлення рішення, кожна група демонструє свій варіант і пояснює свої дії (слід зазначити, з якого моменту ситуація розвивалася неефективно; де вчителю слід, спираючись на принципи педагогічного такту, змінити хід подій, залучити співрозмовника до ефективної взаємодії, передбачити його реакцію на шляху розв'язання проблеми).

Критерії оцінювання: вміння оперативно встановити контакт, враховуючи інтереси співрозмовника; забезпечення взаємодії — обопільної активності; дотримання принципів педагогічного такту (поваги й вимогливості, опертості на позитивне, збереження власної гідності, підходу з оптимістичною гіпотезою тощо); глибина педагогічної думки; творче мислення, нестандартність вибору прийому; артистизм.

Можливі варіанти задач<sup>1</sup>.

**Задача 1.** Після уроку, коли молода вчителька залишилася одна в класі, до неї підійшов Федір Нестеров, найгаласливіший, розбишакуватий і невихований учень у восьмому класі. Завжди його хитруватонахабні очі цього разу серйозні, вчительці здається, що Федір схвилюваний, навіть, що вже й зовсім дивно, зніяковілий. Мовчить, раптом витягує з кишені аркуш і повідомляє: «Я вірша склав...»

Учителька любить і знає поезію. Читає. І зразу ж розуміє, що вірші не Федорові.

Правду сказати, вона трохи розгубилася, промимрила щось на зразок «вірші-то гарні...» і зразу ж пригадала, що їй потрібно терміново йти — «потім поговоримо». Після чергового уроку Федір знову залишається зі «своїми» віршами. Цього разу це «Станси до Августини» Байрона.

Поясніть ваше розуміння причин Федорового «натхнення», з'ясуйте вашу мету як педагога, шлях її досягнення, очікуваний результат. Продемонструйте рішення.

**Задача 2.** Біля учительської. Мати недбалого учня, ефектна жінка, дорого, але без смаку одягнена, атакує вчительку.

Мати (*кричить*): Дві двійки йому вліпили, а він каже, що вчив. Я йому вірю, він мені ніколи не бреше. Я знаю, ви його просто не злюбили за те, що правду сказав на виховній годині: у вас мазунчики є в класі.

<sup>1</sup> Див.: МільтоЛ. О. Методика розв'язання педагогічних задач. — Суми, 2000. — С. 88, 90.

Вчителька Але він не вчив, не знав навіть елементарного Мати Я офіційно заявляю ще одна двійка, і я піду в міськвн Чого вас тільки в інституті учать, нічого самі не знаєте і дітям пояснити не можете

Вчителька інші, проте, розуміють Тільки ваш Коля Мати (кричить ще голосніше) Я тебе виведу на чисту воду, давно зрозуміла, що тільки мій Коля в тебе поганий

Пояснити, як ви вели б цей діалог на місці вчительки? Ваша мета, шлях п досягнення, можливий результат Продемонструйте рішення

На завершення роботи варто використати власні спостереження студентів на педагогічній практиці в школі і обмінятися думками з приводу ролі педагогічного такту в роботі вчителя-майстра

## 18. СТРАТЕГІЇ І ПРИЙОМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

**Мета:** усвідомлення студентами сутності стратегій взаємодії, доцільності вибору прийомів педагогічного впливу, розвиток гуманістичної спрямованості педагога

**Обладнання:** схеми «Стратегії взаємодії», «Прийоми педагогічної взаємодії», фільм «Педагогічні ситуації», картки з текстами педагогічних ситуацій і запитання до їх аналізу

**Опорні поняття:** прийоми педагогічної взаємодії, прийоми етичного захисту вчителя, гальмівні прийоми, спонукальні прийоми, стратегії взаємодії конкуренція, уникнення, пристосування, співробітництво, компроміс


### План заняття

1. Діагностування схильності до вибору стратегії взаємодії
2. Обговорення головних теоретичних положень
3. Виконання вправ на аналіз педагогічних ситуацій
4. Рольова гра «Позиція»

### Завдання для студентів

- 1. Ознайомившись із рекомендованою літературою, підготуватися до обговорення головних теоретичних питань
- 1 1 Стратегії взаємодії як засіб розв'язання педагогічної ситуації 1 2 Ефективність використання різних стратегій взаємодії в педагогічних ситуаціях
- 1 3 Поняття прийому педагогічної взаємодії Класифікація прийомів 1 4 Характеристика гальмівних і спонукальних прийомів 1 5 Прийоми етичного захисту педагога
- 2. Виконати вправи (усно) Дібрати приклади педагогічних ситуацій, що ілюструють різні прийоми педагогічної взаємодії

### Список рекомендованої літератури

-  1 Белкин А С Ситуация успеха как ее достичь — М, 1991 — С 48 — 78
- 2 Корнелиус Х, Фейр Ш Выиграть может каждый — М, 1992 — С 13 — 32

- 3 Натанзон 9 Ш Трудный школьник и педагогический коллектив — М 1984 - С 42-89
- 4 Скотт Дж Г Конфликты Пути их преодоления — К , 1991 — С 115—142
- 5 Станкин М Н Профессиональные способности педагога Акмеология воспитания и обучения -М 1998 -С 235-245
- 6 Сухомлинський В О Сто порад учителям // Вибір творів В 5 т — К , 1976 - Т 2 - С 638-644
- 7 Щуркова Н Е Практикум по педагогической технологии — М , 1998 — С 73-83

## ХІД ЗАНЯТТЯ 1. Діагностування

### схильності до вибору стратегії взаємодії

Ситуація Майже на кожному уроці восьмикласник Вадим ставить запитання «світового масштабу», які мало стосуються теми Сьогодні тільки-но почався урок, як він підняв руку й заявив

— Віро Степанівно, чи не лякає вас те, що роботи скоро будуть такими, як і ми розмовлятимуть з нами, працюватимуть поруч?

Варіанти Вашої відповіді

1 Промовчати і продовжити роботу з класом, подумавши при цьому «Більше я не дозволю цьому Вадимові зривати мені урок»

2 Звернутися до учнів «Можливо, хтось із вас задовольнить цікавість нашого чомучка?»

3 Ґрунтовно відповісти на поставлене запитання і на кожне наступне, вважаючи, що не можна гальмувати активність школяра

4 Відповісти рішуче «Це питання не стосується уроку Мені набридли твої проблеми Ми їх розглядаємо і не встигаємо виконувати програму»

5 Побачивши, що учнів зацікавило це питання, обговорити його зразу, залучивши клас до з'ясування проблеми і пов'язавши її з темою уроку

Прорангувавши запропоновані реакції вчителя, своє рішення подайте у вигляді п'ятизначного числа Поставте першою цифрою в ньому номер найдоцільнішого, на ваш погляд, вибору, другою цифрою — менш вдалі реакції, останньою — номер неприпустимої для вчителя поведінки Поясніть вибір першої та останньої цифр

*Дешифратор* Якщо ви вибрали відповідь 52 134, ви налаштовані на конструктивне розв'язання педагогічної задачі Для вас пріоритет — розвиток учнів, співробітництво з ними, активізація творчого потенціалу школярів Ви розумієте хибність першої реакції, яка не сприяє розв'язанню проблеми, оскільки уникнення відповіді не дає учневі можливості зрозуміти, як учитель ставиться до його поведінки, і він намагати меться й надалі привертати до себе увагу Недоцільним є й вибір третього варіанту, відповідно до якого вчитель, нехтуючи педагогічними завданнями, цілковито пристосовується до примх учня, дозволяючи йому

вирішувати власні проблеми за рахунок інших. Непрофесійною є четверта реакція, яка гальмує активність дітей і демонструє негуманний спосіб дисциплінування, вихід на конфронтацію. Другий і п'ятий варіанти — це кроки до співробітництва. І якщо другий містить натяк класові щодо недоречності вибраної учнем тактики і передбачає компроміс, то п'ятий підкреслює прагнення педагога зважати на інтереси класу в цілому, підтримати активність восьмикласників і спрямувати її в річище важливих для розвитку дітей проблем.

## 2. Обговорення головних теоретичних положень

Під час обговорення першого питання важливо привернути увагу студентів до такого аспекту проблеми. В сучасній педагогічній літературі велику увагу приділяють педагогіці співробітництва. Це призводить до певної однобічності у формуванні поглядів студентів, обмежує вибір засобів впливу на учнів, прийомів розв'язання конфліктних ситуацій, шляхів їх використання. Потрібно розглянути всі можливі стратегії, найтипівіші варіанти поведінки. У психолого-педагогічній літературі виокремлюють п'ять таких стратегій взаємодії.

1. *Конкуренція*, або суперництво, прагнення стати центром ситуації. При такій стратегії погляди, потреби інших учасників взаємодії не сприймаються як значущі. Той, хто діє, наполягає на своїх думках, рішеннях, поведінці як єдино правильних, ігноруючи решту міркувань. Зрозуміло, так діяти легше, оскільки знімається проблема залежності від партнера; якщо він не сприймає нав'язаного ходу взаємодії (невдач), завжди можна звинуватити його («сам винен, що не послухав, не зрозумів, не підтримав мене»). Проте, знижуючи напруженість ситуації обмеженням дій партнера, можна водночас посилити загрозу виникнення конфлікту в майбутньому.

Стратегія конкуренції — це активний, майже агресивний наступ, коли людина прямує до розв'язання конфлікту, не зважаючи на інших. Вона намагається задовольнити свої інтереси іноді на шкоду іншій людині, змушує цю людину діяти тільки так, як вважає за потрібне.

2. Дотримуючись *стратегії уникнення*, людина відсуває появу конфліктної ситуації якомога далі, сподіваючись, що все розв'яжеться само собою, або керуючись принципом «де незгода, там часто шкода».

Стратегія уникнення не завжди є спробою ухилитися від розв'язання проблеми. Вона може бути й конструктивною реакцією на конфліктну ситуацію, до розв'язання якої доцільніше повернутися потім. Проте людина, що постійно використовує стратегію уникнення, не відстоює своїх прав.

3. *Стратегія пристосування* передбачає взаємне або однобічне прилаштування партнерів. Людина прагне взаємодіяти з іншою людиною, не обстоюючи своїх інтересів, погоджується робити те, що вона хоче.

4. Головною ознакою *стратегії співробітництва* є прагнення разом із партнером підійти до ефективного розв'язання конфліктної ситуації.

Ця стратегія зумовлює підхід до конфлікту з урахуванням інтересів, потреб обох сторін, пошук взаємовигідних результатів і шляхів досягнення їх і є найефективнішою для взаєморозуміння, встановлення добрих стосунків. Однак для втілення вона потребує більше часу і зусиль, ніж інші стратегії. Обидві сторони повинні вміти пояснити свої бажання, висловити свої потреби, вислухати одна одну, виробити альтернативні варіанти дій і розв'язання проблеми.

5. *Стратегія компромісу* передбачає схильність не загострювати стосунки в конфлікті. Людина, яка реалізує цю стратегію, певною мірою поступається своїми інтересами, щоб задовольнити їх частково, інша людина робить так само, тобто обидві сторони частково задовольняють власні потреби та бажання свого партнера, нібито обмінюючись поступками в пошуках компромісного рішення, якого й досягають з найменшими втратами для кожного.

Компроміс подібний до співробітництва, проте досягнення його відбувається на більш поверховому рівні стосунків. Партнери не шукають прихованих потреб, інтересів один одного, їх задовольняє зовнішня сторона поведінки (2, 4).

Використання тієї чи тієї стратегії зумовлюється реальними передумовами взаємодії. Жодна з них не може розглядатися як однозначно корисна чи шкідлива. Тому потрібно уважніше розглянути обмеження й можливості використання окремих стратегій у педагогічній діяльності (4).

Стратегія конкуренції, яку систематично використовує вчитель під час розв'язання складних ситуацій, може призвести до виникнення в оточення почуття відчуженості, втрати тісних емоційних зв'язків, блокувати активність учнів, розвиток їхньої самостійності й самоповаги.

Проте стратегія конкуренції може бути ефективною за результатами розв'язання конкретного конфлікту (якщо людина має реальну владу, вибирає правильні рішення та має змогу наполягати на них).

Найкориснішою така стратегія виявляється у зазначених нижче ситуаціях:

- результат є дуже важливим для вчителя, який переконаний, що впровадження його рішення значно поліпшить ситуацію;

- учитель має більші, ніж учень, можливості для прийняття і впровадження рішення;

- рішення потрібно виробити і виконати дуже швидко;

- учитель відчуває, що у нього немає іншого вибору і йому нічого втрачати;

- учитель перебуває у критичній ситуації, що потребує миттєвого реагування;

- учитель не може дати зрозуміти іншим людям, що розгубився, потрапив у безвихідь; хтось інший може стати лідером;

- учитель мусить прийняти нестандартне рішення і почати діяти.

Стратегія уникнення, коли вона стає стилем розв'язання ситуацій конкретною людиною, не усуває суперечності, що спричинила конфлікт.

Є суперечності, які, тривалий час залишаючись нерозв'язаними, тільки поглиблюються. Тому рано чи пізно конфлікт може спалахнути з новою руйнівною силою. Проте ця стратегія може бути корисною в таких ситуаціях:

- порушена проблема не дуже важлива, вчитель не хоче витратити сили на її розв'язання;

- учитель відчуває, що не має рації, і розуміє слушність позиції іншої людини, або ця людина має більшу владу і не бажає поступатися;

- учитель змушений спілкуватися з дуже складною людиною і бачить, що подальша взаємодія призведе до ще більшого ускладнення;

- для розв'язання проблеми немає достатньої інформації або вчитель не знає, що можна зараз ще зробити, а приймати рішення поспіхом немає потреби;

- напруженість ситуації дуже велика, треба зупинити нагнітання негативних емоцій.

Стратегія пристосування може мати негативні наслідки для розвитку особистості вчителя. Звикнувши пристосовуватись до інших, він може втратити почуття самоповаги. Крім того, прагнення однобічно розглядати конфлікт може призвести лише до погіршення взаємин. Педагог також втрачає можливість впливати на ситуацію, обстоювати свої погляди, цінності, він переживає образу, невдоволення через необхідність поступатися. Цей стиль недоцільний також тоді, коли партнер у взаємодії не бажає поступатися, не цінує зробленого для нього.

Найкориснішою вона може бути за таких умов:

- учителя не дуже хвилює те, що сталося, результат;

- учитель прагне зберегти мир, добрі стосунки з партнером;

- учитель відчуває, що важливіше зберегти добрі стосунки, ніж розпочинати боротьбу за самоутвердження, за свої права;

- учитель знає, що відповідний результат дуже важливий для іншої людини;

- учитель знає, що в цьому разі рацію має інша людина;

- учитель вважає, що інша людина дістане гарний урок, якщо їй зараз поступитися.

Співробітництво як стиль взаємодії у психологічному плані є найефективнішим, але звернення до нього, як уже зазначалося, потребує значно більше часу, ніж інші стратегії.

У педагогічній діяльності впровадження стратегії співробітництва ускладнюється тим, що учень не завжди має змогу взаємодіяти як рівний. Тому вчитель мусить не лише сам прагнути до взаємодії, а й створювати умови для залучення до цього процесу учня, подолання його опору або невміння чи небажання взаємодіяти.

Стратегія співробітництва є найдоцільнішою в таких ситуаціях:

- коли розв'язання проблеми є справою дуже важливою для обох сторін;

- між ними встановлені або повинні встановитися тісні, тривалі, взаємозалежні стосунки;
- учитель має час на розв'язання проблеми;
- обидві сторони добре обізнані з проблемою, потребами та інтересами партнерів у взаємодії;
- обидві сторони прагнуть досягти найкращого результату;
- особи, втягнуті в конфлікт, мають однакові сили, владу та можливості, тому мусять разом шукати шляхи до розв'язання проблеми.

Компроміс як стиль вирішення життєвих проблем, тобто відмова від досягнення значущих для людини результатів, не минає безслідно; поступаючись в усьому, вона не заявляє про себе як про рівноправного партнера у взаємодії, принижує себе в очах іншої сторони, яка не завжди в змозі оцінити цей альтруїзм.

Однак стиль компромісу може бути й корисним, особливо в таких ситуаціях:

- учитель бажає якомога швидше вирішити проблему, але у нього бракує часу на подолання опору іншої людини;
- обидві сторони мають однакову владу, але протилежні інтереси;
- учителя може задовольнити часткове розв'язання проблеми;
- інші підходи для розв'язання проблеми виявилися неефективними;
- проблема не має великої ваги або вчитель може змінити попередню мету;
- компроміс дає змогу зберегти стосунки;
- інша сторона має більшу владу і йде назустріч лише після певних поступок.

Майбутньому педагогові важливо зрозуміти, що будь-який стиль ефективний лише у відповідних ситуаціях. Він повинен уміти успішно використовувати кожний з них, враховуючи конкретні обставини. Загалом треба і поступатися, і йти на розумний компроміс, і встановлювати партнерські стосунки, і водночас обстоювати власну позицію. Вчитель має розширювати коло своїх стратегій, робити вибір на користь ситуації, а не діяти за єдиним стандартом.

Розглядаючи різні стратегії взаємодії, важливо показати, що між стилем ставлення та стратегією взаємодії немає безпосереднього зв'язку. Прихильник активно-позитивного стилю спілкування може використовувати будь-яку стратегію розв'язання конфлікту (зокрема й конкуренцію), але він ніколи не порушить головних принципів педагогічного спілкування: збереження контакту в педагогічному діалозі, нейтралізації бар'єрів, демонстрування довіри й доброзичливості, відкритості та доступності, готовності змінити взаємодію на краще і т. ін. Вчитель з негативним ставленням до учнів може твердити, що він впроваджує педагогіку співробітництва, а фактична реалізація цієї стратегії буде лише даниною моді.

Відповіді на питання 1.3 та 1.4 окреслено в останньому параграфі розділу 9 цього підручника й докладно проаналізовано в рекомендованій літературі (1, 3, 5).



Стосовно з'ясування проблеми етичного захисту педагога доцільно звернутися до книжки Н. Щуркової (7). Автор виокремлює групи прийомів, якими варто скористатися педагогу, якщо учень брутально поводить, принижує гідність, ображає вчителя. Етичний захист — це дії особистості, виконані з метою захисту від замаху на її гідність. «Специфіка педагогічного етичного захисту полягає в тому, що діти погано усвідомлюють шкоду, якої завдають, тому педагог здійснює захист прихованим способом, використовуючи тонкі й навіть витончені форми захисту. Призначення педагогічного етичного захисту зрештою зводиться до ініціювання суб'єктності дитини, тобто її здатності осмислювати скоєне щодо іншої людини» (7, с. 73 — 74).

Реалізуючи етичний захист, педагог мусить дбати про: 1) збереження власної гідності; 2) коригування поведінки дитини; 3) збереження гідності дитини, яка порушила етичні норми поведінки. Ці завдання можуть бути реалізовані такими прийомами:

*прийом наївного подиву*, який виражається за допомогою удаваної розгубленості, подиву з приводу того, що сталося: «Невже це можливо?», «Чи таке буває?». Може бути реалізований у невербальній формі;

*прийом запитання на відтворення*, що реалізується за допомогою удаваної неухваленості вчителя і прохання повторити вислів або дію. Як правило, вдруге негативна поведінка вже не відтворюється;

*прийом підставлення мотиву* — піднесення педагогом вихованця, який провокує його на низький рівень спілкування. При цьому слова та дії учня вихователь пояснює прихованими добрими намірами. «Бажаєш мені допомогти?» — тлумачить учитель дії учня, який дає з місця відповіді на поставлені запитання;

*прийом посилення на особливості характеру*, за допомогою якого ображений учнем педагог перекладає на себе тягар етичної відповідальності за конфлікт, посиляючись на особливості свого характеру. Внаслідок цього знижується рівень агресивності вихованця: («Я не звик до такого...» «Мені завжди незручно...»);

*прийом протиставлення переваг вихованця його вчинкові* реалізується за допомогою лаконічного висловлювання вчителя, в якому порівнюються позитивні якості учня з його негативними діями: («Ти ж урівноважена дівчина...», «Я завжди розгублююся, коли освічена, гарно вихована людина дозволяє собі таке...»).

Доцільними у взаємодії із школярем можуть бути і такі прийоми етичного захисту (7, с. 77 — 80): *уточнення адресата* («Це ви мені?»); *окультурене відтворення висловленого* («Якщо я правильно вас зрозумів...»); *виправдання поведінки* («Звичайно, ви прагнули...»); *великодушне вибачення* («Якщо вам так бажається...»); *залишення наодинці* («Прикро, що ви не усвідомлюєте, що зараз відбулося»).

### 3. Виконання вправ на аналіз педагогічних ситуацій

**Вправа 1.** *Загальний розгляд ситуації* Студентам пропонують дібрати педагогічну ситуацію, розглянути різні стратегії поведінки партнерів у взаємодії, використовуючи наведену схему

Для вчителя	Для учня				
	конкуренція	унікнення	приспосовування	співробітництво	компроміс
Конкуренція (активне обстоювання своєї позиції) Уникнення (ухилення від конфлікту) Приспосовування (пошук рішення що задовольняє одну сторону) Співробітництво (пошук шляхів спільного рішення що задовольняє обидві сторони) Компроміс (взаємні поступки)	<p style="text-align: center;"><i>Приклад ситуації</i>            Учень систематично запізнюється на перший урок який проводить один і той самий учитель</p>				

Під час виконання вправи доцільно а) визначити дії, висловлювання, міміку, пантоміміку учасників взаємодії, за якими можна діагностувати ту чи ту стратегію, б) спроектувати оптимальний або неоптимальний розвиток ситуації, в) обговорити міру відповідальності учителя за розвиток ситуації в оптимальному напрямі

**Вправа 2.** *Виявлення умов та обмежень, що зумовлюють вибір тієї чи іншої стратегії* Виходячи із ситуації, яку студент вибрав для аналізу в попередній вправі, визначити

- а) за яких умов вибір конкретної стратегії в такій ситуації буде ефективним,
- б) до яких наслідків може призвести систематичне використання вчителем однієї й тієї самої стратегії,
- в) які особливості учасників ситуації не дають змоги вдаватися до певної стратегії,
- г) які індивідуальні особливості вчителя роблять використання певної стратегії неефективним

**Вправа 3.** *Виявлення впливу індивідуальних особливостей студента на розв'язання конкретної ситуації*

За результатами тестування студент розглядає свою найвірогіднішу поведінку в ситуації та можливі наслідки її регулярного некритичного використання. Аналізуються також «втрачені можливості» внаслідок недооцінки та ігнорування інших стратегій

**Вправа 4.** *Аналіз вибору вчителем стратегії взаємодії і прийому впливу на учня.*

Ознайомтеся із ситуацією.

Молода вчителька літератури увійшла до VIII класу і у відповідь на своє вітання почула: «Маю честь», яке Сергій супроводжував характерним лицарським жестом та укланом. Як реагувати?

А. Виставити за двері: «Піди прогуляйся і обдумай свою поведінку».

Б. Не звернути уваги й почати урок.

В. Сприйняти вітання: «О, поціновувач літератури!» Мені саме потрібна твоя допомога (роздати зошити, оформити дошку тощо).

Визначте стратегії дії вчителя, вкажіть, які з них демонструють збіг мети педагога і школяра. Назвіть прийоми, використані вчителем у запропонованих варіантах, схарактеризуйте можливі наслідки дії цих прийомів.

**Вправа 5.** *Вибір варіанта етичного захисту педагога.*

Студентам роздають картки із записаними на них ситуаціями і пропонують продемонструвати прийом етичного захисту, що коригує поведінку учня.

Приклади ситуацій:

1. Школяр підходить до педагога: «У нас урок в якому кабінеті?» (немає звертання, прохання, вітання).

2. Старшокласник учителю у присутності товаришів: «Вчителем я ні за що не буду. Що я, дурень?»

3. Учитель дає вказівку: «Відкрийте підручники на сторінці 36». Учень з місця: «Яка сторінка?»

4. Учень молодому вчителю: «Бачу, що навряд ви нас чогось навчите».

У вирішенні цих ситуацій важливо, щоб майбутні вчителі не вдавалися до моралізування, прямих випадів, а змогли гідно розв'язати проблему, стимулюючи розвиток учнів.

#### **4. Рольова гра «Позиція»**

Мета гри: розвиток здатності ідентифікувати себе з особистістю учасників спілкування, формування гуманістичної спрямованості педагогічної діяльності.

Правила гри: група поділяється на три підгрупи, які беруть на себе ролі учасників ситуації (учитель, учень, клас). У кожній підгрупі спільно вибирають рішення щодо застосування певних прийомів, аналізу дій.

Гра складається з шести етапів.

Етап 1. *Усвідомлення мотивів* (робота в підгрупах). Усі три підгрупи (вчитель, учень, клас) переглядають фрагмент фільму «Педагогічні ситуації» — «Вийди з класу» (можна роздати картки з текстом) для

обговорення мотивів поведінки й обґрунтування своїх дій у заданій ситуації

Короткий зміст ситуації вчитель креслення перевіряє домашнє завдання учнів, звертаючи увагу на його наявність та акуратність виконання Один зі школярів повідомляє, що не виконав роботу (хоч і почав працювати, що видно із зошита) Вчитель нагадує йому, що це сталося не вперше, і, незважаючи на пояснення учня, який не був присутній на уроці через хворобу, пропонує йому залишити клас Хлопець зволікає Тоді педагог ставить умову клас буде затриманий на перерві стільки часу, скільки учень затримається на уроці Клас завмирає Учень виходить

Етап 2 *Рефлексія* (міжгрупова взаємодія) Кожна підгрупа в особі одного чи кількох учасників (для доповнень) розповідає ситуацію як виконавець своєї ролі, характеризуючи таким чином позицію вчителя (учня, класу)

Етап 3 *Узгодження мети* Спочатку в підгрупах обговорюються заявлені позиції, уточнюється їхнє розуміння, здійснюються корективи Результат — з'ясування мети (запис її на дошці) Потім іде спільний пошук виходу на взаємодію Результат — формулювання спільної мети

Етап 4 *Вибір прийомів* (робота в підгрупах) Обговорення варіантів розв'язання задачі в обраній стратегії співробітництва Доцільно обдумати прийоми стосовно трьох критичних моментів у запропонованих обставинах учень признається, що не виконав завдання, вчитель знає, що учень хворів, учень не виходить із класу

Результат — обґрунтування доцільного прийому з позиції вчителя, учня, класу (підгрупа готова оголосити своє рішення)

Етап 5 *Програвання прийомів* Демонстрування рішення кожною підгрупою Обґрунтування Запис прийому на дошці

Етап 6 *Аналіз прийомів* (дискусія між підгрупами) Проводиться з позиції співвіднесення мети, засобів і результату Пошук найсприятливішого варіанту, що забезпечує співробітництво

Результат виголошення того, як сприймаються запропоновані рішення кожною рольовою групою, як сприймається нова позиція вчителя З'ясування причин, що змінюють позицію педагога, гуманізують її

Як висновок визначення переваг стратегії співробітництва, спонукальних прийомів у взаємодії вчителя з учнями

## 19. КОНКУРС МАЙСТЕРНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ В ДІАЛОЗІ

**Мета:** логічне та емоційне завершення роботи з опанування технології педагогічного спілкування в діалозі аналіз професійної готовності майбутнього вчителя до педагогічної взаємодії усвідомлення перспектив подальшого розвитку

**Обладнання:** тексти з описом ситуацій, плакати з опорними конспектами на тему «Професійне педагогічне спілкування»

#### **План заняття**

- 1 Психологічне налаштування на роботу
- 2 Виконання вправ на підготовлену комунікацію
- 3 Проведення індивідуальної бесіди як спонтанної взаємодії
- 4 Аналіз особистих досягнень студентів, перспектив навчання на наступному етапі

#### **Завдання для студентів**

- 1. Підготуватися до демонстрації педагогічної взаємодії в діалозі, тему якого заздалегідь обрано і проаналізовано студентом у домашній контрольній роботі
- 2. Оформити у вигляді плаката опорний конспект однієї з тем блоку занять «Професійно-педагогічне спілкування» для візуалізації теоретичних питань
- 3. Підготуватися до організації однієї із вправ на психологічне налаштування аудиторії на заняття (вправи на саморегуляцію фізичного і психічного стану, організацію уваги, уяви, підготовку мовного апарату тощо)

### **ХІД ЗАНЯТТЯ 1. Психологічне**

#### **налаштування на роботу**

Цей етап заняття охоплює два види діяльності а) актуалізацію опорних знань із проблеми професійно-педагогічного спілкування, б) проведення вправ на створення робочого самопочуття на занятті. Перший тур — актуалізацію опорних знань на конкурсі — можна провести в різних формах як бліцтурнір мікрогруп за заздалегідь розробленими питаннями, як захист підготовлених опорних конспектів тощо.

Журі конкурсу (студенти старших курсів, учителі) визначає переможців цього туру за глибиною і топкою педагогічної думки, оригінальністю задуму, вмінням переконливо обстоювати свою позицію. Другий тур психологічного налаштування являє собою виконання всією групою під керівництвом студентів вправ, що допомагають зняти м'язову напруженість, зосередити увагу, підключити уяву, підготувати мовний апарат до активної діяльності, а весь організм — до умов спілкування.

Журі оцінює роботу кожного залежно від оперативності встановлення контакту з групою на початку організації вправи, чіткості інструктажу, здатності розподіляти увагу при керівництві виконанням вправи, виявлення педагогічного такту під час узагальнення результатів виконання.

### **2. Виконання вправ на підготовлену комунікацію**

До конкурсу кожний студент вибирає ситуацію зі шкільного життя, яка, на думку вчителя, потребує індивідуальної розмови, і розробляє орієнтовний зміст бесіди, що спонукала б учнів до самостійного прийняття рішення та усвідомлення відповідальності за нього.

Теоретичне обґрунтування задуму і технології проведення бесіди студент здійснює в контрольній роботі, успішне виконання якої стає

допуском до участі в конкурсі В ній викладено бачення сутності конфлікту, можливих бар'єрів, накреслено шляхи наближення інтересів співрозмовників у спілкуванні, обґрунтовано вибір рольової позиції, стилю спілкування та доцільних прийомів взаємодії

У цьому, третьому, турі конкурсу кожний студент демонструє фрагмент бесіди, обравши партнером свого колегу або запросивши учня, який дістає стислу інформацію про зміст ситуації

Аналізуються глибина педагогічної думки в обґрунтуванні задуму, забезпечення суб'єкт-суб'єктних стосунків у спілкуванні (активізація внутрішніх ресурсів співрозмовника, сприяння його самоактуалізації), дотримання тактики розвивальної поради (перевага реакцій розуміння над іншими реакціями вчителя), здатність до активного слухання та добору прийомів доцільного впливу

### **3. Проведення індивідуальної бесіди як спонтанної взаємодії**

У четвертому турі можуть брати участь усі студенти або тільки переможці попередніх турів Учасники дістають завдання при мінімальній підготовці, як того потребує ситуація, провести індивідуальну бесіду, мета якої — організація взаємодії з різними суб'єктами педагогічного процесу (учнем, батьком, учителем) для встановлення контакту та пошуку шляхів спільного розв'язання проблеми

#### *Приклади ситуацій*

1 У перший місяць вашої роботи класним керівником у шостому класі ви відвідали сім'ю Володі Я Зразу після привітання мама хлопчика в його присутності заявила в розпачі «Не знаю, що мені з ним робити Нікого не слухає, уроки вчити не примусиш, тільки б гуляти»  
Ваша реакція?

2 На ваші уроки української мови учні часто спізнюються, виправдовуючись тим, що їх затримує математик Марія Петрівна (завуч школи), яка дозволяє на перерві й після неї дописувати самостійну роботу Сьогодні через таке спізнення на урок на 10 хвилин ви змушені відкласти написання твору Ви вирішили поговорити з колегою відразу після уроку, щоб розв'язати проблему

Ви звернулися до завуча так

3 Директор школи викликає вас як класного керівника з приводу поведінки учня одинадцятого класу, який продає у школі модні речі, що їх привозить його старший брат Директорові поскаржився один із учителів, заявивши, що Ігор робить це прямо на уроці — рекламує то вар Директор доручив вам вплинути на учня так, щоб він припинив свою комерційну діяльність у школі

Ваші дір

Оцінюються вміння оперативно встановлювати контакт, враховуючи інтереси співрозмовника і досягаючи почуття «ми», забезпечення обопільної активності, здатність організувати взаємодію під час спільного пошуку розв'язання проблеми, нестандартність прийомів

#### **4. Аналіз особистих досягнень студентів, перспектив навчання на наступному етапі**

У той час, коли журі аналізує роботу студентів і готується оголосити результати, доцільно проаналізувати з групою хід виконання вправ на конкурсі і роботу на заняттях загалом з погляду педагогічного спілкування. Такий аналіз можна провести як на емоційному, так і на раціональному рівнях.

Важливо, щоб учасники поділилися своїми відчуттями, коли перебували в ролі вчителя, батька, учня, — чи відчували вони бажання вести бесіду, в яких епізодах виникало особливе довір'я до співрозмовника, чи не пригнічувала активність партнера у спілкуванні? Такий обмін думками як емоційними враженнями дасть можливість об'єктивно оцінити взаємодію і стане підґрунтям аналізу на раціональному рівні — яку мету поставив учитель, чи інформативна його бесіда, чи логічно поставлені запитання, чи вміє він слухати і розуміти співрозмовника, демонструючи зацікавленість у спільній справі, повагу до партнера. Звернути увагу на типові помилки вимушена бесіда, авторитарна позиція (повчальний характер інформації, менторський тон), багатослів'я, невміння передати ініціативу співрозмовникові.

Загальний висновок має спонукати студентів до активної роботи над собою стосовно розвитку комунікативних здібностей, щоб забезпечити ефективність дальшого професійного навчання — майстерність учителя в полілозі. Особливої уваги потребують такі вміння майбутнього педагога:

- а) реалізувати суб'єкт-суб'єктні стосунки, забезпечуючи обопільну активність у взаємодії,
- б) цілеспрямовано передавати ініціативу співрозмовникові, викликти його спонтанні реакції,
- в) забезпечувати єдність співрозмовників, знаходячи спільне поле взаємодії і створюючи почуття «ми»,
- г) орієнтуватися на відповіді співрозмовника, продовжувати його думки, а не відкидати їх,
- д) доцільно використовувати поради, активізуючи прагнення слухача їх одержати.

## **20. УРОК ЯК ДІАЛОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ**

**Мета:** поглиблення знань про діалог у навчанні, формування вмінь порівняльного аналізу моделей уроку-діалогу і уроку монологу, розвиток особистісних складників досвіду гуманістичного навчання — діалогічного мислення, педагогічної рефлексії, емпатії, ідентифікації.

**Обладнання:** відеозаписи уроків, зразки різних варіантів уроків, опубліковані в педагогічній літературі, роздатковий дидактичний матеріал.

**Опорні поняття:** гуманістичне навчання, авторитарне навчання, урок-діалог, урок-монолог, співробітництво на уроці, ситуація успіху у навчанні, психологічна позиція вчителя й учня на уроці, персоналізація учня у навчанні, емоційна захищеність учня на уроці, пізнавальна активність учня на уроці


#### План заняття

1. Діагностування рівня сформованості позиції студентів щодо ефективності авторитарного і гуманістичного навчання, ролі особистості вчителя у забезпеченні успішного навчання учнів
2. Обговорення головних теоретичних положень
3. Виконання вправ на формування гуманістичної позиції майбутнього вчителя в організації навчання учнів
4. Моделювання мисленнєвої діяльності вчителя під час розроблення задуму уроку з позицій авторитарного й гуманістичного навчання

#### Завдання для студентів

- 1. Опрацювавши рекомендовану літературу, підготуватися до співбесіди
  - 1.1 Гуманістичне та авторитарне навчання. Сутність, результативність, перспективи розвитку
  - 1.2 Поняття діалогу у навчанні. Критерії ефективності уроку-діалогу
- 2. Виконати вправи 1, 2, 4
- 3. Змодельовати загальну побудову уроків, розроблених за однією темою і для одного класу (тема, клас — за вибором студента), але з різних педагогічних позицій — авторитарного і гуманістичного навчання. Визначити педагогічну ефективність цих різних моделей уроку

#### Список рекомендованої літератури

-  1. *Основи педагогического мастерства* / Под ред. И. А. Зязюна — М., 1989 — С. 210-238
2. *Педагогическая мастерность* / За ред. И. А. Зязюна — К., 1997 — С. 268 — 287
3. *Амонашвили Ш. А.* Психологические основы педагогики сотрудничества — К., 1991 — С. 5-10, 46-96
4. *Курганов С. Ю.* Ребенок и взрослый в учебном диалоге — М., 1989 — С. 3—11
5. *Педагогический поиск* / Упоряд. И. М. Баженова, Пер. с рос. — К., 1988 — 496 с. (досвід учителів-новаторів за вибором студента)
6. *Сухомилинский В. О.* Сто порад учителю / Вибр. твори У 5 т. — К., 1976 — Т. 2 — С. 452-454, 470-473, 478-481
7. *Фридман Л. М.* Педагогический опыт глазами психолога. Кн. для учителя — М., 1987 — С. 11-34

#### ХІД ЗАНЯТТЯ

##### 1. Діагностування рівня сформованості позиції студентів щодо ефективності авторитарного і гуманістичного навчання, ролі особистості вчителя у забезпеченні успішного навчання учнів

На початку заняття можна запропонувати студентам висловитися щодо класичного питання шкільної освіти — як наблизити уроки до



інтересів учнів, зробити їх цікавими й корисними, допомогти школярам усвідомити сенс навчання? Мотивацією для обговорення слугує думка видатного грузинського вченого Д. Узнадзе про «основну трагедію виховання». Він дав цікаве тлумачення природи антагонізму, який існує між метою вчителя і метою учнів у навчанні. На його думку, цей антагонізм породжений різницею між сприйманням навчання вчителем — дорослою, вже сформованою особистістю — і учнем — особистістю, яка ще формується. Учитель, звичайно, вчить учня для майбутнього, орієнтує його на завтра («учись, тобі це знадобиться потім у житті»). Учні, навпаки, живуть у теперішньому часі, їм важко уявити себе в майбутньому, збагнути всю відповідальність і складність дорослого самостійного життя. Тому реальний сенс шкільного навчання для них не завжди зрозумілий і актуальний. Це і є однією з причин неуспішності дітей у школі. Саме цю особливість позиції учнів у навчанні Д. Узнадзе і визначив як «основну трагедію виховання».

Студентам пропонують висловитися щодо шляхів подолання цієї «трагедії», які, на їхню думку, «повернуть» учнів до школи. Узагальнення їхніх думок, аргументів, досвіду дасть змогу говорити про орієнтацію майбутніх педагогів щодо вибору стратегії організації навчання дітей, розуміння ролі педагога, своєї майбутньої ролі у забезпеченні зростання школярів.

## 2. Обговорення головних теоретичних положень

Під час обговорення першого питання важливо зосередити увагу на тому, що в усі часи існування школи вчителі (або люди, які виконували функції вчителів, навчаючи дітей) використовували різні методи залучення дітей до навчання. Вони й заклали підґрунтя для формування двох протилежних концепцій, які можна визначити як авторитарне навчання і гуманістичне навчання. У Словнику термінології з педагогічної майстерності (Полтава, 1995. — С. 7) авторитарне навчання тлумачиться як примусове, безособистісне, занадто інтелектуалізоване, спрямоване тільки на засвоєння знань і вмінь; воно не враховує міри докладених учнями зусиль у здобутті знань, їхнього емоційно-ціннісного ставлення до навчання.

Сучасне тлумачення гуманістичного навчання виокремлює в ньому такі характеристики: відносно вільне, включає елементи самодіяльності учня; особистісно задіяне, стає формою організації особистісного життя учня (за Ш. Амонашвілі); спрямоване на засвоєння знань як власної цінності, як засобу пізнання себе і світу. Аналізуючи рекомендовану літературу (1—3, 5) студенти мають змогу глибше розібратися у визначенні сутності цих підходів, дати їм порівняльну характеристику (для порівняння можна використати такі моменти: позиція вчителя і учня у навчанні; мета і результат навчання тощо). Поміркуймо щодо пріоритетів школи ХХІ ст. Це будуть пріоритети примусу чи спонукання? Чи

зміниться роль учителя в навчанні? Чи постане необхідність говорити про педагогічну майстерність учителя?

Друге питання орієнтує на осмислення сутності вже відомого з попередніх занять поняття діалогу в навчанні.

Діалогу як психологічної позиції вчителя щодо учня і навпаки, як інформаційно-смыслового обміну між ними, як залучення учнів до спільного з учителем пошуку істини. Діалог дає можливість реалізувати ідеї гуманістичної педагогіки, оскільки розглядає учня як рівноправного щодо вчителя в особистісному плані суб'єкта навчання; має на меті розвиток особистісного потенціалу учня, його пізнавальної активності, здатності брати на себе ініціативу, приймати самостійні рішення.

Діалог дає учителеві змогу повідомити учням навчальну інформацію як проблему, що містить відоме й невідоме. Під час розв'язання цієї проблеми учень намагається разом з учителем творити «своє» знання, а не просто механічно засвоює «чуже». При цьому важливо, що навчальна проблема, яка розв'язується, є привабливою для учня, особистісно ним сприймається. Діалог у навчанні — це і специфічна форма комунікативного забезпечення уроку, що дає можливість відбутися діалогу голосів, міркувань, почуттів учнів і вчителя, почути один одного (2-4, 6).

На відміну від діалогу, монолог у навчанні тлумачиться як однобічна, суб'єкт-об'єктна взаємодія вчителя з учнями, в якій переважає інформаційне насичення і контроль. Позиція учня є позицією виконавця.

Урок, побудований на засадах діалогу, визначається як урок-діалог. Його гуманістична ідея — наблизити навчання до учнів, допомогти їм реалізувати власний творчий потенціал.

Ця ідея й зумовлює вибір критеріїв ефективності уроку. Пропонуємо розібратися у сутності їх: а) емоційна комфортність учнів на уроці, відчуття захищеності; б) високий рівень пізнавальної активності учнів; в) збільшення елементів навчальної самодіяльності в роботі учнів; г) створення умов для задоволення потреб учнів у персоналізації, успіху, суспільному визнанні; д) формування емоційно-ціннісного ставлення до знань.

Підготовка відповіді на запитання 1.3, по суті, дасть можливість осмислити психологічні умови забезпечення діалогу в навчанні. Йдеться передусім про розвиток у вчителя діалогічного педагогічного мислення, яке забезпечує сприймання шкільного навчання як *допомоги учням у їхньому особистісному зростанні*, а самих учнів — як особистісно рівноправних партнерів, суб'єктів пізнання. Це і здатність учителя до «емпатичного розуміння» своїх учнів, до рефлексії і саморефлексії під час взаємодії з ними, і розвинена «тепла» (за К. Станіславським) увага до учня, зосередженість її на процесах «підземного зростання душі» (О. Блок) вихованців.

### **3. Виконання вправ на формування гуманістичної позиції майбутнього вчителя в організації навчання учнів**

**Вправа 1.** Як відомо, навчальна діяльність не є для учнів (особливо молодшого і середнього віку) вільною, творчою самодіяльністю (як, наприклад, гра, де учень грає не тому, що змушують, а тому, що це дає йому втіху). Учителю «згори» задає учням мету, зміст, методи, форми навчання. Діти або зовсім не беруть участі у цьому процесі, або їхня участь зведена до мінімуму. А звідси і особливість їхньої психологічної позиції у навчанні: вони не відчують себе суб'єктами цього процесу. Навчання для них є примусом дорослих. Чи потрібна учням допомога у цій ситуації? В чому, на вашу думку, вона може полягати? Наведіть приклади успішного розв'язання такої проблеми.

**Вправа 2.** Негативні наслідки засилля авторитарного навчання стали особливо помітні у 70—80-х роках ХХ ст. Про це ще у 60-х роках говорив В. Сухомлинський, у 80-х — педагоги-новатори: Ш. Амонашвілі, С. Лисенкова, І. Волков, В. Шаталов, Є. Ільїн. Ознайомтеся з їхнім досвідом. У чому вони вбачають резерви вдосконалення шкільного навчання? Які шляхи його гуманізації пропонують? Як забезпечують діалог у навчально-виховному процесі? Який тип учителя вони уособлюють, що їм притаманне?

**Вправа 3.** Перегляньте відеозаписи уроків (фрагментів уроків) учителів. Яким критеріям уроку-діалогу вони відповідають? Доведіть свою думку. Яка педагогічна результативність цих уроків? Яке у них комунікативне забезпечення діалогу (психологічна позиція вчителя, стиль і модель спілкування, дистанція спілкування, невербальна поведінка, мовлення тощо).

**Вправа 4.** Виберіть для роботи фрагмент уроку (наприклад, подання нового матеріалу). Обдумайте, якими будуть логіка вашого викладу, його емоційний підтекст, ваша невербальна поведінка, різні комунікативні прибудови залежно від мети викладу — а) поінформувати учнів; б) переконати учнів; в) спонукати учнів до співроздумів; г) розважити учнів; д) ваш варіант мети. Який варіант уроку, на ваш погляд, є продуктивним і чому? Які особливості має педагогічна техніка в кожному з цих варіантів викладу? Де створюються більші можливості для забезпечення діалогу вчителя з учнями?

### **4. Моделювання мисленнєвої діяльності вчителя під час розроблення задуму уроку з позицій авторитарного й гуманістичного навчання**

Мета роботи — розвиток діалогічного мислення студентів, умінь порівняльного аналізу педагогічної ефективності моделей уроків-діа-

логів і уроків-монологів, елементів технології гуманістичного та авторитарного навчання.

Розглядаючи самостійну роботу студентів, важливо звернути їхню увагу на аналіз спрямованості, логіку мисленнєвої діяльності вчителя під час розроблення задуму уроку: що є для вчителя визначальним у розробленні теми? на чому зосереджено його увагу? як визначається мета? яка роль відводиться учням, чи сприймаються вони як співавтори уроку? чи відбуваються реальні зрушення в розвитку особистості дитини на уроці? чи може урок для неї мати особистісний смисл?

## 21. ТВОРЧИЙ ЗАДУМ УРОКУ ЯК ДІАЛОГУ ВЧИТЕЛЯ З УЧНЯМИ

**Мета:** оволодіння технологією розроблення задуму уроку на ґрунті діалогічної взаємодії вчителя з учнями; формування установки на творчий підхід до розроблення задуму уроку.

**Обладнання:** відеозаписи уроків, роздатковий дидактичний матеріал: зразки різних варіантів уроків, опубліковані в педагогічній літературі.

**Опорні поняття:** творчий задум уроку, мета, надзавдання уроку, дидактична мплель VпокV. конгеніктивня забезпеченість Vпок•V.

### План заняття

1. Визначення рівня сформованості уявлень про урок як творчу діяльність учителя.
2. Обговорення головних теоретичних положень.
3. Виконання вправ на розвиток умінь визначати і формулювати мету, навчальні й комунікативні завдання, надзавдання уроку, здійснювати рефлексивний аналіз навчального матеріалу.
4. Ділова гра: «Аукціон — презентація авторських варіантів задуму уроку».

### Завдання для студентів

- і. Підготуватися до співбесіди, опрацювавши рекомендовану літературу.
  - 1.1. Поняття «творчий задум уроку». Прогнозування ситуацій діалогу на етапі розроблення задуму уроку.
  - 1.2. Визначення мети й надзавдання уроку як перспективи особистісного розвитку учнів.
  - 1.3. Створення умов для стимулювання пізнавальної активності учнів у навчальному діалозі з учителем.
  - 1.4. Комунікативне забезпечення діалогу вчителя з учнями на уроці.
- 2. Виконати вправи 1—5.
- 3. Розробити власний задум уроку і підготуватися до його презентації (тема уроку, клас — за вибором студента). Аргументувати свою професійну позицію, визначити умови успішної творчої діяльності під час розроблення задуму уроку.

### Список рекомендованої літератури

1. *Основи педагогического мастерства* / Под ред. Й. А. Зязюна. — М., 1989. — С. 212-219.
2. *Кан-Калик В. А.* Учителю о педагогическом общении. — М., 1987. — С. 26 — 33.
3. *Львова Ю. Л.* Творческая лаборатория учителя: Кн. для учителя. — 3-е изд., перераб. и доп. - М., 1992. - С. 26-39, 77-83, 91-93.
4. *Мороз О. Г., Омеляненко В. Л.* Перші кроки до майстерності. — К., 1992. — С. 45-50.
5. *Фридман Л. М.* Педагогический опыт глазами психолога. — М., 1987. — С. 16-28.
6. *Підласий І. П.* Як підготувати ефективний урок. — К., 1989. — С. 20 — 39.
7. *Гін А.* Основи педагогічної майстерності // Завуч. — 2000. — № 8. — С. 1-6.
8. *Освітняни* про сучасний урок // Завуч. — 2000. — № 23-24. — С. 9.

## ХІД ЗАНЯТТЯ

### 1. Визначення рівня сформованості уявлень про урок як творчу діяльність учителя

Заняття можна розпочати з аналізу дискусійних питань, розв'язання яких дасть студентам можливість визначити свою позицію щодо співвідношення стандартного і творчого підходів у діяльності вчителя, можливості самореалізації його особистості під час викладання. Результати обговорення поглиблюють мотивацію до вивчення теми заняття і створюють установку на активну пізнавальну діяльність.

1. Щодо діяльності вчителя з розробки уроку існують два протилежні погляди. Перший: урок — це імпровізація вчителя, попередня його розробка може позбавити діяльність педагога безпосередності й природності. Другий: урок має відповідати певним стандартам, адже вчитель не може щоразу «винаходити велосипед»; використання готового зразка полегшує його діяльність. Якою є ваша думка з приводу цих поглядів?

2. Чи повинен задум уроку відображати особливості творчої манери вчителя? Добре це чи погано?

3. Чи відповідає вчитель за зміст уроку, який розробив? Перед ким він відповідає?

4. За яких умов розробка задуму уроку може бути творчою діяльністю вчителя?

### 2. Обговорення головних теоретичних положень

У ході вивчення дидактики, галузевих методик у студентів сформувалося уявлення про техніку і методику розробки уроку. Пропонуємо, спираючись на набуте, поміркувати над тим, чи можна ще на етапі розробки задуму уроку спрогнозувати розв'язання одного із головних

питань сучасної школи — як наблизити урок до учнів, зробити їхнє навчання активним, успішним і особистісно привабливим.

Один із напрямів розв'язання цієї проблеми вбачаємо у створенні ситуації діалогу на уроці. В чому сутність цієї ситуації? Попередня розмова на лекції про розуміння уроку як специфічної форми спілкування — діалогу вчителя з учнями, дає можливість відповісти таким чином. Створити ситуацію діалогу на уроці — означає так організувати навчання, щоб забезпечити умови: а) для активної позиції учня в пізнавальній діяльності, її переходу в самодіяльність; б) для самовираження учня в навчанні, його самореалізації і самоутвердження; в) для задоволення природної потреби учня в міжособистісному спілкуванні з учителем та однокласниками під час спільної пізнавальної діяльності; г) сприймання вчителем і учнями себе як особистостей, які мають однакові права на повагу, власну думку в процесі пізнавального пошуку і намагаються досягти взаєморозуміння на уроці.

Що мусить передбачити вчитель, у якого виник задум уроку-діалогу з учнями? Спираючись на рекомендовану літературу (2 — 4, 6) і власний досвід, підготуйте ґрунтовний коментар, ілюстрації з досвіду роботи вчителів. (Ми привернемо увагу лише до окремих елементів технології розробки задуму.)

1. Визначення теми навчального діалогу вчителя з учнями на уроці. Зверніть увагу — не просто теми уроку, вказаної у програмі, а теми, до вивчення якої вчитель залучатиме учнів і разом з ними працюватиме над її засвоєнням. Це потребує від педагога попереднього рефлексивного аналізу змісту навчального матеріалу для пристосування його до потреб і можливостей учнів і власної творчої індивідуальності.

2. Визначення мети уроку не тільки як мети діяльності вчителя із засвоєння учнями програмного матеріалу (наприклад, «розказати...», «перевірити...»), а й як перспективи їхнього особистісного розвитку — збагачення інтелекту, розвитку емоційно-вольової сфери, моральних установок, формування світогляду, досвіду творчої діяльності («поглибити уявлення про...», «допомогти формуванню власної позиції щодо...» і т. ін.).

3. Визначення надзавдання діяльності вчителя на уроці, зорієнтованого на те, щоб спонукати учнів до активної самостійної пізнавальної діяльності, яка згодом переросте в самодіяльність, сформувані в учнів установки щодо самовдосконалення на підставі здобутих знань.

4. Визначення оптимальної дидактичної моделі уроку, яка спонукала б розвиток пізнавальної активності, ініціативи учнів. Це вибір такої педагогічної технології навчання, форми її реалізації на уроці, яка забезпечувала б можливість найповнішого вираження особистісного творчого потенціалу учнів, ставила б їх у позицію активних суб'єктів навчання, давала б шанс досягти успіху.

5. Аналіз комунікативного забезпечення уроку (за визначенням В. Кан-Калика), необхідного для реалізації його мети і надзавдання. Йдеться

про вибір учителем оптимальної комунікативної поведінки, моделі спілкування з учнями, про визначення бажаного тону, психологічної атмосфери уроку, які сприяли б успішному розв'язанню його дидактичних завдань.

Отже, *задум уроку-діалогу* — це створення його своєрідного загального контуру, в якому відтворюються уявлення вчителя про те, яким має бути урок, за яких умов він стане успішним як для нього, так і для його учнів, дасть їм інтелектуальну і моральну втіху від спільної діяльності. Задум уроку потім трансформується в розробку його детального плану.

Кінцевим результатом розробки задуму можуть стати відповіді на запитання, які поставить перед собою вчитель: чим збагатяться мої учні внаслідок вивчення цього матеріалу? що може збудити в них інтерес, у чому актуальність цього матеріалу для них? на що в їхньому досвіді можна спертися? що може спричинити появу бар'єрів у сприйнятті теми, як цьому запобігти? що мене, як учителя, приваблює в цій темі? про що я хочу розповісти учням (пошук змісту, сенсу розповіді)? яким хотілося б бачити результат уроку? якою буде його післядія? які атмосфера, тон, стиль спілкування визначатимуть нашу взаємодію? як це сприятиме досягненню мети і надзавдання?

Важливим елементом розробки задуму уроку є визначення його мети. *В меті уроку*, як відомо з курсу дидактики, своєрідно *прогнозується результат навчання учнів*. Тому його ефективність залежить і від того, в чому вчитель вбачає результат своєї діяльності на уроці. Пропонуємо визначитися з власною думкою щодо цього, використовуючи рекомендовану літературу (3, 4, 6). Звернімо увагу при цьому на деякі істотні, на наш погляд, моменти.

Мета уроку повинна мати за орієнтир розвиток особистості учня взагалі, а не тільки збагачення його новими знаннями. Матеріал уроку має бути засобом формування ціннісних орієнтацій, поглядів, переконань учнів, розвитку їхнього світосприймання і розуміння себе в довколишньому світі. Отже, неправомірно зводити результат навчання лише до засвоєння учнями певної суми знань, він мусить бути глибшим та істотнішим. Важливо також згадати один із складників загального механізму засвоєння знань: вони стають надбанням особистості за умови формування в неї емоційно-ціннісного ставлення до них. Тоді знання можуть використовуватися як інструмент розв'язання практичних завдань життєдіяльності людини. Тому зрозумілим є висновок учених про те, що результат навчання має визначатися на кількох рівнях: предметному (засвоєння певної суми знань); операціональному (формування вмінь, навичок практичної, творчої діяльності); емоційному (формування особистісного ставлення до знань, сприймання їх як власної цінності). Отже, і мета уроку має бути зорієнтована на розв'язання завдань усіх зазначених рівнів.

Діалог учителя з учнями на уроці насамперед забезпечуватиметься досягненням мети, зорієнтованої на особистісний розвиток учня, адже це визначить методи та прийоми навчання, які вибере вчитель, — чи бу-

дуть вони стимулювати пізнавальну активність учня, його творчість, чи будуть спрямовані лише на відтворення, репродукцію знань, їх механічне засвоєння. В останньому випадку важко говорити про діалог як обмін не тільки інформацією, а й особистісним сенсом, та й взагалі важко говорити про справжній обмін, це скоріше однобічне передавання вчителем інформації для засвоєння учнями.

Термін «надзавдання» часто вживають педагоги. Цікаві роздуми щодо цього містить книжка Ю. Львової (3). Зазначмо тільки, що надзавдання уроку також пов'язують із забезпеченням особистісного розвитку учня на уроці. Якщо мета — інформування учнів, то надзавданням є спонукання їх до дії, до роздумів над почутим, творчості, самостійного поглибленого вивчення матеріалу уроку. *Визначити надзавдання уроку — це означає спрогнозувати характер його післядії*, коли в учня відбувається, за висловом О. Блока, «підземне зростання душі». Умовно можна сказати, що досягнення мети уроку має забезпечити особистісний характер засвоєння нових знань учнем, а розв'язання надзавдання — відкриття ним істини для себе на підставі здобутих знань.

Передумовою досягнення як першого, так і другого в шкільному навчанні є, по-перше, сприймання учнем учителя як особистості, зацікавленої в його інтелектуальному та моральному зростанні, відкритої для спілкування; по-друге, активна позиція учня в пізнавальній діяльності, можливість самоутвердитися в процесі навчання.

Передумовою створення на уроці ситуації діалогу, як відомо, є забезпечення пізнавальної активності учнів. У дидактиці пізнавальну активність визначають як інтенсивну аналітико-синтетичну мисленнєву діяльність учнів, її характеризують високий рівень готовності учнів до оволодіння знаннями, свідоме спрямування зусиль на їх засвоєння, самостійність (І. Харламов, Т. Шамова, В. Лозова). Стимулювання активності учня дає йому змогу посісти позицію співучасника діалогу, який ведуть учитель та учні, вступити з ними в контактну взаємодію під час розв'язання навчальних завдань. Створюються передумови для розвитку і реалізації особистісного потенціалу учня, його самоутвердження в навчанні. Отже, важливим складником задуму уроку є визначення своєрідної стратегії навчання, орієнтованої на активізацію пізнавальної діяльності дітей, досягнення ними успіху в процесі навчального пізнання.

Пропонуємо орієнтовний план аналітичної діяльності вчителя з визначення цієї стратегії. Апробуйте його під час розробки і захисту власного задуму уроку.

1. Що є визначальним в організації навчання учнів на уроці: безпосередній вплив учителя (трансляція знань, спонукання до навчання засобами дисциплінарного впливу тощо) чи діалог учителя з учнями, який будуватиметься шляхом активізації їхньої пізнавальної діяльності (формування мотивів діяльності, пізнавальних інтересів, потреб учнів)?

2. На який рівень пізнавальної активності учнів розраховано урок (репродуктивний, пошуковий, творчий)? Чим це зумовлено?



3. Як забезпечуватиметься можливість самостійного ініціювання учня ми навчання? Чи з'явиться збалансованість між свободою учня (вибір змісту, методів навчання) і педагогічним керівництвом його діяльністю?

4. Як розв'язуватиметься питання наближення пізнавальної діяльності учнів на уроці до самодіяльності, забезпечення можливості для самоорганізації, самоконтролю й самооцінки навчання?

Ідею комунікативного забезпечення уроку вперше висунув і обґрунтував В. Кан-Калик (2). Слід зазначити, що оскільки задум уроку вміщує також осмислення характеру взаємодії вчителя з учнями, то важливо заздалегідь визначити власну позицію (інформатора, контролера, помічника, споглядача, організатора навчання, коментатора) на уроці і обрати ту, яка найкраще забезпечить діалог з учнями в різних ситуаціях. Важливо також обміркувати мету своєї діяльності: для чого я маю йти на урок — передати учням свій досвід? збагатити, розвинути їхні особистості? утвердитися чи утвердити себе в очах своїх учнів? виконати свої функціональні обов'язки? виразити себе як особистість? перевірити свою здатність до педагогічної професії? Зробіть висновок, яка позиція є найрезультативнішою стосовно досягнення мети уроку.

Ще один штрих у роздумах про роль задуму уроку. Серйозний підхід до цього питання дає змогу виробити загальну позитивну установку на урок як діалог з учнями, подолати деякі психологічні бар'єри, набутти впевненості щодо своїх дій. Вчитель має йти на урок з думкою: я обов'язково повинен про це розповісти своїм учням, крім мене і краще за мене цього ніхто не зробить; я передчуваю, яке зацікавлення збудить в учнів нова тема, я радію з того, що вони збагатяться новим знанням, відчують вітри інтелектуального пошуку.

### **3. Виконання вправ на розвиток умінь визначати і формулювати мету, навчальні і комунікативні завдання, надзавдання уроку, здійснювати рефлексивний аналіз навчального матеріалу**

**Вправа 1.** Проаналізуйте кілька варіантів задуму уроку на одну тему (варіант уроків дає викладач, орієнтуючись на фах студентів). Визначте найдоцільніший варіант, який сприятиме створенню ситуації діалогу на уроці; вмотивуйте свій вибір. У кого з учителів, які розробляли ці задуми, ви хотіли б повчитися? Чому?

**Вправа 2.** Ознайомтеся з описом (або відео- чи фонозаписом) уроку вчителя і підготуйте відповіді на такі запитання:

Чи спрямований урок на діалог учителя з учнями?

Які показники дають можливість підтвердити чи заперечити це?

Який характер має спрямування мети уроку, як можна її сформулювати?

Чи забезпечується активна пізнавальна позиція учнів у навчанні? Аргументуйте відповідь.

Як можна визначити результати цього уроку (на рівні досягнення мети і надзавдання)?

Чи цікаво вам було б навчатися на цьому уроці?

**Вправа 3.** Виберіть відповідно до програми і шкільного підручника тему для уроку, який хотіли б провести в школі. Визначте її як тему майбутнього навчального діалогу з учнями-, зробіть аналіз змісту матеріалу уроку з таких позицій: а) освітнього, виховного, розвивального потенціалу, який у ньому закладений; б) сприйняття його учнями (актуальність, доступність, можливість задовольнити інтереси і потреби, можливі бар'єри сприймання); в) власного сприймання (пошук, за висловом К. Станіславського, «манків», новизни сприймання). Сформулюйте тему свого уроку-діалогу з учнями.

**Вправа 4.** Проаналізуйте кілька варіантів визначення мети і надзавдання уроку (варіант дає викладач, враховуючи фах студентів). Визначте найдоцільніші, аргументуйте свій вибір. Сформулюйте власне визначення мети і надзавдання цих уроків. Умотивуйте свою педагогічну позицію.

**Вправа 5.** Ситуація: школярі попросили вас розповісти щось цікаве з предмета, який викладаєте. Що ви обрали б для своєї розповіді учням? Прокоментуйте свій вибір. Яким чином ви підтримували б пізнавальну активність учнів під час розповіді, орієнтували б їх на діалог з учителем (а можливо, і на внутрішній діалог — із собою)?

#### **4. Ділова гра: «Аукціон — презентація авторських варіантів задуму уроку»**

Ситуація: творчий семінар молодих педагогів, на якому обговорюється питання, як зробити урок цікавим і корисним для учнів. Семінар проводиться у формі аукціону, на який подано кілька авторських робіт — розробок задумів уроків. Учасникам аукціону слід запропонувати версію розв'язання проблеми уроку і проілюструвати свої роздуми власними прикладами. Захистити власну концепцію уроку.

Для роботи, крім ведучого, обирають групу експертів, які мають розробити критерії оцінки виступів і за цими критеріями оцінити педагогічну ефективність поданих на аукціон варіантів розробки уроку. Обирають також групу підтримки «Добре око» і групу опонентів «Критичне око». Завдання для першої групи — знайти в розробках уроків позитивні моменти, обґрунтувати їх доцільність і спрогнозувати ефективність у реальній шкільній практиці. Завдання для другої групи — сформулювати запитання для студентів, що виступають, які потребували б ґрунтовного роз'яснення своєї професійної позиції в розробці задуму уроку.

Після підведення підсумків аукціону групою експертів найкращі авторські ідеї пропонують для популяризації серед студентів факультету.

тету (форми популяризації — публікація тез, матеріалів у факультетській газеті або часопису, виступи на факультетській олімпіаді, конкурсах педагогічної майстерності, творчих зустрічах з учителями тощо)

## 22. ДІАЛОГ З УЧНЯМИ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ УРОКУ. ПСИХОЛОГІЧНЕ НАЛАШТОВУВАННЯ УЧНІВ НА УРОК

**Мета:** розвиток уміння конструювати ситуації початку уроку на засадах контактної взаємодії вчителя з учнями Формування установки на діалогічне спілкування з учнями в процесі навчання

**Обладнання:** відеозапис ситуацій початку уроку, роздатковий дидактичний матеріал

**Опорні поняття:** актуалізація досвіду учнів, дистанція у спілкуванні, когнітивна установка, контакт очей, особистісний контакт, особистісна позиція вчителя, психологічне налаштування на урок, рольова позиція вчителя


### План заняття

1. Діагностування рівня сформованості вміння встановлювати особистісний контакт на початковому етапі уроку
2. Обговорення головних теоретичних положень
3. Виконання вправ на розвиток уміння застосовувати прийоми встановлення особистісного контакту з учнями на початковому етапі уроку та формування в учнів когнітивної установки на подальшу діяльність
4. Моделювання ситуацій початку уроку. Відпрацювання техніки психологічного налаштування учнів на урок і саморегуляції педагогічної діяльності на початковому етапі спілкування з учнями

### Завдання для студентів

- 1. Опрацювавши рекомендовану літературу, підготуватися до співбесіди
  - 1.1 Особливості ситуацій початкового етапу уроку (з погляду вчителя і учнів)Завдання вчителя на початковому етапі уроку
  - 1.2 Особистісний контакт як мета і результат спілкування вчителя з учнями в ситуаціях початку уроку. Способи встановлення особистісного контакту
  - 1.3 Активізація уваги учнів на початковому етапі уроку. Формування готовності до пізнавальної діяльності
  - 1.4 Режисура ситуацій початкового етапу уроку
- 2. Виконати вправи 1 (завдання 1—4), 3
- 3. Підготуватися до моделювання ситуацій початкового етапу уроку, розробити його задум (вивчення нового матеріалу, клас, тема за бажанням студента), до якого включити такі елементи: вітання, звертання до класу, повідомлення теми уроку, мотивування її вивчення, активізацію уваги учнів, створення установки на пізнавальну діяльність. Скласти режисерський план власної діяльності в ситуації, аргументувати його доцільність. Реалізувати свій задум в умовах аудиторної роботи

### Список рекомендованої літератури

- 1  *Основи педагогического мастерства* Метод указаний к практическим занятиям для студентов IV курса — Полтава 1984 — С 24 — 26
- 2 *Гін А* Основи педагогічної майстерності // Завуч — 2000 — № 8 — С 1-6
- 3 *Кан Калик В А* Учителю о педагогическом общении — М, 1987 — С 32 — 37, 42-43, 110-117
- 4 *Карнеги Д* Как завоевывать друзей и оказывать влияние на людей Пер с англ / Общ ред и предисл В П Зинченко, Ю М Жукова — СПб, 1992 — С 63-77, 82-99, 117-120
- 5 *Концепція продуктивного навчання* // Завуч — 2000 — № 36 — С 1—8
- 6 *Кэмпбелл Р* Как на самом деле любить детей — М, 1992 — С 40 — 43, 46-47
- 7 *Мороз О Г, Омеляненко В Л* Перші кроки до майстерності — К, 1992 — С 15-18
- 8 *Стоунс З* Психодидактика Психологическая теория и практика обучения Пер с англ / Под ред Н Ф Талызиной - М, 1984 - С 318-322
- 9 *Фурман А В* Проблемні ситуації в навчанні — К, 1991 — С 81—92
- 10 *Яковлев Я М, Сохор А М* Методика й техника урока в школі В помощь начинающему учителю — 3-е изд, перераб и доп — М, 1985 — С 43 — 51

## ХІД ЗАНЯТТЯ

### 1. Діагностування рівня сформованості вміння встановлювати особистісний контакт на початковому етапі уроку

На початку заняття студентам пропонують виконати вправу ввійти в аудиторію, привітатися зі слухачами і звернутися до них із пропозицією щодо будь-якої спільної справи, наприклад, вивчення нового вірша або якогось правила. Головна мета цієї діяльності 1) викликати позитивне ставлення до себе, 2) зацікавити запропонованою справою, 3) сформулювати бажання до співпраці. Аналіз виконання вправи здійснюється за цими трьома показниками. Виявляються чинники, що сприяють успіхові або призводять до невдачі. Створюється додаткова мотивація до вивчення теми заняття.

### 2. Обговорення головних теоретичних положень

Під час підготовки відповіді на перше запитання важливо зосередити увагу на таких моментах:

Успіх уроку значною мірою залежить від його початку. Адже так важливо, як саме вчитель організує навчання учнів, чітко визначить мету їхньої діяльності, окреслить її перспективи, кінцевий результат. Не менш важливим є й те, що саме перші хвилини уроку є початком спілкування вчителя з учнями, під час якого визначаються суто людські, а не тільки ділові стосунки між ними (чи готувалися до зустрічі одне з одним, чи

чекали на неї, чи раді їй, чи готові до співпраці, до взаєморозуміння). і від того, який характер, яку спрямованість матиме це спілкування, залежить ефективність розв'язання дидактичних завдань уроку. Майстерність учителя в ситуаціях початку уроку й полягає в тому, щоб встановити з учнями контакт, залучити їх до конструктивного діалогу з учителем, а вже на цьому сприятливому психологічному ґрунті сформувати установку на активну пізнавальну діяльність.

Для того щоб краще зрозуміти завдання початкового етапу уроку, радимо поглянути на нього очима не лише вчителя, а й учнів як рівноправних суб'єктів спілкування. Окремі спостереження ви знайдете в рекомендованій літературі (3, 7, 8); лише зазначимо найтипівіші чинники, що призводять до утруднень і навіть появи страху в учнів перед початком уроку. Передусім це наявність у них так званого операціонального напруження, що з'являється внаслідок невизначеності поведінки, дій учителя. Учні не знають його настрою, намірів щодо спілкування з ними. Тривожність може виникати й тому, що учні невпевнені в собі, у своїх знаннях. А це спричинює передчуття поганої оцінки з її можливими наслідками. Багато клопоту завдає невміння учнів швидко переносити увагу, зосереджувати її на темі, завданнях нового уроку, вольовим зусиллям налаштувати себе на іншу діяльність. Звідси і недостатній рівень сформованості когнітивної установки або її відсутність. Бар'єри можуть виникати внаслідок втоми, негативного досвіду спілкування.

Обізнаність з особливостями ситуацій початку уроку дасть можливість усвідомити завдання вчителя на цьому етапі навчання (2, 3, 7, 8). Зважаючи на індивідуальність кожної окремої ситуації початку уроку, зазначимо тільки найважливіші: 1) подолати негативну емоційну реакцію, створити умови для позитивного настрою; 2) встановити особистісний контакт з учнями, зорієнтувати їх на діалог з учителем; 3) зосередити, активізувати увагу, збудити інтерес до теми уроку; 4) сформувати когнітивну установку — готовність до пізнавальної діяльності.

Важливою передумовою залучення школярів до конструктивного діалогу з учителем на початку уроку є встановлення особистісного контакту між ними. Спираючись на дослідження психологів (1, 6), можна визначити ознаки появи цього контакту: а) активізуються позитивні емоції вчителя та учнів одне щодо одного; вони задоволені зустріччю (принаймні вона не викликає в них негативних емоцій), у підтексті перших слів вітання, звертання вчителя до класу — щирість, доброзичливість, учитель своїм зовнішнім виглядом, інтонацією нібито сигналізує учням: «Я радий вас бачити знову»; б) в учнів зникають негативні емоційні реакції, пов'язані з досвідом попереднього спілкування (наприклад, байдужість змінюється на зацікавленість, збудженість — на врівноваженість); в) формується готовність учнів до співпраці з учителем, вони сприймають навчальне завдання не лише як обов'язкове для виконання, а й як особистісно привабливу справу, їм цікаво разом з учителем пізнавати нове.

Головний результат особистісного контакту на початку уроку — зближення особистісних позицій вчителя і учнів, створення спільних емоційних переживань, бажання слухати і чути одне одного. Учні позитивно сприймають учителя як особистість з притаманними йому особливостями мовлення, поведінки (усмішкою, жестами, рухами), зовнішністю, їм приємно з ним працювати, він викликає симпатію, створює в учнів почуття емоційної захищеності.

Способи встановлення особистісного контакту спочатку можуть видатися дещо незвичними порівняно зі знайомими хрестоматійними дидактичними прийомами і методами навчання. Проте це поверхове враження. Досвідом доведено, що значний навчальний ефект може дати і посмішка вчителя, і його погляд. Отже, прийоми, що допомагають за певних умов встановити особистісний контакт вчителя з учнями: щира посмішка, контакт очей як засіб передачі учням позитивних емоцій, виразний жест, емоційно забарвлене вітання, використання персоніфікації, модальність звернення, гумор тощо. Звичайно, як зазначалося вище, головне, що забезпечує діалог, — гуманістична спрямованість особистості вчителя, його особистісна позиція у стосунках з учнями, усвідомлення себе передусім як наставника, старшого друга щодо учнів, які сприймаються як молодші члени загального братства людей. А прийоми — це вже засіб реалізації позиції.

Відповідь на третє запитання дасть можливість з'ясувати психологічний механізм активізації уваги школярів і зрозуміти техніку виконання цього завдання на початку уроку. Увага, за образним висловом К. Ушинського, є «єдиними дверима», через які знання потрапляють до учнів. З курсу психології відомо, що рівень уваги учнів у класі може бути критерієм виміру ефективності організації навчання, а отже, вміння вчителя керувати увагою учнів є важливим показником його майстерності.

Завдання вчителя на початковому етапі уроку — перенести увагу учнів з їхнього попереднього досвіду життєдіяльності на діяльність нову, збудити увагу до теми уроку через активізацію і задоволення їхньої природної допитливості. При цьому важливо зрозуміти, що йдеться не лише про організації уваги учнів, а насамперед про підвищення рівня її активності.

Засоби активізації уваги учнів на початку уроку: використання цікавих фактів, апелювання до їхнього досвіду, звернення до них по допомогу у розв'язанні пізнавальної проблеми уроку, вживання вчителем у розповіді незнайомих слів, які збуджують допитливість, незвична поведінка вчителя (несподіваний для учнів початок уроку), демонстрація цікавого досліду, незнайомого або нового для учнів предмета. Ґрунтовну інформацію з цього питання можна знайти в рекомендованих навчальних посібниках (1, 2, 9).

Пошук відповіді на четверте запитання дасть змогу ознайомитися з елементами технології педагогічної діяльності, що базується на використанні здобутків театральної педагогіки.

Режисуру в педагогічній діяльності розглядають як уміння вчителя конструювати і вибудовувати мікроситуації взаємодії з учнем (або учнями) відповідно до завдання, логіки педагогічного задуму. Режисура взаємодії з учнями на початку уроку сприяє розв'язанню вчителем таких питань: передбачення можливих бар'єрів спілкування (фізичних, психологічних, естетичних, гностичних) і вибір засобів запобігання їм; визначення власної позиції у спілкуванні з учнями, вибір моделі спілкування і невербальної поведінки, дистанції спілкування; визначення бажаної психолого-емоційної атмосфери початкового етапу уроку, вибір засобів її створення (інтонаційна виразність, тон мовлення, зовнішній вигляд, оформлення дошки, емоційно насичені деталі на столі або в руках учителя тощо); організація учнів у просторі класу і визначення місця свого розташування в ньому; визначення бажаного темпоритму початкового етапу уроку (швидкість мовлення, рухів, доцільність пауз, ритмічність у діяльності учнів).

Режисура початкового етапу на уроці, безумовно, має бути зорієнтована на досягнення його головних завдань і надзавдань, про які йшлося вище. Розроблення режисерських планів є гарним засобом розвитку педагогічного мислення, рефлексії, спроможності до ідентифікації. Крім того, це своєрідний тренінг з розвитку вміння прогнозувати результативність своєї діяльності, сприймати урок не лише як суто дидактичне явище, а й як специфічну форму духовного спілкування вчителя з учнями, їхньої спільної життєдіяльності.

### **3. Виконання вправ на розвиток уміння застосовувати прийоми встановлення особистісного контакту з учнями на початковому етапі уроку та формування в учнів когнітивної установки на подальшу діяльність**

**Вправа 1.** *Розвиток уміння визначати мету, педагогічну доцільність діяльності вчителя на початку уроку, аналізувати техніку створення ситуацій діалогу.*

1. Ознайомтеся з описом досвіду роботи вчителів зі створення ситуацій активного пізнавального пошуку на початковому етапі уроку (літературу за фахом рекомендує викладач). Які психологічні особливості учнів у ситуаціях початку уроку враховані вчителями? Як вони долають різні бар'єри на початку спілкування з учнями? За допомогою яких прийомів в учнів створюється установка на активну пізнавальну діяльність? Назвіть елементи спілкування-діалогу в цих ситуаціях, які допомогли вчителю збудити пізнавальний інтерес учнів.

2. Ознайомтеся з варіантами звернення вчителів до учнів 5 класу на початку уроку. Яку функцію виконують звернення вчителя в подібних ситуаціях? Яку психологічну роль вони можуть відігравати? Яким може бути жанр, зміст такого звернення? Як ви визначили б мету

звернень учителів у наведених ситуаціях, який відгук учнів вони передбачають? За допомогою яких засобів учителі намагаються створити ситуацію діалогу з учнями?

*Варіант А*

Доброго дня, діти! Мене звуть Ганна Михайлівна. Я вчитиму вас математики. Сьогодні у нас з вами перша зустріч. Я чекала на неї і дуже хотіла дізнатися: які ви? Впевнена, що й ви чекали на мене: бачу усмішки на ваших обличчях і зацікавленість в очах. Мені дуже хочеться, щоб ми стали друзями. Проте для цього нам треба докласти зусиль. Сподіваюся на вашу допомогу — старанність, ретельність у роботі, серйозне ставлення до цариці наук — математики. Зі свого боку, обіцяю зробити наші зустрічі цікавими й корисними. Бачу, є згода в товаристві. Отже, продовжимо урок.

*Варіант Б*

Доброго дня, друзі! Дзвінок нагадав нам про початок уроку. Тож, зосередьтеся, хвилинка тиші! Кожний подумав про себе, перевірів: чи в порядку моє вбрання, зачіска, що роблять мої руки, на що дивляться очі? Навели порядок у своїх думках, зосередили ті, які допоможуть краще працювати на уроці. Всі готові до нових відкриттів? Отже, розпочнімо наш урок.

3. Ознайомтеся з описом різних моделей поведінки вчителя під час вітання з учнями на початку уроку. Як ви визначили б характер поведінки вчителя? Проаналізуйте її педагогічну доцільність. Які психологічні чинники зумовили вибір учителем тієї чи тієї моделі поведінки? Ваші пропозиції щодо здійснення гідної самопрезентації вчителя.

А. Вчитель поспіхом заходить до класу, по дорозі до свого столу просить учня прилаштувати біля дошки таблицю, потім кидає швидкий погляд на учнів, жестом долоні запрошуючи їх сідати. Мовляв, нічого витрачати час на дрібниці. Без пауз, на одній ноті промовляє: «Здрастуйте, сідайте, розпочинаємо урок».

Б. Учні заходять до класу — кабінету вчительки, яка робить останні приготування до уроку. Розміщуються з шумом на своїх місцях. Дзвінок. Учителька, гортаючи книжку, кидає невиразний погляд на клас, в якому не стільки емоційний відгук на появу учнів, скільки данина виконуваній ролі педагога. Нечітке, не зафіксоване увагою учнів вітання «Добрий день!» ніби розчиняється в наступних словах учительки про відсутніх, необхідність тиші і повідомлення теми уроку.

В. Учитель спокійно заходить до класу і кидає уважний погляд, який ніби вбирає в себе все: обличчя учнів, їхній настрій, готовність до роботи. Його зовнішній вигляд налаштовує на ділове спілкування. Коротка пауза — погляд стає виразнішим, перший (з близької відстані) контакт очей учителя і учнів, невербальне повідомлення інформації: «Я чекав на зустріч з вами, я прийшов до вас, щоб разом вчитися думати...» Після цього — небайдуже, з вивіреними паузами: «Доброго дня, діти! Радий бачити і вітати вас. Сідайте зручніше. Продовжимо нашу співпрацю».



Ознайомтеся з різними варіантами вітання, що їх обирають учителі, звертаючись до учнів. Яке додаткове психологічне навантаження вони можуть спричинити? В яких ситуаціях їх доцільно використовувати? Опишіть і продемонструйте техніку привітання вчителя в конкретних ситуаціях.

Варіанти вітання до учнів: «Доброго ранку!»; «Доброго дня!»; «Добрий день, діти!»; «Здрастуйте!»; «Вітаю вас!»; «Здрастуйте, 6-а!»; «Добрий день, десятикласники!»; «День добрий, любі друзі!»; «Рада вітати всіх у класі!»; «Мої вітання любителям мандрів і пригод!»; «Мої щирі вітання переможцям шкільного конкурсу!»; «Вітаю всіх розумниць і розумників!»; «Вітаю, шановне товариство!»; «Добрий день, шановні!»

Проаналізуйте відеозапис варіантів вітання вчителя з учнями. Розробіть вимоги до техніки вітання в ситуаціях початку уроку.

**Вправа 2.** *Розвиток уміння конструювати ситуації початку уроку, використовуючи зразок.* Розробіть власний варіант початку уроку, використавши запропонований дидактичний матеріал. Обміркуйте засоби створення на уроці ситуації діалогу вчителя з учнями, активізації уваги, формування готовності до пізнавальної діяльності.

*Варіанти організації роботи студентів:*

*А.* Усі студенти розробляють урок на одну тему, отримують однаковий дидактичний матеріал; під час обговорення результатів роботи важливо, щоб студенти побачили можливість поліваріативного використання того самого матеріалу за умови творчого розв'язання поставленого завдання.

*Б.* Студенти працюють у мікрогрупах (3 — 5 осіб) над різними темами уроків, але розв'язують спільне навчальне завдання, їм дають різний дидактичний матеріал. При обговоренні результатів роботи важливо зосередити увагу також на можливості різноманітного дидактичного забезпечення у розв'язанні однакових завдань початкового етапу уроку.

*В.* Різні модифікації варіантів А і Б.

Зразок дидактичного матеріалу під час організації роботи студентів за варіантом А (факультет української філології).

Ситуація: Ви готуетесь до першого уроку в 5 класі на тему «Займенник». Як можна використати казку Я. Корчака для формування мотивації до навчальної діяльності у школярів, збудження у них пізнавального інтересу? Обміркуйте техніку вашого спілкування з учнями. Дидактичний матеріал: казка Я. Корчака.

«Я розповім вам про одне невелике слово, таке розумне, що навіть важко повірити. Це таке маленьке слово — «хто».

Постукали у двері — ти питаєш: «Хто?», а якби не було цього малятка Хто, ти мусив би спитати: «Це Казик стукає..., чи тітка? чи гончар? чи продавець посуду?...» А той усе відповідав би: «Ні, ні, ні». і ти міг би так цілі три години підряд запитувати і не вгадати. Ти спитнів би, як миша, розізлився б, не їв, не пив, а все запитував. А так: «Хто

там?» — і в цьому коротенькому «хто» сидять усі імена, всіх на світі людей. Хто — це займенник».

**Вправа 3.** *Розвиток умінь розробляти режисерський план початку уроку з орієнтацією на спілкування.*

Відомо, що початок уроку залежить від багатьох обставин, які важливо враховувати вчителю у процесі організації навчання. Одна з передумов успіху — попереднє розроблення своєрідного режисерського плану дій учителя. Уявіть, що вам потрібно провести урок у таких ситуаціях:

А. В середині навчального року вас призначили викладати в класі замість учителя, який пішов зі школи. Учні любили вчителя. Це ваш перший урок у новому класі і перше знайомство з учнями.

Б. Ваш наступний за розкладом урок у класі, в якому ви викладаєте. Перед вашим уроком в учнів була контрольна робота з іншого предмета.

В. Вас попросили на перерві провести урок з вашого предмета замість уроку вчителя, який захворів. Учні не встигли попередити про заміну.

1. Розробіть варіанти початку уроку з орієнтацією на умови кожної ситуації. Визначте психолого-педагогічні особливості ситуацій, що зумовлюють характер спілкування, поведінки вчителя.

2. Обґрунтуйте вибрані вами шляхи встановлення особистісного контакту з учнями, створення ситуації діалогу і переходу до подальшої пізнавальної діяльності.

3. Умотивуйте план режисури власної поведінки в класі (особливості зовнішнього вигляду — міміку, рухи, жести, позу, ходу — і його психологічну роль; зміст звернення до учнів, емоційну насиченість і підтекст мовлення; вибір дистанції спілкування, орієнтацію в просторі класу; бажані атмосферу, темп початку уроку і засоби створення їх).

#### **4. Моделювання ситуацій початку уроку.**

##### **Відпрацювання техніки психологічного налаштування учнів на урок і саморегуляції педагогічної діяльності на початковому етапі спілкування з учнями**

Елементи педагогічної технології, які слід відпрацювати: а) встановлення особистісного контакту з учнями на початку спілкування; б) зосередження їхньої уваги на темі і завданнях уроку; в) формування когнітивної установки; г) зорієнтування учнів на діалог, співпрацю з учителем під час уроку.

Розвиток педагогічного мислення студентів: розуміння педагогічних функцій власної діяльності на початковому етапі уроку; визначення педагогічних завдань і надзавдання своєї діяльності; аргументація доцільності засобів їх досягнення; передбачення можливих бар'єрів у спілкуванні з учнями на початку уроку та обґрунтування засобів запобігання їм; прогнозування наслідків своєї діяльності; визначення шляхів професійного самовдосконалення.

Формування професійних умінь: орієнтування в ситуації спілкування, вибору доцільної моделі поведінки, зміст у діяльності; гідної презентації в умовах публічної діяльності; створення ситуації діалогу в навчанні; активізації уваги учнів, налаштування їх на розв'язання пізнавальних завдань; здійснення рефлексивного керування пізнавальною діяльністю учнів; оволодіння технікою психологічної саморегуляції в процесі професійної діяльності.

Цю роботу слід виконувати за такою схемою:

1. Захист студентами, які моделюватимуть ситуації початку уроку, своїх творчих розробок (домашня робота). Розкриття власного педагогічного задуму щодо конструювання взаємодії з учнями (визначення функцій, завдань і надзавдань педагогічної діяльності; мотивація вибору засобів їх розв'язання; бажана емоційно-психологічна атмосфера початкового етапу уроку, його темпоритм, доцільність педагогічної позиції, дистанції спілкування; результат, що прогнозується).

2. Моделювання педагогічної діяльності вчителя в ситуаціях початку уроку (творча робота двох-трьох студентів — залежно від умов проведення заняття).

3. Відповіді студентів — виконавців ролі вчителя на запитання, що виникли під час перегляду; уточнення мети і завдань творчих задумів, аргументація власних дій і поведінки. Обмін думками, поглядами на природу і мету педагогічної діяльності.

4. Аналіз студентами — виконавцями власної діяльності особливостей свого психологічного стану під час моделювання. Орієнтовна схема самоаналізу: що вдалося реалізувати із задуманого, а що — ні? чому? чи змінив би щось у своєму задумі? яких умінь із психологічної саморегуляції потребує професійна діяльність учителя? чи зумів розподілити свою увагу і чи бачив реакцію слухачів на свої дії, чи враховував її? чи вдалося дотриматися самоконтролю? наскільки доцільними були мовлення та невербальна поведінка? чи допомогло це мені встановити особистісний контакт з аудиторією? чи спрямував слухачів на активну пізнавальну діяльність? що має стати предметом мого професійного самовдосконалення?

5. Підсумковий аналіз викладача, коригування поведінки і діяльності студентів. Визначення напрямів професійного самовдосконалення; рекомендації щодо добору засобів роботи над собою, виконання вправ із психотехніки, техніки мовлення, організації самотренінгу.

## **23. МАЙСТЕРНІСТЬ СПІЛКУВАННЯ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДУ НОВОГО МАТЕРІАЛУ. МОНОЛОГ ЯК ПРИХОВАННИЙ ДІАЛОГ**

**Мета:** усвідомлення специфіки організації взаємодії вчителя з учнями під час викладу нового матеріалу у формі монологу, опанування технології побудови прихованого діалогу.

**Обладнання:** підручники за фахом, схема «Аналіз забезпечення діалогізації монологу вчителя на уроці», відеозаписи фрагментів уроку зі зразками педагогічного монологу

**Опорні поняття:** активізація навчання, діалог, модальність, монолог, образне бачення, персоніфікація, співпереживання, співроздуми, установка на відповідь

#### План заняття

1. Діагностування рівня теоретичної підготовленості усвідомлення сутності монологу і діалогу на уроці
2. Обговорення головних теоретичних положень
3. Аналіз зразків монологічного викладу матеріалу
4. Виконання вправ на реконструкцію тексту монологічного викладу матеріалу з метою активізації взаємодії з учнями на уроці
5. Моделювання педагогічної діяльності

#### Завдання для студентів

- 1. Ознайомившись із рекомендованою літературою, підготуватися до обговорення головних теоретичних питань
  - 1.1 Труднощі, які виникають в учнів у процесі сприймання монологу вчителя під час викладу нового матеріалу
  - 1.2 Поняття *активізації навчання*, сутність активізації сприймання учнями нового матеріалу
  - 1.3 Технологія побудови педагогічного монологу як внутрішнього, прихованого діалогу
- 2. Виконати усно вправи
- 3. Розробити за визначеною темою фрагмент уроку — виклад нового матеріалу у формі монологу. Визначити прийоми діалогізації висловлювання. Підготуватися до проведення розробленого фрагмента в аудиторії

#### Список рекомендованої літератури

- 1. Воробьев Г.Г. Школа будущего начинается сегодня — М, 1991 — С 150 — 159
- 2. Зимняя И.А. Психологические вопросы лекционной пропаганды // Основы лекторского мастерства — М, 1985 — С 68 — 76, 89 — 96
- 3. Зорина Л.Я. Слово учителя в учебном процессе — М, 1978 — С 25 — 28, 41-45
- 4. Карнеги Д. Как выработать уверенность в себе и влиять на людей, выступая публично — М, 1989 — С 367-383, 437-470
- 5. Г'оман Іржі. Мистецтво говорити — К, 1989 — С 233 — 255
- 6. Яковлев Н.М., Сохор А.М. Методика и техника урока в школе — М, 1985 — С 59-113
- 7. Юсупов И.М. Психология взаимопонимания — Казань, 1991 — С 106—118

#### ХІД ЗАНЯТТЯ

##### 1. Діагностування рівня теоретичної підготовленості: усвідомлення сутності монологу і діалогу на уроці

Обговоренню головних теоретичних положень може передувати тестова перевірка підготовленості студентів до роботи на занятті. Наведімо один із варіантів

**Завдання 1.** Визначте, які з поданих нижче характеристик стосуються уроку-монологу, які — уроку-діалогу. Доберіть відповіді до кожного з них у вигляді цифри + букви

- 1 Сенс уроку
  - а) в засвоєнні досвіду через осмислення власних проблем,
  - б) в оволодінні знаннями-моделями
- 2 Початок уроку
  - а) як завдання, сприйняте всіма дітьми, що потребує розв'язання,
  - б) як переосмислення завдання уроку через усвідомлення проблеми для себе
- 3 Загальний шлях уроку
  - а) виконання типових дій з опертям на модель, розмірковування в одному напрямі,
  - б) виконання розумових експериментів кожним, пошук індивідуальних розв'язків, міркування різними способами в пошуках сенсу
- 4 Позиція вчителя
  - а) переважно вислуховує, допомагає побачити суперечності, аналізувати,
  - б) переважно інформує і дотримується одного можливого способу розв'язання проблеми
- 5 Результат уроку у свідомості учня
  - а) «Я зрозумів», «Було цікаво...»,
  - б) «Я для себе зрозумів...», «Виявляється...»

Відповідь подайте у вигляді запису «Урок-монолог їж, 2х », «Урок-діалог »

**Завдання 2.** На прикладі однієї з тем уроку, вибраної вами, стисло розкрийте, як ви розумієте відмінність уроку-монологу від уроку-діалогу стосовно характеристик початку уроку або загального шляху уроку, проілюструвавши 2аб або 3аб

**Завдання 3.** Розкрийте зміст понять, дібравши відповідні визначення. Одне з понять не має відповідника. Дайте йому визначення самостійно. Одне з визначень не стосується наведених понять, вкажіть, який термін воно розкриває

- |                                      |  |
|--------------------------------------|--|
| 1 Монолог                            | а) мобілізація вчителем (за допомогою спеціальних засобів)   |
| 2 Діалог                             | інтелектуальних, моральних і фізичних сил учнів на досягнення конкретних завдань навчання і виховання,   |
| 3 Діалог педагогічний                | б) внутрішній механізм контакту, засадовим для якого є психічне явище «зараження», зумовлене здатністю педагога створювати систему образних бачень, що збуджує емоційну реакцію слухача, |
| 4 Активізація навчання               | в) різновид усного мовлення, що характеризується висловлюванням однієї людини, розгорнутістю цього висловлювання, врахуванням реакції слухачів,  |
| 5 Персоніфікація змісту повідомлення | г) дія у педагогічному процесі, яка дає кожному партнерові у спілкуванні можливість для самовираження,   |
|                                      | д) розмова між двома особами, обмін смислом у спілкуванні  |

Відповідь подайте у вигляді чотирьох пар: цифра + буква та двох упорядкованих пар: поняття + визначення, що не відповідають одне одному у запропонованій системі.

## **2. Обговорення головних теоретичних положень**

Розуміння студентами сутності уроку-діалогу та уроку-монологу як форм організації взаємодії вчителя й учнів у навчальному процесі дає змогу з'ясувати місце та особливість використання монологу як різновиду усного мовлення вчителя на уроці.

Засвоєння учнями знань під час слухання монологу вчителя — складна психічна дія. У слухачів активно працюють уява, мислення, але нерідко без опертя на чуттєве сприймання. Навантаження припадає переважно на слуховий аналізатор, натомість зір, за допомогою якого в природних умовах людина отримує 4/5 інформації, залишається пасивним. Вчитель має подбати про унаочнення викладу, а також про гармонізацію мімічної та пантомімічної виразності зі змістом повідомлення як вияв ставлення педагога до предмета розповіді, що «зчитується учнями». Під час слухання згортаються мовленнєві, виникають моторні акти школярів. Навантаження на одні й ті самі рецептори при гальмуванні інших призводить до швидкого стомлювання, розпорошення уваги, що може спричинити випадіння зі свідомості учнів якоїсь ланки міркувань і зруйнувати цілісність сприймання матеріалу. Вчитель мусить постійно здійснювати зворотний зв'язок, щоб розуміти, як діти усвідомлюють інформацію, і використовувати у своїх діях прийоми підтримання уваги школярів.

Темп викладу та осмислення під час слухання не збігається. Час, відведений для розповіді, коротший за час, потрібний для свідомого обдумування. Адже учень, сприймаючи матеріал, виконує одночасно кілька дій: він повинен почути, сприйняти, побачити внутрішнім зором (якщо немає предметної наочності) те, про що йдеться, зіставити зі своїм досвідом і попередніми знаннями; осмислити істотні характеристики предмета розмови. Така багатофункціональна діяльність учня буде ефективною, коли вчитель забезпечить її своєю багатофункціональною діяльністю, що має містити не тільки інформування, а й активізацію діяльності учнів (уяви — через включення словесних образів, пам'яті — через зіставлення з попереднім досвідом і відомими знаннями, мислення — через залучення до обмірковування). Необхідні семантичні паузи. Темп викладу має контролюватися вчителем з орієнтацією на діяльність учнів.

Важливо пам'ятати і про інші труднощі, на які може натрапити учень. Це — нечіткість уявлень під час сприймання окремих слів і висловів на слух. Отже, доцільним буде використання дошки, на якій фіксуються синхронно з викладом нові поняття, дати, назви тощо. Складність — і в неможливості під час слухання зупинитися, повернутися до попереднього матеріалу, бо відстанеш (усне мовлення розгортається лінійно на відміну від письмового, що дає змогу зупинитися і діяти у власному темпі).

Щоб усунути труднощі, вчителів доцільно підкреслити головне, повторити найважливіші висновки, допомагаючи слухачеві утримувати головну думку і не збочувати на неістотне.

Такі утруднення можуть перетворитися на значні перешкоди на шляху до ефективної діяльності школяра. Тому важлива передумова під час розроблення монологу — виходити з можливостей дитини, забезпечуючи її активну діяльність під час сприймання навчального матеріалу.

У педагогіці активізацію навчання розглядають як мобілізацію вчителем (за допомогою спеціальних засобів) інтелектуальних, моральних, фізичних сил учнів на досягнення конкретних завдань навчання й виховання (Т. Шамова), тобто це залучення цілісної особистості школяра до процесу уроку, а не тільки стимулювання його пізнавальної діяльності. Активізуючи сприймання учнями нового матеріалу, вчитель спрямовує свої зусилля на забезпечення зв'язку процесів засвоєння знань і розвитку учнів; він формує пізнавальний інтерес та інші види мотивації стосовно теми повідомлення; забезпечує умови активного самостійного осмислення учнями матеріалу; допомагає з'ясувати важливі положення, щоб утворилася система знань; залучає кожного школяра до взаємодії. Отже, складники активізації сприймання під час викладу нового матеріалу є такими: мотивація навчання, організація осмислення, систематизація знань та індивідуалізація впливу вчителя. Ми бачимо: виклад нового матеріалу — не транслявання готових знань, а організація пізнавальної діяльності учнів, така взаємодія, коли вчитель у процесі розповіді створює умови для активного сприймання інформації і формування у слухачів власних висновків. Цими умовами є ситуації співроздумів і співпереживань у педагогічному процесі.

Як такі ситуації створити?

*Спгвроздуми* — внутрішній механізм контакту, мисленнєва співдія вчителя й учнів, що визначається залученням обох сторін до єдиної активної діяльності щодо розгляду проблеми. Досягається спроможністю педагога публічно мислити, демонструвати власні роздуми, вмінням порушувати проблеми, послідовно й логічно їх розв'язувати.

*Співпереживання* — внутрішній механізм контакту, в основу якого покладено психічне явище «зараження», зумовлене зацікавленістю, переконаністю, емоційним піднесенням учителя, його здатністю створювати систему образних бачень, що породжує емоційну реакцію слухача (за І. Зимньою).

Розглядаючи урок-діалог та урок-монолог, ми переконалися, що розмежування їх відбувається не за зовнішніми ознаками (скільки осіб бере участь у розмові), а за внутрішніми, психологічними характеристиками. Урок-монолог будується на суб'єкт-об'єктних засадах, а діалог передбачає суб'єкт-суб'єктну взаємодію, активізацію діяльності учнів.

Уведення монологу як різновиду усного мовлення вчителя в урок-діалог, по суті, потребує трансформації його у внутрішній, прихований діалог. При одноосібному викладі матеріалу вчителем (а така потреба

постає тоді, коли бесіда недоцільна через брак досвіду учнів), тобто під час зовнішнього монологу, ми організовуємо взаємодію з класом, залучаємо учнів до активного пізнавального процесу завдяки діалогізації змісту і форм повідомлення.

*Діалогізація* — композиційно-стилістичний прийом, що полягає у введенні елементів діалогу у виступ. Це спонукає до внутрішнього, мисленнєвого діалогу (В. Біблер) кожного слухача.

Як розробити діалогізований монолог?

1. Виробити установку на діалогічне спілкування з класом. Обміркувати шляхи співвіднесення інтересів учнів зі змістом уроку, способи «передачі» мети вивчення теми. Ввести у монолог звернення до аудиторії, спираючись на зчитування її станів, демонструвати спільність («ми», «поміркуймо»).

2. З'ясувати головні тези, над якими повинні думати учні. Розподілити інформацію на блоки, орієнтуючись на надзавдання. Виробити систему запитань різного рівня до кожного блоку для організації роздумів над проблемою. Ввести різні види діалогу (прямий, непрямий, внутрішній, риторичний).

3. Обмірковувати, які уявлення доцільно викликати в учнів стосовно конкретної теми. Визначити прийоми організації співпереживання: введення словесних картин, тропів, укрупнення деталей тощо.

4. Забезпечити взаємодію педагогічною технікою (мовленням і невербальними засобами). Особливого значення потрібно надати діалогізації повідомлення: модальності мовлення, персоніфікації, установці на відповідь.

*Модальність мовлення* — вияв суб'єктивно-особистісного ставлення педагога та учнів до інформації (за Г. Макаровою).

*Персоніфікація* — виклад інформації від першої особи, звернення педагога до особистого досвіду, що пов'язаний із предметом повідомлення (за А. Харашем).

*Установка на відповідь* — використання педагогом системи засобів (вербальної пропозиції, інтонації, рухів очей тощо), щоб спонукати учнів обмірковувати відповідь на питання, дати оцінку фактам (за І. Васильєвою).

### **3. Аналіз зразків монологічного викладу матеріалу**

Студентам пропонують кілька вправ за вибором викладача залежно від умов роботи: аналіз спостережень у школі, відеозаписів уроків, текстових матеріалів (для формування вміння бачити, усвідомлювати й аналізувати діалогічну взаємодію в монологі вчителя).

**Вправа 1.** Проаналізуйте фрагмент відеозапису уроку студента. Схарактеризуйте різновид усного мовлення вчителя (монолог чи діалог). Проаналізуйте, як учитель «передає» свою мету учням, здійснює-



ючи мотивацію сприйняття теми — через осмислення учнями власних проблем чи як необхідність розв'язання поставленого завдання. Визначте характер діяльності майбутнього вчителя: монологічною чи діалогічною є його педагогічна дія.

**Вправа 2.** Ознайомтеся з фрагментом уроку, проведеного М. Качурі - ним за романом Ф. Достоевського «Злочин і кара» у 10 класі (Див.: *Организация исследовательской деятельности учащихся на уроках литературы.* — М., 1988. — С. 85 — 86). Урок проводиться у вигляді уявної екскурсії місцями, де відбувалися події роману. Нижче наведено частину монологу вчителя.

— Ви пам'ятаєте, мабуть, ту подію в романі «Злочин і кара», яка сталася саме тут, на цьому мосту. Спробуймо уявити, як це було. Щоправда, тоді стояла липнева спека, а зараз зима...

Уже здійснивши свій страхітливий «експеримент», Раскольников вештався по місту, не в змозі зрозуміти, що ж таке і навіщо він скоїв... і опинився тут, посеред мосту, де ледь не потрапив під копита коней.

Тут треба звернутися до рядків роману: «Він стояв і дивився вдалечінь довго і пильно... Незрозумілим холодом віяло завжди на нього від цієї величної панорами... Дивувався він завжди своєму похмурому й загадковому враженню і відкладав розгадку його, не довіряючи собі, на майбутнє».

Загадку Раскольников не розгадав — ні тоді, на мосту, ні пізніше. Але недарма ж він поставив її перед нами, читачами, та ще й подав так збільшено, підкреслено. Чи не спробувати розгадати?

...Ми з вами так і вчинимо: будемо дочитувати роман на мосту, на площі, на вулиці й міркувати над загадкою, яку загадав нам автор. Можливо, це відкриє нам щось нове в цьому безконечно складному творі.

Проаналізуйте: Як здійснює діалогізацію монологу вчитель М. Качурін? Чи відчувається в його позиції установка на діалог з дітьми? На які прийоми можна вказати, обґрунтовуючи свою відповідь? Проаналізуйте механізм досягнення контакту — як виникають співроздуми, співпереживання?

**Вправа 3.** Ознайомтеся з монологом учителя на уроці природознавства на тему «Повітря має вагу» (*Скаткин М. Н. О путях повышения эффективности обучения в связи с переходом школ на новые программы.* - М., 1971. - С. 26).

...Ви вже знаєте, діти, що всі тіла природи — і тверді, й рідини — мають вагу. А чи має вагу повітря? Тривалий час люди думали, що повітря нічого не важить: адже якщо взяти в руку камінь або склянку з водою — зразу відчужеш їхню вагу, а якщо набрати в жменю повітря, то ніякої ваги не відчужеш.

Але один учений зробив такий дослід: узяв металеву кулю з краном і зважив її (*пояснює дослід*).

Добре було б і нам зробити такий дослід, але в нас немає кулі з краном. А якщо зробити так?..

Проаналізуйте: як можна схарактеризувати загальний перебіг уроку: це міркування в одному напрямі чи пошук індивідуальних рішень?

Чи вдається вчителю домогтися особистісного залучення кожного учня до процесу пізнання? Чи діалогічні позиція вчителя та результат уроку?

**Вправа 4.** На підставі матеріалу розділу «Секрет гарного виступу» (*Карнегі Д.* Как вырабатывать уверенность в себе и влиять на людей, выступая публично. — М., 1989) складіть поради вчителю, який готується до ведення монологу на уроці. Наведіть власні ілюстрації до цих порад.

#### **4. Виконання вправ на реконструкцію тексту монологічного викладу матеріалу з метою активізації взаємодії з учнями на уроці**

До виконання цієї вправи слід підготуватися вдома, а на занятті виконати роботу в малих групах для глибокого усвідомлення технології діалогізації монологу.

**Вправа 5.** Виберіть тему монологічного викладу на уроці. Ознайомтеся зі змістом матеріалу за підручником. Визначте можливі труднощі у сприйманні учнями інформації, після чого:

1. Проведіть діалогізацію змісту повідомлення:

а) здійсніть логічне членування тексту, виділіть головні думки, до беріть прийоми створення ситуацій співроздумів (запитання, проблемні ситуації, порівняння, введення діалогів);

б) обдумайте прийоми організації ситуацій співпереживання (персоніфікація змісту, створення образних бачень, застосування словесно-образної та логічної виразності);

в) визначте, яких особливостей змісту бракує для забезпечення діалогізації, проведіть додатковий пошук.

2. Обміркуйте діалогізацію викладу:

а) як продемонструвати власне ставлення до проблеми, надати інформації особистісного забарвлення;

б) як забезпечити спільність з аудиторією вербальними і невербальними засобами (зоровий контакт, просторове розміщення, ритміко-інтонаційна єдність);

в) як досягти спрямованості мовлення на дітей (звернення, установка на відповідь тощо).

3. Обговоріть розробку діалогізованого монологу в малих групах і захистіть свій варіант перед аудиторією.

#### **5. Моделювання педагогічної діяльності**

Проведення фрагмента уроку в аудиторії. Аналіз діалогізації монологу в групах (кожна група вибирає свій напрям аналізу за схемою).

### **Схема аналізу забезпечення діалогізації монологу на уроці**

- I. Створення суб'єкт-суб'єктних стосунків у взаємодії
  - 1) забезпечення прийняття учнями навчальної мети (мотивація),
  - 2) рівність позицій усіх, забезпечення активності на всіх етапах (під час порушення проблеми, корегування думок, аналізу роботи), поліфонія — звучить голос кожного,
  - 3) взаємна повага до міркувань кожного, толерантність, розвиток думок кожного,
  - 4) прагнення до співучасті, спільності («ми поміркуємо»), звернення до аудиторії
- II. Створення атмосфери інтелектуальної єдності, співроздумів на уроці
  - 1) порушення закритих питань,
  - 2) постановка риторичних запитань,
  - 3) порушення проблемних питань,
  - 4) зіставлення різних міркувань, фактів, позицій, введення діалогу
- III. Створення емоційної єдності, атмосфери співпереживання
  - 1) особистісна забарвленість інформації вчителя, її модальність,
  - 2) персоніфікація змісту (звернення до досвіду учнів, власного досвіду, досвіду інших),
  - 3) застосування словесно-образної виразності (введення описів, словесних картин, укрупнення деталей, використання тропів, засобів синтаксичної виразності),
  - 4) забезпечення логічної виразності (інтригуючий початок, емоційна завершеність розповіді)
- IV. Забезпечення взаємодії педагогічною технікою
  - 1) чіткість вимови (дикція) і орієнтація мовлення на слухачів,
  - 2) використання дистанції як засобу контакту,
  - 3) зоровий (візуальний) контакт,
  - 4) творче самопочуття на уроці, виразність міміки і пантоміміки як вияв творчого самопочуття

## **24. МАЙСТЕРНІСТЬ СПІЛКУВАННЯ ВЧИТЕЛЯ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ НОВОГО МАТЕРІАЛУ. ДІАЛОГ У ПРОЦЕСІ БЕСІДИ**

**Мета:** формування установки на діалогічне спілкування з учнями у процесі вивчення нового матеріалу оволодіння технологією ведення бесіди на уроці, забезпечення пізнавальної активності в навчальному процесі

**Обладнання** схеми технології побудови евристичної бесіди та порівняльної характеристики рівнів пізнавальної активності учнів

**Опорні поняття** евристична бесіда, емоційний фон уроку, репродуктивний, пошуковий, творчий рівні пізнавальної активності учнів

### План заняття

- 1 Діагностування рівня комунікативності
- 2 Обговорення основних теоретичних положень
- 3 Аналіз зразків організації бесіди під час вивчення нового матеріалу
- 4 Виконання вправ на перебудову пізнавальної інформації з метою організації діалогу як способу вивчення нового матеріалу
- 5 МікрОВикладання Виклад нового матеріалу у формі бесіди

### Завдання для студентів

- 1. Підготуватися до співбесіди, використовуючи рекомендовану літературу і свої спостереження під час педагогічної практики
- 1.1 Місце бесіди вчителя на уроці
  - 1.2 Рівні пізнавальної активності учнів
  - 1.3 Евристична бесіда як діалог з учнем, технологія а побудови
  - 1.4 Майстерність організації педагогічної взаємодії у процесі ведення бесіди на уроці
- 2. Виконати вправи (1—4 — усно, 5 — письмово) Для виконання вправи 5 викладач визначає тему уроку для мікрогруп

### Список рекомендованої літератури

- 1 *Основи педагогического мастерства* / Под ред. И. А. Зязюна — М., 1989 — С 223-228
- 2 *Буяльский Б. А.* Курс на мастерство — К., 1974 — С 39 — 43
  - 3 *Лукач С. П.* Беседа на уроках мови — К., 1990 — С 6 — 18, 27—30
  - 4 *Стоунс Э.* Психопедагогика - М., 1984 - С 314-318
  - 5 *Яковлев Н. М., Сохор А. М.* Методика и техника урока в школе — М., 1985 - С 90-96

### ХІД ЗАНЯТТЯ 1. Діагностування рівня комунікативності

Успішність організації бесіди на уроці великою мірою залежить від рівня комунікативності вчителя. Визначити цей рівень можна за допомогою поданого нижче тесту.

Доберіть 10 із наведених учительських висловлювань, які вам професійно близькі

- 1 Терпіти не можу, коли школярі «вимолюють» гарну оцінку. У такому разі я завжди виявляю принциповість, отримуй те, що заробив.
- 2 Завжди хвилююся, коли знайомлюся з новим класом. Думаю, які будуть у нас стосунки.
- 3 Мене дратують учні, які не спроможні розуміти елементарні речі.
- 4 У мене сьогодні прекрасний настрій, мій дуже слабкий учень дістав задовільну оцінку за контрольну роботу.
- 5 Коли приходжу на урок, то забуваю про свої особисті негаразди.
- 6 Обурюють школярі, які нехтують моїм предметом.
- 7 У мене не буває конфліктів із класом, тому що вмію тримати в шорах заводи́як.

- 8 Коли приходжу на урок, намагаюся визначити настрій класу і кожної дитини
- 9 Діти мене побоюються, адже завжди вимогливий і принциповий
- 10 Не люблю мертвої тиші Коли діти працюють, припустимий робочий шум
- 11 Мене обурює небажання сьогоднішніх школярів навчатися, тому я часто йду з уроків у поганому настрої
- 12 Якщо школяр чимсь пригнічений, я його не викликаю відповідати до дошки
- 13 Майже в кожному класі є діти, не привчені до нормальних людських стосунків Таких треба тримати в жорстких руках
- 14 Нечасто ставлю погані оцінки, вони можуть травмувати дітей
- 15 Викладаю в трьох класах, а маю втіху лише в одному, у тому, де не виникає проблем з дисципліною
- 16 Вважаю зовсім не обов'язково, щоб мене любили діти Головне, щоб вони знали мій предмет
- 17 Розгадати природну обдарованість учня важко, але це мені цікаво
- 18 Коли не вдається змусити школяра вчитися і поводитися як належить, я дію через колектив
- 19 У мене не залагоджуються стосунки з тими батьками, які не бажають знати усієї правди про своїх дітей
- 20 Люблю розмовляти з дітьми щиро Це емоційно збагачує мене і допомагає зрозуміти їх
- 21 Не визнаю жодного шуму на уроці Віддаю перевагу тиші й порядку на заняттях
- 22 Люблю ходити з дітьми до лісу, в парк Сповнююся їхнього життєлюбства
- 23 Працювати з дітьми важко, оскільки вчительська професія втратила престиж у суспільстві
- 24 Не можу байдуже дивитися на дитину, яка плаче Одразу виникає бажання заспокоїти її
- 25 Якщо школяр знає матеріал, він добре відповідає і з місця, і біля дошки
- За кожне вибране висловлювання з непарним номером ви отримуєте 1 бал, з парним — 2 бали
- Якщо ви набрали 14 балів і більше, то маєте нахил до неформальних міжособистісних контактів з дітьми Якщо сума балів менша за 14, то ви орієнтуєтеся на функціонально рольовий рівень педагогічного спілкування

(Риданова Й.Й. Основи педагогіки об'єднання — Мінськ 1998 - С 215 - 216)

## 2. Обговорення основних теоретичних положень

Діалогічне навчання — це пізнання сутності предмета чи явища у процесі обміну смислами різних суб'єктів розуміння Воно здійснюється різними шляхами, найефективніший з яких — бесіда Коли вчитель вибирає лекцію, розповідь чи пояснення (монолог як прихований діалог), він може забезпечити інтелектуальну та емоційну активність шко-

ляра, а бесіда ще й стимулює його мовленнєву та рухову активність, даючи учневі можливість стати співавтором пізнавального пошуку

**Бесіда** — метод навчання, який передбачає розмову вчителя з учнями й організується за допомогою продуманої системи запитань

Бесіда доцільна за наявності знань і життєвого досвіду учнів і дає дітям змогу побачити нові зв'язки, досягнути нові закономірності на ґрунті відомого

Порівняно з лекцією, розповіддю та поясненням бесіда — триваліший, але продуктивніший шлях у навчанні, бо саме вона більше забезпечує можливості активного самостійного пошуку учнів

Відповідно до прийнятих у педагогіці рівнів пізнавальної активності учнів (Ю Бабанський, В Лозова, І Лернер, В Онишук, Т Шамова та ін) вирізняють бесіди *репродуктивну* й *евристичну*

Порівняльну характеристику рівнів пізнавальної активності учнів можна подати схематично

За рівнем	Характер активності	Особливості й способи діяльності учня
Репродуктивна	наслідування при зовнішньому стимулюванні	дія за зразком (засвоєння готових знань), опертя на пам'ять, учень працює переважно над запитаннями «Що називається?», «Де?», «Коли?»
Пошукова	активний відгук, інтерес, певна самостійність у висновках, прагнення вирішити проблему за допомогою вчителя	реконструкція навчального матеріалу й власного досвіду як перетворювальне відтворення (виокремлення головного, зіставлення, видозмінювання матеріалу), наведення власних прикладів, застосування набутих знань у різних ситуаціях опертя на пам'ять, мислення, інтерес робота учнів над питаннями «Чому?», «Порівняй», «Знайди головне», «Наведи власний приклад»
Творча	ініціативна дія учня, самоорганізованість, прагнення діяти нешаблонно, зосередженість уваги, задоволення від навчання	пошук нестандартних, нових способів, висловлювання власних суджень, самостійні дослідження, розкриття нового у предметі, опертя на пам'ять, увагу, мислення увагу, глибокий пізнавальний інтерес

**Евристична бесіда** — метод навчання, коли вчитель не повідомляє учням готових знань, а логічно пов'язаними запитаннями залучає їх до розв'язання проблеми на ґрунті здобутих ними знань, власних спостережень, життєвого досвіду.

Характерні ознаки евристичної бесіди

1 Основа здобуття нових знань — аналіз досвіду дітей, організованих на у році спостережень, знань, здобутих раніше

2 Керівництво роботою учнів учитель здійснює за допомогою логічно пов'язаних запитань

3. Запитання мають проблемний характер — формують інтерес до вирішення завдання і забезпечують активне залучення школярів до роботи.

4. Учитель не повідомляє висновків, а підводить думку учнів до них, допомагаючи знайти відповідь самостійно.

5. Результат бесіди — доказове логічне розв'язання проблеми та інтелектуальний розвиток учнів.

Щоб організувати діалогічну взаємодію під час бесіди, потрібно ґрунтовно підготуватися до неї.

*Технологія побудови евристичної бесіди:*

— виокремити в матеріалі для вивчення інформаційні блоки;

— обдумати можливості використання досвіду учнів: визначити, на які вже засвоєні раніше знання дітей можна спиратися;

— визначити характер пізнавальної активності учнів (пошуковий, творчий, елементи репродуктивного);

— уявити, якої думки мають дійти школярі, які зробити висновки внаслідок своїх роздумів;

— обмірковувати стрижневі запитання, що стосуються головних аспектів матеріалу, та навідні, які спрямовують, стимулюють думку класу;

— визначити послідовність запитань залежно від логіки самого матеріалу та від особливостей опанування його учнями;

— конкретизувати, коректно сформулювати запитання, які мають стосуватися одного об'єкта;

— «прогнозувати відповіді дітей та їхні можливі запитання до вчителя.

Щоб організувати активну взаємодію, вчителеві доцільно дотримуватися такої *послідовності в евристичній бесіді*:

перше завдання чи запитання в бесіді має бути проблемно-пошуковим, цікавим, не залишати учнів байдужими та змусити замислитися;

актуалізувати опорні знання, досвід учнів для підсилення мотивації пізнавальної діяльності;

створити проблемну ситуацію, щоб учні усвідомили мету пошуку;

спонукати школярів висловлювати припущення щодо вирішення проблеми;

звертатися з проханням довести виголошену думку;

кожне наступне запитання вчителя слід «прибудовувати» до попередньої відповіді дитини, щоб учні розуміли, куди спрямовано спільну думку в ході бесіди;

зважати на думку дітей, вести її, а не йти за нею. Для цього потрібно підтримувати ті думки, які ведуть до правильного рішення (зосередити увагу класу на слушній відповіді, попросити учня повторити ще раз його твердження, повторити самому правильне міркування); ставити навідні запитання, продумані заздалегідь або сформульовані експромтом, під час самої бесіди;

організувати узагальнення й систематизацію опрацьованого, щоб підкреслити головні висновки.

*Майстерність учителя у веденні бесіди як діалогу виявляється в таких його діях:*

—учитель, утримуючи головне завдання бесіди, цілковито зосереджений на дітях, має постійний зоровий контакт, що забезпечує «зчитування» характеру пізнавальної діяльності учнів (чи розуміють діти, про що йдеться, чи залучені до роботи, зацікавлені нею, чи прагнуть висловити думку тощо);

—слухаючи учня, демонструє важливість думки дитини, за потреби допомагає висловитися, підхоплює думку співрозмовника;

—виявляючи зацікавленість роботою учнів, демонструє зацікавленість самою проблемою, висловлює своє ставлення до неї;

—своїм ставленням до учнів і до проблеми створює атмосферу задоволення від спільного пошуку, від їхніх самостійних думок, забезпечуючи цим сприятливий емоційний фон уроку;

—щоб не гальмувати активність дітей у процесі спільного пошуку, коригуючи думку учнів, не дає оцінки «правильно» чи «неправильно», адже до спільного пошуку залучено всіх у класі. Доцільно користується такими висловами: «Цікава думка. А як ви гадаєте?», «Які будуть ваші версії?», «Хто хоче вступити в полеміку з ..?», «У кого є бажання додати до цього визначення щось істотне?»;

—залучає до роботи всіх дітей (щоб працювали не лише найсильніші та найактивніші);

—уважно слухаючи учнів, застосовує прийоми рефлексивного й нерефлексивного слухання, демонструючи цим своє вдумливе ставлення до праці дітей і даючи приклад поведінки в діалозі;

—не полишаючи відповідь учня без уваги, дотримується принципу взаємодії у спілкуванні «петелька — гачечок»: спираючись на відповідь учня, формулює нове запитання або узагальнення;

—інтригує учнів запитаннями, засобами особистої техніки (жестами, мімікою, позою, інтонацією): виразом обличчя передає зацікавленість відповіддю, інтригуючою інтонацією вводить у деталі проблеми, рухами надає динаміки обговоренню, жестом запрошує до відповіді чи регулює черговість висловлювань тощо;

—відчуває утруднення класу, висловлює розуміння й організовує допомогу для підведення підсумків;

—емоційно завершує пошук, збуджуючи почуття вдовolenня складною працею.

Ефективна пізнавальна діяльність учнів під час бесіди здійснюється за умови створення *позитивного емоційного фону уроку* — єдності емоційного стану вчителя та учнів у процесі навчання, що забезпечується творчим самопочуттям педагога, його комунікативними вміннями, суб'єкт-суб'єктним характером стосунків з учнями, темпоритмом уроку.

Якими мають бути критерії ефективності педагогічної взаємодії під час бесіди (з позиції учня)?



1. Учнєві цікаво працювати, він залюбки бере активну участь в обговоренні проблеми.
2. Навчальна мета сприйнята ним як особистісно значуща, він вбачає сенс у її досягненні;
3. Учень персоналізується в процесі навчання, відчуваючи своє особистісне зростання, сприйняття його вчителем та однокласниками.

### **3. Аналіз зразків організації бесіди під час вивчення нового матеріалу**

**Вправа 1.** *Аналіз рівня пізнавальної активності учнів на уроці.* Вивчення нового матеріалу в 5 класі вчитель провів у такий спосіб.

...Запишіть тему нашого уроку: «Пряма мова». Я зараз прочитаю вам два речення. Поміркуйте, чим вони відрізняються (читає речення й докладно пояснює, чим вони відрізняються.) Зверніться до підручника (називає сторінку), прочитайте правила.

(Викликає ученицю до дошки й диктує речення.) Сьогодні ми ознайомимося з розділовими знаками при прямій мові й навчимося будувати речення з прямою мовою. (Пояснює, коли ставляться певні розділові знаки. Викликає учнів до дошки, диктує їм речення й просить пояснити розділові знаки в них.)

Відвідавши цей урок, студентка-практикантка записала у своєму щоденнику спостережень: «Урок української мови в 5 класі було побудовано як монолог. Хоч заняття проведено у формі бесіди (вчитель ставив запитання, учні відповідали), ситуація діалогу при цьому не виникала. Відчувалося, що кожний ніби виконує свою роль, а спільного пошуку не було. Складалося враження, що вчитель намагався інформаційно наситити учнів («Зверніться до підручника, прочитайте правило»), але учнєві бракувало ініціативи, власної думки стосовно матеріалу, що вивчається. Учень — об'єкт діяльності вчителя, споживач знань...».

#### **Завдання:**

1. Чи поділяєте ви висновок студентки? Вона назвала бесіду, яка належить до діалогічних методів навчання, монологом. Чи погоджуєтеся ви з цим? За яких умов бесіда стає монологом?
2. Визначте вид бесіди — репродуктивна вона чи евристична?
3. На який рівень пізнавальної активності орієнтуються учні? Яким є характер їхньої пізнавальної діяльності на цьому рівні?
4. Які завдання, запитання ви поставили б на цьому уроці, щоб перевести діяльність учнів на пошуковий рівень?

**Вправа 2.** *Аналіз технології залучення учнів до співроздумів.* Ознайомтеся з перебігом уроку математики в 5 класі та простежте, як учитель залучає учнів до активної діяльності.

### Тема уроку: «Скорочення дробу»

Учні пропонують такі запитання й завдання

— Намалюйте промінь Візьміть за одиницю обліку десять клітинок. Зобра-  
зіть дріб  $\frac{2}{5}$  точкою на промені (Зображують Результат перевіряється на  
дошці)

Докладно пояснюється, що спочатку треба відтинок, що дорівнює 1, розділити  
на 5 рівних частин і т.п.)

— Чи завжди можна дріб зобразити точкою на промені?<sup>5</sup> (Так)

— Зобразіть дріб  $\frac{120}{200}$  (Деякі учні пропонують діяти аналогічно до першо-

го випадку, тобто поділити відтинок, що дорівнює 1, на 200 однакових частин,  
інші заперечують дуже важко поділити відтинок на 200 однакових частин)

— Як же бути? (З'являється здогад спростити вид дробу, поділити чи  
сільник і знаменник на одне й те саме число 2, 10, 20, 40 Добирається найкра-  
щий варіант)

Якою властивістю дробу ви скористалися? (Формулюється головна вла-  
стивість дробу)

Тлумачиться поняття скорочення дробу Після цього розв'язуються при-  
клади на це правило, в яких чисельник і знаменник мають один дільник,  
відмінний від 1 Щоразу треба звертати увагу на те, що чисельник і знаменник  
діляться на їхній спільний дільник, відмінний від 1 Потім пропонується скоро-

тити дріб  $\frac{24}{32}$  Одні пропонують скоротити дріб на 2, інші на 4, на 8 З'ясо-  
вується, на яке число найкраще (на 8) Пояснюється, чому Потім учні відпові-  
дають на запитання

— Як називаються числа 2, 4, 8 для чисел 24 і 32? (Дільники)

— На який дільник ви пропонуєте ділити числа 24 та 32? (На найбіль-  
ший)

— Тобто, — продовжує вчитель, — на найбільший спільний дільник цих  
чисел

Так уводиться поняття найбільшого спільного дільника чисел

Серед прикладів на скорочення з'являється дріб  $\frac{11}{34}$  Триває пауза Не  
34

скорочується Чому? (У чисел 11 і 34 немає спільних дільників, відмінних від 1  
)

Уводиться поняття взаємно простих чисел У кінці уроку узагальнюється  
вивчене

(Карнацевич Л. С., Щербинина В. П. Учить мис-  
литись - К, 1982 - С 21-23)

#### Завдання:

1 На якому рівні активності працюють учні на цьому уроці? Який  
характер їхньої діяльності?

2 Чи можна класифікувати цю бесіду як евристичну? За якими  
ознаками?

3 Які головні питання обговорювалися на уроці? Чи були до них  
навідні завдання (запитання)?

4 Як учитель підводить учнів до самостійних висновків? Поясніть,  
як він спрямовує міркування учнів до цих висновків

5 Які запитання репродуктивні, які — пошукові?

6. Чи можна простежити на цьому уроці дію принципу «петелька — гачечок»?

**Вправа 3.** *Аналіз майстерності вчителя у веденні бесіди.* Переглянувши фрагмент уроку (спостережений на педагогічній практиці чи записаний на відео), визначити елементи педагогічної майстерності вчителя, що забезпечили ефективність його взаємодії з учнями за такою схемою:

1. На чому зосереджено увагу вчителя на уроці?
2. Якою мірою соціально-перцептивні здібності вчителя сприяють встановленню активної взаємодії? Чи розуміє і відчуває педагог учнів?
3. Як учитель реагує на відповіді учнів, виправляє помилки й неточності в їхній роботі?
4. Як забезпечується сприятливий емоційний фон уроку?
5. Як педагогічна техніка допомагає вчителю активізувати учнів?

#### **4. Виконання вправ на перебудову пізнавальної інформації з метою організації діалогу як способу вивчення нового матеріалу**

**Вправа 4.** *Порівняння двох фрагментів уроків з однієї теми.*

**Тема уроку «Інерція»**

**Урок 1**

*Перший етап уроку* — актуалізація понять *маса, швидкість, механічний рух* та ін.; форма роботи: запитання — відповідь.

*Другий етап уроку* — формування нового поняття.

Учитель. На моєму столі — штатив із підвішеним до нього на нитці важком, до якого знизу прив'язана друга нитка. Верхня нитка натягнута важком, і якщо смикнути за нижню нитку, то можна чекати розриву саме верхньої нитки. Але ось я роблю дослід. Що ви спостерігаєте?

(Учень: Обірвалася не верхня, а нижня нитка.)

Учитель. Причиною обриву нижньої, а не верхньої, нитки є нова для нас властивість усіх тіл, яка має назву «інерція». Інерція — це властивість тіл зберігати свою швидкість незмінною, якщо на них не діють інші тіла. На попередніх уроках ми вже переконалися в тому, що тіла змінюють свою швидкість лише при взаємодії з іншими тілами. У досліді, який ми спостерігаємо, швидкість підвішеного на нитці важка дорівнює нулю. Коли ми різко смикнули за нижню нитку, важок за інерцією зберіг цю швидкість і залишився на місці, а нижня нитка відірвалася від нього. Верхній нитці зусилля просто не встигло передатися.

Приклади збереження тілами швидкості, ви, мабуть, неодноразово спостерігали. Водій не може одразу зупинити швидко машину і т. д. ...

*Третій етап уроку* — формування вмінь і навичок. Ставляться запитання на відтворення поняття *інерція*. Повторюються приклади, наведені вчителем. Учні наводять свої приклади. Переглядаються фрагменти фільму.

## Урок 2

*Перший етап уроку* — актуалізація опорних понять проводиться як розв'язання задачі: «Ваш клас котить по коридору велику кулю із заліза. Назустріч йому з такою самою швидкістю сусідній клас котить кулю з мармуру. Коли кулі опинилися на відстані 1 м одна від одної, учні відступили назад, кулі зіткнулися. Яка з куль під час взаємодії набуває більшої швидкості?»

(Учні шукають розв'язок задачі: вона з неповними даними, які вони можуть знайти самостійно, але в разі утруднення вчитель ставить навідні запитання, що підводять до з'ясування недостатніх відомостей.)

Учитель: Від чого залежать швидкості, набуті кулями під час взаємодії? (Від маси цих куль.)

Учитель: Отже, щоб відповісти на запитання задачі про швидкості, треба спочатку визначити маси куль. Як це зробити? (Потрібно об'єм кожної кулі помножити на густину речовини, з якої вона складається.)

Учитель: Чи відомі нам об'єми і густина куль? (Ні, але об'єми можна визначити за допомогою великої мензурки, густину знайти за таблицею. Вчитель називає об'єм куль сам.)

Учитель: Розв'язуємо задачу. ...

Потім він розпитує учнів про результати домашніх експериментів: набрати швидкість різко з місця і різко зупинитися після бігу.

Учитель: Чи вдалося вам одразу набрати швидкість або зупинитися? Чи помітили ви якусь різницю в експериментах, які проводили з двома важкими портфелями та без них? (Учні відповідають: нам щось заважало.)

Учитель: Отже, коли в першому досліді ви намагалися збільшити свою швидкість від нуля до певної величини, вам щось заважало це зробити відразу. Коли, маючи певну швидкість, ви спробували зупинитися, зменшити її до нуля, вам знову щось заважало. Що це могло бути? (Учні: Мабуть, це нова властивість нашого тіла, яку ми сьогодні вивчатимемо.)

Учитель. Ви вважаєте, що це властивість лише нашого тіла? А ви бачили, як водій, натискуючи на гальма з усіх сил, намагається зупинити машину, коли хтось, порушуючи правила вуличного руху, несподівано перебігає дорогу? Навіть якщо водій досвідчений і вчасно помітив пішохода, чи зможе він одразу зупинити машину? (Діти відповідають, що відразу зупинити машину важко, їй також щось заважає.)

Учитель: Яка ж мета нашого уроку (спонукає учнів до порушення проблеми)?..

*Другий етап уроку* — на підставі дослідів, міркувань з'ясовується сутність інерції.

*Третій етап уроку* — формування вмінь і навичок. На підставі здобутих знань відбувається пояснення домашніх експериментів, з'ясовується, чому не можна вибігати на дорогу перед рухомим транспортом. Ставляться нові досліді, діти дивляться фрагмент фільму з вимкненим звуком.

(За кн.: Махмутов М. Й. Проблемное обучение. — М., 1975. - С. 151-152, 156-157, 162-163) **Завдання:**

1. Визначте, яку мету ставив учитель на кожному з цих уроків, чим вона різниться?

2. Як педагог будує взаємодію на першому й другому уроках? У чому відмінність діяльності учнів на цих уроках?

3. Чи однаково готувався вчитель до першого й другого уроків? Зверніть увагу на здатність учителя під час другого уроку наблизити наукову ідею до досвіду учнів, персоніфікувати наукові проблеми і зробити їх особистісно значущими.

4. Простежте всі технологічні моменти фрагмента другого уроку, виокремивши формулювання вузлових і навідних питань, уміння учителя спрямовувати думку учнів.

**Вправа 5. Моделювання фрагмента уроку.** Студенти у мікрогрупах працюють над однією темою, використовуючи матеріал підручників, додаткову методичну літературу. Під час домашньої підготовки всі вони виконали такі завдання: виокремили інформаційні блоки теми; з'ясували наявність знань і досвіду учнів; знайшли способи персоніфікації ідеї, забезпечення інтригуючого початку в роботі над проблемою; сформулювали наскрізні запитання.

Ознайомившись із технологією сконструйованих евристичних бесід, студенти мікрогруп коригують запропоновані варіанти, вибирають один із них, визначивши найдоцільніший, і готують для демонстрації перед усією групою.

### **5. МікрОВикладання. Виклад нового матеріалу у формі бесіди**

На цьому етапі безпосередньої роботи перед аудиторією від кожної мікрогрупи виступає один студент. Члени мікрогрупи можуть після його виступу прокоментувати, доповнити продемонстровану частину цього уроку.

Аналіз фрагмента варто здійснювати, враховуючи знання студентом-учителем змісту матеріалу (це виявиться і в тому, як він зможе перебудуватися, помітивши утруднення «учнів»); уміння ставити запитання (навідні й наскрізні); вміння вислуховувати й реагувати на відповіді, «прибудовуючись» своїм запитанням до відповіді учня; вміння створити атмосферу пошуку; формування почуття в учнів власної гідності, значущості та вдячності товаришам у спільній роботі. Окремо увага приділяється техніці вчителя.

Загальний аналіз заняття повертає до висновку першої його частини: необхідності вдосконалювати комунікативні вміння, дотримуватися надзавдання педагогічної діяльності — розвитку особистості учня.

## **25. МАЙСТЕРНІСТЬ УЧИТЕЛЯ В ОРГАНІЗАЦІЇ ВЗАЄМОДІЇ МІЖ УЧНЯМИ ПІД ЧАС ГРУПОВОЇ РОБОТИ НА УРОЦІ**

**Мета:** усвідомлення сутності, принципів, функцій групової роботи на засадах співробітництва; формування комплексу вмінь організовувати групову діяльність на уроці як умови вдосконалення педагогічного професіоналізму.

**Обладнання** плакат із висловлюваннями вітчизняних і зарубіжних учених-педагогів про навчання в співробітництві, схеми «Організація групової взаємодії на уроці», «Функції і принципи навчання в співробітництві», фрагменти уроків, де представлено організацію групової взаємодії (відеозаписи й тексти з педагогічної літератури), зразки інструкцій для організації роботи в групах

**Опорні поняття** групова робота на уроці, рольова участь, індивідуальна робота на уроці, співробітництво на уроці, парна форма організації навчальних занять, навчальний діалог

#### План заняття

- 1 Діагностування готовності до заняття
- 2 Обговорення головних теоретичних положень
- 3 Аналіз прийомів організації групової роботи школярів на уроці
- 4 Виконання завдань і вправ на моделювання фрагментів уроку

#### Завдання для студентів

- 1. Ознайомившись із рекомендованою літературою, підготуватися до обговорення основних теоретичних питань
  - 1 1 Генеза та значення групової навчальної роботи школярів, необхідність опанування вчителем технології організації
  - 1 2 Принципи організації групової навчальної роботи 1 3
  - Групова робота на уроці
  - 1 4 Організація взаємодії між учнями під час групової роботи
- 2. Виконати (усно) запропоновані завдання (прийоми 1—5, задачі 1—3, вправи (1-3))
- 3. Розробити (письмово) фрагмент уроку з використанням групової роботи учнів. Підготуватися до проведення цього фрагмента, обдумавши діяльність учителя щодо організації активної взаємодії в мікрогрупах (вправа 4)

#### Список рекомендованої літератури



- 1 Григорьев С А , Раевский А М Групповая форма работы на уроке // Сов педагогика - 1989 - №8 - С 38-42
- 2 Дьяченко В К Сотрудничество в обучении — М , 1991 — С 24 —60, 134 — 165
- 3 Лийметс Х Й Групповая работа на уроке — М , 1975 — С 4 — 33
- 4 Малеваний Ю Й О современном уроке // Молодому учителю / Сост Е С Березняк - К , 1988 - С 137-150
- 5 Оконь В Введение в общую дидактику — М , 1990 — С 40—43
- 6 Палат Е С Обучение в сотрудничестве // Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред Е С Полат — М , 2001 - С 24-64
- 7 Полетило С А Організація групової навчальної роботи старшокласників на уроках // Педагогіка Респ наук -метод зб — К , 1989 — Вип 28 — С 26-30
- 8 Психолога педагогические аспекты учебного процесса в школе — К , 1983 — С 145-158
- 9 Селевко Г К Современные образовательные технологии Учеб пособие — М , 1998 - С 47-50, 101-113, 180-201
- 10 Цукерман Г А Зачем детям учиться вместе? — М , 1985 — С 34—40, 46 —79
- 11 Шевченко С Д Школьный урок как научить каждого — М Просвещение, 1991 -048-49,75-90,101-103

## ХІД ЗАНЯТТЯ

### 1. Діагностування готовності до заняття

Цей етап заняття можна провести як підготовку до роботи над теоретичними питаннями теми, водночас досліджуючи підготовленість студентів до співробітництва в малих групах. Така форма організації діагностування органічно поєднається з сутністю порушеної проблеми і дасть можливість переконатися в доцільності її застосування для удосконалення педагогічної майстерності вчителя.

Навчальна група студентів поділяється на 4 мікрогрупи залежно від кількості винесених на обговорення питань. Кожна мікрогрупа отримує одне питання. В інструктивній картці викладач дає мікрогрупам підпитання до нього (залежно від рівня групи цю операцію мікрогрупа може виконати сама). Педагог пояснює порядок виконання завдання, на яке відводиться приблизно 10 хвилин (у разі, якщо студенти готові до обговорення теми):

1. Перевірити, наскільки опановано теоретичний матеріал. Для цього розподілити між членами мікрогрупи підпитання, обговорити відповіді; поставити запитання товаришам і, якщо є потреба, педагогові.

2. Розподілити між членами групи ролі: лідера-координатора групової роботи; художника (для підготовки схем); спостерігача за активністю роботи в групі (для оцінювання ініціативи учасників, слухності пропозицій, повноти уточнень, доповнень); спостерігача за культурою спілкування (аналізує, хто уважний до думок інших, вміє вислухати міркування, робить коректні зауваження, підтримує інших); аналітика змістової готовності (з'ясовує глибину розуміння проблеми, точність знань). Відповідно до рольової позиції кожен студент мікрогрупи сам спостерігає хід взаємодії у групі та робить висновки про те, що допомагає і що заважає груповому спілкуванню.

Завдання для виконавця ролі варто позначити на окремих інструкціях з рекомендаціями, як узагальнити спостереження.

3. Підготувати звіт групи про засвоєння теоретичного матеріалу (у вигляді консультацій для молодих учителів, доповіді чи в іншій формі). Дібрати до виступу наочність (схеми, приклади).

4. Після роботи в мікрогрупах доцільно підвести підсумки та узагальнити діяльність у цілому в групі. Лідер групи або окремі спостерігачі доповідають про висновки стосовно ефективності роботи мікрогрупи, наголошуючи на активності, культурі, компетентності її членів.

Педагог узагальнює власні спостереження щодо продуктивності роботи в групах, готовності студентів до взаємодії у малих групах, завдань професійного розвитку.

5. Перевірка змісту підготовленості як усвідомлення головних теоретичних положень може здійснюватися у формі групової роботи (мікрогрупи звітують про засвоєння теоретичного матеріалу, відповідають на

запитання педагога і всіх присутніх); у вигляді індивідуального тестування (кожен студент отримує тест відповідного рівня складності, а оцінка його стає складовою загальної оцінки); вибіркового індивідуального опитування (при допомозі у відповідях членів мікрогрупи й оцінках за відповідь, які виставляються всім її членам); фронтальної роботи з усіма студентами академічної групи з індивідуальним оцінюванням.

## 2. Обговорення головних теоретичних положень

Навчання в малих групах розглядають як найуспішнішу альтернативу традиційним методам роботи на уроці. Воно дає можливість реалізувати такі педагогічні цілі: індивідуалізувати самостійну роботу школярів на уроці; значно активізувати їхню пізнавальну діяльність; створити на занятті позитивний емоційно-психологічний клімат, що сприяє особистісному самовираженню, самоутвердженню і характеризується взаємодопомогою, доброзичливістю, взаєморозумінням (1, с. 41).

Ідея навчання у співробітництві, в малих групах виникла ще в 20-х роках ХХ ст. Вона була важливим елементом прагматичного підходу до освіти у філософії Дж. Дьюї, знайшла своє втілення в бригадно-лабораторному методі навчання у радянських школах 20-х років. Технології групового навчання дістали методичне обґрунтування у працях О. Ривина (9, с. 101 -104), В. Дьяченка (2), Х. Лійметса (3), С. Шевченка (11) та інших науковців.

За кордоном перші описи методу навчання у співробітництві на рівні технології з'явилися наприкінці 70 — на початку 80-х років (Велика Британія, Канада, Японія, Ізраїль). Результати досліджень підтвердили ефективність застосування технологій роботи в групах, особливо стосовно підвищення рівня осмислення матеріалу, використання його для розв'язання нових завдань. Значущим виявився і ефект соціалізації, формування комунікативних умінь у школярів: діти навчалися спільно працювати, творити, допомагати одне одному. Групова діяльність стала для них умовою і засобом формування соціально-ціннісних ставлень до світу, усвідомлення себе як суб'єкта взаємодії, який сприяє самовираженню всіх учасників групової роботи.

Проте групові форми навчання на уроці не були широко впроваджені у практику через складність технології організації групової взаємодії, яка потребує дотримання певних принципів і розвитку в учителя таких професійно значущих умінь, як мотиваційно-цільові, організаційно-спонукальні, інформаційно-комунікативні.

*Принципи групової роботи*, ґрунтуючись на принципах загальнодидактичних, підкреслюють специфічність цієї форми організації навчальної діяльності, адже вона враховує ситуацію не лише засвоєння знань, а й розвитку особистості школяра, що формується під час спільної діяльності учнів.



*Принцип колективізму* (за кордоном він має назву «навчання в команді»). Кожній навчальній мікрогрупі притаманні головні ознаки колективу: єдність мети, почуття взаємної відповідальності, чітка організація навчальної роботи. Цей принцип у груповій роботі виражає необхідність забезпечення найсприятливішими умовами для формування в учнів взаєморозуміння, взаємної вимогливості, взаємодопомоги, солідарності, організованості, дисциплінованості, почуття товарищескості, дружби.

Навчання в малих групах має особливе значення у досягненні групових цілей, успіху, якого можна домогтися лише внаслідок самостійної роботи кожного у постійній взаємодії з іншими членами навчальної команди. Саме в цьому полягає сутність тези: почуття спільності — перетворюється в умовах групової навчальної діяльності на складне суспільне почуття, яке і є необхідною передумовою становлення особистості школяра. Що вищим буде рівень співробітництва у групі, то швидше кожний учасник групи переконається, що його «я» є складовою частиною «ми». Залучення до діяльності «ми» і є виявом колективізму.

*Принцип взаємного збагачення* передбачає активний обмін інформацією й соціальними цінностями, такими як прагнення допомогти, готовність визнати успіх іншого. Х. Лійметс зауважував, що педагог мусить так організувати навчання в групах, щоб кожний віддавав і отримував. З цього принципу випливають правила: потрібно заздалегідь з'ясувати, які знання має учень, щоб збагатити своїх однокласників; плануючи групову роботу, слід для кожного учня передбачити можливості виступити в ролі того, хто віддає (3, с. 60 — 61).

*Принцип однакових можливостей для кожного учня в досягненні успіху* полягає в тому, що кожен учень збагачує свою групу результатом, поліпшенням власних попередніх досягнень. Порівняння проводиться не з результатами інших учнів цієї чи іншої групи, а з власними, здобутими раніше. Це дає однакові можливості сильним, середнім і слабким учням в отриманні балів для своєї групи.

*Принцип відповідальності* означає персональну відповідальність кожного учня за успіх чи неуспіх навчальної команди. Це спонукає всіх членів мікрогрупи спостерігати за діяльністю одне одного і всією командою приходити на допомогу своєму товаришеві. Цей принцип виражається і в тому, що схвалення, оцінки група отримує на підставі відповідей будь-кого з її членів, що виявляє рівень розуміння проблеми усією громадою.

*Принцип рольової участі* характеризує ступінь участі школярів у груповій роботі на уроці. Діапазон обов'язків учнів різноманітний: асистент, лаборант, консультант тощо. Всередині кожної групи можливі й такі ролі: організатор активної діяльності (відповідає за активність своїх партнерів); експерт з культури спілкування і взаємодопомоги; редактор (контролює правильність виконання завдання); лідер (бере на себе відповідальність за підготовку всіх до звіту, за виконання завдання). Отже, група виконує подвійну функцію: з одного боку — акаде-

мічну (досягти пізнавальної, творчої мети), а з другого — соціальну (у ході виконання завдання дотримуватися певної культури спілкування). І те, й інше — однаково значуще й фіксується вчителем.

Враховуючи значення розглянутих принципів, можна зробити висновок: **групова робота на уроці** — це *форма організації навчання в малих групах на основі співробітництва з чітко розподіленими ролями*.

Групові форми роботи на уроці є різновидом колективної навчально-пізнавальної діяльності учнів. І. Первін виокремлює п'ять рівнів колективної навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроці: 1) фронтальна (одночасна) робота в класі, спрямована на досягнення спільної мети; 2) робота усталеними парами; 3) групова робота (на принципах диференціації); 4) міжгрупова робота (кожна група має своє завдання у досягненні спільної мети); 5) фронтально-колективна діяльність за активної участі всіх учнів. Власне груповими технологіями називають у практиці лише третій і четвертий рівні організації навчальної роботи в класі.

Така робота потребує тимчасового поділу класного колективу на малі групи для спільного розв'язання певних завдань. Учням пропонують обговорити у групах пізнавальне завдання, визначити шляхи його вирішення, реалізувати його на практиці і, нарешті, представити спільний результат. Отже, важливими особливостями організації групової навчальної роботи є такі:

— клас на певному уроці поділяється на групи для розв'язання конкретних навчальних завдань (на наступних уроках склад груп може змінюватися);

— кожна група отримує певне завдання (воно може бути однаковим для всіх груп) і виконує його спільно під безпосереднім керівництвом лідера групи і вчителя;

— завдання мають виконуватися таким чином, щоб можна було оцінити індивідуальний внесок кожного члена групи;

— склад групи не постійний, її формують так, щоб з максимальною ефективністю для колективу могли реалізуватися навчальні можливості кожного члена групи залежно від змісту й характеру роботи (9, с. 109-110).

Групову роботу вважають *однорідною* тоді, коли мікрогрупи виконують одне завдання, а диференціація діяльності здійснюється всередині кожної команди; *диференційованою*, коли різні мікрогрупи виконують різні завдання з розподілом ролей всередині групи.

Робота у групах на уроці дає змогу розширити функції окремих його етапів. Так, перевірка домашнього завдання за груповою технологією передбачає не лише контроль виконання, а й діагностування (слід переконатися, що всі учні зрозуміли матеріал). Для цього перед фронтальною перевіркою вчитель пропонує учням у групах з'ясувати незрозумілі моменти, поставити запитання одне одному і вчителю, провести взаємоперевірку. Після завершення підготовки у групах педагог може викликати

Обов'язковою умовою групової роботи на уроці є взаємодія того, хто навчає, і того, хто вчиться. На певний час учень у групі стає вчителем своїх ровесників, оскільки має глибші й повніші знання. Ця роль впливає на його пізнавальний і соціальний розвиток: «Коли кожний школяр — викладач, коли він зобов'язаний усього, що вивчає, навчати інших, то мотивація в його діяльності круто змінюється. Навчати інших — це вже справа громадська, вона стосується всіх, у цьому зацікавлені всі» (2, с. 141).

Отже, під час групового навчання створюються передумови для ефективної мотивації. Внутрішні імпульси, що спонукають учнів відповідально ставитися до справи, діють інтенсивно й результативно. І педагог зазнає менше труднощів стосовно вироблення мотивації, ніж під час інших форм навчання.

Групова робота дає змогу досягти високої активності учнів не лише під час вивчення нового матеріалу, його закріплення, а й під час повторення, хоча відоме не викликає в учнів особливого інтересу, навіть коли розглядається в іншому ракурсі, у нових зв'язках. Коли учні працюють у групах, відкривається можливість під час повторення використати наявні у кожного знання, набуті з різних джерел. Поглиблене вивчення якоїсь частини загального завдання групи і разом із групою частини завдання, загального для класу, активізує знання кожного і визначає місце цих знань у системі певної теми та всього курсу. Таким чином, повторення набуває більшої особистої значущості для кожного учня (3, с. 28).

Дбаючи про активну взаємодію учнів у групах, учитель бере до уваги завдання виробити у дітей вміння правильно регулювати свою поведінку відповідно до вимог групової взаємодії. Важливо навчити учнів добирати засоби передачі іншим своєї думки, щоб домогтися цілкового взаєморозуміння, навчити слухати одне одного, оцінювати роботу товаришів; надавати й отримувати допомогу.

Щоб досягти успіхів у груповій роботі, слід також дотримуватися умов, які структурують взаємозалежність учнів, роблять їхню спільну діяльність об'єктивно необхідною. А для цього потрібно:

- ставити обставини діяльності учнів у залежність від єдиної мети, єдиного завдання групи в цілому (результат діяльності групи — єдиний твір, спільний малюнок, розв'язання задачі, виконання вправи, створення моделі). Єдність підсилює значення підпису кожного члена групи під роботою. Виконуючи індивідуальну роботу в групі під контролем і з допомогою її членів, учень заповнює власний робочий листок, а вчитель бере для аналізу листок одного з членів групи, виправляючи помилки й оцінюючи як роботу групи;

- створювати обставини залежності від джерела інформації, коли кожний учасник групи володіє лише своєю частиною інформації, необхідної для виконання єдиного завдання. Це стосується й обмеження обсягу чи кількості матеріалів (один текст, одна вправа), й розподілу ролей вих функцій;

— ставити обставини в залежність від єдиного для всієї групи заохочення. Або заохочують однаково усіх членів команди, або нікого. Видами заохочення є бальна оцінка, схвалення вчителя, присвоєння певної атрибутики, записи індивідуальних і групових досягнень у щоденники чи спеціальний журнал.

Використовуючи групові технології, вчитель набуває нової й не менш важливої для навчального процесу ролі організатора самостійної пізнавальної, дослідницької, творчої діяльності учнів. Його функція не зводиться до повідомлення суми знань і досвіду, накопиченого людством. Головне в його роботі — допомогти учням самостійно здобувати потрібні знання, критично осмислювати отриману інформацію, навчитися робити висновки, аргументувати їх, розв'язувати виниклі проблеми і здійснювати усе це в атмосфері співробітництва, взаєморозуміння, утвердження високих моральних якостей у повсякденній поведінці.

### **3. Аналіз прийомів організації групової роботи школярів на уроці**

**Прийом 1.** Урок німецької мови в 9 класі розпочинається з перевірки домашнього завдання. Потім учитель пропонує приготуватися до групової роботи. Діти зсувають по два столи і сідають групами обличчям одне до одного. Вчитель пропонує всім учням упродовж десяти хвилин виконати дві вправи 10 і 11.

У вправі 10 потрібно зробити переклад рідною мовою дев'яти німецьких висловів. Члени групи перекладають перший вислів, кожний у своєму зошиті. Коли всі впоралися з перекладом, один з учнів повідомляє свій варіант. Якщо він збігається з перекладом інших учнів, усі члени групи починають перекладати другий вислів. Наступним зачитує свій переклад сусід першого (за напрямком руху стрілки годинника). Якщо виявиться, що в інших учнів інакше перекладено ці вислови, починається обговорення з метою знайти найточніший і найвиразніший переклад. Так виконується вся вправа. Потім у кожній групі обирають одного учня, який оголошує усьому класові наслідки роботи.

Вправа 11 становить діалог. Учні розподіляють ролі й про себе читають вправу, потім двоє зачитують її у формі діалогу. Інші члени групи слухають і звертають увагу на помилки у вимові та недоліки виразності. Якщо залишається час, діалог читають інші пари. Після цього домовляються, хто виступить, якщо виникне потреба прочитати діалог перед класом.

Після того, як час на групову роботу вичерпано, починається фронтальна робота: різні групи оголошують свої варіанти перекладу (вправа 10), потім відбувається обговорення й визначення найкращого варіанта чи спільний пошук інших варіантів (3, с. 4 — 5).

#### **Завдання:**

1. Визначте, який вид групової роботи — однорідну чи диференційовану — застосував учитель на цьому уроці.

2. Якою була взаємодія між учителем та учнями під час групової роботи — безпосередньою чи опосередкованою?
3. Розкрийте можливості узгодженої діяльності, ділового контакту між учнями в період групової роботи.
4. Як поєднується фронтальна робота з груповою?
5. Яка ваша оцінка описаного прийому групової роботи на уроці?

**Прийом 2.** Під час вивчення нового матеріалу з теми «Дієприкметник» учням у парах було запропоновано самостійно ознайомитися з новим матеріалом, використовуючи підручник. При цьому один з учнів у групі виконував роль диктора (повільно й виразно читав правила за підручником), другий — роль художника (сприймаючи матеріал на слух, він малював схему, графічно відтворюючи правило). Спочатку схема відображає ключові поняття («Дієприкметник — форма дієслова»), потім граматичні ознаки — схема стає подібною до павутини, і, нарешті, наводяться приклади. Павутина набуває закінченої наочної графічної форми прочитаного «диктором» теоретичного матеріалу.

Таким чином, учні в наочній формі встановлюють зв'язки, залежності різних ознак дієслівної форми — дієприкметника, їхнє завдання — сформулювати відповідні правила й навести власні приклади. При цьому їм потрібно сформулювати власний погляд на висловлені в підручнику думки стосовно дієприкметника, аргументувати його.

В обговоренні, яке відбулося за груповою роботою, одні групи дотримувалися погляду автора підручника: дієприкметник — форма дієслова, використовуючи аргументи також із підручника. Прихильники інших поглядів поставили запитання: «Якщо дієприкметник — це форма дієслова, то чому ми не вивчаємо його разом із дієсловом?». У відповідь пролунало припущення: «Мабуть, тому, що дієприкметник має й ознаки прикметника». Нове запитання: «Якщо дієприкметник має ознаки прикметника, то чому його вважають дієслівною формою?». Відповідь: «Тому що дієслівні ознаки в ньому виявляються сильніше».

Дискусія тривала. Вона підтвердила, що навіть такий матеріал, як дієприкметник, може стати предметом самостійного дослідження, і на цьому матеріалі можна розвивати інтелектуальні вміння школярів.

Як домашнє завдання групам було запропоновано написати твір «Дієприкметник», вибравши за бажанням жанр казки, драми, наукового роздуму (За: 6, с. 47 — 48).

**Завдання:**

1. Поясніть, чому тему «Дієприкметник» учні вивчали із зацікавленням і глибоко осмислили.
2. Визначте, які інтелектуальні вміння й навички самостійної роботи формувалися в учнів на цьому уроці.
3. Відтворіть діяльність учителя на цьому уроці. Сформулюйте текст його інструкцій на різних етапах організації групової роботи, репліки та узагальнення. Визначте, яка інтонація виявиться доцільною.

**Прийом 3.** Під час перевірки домашнього завдання, групова робота може бути використана у такий спосіб.

Дітям пропонується «за вертушкою» або іншим чином перевірити правильність виконання домашніх вправ, розв'язання задач тощо. Важливо, щоб кожен учень аргументував своє рішення. Якщо в когось виявлено помилки, їх можна виправити, та лише після того, як учень зрозуміє, чому він її припустився. Помилка виправляється, а учень пише в зошиті пояснення, чому зроблено виправлення. Потім діти можуть скласти разом свої зошити (по 3 — 4), поставивши свої підписи під виконаним завданням. Це означає, що всі згодні з таким рішенням. Тепер буде справедливо, якщо вчитель, перевіряючи зошити (один із трьох) або проводячи усне фронтальне опитування, оцінить роботу всієї групи (6, с. 46-47).

Завдання:

1. Сформулюйте мету, яку ставив учитель, перевіряючи домашнє завдання, в ході групової роботи на уроці.

2. Поясніть з погляду психолого-педагогічної теорії значущість факту активної участі самих учнів у перевірці домашньої роботи, делегування їм частини функцій учителя.

3. З'ясуйте роль учителя в організації перевірки домашнього завдання за допомогою такого прийому. Які труднощі можуть у нього виникнути? Як можна їх подолати?

**Прийом 4.** Хід уроку з підключенням групової роботи. Тема «Область визначення, границя й неперервність функцій».

Урок розпочався фронтальною перевіркою домашнього завдання. Потім учитель запропонував підготуватися до групової роботи. Кожна група відповідно до кількості членів отримує аркуші із завданнями. Завдання залежно від рівня підготовки членів групи різні за складністю і за кількістю для кожної групи.

Учні ознайомлюються з першим завданням. Той, хто вважає, що впорався з ним, подає знак іншим членам своєї групи. Після розв'язання першої задачі всіма членами групи один з учнів повідомляє свій результат. Якщо результат у всіх однаковий, члени групи переходять до розв'язання другої задачі. Якщо хтось отримав результат, відмінний від інших, він має пояснити товаришам, як розв'язував задачу, і по можливості сам відшукати помилку. За необхідності члени групи допомагають йому. Якщо отримано кілька різних відповідей, то всі члени групи ще раз аналізують свій хід розв'язання. Після цього проводиться загальний аналіз.

Учитель спостерігає за роботою всіх груп. Він мусить визначити: 1) чи знайшла група найраціональніший шлях розв'язання; 2) чи не залишилося не виправлених помилок; 3) яких типових помилок припустилися члени тієї чи іншої групи. На підставі цих спостережень учитель планує свою подальшу діяльність: які типові помилки слід обговорити з

усім класом, яким групам запропонувати ознайомити клас із ходом розв'язання задачі

Якщо якась група має труднощі, вчитель підключається до її роботи й керує обговоренням

Після групової роботи відбувається фронтальна. Учитель просить представників двох груп, які, за його спостереженням, розв'язали задачу по-різному, записати на дошці хід свого рішення. Клас ознайомлюється з найцікавішими задачами, які розв'язували не всі групи.

(Див. *Коллективная учебно познавательная деятельность школьников* / Под ред. И. Б. Первина — М. 1985 - С. 56-57)

#### Завдання

1. На яких принципах побудовано групову роботу на цьому уроці?  
2. Яка роль учителя під час групової роботи? Чи можна назвати контакт з учнями постійним і безпосереднім?

3. Чи не була діяльність учнів на уроці знеособленою? Як учитель може дізнатися про те, як учні працювали над отриманим завданням?

4. Розгляньте наведений прийом групової роботи з погляду створення можливостей для формування самооцінки кожного учня.

**Прийом 5.** На уроці хімії вчителька запропонувала учням виконати практичну роботу, яка дає змогу довідатися про нові для них факти про взаємодію металів з водою, кислотами й солями. Для цього вона поділила клас на три групи. Одна група дослідним шляхом встановила взаємодію металів із водою, інша досліджує взаємодію металів із кислотами, третя перевіряє, як метали взаємодіють із солями. Практична робота тривала 15 хв, результатом її було отримання школярами фактів дослідним шляхом. В останній частині уроку учні під керівництвом учителя колективними зусиллями сформулювали загальний висновок. Учителька комплектувала групи із школярів, які мали різні навчальні можливості. Активізації слабких учнів було досягнуто завданням повідомити результати, отримані групою у процесі практичної роботи, усьому класу. Допомогу в роботі надавали їм більш підготовлені учні.

(Див. *Шамова Т. И.* Активизация учения школьников - М. 1979 - С. 79)

#### Завдання:

1. Який вид групової роботи (однорідну чи диференційовану) організувала вчителька?

Висловіть свою думку з приводу того, що вчителька поділила клас для групової роботи лише на три команди. Чи слід зробити, щоб у відносно великій за чисельністю учнів групі відбувалася активна взаємодія?

Визначте міру допомоги слабким учням на цьому уроці.

#### **4. Виконання завдань і вправ на моделювання фрагментів уроку**

**Завдання 1.** Завершіть речення, що характеризують переваги використання технологи навчання у співробітництві, розташуйте їх за значенням

1 Не всі учні готові ставити запитання вчителю, якщо вони не розуміють новий або раніше пройдений матеріал У роботі в малих групах під час спільної діяльності учні У разі необхідності вони не бояться всі разом звернутися по допомогу до

2 Учні вчаться самі бачити проблеми і знаходити

3 Кожний розуміє, що успіх групи залежить не лише від запам'ятовування готових відомостей, поданих у підручнику, а й від здатності

4 В учнів формується власний погляд, вони вчаться його

5 Учні вчаться спілкуватися опановують вміння

6 В учнів розвиваються почуття

7 (Ваші доповнення )

(Див 6, с 48-49)

**Завдання 2.** Чи згодні ви з такою формулою успіху випускника сучасної школи (6, с 58)

Уміння бачити й розв'язувати проблеми Уміння самостійно

вчитися й працювати з інформацією Здатність мати власний

погляд і вміння його аргументувати Уміння застосовувати

здобуті знання для розв'язання життєвих

проблем

Культура спілкування

Що ви додали б до цієї формули успіху?

Які твердження з наведених вище найповніше реалізуються у традиційному навчанні, навчанні у співробітництві?

**Завдання 3.** Г Селевко, аналізуючи проблеми сучасних освітніх технологій, пише «До групових технологій слід віднести й технології нетрадиційних уроків, на яких має місце поділ класу на певні групи Наприклад, урок-конференція, урок-суд, урок-подорож, інтегрований урок При використанні групових технологій на уроках і в позаурочний час відбувається збільшення навчального активу учнів, основне ядро якого становлять консультанти (їх називають також асистентами, лаборантами) з різних предметів Консультанти з навчальних предметів — це учні, які добре вчаться, цікавляться предметом, виявляють бажання допомогти своїм товаришам у навчанні» (9, с 113)

Чим відрізняється організація діяльності учнів на згаданих нетрадиційних уроках від навчання у співробітництві? Які головні елементи групової роботи притаманні зазначеним нетрадиційним урокам?

**Вправа 1** Ознайомтеся з організацією діяльності учнів на уроці, дайте відповіді на запитання й виконайте завдання



Підготовлені розробки доцільно проаналізувати в мікрогрупах, фрагменти уроку провести в аудиторії, що дасть можливість обговорити деталі взаємодії вчителя з учнями у процесі спостереження за організацією групової діяльності

## 26. ВЗАЄМОДІЯ ВЧИТЕЛЯ З УЧНЯМИ ПІД ЧАС ПЕРЕВІРКИ ЗНАНЬ. ТЕХНІКА АКТИВНОГО СЛУХАННЯ

**Мета** формування вміння ефективно перевіряти знання та вміння учнів з урахуванням вимог проблемного навчання, формування уявлень про сутність активного слухання вчителя під час спілкування з учнем, оволодіння прийомами активного слухання, формулювання запитань у процесі педагогічної взаємодії, формування установки на самостійну роботу з удосконалення вміння активного слухання

**Обладнання** відеозаписи фрагментів уроку на етапі перевірки знань учнів, таблиця «Способи активного слухання вчителя», роздатковий дидактичний матеріал, шкільні підручники з фаху

**Опорні поняття** прийоми активізації пізнавальної діяльності учнів, репродуктивний, пошуковий, творчий рівні пізнавальної активності, активне слухання, відкриті запитання, закриті запитання, риторичні запитання, запитання на обдумування, переломні запитання, рефлексивне слухання, нерефлексивне слухання

### План заняття

1. Діагностування індивідуального рівня підготовленості студентів до активного слухання (тест «Чи вмієте ви слухати?»)
2. Обговорення головних теоретичних положень
3. Виконання вправ на розвиток умінь активного слухання
4. Моделювання фрагмента уроку перевірка знань учнів у формі бесіди

### Завдання для студентів

- 1. Опрацювавши рекомендовану літературу, підготуватися до співбесіди
  - 1.1 Сутність активного слухання учня на уроці
  - 1.2 Використання прийомів рефлексивного й нерефлексивного слухання на етапі перевірки знань
  - 1.3 Техніка формулювання запитань учителем на етапі перевірки знань
  - 1.4 Характеристика пізнавальної діяльності учнів під час відтворення навчального матеріалу й необхідність її активізації у процесі перевірки знань
  - 1.5 Прийоми активізації пізнавальної діяльності учнів під час перевірки знань і вмінь
- 2. Виконати вправи 1, 2, 3 на розвиток умінь активного слухання
- 3. Виконати вправи на розвиток навичок формулювання запитань та активного слухання відповідей учнів
- 4. Підготуватися до моделювання фрагмента уроку перевірка знань учнів у формі бесіди. Розробити запитання, які спонукали б школярів до пізнавальної активності. Підготуватися до проведення фрагмента уроку в навчальній аудиторії

### Список рекомендованої літератури



1. Амонашвили Ш. А. Воспитательная и образовательная функции оценки учения школьников — М., 1984 — С. 175 — 185

- 2 *Ананьев Б Г* Психология педагогической оценки // Избр психол труды В 2т - М 1980 -Т 2 - С 145-162
- 3 *Атватер Й* Я вас слушаю Советы руководителю, как правильно слушать собеседника - М 1989 - С 8-98
- 4 *Бодалев А А* Личность и общение — М, 1983 — С 103 — 107
- 5 *Милич Б* Как проводить деловые беседы — М, 1987 — С 50 — 64
- 6 *Основы педагогического мастерства /* За ред Й А Зязюна — М, 1989 — С 225-228, 230-231
- 7 *Скотт Дж Г* Конфликты Пути их преодоления — М, 1991 — С 106—109
- 8 *Яковлев Н М, Сохор А М* Методика й техника урока в школе — М, 1985 - С 113-137
- 9 *Юсупов Й М* Психология взаимопонимания —Казань 1991 — С 137— 141

## ХІД ЗАНЯТТЯ

### 1. Діагностування індивідуального рівня підготовленості студентів до активного слухання (тест «Чи вмієте ви слухати?»)

Для виявлення навичок слухання скористаймося поданим опитувальником

**Інструкція:** у переліку ситуацій, що пропонуються, слід позначити ті, які спричиняють невдоволення, роздратування у бесіді з будь-якою людиною

- 1 Співрозмовник не дає мені шансу висловитися, в мене є що сказати, але немає можливості вставити слово
- 2 Співрозмовник постійно перериває мене під час бесіди
- 3 Співрозмовник ніколи не дивиться мені в обличчя під час бесіди, і я не певен, чи слухають мене
- 4 Розмова з таким партнером нерідко викликає почуття змарнованого часу
- 5 Співрозмовник постійно метушиться олівець і папір його цікавлять більше, ніж мої слова
- 6 Співрозмовник ніколи не посміхається У мене виникає почуття ніяковості й занепокоєння
- 7 Співрозмовник постійно відволікає мене запитаннями та своїми коментарями
- 8 Хоч би що я сказав, співрозмовник завжди остуджує мій запал
- 9 Співрозмовник постійно намагається заперечити мені
- 10 Співрозмовник перекручує смисл моїх слів і вкладає в них інший зміст
- 11 Коли я ставлю запитання, співрозмовник змушує мене захищатися
- 12 Іноді співрозмовник перепитує мене, роблячи вигляд, що не дочув
- 13 Співрозмовник, не дослухавши до кінця, перебиває лише для того, щоб погодитися

14. Співрозмовник зосереджений на чомусь сторонньому (грається ручкою, протирає окуляри тощо), і я твердо переконаний, що він при цьому неуважний.

15. Співрозмовник робить висновки за мене.

16. Співрозмовник завжди намагається докинути слово під час моєї розповіді.

17. Співрозмовник дивиться на мене дуже уважно, не кліпаючи.

18. Співрозмовник дивиться на мене, нібито оцінюючи. Це непокоїть.

19. Коли я пропоную щось нове, співрозмовник говорить, що він ду має так само.

20. Співрозмовник переграє, намагаючись показати, що цікавиться бесідою, дуже часто киває головою, охає та підтакує.

21. Коли я говорю про серйозне, співрозмовник вставляє жартівливі історії, анекдоти.

22. Співрозмовник під час розмови часто поглядає на годинник.

23. Коли я звертаюся до нього при зустрічі, співрозмовник кидає всі справи й уважно дивиться на мене.

24. Співрозмовник поводитьсь так, нібито я заважаю йому робити щось важливе.

25. Співрозмовник вимагає, щоб усі погоджувалися з ним. Будь-яке висловлювання завершується питаннями: «Ви теж так гадаєте?» чи «Ви не згодні?»

Підраховується відсоток ситуацій, що збуджують незадоволення та роздратування. Якщо він коливається в межах 70 — 100 % — ви поганий співрозмовник. Вам слід працювати над собою і вчитися слухати.

40 — 70 % — вам притаманні певні недоліки. Ви критично ставитесь до висловлювань, вам ще бракує деяких позитивних якостей гарного співрозмовника.

10 — 40 % — ви добрий співрозмовник, однак іноді відмовляєте партнерові в цілковитому розумінні. Повторюйте ввічливо його висловлювання, дайте йому розкрити свою думку, пристосовуйте свій темп мислення до його мовлення.

0 — 10 % — ви чудовий співрозмовник.

## **2. Обговорення головних теоретичних положень**

При підготовці відповіді на перше питання слід звернути увагу студентів на такі положення.

Організація взаємодії з учнями у процесі вивчення нового матеріалу є важливою передумовою ефективності навчання. З таким твердженням важко не погодитися. Проте найяскравіше вираження педагогічна культура вчителя дістає на етапі перевірки знань учнів. Це пояснюється передусім особливою позицією або роллю учня на цьому етапі педагогічної взаємодії. Якщо під час викладу нового матеріалу вчитель є ініціатором взаємодії з учнями, його лідером і керівником, носієм професій-

них знань і вмінь, то на етапі перевірки знань головною дійовою особою є учень.

Учень викладає свої думки, демонструє навички красномовності й поведінки в публічній обстановці протягом певного часу, розв'язуючи при цьому як пізнавальні, так і комунікативні завдання. Проте, виконуючи всі ці функції, учень відчуває труднощі. Вони спричинені, по-перше, браком достатньої підготовки в організації взаємодії з учителем та іншими учнями, а по-друге — наявністю індивідуально-психологічних особливостей, що впливають на суб'єктивне відчуття школяра на цьому етапі уроку. Так, кожний учень має психодинамічні особливості, своєрідне ставлення до навчальної діяльності, певний рівень сформованості особистісних якостей, що визначають його поведінку на етапі перевірки знань. Діяльний, допитливий, схильний до спілкування школяр значно краще виконуватиме завдання під час перевірки знань. І навпаки, замкнений, повільний, ригідний відчуватиме дискомфорт на цьому етапі педагогічної взаємодії.

Слід звернути увагу студентів на те, що завданням учителя на етапі перевірки знань є не лише закріплення та систематизація знань учнів, організація педагогічного контролю за навчальною діяльністю, а й формування потреби в регулярних домашніх заняттях, виховання в учнів культури мислення та мовлення. Важливо також, щоб учитель дбав про психологічну підтримку учня, виявляв головні причини помилок під час відповіді і тим самим створював умови для самоактуалізації його особистості в навчальному процесі. Перефразовуючи висловлювання відомого психолога К. Роджерса, фундатора гуманістичної психології, можна сказати, що в педагогічному спілкуванні намагання вчителя глибоко зрозуміти і поділити почуття учня, не виявляючи бажання його осудити або покарати, створює найсприятливіші умови для самовираження й утвердження школяра як особистості.

У розв'язанні цих завдань особливе місце посідає *вміння* вчителя *слухати* учня під час його відповіді. Як саме слід слухати відповідь учня? Якими є особливості процесу слухання? Що таке активне слухання? Відповіді на ці та інші запитання можна знайти у працях І. Атва-тера (3), Б. Міцича (5).

І. Атватер розглядає слухання як активний вольовий процес, що потребує певних навичок і вмінь. Слухання є важливим елементом психологічного контакту і виконує функцію зворотного зв'язку. Під зворотним зв'язком ми розуміємо інформацію про те, як сприймаємо співрозмовника під час спілкування з ним. Уміння слухати треба вчитися. Кожна людина може слухати ефективніше. Для оволодіння мистецтвом слухання майбутньому педагогові слід формувати навички й прийоми техніки слухання. До таких навичок і прийомів відносять насамперед: *підтримку уваги* (спрямованість і стійкість уваги, візуальний контакт); *використання елементів невербального спілкування* (погляд, пози, жести, мова міжособистісного простору, зміна висоти голосу та інтонації) як

немовної підтримки учня; *репліки й запитання* для заохочення до подальшого викладу. Проте неправомірно говорити лише про суто технічні прийоми слухання.

Процес слухання потребує наявності розвинених особистісних утворень, пов'язаних із виявом розуміння й симпатії, схвалення учня.

Слухання відповіді учня може відбуватися як у рефлексивній, так і в нереклексивній формах.

І. Аттватер зазначає, що нереклексивне слухання полягає в умінні уважно мовчати, не втручаючись у мовлення співрозмовника своїми зауваженнями, проте це мовчання активне, тому що потребує великого зосередження на предметі розмови, вияву розуміння, схвалення й підтримки щодо того, хто говорить.

Педагог може використовувати нереклексивне слухання насамперед стосовно сором'язливих і не впевнених у собі учнів. Нереклексивне слухання, що супроводжується прийомами невербального спілкування (наприклад, доторканням руки, зміною дистанції спілкування), виражає розуміння і співчуття учневі значно краще, ніж вербальне. Нереклексивне слухання доцільно використовувати в ситуаціях, коли учень бажає висловити свою думку або своє ставлення, пережитий ним емоційний стан з приводу питання, що обговорюється на уроці. Нереклексивне слухання застосовується також у ситуаціях, коли учень відчуває труднощі у висловлюванні своїх наболілих проблем. У цьому разі використання нереклексивного слухання дає змогу максимально обмежити втручання в розмову, що полегшує самовираження того, хто говорить.

Прийоми відповідей в умовах нереклексивного слухання можуть бути найрізноманітнішими, важливо лише, щоб вони були короткими й нейтральними і поставали природно. Найуживанішими відповідями можуть бути такі:

- Продовжуйте, продовжуйте.
- Це цікаво.
- Розумію.
- Приємно чути.
- Чи можна докладніше?
- Над цим треба поміркувати.

Слід звернути увагу студентів на те, що неправильна побудова репліки під час нереклексивного слухання може призвести до порушення контакту з учнем.

Не рекомендується вживати такі фрази: «Ну, давай», «Не може бути, щоб так уже й погано», «Так, це тобі не під силу» тощо.

Реклексивне слухання використовується для контролю за точністю сприйняття почутого. Нерідко реклексивне слухання називають активним, тому що той, хто слухає, активніше, ніж при нереклексивному слуханні, використовує словесну форму для підтвердження розуміння повідомлення (3, с. 42).

Уміння рефлексивного слухання необхідне вчителю на етапі перевірки знань, адже воно дає змогу розкрити зміст повідомлень учня, з'ясувати їхнє реальне значення, виявити причини помилок і утруднень під час засвоєння конкретної навчальної теми. Виокремлюють чотири види рефлексивних відповідей: з'ясування, перефразування, відображення почуттів та резюмування. Коротко охарактеризуємо їх.

*З'ясування* — це звернення до того, хто говорить, за уточненням. З'ясування дає можливість зробити повідомлення зрозумілішим і сприяє точнішому його сприйманню тим, хто слухає. Для цього можна використовувати фрази: «Будь ласка, уточніть це»; «Чи не повторите ще раз?»; «Чи не поясните свою думку?» та ін. Майбутньому педагогові слід пам'ятати, що звернення під час з'ясування має бути висловлене з приводу повідомлення учня, а не з приводу його особистості. *Перефразування* — це формулювання висловленого повідомлення по-іншому. Під час опитування перефразування полягає в передаванні учневі його ж висловлювань, але словами вчителя. Мета перефразування — перевірка точності сприйнятої інформації. Перефразування можна почати словами: «Як я зрозумів тебе...»; «На вашу думку...»; «Вигадаєте...»; «Іншими словами, ви вважаєте...». При перефразуванні слід вибирати лише головні, істотні моменти повідомлення. Цей вид рефлексивної відповіді стосується лише змісту ідеї того, хто говорить, а не його почуттів і ставлення до цієї ідеї.

Навпаки, під час *відображення почуттів* наголошують на сприйнятті того, хто говорить, його установок та емоційного стану. Відображаючи почуття учня, вчитель демонструє йому розуміння, забезпечує психологічну підтримку його особистості, чим зміцнює контакт із ним.

Для вираження почуттів можна вживати певні вступні фрази, наприклад: «Мені здається, що...»; «Ви відчуваєте...»; «Напевне, ви відчуваєте...»; «Я розумію ваш стан...» тощо.

Узагальнюючи відповідь, висловлюють головні думки та почуття того, хто говорить. Типовими вступними фразами можуть бути такі: «Якщо тепер підсумувати сказане вами, то...»; «Вашими головними ідеями, як я зрозумів(ла), є...» тощо.

Важливим елементом техніки слухання є вміння ставити запитання. Чіткі і вчасні, вони дають змогу підтримати співрозмовника, надати йому допомогу у викладі його міркувань. Уміння ставити запитання важливе для педагога ще й тому, що за їх допомогою він може керувати діалогом з учнем, реалізуючи свій педагогічний задум. Відомі п'ять головних груп запитань. *Закриті запитання* — це ті, на які очікують відповіді «так» або «ні». Ці запитання рекомендують використовувати для отримання згоди чи заперечення якогось факту. Під час організації контакту за допомогою цих запитань учень перебуває в пасивній позиції, ініціатива спілкування цілковито належить учителю. Запитання закритого типу вчитель може використовувати під час фронтального опитування, коли потрібно отримати загальне уявлення про рівень

підготовки класу до уроку. Проте інформація, здобута від учнів за допомогою закритих запитань є мінімальною, вони не спонукають учнів до активності у педагогічній взаємодії. Розв'язанню цих проблем сприятимуть відкриті запитання.

*Відкриті запитання* — це такі, на які не можна відповісти «так» чи «ні», вони потребують розгорнутого пояснення. Це питання: «хто», «що», «скільки», «чому», «де», «з якою метою» (8, с. 137). Відкриті запитання дають учням змогу висловити своє ставлення до навчальної інформації, свою думку стосовно добре відомих фактів. Недоліками розвитку діалогу з використанням таких прийомів можуть бути: втрата вчителем ініціативи у спілкуванні, відхилення від конкретної теми бесіди, порушення логіки розмови.

*Запитання на обдумування* використовуються для того, щоб спонукати учня до усвідомлення помилки, якої він припустився, до пошуку правильного варіанта відповіді на етапі перевірки знань. Такі запитання доречні також для уточнення позиції учня, зняття невизначеності в його висловлюваннях. Формулюючи запитання для обдумування, вчитель підсумовує сказане учнем раніше, намагається звернути увагу на слабкі місця в його відповіді та дає можливість виправити їх. Запитання на обдумування можуть мати приблизно таку редакцію: «Чи правильно я зрозумів вашу думку, вона полягає в тому, що...» або «Чи впливає з ваших слів, що...» і т. ін.

*Переломні запитання* дають учителеві змогу утримувати діалог з учнем у чіткому руслі, їх ставлять у ситуаціях, коли треба перебрати на себе ініціативу, спрямувавши розмову в потрібному для педагога напрямі.

Під час закріплення та перевірки здобутої інформації доцільно використати *риторичні запитання*. Вони забезпечують емоційну підтримку того, хто говорить, загострюють увагу співрозмовника на тезі, що обговорюється.

Правильно обрана учителем на етапі перевірки знань тактика формулювання запитань сприяє створенню сприятливої психологічної атмосфери взаємодії з учнем, розкриттю його творчих можливостей з достатньою повнотою, виявленню рівня засвоєння навчальної інформації.

Слід звернути увагу ще на один психологічний аспект перевірки знань учнів. Цей елемент навчального процесу повинен активізувати мислення, зміцнювати пам'ять, формувати соціальне значущі властивості особистості школярів. Ефективність перевірки знань залежить від особливостей *відтворюєальної діяльності* під час відповіді, від *ступеня іг самостійності*. Так, П. Підкасістий називає три рівня активності учнів за ступенем їхньої самостійності. *Репродуктивна активність* передбачає безпосереднє відтворення учнем матеріалу підручника або розповіді вчителя та спирається на пам'ять школяра. *Пошукова активність* — це перетворювальне відтворення, що стимулює власну пізна-

вальну активність учня, потребує відозміни матеріалу, виділення головного, наведення власних прикладів тощо.

*Творча активність* передбачає виявлення нових сторін у матеріалі, що вивчається, висловлення власних суджень, самостійне проектування дослідницької роботи, пошук нових способів розв'язання пізнавальних завдань. Під час перевірки знань діяльність учнів може бути організована на будь-якому з цих рівнів. Учитель має знайти оптимальне їх поєднання. У зв'язку з цим при підготовці до перевірки знань навчальний матеріал, що перевірятиметься, потрібно поділити на основний і додатковий, визначити питання, які учень має розкрити на рівні запам'ятовування (репродуктивний рівень) і на рівні розуміння (пошуковий рівень). Важливою психологічною вимогою до перевірки знань є створення ситуації успіху, позитивного психологічного клімату, зацікавленості та доброзичливого ставлення вчителя до учнів. Потрібно створити умови, які дали б кожному школяреві можливість виявити свої знання. Цього можна домогтися, використовуючи різні прийоми активізації пізнавальної діяльності.

Ці прийоми поділяються на три основні групи.

До першої групи належать прийоми, спрямовані на формування мотивів діяльності та стійких пізнавальних інтересів:

використання наочності, технічних засобів навчання;

організація пізнавальних ігор, інсценізацій;

демонстрація важливості матеріалу, що вивчається, для практичної діяльності;

використання цікавих фактів (розповідь, історичний факт, парадокс).

Прийоми активізації, що належать до другої групи, сприяють формуванню системи знань, інтелектуальних умінь школярів:

знаходження головного в матеріалі, що вивчається;

узагальнення, пошук аналогій, встановлення причинно-наслідкових зв'язків;

завдання на формування критичного й самостійного мислення (доповнення матеріалу елементами, яких бракує, вилучення зайвого, пошук помилок).

До третьої групи прийомів активізації можна віднести прийоми, спрямовані на залучення кожного учня до навчальної діяльності з урахуванням його психологічних і пізнавальних можливостей:

спонукання учнів до самостійної постановки запитань, доповнення відповідей інших учнів;

індивідуальні завдання для пошуку різних розв'язань однієї задачі;

поєднання індивідуальних, групових і колективних форм перевірки знань та вмінь, формування навичок самоконтролю й взаємоконтролю.

### **3. Виконання вправ на розвиток умінь активного слухання**

**Вправа 1.** Ознайомтеся з прийомами правильного слухання, що викладені в книзі І. Атватера (3, с. 94 — 98). Складіть перелік помилок, яких ви ніколи не робите, потім перелічіть ті, яких ви завжди припускаєте-



люють та обмежують активність учнів, прийомів візуального контакту, спрямованості уваги, організації особистісного простору, поз і жестів, що використовуються. Доцільно організувати колективне обговорення фрагмента уроку, який моделюється, для визначення шляхів самостійної роботи студента, вдосконалення техніки активного слухання та постановки запитань для активізації пізнавальної діяльності учнів у процесі перевірки знань.

## 27. МАЙСТЕРНІСТЬ СПІЛКУВАННЯ ВЧИТЕЛЯ НА ЗАВЕРШАЛЬНОМУ ЕТАПІ УРОКУ

**Мета:** узагальнення знань про комунікативне забезпечення уроку, оволодіння прийомами доцільного завершення спілкування на уроці

**Обладнання:** схема прийомів і завдань завершального етапу уроку, фонограми завершального етапу уроків, картки з дидактичними завданнями

**Опорні поняття:** комунікативне забезпечення уроку, зворотний зв'язок у спілкуванні, емоційна завершеність уроку, непередбачена комунікація

### План заняття

1. Діагностування оптимальної поведінки у взаємодії
2. Обговорення основних теоретичних положень
3. Виконання вправ на розвиток умінь аналізувати та конструювати різні прийоми завершення уроку
4. Моделювання ситуації завершального етапу уроку. Відпрацювання техніки емоційного завершення взаємодії, формування психологічної установки на подальшу діяльність

### Завдання для студентів

- 1. Використовуючи рекомендовану літературу, підготуватися до співбесіди
  - 1.1 Значення комунікативного забезпечення уроку, роль завершального етапу взаємодії на ньому
  - 1.2 Необхідність зворотного зв'язку в спілкуванні на завершальному етапі уроку, форми підведення підсумків наприкінці уроку
  - 1.3 Прийоми емоційного завершення спілкування на уроці
- 2. Виконати вправи 1, 2 (усно), 3 (письмово)
- 3. Підготуватися до мікровикладання: розробити ситуацію завершального етапу уроку, використавши різні прийоми емоційного завершення взаємодії та формування установки на подальшу співпрацю

### Список рекомендованої літератури

- 1. Кан Калік В. А. Учителю о педагогическом общении — М., 1987 — С. 33-40
- 2. Карнеги Д. Как вырабатывать уверенность в себе и влиять на людей, выступая публично — М., 1989 — С. 421-436
- 3. Лецинский В. И., Кульневич С. В. Учимся управлять собой и детьми. Педагогический практикум — М., 1995 — С. 219-226
- 4. Стоунс З. Психопедагогика — М., 1984 — С. 58-59, 297-299

- 5 *Учителю о педагогической технике* / Под ред Л. Й. Рувинского — М 1987 -С 31-32 34 (п 6,8),38(п 19 20)
- 6 *Щуркова Н. Е.* Практикум по педагогической технологии — М 1998 — С 87-93
- 7 *Педагогічна майстерність* Тести Комплект завдань для контролю знань — Київ Полтава, 1996 -С 98-100
- 8 *Словник термінології з педагогічної майстерності* — Полтава, 1995 — 64 с

## **ХІД ЗАНЯТТЯ**

### **1. Діагностування оптимальної поведінки у взаємодії**

Поведінка вчителя на завершальному етапі визначається загальними установками педагога у спілкуванні, які варто ще раз перевірити в умовах «тут і зараз» на занятті

Діагностування налаштованості на емоційне завершення в спілкуванні можна провести на підставі аналізу діяльності студента в ролі педагога (наприклад, у вправах «Черговий учитель», «Учитель-контролер», «Учитель-філософ») і виявити, як студент закінчує взаємодію, чи вдається до прийомів узагальнення, емоційного завершення, чи виходить з контакту формально. Такий матеріал може озброїти додатковою мотивацією для активної роботи над теоретичними положеннями теми

### **2. Обговорення основних теоретичних положень**

Завершення взаємодії як вихід із контакту і налаштування на подальше спілкування доцільно розглядати в контексті проблеми комунікативного забезпечення уроку в цілому

*Комунікативне забезпечення уроку* — це засоби організації продуктивної взаємодії вчителя та учнів на уроці (8, с 19), організація професійно навантаженого спілкування (1, с 34). Його мета

— розширити діапазон емоційного впливу на особистість учня (засоби — комунікативне опрацювання змісту матеріалу, укрупнення деталей, уяскравлення інтонації),

— оптимізувати діяльність учня та педагога (засоби — підключення мотивації, зворотного зв'язку, психологічної співпричетності до проблеми, особистісно спрямована позиція вчителя),

— створити атмосферу довіри й комфорту, що стимулює творчість (суб'єкт-суб'єктні стосунки, позиція залученості),

— забезпечити реалізацію кожного методу навчання (засіб — створення відповідного клімату взаємодії)

*Завдання завершального етапу уроку*

узагальнення головних думок, що з'ясовувалися у класі,

забезпечення зворотного зв'язку для здійснення управління розвитком учнів;

закріплення досягнутого взаєморозуміння та емоційної єдності;

посилення емоційного враження від уроку;

спонукання до подальшої діяльності, накреслених спільно дій.

Отже, маємо на завершальному етапі уроку дві важливі проблеми: зворотний зв'язок як інформація про наслідки власних дій (4. с. 58) і психологічне налаштування на майбутню взаємодію.

Що дає зворотний зв'язок вчителю?

<i>Змістовий компонент зв'язку</i>	<i>Емоційний компонент зв'язку</i>
рівень засвоєння навчального матеріалу;	розуміння атмосфери уроку, настрою дітей, класу в цілому;
готовність учнів до сприймання нового матеріалу.	готовність до співробітництва,

*Способи здійснення вчителем зворотного зв'язку:* спостереження, порівняння з попереднім спостереженням (пошук спільного знаменника), порівняльний аналіз своєї роботи з роботою колег.

Що дає зворотний зв'язок учневі?

<i>Змістовий компонент зв'язку</i>	<i>Емоційний компонент зв'язку</i>
знання про результат своїх дій;	вияв ставлення вчителя, товаришів як підкріплення позиції учня;
усвідомлення своєї проблеми, щоб краще впоратися з нею наступного разу.	заохочення зусиль учня.

Форми зворотного зв'язку для учня, увага вчителя, активне слухання відповідей дитини, схвалення, заохочення, покарання, констатація, побажання.

Підведення підсумків на завершальному етапі уроку має охопити три елементи: предметний (що засвоїли?), операціональний (яких умінь набули?), емоційно-ціннісний (ставлення учнів до роботи, внесок у спільну працю окремих дітей; цікаві думки, висловлені учнями на уроці).

Форми підведення підсумків: учитель сам резюмує, спільна робота вчителя та учнів.

### **Система прийомів завершення уроку**

резюмування (стислий висновок)	для систематизації знань
формулювання завдань і визначення перспектив	для активізації самостійної роботи учнів
ілюстративна кінцівка (вислів, поезія, жарт, метафора)	для філософського осмислення, емоційного насаження

рефлексія (що зрозуміли, кому завдячуємо, яка думка учнів допомогла з'ясувати проблему, які є побажання)

для формування позиції особистісної залученості учнів, їхньої персоніфікації

стимулювання розвитку особистості, створення мажорної атмосфери навчання.

### **3. Виконання вправ на розвиток уміння аналізувати та конструювати різні прийоми завершення уроку**

**Вправа 1.** Ш. О. Амонашвілі у книзі «Добрий день, діти!» описав, як він організував закінчення першого уроку в житті першокласників:

— Давайте підсумуємо нашу роботу. Що ми робили на уроці?

— Ми перешіптувалися з вами...

— Ми лежали із заплющеними очима...

— Ми збирали в коробку слова...

— Ви говорили слова пошепки, а ми вгадували їх...

— Іще речення...

— Ми пригадували свої пустощі...

— Сміялися...

Я: Сподобався вам урок рідної мови?

— Дуже... Так... Сподобався...

Лунає мелодійний дзвінок. Перший урок закінчено.

— Наступним у нас буде урок математики! Встаньте, діти!.. Хлопчики, будьте чоловіками: заходячи до класу і виходячи з нього, першими пропускайте дівчаток!.. Можете відпочивати!

Проаналізуйте, які педагогічні завдання поставив учитель, плануючи саме таку ситуацію кінця уроку. Чи змінився б результат педагогічної діяльності вчителя, якби він закінчив урок інакше, наприклад так: «Отже, наш перший урок закінчився. Ідіть на перерву й відпочивайте».

Які елементи підведення підсумків охоплює цей фрагмент? У якій формі воно здійснене?

**Вправа 2.** Проаналізуйте думку Є. Ільїна. Про які завдання заключного етапу уроку йдеться?

«Одна з проблем уроку — проблема обрамлення початку та кінцівки. Перше слово зазвичай за вчителем. Його «сірник» запалює вогнище, і треба знати, з якого боку піднести його, щоб негайно отримати вогонь. А там уже від гілочки до гілочки йде полум'я, підхоплене вітром загального інтересу. І однак не початок, а кінець найбільше дає відчуття уроку, що відбувся. «Жаринки», образно кажучи, треба вміти збирати, зберегти тепло відпалахкотілого вогню, тобто резюмувати пошук. Висновки, навіть якщо не всі гілочки встигли згоріти і стати вугликами,

нагадає про школу, де ми не просто вчимося, а спілкуємося, чогось шукаємо, щось відкриваємо — і коли мовчимо, і коли розмовляємо».

(Ильин Е. Н. Герой нашего урока. — М., 1991. — С. 131)

**Вправа 3.** *Порівняльна характеристика зворотного зв'язку на завершальному етапі уроку.* Ознайомтеся з кількома фрагментами останніх хвилин уроків у п'ятому класі й порівняйте організацію зворотного зв'язку.

*Урок А (математика).* Вчитель робить підсумок за сім хвилин до закінчення уроку: «Діти, на сьогоднішньому уроці ми завершили тему «Винесення множника за дужки». Як ми попрацювали? (Учні жваво відповідають.)

— Де ми застосовуємо вивчений матеріал?

— Щоб бути зовсім упевненими, пригадаймо правило...

— Домашнє завдання...

— До побачення! До наступної зустрічі!

*Урок Б. (історія) (Пролунав дзвоник.)* Дякую вам за цікавий урок. Сьогодні ми з вами дуже добре попрацювали, повторили домашнє завдання й вивчили нову тему. Я гадаю, що й надалі ви будете такими ж уважними. Чи всім усе зрозуміло? Хто працював, отримує «відмінно». Молодці. Вдома підготуйтеся до невеличкої контрольної роботи. До побачення!

*Урок В (українська мова).* Записуйте домашнє завдання у щоденник: вправа 232, сторінка 92. Вивчите правило. Не прочитайте, а вивчіть. Урок закінчено. До побачення! Ідіть на перерву.

*Урок Г. (англійська мова).* Відкриваємо щоденники, записуємо домашнє завдання: вправа 11, сторінка 89. Цей діалог ми читали, тепер його вивчити. І вправа 18 — також діалог, вивчити. Прочитаймо його зараз. Дмитро й Оля.

Діти, правильно його нам прочитали? А як потрібно? Читаємо його ще раз.

Так. Яку тему ми сьогодні вивчили і що кому не зрозуміло? (Оцінює.)

Здайте мені зошити. До побачення!

*Урок Д. (ботаніка).* На сьогоднішньому уроці ми знайомилися з новою темою. Вдома ще раз прочитати цей параграф. А зараз запишіть у щоденник домашнє завдання. Подивіться, що кому не ясно? Урок закінчено. До побачення.

*Зробіть висновок:* 1. На який зворотний зв'язок (змістовий, емоційний) спрямовано діяльність учителя? 2. На яких елементах змістового зворотного зв'язку зосереджено увагу вчителів? 3. Який зворотний зв'язок отримав учень на цих уроках? Чи повний цей зворотний зв'язок? 4. На яких з цих уроків створюється атмосфера довіри й комфорту, що

забезпечує творчу діяльність учнів? 5. Спрогнозуйте, як впливає час, визначений для підсумку, на характер взаємодії вчителя й учнів. 6. Які прийоми домінують у вчителів?

#### **4. Моделювання ситуації завершального етапу уроку. Відпрацювання техніки емоційного завершення взаємодії, формування психологічної установки на подальшу діяльність**

На цьому етапі студенти демонструють заздалегідь підготовлені фрагменти завершальних етапів уроків. В аналізі кожного фрагмента беруться до уваги такі запитання (можуть бути зазначені на картках):

- Чи приділено увагу предметному підсумкові уроку?
- Чи береться до уваги операціональний підсумок уроку?
- Чи залучені учні до аналізу діяльності?
- Чи аналізується ставлення учнів до роботи?
- Чи створюються умови на цьому етапі уроку для персоналізації учнів (наголошення на особистому внеску у спільну працю, вказівка на позитивні зміни, оригінальність дій)?
- Чи здійснюється налаштування на подальшу діяльність?
- Які прийоми були використані доцільно?
- Яка інтонаційна палітра діяльності вчителя на завершальному етапі? Чи підкреслено зміною темпу, інтонації перехід до завершення роботи?
- Яку позицію демонструє вчитель: формально рольову чи особистісно орієнтовану?
- Чи здатна посилити емоційне враження від уроку запропонована кінцівка?

Обговорення продемонстрованих фрагментів варто закінчувати побажаннями щодо вдосконалення змісту й техніки діяльності студента, щоб колективна думка групи сприяла комунікативному забезпеченню цього етапу уроку, розвитку професіоналізму майбутнього вчителя.

Заняття можна завершити груповою роботою з обміну думками (Чого навчилися? Як працювали? Які побажання?), дотримуючись відповідних вимоги.

## **28. ТВОРЧЕ САМОПОЧУТТЯ ВЧИТЕЛЯ НА УРОЦІ**

**Мета:** поглиблення знань про сутність і роль творчого самопочуття вчителя на уроці, розвиток первинних умінь самоналаштування на публічну педагогічну діяльність, створення творчого самопочуття, підтримання його як умови діалогічної взаємодії; виховання потреби у подальшому професійному вдосконаленні власної психотехніки.

**Обладнання:** відеозаписи уроків і фрагментів уроків, таблиці «Творче самопочуття вчителя на уроці», «Техніка самоналаштування вчителя на урок», роздатковий дидактичний матеріал

**Опорні поняття:** творче самопочуття вчителя на уроці, ремісниче самопочуття вчителя на уроці, саморегуляція, самоконтроль, емоційні «манки», м'язовий затиск, психотерапія, психотехніка, мобілізація творчого самопочуття, педагогічна рефлексія, внутрішня педагогічна техніка, публічна творчість учителя, особистісний потенціал


#### План заняття

1. Діагностування рівня сформованості уявлень про роль творчого самопочуття вчителя та вміння самоналаштування на творче публічне спілкування
2. Обговорення головних теоретичних положень
3. Виконання вправ на розвиток умінь
4. Моделювання педагогічної ситуації налаштування на урок як творчу діяльність, саморегуляція в умовах публічної творчості вчителя на уроці

#### Завдання для студентів

- 1. Опрацювавши рекомендовану літературу, підготуватися до співбесіди
  - 1.1 Зміст поняття «творче самопочуття вчителя» Роль творчого самопочуття в організації діалогу з учнями на уроці
  - 1.2 Техніка самоналаштування на творчу діяльність і створення творчого самопочуття вчителя Можливості використання досвіду театральної педагогіки
  - 1.3 Робота майбутнього вчителя з удосконалення власної психотехніки
- 2. Виконати вправи 2 — 5
- 3. Підготуватися до моделювання фрагмента уроку (тема, клас, фрагмент уроку — за бажанням студента) Розробити програму самоналаштування на урок як творчу публічну діяльність, підтримки в собі творчого самопочуття, гармонізації емоційного й раціонального компонентів у діяльності

#### Список рекомендованої літератури

-  1 *Основи педагогического мастерства* / Под ред. И. А. Зязюна — К, 1987 — С 82-96
- 2 *Основи педагогического мастерства* / Под ред. И. А. Зязюна — М, 1989 — С 50-71, 73-78, 241-247
- 3 *Педагогична майстерність* / За ред. І. А. Зязюна — К, 1997 — С 84—138, 185-194
- 4 *КанКалик В. А. Учителю о педагогическом общении* — М, 1997 — С 62 — 95
- 5 *Кнебель М. О. Поэзия педагогики* - М, 1976 - С 53-62, 144-152, 472-475
- 6 *Львова Ю. Л. Творческая лаборатория учителя* — М, 1992 — С 99—117
- 7 *Станиславский К. С. Моя жизнь в искусстве* // Собр. соч. В 8 т. — М, 1954 - Т 1 - С 295-306
- 8 *Станиславский К. С. Работа актера над собой в творческом процессе переживания* // Собр. соч. В 8 т. - М 1954 - Т 2 - С 317-331
- 9 *Сухомлинський В. О. Про здоров'я і повноту духовного життя вчителя. Кілька слів про радість праці. Сто порад учителеві* // Вибр. твори В 5 т. - К, 1979 - Т 2 - С 426-432
- 10 *Чехов М. Об искусстве актера* // Литературное наследие В 2 т. — М, 1986 - Т 2 - С 152 - 163, 378 - 391

## ХІД ЗАНЯТТЯ

### **1. Діагностування рівня сформованості уявлень про роль творчого самопочуття вчителя та вміння самоналаштовування на творче публічне спілкування**

Заняття варто розпочати з виконання вправи, яка дасть можливість студентам виявити залежність між емоційним станом учителя, його зовнішнім виглядом і рівнем досягнення бажаної навчальної мети. Актуалізується потреба вчителя в оволодінні власною психотехнікою як інструментом організації позитивного впливу на учнів, створення ситуації діалогу в навчанні.

Умови ситуації, яку пропонується змодельовати студентам. Ви — вчитель, запланували сьогодні на уроці бесіду з п'ятикласниками про Батьківщину. Ваша мета — збудити думку дітей про любов до рідного краю, про те, в чому і як вона виявляється. Зараз ви на перерві в учительській, жваво обмінюєтеся з колегами враженнями від подій учорашнього дня. Із дзвоником ви повинні увійти до класу і розпочати свій урок.

Після моделювання робота студентів, які виступали в ролі вчителя, аналізується за такими параметрами:

- загальне враження про себе, створене вчителем;
- внутрішній стан учителя та його вплив на сприймання теми, змісту уроку;
- характер думок, образів, уявлень, почуттів, які викликав учитель; чи виникло в учнів бажання слухати його, довіра до нього;
- чи був учитель ініціатором та керівником спілкування.

Внаслідок обговорення важливо дійти висновку, що умовами вправи студенти, які виконували роль учителя, були поставлені в різні ситуації, які потребували від них різної поведінки, різного самопочуття, налаштованості на спілкування. Учитель в учительській і той самий учитель у класі — різні люди, хоч фізична сутність їх одна. Вчитель у класі розв'язує інші завдання, які потребують тоншої інструментовки, обов'язкового попереднього психологічного налаштування на бесіду з учнями. Професійна робота з учнями (а не байдужа ремісничка «бесіда») передбачає приведення в робочий стан своїх думок, настрою, емоцій, спрямування їх на досягнення головного завдання уроку — збудити думку, допомогти зрозуміти, спонукати до активної навчальної діяльності. Тобто, йдеться про необхідність створення творчого робочого самопочуття вчителя на уроці.

### **2. Обговорення головних теоретичних положень**

Опрацювання рекомендованої літератури дає змогу усвідомити творче самопочуття вчителя на уроці як особливий внутрішній стан, який визначає творчий характер його діяльності (4, 6). Важливість такого



самопочуття для вчителя зумовлена тим, що воно сприяє інтенсифікації його мисленнєвої діяльності, зрівноваженню процесів подразнення й гальмування, зняттю надмірного збудження, уникненню байдужості Педагог, самопочуття якого на уроці є творчим, працює натхненно, виваже но, впевнено Він орієнтується на діалог, співпрацю з учнями

Класичною для теорії та практики педагогічної майстерності є праця Ю Львової (6) Уважне ознайомлення з нею дасть можливість визначити ознаки творчого й ремісничого самопочуття вчителя, психофізичні і соціально-педагогічні умови досягнення творчого самопочуття, опанувати способи його вироблення за допомогою механізмів самовиховання, самоконтролю і самокорекції, оволодіти техніками релаксації, самонавіювання, самоналаштовування на публічну діяльність

Гарний навчальний ефект дає робота над створенням таблиці «Творче робоче самопочуття вчителя», яку доцільно розробити після ознайомлення з рекомендованою літературою Зробіть спробу самостійно заповнити таку таблицю

Умови творчого самопочуття вчителя на уроці	Педагогічна ефективність дій учителя	Способи досягнення рівня, якості творчого самопочуття
Спрямованість учителя на головну мету уроку, намагання зробити її метою навчальної діяльності учнів		
Орієнтація на досягнення надзавдання уроку		
Контактна взаємодія з учнями, гнучкість у виборі стратегії спілкування в залежності від педагогічних завдань уроку		
Сприймання вчителем своєї педагогічної діяльності як допомоги учням у їхньому особистісному зростанні, розуміння психотерапевтичного аспекту своєї роботи		
Формування в себе позитивного уминастрою, самогенного мислення, установ ки на доброзичливе ставлення до людей і життя взагалі, готовності до розвитку власного особистісного потенціалу		

Викликати в себе творче самопочуття штучно неможливо Учні одразу це помітять Надмірна афектація, як і надмірна загальмованість, а інколи і екзальтованість педагога заважають успішній його взаємодії з учнями

У забезпеченні творчого самопочуття важливу роль відіграє емоційне налаштовування вчителя на урок, зокрема на діалог з учнями, під час

якого відбудеться спільне пізнання. Важливо зрозуміти, що стосовно робочого самопочуття педагог перебуває зовсім у різних ситуаціях до зустрічі зі своїми учнями, і коли входить до класу, сповнює учнів очікуванням чогось нового, вносить в атмосферу своє почуття, відтінки свого настрою, ставлення до дітей. Ці ситуації потребують від учителя різних внутрішніх станів, змісту і форми мовлення, навіть одягу, зачіски, ходи. Заходячи до класу, вчитель-майстер несе виваженість, доброту, відкритість у спілкуванні. Ці якості педагога — важливий інструмент побудови його майбутнього діалогу з учнями. А звідси й прагнення, збудити у собі ці почуття, настроїти свій розум і серце на хвилю саме тих учнів, до яких іде. Етап психологічного налаштування на урок і дає учителю змогу попрацювати над собою таким чином, щоб учні побачили й почули вчителя, який приваблює їх. Цей стан — обов'язковий елемент професійної роботи педагога-майстра.

Опрацьовуючи рекомендовану літературу, зверніть увагу на опис техніки налаштування, а саме таких прийомів, як: а) мобілізація волі, уваги, відключення від сторонніх подразників; б) пошук у собі і в матеріалі уроку емоційного підживлення — «манків»; в) створення в себе оптимістичного настрою, установки на успіх; г) гальмування страху, роздратованості, втоми. Такі приготування є суто індивідуальними, залежать від типу нервової системи, темпераменту, особливостей характеру вчителя. Проте безсумнівною є вимога щодо роботи педагога над собою, підготовки до спілкування з учнями на уроці. Наявність такої підготовки — ознака культури праці вчителя. Комуś для цього потрібен тиждень, комуś — година, а комуś досить перерви між уроками, щоб перебудувати себе — пригасити полум'я емоцій, якими жив на попередньому уроці в «дорослому» 12-а класі, і налаштуватися на серйозну роботу в гамірному «веселому» 7-б.

У роботі вчителя над собою чільне місце відводиться й самовихованню конструктивного, або, за термінологією психологів, позитивного мислення. Важливо формувати в собі оптимістичне самопочуття (згадаймо А. Лінкольна: «Люди щасливі настільки, наскільки вони сповнені рішучості бути щасливими»), позитивні установки щодо себе і свого життя, нагадувати собі про відповідальність за себе перед собою та перед іншими людьми. І знову геній А. Макаренка підказує: «...Щасливою людиною потрібно вміти бути» (підкреслено нами. — *Авт.*). Якщо ви не байдужі до свого професійного щастя і бажаєте навчитися як «уміти бути» щасливим учителем — міркуйте разом з авторами запропонованих вам книжок, шукайте власних шляхів.

### **3. Виконання вправ на розвиток умінь**

**Вправа 1.** Перегляньте відеозаписи уроків учителів — переможців обласного професійного конкурсу «Учитель року». Спробуйте дати відповіді на запитання: Яке загальне враження залишає урок, його інте-

лектуально-емоційне навантаження, атмосфера спілкування вчителя з учнями? Якого вчителя ви бачили на уроці, що приваблює в ньому? Як ви визначили б роль учителя, його позицію, місце у просторі й часі уроку? Підкресліть ознаки творчого самопочуття педагога. Чи можна говорити про спеціальну техніку його створення і підтримки? Якщо так, то в чому її сутність, на який педагогічний результат вона розрахована? За яких умов педагогічна техніка вчителя є ефективною? До яких роздумів щодо майстерності роботи вчителя спонукає цей перегляд відеозаписів уроків?

**Вправа 2.** Виберіть за власним бажанням тему уроку і розробіть будь-який його фрагмент. Налаштуйте себе на моделювання уроку в студентській аудиторії. Подумки програвайте його, уявіть свої можливі дії, вербальну і невербальну поведінку, організацію простору класу, обдумайте зовнішній вигляд. Запитайте себе, який образ учителя хотіли б створити, які почуття, думки, враження викликати у глядачів. Що допоможе мені віднайти потрібні образ, тон, емоцію, лінію в публічному спілкуванні? Як налаштувати себе на публічну роботу, зрівноважити гальмування та збудження, звичне відчуття «я — студент» і незвичне «я — вчитель»?

**Вправа 3.** Ознайомтеся з правилами, які допомагають регулювати поведінку вчителя в публічному спілкуванні, підтримувати певний рівень творчого самопочуття. Проаналізуйте власний досвід публічного педагогічного спілкування в аспекті цих правил. Якими вміннями ви володієте, а які потребують удосконалення? Розробіть програму розвитку свого психофізичного апарату, використання мислення, волі, почуттів як інструменту ефективної взаємодії з людьми.

Під час публічного виступу на уроці дотримуйтесь відповідних правил, які сприятимуть веденню діалогу.

1. Намагайтеся рівномірно розподіляти увагу між слухачами, утримувати близьке, середнє, далеке коло уваги (за К. Станіславським).

2. Зосереджуйте й утримуйте увагу на трьох об'єктах: учнях (їхньому сприйманні, поведінці, реакціях, діяльності); предметі (змісті, логіці); на собі (самопрезентації, поведінці, орієнтації у просторі, самопочутті).

3. Підтримуйте зоровий контакт з аудиторією, намагайтеся створити цим певний рівень психологічної близькості, схвалити, заразити, спонукати слухачів.

4. Підключіть механізми самоконтролю (мовлення, дихання, невербальну поведінку) та педагогічної рефлексії (реакції на вас і вашу діяльність).

5. Дотримуйтесь основного завдання і надзавдання у своїй діяльності та спілкуванні, намагайтеся їх досягти.

**Вправа 4.** Зовнішній вигляд учителя, як відомо, є елементом створення в нього та його учнів творчого робочого самопочуття. Як професіонал зверніть увагу на власний зовнішній вигляд. Які його складові є, на

вашу думку, привабливими, як вони можуть допомогти вам у публічному діловому спілкуванні? Як можна уникнути небажаних ефектів дії свого зовнішнього вигляду на партнерів у спілкуванні? Уявіть себе під час практики у шкільному класі. Змодельуйте варіанти свого зовнішнього вигляду (одяг, хода, постава, рухи, вираз обличчя) залежно від того, як ви усвідомлюєте, відчуваєте ту чи іншу тему уроку і себе в цій темі. Що може тактовно підкреслити ваш зовнішній вигляд на уроці?

**Вправа 5.** У класичній театральній педагогіці накопичено цікавий досвід мобілізації актором свого творчого самопочуття, подолання нетворчого стану перед виходом на сцену (праці К. Станіславського, М. Чехова, М. Кнебель та ін.). Це використання «методу фізичних дій», пошук у собі та в змісті «манків», духовного матеріалу для творчості, підключення уяви (ситуація «якщо б»), створення подумки обставин для власної дії, стимуляція власної енергетики творення. Ознайомтеся з таким досвідом, знайдіть для себе сенс у виконанні цих вправ, спробуйте з їх допомогою навчитися відчувати власний психофізичний стан, керувати ним (див. список рекомендованої літератури до теми).

#### **4. Моделювання педагогічної ситуації: налаштування на урок як творчу діяльність, саморегуляція в умовах публічної творчості вчителя на уроці**

Виступи студентів в аудиторії зі своїми творчими доробками — розробками фрагментів уроків: а) початковий етап уроку: створення в учнів позитивної перспективи роботи, мобілізація уваги, мотивація вивчення нової теми уроку; б) виклад нового матеріалу: залучення учнів до спільних роздумів і осмислення його; в) підведення підсумку уроку: створення установки на подальшу самостійну творчу роботу у вивченні теми. Мета роботи — розвиток умінь саморегуляції діяльності в умовах публічного спілкування, самоналаштування на успішну роботу, створення творчого самопочуття.

Завдання студентам: змодельувати фрагмент уроку, розробленого самостійно. Мобілізуйте себе на проведення уроку як на творчий процес, налаштуйте свої думки, сконцентруйте волю, створіть позитивний емоційний настрій. Намагайтеся створити ситуацію діалогу, залучити слухачів до взаємодії, спонукайте їх до активного сприймання матеріалу уроку. Відпрацюйте свої дії в публічному спілкуванні, проведіть внутрішній діалог із собою; в разі потреби скорегуйте свою діяльність, намагаючись виконати своє завдання та надзавдання.

Здійсніть аналіз та самоаналіз результатів моделювання за такою схемою:

Чи вдалося мені реалізувати задум уроку?

Чи задоволений я собою? Чи зумів захопити слухачів темою уроку, чи збудив спільний інтерес до роботи? Що було для мене емоційно привабливим на цьому уроці? Чи зумів захопити ним слухачів? Чи бачив я обличчя, очі, реакцію слухачів на свої слова та дії? Чи врахував я? На чому зосереджувалася моя увага (я сам, мій предмет, мої учні, моя мета)? Що допомагало мені у публічній діяльності? Чи зумів налаштувати себе на творчу роботу? Чи правильно обрав техніку самоналаштування? Які висновки щодо ролі творчого самопочуття вчителя, техніки його створення можна зробити після виконання подібних вправ?

## 29. ВИВЧЕННЯ ПЕРЕДОВОГО ДОСВІДУ ВЧИТЕЛІВ — ШЛЯХ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

**Мета:** вдумливе засвоєння передового педагогічного досвіду, осмислення його з позицій педагогічної науки, ознайомлення зі зразками організації діалогічної взаємодії на уроці

**Обладнання:** фрагменти фільмів «Час учнівства», «Найдовший екзамен», відеофільм «Педагог-новатор В. Ф. Шаталов», статті у збірниках і журналах про досвід учителів-майстрів, таблиця «Етапи й методи вивчення передового педагогічного досвіду»

**Опорні поняття:** педагогічний досвід передовий педагогічний досвід, новаторський педагогічний досвід, засвоєння передового педагогічного досвіду

### План заняття


1. Діагностування психологічної готовності студентів до опанування нового у професійній діяльності
2. Обговорення головних теоретичних положень
3. Публічний захист досвіду роботи вчителя-майстра (за матеріалами педагогічної літератури)
4. Аналіз зразків узагальненого досвіду, поданого у фрагментах фільмів «Час учнівства», «Найдовший екзамен», відеофільму «Педагог новатор В. Ф. Шаталов»
5. Робота над карткою передового педагогічного досвіду вчителя майстра

### Завдання для студентів

- 1. Опрацювавши рекомендовану літературу, підготуватися до обговорення головних теоретичних положень
- 1.1 Педагогічна майстерність і педагогічний досвід
  - 1.2 Категоріальний аналіз понять *педагогічний досвід, передовий педагогічний досвід, новаторський педагогічний досвід, опанування передового педагогічного досвіду*
  - 1.3 Головні науково-методичні положення процесу вивчення і узагальнення передового педагогічного досвіду
  - 1.4 Виявлення і оцінювання передового педагогічного досвіду організації діалогічної взаємодії вчителя на уроці

- 2. Відвідати урок учителя-майстра і дібрати факти з досвіду його роботи, що свідчать про вміння організовувати взаємодію на уроці
- 3. Підготуватися до розповіді про досвід передового вчителя (робота групою)  
Обдумати режисуру виступу мікрогрупи план розповіді, демонстрація фрагмента уроку за методикою вчителя-новатора, ілюстрації до розповіді, прийоми активізації уваги аудиторії під час захисту досвіду

#### Список рекомендованої літератури

-  1 *Амонашвили Ш А* Хвала уроку // Единство цели — М, 1987  
— С 42-96
- 2 *Амонашвили Ш А* Как живет, дети? — М, 1986 — 176с
- 3 *Волков Б В* С думой о будущем Рассказы о народных учителях // Сов педагогика - 1986 - № 5 - С 85-87
- 4 *Жерносек І* Моделювання передового педагогічного досвіду реалізація прогностичної та моделюючої функцій // Директор школи, ліцею, гімназії — 2003 - Я» 1 - С 88-91
- 5 *Зварич І Т* Передавати майстерність іншим // Рідна шк — 1992 — №2 - С 54-56
- 6 *Ильин Е Н* Рождение урока - М, 1986 - 176с
- 7 *Козлова А Г* Методика изучения передового педагогического опыта // Сов педагогика - 1982 - № 9 - С 83-86
- 8 *Кривонос І Ф* Передовий педагогічний досвід — у школу — К, 1982 — 42 с
- 9 *Кривонос Й Ф* Освоение передового опыта // Педагогика — 1990 — № 3 - С 72-76
- 10 *Львова Ю Л* Развивать дар творчества — К, 1987 — 133с
- 11 *Макаренко А С* Про мій досвід // Твори В 7 т — К, 1954 — Т 5 — С 231-253
- 12 *Передовий педагогічний досвід теорія і методика* / За ред Л Л Момот — К, 1990 - 141 с
- 13 *Педагогічний пошук* / Упоряд І М Баженова — К, 1988 — 496с
- 14 *Павленко І І* Індивідуальна робота з учнями // Рад шк — 1990 — №4 - С 88-90
- 15 *Потапшич М М В* поисках оптимального варианта Из опыта работы на родних учителей СССР - М, 1988 - 132с
- 16 *Сухомлинський В О* Наші вчителі, вихователі//Вибр твори В 5т — К, 1976 - Т 4 - С 49-65
- 17 *Фридман Л М* Передовой педагогический опыт глазами психолога — М, 1987 - С 63-117

### ХІД ЗАНЯТТЯ

#### 1. Діагностування психологічної готовності студентів до опанування нового у професійній діяльності

У поданому тесті «Який ваш творчий потенціал»<sup>3</sup> оберіть один із варіантів відповіді

- 1 Чи вважаєте ви, що світ, який вас оточує, може бути полігенний"
  - а) так,
  - б) ні, він і так гарний,
  - в) так, але тільки в дечому

- 2 Чи гадаєте ви, що можете брати участь у значних змінах довколишнього світу?
- а) так, у більшості випадків,
  - б) ні,
  - в) так, у деяких випадках
- 3 Чи вважаєте ви, що деякі з ваших ідей зумовили б значний прогрес у тій галузі діяльності, в якій ви працюєте?
- а) так,
  - б) так, за сприятливих обставин,
  - в) лише певною мірою
- 4 Чи вважаєте ви, що в майбутньому відіграватимете таку важливу роль, що зможете щось принципово змінити
- а) так, напевно,
  - б) це малоймовірно,
  - в) можливо
- 5 Коли ви вирішуєте розпочати якусь справу, чи думаєте, що здійснисте своє починання?
- а) так,
  - б) часто думаєте, що не зумісте,
  - в) так, часто
- 6 Чи відчуваєте ви бажання узятися за справу, якої абсолютно не знаєте?
- а) так, невідоме вас приваблює,
  - б) невідоме вас не цікавить,
  - в) усе залежить від характеру цієї справи
- 7 Вам довелося взятися за незнайому справу Чи відчуваєте ви бажання досягти в ній досконалості?
- а) так,
  - б) будете вдоволені тим, чого встигли досягти,
  - в) так, але тільки якщо вам це подобається
- 8 Якщо справа, яку ви не знаєте, вам подобається, чи хочете ви знати про неї все?
- а) так,
  - б) ні, ви хочете навчитися лише найголовнішого,
  - в) ні, ви бажаєте лише задовольнити свою допитливість
- 9 Коли вас спіткає невдача, то
- а) певний час наполягаєте на своєму, всупереч здоровому глузду,
  - б) облишите цю справу (розумієте, що вона нереальна),
  - в) продовжуєте робити свою справу, навіть коти стає очевидним, що перешкоди нездоланні
- 10 На вашу думку, професію слід обирати, виходячи із
- а) своїх можливостей, дальших перспектив для себе,
  - б) стабільності, значущості, важливості професії, потреби в ній,
  - в) переваг, які вона забезпечує
- 11 Чи могли б ви, мандруючи, легко орієнтуватися в маршруті, яким уже пройшли?
- а) так,
  - б) ні, боїтеся збитися з дороги,
  - в) так, але ті таки там, де місцевість сподобалася і запам'яталася
- 12 Чи зможете ви зразу після якоїсь бесіди пригадати все, про що говорилося?
- а) так, з легкістю,

- б) усе пригадати не зможете,
  - в) запам'ятовується лише те, що вас цікавить
- 13 Коли ви чуєте слово незнайомою вам мовою, то можете повторити його за складами, без помилок, навіть не знаючи його значення
- а) так, без утруднень,
  - б) так, якщо слово це легко запам'ятати,
  - в) повторите, але не зовсім правильно
- 14 У вільний час ви волієте
- а) залишитися наодинці, поміркувати,
  - б) перебувати в компанії,
  - в) вам байдуже, чи будете ви самі, чи в компанії
- 15 Ви виконуєте якусь справу. Вирішуєте припинити це *заняття лише тоді*, коли
- а) справу завершено, вона здається відмінно виконаною,
  - б) ви більш-менш задоволені,
  - в) вам ще не все вдалося зробити
- 16 Коли ви сам(а)
- а) любите мріяти про якісь, навіть, можливо, абстрактні речі,
  - б) будь-якою ціною прагнете знайти собі конкретне завдання,
  - в) Іноді любите помріяти, але про речі, пов'язані з вашою роботою.
- 17 Коли якась ідея захоплює вас, то ви починаєте думати про неї
- а) незалежно від того, де і з ким ви перебуваєте,
  - б) ви не можете робити цього лише наодинці,
  - в) лише там, де буде не дуже гамірно
- 18 Коли ви обстоюєте якусь ідею
- а) можете відмовитися від неї, якщо вислухаєте переконливі аргументи опонентів,
  - б) залишитеся при своїй думці, хоч би які аргументи вислухали,
  - в) зміните свою думку, якщо опір виявиться надто сильним

Після запису відповідей підрахуйте бали, які ви набрали за відповідь «а» — 3 бали, за відповідь «б» — 1, за відповідь «в» — 2 бали

Питання 1, 6, 7, 8 визначають межі вашої допитливості, питання 2, 3, 4, 5 — віру в себе, 9, 15 — стабільність, 10 — амбіційність, 12, 13 — слухову пам'ять, 14 — ваше прагнення бути незалежним, 16, 17 — здатність абстрагуватися; 11, 18 — міру зосередженості. Саме ці здібності і становлять головні якості творчого потенціалу

Загальна сума набраних балів розкриє рівень вашого творчого потенціалу

49 і більше балів — ви маєте значний творчий потенціал, який надає вам великий вибір творчих можливостей. Якщо ви зможете застосувати ваші здібності, то вам доступні різні форми творчості

20 — 48 балів — у вас нормальний творчий потенціал. Ви наділені тими якостями, які дають вам змогу творити, проте у вас є й проблеми, що гальмують процес творчості. Принаймні ваш потенціал дасть вам змогу творчо виявити себе, якщо ви, звичайно, цього побажаєте

23 і менше балів. Ваш творчий потенціал, на жаль, невеликий. Проте, можливо, ви просто недооцінюєте себе, свої здібності? Брак віри в свої



сили може викликати у вас думки, що ви взагалі не здатні до творчості. Позбудьтеся цього і таким чином розв'яжіть проблему.

Результати самообстеження дають можливість побачити, якою мірою студенти психологічно готові до сприйняття передового досвіду, усвідомити їхні установки на професійне самовдосконалення.

## 2. Обговорення головних теоретичних положень

Передових учителів, тобто тих, хто досягає високих результатів, називають майстрами. Про них говорять як про людей, що опанували мистецтвом викладання й виховання, високою культурою праці. Іноді про них говорять як про досвідчених учителів.

Можна твердити, що за своїм змістом і сутністю педагогічна майстерність і педагогічний досвід подібні. Однак, говорячи про вчителя, що він досвідчений, мають на увазі передусім те, що він тривалий час працює, вміє працювати, а говорячи, що вчитель є майстром, підкреслюють, що він досяг особливо високих результатів. Виходить, що не кожний досвідчений учитель — майстер, але кожен майстер педагогічної праці — це досвідчений учитель, хоча досвід його може бути невеликим.

Коли вчитель-початківець, здобувши теоретичну підготовку, веде практичну роботу, він набуває досвіду. У цьому разі досвід означає набуття практичних умінь, впровадження теорії у практику, процес формування майстерності вчителя. Отже, набуття досвіду є етапом, щаблем у досягненні майстерності, якщо цей досвід осмислюється і стає особистісним надбанням учителя. Досвідчений учитель, який досягає високих результатів, — це майстер.

Теорія і методика освоєння передового педагогічного досвіду оперує, поряд із загальнопедагогічними, і специфічними поняттями: педагогічний досвід, передовий педагогічний досвід, новаторський педагогічний досвід, опанування передового досвіду. Вони дають можливість зрозуміти природу передового досвіду, процес його вивчення, узагальнення і впровадження. Що таке педагогічний досвід? Логічним видається таке визначення досвіду у педагогіці: *педагогічний досвід ~ це практика діяльності людини і її результат, який виявляє рівень опанування об'єктивними закономірностями* (Ю. Бабанський). Це конкретне уявлення про педагогічні факти, цілеспрямоване і вміле використання на практиці знання закономірностей процесу навчання і виховання, а також емпіричне знання і практичне опанування залежностей, ще не розкритих педагогічною наукою. Це формулювання не є вичерпним, але воно містить у впорядкованому вигляді найважливіші ознаки поняття, що визначається. Передовий педагогічний досвід — загальна ознака педагогічної діяльності. Це поняття настільки широке і багатогранне, що навряд чи можна назвати якийсь вид діяльності педагога, якого воно не стосувалося б. Своєрідність передового досвіду в педагогіці може бути передана таким визначенням: *передовий педагогічний досвід*

є вищою формою вияву постійно відтворюваної частини практики в галузі педагогічної діяльності, яка акумулюється в найефективнішому використанні форм, методів, прийомів і засобів навчання та виховання, забезпечуючи досягнення максимально можливих навчально-виховних результатів при раціональній витраті часу й зусиль педагогів і школярів (І. Кривонос).

**Новаторський педагогічний досвід** — педагогічні ідеї, що виходять за межі існуючих нормативів і сприяють створенню нових педагогічних систем і технологій (А. Цирульников).

Новаторський досвід виростає з передового. Є глибокий діалектичний взаємозв'язок між цими двома різновидами педагогічного досвіду. Вони не тотожні, мають відмінності. Новаторський досвід — це складова частина передового педагогічного досвіду, що вирізняється новизною (чи відносною новизною) методики, конфліктністю щодо загальновизнаних уявлень, способом опису, способом поширення і здебільшого наявністю дослідників, повторенням конкретних знахідок із наближенням до результатів, які здобуває новатор.

Стосовно поняття **освоєння передового досвіду**, то його слід розуміти як сукупність дій учителя, спрямованих на всебічне вивчення змісту досвіду, з'ясування його сутності й вироблення практичних умінь використання нового на рівні творчої трансформації передових ідей в особистий досвід учителя (О. Ярошенко).

Натрапляючи на цікавий педагогічний досвід, яскраву педагогічну індивідуальність, ми прагнемо зрозуміти їхню сутність, вивчити технологію роботи такого вчителя. Щоб цей аналіз мав наукове підґрунтя, потрібно усвідомити науково-методичні положення, які забезпечують якість процесу засвоєння досвіду.

По-перше, слід дотримуватися принципів вивчення передового досвіду. Принцип цілеспрямованості потребує чіткого усвідомлення мети спостереження та цілісного аналізу зібраних фактів щодо обраної проблеми. Принцип поглибленого аналізу зосереджує нашу увагу при вивченні досвіду на встановленні взаємозв'язку між діями учня, вчителя і досягнутими результатами. Вивчаючи досвід учителя-новатора за літературними джерелами чи спостереженнями, ми повинні не лише констатувати факт успіху (всі діти успішно вчаться, люблять школу), а й придивитися до конкретних кроків учителя: В. Шаталов для успішного навчання дітей організовує допомогу їм у формі опорного конспекту, багаторазового повторення нового матеріалу, що полегшує працю учнів, стимулює систематичну роботу, створює ситуацію можливості особистісного розвитку кожного. З'ясування цих взаємозв'язків дає нам змогу побачити й усвідомити технологію роботи вчителя-майстра. Принцип типовості досвіду передбачає визначення в педагогічному процесі саме тих умов, які можливі при впровадженні цього досвіду (умови організації роботи в класі, творчий потенціал учителя) і не заважатимуть при перенесенні його у нові обставини.

Якою є система вивчення передового досвіду? Готуючись відвідати урок і ознайомлюючись із досвідом роботи школи й учителя, слід дотримуватися такої послідовності: 1) визначити мету і завдання (для чого вивчається досвід?); 2) окреслити тематику (що спостерігати та аналізувати?); 3) виявити об'єкт вивчення (де спостерігати і які об'єкти?); 4) зібрати фактичний матеріал (факти, що характеризують об'єкт); 5) зробити аналіз, узагальнення, висновки (типові риси вивченого досвіду, його педагогічна сутність і значення, характеристика та обґрунтування системи роботи передового вчителя або школи); 6) порівняти виявлений позитивний досвід з уже відомим у педагогіці та методиці; 7) перевірити на практиці правильність висновків, ефективність прийомів і методів.

Така система вивчення дає змогу усвідомити умови, за яких можна здобути оптимальні навчально-виховні результати на підставі застосування цього досвіду.

Вивчення передового досвіду — це шлях до відкриття закономірних зв'язків між педагогічними явищами. Аналіз досвіду здійснюється найуспішніше тоді, коли поєднується з теоретичною роботою, без чого усвідомлення фактів є поверховим.

Зразок наукового аналізу передового і новаторського досвіду студенти знайдуть у педагогічній літературі (9).

Найнадійнішим методом вивчення передового досвіду є спостереження за роботою вчителя на уроці, під час виховних заходів, коли має місце живий педагогічний процес. Спостереження мусить бути не епізодичним, а тривалим і плановим.

Відповідно до запропонованої системи вивчення та осмислення досвіду радимо провести дослідження у школі.

Ознайомлюючись із проблемами взаємодії вчителя та учнів на уроці за матеріалами літературних джерел, спостережень у школі та перегляду фрагментів фільмів, оцінюючи передовий досвід, доцільно користуватися виробленими наукою критеріями, за якими визначається передовий досвід як гідний стати об'єктом вивчення й запозичення. Критерії передового педагогічного досвіду — це сукупність ознак, наявність яких дає змогу визначити конкретний досвід як передовий і рекомендувати його для впровадження.

До головних критеріїв належать:

1) новизна, спрямованість досвіду на оновлення навчально-виховного процесу (відхід від авторитарної системи навчання);

2) висока результативність і ефективність (зміна ставлення учнів до навчання, успішності);

3) оптимальність у досягненні ефективних результатів щодо формування знань, умінь і навичок учнів (засоби та прийоми, які полегшують, а не обтяжують роботу);

4) можливість творчого використання досвіду іншими (бракує бар'єрів для запозичення досвіду);

5) практична значущість і реальна перспективність (що дає системі освіти цей досвід).

### **3. Публічний захист досвіду роботи вчителя-майстра (за матеріалами педагогічної літератури)**

Студенти отримали завдання ознайомитися з досвідом учителя-майстра і підготувати виступ — захист роботи цього вчителя (завдання виконується в мікрогрупах). Опис передового педагогічного досвіду вчителя-майстра здійснюється за рекомендованою літературою (2, 3, 10, 14, 15, 17) або іншими джерелами. Потрібно дібрати матеріал, що відповідав би майбутньому фахові студента.

Готуючи виступ, слід зосередити увагу на таких питаннях:

- 1) загальні відомості про вчителя, його досягнення;
- 2) провідна педагогічна ідея досвіду;
- 3) характеристика окремих методів і прийомів навчально-виховної роботи вчителя;
- 4) індивідуальні особливості педагогічної майстерності вчителя;
- 5) творча новизна педагогічного досвіду в організації взаємодії вчителя та учнів;
- 6) елементи досвіду, які, на вашу думку, заслуговують впровадження.

Студенти мікрогрупи, які захищатимуть певну педагогічну ідею, спільно опрацьовують літературу, обговорюють головні питання аналізу та розробляють режисуру виступу на занятті: план розповіді, місце в ній кожного учасника, демонстрація фрагмента уроку за методикою вчителя-новатора (матеріал знаходять у педагогічній літературі), добір ілюстрацій для унаочнення (портрет учителя, макети його дидактичних засобів тощо), прийоми активізації аудиторії під час захисту досвіду. Загалом кожна мікрогрупа має розгорнути свою роботу як діалог з аудиторією.

По закінченні виступу мікрогрупи студенти ставлять запитання доповідачам, а насамкінець — обговорюють роботу, враховуючи повноту, глибину розкриття змісту досвіду, а також форму взаємодії.

### **4. Аналіз зразків узагальненого досвіду, поданого у фрагментах фільмів «Час учнівства», «Найдовший екзамен», відеофільму «Педагог-новатор В. Шаталов»**

**Завдання 1.** Подивіться фрагменти науково-популярного фільму «Час учнівства» (автор сценарію С. Соловейчик, режисер В. Виноградов). У ньому висвітлено досвід учителів-новаторів В. Сухомлинського, В. Шаталова, І. Волкова. Ці видатні педагоги сміливо вийшли за межі звичного і внесли у традиційну дидактику істотні зміни. Зверніть увагу на характер навчального процесу і з'ясуйте головні механізми його організації. Обміркуйте відповіді на запитання:

1. Про які важливі нові відкриття В. Сухомлинського йдеться у фільмі? Якими прийомами досягається співпереживання вчителя та учнів у навчанні, забезпечується «емоційне пробудження розуму»?

2. Як створюється сприятливий психологічний клімат на уроці за методикою Г. Лозанова?

3. Яким є співвідношення свободи учня і педагогічного керівництва на уроках І. Волкова? Яку роль відіграє особистість учителя в організації діалогу?

4. Вважається, що педагогіка співробітництва є альтернативою авторитарному стилю керівництва шкільним навчанням. Висловіть свою думку на підставі аналізу матеріалів фільму.

**Завдання 2.** Перегляньте фрагмент фільму «Найдовший екзаме́н» (автор сценарію С. Соловейчик, режисер В. Виноградов). У фільмі розповідається про унікальний досвід виховання в сім'ї Бориса та Олени Нікітіних, учителя літератури Євгена Ільїна. Обдумайте відповіді на запитання:

1. Яка позиція батьків у сім'ї Нікітіних? Як батьки забезпечують особистісний розвиток дітей?

2. Які особливості моральної атмосфери, стосунків між батьками та дітьми у родині Нікітіних?

3. Якою є провідна ідея досвіду вчителя-новатора Є. Ільїна?

4. Які прийоми використано для залучення учнів до активного діалогу і керування ним у процесі взаємодії (досвід Є. Ільїна)?

**Завдання 3.** Переглянувши фрагмент фільму «Найдовший екзаме́н», проаналізуйте стиль спілкування вчителя Є. Ільїна з учнями. Скористайтеся градацією якостей, розробленою О. Леонтьєвим у праці «Педагогічне спілкування» (М., 1979. — С. 41):

а) доброзичливий, підбадьорувальний

недоброзичливий

б) припускає вияв власної думки, вільної поведінки учнів  
ної манери триматися, весь час тримає учнів під жорстким контролем

авторитарний, не терпить заперечень, вияву власних думок, віль

в) зацікавлений, активний

байдужий

г) відкритий, не боїться відверто висловлювати свої думки і виявляти почуття, визнавати свої недоліки

думає лише про престиж, носить певну маску, прагне будь-що триматися за свою соціальну роль

д) динамічний, гнучкий у спілкуванні, легко розв'язує проблеми, що виникають, гасить усілякі конфлікти

негнучкий, не бачить проблем і не вміє помітити початок конфлікту

е) ввічливий і привітний з учнями, поважає їхню гідність, індивідуалізує спілкування з учнями	спілкується лише зверхньо, однаковий з усіма, не диференціює свого спілкування
є) може поставити себе на місце учня, подивитися на проблему його очима; створює в учня, який відповідає, відчуття, що його правильно розуміють	усе бачить лише зі своєї позиції, неуважний до співрозмовника, створює у нього відчуття, що його не розуміють
ж) активний, весь час перебуває у спілкуванні, підтримує тонус у класі.	пасивний, пускає спілкування на самоплив.

**Завдання 4.** Подивіться фрагменти відеофільму «В. Шаталов», у якому висвітлено педагогічний досвід видатного донецького вчителя та його послідовників.

Про методичну систему В. Шаталова висловлюються суперечливі думки. Одні педагоги палко підтримують його творчі пошуки, твердять, що його система закладає підвалини школи майбутнього. Інші вельми обережно підходять до знахідок педагога-новатора. Є й такі, що заперечують ідеї Шаталова, намагаючись довести, що в його методиці немає нічого нового, що вона близька до старої школи зубрячки.

Очевидно, в досвіді В. Шаталова є суперечливі моменти, але це не знижує значущості його організаційно-методичної системи навчання, яка дає змогу кожному вчителю прилучати школярів до щоденної напруженої розумової праці, зміцнює в учнів упевненість у своїх силах. Ретельно вивчіть досвід В. Шаталова, усвідомте його ідеї, форми та методи роботи з учнями. Висловіть свою думку щодо таких питань:

1. У чому виявляється гуманізм педагогічної стратегії В. Шаталова?
2. Які характерні особливості спілкування В. Шаталова з учнями класу?
3. Яку роль в організації взаємодії вчителя з учнями відіграють листи з опорними конспектами?
4. Які риси діалогічної взаємодії реалізуються у досвіді проведення уроків В. Шаталовим та його послідовниками?

## **5. Робота над карткою передового педагогічного досвіду вчителя-майстра**

Ознайомтеся з карткою передового педагогічного досвіду вчителя. За поданим зразком складіть під час педагогічної практики картку передового досвіду для картотеки на кафедрі педагогічної майстерності.

Наводимо зразок картки педагогічного досвіду роботи вчителя-методиста з м. Полтави Л. М. Вовк.

Картка  
передового педагогічного досвіду  
вчителя НОК № 32 м. Полтави  
Вовк Люції Михайлівни

1 *Адреса досвіду* м. Полтава, Київський район, середня школа № 32

2 *Автор досвіду* Люція Михайлівна Вовк, учитель української мови та літератури. Має вищу педагогічну освіту, працює в 5 — 11 х класах. Стаж роботи за фахом — 28 років. Учитель-методист, член методичної ради школи, керівник методичного об'єднання вчителів української мови та літератури школи, член методичної ради районного відділу народної освіти.

Л. М. Вовк — творчий, ініціативний педагог, учитель за покликанням. Головні принципи її педагогічної діяльності: чуйне, доброзичливе і водночас вимогливе ставлення до учнів, довіря до них.

3 *Тема досвіду роботи* Активізація пізнавальної діяльності учнів на уроках української літератури.

4 *Короткий зміст передового досвіду* Сутність досвіду Л. Вовк — це добре володіння усіма формами та методами ведення сучасного уроку української літератури. Розроблена нею система активізації діяльності учнів на уроках передбачає стимулювання пізнавальних інтересів учнів (зв'язок із життям, добір цікавого матеріалу, літературні ігри), емоційне стимулювання пізнавальної активності (забезпечення безпосереднього сприймання літературних творів, створення емоційного фону, активізацію відтворювальної уяви), вольове стимулювання пізнавальної активності (проблемні запитання, проблемні завдання, самостійні роботи творчого характеру), прийоми активізації інтелектуальної сфери (прийоми аналізу й синтезу, порівняння, систематизація та узагальнення).

Активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках літератури сприяють: 1) проведення вчителем-майстром Л. Вовк нестандартних уроків (урок лекція, урок у бібліотеці, урок у музеї, урок прес-конференція, урок-подорож, урок-залік), 2) використання вчителем форм і методів розвитку творчої самостійності учнів (проблемні ситуації, диспути, семінари, реферати, повідомлення), 3) система творчих робіт учнів, виконуючи які вони демонструють уміння глибоко розкрити тему, логічно та образно викласти думки, зробити потрібні висновки та узагальнення, 4) лаконічність і точність запитань, переважно проблемного характеру, які потребують свідомих і тривалих розумових зусиль, 5) емоційна чуйність учительки, яка позитивно впливає на настрій у спілкуванні з учнями, 6) навчання учнів на високому рівні труднощів, що підтримує необхідний тонус на уроці.

5 *Рівень творчої новизни* Досвід має значну кількість елементів пошукової, творчої діяльності.

6 *Рівень наукової обґрунтованості* Передовий педагогічний досвід перебуває на стадії емпіричного обґрунтування.

7 *Тривалість функціонування* Понад двадцять років.

8 *Характер матеріалів про передовий досвід Л. Вовк* Наслідки досвіду відображені у планах і конспектах уроків, на стенді, у творчих роботах учнів, альбомах. Досвід роботи висвітлено у брошурі «Високий обов'язок учителя» (Потрава, 1985).

9 *Результативність і пропаганда досвіду* Передовий педагогічний досвід Л Вовк неодноразово обговорювався на методичному об'єднанні вчителів української мови та літератури у школі, міському методичному кабінеті Досвід пропагується на факультеті української філології у Полтавському педінституті

Підпис автора картки

Підпис викладача

« \_\_ » \_\_\_\_\_ 1997 р

Отже, це заняття спрямоване на засвоєння студентами знань про діяльність учителів-новаторів, їхню майстерність, творчий пошук, воно сприяє глибокому усвідомленню передових технологій організації уроку як взаємодії

### 30. конкурс ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ: ДІАЛОГ УЧИТЕЛЯ З УЧНЯМИ НА УРОЦІ

**Мета:** узагальнення досвіду творчої самостійної роботи студентів, визначення напрямів їхнього подальшого професійного самовиховання, стимулювання потреби в ньому

**Обладнання:** відеореєстратор, дидактичні засоби навчання, необхідні для реалізації задумів конкурсних уроків

#### План заняття

- 1 Підготовка до конкурсних змагань Виконання вправ для психологічного налаштування на творчу діяльність
- 2 Конкурс моделювання ситуацій уроку
- 3 Підведення підсумків конкурсу

#### Завдання для студентів

- 1. Підготувати фрагмент уроку (організація навчання на засадах діалогічної взаємодії вчителя з учнями) для його демонстрації на конкурсі (час виступу — 7 хв) Тема, етап уроку — за вибором студента
- 2. Розробити режисуру свого спілкування з аудиторією на підставі аналізу умов проведення конкурсу визначити завдання і надзавдання своєї діяльності, засоби встановлення особистісного контакту, завоювання ініціативи у спілкуванні, розвитку діалогу зі слухачами, продумати смислові та емоційні акценти, тон темпоритм викладу, визначити оптимальну дистанцію спілкування, своє розміщення в аудиторії, обміркувати інструментовку спілкування (голос, мовлення, міміку, пантоміміку, пластику рухів)
- 3. Підготуватися до демонстрації вправ, які виконуються для підготовки мовленнєвого і психофізичного апарату до творчої роботи в публічних умовах



## ХІД ЗАНЯТТЯ

### 1. Підготовка до конкурсних змагань. Виконання вправ для психологічного налаштування на творчу діяльність

Вправи виконують у процесі групової роботи (10—13 осіб) або в мікрогрупах (5 — 7 осіб); керують роботою студенти — учасники конкурсу:

1. Артикуляційна зарядка. Тренування м'язів губ, нижньої щелепи, язика.
2. Вправи на розвиток фонаційного дихання, голосу.
3. Вправи на вдосконалення дикції (скоромовок)<sup>1</sup>.
4. Вправи на зняття м'язового напруження.

Після групової роботи відводять час для проведення роботи, спрямованої на створення творчого самопочуття за індивідуальною програмою студентів (самонавіювання, створення установки на самоконтроль; візуалізація зовнішнього вигляду, відтворення в пам'яті логіки уроку, «занурювання» в його зміст тощо).

### 2. Конкурс: моделювання ситуацій уроку

Роботу студентів оцінюють за критеріями: 1) цілеспрямованість діяльності; 2) її орієнтація на діалогічну взаємодію зі слухачами; 3) доцільність засобів встановлення контакту, розвитку пізнавальної активності учнів; 4) культура та естетична виразність мовлення, зовнішнього вигляду, поведінки; 5) рівень саморегуляції і самоконтролю діяльності.

На цьому, завершальному, етапі навчання студенти мають продемонструвати вміння практично застосовувати знання елементів технології побудови і здійснення діалогічної взаємодії на уроці: встановлення контакту з аудиторією; створення в учнів когнітивної установки, психологічне налаштування на урок; побудова монологу вчителя як внутрішнього діалогу з учнями; створення на уроці ситуацій співроздумів і співпереживань; організація навчання на різних рівнях пізнавальної активності учнів; створення робочого самопочуття вчителя та учнів на уроці.

Конкурс також дає змогу продемонструвати рівень практичного опанування студентами всією програмою з основ педагогічної майстерності в аспекті володіння педагогічною технікою.

Важливо зрозуміти, якою мірою студент володіє професійними особливостями уваги, мовлення, невербальними засобами спілкування, вмінням гідної самопрезентації. Чи притаманне йому почуття такту у виборі засобів впливу на аудиторію, у визначенні свого стилю, тону,

<sup>1</sup> Див *Основи педагогического мастерства* / Под ред. Й. А. Зязюна. — С 121-130.

дистанції спілкування. Чи відчуває він реакцію слухачів на свої слова, поведінку, дії, чи враховує її, чи намагається вести урок-спілкування на рефлексивній основі.

Усі ці питання були предметом вивчення на різних попередніх заняттях. Проведення конкурсу сприяє синтезу, інтеграції набутого, є нагода ще раз повернутися до вивченого, більшою мірою на рівні самоаналізу й самооцінки педагогічної діяльності.

### **3. Підведення підсумків конкурсу**

Оцінює роботу студентів і підбиває підсумки журі. До нього входять викладач, який працює з групою впродовж усього курсу навчання, студенти-випускники з інших груп, запрошені вчителі.

У результаті аналізу діяльності студентів визначають переможців конкурсу, які братимуть участь у факультетському конкурсі педагогічної майстерності. Найкращі виступи студентів записують на відеоплівку для використання на заняттях, ознайомлення майбутніх учителів зі зразками навчальної діяльності.

Журі разом зі студентами обговорює результати конкурсу, висловлює побажання щодо вдосконалення педагогічної майстерності. Вносяться корективи до задумів уроків, їхнього дидактичного вирішення. Визначаються напрями, засоби професійного самовиховання та саморозвитку студентів.

**ТЕМИ РЕФЕРАТИВ ТА КУРСОВИХ  
(БАКАЛАВРСЬКИХ) РОБІТ З КУРСУ  
«ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ»**

- 1 Феномен педагогічної майстерності у сучасній психолого-педагогічній науці
- 2 Динаміка функцій учителя в сучасному навчально-виховному процесі
- 3 Феномен педагогічного керівництва теорія і практика
- 4 Мотивація професійної діяльності сучасного педагога
- 5 Діяльність учителя як творчий процес
- 6 Професійна ідентифікація особистості вчителя
- 7 Ідеал учителя на сучасному етапі розвитку освіти
- 8 Професійне самовиховання вчителя сутність, шляхи і способи реалізації
- 9 Педагогічний імідж як інструмент розв'язання вчителем професійних завдань.
- 10 Особливості педагогічного іміджу А. Макаренка
- 11 Елементи театральної педагогіки у педагогічному досвіді А. Макаренка
- 12 Особливості педагогічної та акторської дії
- 13 Професійно значущі якості педагога в організації ефективної взаємодії з учнями
- 14 Особливості професійного мислення вчителя
- 15 Шляхи розвитку педагогічної спостережливості
- 16 Техніка мовлення вчителя як засіб розв'язання педагогічних завдань
- 17 Природа педагогічного таланту
- 18 Засоби керування вчителем психічним самопочуттям
- 19 Особливості педагогічної рефлексії вчителя
- 20 Професійна компетентність учителя
- 21 Феномен професійної деформації особистості вчителя причини, шляхи подолання
- 22 Чинники атракції у взаємодії вчителя з учнями
- 23 Педагогічна дія у вимірах театральної педагогіки К. Станіславського
- 24 Критерії педагогічної майстерності сучасного вчителя
- 25 Гуманістична спрямованість педагогічної взаємодії
- 26 Педагогічне спілкування як діалог
- 27 Порівняльна характеристика особистісно орієнтованого і формально-рольового спілкування класних керівників
- 28 «Я-висловлювання» в педагогічному спілкуванні
- 29 Типові моделі спілкування педагогів і їх вплив на продуктивність діяльності учнів
- 30 Дослідження домінуючих прийомів педагогічної взаємодії зі школярами юнацькою віку
- 31 Порівняльна характеристика стилів спілкування педагогів
- 32 Дослідження впливу стилів спілкування педагогів на ставлення учнів до навчання

- 33 Надзавдання в педагогічній діяльності
- 34 Професійний ідеал взаємодії вчителя з учнями в спадщині видатних педагогів
- 35 Майстерність А Макаренка у використанні прийомів педагогічного впливу на вихованців
- 36 Гуманістична спрямованість особистості вчителя в оцінці В Сухомлинського
- 37 Використання елементів театральної педагогіки К Станіславського у педагогічній взаємодії
- 38 Способи саморегуляції педагога в професійному спілкуванні
- 39 Дослідження домінуючих стилів спілкування вчителів
- 40 Побудова педагогічної взаємодії на принципах педагогіки толерантності
- 41 Комунікативна спрямованість реакцій учителя на затримку відповідей учнів
- 42 Порівняльна характеристика конструктивних і деструктивних реакцій учителя на уроці
- 43 Умови ефективності «Я висловлювання» в педагогічній взаємодії
- 44 Етичний захист учителя в професійному спілкуванні
- 45 Дослідження стратегій спілкування вчителя в сучасній школі
- 46 Шляхи подолання бар'єрів у педагогічному спілкуванні
- 47 Три кола уваги, їх роль в організації діяльності вчителя
- 48 Прийоми забезпечення творчої уяви вчителя і учнів на уроці
- 49 Педагогічний такт і маніпулювання вчителя
- 50 Використання навіювання в педагогічному досвіді А Макаренка
- 51 Діалог у шкільному навчанні
- 52 Мистецтво розроблення творчого задуму уроку в досвіді учителів-майстрів.
- 53 Когнітивна установка учнів на урок сутність, труднощі, техніка створення
- 54 Техніка емоційного контакту в нестандартних ситуаціях уроку
- 55 Психотопчне налаштування учнів на діалог на початку уроку досвід авторитарної і гуманістичної педагогіки
- 56 Майстерність учителя в побудові евристичної бесіди на уроці
- 57 Виконавська майстерність учителя на уроці
- 58 Мистецтво діалогізації монологу вчителя на уроці
- 59 Майстерність учителя в активізації пізнавальної діяльності школярів на уроці
- 60 Майстерність комбінування репродуктивної і пошукової активності учнів на етапі актуалізації і перевірки знань
- 61 Режисура початкового етапу уроку
- 62 Режисура завершального етапу уроку
- 63 Техніка активного слухання вчителя на уроці
- 64 Майстерність педагогічного запитання на уроці
- 65 Техніка налаштування вчителя на публічну творчу діяльність
- 66 Творче самопочуття вчителя на уроці
- 67 Завдання і надзавдання сучасного уроку теорія та практика навчання
- 68 Технологія уроку-діалогу та уроку-монологу пошук оптимальної моделі
- 69 Мистецтво ведення діалогу у процесі навчальної бесіди
- 70 Майстерність учителя в забезпеченні ситуацій успіху учнів на уроці
- 71 Урок як духовне спілкування вчителя з учнями в досвіді В Сухомлинського
- 72 Психолого-педагогічні характеристики уроку-діалогу в інноваційній діяльності сучасного вчителя

# ЗМІСТ

Від редактора .....	5
<b>ТЕОРЕТИЧНИЙ КУРС</b>	
<b>Розділ 1 Сутність педагогічної діяльності вчителя</b>	<b>10</b>
Суспільна значущість професії вчителя, його функції	10
Поняття педагогічної діяльності, її структура	15
Професійно-педагогічна діяльність як мета діяльності	19
Розповідь учителя як модель педагогічної діяльності	22
<b>Розділ 2 Педагогічна майстерність і особистість учителя</b>	<b>27</b>
Поняття педагогічної майстерності	27
Елементи педагогічної майстерності	30
Педагогічна ситуація і педагогічна задача	35
Самовиховання вчителя	40
<b>Розділ 3 Педагогічна техніка вчителя</b>	<b>43</b>
Поняття педагогічної техніки	43
Внутрішня техніка вчителя	45
Зовнішня техніка вчителя	51
<b>Розділ 4 Мовлення вчителя як засіб педагогічної праці</b>	<b>58</b>
Мовлення і комунікативна поведінка вчителя	59
Функції мовлення вчителя у взаємодії з учнями	61
Умови ефективності професійного мовлення вчителя	66
Шляхи вдосконалення мовлення майбутнього вчителя	69
<b>Розділ 5 Педагогічна майстерність як мистецька дія в театрі</b>	<b>72</b>
Особливості образного мислення	72
Образ у мистецтві театру	76
Театральне мистецтво у вимірах педагогіки	81
Театральне мистецтво у вимірах психології	83
Театральне мистецтво у вимірах естетики	86
<b>Розділ 6 Спільне й відмінне в театральному і педагогічному мистецтві</b>	<b>92</b>
Педагогічна та акторська дія	92
<b>420</b>	

Педагогічна сумісність і педагогічне сприймання	97
Урок — театр одного актора	105
<b>Розділ 7 Майстерність педагогічного спілкування</b>	<b>112</b>
Поняття педагогічного спілкування, його особливості, функції, види	112
Педагогічне спілкування як діалог	116
Контакт у педагогічному діалозі	118
Структура педагогічного спілкування	122
Стиль педагогічного спілкування	123
Конфлікт у педагогічній взаємодії	127
<b>Розділ 8 Психолого-педагогічні умови майстерної взаємодії в педагогічному спілкуванні</b>	<b>129</b>
Особистість учителя як інструмент впливу в педагогічній взаємодії	129
Характеристика перцептивної сторони педагогічного спілкування	
Увага й увава вчителя	132
Способи комунікативного впливу переконування і навіювання	139
Стратегії взаємодії у спілкуванні як характеристика інтерактивного компонента педагогічної взаємодії	141
<b>Розділ 9 Технологія організації педагогічної взаємодії у процесі індивідуальної бесіди</b>	<b>147</b>
Індивідуальна педагогічна бесіда як модель діалогічної взаємодії	147
Структура бесіди Етап моделювання	149
Забезпечення психологічного контакту на початку бесіди	
Роль невербальних засобів	150
Методика контактної взаємодії як технологія забезпечення контакту	154
Техніки взаємодії у процесі аналізу проблеми та пошуку її вирішення	158
Прийоми педагогічної взаємодії	162
<b>Розділ 10 Майстерність організації педагогічної взаємодії у навчанні</b>	<b>166</b>
Урок як навчальний діалог учителя з учнями	166
Елементи технології уроку-діалогу	170
<b>Розділ 11 Майстерність побудови діалогічної взаємодії на уроці</b>	<b>175</b>
Психолого педагогічні «кріплення» уроку діалогу	175
Професійні секрети вчителів майстрів в організації діалогу з учнями на уроці	179
<b>ЛАБОРАТОРНО-ПРАКТИЧНІ ЗАНЯТТЯ</b>	
1 Вступ до педагогічної професії	186
2 Витоки педагогічної майстерності	197
3 Розповідь учителя	204
4 Майстерність учителя в керуванні психічним самопочуттям	215
5 Зовнішній вигляд учителя Основи мімічної та пантомімічної виразності	222
6 Дихання й голос як елементи педагогічної техніки	227
7 Комунікативні якості професійного мовлення вчителя виразність мовлення	233
8 Дикція як елемент педагогічної техніки	239
9 Елементи акторської майстерності в педагогічній діяльності	245
	421

10	Самовиховання педагога — шлях формування педагогічної майстерності	254
11	Конкурс майстерності вчителя в педагогічній розповіді	258
12	Професійно педагогічне спілкування його сутність і структура	260
13	Технологія організації індивідуальної педагогічної бесіди	273
14	Уява педагога	286
15	Комунікативність учителя	291
16	Увага та спостережливність учителя	298
17	Педагогічний такт учителя-майстра на різних етапах організації бесіди	304
18	Стратеги і прийоми педагогічної взаємодії	316
19	Конкурс майстерності педагогічного спілкування в діалозі	325
20	Урок як діалогічна взаємодія	328
21	Творчий задум уроку як діалогу вчителя з учнями	333
22	Діалог з учнями на початковому етапі уроку	
	Психологічне налаштування учнів на урок	340
23	Майстерність спілкування у процесі викладу нового матеріалу	
	Монолог як прихований діалог	348
24	Майстерність спілкування вчителя під час вивчення нового матеріалу	
	Діалог у процесі бесіди	356
25	Майстерність учителя в організації взаємодії між учнями	
	під час групової роботи на уроці	366
26	Взаємодія вчителя з учнями під час перевірки знань	
	Техніка активного слухання	382
27	Майстерність спілкування вчителя на завершальному етапі уроку	392
28	Творче самопочуття вчителя на уроці	397
29	Вивчення передового досвіду вчителів —	
	шлях до педагогічної майстерності	404
30	Конкурс педагогічної майстерності діалог учителя з учнями на уроці	415
<i>Додаток</i>		
	Теми рефератів та курсових (бакалаврських) робіт з курсу «Педагогічна майстерність»	418

Навчальне видання

*Зязюн Іван Андрійович*  
*Крамущенко Людмила Василівна*  
*Кривонос Іван Федорович*  
*Мирошник Олена Георгіївна*  
*Семиченко Валентина Анатоліївна*  
*Тарасевич Ніна Миколаївна*

# ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ

2-ге видання доповнене і перероблене

*Видано за рахунок державних коштів*  
*Продаж заборонено*

Оформлення художника *В С Жиборовського*  
Художній редактор *Г С Муратова*  
Технічний редактор *А І Омоговська*  
Коректор *Т М Глушко* Комп'ютерна верстка *Н П Довлетукаєвої*



Шдп до друку 14 09 2004 Формат 60 x 84/16

Папір офс № 1 Гарнітура Ки<іпа\$ьоу Офс друк

Ум друк арк 24,64 + 0,23 форз Обл-вид арк 29,90 + 0,10 форз

Тираж 15 000 пр Вид №10564 Зам №4-446

Видавництво «Вища школа», вул Гоголівська, 7г, м Київ, 01054

Свідоцтво про внесення до Держ реєстру від 04 12 2000 серія ДК № 268

Надруковано з плівок виготовлених у видавництві «Вища школа»,

у ВАТ «Білоцерківська книжкова фабрика»,

вул Л Курбаса, 4 м Біла Церква, 09117

# ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ

