

Педагогічна майстерність: Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; За ред. І. А. Зязюна. — К.: Вища шк., 1997. — 349 с. [Зязюн-И-97-пдМайст z s-Pedagog] 666000 163 str укр 6-06-2007 №№ с.внизу

## ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ

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

*Допущено Міністерством освіти України*

Підручник для вищих педагогічних навчальних закладів  
київ "ВИЩА ШКОЛА" 1997

УДК 371.1(075.8)

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

Рецензенти: д-р психол. наук проф, *В. О. Моляко* (Інститут психології АПН України), канд. пед. наук *А. Я. Черниш* (Гімназія ім. Тараса Шевченка, м. Київ).

Редакція літератури з філології і педагогіки Редактор *Л. О. Біда*

Педагогічна майстерність: Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; За ред. І. А. Зязюна. — К.: Вища шк., 1997. — 349 с: іл.

I5BM 5-11-004706-5.

Підручник орієнтований не тільки на теоретичну підготовку майбутніх учителів, а й на розвиток творчого потенціалу особистості педагога, формування практичної готовності до керівництва навчально-виховним процесом.

Крім теоретичного матеріалу, подано розробку лабораторно-практичних занять, які допоможуть студентам ґрунтовно опанувати курс "Педагогічна майстерність", нещодавно введений в навчальні плани.

Для студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Може бути використаний у педагогічних училищах і коледжах.

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

*Талановитому синові України, визнаному світом, педагогові-експериментатору, теоретику і практику педагогічної майстерності Антону Семеновичу Макаренку присвячується*

### ЗМІСТ

Від авторів.....4

**Розділ 1 Сутність педагогічної діяльності вчителя.... 8**

Суспільна значущість професії вчителя, його функції...8

Поняття педагогічної діяльності, її структура-.....15

Професійно-педагогічна діяльність як мета-діяльність,...19

Розповідь учителя як модель педагогічної діяльності.....21

**Розділ 2 Педагогічна майстерність і особистість учителя ....27**

Поняття педагогічної майстерності ...27

Елементи педагогічної майстерності... 31

Педагогічна ситуація і педагогічна задача .... 38

Самовиховання вчителя.... 44

**Розділ 3 Педагогічна техніка вчителя ..... 47**

Поняття педагогічної техніки.... 47

Внутрішня техніка вчителя.... 49

Зовнішня техніка вчителя .... 57

**Розділ 4 Мовлення вчителя як засіб педагогічної праці....67**

Мовлення і комунікативна поведінка вчителя....68

Функції мовлення вчителя у взаємодії з учнями...70

Умови ефективності професійного мовлення вчителя....77

Шляхи вдосконалення мовлення майбутнього вчителя.....82

**Розділ 5**

**Педагогічна майстерність як мистецька дія в театрі 84**

Особливості образного мислення...84

Образ у мистецтві театру.....91

Театральне мистецтво у вимірах педагогіки.... 97

Театральне мистецтво у вимірах психології.....	100
Театральне мистецтво у вимірах естетики...•	104
347	
Розділ 6	
<b>Спільне і відмінне в театральному і педагогічному мистецтві ,,,,,,.....</b>	<b>111</b>
Педагогічна й акторська дія.....	111
Педагогічна сумісність і педагогічне сприймання.....	118
Урок — театр одного актора.....	128
<i>Лабораторно-практичні заняття.....</i>	<b>138</b>
1. Вступ до педагогічної професії...138	
2. Розповідь учителя як фрагмент педагогічної діяльності....	153
3. Майстерність учителя в керуванні психічним самопочуттям... <b>168</b>	
4. Комунікативні якості професійного мовлення вчителя: виразність мовлення...176	
5. Елементи акторської майстерності в педагогічній діяльності.....	185
6. Конкурс педагогічної майстерності.....	197
Розділ? Майстерність <b>педагогічного спілкування.....</b>	<b>199</b>
Поняття педагогічного спілкування, його особливості, функції, види.....	199
Педагогічне спілкування як діалог...204	
Контакт у педагогічному діалозі...208	
Структура педагогічного спілкування.....	213
Стиль педагогічного спілкування.....	215
Конфлікт у педагогічній взаємодії...220	
<i>Лабораторно-практичні заняття.....</i>	<b>222</b>
7. Комунікативність учителя...222	
8. Увага та увава вчителя у спілкуванні...233	
9. Вибір учителем стратегії взаємодії.....	240
10. Організація і проведення індивідуальної бесіди...253	
її. Конкурс майстерності педагогічного спілкування у діалозі....	264
Розділ 8 Майстерність організації <b>педагогічної взаємодії у навчанні...268</b>	
Урок як діалог учителя з учнями в процесі навчання....	269
Особливості побудови уроку на засадах діалогічної взаємодії .....	<b>274</b>
Професійні секрети вчителів-майстрів в організації діалогу з учнями на уроці... <b>280</b>	
348	
<i>Лабораторно-практичні заняття.....</i>	<b>287</b>
12. Творчий задум уроку як діалогу вчителя з учнями...287	
13. Діалог з учнями на початковому етапі уроку. Психологічне настроювання учнів на урок.....	296
14. Майстерність спілкування в процесі викладу нового матеріалу. Монолог як прихований діалог.....	307
15. Активне слухання вчителя на уроці.....	318
16. Вивчення досвіду передових учителів — шлях до педагогічної майстерності... 329	
17. Конкурс педагогічної майстерності: діалог учителя з учнями на уроці ...	343

#### ВІД АВТОРІВ

Шановний читачу! Книжка, яку ви тримаєте в руках, є результатом багаторічних пошуків, роздумів, практичної діяльності авторів у галузі розробки особистісно орієнтованої моделі професійної підготовки вчителя.

Ідея цієї моделі — допомогти майбутньому педагогові через пізнання особливостей обраної професії визначити роль особистості вчителя, вимоги до себе і рівень власної готовності відповідати цим вимогам. Нам хотілося, щоб опанування студентами секретів професійної

майстерності вчителя не лише відбувалося шляхом засвоєння педагогічного досвіду, а й супроводжувалося пошуком свого "Я", намаганням розвинути власні задатки, необхідні для педагогічної творчості.

Як стати педагогом-фахівцем? Одні твердять, що для нього потрібен великий досвід: ось закінчите інститут і вже на робочому місці поруч з гарними вчителями будете набувати вміння працювати з учнями. Інші вважають, що потрібно мати талант: є він — успіху роботі забезпечено. Все це так, але з цих міркувань виходить, що п'ять років навчання студент мусить або ж чекати, коли по-справжньому візьметься за педагогічну діяльність, або ж сподіватися на те, що здібності якось виручать. То що ж, лише чекати та сподіватися? Ні, ми не згодні з тим, що саме досвід принесе успіх. Це не завжди зумовлює результат. Молодий педагог нерідко виявляє високий рівень професіоналізму, про що свідчать конкурси "Вчитель року". І не лише в таланті тут справа. Педагогічний талант може і не виявитися, якщо вчитель не усвідомлює, задля чого він працює, куди спрямовані його зусилля, тобто не розуміє суті і технології педагогічної діяльності.

Не чекати закінчення вузу, а саме в студентські роки набувати професіоналізму. Потрібна щоденна і наполеглива праця над розвитком своїх здібностей до педагогіч-

#### 4

ної діяльності, формуванням професійної позиції, виховуванням уміння спілкуватися з людьми, у процесі органічної взаємодії розв'язувати завдання навчання та виховання.

Тривалий час вважалося, що виховання особистості майбутнього вчителя в процесі його професійного навчання забезпечується засвоєнням системи педагогічних знань. І чим більшою була інформаційна насиченість такого навчання, тим кращою здавалася підготовка вчителя. Але практика засвідчила хибність такого підходу, Реальне шкільне життя ставить у такі ситуації, коли самих теоретичних знань замало, потрібні практичні вміння й навички. Крім того, молодий учитель починає усвідомлювати, що саме він, його особистість, є своєрідним "інструментом" організації взаємодії з учнями. Так виникає не передбачена попереднім досвідом навчання проблема вивчення і вдосконалення власної психотехніки, мовлення, невербально!" поведінки.

А коли ще на студентській лаві актуалізувати розвиток професійно значущих здібностей, умінь, особливостей педагогічного мислення? Так виникла ідея професійного навчання майбутнього вчителя, зорієнтованого на його особистісний розвиток.

Тому поняття *навчання у педагогічному навчальному закладі* означає не лише засвоєння знань, а й розвиток здібностей, формування професійних якостей і умінь, що допоможуть настроїти особистість як інструмент педагогічного впливу на взаємодію з дітьми, батьками, колегами. Така система навчання складна і навчальними планами не передбачена, проте сьогодні це найактуальніше завдання педагогічного вузу. Чому?

Суспільні тенденції гуманізації змісту, методів і форм педагогічного процесу, орієнтація на вияв індивідуальності кожного учня ставлять високі вимоги до особистості педагога, розвитку його творчого потенціалу. Одним із можливих шляхів реалізації цього підходу є курс "Педагогічна майстерність".

Вихідними концептуальними положеннями при розробці курсу стали;

1. Розуміння педагогічної майстерності як комплексу властивостей особистості вчителя, що забезпечують ви-

#### 5

сокий рівень самоорганізації його професійної діяльності, Тому педагогічну майстерність можна розглядати як вищу, творчу активність учителя, що виявляється в доцільному використанні методів і засобів педагогічного взаємовпливу в кожній конкретній ситуації навчання й виховання.

Вважаємо, що ця доцільність використання є результатом принаймні двох змінних. Перша є системою знань і уявлень про закони навчання, розвиток особистості дитини і відповідно про технологію та прийоми, які забезпечують такий розвиток. І як результат — здатність учителя створювати педагогічні технології на підставі характеристик самої педагогічної ситуації та індивідуальних особливостей дитини. Друга змінна охоплює індивідуальні особливості педагога: його спрямованість, здібності та психофізичні дані. Для вчителя важливо не лише знайти педагогічний розв'язок, а й уміти реалізувати його в ситуації педагогічної взаємодії. Отже,

педагогічна доцільність діяльності вчителя — це, по-перше, результат оволодіння психологічними та педагогічними знаннями, вміннями, навичками, а по-друге, наслідок раціонального використання особистого потенціалу, індивідуальності вчителя в процесі педагогічної взаємодії. Іншими словами, педагогічну майстерність можна розглядати як вияв свого "Я" у професії, як самореалізацію особистості вчителя у педагогічній діяльності, що забезпечує реалізацію особистості самого учня.

Наші 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 відіграє гуманістична спрямованість діяльності педагога і його соціальна відповідальність.

2. Теоретичні засади курсу "Педагогічна майстерність" — положення про педагогічну діяльність як мета-діяльність, тобто діяльність за рефлексивним керуванням роботою учня для розвитку його особистості. У запропонованому підручнику розглянуто шляхи розвитку тих якостей майбутнього вчителя, які є засадовими для цього рефлексивного керування: спостережливість, емпатія, динамізм, емоційна стабільність.

## 6

Головною метою викладання педагогічної майстерності є формування у студентів потреб професійного розвитку. Ця мета може бути реалізована за умови вивчення технології самоорганізації педагогічної діяльності.

Сподіваємося, що пропонований підручник допоможе оволодіти прийомами організації власної діяльності, розв'язати педагогічні завдання у навчанні й вихованні. Важливо, щоб майбутні вчителі усвідомили педагогічну діяльність як рефлексивне керування діяльністю школяра, уявили себе суб'єктом цієї діяльності, опанували механізми використання особистісного потенціалу для розв'язання педагогічних завдань навчання і виховання, засвоїли елементи педагогічної техніки керування собою і взаємодію.

*Автори*

### **Розділ 1. СУТНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ СУСПІЛЬНА ЗНАЧУЩІСТЬ ПРОФЕСІЇ ВЧИТЕЛЯ, ЙОГО ФУНКЦІЇ**

У школі все починається з учителя. І хоча результати навчання і виховання учнів залежать від трьох чинників: хто навчає, кого навчають, як навчають, — важко сказати, що важливіше. Безумовно, величезною у справі виховання є роль учителя, його особистості. В. О. 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: "Допоможіть перекласти це речення", "Подивіться, чи немає помилок у дописі до стіннівки..." Коли через два роки Антоніна Андріївна пішла у відпустку, а на її місце призначили нового, хоч і досвідченого, вчителя, ставлення учнів до іноземної мови різко змінилося: цілими тижнями діти не заглядали у підручник. Коли ж повернулася з відпустки улюблена вчителька, вони знову засіли за переклади, з'явилися оголошення щодо проведення різних заходів. Ті самі діти, та сама програма, та інший учитель, інша особистість, що здатна домагатися прекрасних результатів. Кожний із нас може навести подібний приклад, бо вчитель-майстер надовго лишається 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.

## 8

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

Спробуємо подивитися на професію педагога з різних позицій: з глобальних — навіть

суспільству 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: виробництво, наука, мистецтво. Виробництво — основа життя суспільства, воно забезпечує людей необхідними засобами існування. Наука дає нові знання, технології, що допомагають 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 готові розвивати і виробництво, і науку, і мистецтво далі. Педагогічна діяльність як форма вияву активного ставлення людини до навколишньої дійсності сконцентрована у 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 особистісно, а й суспільно зумовлене — підготовка

## 9

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. В процесі навчання педагог передає пізнавальний досвід, допомагаючи опанувати знаряддя праці — трудовий, організуючи взаємини у процесі діяльності людини — моральний.

Брак цілеспрямованої гуманістичної освіти може призвести як до інтелектуальної, так і до моральної деградації нових поколінь. Учитель несе соціальну відповідальність за наслідки своєї праці. Його роль як організатора освіти, виховання не може бути перебільшеною; за рівень розвитку нового покоління він відповідає перед державою. Особливо значущою є місія вчителів у наш час, коли виявлено 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 у школи і вчителів сьогодні соціальне замовлення — виховати поборників виживання людства, збереження планети, що стала нашою спільною домівкою.

Виступаючи у 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 на-

вчання, соціальна незахищеність учителя). Хто зупинить їхню нищівну дію, хто поверне людям розум? Школа і вчитель. І заклик 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 сільськогосподарські професії, ринкові відносини, виховання дисциплінованості тощо). З другого 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, що скерована в майбутнє, формує у молодих людей активне і відповідальне прагнення оновлення світу, у якому вони живуть.

Служіння сьогоденню і втілення гуманістичної місії надає драматизму долі вчителя, який нерідко скутий вказівками і 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 невеликий осередок суспільства, кожна дитина різною мірою відчуває труднощі у налагодженні стосунків,

11

засвоєнні пізнавального, морального, естетичного досвіду й чекає від учителя на допомогу у самовизначенні. Об'єктивно у кожній дитини є потреба усвідомлювати себе особистістю, тобто бути впевненою у повазі до себе, у власній значущості і звідси — у позитивній оцінці з боку довколишніх<sup>1</sup>. І учень чекає від учителя передусім розуміння своїх проблем, прагнень, він вдячний над усе за створені умови для самоутвердження. Вчитель забезпечує учневі визнання через вияв власного ставлення і організацію атмосфери класного життя, 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 — одна з найдавніших, вона 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 у самостійну галузь. Виникла професія педагога, представникам якої 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 набуває у зв'язку з розвитком шкільної справи, коли для виробництва і 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 ускладнюються функції педагога.

Традиційно на перше місце висувалася навчальна (дидактична) функція вчителя. Вважалося, що вчитель як носій знань передає їх учням і, чим більше володіє ними

<sup>1</sup>Див.: *Глассер У.* Школи без неудачників. — М., 1991. — С. 27. 12

сам учитель, тим краще засвоять науку діти. З часом, коли обсяг знань зріс до неможливості осягнути 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 повинна бути не коморою знань, а середовищем думки — заповідав В. О. Сухомлинський. От тоді-то предмет, що його викладає вчитель, стає не кінцевою метою його діяльності, а засобом розвитку дитини.

Поряд із дидактичною функцією вчитель здійснює і розвивальну. Суть її — у створенні

сприятливих умов для розвитку творчого потенціалу дитини, для її саморозкриття, самоутвердження. Найскладнішою функцією вчителя є виховна. Бути вихователем — це означає вміти трансформувати цілі, що їх поставило суспільство перед школою, у конкретні педагогічні завдання — формування необхідних якостей особистості у кожного школяра. Виховна робота у школі здійснюється повсюдно, якщо вчитель може у кожній маленькій справі побачити велику мету, якщо він живе життям дітей. Тобто виховна функція полягає в організації діяльності з переведення загальнолюдських цінностей у свідомість і досвід поведінки учнів крізь вияв власного ставлення вчителя, організацію життєдіяльності дітей. Зрештою, метою виховання є самовиховання учня, тобто спонукання 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 можливо за умов реалізації ще однієї їх функції — громадсько-педагогічної. Вчитель здійснює її через відвідування домівки учня, під час проведення батьківських зборів, шляхом залучення батьків до участі в лекторіях педагогічних університетів.

У вихованні молодого покоління так чи інакше бере участь майже все доросле населення. Педагогічна діяльність може бути професійною і непрофесійною. Непрофе-

13

сійна — це вид педагогічної діяльності, якою займаються всі люди (батьки, керівники виробництва, установ тощо) в повсякденному житті, не маючи спеціальної педагогічної освіти і педагогічної кваліфікації. Здійснюючи виховний вплив, вони діють здебільшого інтуїтивно, не вміючи пояснити чи обґрунтувати свою позицію.

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

Складниками професіоналізму у будь-якій професії є компетентність та озброєність системою вмінь. У педагогічній діяльності для професіоналізму замало лише цих двох компонентів. Необхідні 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. Говорячи про головну ознаку учительського хисту, І. Я. Франко писав:

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

З ним перегукується і В. О. 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? Педагогічна енциклопедія засвідчує: "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. Учителями називали творців наукового вчення (Аристотель, Сократ), релігійного (Христос, Будд<sup>а</sup>т 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

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

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

14

загальновизнаним, хто має своїх послідовників — учнів. Добре, коли професія і визнання поєднуються в одній людині — скромному і чесному трудареві, покликаному вчити і виховувати дітей у школі.

Поряд зі словом *учитель* ми вживаємо і слово *педагог* як загальніше поняття. 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 48 тис. закладів та установ, у яких навчається близько 15 млн. учнів. Шкіл різного типу налічується 22 тис, 2 млн. фахівців зайнято педагогічною діяльністю. Тобто третина всіх, хто проживає в країні, навчає або вчиться<sup>1</sup>.

Якщо повернутися до схеми різних галузей діяльності людини, наведеної на початку розділу, то ця

пропорція ще раз підкреслює значущість педагогічної освіти для суспільства, яке покладає на вчителів великі надії, доручаючи їм збереження духовного потенціалу нації.

### ПОНЯТТЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ, ЇЇ СТРУКТУРА

Діяльність — це система взаємодії суб'єкта зі світом, що постійно змінюється і в процесі якої формується, втілюється в об'єкті психічний образ та реалізуються відносини суб'єкта<sup>2</sup>.

Розглядаючи зміст, способи здійснення і форми організації діяльності, слід наголосити, що діяльність людини завжди передбачає певне підпорядкування суб'єкта і об'єкта діяльності. Об'єкт — те, на що спрямована діяльність, як правило, виступає у вигляді матеріалу, що підлягає перебудуванню, зміні. У цьому розумінні об'єкт пасивний, залежний від активності суб'єкта — ініціатора і організатора процесу перетворення. В основі виокремлення об'єкта діяльності — свідомо сформульована мета, яка становить ідеальний образ бажаного майбутнього наслідку

<sup>1</sup>Освіта. — 1992. — 30 груд. — С 3.

<sup>2</sup>Див.: Психологія: Словарь / Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Яро-шевского. — М., 1990. — С. 101.

15

людської діяльності. Мета суб'єктивна за формою і об'єктивна за змістом. Вона не виражається людиною довільно, а є результатом відбиття об'єктивного світу. Діяльність являє собою процес реалізації певної програми, зумовленої метою. Складність діяльності залежить від того, якою мірою мета віддалена від об'єкта, тобто наскільки великою є різниця між об'єктом діяльності та її передбачуваним результатом.

Професійна діяльність — завжди реалізація певних суспільних функцій. У будь-якій професійній діяльності її об'єкт і мета задаються ззовні, вони зумовлені потребами суспільства. Професійно-педагогічна діяльність, як і будь-яка діяльність, містить у собі мету, об'єкт, суб'єкт, результат і сам процес діяльності.

Змістова характеристика основних компонентів професійно-педагогічної діяльності може бути репрезентована таким чином: мета діяльності (формування особистості учня як гідного громадянина своєї країни); суб'єкт діяльності (учитель, педагогічний колектив школи); об'єкт діяльності (учень, класний керівник) та сукупність дій і операцій, за допомогою яких реалізується діяльність (способи, прийоми впливу вчителя на учня); результати діяльності (рівень сформованості необхідних рис і якостей особистості учня).

Професійно-педагогічну діяльність досліджують у межах різних педагогічних наук, соціології і психології.

Вивчення закономірностей формування вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності передбачає реалізацію психологічного аспекту аналізу педагогічної діяльності.

Розглядаючи структуру діяльності вчителя, слід докладніше зупинитися на аналізові педагогічних цілей. На думку Ю. М. Кулюткіна, мету педагогічного впливу завжди планують як певні ефекти просування, змін особистості учня: "Вчитель прагне того, щоб сформувати ті "внутрішні основи" (знання, переконання, методи дії), котрі дали б змогу учневі надалі самостійно керувати своєю майбутньою діяльністю"<sup>1</sup>. Спробу класифікувати педагогіч-

<sup>1</sup> Моделирование педагогических ситуаций: Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. — М, 1985. — С. 9.

16

ні цілі містять праці багатьох дослідників (Б. Блум, Г. Мушинський, А. Цирульников, П. Крейцберг та ін.). Процедура докладної класифікації педагогічних цілей дістала назву *таксономія*, Педагогічні цілі за ступенем своєї спільності утворюють певну ієрархічну систему. Так, виділяють вихідні, загальні цілі, які визначають спрямованість роботи певної системи освіти (середньої загальноосвітньої школи, професійно-технічної освіти, вищої освіти тощо). Вихідні цілі втілюються в конструктивних педагогічних цілях. Конструктивні цілі визначають способи і характер досягнення вихідних цілей за певних умов. Конструктивні цілі зумовлюють рівень розвитку знань, умінь, навичок учнів, сформованість певних рис особистості на конкретному етапі освіти. Такі цілі, на відміну від вихідних, мінливіші й динамічніші. Вони багато в чому залежать од наявних критеріїв оцінки розвитку учнів, змісту, форм і методів освіти. Нижчий рівень в ієрархічній системі педагогічних цілей становлять оперативні цілі, що їх визначає вчитель під час реалізації програми навчально-виховної роботи в конкретних умовах школи і певного класу. Оперативні педагогічні цілі завжди будують стосовно тих різноманітних педагогічних ситуацій, з якими має справу вчитель-практик. Таким чином, цілі професійно-педагогічної діяльності мають як короточасний, так і тривалий характер.

Поза активністю вчителя система педагогічних цілей набуває умовного значення. Так, суспільство ставить перед школою і вчителем вихідні педагогічні цілі, і саме вони визначають загальну спрямованість і високий зміст педагогічної праці вчителів. Але втілення цих цілей у реальну педагогічну практику потребує творчої праці вчителя, вміння бачити цілі, зіставляти їх з реальною педагогічною ситуацією, враховуючи



вікові та індивідуальні особливості учнів.

Суб'єкт і об'єкт педагогічної діяльності потрібно розглядати з урахуванням її психологічних особливостей. У зв'язку з цим докладніше зупинимося на аналізі особливостей керівництва вчителем педагогічною взаємодією з учнями. Психологією встановлено, що діяльність є головною передумовою формування особистості, тобто будь-які психологічні структури (спрямованість особистості,

17

її переконання, інтереси, потреби) формуються під час активної діяльності людини, зокрема учня — навчальної, суспільно-виробничої діяльності. Отже, загальна стратегія вчителя — його надзавдання — полягає в тому, щоб залучити учня до активної і самостійної діяльності, сформувати його як суб'єкта навчальної діяльності. Ш. О. Амонашвілі наголошував на тому, що "духовний світ дитини збагачуватиметься лише тоді, коли вона це багатство вбиратиме через дверцята своїх емоцій, через почуття співпереживання, спільної радості, гордості, через пізнавальний інтерес; силоміць збагачувати цей світ — все одно, що зловмисно висаджувати райські яблука в отруєний ґрунт"<sup>1</sup>.

Отже, вчитель має володіти всім багатством засобів, які давали б йому змогу поставити учня в позицію суб'єкта навчальної діяльності. За влучним висловом Ш. О. Амонашвілі, справді гуманістична педагогіка — це така педагогіка, яка дозволяє залучити дітей до процесу творення самих себе. У зв'язку з цим можна сказати, що *об'єктом педагогічної діяльності* є процес керівництва діяльністю учня, який виступає в позиції активного суб'єкта цієї діяльності.

Предметом спеціального вивчення є також аналіз *ре-зультату професійно-педагогічної діяльності*. В сучасній психолого-педагогічній науці важливим критерієм оцінки праці вчителя вважають успішність діяльності його учнів, яка визначається їхньою інтелектуальною, моральною, трудовою, політичною, естетичною, фізичною зрілістю (Ю. К. Бабанський, В. В. Краєвський, Н. В. Кузьміна, А. К. Маркова, Ю. М. Кулюткін та ін.).

Отже, можна сказати, що головна, стратегічна лінія діяльності вчителя — формування особистості учня. Оцінка цієї діяльності залежить від ефективності просування учнів у розвитку головних сфер особистості. Це ефективність розвитку мотиваційно-ціннісної сфери особистості учня (розвиток його переконань, інтересів, спрямованості), ефективність розвитку пізнавально-логічної сфери особистості учня (розвиток його уявлень про довколишній світ, логічних операцій і методів, інтелектуальних прийомів пізнавальної діяльності), ефективність розвитку операціональної сфери (розвиток уміння регулю-

<sup>1</sup>Амонашвили Ш. А. Как живете, дети? — М., 1986. — С. 113. 18

вати практичну діяльність, використовувати знання для розв'язання життєвих завдань).

Таким чином, засадовими критеріями оцінки результативності професійно-педагогічної діяльності вчителя є показники сформованості відповідної регуляторної основи діяльності учня. Ці показники визначають здатність учня до самостійного керування власною діяльністю, собою як її суб'єктом.

Важливу роль у досягненні цих результатів відіграє особистість педагога. Його фахова компетентність зумовлена рівнем розвитку професійної самосвідомості, індивідуально-типовими особливостями і професійно значущими якостями.

Аналіз головних структурних компонентів професійно-педагогічної діяльності з точки зору функціонування вчителя як суб'єкта цієї діяльності дає змогу сформулювати таке її визначення: *професійно-педагогічна діяльність* — це діяльність учителя, змістом якої є таке керівництво діяльністю учнів у навчально-виховному процесі, яке забезпечує розвиток головних сфер його особистості.

### **ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК МЕТА-ДІЯЛЬНІСТЬ**

Визначення особливості педагогічної діяльності дає підстави розглядати її як своєрідну мета-діяльність, тобто як таку, що надбудовується над діяльністю учня. Як відомо, керівництво будь-якою діяльністю людини потребує розвитку здібностей відтворювати її внутрішній стан, уявлення про довколишній світ, розуміти причини, що утруднюють виконання конкретних завдань. Усе це вповні стосується і професійно-педагогічної діяльності, адже вчитель не тільки визначає мету навчання і виховання, а й намагається зробити так, щоб ця мета була усвідомлена і прийнята учнями. Він не лише добирає засоби досягнення мети, а й працює над тим, щоб ці засоби були засвоєні його учнями, стали для них "власними"<sup>1</sup>.

<sup>1</sup>Моделирование педагогических ситуаций / Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. — М., 1981. — С. 15.

Ідеться про особливу позицію вчителя в системі взаємодії з учнями. Її суть полягає в тому, щоб організувати, керувати, коригувати діяльність учня, який є суб'єктом, здатним до керування власною діяльністю.

Керівництво процесами керування, яке здійснює інша людина, в психології відоме як рефлексивні процеси. Визначення цього поняття дає Ю. М. Кулюткін<sup>1</sup>. На його думку, 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 перетворення його світу відповідно до мети виховання і навчання. Якщо врахувати, що ці перетворення можливі за активності самого учня, то можна зробити висновок, що завдання вчителя полягає у створенні умов, які забезпечували б цю активність (формування мотивації, розвиток пізнавальних інтересів, навчання прийомів навчальної роботи). Таке керування діяльністю іншої людини називається рефлексивним.

Кожний учитель має свої професійні установки, які зумовлюють вибір системи керування діяльністю учня. Так, добре відомі такі професійно-педагогічні установки: вчитель навчає, а учні вчать; вчитель знає, а учень не знає нічого; вчитель говорить, а учні мусять його слухати; вчитель карає, а учні повинні йому підкорятися і т. ін. Керування, в основу якого покладено такі установки, теж керівництво, проте воно не враховує активної ролі учня, а отже, не може бути продуктивним.

Рефлексивне керівництво діяльністю учнів базується на уявленні, за яким учень є центральною постаттю навчально-виховного процесу, його головним учасником. Завдання педагога — полегшувати для учнів процес навчання, допомагати їм у досягненні повного самовиявлення.

Відомий американський психолог К. Роджерс вважав, що взаємодія з учнями має будуватися з урахуванням таких умов: надання учням права вибору навчальної ді-

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

## 20

яльності за вільної і відкритої організації навчання; спільне прийняття вчителем і учнями рішень, пов'язаних із визначенням обсягу і 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 повинна будуватися на підставі такого типу керівництва, при якому вчитель:

а) ставить учня в позицію активного суб'єкта навчання, яке здійснюється в загальній системі колективної роботи класу;

б) розвиває здібності учня з самокерування (саморегуляція, самоорганізація, самоконтроль) власною діяльністю;

в) 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 функції 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 прогнозує і 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 і самостійності в процесі оволодіння знаннями.

### РОЗПОВІДЬ УЧИТЕЛЯ ЯК МОДЕЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Педагогічна взаємодія є сукупністю педагогічних ситуацій, тобто окремих і водночас взаємопов'язаних фрагментів педагогічної діяльності, кожен з яких несе в собі

<sup>1</sup> Див. <sup>1</sup>. Мышление учителя / Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Су-хобской. — М., 1990. — С. 11. <sup>2</sup> Див. <sup>1</sup>. Там само. — С. 13.

всі її ознаки: є певні суперечності між реальним станом вихованості, навчальними можливостями учнів і метою, для досягнення якої організують дії дітей; є завдання, які слід розв'язати на шляху до мети; є засоби, якими впливає вчитель. Шлях досягнення виховної мети можна уявити як сходи, якими вчитель разом з учнями піднімає еться, здійснюючи програму здобуття знань, духовного становлення. 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, кожную ситуацію слід організувати і проводити з урахуванням специфіки педагогічної діяльності, вимог до всіх її компонентів.

Розглянемо це на прикладі педагогічної розповіді, яка посідає вагомe місце у навчально-виховному процесі при обговоренні з учнями моральних цінностей, викладі нових знань, міркуванні з приводу певних вчинків. *Розповідь як жива і образна форма викладу* широко застосовується в усіх класах, у викладанні всіх предметів 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. Кожна розповідь учителя як педагогічна діяльність зумовлена певною метою (навіщо вести розмову?): щоб поінформувати слухачів чи переконати їх, а може, для того, щоб 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 зумовити потребу діяти у певному напрямку. 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, прагне, щоб не лише зміст, а й мета розповіді

<sup>1</sup>Див.-Педагогический словарь. — М., 1960. — Т. 2. — С.253. 22

були зрозумілі й сприйняті учнями, у зв'язку з чим він прагає співвіднести інтереси аудиторії з обраною темою,

Плануючи розповідь з позиції взаємодії, ми знову бачимо 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 розпоршується. Активне слухання має забезпечити роботу думки, уяви, пам'яті, а темп викладу вчителем може не створювати умов для цього. Важко бути уважним, 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, осмисленням. Крім того, вчитель, здійснюючи рефлексію діяльності учнів, вдається водночас до аналізу своєї діяльності, перебудовуючи зміст, методикку свого виступу в зв'язку з проблемами сприймання інформації.

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

Щоб забезпечити реалізацію виховної функції розповіді, вчителеві слід провести значну роботу з її підготовки, передусім окреслити мету.

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. С Станіславський, увівши поняття надзавдання у театральну педагогіку. Ось його міркування з цього приводу: "Подібно до того як із зерна виростає рослина, так само з окремої думки і почуття

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 і 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 викличуть в учнів роздуми і переживання, пов'язані 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 зазирнемо і до творів художніх, де вивищується постать титана свободи. Тут стане в пригоді повість К. Г. Паустовського "Тарас Шевченко", в якій змальовано яскраві епізоди навчання талановитого кріпака художньому ремеслу у майстра Ши-ряєва, 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 — побудови розповіді, яка містить вступну частину (самопрезентація й мотивація), головну й заключну.

Вступна частина потрібна, щоб привернути увагу аудиторії, збудити думку, показати цінність теми, збудити інтерес до неї. Розробляючи головну частину, слід упорядкувати думки, накреслити логіку розгортання подій, продумати, щоб слухачі не лише чули та розуміли, а й бачили та переживали події. Для цього слід уникати загальних фраз, наводити конкретні факти, що свідчать самі про себе. Пре-

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

## 24

красний приклад на перевагу конкретності і визначеності знаходимо у Д. Карнегі, Шаблонну фразу про батька Джона Доу, який був бідним, але чесним, можна подати яскраво і конкретно, даючи можливість слухачам самим зробити висновок про бідність і чесність цієї людини: "Батько Джона Доу не міг собі дозволити купити пару калош, і тому, коли йшов сніг, він був змушений обгортати черевики шматками мішковини. Але, незважаючи на свою бідність, він ніколи не розводив молоко водою, а продаючи хворого коня, не видавав його за здорового"<sup>1</sup>.

Заключна частина розповіді — кінцівка — має бути вельми самостійною і містити у стислій формі суть викладу. Добре сприймається у стильовій єдності з початком: проблему порушено — проблему розв'язано — наведено приклад — нагадується пре нього наприкінці — відлунюється в кінцівці.

Розробляючи зміст розповіді і обмірковуючи її виклад, учитель має 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 повинні самі дійти висновку, а вчитель системою запитань, узагальнень, показом власного ставлення допомагає їм це зробити;
- стисло і 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.

<sup>1</sup>Карнегі 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.

Зважаючи характеристики педагогічної розповіді, що відображають специфіку її підготовки і проведення, можна зробити висновок щодо головних особливостей 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.

Ігнорування цих вимог призводить до збочень, деформацій у професійно-рольовій позиції педагога. Так, відхід від суб'єкт-суб'єктних стосунків породжує авторитаризм — прагнення зосередити в своїх руках усю систему керування діяльністю учнів, не враховувати їхніх інтересів, думок, розв'язків. 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 почуття протидії.

Слід наголосити і на небезпеці такої деформації у позиції педагога, як професійний консерватизм — 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).

Орієнтація в діяльності на канони професії і втрата її надзавдання може призвести до цілої низки збочень. Важливим шляхом подолання їх є підвищення фахової майстерності.

## Розділ 2. ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ І ОСОБИСТІСТЬ УЧИТЕЛЯ ПОНЯТТЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

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

Пригадаймо зародження колонії ім. Горького у "Педагогічній поемі" Макаренка. Першим об'єктом виховної діяльності Антона Семеновича, як він сам зазначав, був завгосп Калина Іванович, який зустрів нового завідуючого колонією таким запитанням:

— Ви будете завідуючий педакокічною частиною?

— Чому? Я завідуючий колонією...

— Ні, — сказав він, вийнявши з рота люльку, — ви будете завідуючий педакокічною 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 він і сам підкреслює своєрідність 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 колонією? Хтось мусить відповідати за все.

Калина Іванович знову вийняв люльку"! чемно схилився до мого обличчя:

— Так ви хочете бути завідуючим колонією? І щоб я вам до певної міри підкорився?

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

— Я педакокіки не навчався, і що не моє, то не моє. Ви ще молодий чоловік — і хочете, щоб я, старий, був на побігеньках? Так теж недобре! 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...

—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.

*Макаренко А. С Педагогічна поема // Твори: В 7 т.—К., 1953. — Т. 1.— С 17.*

— 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 стосовно 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 завідуючого 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 русло самоорганізації. Те саме ми бачимо і в ситуації, коли вихователь дізнається, що в спальні хлопці ріжуться.

Я — бігом з кімнати. • -Я ніколи не розбороняв тих, що билися... стою мовчки на дверях і спостерігаю. Поволі хлопці помічають мою присутність й замовкають..., і далі мовчу: всередині у мене самого 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:

<sup>11</sup> Ножі на стіл!.. Обушки!.. Спати!.."

Я не йду із спальні, поки всі не вкладаються<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, колеги як до суб'єктів педагогічної взаємодії. Макаренко ініціює активність людини. Гуманістична спрямованість його професійних розв'язків 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

<sup>1</sup>Макаренко А. С Педагогічна поема // Твори: В 7 т. — К., 1953. — Т. 1. — С. 17—18.

<sup>2</sup>Туди само. — С. 62—63.

**28**

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>1</sup>. Натрапляємо й на такі визначення майстерності: "високе мистецтво виховання і навчання"<sup>2</sup>; "синтез наукових знань, умінь і навичок методичного мистецтва і особистих якостей учителя"<sup>3</sup>.

Справді, зовні майстерність виявляється в успішному розв'язанні різноманітних педагогічних завдань, високому рівні організованого навчально-виховного процесу, але суть 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. С. Макаренка реагувати саме так, обирати певну тактику, що давало йому можливість утримуватися на міцних педагогічних ланцюгах? **Саме риси** його особистості.

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

Будемо розглядати педагогічну майстерність як вияв педагогом свого "Я" у професії, як самореалізацію особистості вчителя у педагогічній діяльності, що забезпечує саморозвиток особистості учня.

<sup>1</sup>Кузьміна Н. В., Кухарев Н. В. Психологическая структура деятельности учителя. — Гомель, 1976. — С. 20.

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

<sup>3</sup>Щербачов А. И. Формирование личности учителя в системе высшего педагогического образования: Автореф. дис.... д-ра пед. наук. — Л., 1968. — С. 30.

**29**

За рахунок яких внутрішніх резервів, якого опертя 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 ґрунті зворотного зв'язку; усвідомлення мети діяльності і результатів її досягнення; бачення внутрішньої картини світу дітей і того, як сприймають вони 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 допомагає обрати мету і спонукає до пошуку способів її реалізації — педагогічних технологій і техніки. Усвідомлення мети і результату організованого процесу розвитку зумовлює потребу у знаннях, і тоді сплав гуманістичної спрямованості та професійної компетентності стає міцною підвалиною для саморозвитку педагога, даючи змогу осмислювати суперечності між обраною програмою 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 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 хочемо 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

### **30**

компетентність, педагогічні здібності і педагогічна техніка. В цьому визначенні слід наголосити на таких моментах:

1) педагогічна майстерність у структурі особистості — це система, здатна до самоорганізації, системотвірним фактором 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 самоорганізується);

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 опертя, 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 духовних цінностей, моральних норм поведінки й 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 вважати зіткнення думок, боротьбу за утвердження позиції. Причому, що вищий рівень майстерності, то чіткіше виявляються конфлікти, бо новизна систем, які

### **31**

пропонуються талановитими вчителями, часто натрапляє на опір сталих поглядів.

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

Ішов колись на урок і директор Павлівської школи Василь Олександрович Сухомлинський, щоб разом

з 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 багатоаспектна. Її становлять ціннісні орієнтації: на *себе* — самоутвердження (щоб бачили 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 майбуттям, 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. У школі по радіо дізналися про думку семикласника щодо непорядків у шкільній їдальні, яку хлопець висловив журналістові, коли той брав інтерв'ю у різних учнів. Думка семикласника Ми-

**32**

коли 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 і його товаришам можливість обміркувати, як змінити обставини. Ми бачимо, що в одного педагога переважає думка про престиж закладу. І це було б добре, коли б через це не страждали учні. Другий учитель вболіває за розвиток учня, дбає, щоб критичний запал Миколи переріс у творчу енергію, щоб у нього формувалася громадянська позиція.

Гуманістична спрямованість педагога визначає стратегію його уроку: що на ньому головне — з'ясування біографічних відомостей про письменника чи роздуми про сенс життя, вибір долі, 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. Ї 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 неподобство, — 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 точки зору не лише безпосередніх, а й опосередкованих результатів, тобто тих позитивних індивідуальних змін у життєдіяльності і структурі особистості своїх вихованців, частковим організатором яких він 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 другого — до учнів, психологію яких мусить добре знати. Готуючись до уроку, вчитель обмірковує його зміст, методику, враховує

2 «Педагогічна майстерність»

**33**

особливості сприймання учнів цього 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 осо-бистісно 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; студент на педагогічній практиці точно передає думку з підручника, розповідає грамотно, послідовно, а власної 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 ширих відповідей. І таке навчання не є розвитком творчого потенціалу учнів, а перетворюється на тяжкий шлях "накопичення знань".

Майстерність педагога — в "олюднюванні", натхненності знання, яке не переноситься з книг в аудиторію, а висловлюється як власний погляд на світ. На ґрунті професійних знань формується педагогічна свідомість — принципи і правила, які є засадовими щодо дій і вчиК" ків учителя. Ці принципи і правила кожний педагог виробляє на підставі власного досвіду, але осмислити, усві-

*Щакаренко А. С* Письмо Л. В. Конисевичу // Пед. соч.: В 8 т. ;, 1986. — Т. 8. — С. 107.

### 34

домити їх можна лише за допомогою наукових знань, що потребують систематичного поповнення. Слід зауважити, що складність навчання вчителя, набуття професійної компетентності полягає і в тому, що професійне знання має формуватися водночас на всіх рівнях: методологічному, теоретичному, методичному, технологічному. Це потребує розвинутого 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 вузі, 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 низці фундаментальних досліджень<sup>1</sup>.

Якщо говорити про генеральну здібність, що об'єднує всі провідні, то вона, на нашу думку, найточніше визначена Н. В. Кузьміною — це чутливість до людини, яка росте, 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 сліврозмовника й відчувати задоволення від спілку-

<sup>1</sup>Див.: *Гоноболін Ф. Н.* О некоторых психических качествах личности учителя // *Вопр. психологии.* — 1973. — №11; *Кузьмина Н. В.* Очерки психологии труда учителя. — *А.*, 1967; *Кружоецкий В. Н.* Психология. — *М.*, 1980. — С. 345; *Моделирование педагогических ситуаций* / Под ред. Ю. Н. Кульоткина, 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\* 35

2) перцептивні здібності — професійна проникливість, пильність, педагогічна інтуїція, здатність сприймати і 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 — прогнозування 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 усталеність 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. І. Гончарової

Четвертий 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 і невербальними засобами).

Елементи педагогічної майстерності дають змогу з'ясувати системність цього явища в педагогічній діяльності. Високий рівень майстерності надає нової якості всій ро-

### 36

боті педагога: формується професійна позиція, що акумулює в собі вищі рівні спрямованості, знань і готовності до дії; розвинуті знання стають інструментом для самоаналізу і вияву 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 (характер 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 навчально-виховної діяльності є низькою.

*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 вузі.

*Досконалий рівень.* Характеризується чіткою спрямованістю дій учителя, їх високою якістю, діалогічною взаємодією у спілкуванні. Вчитель самостійно планує і 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 педагогічно доцільні прийоми взаємодії. Діяльність будує, спираючись на рефлексивний аналіз. Сформовано індивідуальний стиль професійної діяльності.

Завдання педагогічного вузу — допомогти студентові опанувати основи майстерності для усвідомленого і продуктивного початку професійної діяльності: сформувати

### 37

гуманістичну спрямованість, дати ґрунтовні знання, розвинути педагогічні здібності, озброїти технікою взаємодії, підготувати до професійного аналізу великого розмаїття педагогічних ситуацій.

#### ПЕДАГОГІЧНА СИТУАЦІЯ І ПЕДАГОГІЧНА ЗАДАЧА

Уся 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 непідготовленими — 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, що їх враховує вчитель, добираючи способи впливу, стимулюючи розвиток особистості.

Учитель усвідомлює педагогічні ситуації і формулює для себе завдання: 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 неухважним на уроках тощо).

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

ігнорує.

Таким чином, ситуація стає задачею в умовах цілеспрямованості педагогічної діяльності (ситуація + мета = задача). Що таке педагогічна задача? Це виявлені в навчально-виховному процесі суперечності, які враховує вчитель, стимулюючи розвиток особистості, це педагогічна мета, поставлена за певних умов. Можна вважати, що розв'язання її — основна клітина педагогічної май-

**38**

стерності, яка відбиває рівень професіоналізму педагога. Задача може мати кілька розв'язків, позитивний ефект яких буде залежати 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. С. 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, хоча 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, що це не останній дикий випадок, що ці діти звикли до такого способу розв'язання конфліктів, потрібний тривалий час, аби 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 часто 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" ми можемо зробити висновок, що Антон Семенович бачить проблему не лише в тому, щоб навести порядок у спальнях, припинити неподобство, а передусім у зміні ставлення вихованців один до одного, до спільного життя в колонії. Задача, яку він формулює для себе, — плекати паростки колективізму,

"Див.<sup>1</sup>. Макаренко А. С. Педагогічна поема // Твори: В / т, — К., 1953. — Т. 1. — С.62—63.

39

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 — *розробка проекту рішення*. На цьому етапі висуваються 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. Початківець нерідко віддає перевагу парній взаємодії, що ослаблює його позицію. Майстерність розв'язання задачі на цьому етапі і полягає у спрямуванні активності особистості на її всебічний розвиток.

Якщо повернутися до згаданої ситуації з "Педагогічної поеми", то ми розуміємо: за зовнішніми ознаками поведінки Антона Семеновича і за його роздумами проступає виважена стратегія — формування громадської думки, ініціювання соціальної активності. Тому перша очікувальна пауза, гнівні, різкі репліки-накази — прагнення підштовхнути колоністів, щоб вони самі розв'язували проблему.

На цьому етапі важливо подумки приміряти знайдений прийом, уявити можливі реакції на його вплив. 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 педагогічної задачі — *практична реалізація запланованого рішення*. Відбувається у взаємодії вчителя й учня, організації діяльності вихованців як нових ситуацій, стимульованих учителем для формування їхніх ціннісних орієнтацій і поведінки. Саме на цьому етапі вчителів необхідно досягти гармонії, узгодженості власної діяльності з діяльністю учнів: активність учителя в розв'язанні проблеми має викликати зворотню активність учнів, установка вчителя на взаємодію — підживитися прагненням учнів спільно розв'язувати проблему.

**40**

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. С. 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, виважені. Він володіє ситуацією, вміє її перебудувати, забезпечити перехід конфронтації у співробітництво. І розуміємо: це майстерність.

Слід мати на увазі і п'ятий етап — *аналіз результату*, — шд час якого педагог порівнює наслідки розв'язання задачі з поставленим завданням. Результат розв'язання педагогічної задачі — 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. С. Макаренко засвідчив, аналізуючи ситуацію з конфліктом у спальні, що в подальшому подібні випадки якщо і траплялися, то "швидко притушувалися в самому колективі", а це свідчить про доцільність обраної ним стратегії. Діалектика розвитку стосунків колоністів поставила нові завдання у ситуаціях, що склалися внаслідок взаємодії.

Узагальнимо позиції педагога-майстра й того, кому бракує майстерності в розв'язанні педагогічних задач<sup>2</sup>.

<sup>1</sup>*Моделирование педагогических ситуаций* / Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. — М., 1981. — С. 35.

<sup>2</sup>Див.: Кузьмина Н. В. Научно-практические методы анализа педагогической ситуации // Психология — производству и воспитанию. — Л., 1977. — С. 211—212.

41

*Діяльність педагога-майстра*      *Діяльність педагога-початківця*

1. Бачить педагогічні задачі у ці-лісному педагогічному процесі і обирає рішення з орієнтацією на надзавдання.      Сприймає кожну задачу окремо, не пов'язуючи з іншими.

2. Розв'язує переважно стратегічні задачі.      Розв'язує переважно ситуативні задачі.

3. Уміє викликати певні психічні стани (самовладання).      Відчуває страх, пригніченість.

4. Уміє передати ініціативу учням, створити умови для їхньої активної діяльності.      У розв'язанні задач прагне виступити головною дійовою особою, переважає прямий вплив.

5. Працює з усім колективом, але не випускає з поля зору жодного учня.      Звертає увагу насамперед на тих учнів, які "випадають".

6. Усуває причини.      Спрямовує зусилля на саме явище, а не на причини.

7. У пошуках причини аналізує власну діяльність.      Шукає причини поза собою {звивує інші, обставини).

8. Головні зусилля спрямовує на зміни в системі своєї роботи (постійний пошук самовдосконалення, самовиховання).

Спробуйте простежити процес розв'язання педагогічних задач учителем-початківцем, який хоч і не має досвіду, та завдяки сформованим основам педагогічної майстерності досягає успіху у налагоджуванні контакту з учнями.

У VII класі до кінця першої чверті змінилися два класні керівники. Перший хотів "зламати" учнів, і сам не стримався — вдарив хлопця, інша вчителька все вмовляла поводитися добре, але

дисципліни не було. На початку другої 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: "Нічого! 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?). Можливо, вигнати нахабу чи змусити слухати себе? Врешті, зрозуміла, що, можливо, той учень і має рацію: вона може бути у них останньою, але це

42

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 я 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 можливо, ми ще і спрацюємося? Принаймні я вам обіцяю, якщо ми не зуміємо зрозуміти одне одного, 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 доскіпується до усвідомлення проблеми і ставить її як завдання співробітництва, яке починає розв'язувати завдяки витримці, відвертості й оптимістичній установці.

Як було зазначено, 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'ясуємо 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;

— вміння надавати інформаційно наповненого і педагогічно доцільного змісту виступові, що викликає співроздуми і співпереживання учнів;

— володіння виразним мовленням.

*Див.: Рыбакова Л. Л. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. — М., 1991. — С. 57—58.*

43

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. С. Макаренко неодноразово підкреслював: "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 в майбутнього вчителя наявний професійний ідеал і є

здатність до самопізнання.

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

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

-Макаренко А. С. Деякі висновки з мого педагогічного досвіду // Твори; В 7 Т. — К., 1954. — Т. 5. — С 225.

**44**

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, самооцінку, самопрогнозування.

Самоаналіз — аналіз свого внутрішнього світу, своєї діяльності; полягає у зіставленні того, що планувалося, з тим, що зроблено або могло бути зроблено, у виділенні окремих рис, якостей для докладного вивчення. Здійснюючи самоаналіз, майбутній учитель критично дивиться на себе: аналізує успіхи спілкування на практиці в школі, бере до уваги свій попередній довузівський досвід, дивиться на себе очима своїх товаришів, викладачів. Зіставлення різних позицій стосовно 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 власну оцінку своїх здібностей, моральних якостей і вчинків. Важлива 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 відбиття у свідомості "Я — у майбутньому" доповнює картину самопізнання характеристикою особистості з урахуванням життєвих планів.

Отже, початок самовиховання вчителя можливий за умови, коли у нього є потреба змінити позицію школяра на позицію спеціаліста, коли виникає потреба у самовдосконаленні. Професійний ідеал у зіставленні з розумінням своїх можливостей буде стимулювати до вдосконалення. Обмірковуючи свій шлях до ідеалу, ми аналізуємо поеле-ментно наші реалії, обираючи для активного впливу ті риси професійного обличчя, які потребують розвитку. Так, зробивши висновок на підставі аналізу, що найневідповідні-

**45**

шою 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, обтяже-ної невпевненістю. Самопрогнозування як вироблення установки на самозміну накреслить нам картину зміни нашої поведінки і ставлення. Все це в комплексі може стати поштовхом до послідовної роботи над собою: пошуку шляхів, засобів самовиховання та організації досвіду опанування різними прийомами подолання негативного стану. Для систематизації уявлення про систему самовиховання наведемо узагальнюючу схему, що допоможе орієнтуватися у виборі шляхів роботи над собою<sup>1</sup>:

#### СИСТЕМА САМОВИХОВАННЯ



Докладніше з кожним способом самовиховання студент може ознайомитися за матеріалами посібників: Ру-винський Л. И. Самовоспитание личности. — М., 1984; Муд-

<sup>1</sup>Див.: Брагина Г. В., Самеценко Е. Г. Самовоспитание — путь формирования педагогического мастерства //

Методические рекомендации для преподавателей и студентов по основам педагогического мастерства к практическим занятиям на 1 курсе, — Полтава, 1987. — С. 29.

**46**

*рик А. В.* Учитель: мастерство и вдохновение. — М., 1988; *Бондаревский В. Б.* Беседы о самовоспитании. — М., 1976; *Словник термінології з педагогічної майстерності.* — Полтава, 1995.

Копітка робота над собою дасть учителю можливість у подальшому виробити свій власний індивідуальний стиль педагогічної діяльності як ознаку творчого рівня педагогічної майстерності.

### **Розділ 3. ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНІКА ВЧИТЕЛЯ**

#### **ПОНЯТТЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНІКИ**

Найголовнішим у діяльності педагога, підмурівком його роботи, про що йшла мова у перших розділах, є спрямованість його діяльності і професіоналізм знань. Але чому А. С. 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? Замислимося. Справді, Антон Семенович неодноразово підкреслював необхідність 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, ай 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 гармонійній єдності внутрішнього змісту діяльності вчителя і зовнішнього його вираження. І тоді майстерність педагога виявиться в синтезі духовної культури і педагогічно доцільної зовнішньої виразності.

*Макаренко А. С* Деякі висновки з мого педагогічного досвіду // Твори: В 7 т. — К., 1954. — Т. 5. — С 215. <sup>2</sup>*Там само.* — С 163.

**47**

У практиці молодого вчителя справді настає час, коли для нього найважливішими 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 в класі й авторитет педагога. Візьмімо початок уроку. Чому він може бути таким несхожим у різних вчителів, 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, вік 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 розпочати через надмірне хвилювання, яке до того ж помітне дітям і викликає у них уявлення про невпевненість, непрофесійність поведінки вчителя.

Дослідження вказують на типові помилки педагогічної техніки вчителів-початківців. Найбільше втрат у них від невміння широко поговорити з учнем, його батьками, стримати або, навпаки, виявити гнів, подолати невпевненість. У творах про перші уроки практиканти пишуть, як хвилювалися вони через своє 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 різноманітні предмети. Основний недолік у голосі — монотонність, безбарвність мовлення, брак навичок виразного читання. Багато індивідуальних недоліків у мовленні — нечітка дикція, невміння знайти оптимальний варіант гучності. Усі ці помилки заважають педагогові ефективно взаємодіяти з учнями. Вони свідчать про необхідність удосконалювати педагогічну техніку.

**48**

Педагогічна техніка — це вміння використовувати власний психофізичний апарат як інструмент виховного впливу. Це — володіння комплексом прийомів, який допомагає вчителю глибше, яскравіше, талановитіше виявити себе і досягти успіхів у виховній роботі.

Поняття "педагогічна техніка" містить дві групи складових. 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 уміння соціальної перцепції (техніка керування увагою, уявою); техніка мовлення (керування диханням, дикцією, темпом мовлення). Друга група пов'язана з умінням вплинути на

особистість і колектив: техніка організації контакту, управління педагогічним спілкуванням, організація колективних творчих справ тощо.

Складові 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 будемо умовно поділяти педагогічну техніку на зовнішню і внутрішню відповідно до мети її використання.

Внутрішня техніка — створення внутрішнього переживання особистості, психологічне настроювання вчителя на майбутню діяльність через вплив на розум, волю і почуття.

Зовнішня техніка — втілення внутрішнього переживання особистості 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 його настрій відбивається і на учнях, і на колегах, і на батьках дітей. Кожне слово педагога не лише несе інформацію, а й передає ставлення до неї; оцінка учневі за відповідь — це і вияв того, як сприймає роботу школяра педагог, що

49

впливає на стосунки у класі, створює певну атмосферу у навчанні. Досягти оптимального внутрішнього стану у 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 таким синтезом якостей і властивостей особистості, які дадуть змогу впевнено, без зайвого емоційного напруження здійснювати свою професійну діяльність:

- педагогічний оптимізм;
- впевненість у собі як в учителі, відсутність страху перед дітьми;
- уміння володіти собою, відсутність емоційного напруження;
- наявність вольових якостей (цілеспрямованість, самовладання, рішучість).

Усі ці якості характеризують психологічну стійкість у професійній діяльності. В основі її — позитивне емоційне ставлення до себе, учнів, праці. Саме позитивні емоції активізують, надихають учителя, надають йому впевненості, зумовлюють почуття радості, позитивно впливають на стосунки з дітьми, батьками, колегами. Негативні емоції гальмують активність, дезорганізують поведінку і діяльність, викликають тривожність, страх, підозру. А. С. Макаренко вважав, що в дитячому колективі повинна бути "постійна бадьорість, ніяких похмурих облич, ніяких кислих виразів, постійна готовність діяти, райдужний настрій, саме мажорний, веселий, бадьорий настрій"<sup>2</sup>. Мажорний тон колективу сприяє успішному просуванню до мети, подоланню труднощів. Цікавий досвід створення мажорної атмосфери у школі наводить Ш. О. Амо-нашвілі, розповідаючи про вчительку III класу Мзію Чко-нія. Під час письмових робіт на уроках математики і рід-

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

<sup>2</sup>Макаренко А. С. Твори: В 7 т. — К., 1954. — Т. 5. — С. 195.

#### 50

ної мови за згодою дітей вона вмикає магнітофон з мажорною музикою, яка звучить тихо, приглушено. Вчителька твердить, що під музику діти працюють успішніше. Так, говорить вона, на уроках з увімкненим магнітофоном кожний учень розв'язує на два-три приклади більше, ніж без музики.

Джерелом такої атмосфери захоплюючого життя колективу є педагог, який, за словами А. С. 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 дії"<sup>1</sup>.

..Хлопчина з'їжджає перилами майже в обійми вчителя. Задоволення від спуску зразу зникає, і він опускає очі... Вчитель навіть слова не вимовив. Просто подивився серйозно. Вчитель роздає щоденники і скаржить: "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 робити цю справу якісно.



Учителю треба вміти грати, причому не тільки зовні. Доброзичливий вираз обличчя потрібний не лише для того, щоб настроїтися на мажор, він збуджує центри позитивних емоцій і створює хороший настрій. При такій грі прийоми поведінки закріплюються і характер змінюється. Тому не можна ходити з похмурим, нудьгуючим обличчям навіть тоді, коли настрої у вас погані. Учителю з природною привітною посмішкою і сам стає життєрадісним. Якщо ж погані настрої не відступає, слід змусити себе посміхнутися, утримати кілька хвилин посмішку і подумати про щось приємне. Погані настрої почне розмиватися. Ви заспокоєтесь, 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 різноманітні захворювання. Для нейтралізації їх потрібні не просто гальмування, уник-

'Див./ Сухомлинський В, О, Сто порад учителю // Вибр. твори: В 5 т. — К., 3976, — Т. 2. — С. 426.

51

чення ситуацій, що викликають негативні стани, а й розрядка 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 навіть рекомендувати список музичних творів, звучання яких діє заспокоїливо (П. І. Чайковський. Пісня без слів; В. А. Моцарт. Нічна серенада: друга частина для струнного оркестру тощо). Проте сприймання музики — індивідуальне, і кожен обирає для цього свої улюблені твори. Музикотерапія використовується для лікування і створення доброго настрою здавна. Вона передбачає наявність у вчителя хорошої фонотеки, вміння грати на музичних інструментах. Причому важливий не рівень музичних здібностей, а ступінь задоволення, яке отримує людина від цих занять. У чому сутність цього прийому? Переключаючись у сферу мистецтва, ми отримуємо позитивні емоції, дія яких гальмує негативне ставлення і сприяє зрівноваженню емоційного стану. В цьому сутність прийому захисного збудження.

Цей самий механізм покладено і в основу бібліотерапії, яка допомагає заспокоїтися, настроїтися на філософські роздуми або ж, навпаки, збудити потребу активно діяти. Читаючи, людина непомітно для себе захоплюється світом, який створив письменник, стає наче співучасником подій. Вона і радіє, і думає, і переживає разом з героями твору, забуваючи власні проблеми.

Можна скористатися і працетерапією, і танцювальною терапією. Всі ці способи впливу пов'язані з підключенням до тієї діяльності, яка приносить задоволення. Вони важливі не лише тому, що допомагають зняти напруження, оптимізувати настрої, а й тому, що дають можливість залучити учнів до духовних цінностей, близьких учителю, навчаючи їх керуватися такими самими способами. Гумор, який так цінують учні у спілкуванні з педагогом, також справляє позитивний вплив 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

52

встала сьогодні не на ту ногу, тому сидіть тихо, бо можу розсердитися". Інша вчителька зробила зауваження учневі, який любив сидіти на стільці, нахиливши його і спираючись лише на задні ніжки. Він 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. С. Макаренка, є елементом педагогічного артистизму, гри, яка забезпечує внутрішню підтягнутість і духовну мобілізацію.

Отже, нормальним тоном учителя має бути мажор, треба досягти внутрішнього спокою, впевненості у своїх силах, силах колективу. При цьому слід прислухатися до застереження А. С. Макаренка: "Він (тон) ні 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>.

Таким чином, першим елементом внутрішньої техніки є регуляція емоційної сфери.— формування емоційної стійкості у професійній діяльності. Для цього потрібно дотримуватися мажорного тону, виховуючи в собі доброзичливість і оптимізм. Допомагають набуття "м'язової радості" у фізичних діях, створення зон захисного збудження (бібліотерапія, музикотерапія тощо), здатність грати.

Вплив на емоційну сферу складний, і не завжди вчитель спроможний досягти рівноваги, прагнучи викликати позитивні реакції. Для регуляції самопочуття важливо звернутися і до вольової сфери.

Які шляхи вольового впливу? їх можна виділити два. Це 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 напрямку досягнення обраної мети жит-

### 53

тя 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 дуже надійний, бо сформовані переконання не дають педагогові відійти від обраної мети. У критичних ситуаціях такої учитель завжди зможе сказати собі, стримуючись від запальності: "Я не можу собі дозволити..."

Інший шлях вольового впливу на самопочуття непрямий. Він здійснюється через контроль власного фізичного стану. Глибину емоційних переживань ми змінюємо, впливаючи на їхній зовнішній вияв. Кожен з нас може контролювати м'язове напруження, темп рухів, мовлення, дихання, а їх зміна автоматично впливає на психічний стан.

Які є конкретні прийоми?

Насамперед регуляція м'язового напруження. Для активізації емоційного стану напружуємо групи м'язів, наприклад правої руки, даючи собі команду, що хочемо бути сильними, енергійними, або, навпаки, розслаблюємо м'язи, додаючи уявлення про вагу і тепло в руці. Фізична дія плюс уява опосередковано впливають на емоційні реакції. Треба лише знати, яким емоційним реакціям відповідає певна група м'язів. При емоціях страху, наприклад, найбільше напружуються артикуляційні і потиличні м'язи, на розслаблення їх і слід звернути увагу, відчуваючи цей стан.

Оскільки з емоційним станом пов'язане і дихання, контроль і регуляція його зможе привести до саморегуляції настрою. Ми спостерігаємо в житті, як змінюється дихання в різних емоційних станах: рівне дихання сплячого; глибоке у того, хто замислився; прискорене у схвильованого; "роздуті ніздрі" у людини в гніві. Контроль за диханням, зниження його темпу, збільшення глибини зменшать хвилювання. Тому вчителю радять справлятися з непродуктивним збудженням 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 рефлекси, тобто приводять до обов'язко-

### 54

вих, запрограмованих змін. Це пояснюється 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, пригасити хвилювання - почнімо повільно ходити по класу, пояснювати у повільному, рівномірному темпі. За кілька хвилин спрацює саморегуляція організму, яка залежить лише від вашого вольового зусилля.

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

Через те що навіювання найкраще здійснюється на фоні загального м'язового розслаблення і психічного спокою, аутотренінг, як правило, складається з двох частин: розслаблення (вхід у стан релаксації) і самонавіювання (вплив за допомогою спеціальних формул на певні установки).

Аутогенне тренування містить ряд прийомів, які використовуються в певній послідовності, тобто певними кроками, Розгляньмо, як досягаються розслаблення, релаксація.

Перший крок передбачає необхідність прибрати зручну позу, закрити очі і зосередитися на своєму емоційному стані, усвідомивши його ("Я схвильована, мені необхідно заспокоїтися").

Другий крок — зосередження на обличчі, прийняття спокійного, розслабленого виразу його і спрямування думок на щось приємне. Це дає змогу викликати заспокоєння емоційних центрів, а переключення думок на інше дозволить ще посилити стан спокою. Таким чином вдасться пригасити гостроту негативного переживання.

Третій крок — підсилення стану спокою за рахунок самомасажу (подумки) шкіри обличчя і кистей рук. Внас-

### 55

лідок такого самомасажу лоба, носа, щік, губ, підборіддя зменшується збудження, емоційна напруга

спадає. Підсилюється цей стан поелементним масажем кистей рук.

Механізм психосоматичної реакції, на якому базується ця 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 значною мірою заспокоєнню всього тіла.

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

П'ятий крок — регуляція дихання. Треба дихати так, наче ви вже спите.

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

Саме на фоні набутого стану розслаблення і можна формувати в собі спеціальні емоційні реакції, і 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 легкатамую в собі відчуття нервовості і злості, коли хтось із дітей поводить себе не так, як би мені хотілося. Мені приємні діти навіть тоді, коли вони галасують, не слухаються (відчути це).

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

Молодому вчителю, який готується до уроку і відчуває стан невпевненості, страху 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. Учити цікаво. Учні поважають мене, слухають і викону-

**56**

ють мої вимоги. Мені подобається працювати на уроці. Я — вчитель".

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

Як бачимо, у всіх зазначених прийомах саморегуляції психічного стану основою внутрішньої техніки педагога є увага і 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 навіяти собі, допомагає викликати саме ті емоції, що пов'язані із заданими образами. Брак розвинутої уваги та уяви нерідко є причиною невміння керувати собою, своїм станом. Певних прийомі? удосконалення цих психічних процесів можна навчитися, ознайомившись із системою вправ у театральній педагогіці<sup>1</sup>.

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

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

**ЗОВНІШНЯ ТЕХНІКА ВЧИТЕЛЯ**

Важлива передумова творчого процесу — гармонійна єдність внутрішнього змісту діяльності і зовнішнього його вияву. Педагог повинен навчитися адекватно й емоційно виразно відбити свій внутрішній стан, свої думки, почуття.

■ Див.: *Абрамян Б. Ц.* Засобами театральної педагогіки // Рідна шк. — 1993. — № 4—5; *Гинтиус С.* Гимнастика чувств. — М., 1967. — 296 с.

**57**

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. Розгляньмо докладно невербальні засоби.

Скористаємося схемою Е. В. Кузнецової (с. 59). Ця схема свідчить про широку палітру засобів вираження людиною свого ставлення; і вчитель мусить працювати над розширенням і вдосконаленням репертуару впливу не-вербальними засобами. Звичайно, не всі вони рівнозначні, проте кожен з них зчитується вихованцями, підсилюючи або нейтралізуючи враження від слів педагога. Дослідження засвідчують, що невербальні засоби, зокрема жест, можуть мати більше ваги у спілкуванні, аніж 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 до 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 питання діти чомусь відповідали недоречно, перешіптувалися. А на перерві хлопчик запитав, чи правда, що в Англії всі так

<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>Дивл Грехнев В. С. Культура педагогического общения: Кн. для учителя. — М., 1990. — С. 39.

## 58

### НЕВЕРБАЛЬНА КОМУНІКАЦІЯ



носять. Виявляється, не зміст уроку, а прикраса вчительки стала предметом думок учнів.

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

І зачіска, і одяг, і прикраси завжди повинні бути підпорядковані розв'язанню педагогічної задачі — ефективній взаємодії задля формування особистості вихованця. І в прикрасах, і в

косметиці — в усьому учитель має дотримуватися почуття міри і розуміти ситуацію. Естетична виразність виявляється і в привітності та доброзичливості обличчя, у зібраності, стриманості рухів, у скупому, виправданому жесті, у поставі і ході. Неприпустимі для педагога кривляння, метушливість, штучність жестів, в'ялість. Навіть у тому, як зайти до класу, подивитися, привітатися, як відсунути стільця, виявляється сила впливу на дитину. У рухах, жестах, погляді діти повинні відчувати стриману силу, цілковиту впевненість у собі і доброзичливе ставлення,

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

Ніяка, навіть найідеальніша, фігура не може зробити людину красивою, якщо їй не вистачає вміння триматися, підтягнутості, зібраності, якщо у неї неправильна постава.

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

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

Учитель має виробити манеру правильно стояти перед учнями на уроці (ноги на ширині 12—15 см, одна нога трохи висунута вперед). Усі рухи і пози повинні відзначатися витонченістю і простотою. Естетика пози не тер-

## 60

пить поганих звичок: похитування вперед-назад, тупцювання, манера триматися за спинку стільця, крутити в руках сторонні предмети, почухувати голову, терти носа, тримати себе 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 професію людини. Прикро, коли молодий учитель ступає, як стара квочка, а симпатична тендітна вчителька — як солдат. Дисгармонія відчувається і сприймається не на користь педагогові. К. С Станіславський кілька сторінок своєї книги "Робота актора над собою" присвятив рекомендаціям, як виробити "летючу" ходу, гарну поставу.

Жест педагога мусить бути органічним і стриманим, без різких широких вимахів і гострих кутів. Перевага віддається округлій і скупій жестикуляції.

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, застереження — притиснутий до губ палець руки.

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

Виробленню правильної постави допомагають заняття спортом, спеціальні прийоми: уявити себе стоячим навшпиньки, постояти біля стіни тощо; дуже важливий тут самоконтроль учителя, вміння подивитися на себе збоку, передусім очима дітей.

Для того щоб спілкування було активним, слід мати відкриту позу: не схрещувати руки, стояти обличчям до класу, зменшити дистанцію, що створює ефект довір'я. Рекомендуються рухи вперед і назад по класу, а не в сторони. Крок уперед підсилює значущість повідомлення, допомагає зосередити увагу аудиторії. Відступаючи

## 61

назад, **той, хто говорить, начебто** дає **можливість** слухачам перепочити.

*Міміка* — виражальні рухи м'язів обличчя. Ми зазначали, що нерідко вираз обличчя і погляд впливають на учнів сильніше, ніж слова. Жести і міміка, підвищуючи емоційну значущість інформації, сприяють кращому її засвоєнню.

Діти "читають"<sup>1</sup> з обличчя вчителя, згадуючи його ставлення, настрій, тому обличчя повинно не лише виражати, а й приховувати деякі почуття: не слід "нести" до класу тягар домашніх турбот, негараздів. Слід показувати на обличчі і в жестах те, що стосується справи, сприяє здійсненню навчально-виховних завдань.

Звичайно, вираз обличчя має відповідати характерові мовлення, взаємин. Обличчя, як і весь зовнішній вигляд, має виражати впевненість, схвалення, осуд, невдоволення, радість, байдужість, зацікавленість, захоплення, обурення в багатьох варіантах. Широкий діапазон почуттів виражає посмішка,

яка 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 (с. 63),

Для розвитку орієнтування в усвідомленні власної поведінки і поведінки учнів корисне знайомство з еталонами, представленими в 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, постава застигла, брови підняті, голос тремтить, обличчя скривлене, погляд бігає, рухи різкі.

Найвиразнішими на обличчі людини є очі. "Пусті очі — дзеркало пустої душі" (К. С Станіславський). Учителю слід уважно вивчити можливості свого обличчя, виробити вміння користуватися виразним поглядом, уникати надмірної динамічності м'язів обличчя і очей ("бігаючі очі"), а також і неживої статичності ("кам'яне обличчя").

•Див,\* *Аабунская В. А* Невербальное поведение: социально-перцептивный подход. — Ростов н/Д, 1986, — С, 51—57,

## 62

Схема опису мімічних ознак емоційних станів<sup>1</sup>

Частини і елементи обличчя	Мімічні ознаки емоційних станів					
	Гнів	Презирство	Страждання	Страх	Подив	Радість
Положення рота	рот відкритий		рот закритий		рот відкритий	
Губи	куточки губ опущені		куточки губ підняті		куточки губ підняті	
Форма очей	очі розкриті або примружені		очі звужені		очі широко розкриті	
Яскравість очей	очі блищать		очі тьмяні		блиск очей не виражено	
Положення брів	брови зсунуті до перенісся			брови підняті догори		
Куточки брів	зовнішні куточки брів піднято догори		внутрішні куточки брів піднято догори			
Чоло	вертикальні зморшки на чолі і переніссі			горизонтальні зморшки на чолі		
Рухливість обличчя і його частин	обличчя динамічне			обличчя застигле		обличчя динамічне

<sup>1</sup>*Лабунская В. А.* Невербальное поведение: социально-перцептивный подход. — Ростов н/Д, 1986. — С. 23.

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 відсотків часу, протягом якого відбувається розмова. Погляд звичайно спрямований на очі співрозмовника і затримується на них 5—7 секунд. Протягом 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 для того переважно, 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>1</sup>.

Одночасно візуальний контакт виконує у стосунках з дітьми ще таку важливу функцію, як емоційне живлення<sup>2</sup>. Відкритий, природний доброзичливий погляд прямо в очі дитини важливий не лише для встановлення взаємодії, а й для задоволення її емоційних потреб. Погляд передає дітям наші почуття. Дитина найбільш уважна, 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 повинен бути постійним. І найбільше він потрібний для того, щоб учні відчували наше доброзичливе ставлення, нашу підтримку, любов.

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

<sup>1</sup>Див.<sup>1</sup> Гомон *Іржі*. Мистецтво говорити. — К., 1986. — С. 99—£00. Здив.<sup>1</sup> *Кэмпбелл Росс*, Как на самом деле

любить дітей. — М., 1982. — С. 41.

64

на співрозмовника; які, кинувши погляд, тут же опускають 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 знімає 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* (або дистанція спілкування) — відстань між тими, хто спілкується, що є ознакою характеру взаємодії. Прийнято вважати дистанцію до 45 см інтимною, 45 см — їм 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 привертання уваги під час уроку. Скорочення дистанції збільшить силу впливу.

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

Ми зупинилися на розгляді лише деяких засобів невербальної комунікації, які допомагають учителям ефективно розв'язувати педагогічні завдання. Неуважність до володіння цими засобами обертається байдужістю учнів 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. С Сковороди. Матеріалом володіє добре, у конспект не заглядає, але очі його порожні, погляд спрямований у вікно, на стелю; боїться дитячих очей. Руки стискають спинку стільця, у поставі — невпевненість, голос монотонний. Як змусити учнів

<sup>1</sup>Див.: *Лабузская В. А.* Невербальное общение: социально-перцептивный подход. — Ростов н/Д, 1986. — С. 31.

<sup>3</sup> «Педагогічна майстерність» /

слухати такого вчителя? Звичайно, задоволення від такого уроку немає ні в учителя, ні в учнів.

Як же досягти зовнішньої виразності? Ми бачимо такі шляхи:

1) навчитися диференціювати і 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, організації простору, візуального контакту) і самоконтролю зовнішньої техніки;

3) домагатися того, щоб використання зовнішньої техніки йшло органічно з внутрішнім переживанням як логічне продовження педагогічного завдання, думки і почуття вчителя. Історія театру знає різні шляхи досягнення зовнішньої виразності. У театрі ремесла користуються готовими трафаретами, штампами для умовного відтворення образів і пристрастей. У театрі уявлення викликають справжні переживання, але під час -підготовки до дії, пошуку зовнішнього малюнка ролі, а на сцені роль може гратися без великих душевних зусиль. І нарешті, в театрі переживань, який обстоював К. С Ста-ніславський, дбали не про відпрацювання масок, коли зовнішня техніка є "ефективною мовою фасаду", а про природну, виразну самореалізацію особистості в логіці життя образу. Тож учителю 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 із сходинок до педагогічної майстерності. Техніка без усвідомлення завдань педагогічної дії, без розуміння мотивів діяльності учнів, істинної суті результатів взаємодії залишиться порожньою формою, беззмістовною непрофесійною дією. Тож опанування її прийомами має здійснюватися в контексті підвищення загальної педагогічної культури вчителя.

66

#### 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 щиру атмосферу

спілкування у класі, встановити контакт з учнями, досягти взаєморозуміння з ними; сформувати в учнів відчуття емоційної захищеності, вселити в них віру в себе.

Володінню мовленням як засобом професійної діяльності потрібно вчитися. Класичним прикладом цього є досвід А. С. Макаренка. Молодий педагог, відчувши свою безпорадність у спілкуванні з вихованцями, почав серйозно працювати над своїм голосом, дикцією, диханням. 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. О. Сухомлинського продовжує, розвиває висновки А. С. Макаренка. Сухомлинський розробив своєрідний кодекс мовлення вчителя. Він вважав, що слово вчителя не повинно бути брутальним, непристойним, фальшивим і нещирим. Особливо наголошував на своєрідній психотерапевтичній функції слова вчителя, вважаючи це обов'язковою умовою спілкування — діалог<sup>^</sup> між учителем і учнями. Вислови "душа дитини" і "слово вчителя" він ставив поряд<sup>2</sup>.

Досвід вітчизняних педагогів, який став світовим надбанням, набуває ще більшої актуальності нині, коли ве-

<sup>1</sup>Макаренко А. С. Про мій досвід // Твори; В ? т. — К., 1954. — Т. 5. — С. 247.

<sup>2</sup>Сухомлажський В. О. Слово про слово. Слово вчителя в моральному вихованні. — Вибр. твори: В 5 т. — К., 1977, — Т. 5. — С. 82, 321.

### **3\* 67**

дуться пошуки шляхів гуманізації шкільної освіти і виховання. Його вивчення допоможе майбутньому педагогові у професійному становленні.

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

#### **МОВЛЕННЯ І КОМУНІКАТИВНА ПОВЕДІНКА ВЧИТЕЛЯ**

Вислів "мовлення вчителя", як правило, використовують, 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 — це мовлення, пристосоване для розв'язання специфічних завдань, що виникають у педагогічній діяльності, спілкуванні. Можна говорити про професійні особливості мовленнєвої діяльності педагога, а саме:

а) ця діяльність спеціально організується вчителем, він керує нею залежно від умов педагогічного спілкування;

б) кінцевим результатом її 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 буває удвох різновидах — у монолозі (монологічне мовлення) і в діалозі (діалогічне мовлення). Форми цього мовлення різноманітні. Найпоширенішими формами монологічного мовлення вчителя є розповідь, шкільна лекція, коментар, пояснення (правил, законів, термінів тощо), розгорнуті оціночні судження (мотивація оцінки знань, поведінки, позаурочної діяльності школярів). Діалогічне мовлення вчителя широко представлене в різного роду бесідах з учнями, які будуються у формі запитань і відповідей.

### **68**

Аналізуючи мовлення педагога, часто використовують вираз "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, на характер взаємин між учителем та учнями, на стиль їхньої діяльності (А. А. Леонтьев. Педагогическое общение; Т. А. Ладыженская. Живое слово: Устная речь как средство и предмет общения; В. А. Кан-Калик. 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 — мовленнєва сторона спілкування становить складну поліфонію реплік, розповідей, запитань, оціночних суджень, відповідей, зауважень, емоційних реакцій. Ця специфічна атмосфера — результат комунікативної поведінки вчителя і учнів. Щоразу вона неповторна і в цьому розумінні — миттєва. І слід знати, що в пам'яті учнів після зустрічі з учителем залишається не тільки пізнавальна інформація, яку він дав, 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, обміркувати не тільки зміст спілкування (про що я буду з ними говорити), а й особливості свого мовлення і комунікативної поведінки (як я буду говорити, які вербальні і невербальні засоби допоможуть мені 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 передусім залежить від того, який стиль спілкування з учнями

69

взагалі притаманний учителеві, 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-ав-тократом і учителем-гуманістом, учителем, який байдуже ставиться до учнів і який зорієнтований на співробітництво з ними.

У вчителів, стиль спілкування яких з учнями будується на основі дружнього ставлення до них, комунікативна поведінка завжди спрямована на встановлення особисті-сного і пізнавального контакту, запобігання негативним реакціям або зняття їх, створення ситуації "ми" — ситуації спільних роздумів і переживань. Мовлення вчителя має особистісне забарвлення, воно інтонаційно виразне, щире і безпосереднє.

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

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

#### **ФУНКЦІЇ МОВЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ У ВЗАЄМОДІЇ З УЧНЯМИ**

Вимоги до комунікативних якостей мовлення вчителя зумовлені насамперед функціями, які воно виконує в педагогічній діяльності. Головними серед них можна назвати такі: а) комунікативну — встановлення і регуляція взаємовідносин між учителем і учнями, забезпечення гуманістичної спрямованості розвитку учнів; б) психологічну — створення умов для забезпечення психологічної свободи учня, прояву індивідуальної своєрідності його особистості; зняття соціальних затисків, які заважають цьому; в) пізнавальну — забезпечення повноцінного сприймання навчальної інформації учнями, формування в них особистісного, емоційно-ціннісного ставлення до знань; г) організаційну — забезпечення раціональної організації

70

навчально-практичної діяльності учнів. Прокоментуємо наші висновки щодо функцій мовлення вчителя.

*Встановлення і регуляція взаємовідносин між учителем і учнями, забезпечення гуманістичної спрямованості розвитку учнів* — це одна з провідних функцій мовлення педагога, її мета — допомогти вчителю налагодити 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 відносин, виступає як засіб досягнення найвищого результату 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 наче незначна ситуація — зустріч учителя зі своїми вихованцями. Перші хвилини зустрічі — обмін поглядами, вітаннями, сприймання виразу обличчя, "дешифрування" почуттів, думок один 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 слово, посмішку, інтонацію, виразний погляд головними інструментами своєї діяльності, їхні звернення неформальні, варіативні для кожного випадку; "Здрастуйте» діти!", "Добрий день, мої друзі", "День добрий!", "Доброго ранку всім, рада вас вітати!", "Здас-

71

туйте, вітаю вас!" тощо. Арсенал мовних засобів, які використовуються для вітання іншими вчителями, більш стандартний і неширокий: офіційне, невиразне "Здрастуйте!" Аналіз зробіть 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 взаємовідносинах учителя з учнями все має значення: і як учитель звертається до них, як ставить 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 індивідуального 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 приносить 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 у голосі. Демократизм взаємовідносин іншого вчителя зумовить і інший стиль мовлення, який продемонструє його повагу, довіру до учнів.

Приклади майстерного використання мовлення як регулятора спілкування- можна знайти в досвіді А. С. Мака-ренка. Видатний педагог, як відомо, будував свої стосунки з вихованцями на основі принципу "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 вияву його суто людських реакцій на поведінку

<sup>1</sup>Див.: *Кан-Квлик В. А.* Учителю о педагогическом общении. — М., 1987. — С. 97.

*Шакаренко А. С.* Твори: В ? т. — К., 1954. — Т. 5. — С 210.

72

вихованця. Але тон, характер його мовлення ніколи не принижували молоду людину.

*Психологічна функція мовлення вчителя* тісно пов'язана з функцією комунікативною, але має дещо інші завдання. Можна сказати, що ці завдання якоюсь 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, захопити зусилля для досягнення успіху. Мовлення вчителя в цих ситуаціях може бути тим інструментом, за допомогою якого знімається невпевненість учня в собі, ініціюються його активність, творчість, вселяється віра в можливості самореалізації, досягнення позитивних результатів у діяльності. Вибір мовленнєвих моделей учителем 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 йому здається 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 і більш тонкою, наприклад: "Я вважаю, що зручніше було б зробити...", "Мені так хотілося, 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

73

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 повноцінного сприймання навчальної інформації учнями*. Відомо, що є пряма залежність між комунікативними особливостями мовлення вчителя і характером пізнавальної діяльності учнів у процесі вивчення нового матеріалу. Мовлення вчителя може допомогти зробити цю діяльність активною, цікавою для школяра, а може утруднити сприймання, поставити учня в позицію пасивного спостерігача на уроці.

Про значущість цієї функції мовлення педагога 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 його мовлення на учнів: те, про що він говорив, запам'ятовувалося назавжди, бо він наче 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 дореволюційної київської гімназії № 1 залишив К. Пауетовський. Він завдячував учителю словесності Селіхановичу за те, що той зумів своїми розповідями викликати в уяві учнів наочні, яскраві картини з життя видатних письменників, допоміг відчувати літературних героїв як конкретних людей з особливостями їхньої зовнішності, характеру<sup>1</sup>.

Під час викладу нового матеріалу мовлення вчителя має відповідати низці педагогічних вимог, а саме: бути логічним, доступним, чітким, переконливим. І річ тут не

<sup>1</sup>Див.: *Все починається с учителя* / Сост. К. А. Иванов, — М, 1983, — С. 41—43;

**74**

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 сформувані в них емоційно-ціннісне ставлення до них, викликати потребу керуватися цими знаннями у своєму житті, зробити їх основою власних переконань. Розв'язати ці завдання вчитель зможе лише тоді, коли він буде не просто інформувати, транслювати знання, а й впливати на свідомість, почуття учнів, спонукати їх до співроздумів і співпереживань під час сприйняття навчального матеріалу. Основним 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. Ми можемо спостерігати уроки, на яких мовлення вчителя перенасичене штампами, сухими фразами з підручника; воно не спрямоване ні на учнів, не звернене до їхнього розуму, серця, а в кращому випадку орієнтує на засвоєння мінімуму навчальної інформації. Знання учнів залишаються формальними. Невиразне мовлення вчителя, невідповідність його невербально! 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. Вчитель 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 включені повністю в процес 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 зазначимо, що формально вчитель свою функцію виконав, виклавши учням програмовий матеріал.

З функцією ефективного викладу знань тісно пов'язана і інша функція мовлення вчителя — *забезпечення раціональної організації навчально-практичної діяльності учнів*. Ідеться про роль мовлення вчителя у розв'язанні

**75**

таких завдань уроку, як організація ефективного навчального слухання учнів, забезпечення оптимального темпу пізнавальної діяльності, творчого робочого самопочуття учнів на уроці.

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, учень мусить здійснити певну кількість операцій: конкретизувати звукову інформацію в наочні образи, співвіднести її з набутими знаннями, досвідом, осмислити, запам'ятати. Крім того, учень повинен стежити за логікою викладу вчителя, розвитком його думки. Отже, як бачимо, для учня слухання — не проста робота, і це має враховувати вчитель. Він мусить завжди продумувати не тільки зміст, логіку свого 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 у відтворенні навчальної інформації, яку вони чули на уроці. Проте зростає кількість помилкової інформації. Так, при середньому темпі мовлення вчителя (120 слів за 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, коли 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. Учні, які відчувають себе впевнено, спокійно, роз-

**76**

куто, 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 розв'язанні цих завдань велике значення має мовлення вчителя, стиль його комунікативної поведінки на уроці. Якщо вона будується на засадах коректності, поваги до учня, розуміння його індивідуальності, то краще забезпечується його розвиток і навчання, бо він відчуває себе особистістю, в діяльності якої зацікавлені вчителі, інші учні.

Протилежний ефект виникає тоді, коли мовлення вчителя перенасичене наказами, заборонами, що супроводжуються інтонаціями незадоволення, роздратованості (типові "вчительські" вирази зі словами "помовч", "перестань", "сиди тихо", "припини", "закрийте роти"). Не надає натхнення учням і звичка деяких учителів перебивати відповіді оціночними репліками негативного характеру ("Ти, як завжди, нічого не робиш", "І куди тільки дивляться твої батьки?", "Тобі цього не зрозуміти", "Тобі все як об стінку горохом" тощо). На перший погляд це безвинні вчительські вислови дисциплінарного характеру, що мають на меті застерегти учнів від непередуманих дій, лінощів. Однак таке сприйняття мовлення вчителя помилкове. Воно призводить не тільки до руйнування взаємовідносин між учителем і учнями, а й до зниження пізнавальної активності учнів, а інколи й інтересу до навчання взагалі. Нерідко учні, знаючи особливості такої мовленнєвої поведінки вчителя, вже ніяк не реагують на його зауваження навіть тоді, коли вони доцільні.

Як можна переконатися, функції мовлення вчителя в педагогічній діяльності різноманітні і важливі. Зневажливе ставлення до цього питання може призвести до негативних наслідків у спілкуванні вчителя зі школярами.

#### **УМОВИ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ**

Попередня розмова про особливості і 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 повинно відповідати вимогам культури мови. Це важливий показник рівня його інтелігентності, освіченості, загальної культури. Його умовою 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 — акцентологічним, орфоепічним, граматичним, синтаксичним. 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, які свідчать про її комунікативну досконалість. Це точність, логічність, чистота, виразність, багатство, доцільність.

Як показує досвід, педагогічні помилки студентів під час практики в школі нерідко є результатом низького рівня культури мови. Наведемо кілька прикладів. Ось як студенти пояснювали дітям значення термінів: "фагоцитоз" — це живлення; "фонема" — мінімальна частина слова; "синантроп" — давні люди (використані матеріали досліджень викладачів Полтавського педінституту Л. Л. Безобразової і С. А. Лебеденко). Помилки під час викладу нового матеріалу: "моя особиста думка полягає в тому...", "промислова індустрія міста зростає..." (тавтологічні сполучення, треба: "моя думка...", "промисловість міста..."); "Полтавщина" (треба "Полтавщина"), "українсь-кий" (треба "український"), "одинадцять" (треба "одинадцять"). А ось як майбутня вчителька "стимулювала" активність учнів при проведенні бесіди в 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? Відзначимо

кілька мо-

ментів: 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. С. Станіславського), метою якої є здійснення інтелектуального, емоційно-вольового, морального впливу на учнів. Слова вихователя, звернені до вихованців, мають нести в собі енергію його почуттів, переживань. Мовлення вчителя повинно 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 буде розв'язуватися цими засобами. Позитивний результат дає використання таких елемен-

З цією метою радимо скористатися такими книжками: *Коваль А. П.* Культура ділового мовлення: Писемне та усне ділове спілкування. — 2-е вид., перероб. і допов. — К., 1977. — С 193—280; *Коваль А. П.* Культура української мови. — К., 1966. — С 192; *Учіться висловлюватися* / П. І. Білоусенко, Ю. О. Арешенков, Г. М. Віняр та ін. — К., 1990. — С 126; *Чак Є. Д.* Барви нашого слова. — К., 1989. — С. 176; *Бабич Н. Д.* Основи культури мовлення. — Львів, 1990. — С 62—139.

## 79

тів самотренінгу. Перед спілкуванням з учнями поставте перед собою запитання і дайте на них відповіді: з якою метою я буду говорити (для чого?), для кого я буду говорити (як учні сприйматимуть мої слова, чи зрозуміють мене?), що мене спонукає говорити про це, які мовні і мовленнєві засоби допоможуть мені досягти мети, яким я хочу бачити результат свого мовлення (на рівні змісту — засвоєння інформації і на рівні сприйняття смислу — формування почуттів, ставлення)?

Третя умова ефективності професійного мовлення вчителя — його спрямованість, зверненість до учнів. ГОАО&-' на мета спрямованості мовлення — викликати учнів на діалог з учителем, залучити їх до співпраці, створити атмосферу співроздумів і співпереживання. Не менш важливим є також завдання зорієнтувати учнів на внутрішній діалог із самим собою.

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

Зрозуміло, виникає питання: що надає мовленню спрямованості? Насамперед 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. О. Сухомлинський).

Спрямованість мовлення вчителя залежить також і від його вміння будувати свій монолог як діалог з учнями, як пряме звертання до їхнього розуму, почуттів, переживань. В його розповіді будуть і прямі спонукування до спільної роботи ("давайте поміркуємо, пофантазуємо, станемо на точку зору цього дослідника..."), "гадаю, вас теж схвилювала ця історія, у вас виникли питання..."); 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...").

## 80

Спрямованості мовленню вчителя може надати використання простих, але ефективних прийомів: займенника "ми" замість займенника "я" (наприклад: "ми з вами сьогодні помандруємо до..." замість "я вам розкажу про..."); постановка риторичних питань, 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 вчителя є також 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, який закріплюється у свідомості довколишніх: дають змогу виявити психічну індивідуальність людини, визначити її емоційний стан. Наприклад, особливості техніки мовлення вчителя можуть створити образ спокійного, врівноваженого педагога або, навпаки, категоричного властолюбця. Мовлення одного педагога свідчить про його надмірну нервозність, 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 пародій.

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

<sup>1</sup>Докладніше про це див.: *Бабич Н. Д. Основи культури мовлення.* — Львів, 1992. — 232 с

<sup>2</sup>Див.: *Лабунская В. А. Невербальное поведение: социально-перцептивный подход.* — Ростов н/Д, 1986. — С. 16—17.

**81**

Як допомогти собі у формуванні мовленнєвої культури? Як організувати самонавчання? Поміркуймо над цим, визначивши орієнтовні напрямки 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 і потреби в постійному навчанні і підвищенні рівня своєї культури мовлення. Особливу увагу при цьому слід приділити питанням правильності і чистоти мови. Важ-» ливе значення тут має робота з тлумачними лексичними словниками, словником із словотворення та ін. {*Орфографічний словник української мови.* — К., 1994; *Словник труднощів української мови / За ред. С. Я. Єрмоленко.* — К., 1989; *Словник української мови.* — К., 1970— 1980. — Т. 1—11; *Українська літературна вимова і наголос: Словник-довідник.* — К., 1973; *Головащук С. Г. Складні випадки наголошення: Словник-довідник.* — К., 1995).

Майбутньому вчителю 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 своє 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 вам на недоліки вашої мовленнєвої підготовки, а самостійна робота з літературою, відповідні вправи допоможуть їх позбутися.

Важливо свідомо орієнтувати себе на оволодіння літературною мовою в найрізноманітніших ситуаціях — не тільки при розв'язанні ділових питань, проблем, а й у спілкуванні з друзями, батьками, незнайомими людьми.

*Самоконтроль і розвиток умінь виразного мовлення.* Як уже зазначалося, виразність мовлення досягається вмільим інтонуванням залежно від змісту, умов спілкування,

**82**

а також шляхом доречного вживання зображальних засобів (епітетів, метафор, порівнянь тощо), засобів образної словесної наочності (наприклад, уривків з художніх творів, афоризмів).

Радимо вам простежити за інтонацією у своєму мовленні під час спілкування з людьми. При цьому 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 інститутській аудиторії або в шкільному класі, намагайтеся визначити для себе, для кого і з якою метою ви будете говорити, які роздуми, почуття

ви хотіли б викликати у своїх слухачів, яку атмосферу створити, яким повинен бути інтонаційний малюнок, ритм, темп вашого мовлення.

Спробуйте, конструюючи свою 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 відповісти щиро на питання, 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 намагаєтеся ви зрозуміти їх.

Продуктивна мовленнєва комунікація вчителя передбачає також розвиток у нього низки 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.

### 83

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

*Розвиток загальних психофізичних особливостей своєї особистості, які є передумовою оволодіння вміннями професійно-педагогічного мовлення,* Насамперед маємо на увазі розвиток уяви (відтворюючої і творчої), асоціативної і образної пам'яті. Ми вже згадували, що обов'язковою 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 мови, говорить, за влучним виразом К. С Станіславського, не тільки вухам слухачів, а й їхнім очам, Штучно, одним вольовим зусиллям зробити це неможливо. Тому необхідно розвивати в собі вміння бачити, відчувати навколишній світ у звуках, барвах, картинах і відтворювати своє бачення в слові. Допоможуть у цьому вправи, які використовуються в театральній педагогіці (див. книги К. С Станіславського, С. В. Гіппіус). Ці вправи також представлені в практичному курсі педагогічної майстерності.

Безумовно, ми змогли тільки окреслити програму самоосвіти майбутнього вчителя з удосконалення навичок і умінь професійно-педагогічного мовлення. Вважаємо, що наведені висновки і спостереження можуть стати основою подальших серйозних роздумів майбутніх учителів над особливостями свого мовлення, а вивчення досвіду талановитих педагогів буде надихати на роботу з його вдосконалення.

### Розділ 5. ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ЯК МИСТЕЦЬКА ДІЯ В ТЕАТРИ 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

### 84

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, в процесі якої проходить відбір істотного — перехід від чуттєвого пізнання до абстрактного мислення, від образів до понять. У ході відображально-мислительної 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 останній 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 глибиннішого пізнання об'єкта і створення досконалішого творчого набутку. Цей процес відбувається все життя і є неодмінною ознакою людського поступу. В науці він фіксується поняттям, у мистецтві — художнім образом.

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 психології, гносеології, педагогіці, логіці, естетиці, етиці тощо.

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 мислительну 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 відобразити довколишній світ з об'єктивно властивими йому конкретно-чуттєвими озна-

**85**

ками 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 «енавидіти, 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 розв'язання 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. П. 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 сфері практичної діяльності, в усій творчості людини.

Перша сигнальна система — носій образного мислення, Вона спільна для людини й тваринні характеризується тим, що сигналом до дії, до відповідної реакції є збудження в мозку від безпосереднього подразнення безпосередніми носіями енергії зовнішнього подразнення, 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. Кожен образ як результат подразнення є єдино можливим сигналом до дії у тварин і одним з можливих у людини.

Друга сигнальна система виникла в процесі соціального життя, вона була необхідна для утвердження людини

*Юрбели Л. А.* І. П. Павлов. Его жизнь и научное творчество /У Павлов И. П. Избр. произведения. — М., 1949. — С. 629.

**86**

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 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. П. Павлов поділив людей на три типи; середній, мислительний і художній. Ця типологія зумовлюється взаємодією сигнальних систем. У середнього типу однаково сильно діють обидві сигнальні системи. У людини мислительного 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 одночасно на базі абстракцій, втілених у мовний матеріал, і образів вражень, збережених і не стертих у процесі переходу до абстрактного мислення або образів, що оживляються словами.

Імовірність передування першої сигнальної системи з її образним відображенням дійсності другій —



носію 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 більш високий ступінь пізнавальної діяльності людини виникло на базі попереднього ступеня пізнання — живого споглядання пізнаваних об'єктів.

Художньо-образне мислення — результат одночасної дії обох сигнальних систем. Гносеологічно воно відтворює і об'єктивує весь відображувальний процес. Базується художньо-образне мислення водночас і на образах, і на 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 змогу митцеві, мислячи на базі слів, одночасно відтворювати образи предметів і явищ. Художньо-образ-

**87**

не мислення в силу 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 ступені 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, він містить у собі 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, сушого і бажаного, реального і ідеального. Він є єдність відтвореного, поясненого і оціненого.

Мистецтво існує по-справжньому лише тоді, коли спроможне викликати інтерес і співучасть глядача, слухача, читача, сугестувати, навіювати "другимакісь 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. О. Потебня справедливо зауважує, 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 у пряму 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 затемнювала б яскравості того безпосереднього переживання, а ще й "підносила б те переживання понад рівень буденної дійсності, надавала

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

<sup>2</sup>Потебня А. А. Из записок по теории словесности. — Харьков, 1905. — С. 108.

**88**

б йому коли вже не якась 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>1</sup>.

Великий Каменяр визнає, що читач іде поряд із митцем. Щоб твір міг піднести переживання над рівнем буденності, надати йому вищого символічного значення, змусити читача 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 дримають в душі читачевій. Сказавши коротко: поет розширює зміст нашого внутрішнього Я, зворушуючи його до більшої або меншої глибини"<sup>2</sup>.

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

Усі види мистецтва, крім художньої літератури, передають думки і почуття митця за допомогою своїх особливих знаків, що відрізняються від слів; слова також є знаками. Мова цих видів мистецтва докорінно відрізняється від мови, яка є для всіх людей звичайним засобом

зв'язку, інформації та спілкування. Мова музики, живопису, архітектури, скульптури, танцю, театру не є безпосеред-

<sup>1</sup>Франко І. Я. Із секретів поетичної творчості. — Львів, 1961. — С 27—28.

<sup>2</sup>Там само. — С. 28.

**89**

нім засобом матеріального втілення мислительної діяльності людини, тому що 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 — підстановки значень — потребують не лише образи, а й слова. Розшифрування слова-знака здійснюється як збудження образу предмета, названого ним.

Іван Франко у важливому й для нашого часу філософсько-психологічному творі "Із секретів поетичної творчості" відзначав, що оскільки письменник усі свої враження і психічні реакції втілює в словах, з яких кожне має задане ним значення, то вони викликають у голові читача певні конкретні образи. Він вважав, що дія слова здійснюється 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, дають не безпосередні враження про явища дійсності, а лише спогади про ці враження; усі митці апелюють безпосередньо до органів чуття, а письменник — до уяви. Апеляція до уяви — це збудження асоціацій, які сприяють тому, що наша "уява пливе від одного образу до другого". Отже, до значення знаків можна дійти за допомогою асоціацій, і чим реальнішу основу мають ці знаки, тим продуктивніше викликаються потрібні асоціації, що допомагають добратися до потрібного значення образів усіх видів мистецтва, зокрема й художньої літератури.

Будучи людинознавством; література не тільки зображає причини, джерело почуттів, а й величезною силою

90

проникнення у внутрішній світ людини виражає найглибші і найскладніші почуття, показуючи *т* «к 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'єднувальну функцію щодо всіх мистецтв у театрі виконує література. Однак 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, підтримуватиме 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, не залишається поза увагою одна суттєва 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 проникнути 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, отримує право називатися справжнім твором театального мистецтва — спектаклем.

Отже, театральне мистецтво синтетичне і колективне. Однак ці властивості, хоч і важливі, не

є належними виключно театрові і не пояснюють його специфічних особливостей. Загальновідомо, що визначальною ознакою

91

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, об'єднуються в одне 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. У ній 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 діючою 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 та виняткова могутність ідейно-художнього впливу, яким володіє театр.

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

Найважливішою особливістю театрального мистецтва є та, що спектакль як художня цілісність остаточно фор-

92

мується під безпосереднім впливом глядача. Перебуваючи у залі, він не лише сприймає твір мистецтва, а й певною мірою бере участь у його творенні. Звичайно, і в інших мистецтвах 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 людей здійснюється не в процесі самої творчості. В театрі ж відбувається пряма, безпосередня взаємодія між актором і глядачем. Велику насолоду отримує актор від того, що кожен його порух, кожне слово знаходять відгук у залі. Цей емоційно-почуттєвий контакт значною мірою 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 посміх-ну-лися б, читаючи п'єсу вдома, перебуваючи в театрі ви весело смієтесь, 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 заразливність. Неможливо утриматись від сміху, коли всі навколо сміються. Важко утримати сльози, коли поряд з тобою плачуть. Не обійти увагою мертву тишу наповненого залу. Як ніяке 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 перемагала одна з двох концепцій. Часто-густо 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. С Станіславського, намагається, вживаючись у роль, переживати так, як переживав би герой. Актор "мисте-

93

цтва зображування" прагне пережити роль лише один раз, вдома чи на репетиції, для того щоб спочатку пізнати зовнішню форму природного вияву почуттів, а потім навчитися відтворювати їх механічно. Зіставляючи ці акторські мистецтва, неважко переконатися, що розмежування у поглядах окреслюється різним усвідомленням матеріалу мистецтва.

Прибічники "театру переживання" вважають, що "душа", психіка актора, його мислення і

переживання — основний матеріал для створення образу. Відомий в Україні актор М. С. 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 поміркованіші думки. Знаменитий Сальвіні про свою творчість писав так: "Коли я граю, я живу подвійним життям; сміюсь і плачу, і разом з тим аналізую свої сльози і свій сміх, щоб вони найвагомніше впливали на серця тих, до кого я звертаюсь"<sup>2</sup>.

Палким і послідовним захисником "школи зображування" був і залишається видатний філософ і естетик Дені Дідро. У "Парадоксі про актора" він зауважував: "Поміркуйте над тим, що в театрі називають *бути правдивим*. Чи означає не поведінку на сцені, як у житті? Ніскільки. 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 часто-густо звеличеному актором. Ось у чому чудо"<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 характерне для практиків. Той же М. С. Щепкін згодом скаже: "Справжнє життя і хвилюючі пристрасті, будучи вірогідними, мають у мистецтві виявлятися просвітленими, і дійсне почуття настільки допускаться, наскільки того

<sup>1</sup>Щепкін М. С. Записки; письма. — М., 1952. — С. 244. <sup>2</sup>*Мастерство* актера: Хрестоматія. — М., 1935. — С. 171. <sup>3</sup>Дідро Д. Парадокс об актере // История эстетики. Памятники мировой эстетической мысли. — М., 1964' — Т. 2. — С. 326—327.

94

варта ідея автора"<sup>1</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, відшукуючи відповіді на питання, як краще, як доцільніше, як впливовіше 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 заявляються почуття "художні", "сценічні", "акторські". Це добре відгінив К. С. 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 процесами у свідомості людини, а при цьому і взаємоперебіг. Це й дає підставу передбачати можливість існування особливої форми людських переживань, зумовлених різновидами мистецтв, 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 пластів людської природи. Актор на сцені живе не лише в образі, а і в 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-густо набувають такого рівня широти; сили й глибини, на які актор у буденному житті просто не здатний.

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

Справді, викликати в собі необхідне переживання актор може лише в тому випадку, коли він таке вже пере-

<sup>1</sup>Щепкін М. С. Записки, письма. — М., 1952. — С. 233—234.

95

живав, 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 зосередження, з якого актор черпає необхідні йому переживання. Саме вона є джерелом сценічних почуттів, 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. С. Станіславський, — так і в емоційній пам'яті оживляються раніше пережиті почування. Здавалось, що вони зовсім забуті, 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 добра емоційна пам'ять. Це найважливіша з умов його професійної придатності.

На сцені актор перебуває у двох взаємодіючих, взаємозалежних, взаєморівноважуючих, але й взаємокон-куруючих процесах. Один з них — лінія життя образу, другий — лінія життя актора як майстра і як людини. Перший ґрунтується на оживленні слідів емоційної пам'яті (сценічні почуття), другий — на реальних думках і почуттях актора, пов'язаних з його перебуванням перед глядачами. В єдності ці процеси утворюють сплав оживленого і реального, що допомагає акторові бути сценічним, ритмічним, пластичним, гранично виразним, поміркованим.

Психічне і фізичне в кожному сценічному порухові актора є нерозривне ціле, отже, і тим, і другим слід досконало володіти. Будь-яку сценічну реакцію акторові слід не відривати від життєвих обставин, а наповнювати психофізичною цілісністю — у єдності внутрішнього і зовнішнього, суб'єктивного і об'єктивного. Єдиною запорукою цього є сценічна дія.

"Не очікуйте почуттів! — закликав Станіславський. — Вони — мимовільні, підсвідомі. Дійте відразу! Почуття прийде в процесі дії. Дія — збудник сценічних почуттів,

<sup>1</sup>Станіславський К. С. Собр. соч.- В 8 т. — М., 1954. — Т. 2. — С. 216.

**96**

цих найважливіших поетичних відбитків життєвих переживань". Від фізичних дій людського тіла до г и ^бинних виявів людського духу" — один з головних принципів акторського мистецтва.

ТЕАТРАЛЬНЕ МИСТЕЦТВО У ВИМІРАХ ПЕДАГОГІКИ

Розгляньмо кілька уривків з вельми важливої для нашого часу праці К. Д. 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 міркування, але вже стосовно педагогіки: "Ми не надаємо педагогіці етета *вищого* мистецтва, тому що слово *мистецтво* уже 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 її 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 — її 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 об-ширне, 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,

**Р7**

<sup>4</sup> «Педагогічна майстерність» ="

**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. Передовсім тому, що вони з'ясовують питання переважно практичного значення на рівні педагогічної технології, педагогічної техніки, педагогічного спілкування тощо. На рівні ж теорії, своєрідної педагогічної філософії осмислення педагогіки як виду мистецтва ще очікує своїх аналітиків.

І все ж таки ми маємо прекрасний приклад для наслідування. Вузкопрофільна педагогічна галузь — театральна педагогіка, — досліджуючи специфіку театру через сценічну дію, фізичну і психічну змістовність акторської творчості, дуже близької до педагогічної, торкнулась основоположних питань педагогіки як мистецтва. На Д. Дід-ро ми вже посилалися. Не менше, якщо не більше у цьому напрямі

працював видатний актор і теоретик театру Кок-лен Бенуа Констан<sup>2</sup>.

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

Як не послугуватися сучасній системі освіти і виховання двома основними 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). Друге досягається шляхом професійного виховання актора. Ці завдання з урахуванням театральної специфіки, реалізуючись у практиці освіти і виховання в цілому, —

тушинський К. Д. Вибр. пед. твори. — К., 1983. — Т. I. — С. 192, 193, 205.

<sup>2</sup>Див.: *Коклен-Старший*. Искусство актера. — Л.; М., 1937.

98

значуще нововведення, що потребує методологічного осмислення.

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

Перша основоположна вимога методології нововведення — виконавське піднесення ідей театральної педагогіки до рівня розробки 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 розробці і виданні комплексу посібників, підручників, методичних розробок нового покоління для професійної підготовки вчителів, для навчання і освіти учнів, їхнього виховання.

Істотною методологічною передумовою освоєння цього нововведення є вичерпний аналіз наявної інформації у вітчизняній і зарубіжній педагогіці, в науці і практиці театральної педагогіки, а також в інших галузях знання: соціології (теорія і концепція рольових змін у способі життя), психології (перенесення дії з однієї ситуації в іншу), фізіології вищої нервової діяльності (теорія функціональних систем), фрейдизмі (концепція психодрами), мистецтві, етнопедагогіці тощо. Слід також існуючий фонд інформації про театральну педагогіку і театральне мистецтво ввести в банк педагогічних даних.

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 обов'язково оновлення професійного мислення.

Життєво необхідними стануть розробки прогностичних моделей дидактичних систем школи і вузу з включенням\* у них театральної педагогіки як самостійного

д\* 99

компонента і погодженого з традиційними підструктурами нововведення. Без варіантів розв'язків і процесів, оформлених у цілісні структури з цілей, принципів, методів, правил, форм, критеріїв, показників тощо, театральна педагогіка буде відтворюватися розпливчасто, неоднозначно.

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 і методологічну вимогу щодо розробки алгоритмів і процедур впровадження театральної педагогіки в практику. Тут потрібно 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 юридично.

Серед методологічних передумов слід передбачити розробку показників і критеріїв оцінки її впливу на рівень освітньо-професійної підготовки учнів, студентів, нада-» гоїв. На їх підставі уможливується доказ- доцільності, ефективності театральних дидактичних рішень.

Такий склад методологічних передумов, дотримання яких дає змогу перетворювати театральну

педагогіку на ефективний компонент освітньо-виховної дидактики. Усі розглядувані методологічні передумови освоєння 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 вузу.

#### ТЕАТРАЛЬНЕ МИСТЕЦТВО У ВИМІРАХ ПСИХОЛОГІЇ

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

100

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. Л. 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 людині, взятій за ціле, можна виділити дві підструктури, необхідні і достатні для охоплення ними всіх її 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 у плані 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 розв'язувати 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 яка в принципі непіддавана втручання інтелекту, друге — як сплановану алгоритмізацію, як своєрідні кібернетичні моделі, що піддаються кількісному аналізу.

К. С. Станіславський блискуче подолав однобічність, а отже, і непродуктивність обох підходів. Він відмовився від намагань прямого вольового втручання, у ті сфери

<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.

101

творчого процесу, які відбуваються на рівні підсвідомості, інтуїтивні за походженням і яє підлягають будь-якій формалізації. "Неможливо видушувати з себе почуття, неможливо ревнувати, кохати, страждати заради самих ревності, 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>1</sup>.

Заперечуючи можливість прямого довільного впливу на підсвідомість, на безсвідомі механізми творчості, Станіславський наполягає на існуванні побічних шляхів свідомого впливу на ці механізми. Інструментом подібного впливу є професійна психотехніка актора, яка розв'язує два завдання: "готує ґрунт для діяльності підсвідомості і не заважає їй"<sup>2</sup>. Мистецтво і душевна техніка актора спрямовуються на те, щоб уміти природним шляхом знаходити в собі зерна людських якостей і вад, а потім вирощувати і розвивати їх для тієї чи іншої виконаної ролі.

Психологія акторської гри може аналізуватися в площині трьох розділів теоретичної психології, зокрема сприймання, почуття і уяви. Часто-густо теоретики, мистецтвознавці, естетики, психологи здійснюють це в одному з них або в усіх трьох одночасно. 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 сказати: "Віддамо ж усе підсвідоме чарівниці природі, а самі звернемося до засобів психотехніки. Вони навчають також: коли спрацьовує підсвідомість, вироби вміння не заважати їй"<sup>3</sup>.

Чим же є те попереднє, досліджувати яке відмовився К. С. Станіславський. Причина відмови зрозуміла. Видатний режисер і актор був більше практиком, ніж теоретиком. Входити в глибинну психологію він не став, хоч

<sup>1</sup>Станіславський К. С. Собр. соч.<sup>1</sup>. В 8т. — К., 1954. — Т. 2. — С. 51. <sup>2</sup>Там само. — С. 227. Чан само. — С. 24.

Фрейдова позиція щодо несвідомого була йому вже знайома. Ось ця позиція З. Фрейда: "Розуміння несвідомої душевної діяльності вперше дало можливість дістати уявлення про сутність творчої діяльності поета"<sup>1</sup>. Згідно з психоаналітичною концепцією, основним змістом несвідомого є різні емоції і почуття. Щоправда, можна не погоджуватися з лібідною природою емоцій і почуттів, але їх визначальність була безперечною. І. П. 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>2</sup>. А Ф. М. Достоевський стверджував, що великі думки зумовлені не стільки глибиною розуму, скільки глибиною почуттів.

У сучасній психології дотримуються таких самих висхідних позицій. О. М. Леонтьєв, розглядаючи складність відношень між діяльністю та її мотивом, між різними рівнями ієрархії діяльностей, відзначає наявність несвідомого. "Коли мотиви не усвідомлюються, — зазначає психолог, — вони невіддільні від свідомості, і ця їхня прихована включеність у систему свідомості, в її більш широкому розумінні, виявляється в емоційному забарвленні дій"<sup>3</sup>.

Емоції і почуття нерозривно пов'язані з потребами. Більше того, активність потреб завжди має емоційно-почуттєві форми вияву. "Виступаючи як вияв потреби — конкретна психічна форма її існування, емоція виражає активність потреби", — наголошує С. Л. Рубін-штейн<sup>3</sup>.

Глибокий внутрішній зв'язок потреб і почуттів пояснюється передусім тим, що своїми основами вони започатковуються в одному "фундаменті" — суб'єкті, в різновидах його досвіду. "Почуття і переживання є не чим іншим, як відображенням динамічних процесів, що становлять сутності потреб, які діють актуально.

<sup>1</sup>Фрейд З. Лекции по введению в психоанализ. — М., 1922, — С. 7.

<sup>2</sup>Павловские среды. — М.; Л., 1949. — Т. 1. — С. 268.

<sup>3</sup>Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М., 1975. — С. 201.

"Див.-. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. — М., 1946. — С. 460.

103

...Потреба — це нестаток, відображений у переживаннях"<sup>1</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, в свою чергу, розвиває потреби. Зустрічаючись з об'єктом свого задоволення, потреба переходить на власне психологічний рівень<sup>2</sup>. Цей рівень Д. М. 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 до самої себе, до інших, до предметного світу тощо.

Установка і є те попереднє, якого домагався К. С. Станіславський від'актора. Завжди бути в пошуку, постійно в дії, в переживаннях — і установка прийде як спонукка 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,

<sup>1</sup>Божович А. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. — М., 1968. — С. 229.

<sup>2</sup>Дивл Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М., 1975. — С. 201.

104

є, як правило, її зумовленням. Здавна вчені помітили нерозривний зв'язок і взаємозумовленість почуттів і потреб людини, про що вже йшлося. Повторимо, щоб підкреслити одну важливу деталь, характерну для психологічної науки. Був у ній період, коли потреби не виділялися в окремий клас психічних явищ, а включалися до широкого кола емоційних переживань (В. Вундт, Г. Липпе, 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 і поведінку людини. Л. Brentano у праці "Досвід теорії потреб", по суті першій 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. Х. Шингаров підкреслює: "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 Аристотеля і Платона в емоціях і почуттях уособлювали філософію творчості. Пізніше О. Г. Баумгартен, засновник наукової естетики, характеризуючи поезію як жанр мистецтва, запропонує 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;

\*Брентано Л. Опыт теории потребностей. — Казань, 1921. — С.Ш—112.

Шингаров Т. Х. Эмоции и чувства как форма отражения действительности.—М., 1971.—С. Ш—112.

^История эстетики. — М., 1964. — Т. 2. — С. 451.

105

приспосовувати науково пізнане до будь-якого розуміння;  
поширювати удосконалення пізнання за межі чітко нами досягнутого;  
постачати гарними принципами дедалі витонченіші заняття і вільні мистецтва;  
у співжитті, у випадках 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>1</sup>.

Баумгартен, як філософ і педагог, один з перших збавив виняткове значення естетичної науки в теорії науки і практичному житті. І хоч до нього, а нерідко і після нього (перше видання "Естетики" як курсу 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) базується також на синтетичній сценічній дії актора та акторського ансамблю (міміка, пантоміміка, жест, сценічне слово тощо). Усі ці складники створюють 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".

Закономірність зосередження в естетичному почутті етичної норми та всіх психологічних складників людської духовності, завдяки чому воно і є потребою, підкреслив К. Д. Ушинський: "Думка, що почування в людині

<sup>1</sup>Герменевтика — наука про тлумачення текстів; екзегетика — наука про коментування текстів; гомілетика — теорія проповіді; <sup>2</sup>Див.: *История эстетики*. — М., 1964. — Т. 2. — С. 452—453.

106

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 суцього, а й в історичності минулого.

Як відомо, почуття поділяються на первинні і вторинні. Первинні почуття людини, 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 біологічній, а й на соціальній основі. І цю обставину підкреслив у своїх працях К. Д. Ушинський. Щоправда, почуття він поділяє на органічні і 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 уявленням і добирають їх відповідно до свого спеціального характеру, другі, тобто *душевні*, самі виникають

з усвідомлюваних нами уявлень і керуються ними"<sup>2</sup>.

Психологічна і педагогічна наука в основному диференціюють людські почуття за предметами, що їх викликають. Йдеться, 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 у Гегеля є ці-

<sup>1</sup> Ушинський К.Д. Людина як предмет виховання: Спроба педагогічної антропології // Вибр. пед. твори. — К., 1983. — Т. 1. — С 326. <sup>2</sup> Тамсамо. — С. 324.

107

каве міркування про те, що почуття слід диференціювати не за об'єктом, що їх викликає, а за суб'єктом, що їх переживає.

Суб'єктивну диференціацію почуттів запропонував Б. Спіноза: "Крім почуттів задоволення чи незадоволення (позитивних чи негативних, — / 3.) та індивідуальних (з яких починаються позитивні чи негативні), ніякі інші не існують"<sup>1</sup>. Це зазначав і видатний фізіолог і. П. Павлов.

Щоб позбутися значної суперечливості в диференціації почуттів за об'єктивною ознакою (наприклад, коли йдеться про виокремлення моральних почуттів, відразу 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, ніяких інших почуттів не існує. Сфер, котрі можуть їх зумовлювати 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 між ними, чи проміжними, є трагічне і комічне.

Формально-логічно почуття можна визначити у такий спосіб. Якщо сприйманий світ (природа, мистецтво, різні види творчої дії людини тощо) відповідає ідеалам людини, яка сприймає, і викликає при цьому відповідне 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 і якісні величини, піднесеного, порівняно з прекрасним, об'ємніші, вагоміші.

Якщо сприйманий світ не відповідає ідеалам людини, що сприймає його, і викликає помірне 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 недоліків, хиб, вад людей —

<sup>1</sup> Спіноза Б. Етика. — М.; Л., 1932. — С 91. 108

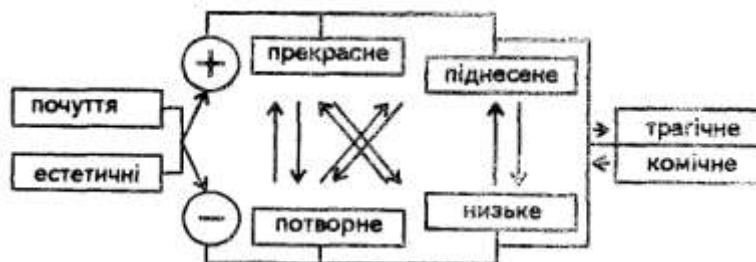


Схема 1

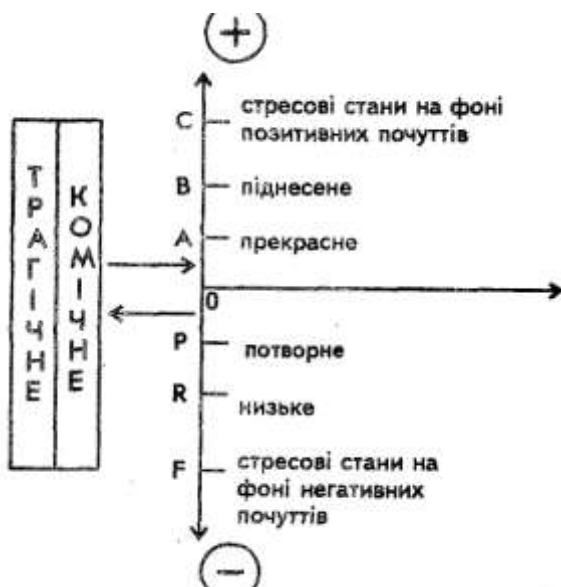


Схема 2

. почуття *комічного*. Взаємозв'язки між естетичними почуттями та інтенсивність у виявах показано на схемах 1 і 2.

Хоч схема й не може відтворити розмаїтість і змістовність зв'язків, до того ж духовних, психологічних, однак у ній чітко відбиваються логічні взаємозумовленості індуктивної чи дедуктивної цілеспрямованості. Наявність позитивних і негативних переживань як певно визначеної єдності за законом єдності й боротьби протилежностей

109

викликає взаємозалежні почуття позитивної чи негативної спрямованості.

Якщо на координатній осі (схема 2) від нульової точки (точки почуттєвої індиферентності) розмістити в розвитку і взаємопереході почуттєві переживання позитивного і негативного вияву, то зафіксуємо кількісні параметри почуттів. Піднесене — це кількісно (звичайно ж і якісно) збільшене прекрасне, а низьке — збільшене потворне. Навряд чи можливо показати чіткі грані переходу одних почуттєвих станів в 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, які ввібрали в себе емоційно-почуттєві стани особистості.

Почуттєві переживання (позитивні і негативні) відображують норму людського життя, коли людина здатна керувати почуттями. Коли ж почуття керують людиною, це, як правило, закінчується хворобою, а нерідко і смертю'. Такі стани називаються стресами.

Природа людських почуттів, їх процесуальні вияви зумовлюються вищою нервовою діяльністю. Почуття завжди характеризуються зовнішніми і внутрішніми змінами в організмі. Зовнішньо вони відбиваються в позі, у зміні тонушу шийних м'язів, у динаміці жестів, у міміці, диханні, інтонації, рухливості очей, ширині зіниць, кольорі і 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, спробуємо екстраполювати їх не лише в акторську, а й у педагогічну дію. Здатність і вміння володає власними почуттями, використовувати їх за допомогою техніки і технології фахового вибору для спілкування з людьми, для розвитку і удосконалення їхньої людяності — чи не найперший показник майстерності актора і педагога.

'Див.: Данилов Н. В, Занимательная физиология на примерах искусства. — Ростов н/Д, 1984. — С. 45—52.

МО

Розділ 6. СПІЛЬНЕ Й ВІДМІННЕ

В ТЕАТРАЛЬНОМУ І ПЕДАГОГІЧНОМУ  
МИСТЕЦТВІ

ПЕДАГОГІЧНА Й АКТОРСЬКА ДІЯ

Навчально-виховний процес у школі — явище складне, багатогранне, динамічне. Його специфіка зумовлюється передусім розширеним спілкуванням, найбільшою, на думку Антуана де Сент Екзюпері, розкішшю на 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, як правило, результат вишколу. Останній акумулює в собі кращі традиції і досвід багатьох поколінь, розвиває і підсумовує природні задатки учня та вчителя, дає їм необхідні знання й навички, організовує і розвиває талант, робить його гнучким і чутливим до 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 уміння можуть передаватись учням лише завдяки живому й безпосередньому спілкуванню з ними. Для багатьох учителів очевидною є істина: учні нерідко 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.

111

Педагогічне мистецтво нерідко ототожнюють з театром одного актора. Це цілковито відповідає життєвим реаліям. Тому для педагога Важливо усвідомити принципи театральної дії, її закони, -з цього може добре прислужитися система К. С. Станіславського, яка розглядає органічну природу театральної творчості, через природу людини-творця, актора. У ній вперше розв'язується питання свідомого оволодіння підсвідомим, довільним процесом творчості, виявом таланту особистості в діяльності. Система К. С. Станіславського — наука не лише про акторську творчість, а й про те, як, спираючись на об'єктивні закони, плекати, розвивати, збагачувати різні здібності, і 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 своєрідно, завдяки постійному тренінгові. Здібності на рівні підсвідомості формуються постійною 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 необхідні йому вправи?.. їх слід перелічувати, як у задачниках, для систематичних вправ у школі і вдома". 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 і зовнішнього самопочуття як головні впливові чинники актора. Однак 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 ми-

<sup>1</sup> Станіславський К. С. Собрание сочинений: В 8 т. — М., 1957, —

Т. 3. — С. 419.

112

стєцтв, 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 непідвладних волі й свідомості, а від логіки фізичних дій. Правильне її здійснення здатне рефлекторно відтворювати й відповідну їй логіку почуттів, впливати на психіку з її підсвідомістю. Цей закон Станіславського впродовж ХХ ст. не дав можливості витіснити його систему на задвірки, а утримував її на авангардних позиціях.

З часів виникнення системи Станіславського з'явилося чимало інших з метою її спростування. Пропонувалося ПСИХОЛОГІЮ замінити біомеханікою, переживання — майстерністю зображення, живого актора на сцені •— маріонеткою, створення характеру — 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 з тих діячів сценічного мистецтва, хто стояв біля витоків науки про «юдину, і це допомогло йому позбутися стихійності в театральній педагогіці.

Разом з тим, усвідомлюючи неможливість входження у сферу несвідомого для відповіді на питання "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 Нйуково-оєдагогічного і виховного результату? Як викликати естетичні почуття для мотивації пізнавального процесу і формування світогляду? Як з допомогою естетичного почуття спонукати перехід освіти в самоосвіту, учіння в самоучіння, виховання в самовиховання? Шлях до цього — метод фізичних дій К. С Станіславського.

113

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

Розуміння К. С Станіславським дії як єдності фізичного і психічного виключає виокремлення елементів внутрішньої чи зовнішньої, тілесної чи душевної поведінки виконавця дії, а передбачає їх континуумність, цілісність, а отже, і єдність методу та відповідної педагогічної техніки. Саме тому майстерність педагога і актора зумовлюється трьома взаємозумовленими складниками; відповідно 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, рефлексорної діяльності. У зв'язку з цим головне завдання навчального заходу полягає в тому, щоб не лише призвичаїти 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 в процесі навчання, виховання, практичної діяльності. Працездатність — невід'ємна риса таланту.

Що ж таке педагогічний талант? Таких визначень достатньо в історико-філософських, педагогічних, етико-естетичних дослідженнях. Однак у цьому разі нас більше цікавить проекція визначення таланту в театральній педагогіці на педагогічну діяльність. У визначенні таланту має остаточно визначитись і подібність акторського і педагогічного мистецтва.

Скористаймося поглядом В. І. Немировича-Данченка: "Мистецтво актора складне до надзвичайності, і дані, за

114

допомогою яких актор оволодіває глядачами, різнобічні: заразливість, особиста чарівність, правильність інтуїції, дикція, пластичність, краса жести, здатність до характерності, праця, любов до справи, смак тощо"<sup>1</sup>.

Подібне міркування висловлює і К. С Станіславський. На своє ж питання: "Що таке талант?" — відповідає: "Талант — це щаслива комбінація багатьох творчих здібностей людини у поєднанні з творчою волею". Далі 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 та темпу, музичність, щирість, безпосередність, самовладання, винахідливість, сценічність тощо. І додає: "Потрібні виразні дані, щоб утілювати набутки таланту: тобто гарний голос, виразні очі, обличчя, міміка, лінії тіла, пластика тощо"<sup>2</sup>.

Безумовно, ці властивості необхідні і педагогові — основній дійовій особі в театрі одного актора. Брак бодай однієї з перелічених ознак зменшить педагогічну впливовість. Іншими словами, педагогові не завадить мати найкращі складники обдарованого актора.

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

Поживою для таланту є все, що підносить і ушляхетнює людський дух і думку. Такий вплив на людину 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 неодноразово. Одна з його розробок — "Етика, чи Атмосфера для розвитку таланту"<sup>4</sup>.

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

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

<sup>3</sup>Дрв.: Станіславський К. С. Собр. соч.' В8т. — Т. 5. — С.422—423.

<sup>4</sup>Там само. — С. 429.

Станіславський звертає увагу на спокуси, що загрожують актору, 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;
- захоплення і поклоніння (психопатія) перед славою іншого (несвідома заздрість йому) під виглядом захоплення його талантом і мистецтвом. Слава Ньюпулярність сприймаються за талант;
- 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 втома (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 жадоби популярності;
- помилкове спрямування творчості у бік успіху; а не в інтересах чистого мистецтва;
- провал і як наслідок його та зневаженого самолюбства — презирство до чужої думки, гра в самотність, в нерозуміння і неоціненість, самозвеличення задля власного виправдання і втіхи. Розчарованість не в собі, а в інших і в мистецтві. Звеличення окремих осіб і думок, що тішать самолюбство;
- успіх і як наслідок його — самозвеличення, самозамилування, зневага до іншого, як вищого до нижчого. Презирство до тих, хто не розуміє і критикує, як недо-стойних розуміння його величі;
- захоплення популярністю, жадання її, пошук випадку для її виявлення, виклик 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. Проте й тепер ці міркування щодо своєрідних правил підтримки 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 базуються на спілкуванні, — заразливість. Відомо, що за кожною людиною, за її 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 міжособистісного спілкування — закон сумісності.

В. І. Немирович-Данченко, торкаючись цієї проблеми, наголошував: "Я постійно вживаю слово "заразливість", тому будь-який талант — і письменницький, і акторський (додамо: і 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 несценіч.- них"<sup>2</sup>.

К. С 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-густо її немає. За голос? І його нерідко бракує. За талант? Він не завжди заслуговує захоплення. За що ж? За ту невловиму властивість, яку ми називаємо чарівністю. Це не пояснювана привабливість усієї істоти актора, у якого навіть недоліки перетворюються на чесноти, які копіюються його поклонниками і на-

•Див.: Станіславський К. С. Собр. соч.: В 8 т. — Т. 5. — С. 430— 431.

Станіславський К. С. Работа актера над собой // Собр. соч.-. В 8 т. — К., 1957. — Т. 3. — С. 234.

слідувачами... Ця властивість називається "сценічною", а не життєвою чарівністю"<sup>1</sup>.

Проаналізуємо причини популярності багатьох педагогів серед своїх учнів. Впадає в очі одна

повторюваність, що чарівність — невід'ємна риса і педагога. Вона може не збігатися з життєвою, кінематографічною, телевізійною і навіть сценічною. Це специфічно 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 і відповідальності. У спілкуванні педагог мусить обов'язково збагачувати учнів інтелектуально, морально, естетично, діяльнісно. Звичайно, педагог цього не виконає або виконає недоброякісно, 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 до себе ставлення; 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.

*Немирович-Данченко В. И. Статьи. Речи. Беседы. Письма. — М. 1952. — С.200.*

118

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. Чим яскравіше, різнобічніше переживання педагога на уроці, лекції, семінарському чи практичному занятті, тим більше він самоутверджується 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 показують, що в процесі 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, у свою чергу, впливає на самого педагога. Це, до речі, одна з найважливіших ознак, якщо не закономірностей, роботи актора на сцені.

У педагогічній діяльності взаємини з аудиторією залежать від самопочуття педагога. Подібне спостерігається і в мистецтві театру. К. С Станіславський, наприклад, вбачав основу 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 іншому майже постійно доводиться працювати з відомим матеріалом, а захопитися уже знайомим і звичним дуже важко. Постає питання: як зберегти себе у творчому благополуччі і подати матеріал, неначе вперше? Як зробити постійно повторюваний процес по-новому творчим? Адже кожний виступ актора, кожний урок вчителя, кожна лекція професора — творчість, а творчість механічно не дублюється.

Творче самопочуття в педагогічній чи акторській дії з відомим, повторюваним матеріалом завжди хвилювало і практиків, і теоретиків. Не випадково про це писав

119

К. Д. Ушинський: "Повторюючи двадцятий раз одне й те саме, вчитель, звичайно, не може говорити з тим натхненням, яке збуджує симпатію і увагу слухачів; а тим часом він не має жодної методики, яка допомогла б йому відчувати і підтримувати цю увагу"<sup>1</sup>. І до цього часу в педагогіці бракує таких методик, за винятком, щоправда, театральної педагогіки. "...Потрібна певна духовна підготовка перед початком творчості, щоразу, за кожного її (творчої дії. — *Азм.*) повторення. Необхідний не лише тілесний, а й, головне, духовний туалет"<sup>2</sup>, — писав Станіславський у роздумах про високу творчу активність артиста.

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

Якщо спостерігати за роботою талановитого педагога, впадає в око його природність, привабливість, грація, вміння з першого погляду на аудиторію визначити міру спілкування з нею і багато іншого. Добираючи кандидатів на вчительську професію, ці особливості слід враховувати, а формуючи майстерність, систему різних педагогічних умінь і навичок, берегти органічність майбутнього педагога,

атирість і безпосередність, як найдорогоцінніші 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 висхідний 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 визначає його достоїнства. Близкучий розум, кмітливість без тренуваних педагогічних умінь, інтуїтивного педагогічного бачення і передба-

<sup>^</sup>Ушинский К.Д. Избр. пед. соч. — М., 1968. — С.303, Станиславский К. С.Собр. еоч.-В 8т.—К., 1953.—Т.1.— С.297.

120

чення, заповзятливості у творчому вирішенні навчально-виховних завдань нічого не варті. Обмежений і глибоко нещасливий той педагог, хто розумом пригнічує свої почуття чи не вміє ними оперувати. Педагогічну дію слід не лише розуміти, а й переживати, надихати почуттям.

У талановитих педагогів щаслива врівноваженість розуму і почуттів, їх внутрішнє життя яскраве, витончене, інтенсивне. Вони без особливих зусиль координують слово і діло у дії, інформацію і почуття, міру уваги до аудиторії і міру уваги аудиторії. Органічна природа педагога виявляється у єдності набутих усвідомлюваних і неусвідомлюваних начал. Підсвідомість і пов'язана з нею інтуїція — це Божий дар творчого педагогічного пошуку у поєднанні зі здібностями, особливо розумовими і 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. Часто-густо віддачу ми бачимо, аналізуємо, робимо висновки. Сприйнятливість майже завжди залишається поза увагою дослідника (за винятком, можливо, власного досвіду). А нерідко трапляється так, що, в зв'язку з браком науково аргументованої системи формування сприймання вчителя, ми спостерігаємо, як воно перетворюється на штамп, трафарет. Це негативно відбивається на педагогічній дії, мові, логічності і інтуїтивності мовлення, ритмі життя і розпорядку дня. Виникає небезпека втрати живого зв'язку з оточенням, коле-, гами, учнями.

Доречно нагадати тут про один з чинників, що зумовлюють тонкощі і нюансування сприймання, — музичність. Вона сприяє встановленню сумісності педагога з аудиторією, відчуттю внутрішньої гармонії у процесах спілкування та педагогічної дії.

Педагог і актор мусять знати і відчувати аудиторію, з якою працюють, розуміти, на кого орієнтуватися і кому допомагати. Слід знати особливості людської реакції залежно від віку, статі, професійної спрямованості тощо. Чому клас підпорядковується педагогові? Чи можна підготувати себе до цього? Як народжуються ці педагогічні

121

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. С. 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 шупальцями очей.

Четверта стадія. Передача своїх видінь об'єктові.

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

Педагог повинен 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 тощо. Але найперше і найвагоміше — очі! Насамперед вони допомагають учителю прикувати 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. Їх почуття і воля звільняються через інтелект могутнім плином і миттєво привертають до себе увагу аудиторії. З трейованою переконаністю такий педагог неначе гіпнотизує слухачів. Хоч в цілому гіпнотизування й короткочасне, однак різними засобами його можна підтримувати



стільки, скільки потрібно для розв'язання педагогічної задачі, Нерідко для цього використовуються темпоритми і своєрідна педагогічна монотонність, за допомогою яких педагог ніби "врубється" у свідомість слухачів, присипляючи, а потім напружуючи її, доводячи себе і слухачів до кульмінації почуттєвих переживань. Ця кульмінація і сприяє формуванню установок і переконань особистості. Їх вияви зумовлюються тренуваністю педагога, рівнем його психотехніки. Зрозуміло, що кожний педагог виробляє свої індивідуальні засоби, користуючись якими він гранично наближається до одухотвореності і досягає найвищого ступеня.

Педагогічний процес вимагає своєрідної 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>5</sup>

Отже, хто хоче проникнути в таємниці володіння людьми, має проникнути в таємниці володіння самим собою. Доти, доки аудиторія залишається таємницею, педагог не отримає влади над нею. Проте доки він не виробить майстерності підпорядковувати себе педагогічній меті, не осмислить своїх можливостей впливати на аудиторію, доти й вона не сприйме вповні його інформацію. А. С. Макаренко висунув і розробив ряд 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 ж дії в театрі наявністю постійного колективу. Тому педагогові, справляючи вплив на особистість, важливо використовувати психологічну силу

*Станиславский К. С. Собр. соч. В 8 т. — К., 1957. — Т. 3. — С.256.*

123

їїГйтати про постійний рух колективу, "закон "поступу" його, безперервний розвиток.

Послугуючись цим, А. С. 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. По-друге, необхідно наполегливо перетворювати більш прості види радості у складніші і по-людськи значущі. Тут проходить цікава лінія: від примітивного задоволення будь-яким пряником до найглибиннішого відчуття обов'язку.

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

Сутність принципу "система перспективних ліній" полягає в тому, щоб через естетичні почуття позитивного цілеспрямування (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, сприяють подоланню труднощів і перешкод, будучи водночас педагогічним надзавданням. Мистецтво вчителя в даному разі полягає в тому, щоб поступово ускладнювати завдання, вчити практично бачити не лише близькі, а й віддалені перспективи як колективу в цілому, так і кожної особи зокрема.

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 ціле-покладанні"<sup>1</sup>.

В. О. Сухомлинський також вважав колектив визначальною силою у вихованні особистості, підкреслюючи, що це не якась безлика маса; він існує як множина індивідуальностей, і якщо вихователь сподівається, що виховна сила колективу полягає в організаційних взаємо-

*Макаренко А С. Цель воспитания // Пед. соч.-. В 8 т. — Т. 4. — С. 47.*

124

залежностях, у підпорядкуванні і організаційних перевагах, його сподівання не виправдаються. Виховна сила колективу ґрунтується на духовних багатствах кожної окремої людини. Однак, щоб колектив став виховною силою, необхідна спільна діяльність, одухотворена високими ідеалами, благородними моральними цілями.

Керуючи колективом, цілеспрямовуючи його діяльність, педагог повинен володіти певними якостями, що сприяли б його сумісності з колективом і окремими учнями, які входять до нього. Передусім це вміння володіти собою, керувати своєю поведінкою. Цілком зрозуміло, що педагога слід спеціально

готувати до цього.

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

- до класу заходити бадьорим, упевненим, енергійним;
- загальне самопочуття в початковий період спілкування бадьоре, продуктивне, упевнене;
- наявний комунікативний настрій: яскраво виражена готовність до спілкування;
- енергійно виявляється комунікативна ініціатива, емоційний настрій на діяльність, прагнення передати цей стан дітям;
- в аудиторії створюється необхідний емоційний настрій;
- здійснюється органічне керування власним самопочуттям у проведенні уроку і спілкуванні з дітьми (рівний емоційний настрій, здатність до керування самопочуттям, незважаючи на несприятливі обставини, тощо);
- домагатися продуктивності спілкування;
- здійснюється керування спілкуванням (оперативність, гнучкість, відчуття власного стилю спілкування, уміння поєднувати спілкування з методом впливу);
- мова (яскрава, образна, педагогічно доцільна, висококультурна);
- міміка (енергійна, виразна, педагогічно доцільна);
- — пантоміміка (виразна, адекватна жестикуляції, пластична, насичені емоційно жести)<sup>1</sup>.

<sup>1</sup>Кан-Калік В. А. Учителю о педагогическом общении. — М., 1987. — С. 136—137.

125

До переліченого слід додати бодай дві пропозиції:

- блискуче знання матеріалу;
- чітке дотримання міри.

У багатьох країнах світу постійно вдосконалюється процес підготовки вчителя в 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 справедливо 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 педагогічній діяльності, тобто шлях передусім практичний, вибудований на науковій основі.

Особливу увагу в чеській системі підготовки вчителя відводять тому, що, услід за В. Мейерхольдом, відомим театральним режисером, можна назвати "біомеханікою" — формуванню координації моторної поведінки, умінню 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, обробку динаміки поведінки тощо. Все це робиться для того, щоб учитель міг вільно керувати аудиторією, передаючи свої досвід, почування, переконання.

У латинській мові є слово "аура", що буквально перекладається як *подих, повів*. У переносному значенні воно вживається в театральній педагогіці. Його можна вжити для характеристики навчально-виховного процесу. К. С. Станіславський підкреслював: "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 у

126

взаємному спілкуванні 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 більш відчутними 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 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 фальші, 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. О. Сухомлинський).

Помилковим твердженням є, що педагоги від природи бувають поганими, посередніми чи хорошими. Добре, коли посередній — це поганий педагог, який займається самовдосконаленням, розвиває себе. Гірше, коли посередній — це "застоялий" гарний. Шкода, що педагог не може життєво виміряти результати своєї праці, адже мірилом його діяльності може бути лише суб'єктивна оцінка учнів: учитель переконав, захопив, розбудив думку, викликав естетичне почуття, передав часточку свого досвіду.

Здається, що справжній майстер робить це просто, легко й природно. Проте досягають цього професійного вміння лише систематичною працею. Талант — це передусім постійна і напружена робота над собою, самовдосконалення. Стає зрозумілим, чому А. С. Макаренко і

<sup>1</sup> Станіславський К. С. Работа актера над собой // Собр. соч.- В 8т.— К., 1954. — Т. 2. —С.267.

127

В. О. Сухомлинський закликали педагогів працювати 14—16 годин на добу. Буває й так, що педагог опиняється у мертвій зоні, відмовляється від продовження самовдосконалення через слабкість волі. Це виявляється у втомі, у пересиченості враженнями, нерозумінні і забутті педагогічних ідеалів, а закінчується педагогічною неспроможністю.

Кожен талановитий педагог як митець — неповторний, усі ж 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 якоюсь мірою 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. Ф. Шаталова, навколо якого кипіли пристрасті захоплення, зневаги, заздощів, розчарування в 70—90-х роках: "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 довко-

128

лишнього світу". Хто коли-небудь слухав Шаталова, був присутнім на його уроках 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 і викликав пристрасті В. Ф. Ша-талов, що не вписувався в стереотип байдужого до позитивних почуттів учнів педагога. Зазнали зневаги в Україні, передусім в отупілого керівництва освітою, за подібні шаталівським пошуки М. П. Щетинін на Кіро-воградщині, М. П. Гузик на Одещині. Доцільно наголосити, що М. П. Гузик переніс ідею театру в класі на школу, очоливши її як директор. Щоправда, вперше цю ідею реалізував на Черкащині в ці самі роки О. А. Заха-ренко.

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

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

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

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 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 еднає з театральною їхня органічність, що зумовлює процес творчості за законами самої природи. Це означає, що і актор, і педагог, як і в житті, мусять набути досвіду посправжньому бачити, слухати, мислити, переживати., а не уявлятися такими, що мислять, переживають, діють. Однак в органічності приховується і відмінність між актором і педагогом, а отже, й між відповідними діями. Якщо перший має навчитися правильно сприймати, оцінювати, знаходити рішення і впливати на суб'єктів, що його оточують, в умовах художнього узагальнення, то другий, концентруючи в собі акторсько-режисерські можливості, — доводити результати свого впливу до художнього узагальнення. Якщо акторові доводиться на сцені по-новому навчатися 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. Проте і йому не завадить систематично тренувати органічність дії для умов публічності. Досконалість і акторської, і педагогічної професії слід відкривати в їх труднощах, Доказ цього — 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 складнощів його очікує! У нього немає досвіду,

<sup>1</sup>Станіславский К. С. Статьи. Речи. Беседы. Письма. — М., 1953. — С. 504.

<sup>2</sup>Там само. — С. 519.

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 педагоги-наставники ще у вузі, то тоді йому необхідно бути самим собою. Але це трапляється, на жаль, не часто. А діти не чекають. У них свої критерії і судження..." Ці слова належать В. Ф. Шаталову. Усі його пошуки мали мету звільнити учня від *обов'язку* навчатись і перетворити його на *інтерес*, на мотивоване, естетично значуще *самонавчання*. У його книгах "Куди і як зникли трійки" (1979), "Педагогічна проза" (1980), "Точка опори" (1987) окреслені 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 великими блоками (тема, розділ). Це дає змогу учням краще його осмислити, усвідомити логічні взаємозв'язки там, де раніше були лише окремі правила, параграфи, закони. Учні надаються 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, розшифровка 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.

*Шаталов В. Ф. Учить всех, учить каждого // Педагогический поиск. — С. 142.*

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% із 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 Стані-славський, почуття з'являються несвідомо, інтуїтивно, як результат тренінгу, психофізичної дії.

Завдяки педагогічному надзавданню, яке зумовлюється 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 і 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 композиціях, чи в філософських суперечностях?"<sup>1</sup> Для вчителя його дія започатковується увагою учнів.

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

132

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, кожний звук свого голосу, домагаючись в усьому граничної виразності з максимальною економією виразних засобів тощо. На думку ПСИХОЛОГІВ, структура педагогічної праці налічує понад 200 компонентів. Чи може вчитель виконувати всі ці численні вимоги, якщо не мобілізовано апарат його уваги, якщо очі і вуша 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 неві-рішені питання. Хоч би яким зосередженим був учитель, хоч би як він володів переключенням 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 ж передусім слід звертати увагу? Що саме має бути об'єктом уваги в цю мить його творчого життя?

Так виникає питання про правильний вибір об'єкта уваги.

Хто обізнаний з особливостями педагогічної професії, розуміє, що вчитель уособлює в самому 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 змодельює естетично впливовий образ для об'єднання всіх учнів позитивним естетичним почуттям, викликавши таке почуття в кожного учня зокрема. Створений

133

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 розв'язати 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>1</sup>. Мимовільною є така увага, яка складається в ході взаємовідносин людини з середовищем 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 цими цілями.

Залежно від характеру дій людини увага її буває зовнішньою і внутрішньою. Перша пов'язана з об'єктами поза людиною, друга — з відчуттями образів, створюваних уявою, фантазією. Види й форми уваги завжди взаємо-зумовлені, взаємоперехідні, взаємозалежні і важливі для педагога, на думку К.Д.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>2</sup>.

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

До числа об'єктів, які незалежно від волі вчителя чи навіть всупереч їй оволодівають його увагою, належить передусім ученя. В руках учнів — доля вчителя. Фізично вчитель від учнів віддалений, думками й почуттями він

<sup>1</sup>Див./ *Психологія* / За ред. Г. С. Костюка. — К., 1968. — С. 372. <sup>2</sup>Див.: *Ушинський К. Д.* Людина як предмет виховання // *Вибр. твори.* — К., 1983. — Т. 1. — С. 248—249.

114

переноситься в їхню особистісну сутність. Як правило, 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 — учителю немає до них діла: він нічого не бачить і не чує.

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

Не лише початківець, а й досвідчений вчитель, що добре володіє законами свого мистецтва, часто-густо піддається загрози підпасти під владу цих шкідливих для творчості об'єктів. Це особливо 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 різноманітних життєвих ситуаціях. Згадаймо червоні спітнілі обличчя школярів і студентів за екзаменаційним столом, чи болісні страждання недосвідченого оратора перед великою аудиторією, або спілкування з особливо видатною людиною. Напружені

135

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 домінанту негативну можна лише за допомогою більш сильної позитивної. Для цього слід створити у своїй психіці, у своїй свідомості осередок збудження, достатньо потужний, щоб відвернути на себе енергію негативних переживань відповідної домінанти. Таким збудженням, такою новою, сприятливою для творчості, позитивною домінантою є активна зосередженість.

Зосередженість особливо характерна для вищої стадії уваги — її довільності, 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 активне зосередження на вищому ступені розвитку (захоплення довільно обраним об'єктом) здатне перемогти заперечну домінанту і забезпечити необхідні для творчості умови. Безумовно, ця домінанта активного 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 допомагає переключати увагу вчителя з одного об'єкта на інший, не створюючи розривів у цьому безперервно плинному процесі. Вчителю досить розірвати безперервну лінію уваги, і в створену 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 уроку, не встановив чітко

136

визначеної послідовності в чергуванні об'єктів і не збагнув тих причин, за допомогою яких увага образу переключається з одного об'єкта на інший.

На перший погляд здається, що коли увага вчителя цілком захоплена власним "Я" і рівнем 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 доміную педагогічну увагу 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 стимулюючих 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 доміную 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 швидкого і легкого створення в собі стійкої доміную педагогічної зосередженості, іншими словами, здатністю швидко й легко захоплювати свою увагу об'єктами педагогічного життя.

У буденному житті кожної людини, зокрема і вчителя, об'єкти захоплюють увагу і приковують її до себе. У поодиноких випадках увага до об'єкта цілеспрямовується силоміць. Як правило, це відбувається у випадках, коли необхідно прочитати важку для сприймання книгу, 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 ніякого інтересу, особливо коли він його відбуває десятий, п'ятнадцятий, сотий раз. У цьому випадку всі об'єкти уваги і педагогічне

137

середовище вчителів знайомі, вивчені, не обіцяють ніяких несподіванок. Але ж на уроці все повинно бути цікавим і захоплюючим. Ось чому вчитель зобов'язаний поставити перед собою вимогу: навчитись зосереджувати свою увагу, робити її стійкою і безперервною. Лише за таких умов увага, на думку К.С.Станіславського, стає "провідником почуття".

#### ЛАБОРАТОРНО-ПРАКТИЧНІ ЗАНЯТТЯ

##### 1. ВСТУП ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОФЕСІЇ

**Мета:** розкриття складності педагогічної професії, багатогранності і 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. Діагностика 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. Модельовання педагогічної ситуації. Публічний виступ на тему "Я і моя професія".

##### Завдання для студентів

1. Підготуватися до обговорення питань, ознайомившись із рекомендованою літературою..
  - 1.1. Учитель в 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 словесности", "Фотография, на которой меня нет", "Классный", "Добрые зерна", "Савва Ильич"); 2. *Соловейчик С.* Час ученичества. — М.: Детск. лит., 1986 (Розділ 3 про Сковороду, с. 26—32, розділ 12 про К. Д. Ушинського, с. 109—120, розділ 19 про А. С. Ма-каренка, с. 181—197, розділ 20 про В. О. Сухомлинського, с. 197—210); 3. *Львова Ю. Л.* Педагогические этюды. — М.: Просвещение,

138

1990; 4. Амокашвилц *Ш. А.* Здравствуйте, дети! — М.: Просвещение, 1983; 5. *Большой* педсовет. — М.: Молодая гвардия, 1986.

На підставі прочитаного написати твір-роздум, відповісти на питання:

Які особливості професії вчителя спонукали автора написати ці історії?

З якими вчителями ви спілкувалися, читаючи ці оповідання?

Що приваблює вас у цих вчителях?

У чому допомагав учитель дитині в описаних ситуаціях?

Яке місце посідають уподобані вами якості в цих розповідях у системі професійних вимог до вчителя?

Чи були у вашому житті такі вчителі і як вони вплинули на вашу долю?

3. З рекомендованої літератури (Слово про вчителя. — К., 1983; Учитель: Статті. 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".

#### Рекомендована література

1. *Сухомлинський В. О.* Сто порад учителю. Порада 1 // Вибр. твори: У 5 т. — К., 1976. — Т. 2. — С 420—425.

2. *Сухомлинський В. О.* Серце віддаю дітям // Вибр. твори: У 5 т. — К., 1977. — Т. 3. — С 162—176.

3. *Основы педагогического мастерства.* — М., 1989. — С. 6—27.

4. *Борисова Е. М., Логинова Г. П.* Индивидуальность и профессия. — М., 1991. —СП—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. Діагностика педагогічної спрямованості студентів

Для діагностики професійно-педагогічної спрямованості студентів доцільно використати ДДО (диференційно-діагностичний опитувальник Є. О. Климова), тест на схильність до педагогічної професії, тест Форверга на кон-тактність.

Диференційно-діагностичний опитувальник. Припустимо, що після відповідного навчання ви зможете виконувати будь-яку роботу. Але коли б вам довелося вибирати тільки з двох можливостей, якій з них ви віддали б перевагу?

139

- |   |   |
|---|---|
| 1а. Доглядати за тваринами  | 16. Обслуговувати машини, прилади (стежити, регулювати)                       |
| 2а. Допомогати хворим, лікувати їх  | 26. Складати таблиці, схеми, програми для обчислювальних машин                |
| 3а. Стежити за якістю книжкових ілюстрацій, художніх листівок, грамплатівок | 36. Стежити за станом, розвитком рослин                                       |
| 4а. Обробляти матеріали (дерево, тканини, метал, пластмасу тощо)            | 46. Постачати споживачеві товар (рекламувати, продавати)                      |
| 5а. Обговорювати науково-популярні книги, статті                            | 56. Обговорювати художні книги (п'єси, концерти)                              |
| 6а. Вирощувати молодняк (тварин будь-якої породи)                           | 66. Тренувати товаришів (або молодших) з виконання яких-небудь дій (трудових, |



- |      |  |                            |   |
|------|--|----------------------------|---|
|      |  | навчальних,<br>спортивних) |   |
| 7а.  | Копіювати малюнки, зображення  | 76.                        | Керувати будь-яким вантажним (підіймальним чи транспортним) засобом (підіймальним краном, трактором, тепловозом тощо) |
| 8а.  | Повідомляти, роз'яснювати людям потрібні їм відомості (у довідковому бюро, екскурсії тощо) | 86.                        | Художньо оформляти виставки, вітрини (або брати участь у підготовці п'єс, концертів)                                  |
| 9а.  | Ремонтувати речі, роботи (одяг, техніку), житло  | 96.                        | Виправляти помилки у текстах, таблицях, малюнках  |
| 10а. | Лікувати тварин  | 106                        | Виконувати обчислювальні розрахунки   |
| 140  |  |                            |   |
| 11а. | 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.                       | Розбиратись у кресленнях, схемах, таблицях (перевіряти, уточнювати, упорядковувати)                                   |
| 13а. | Спостерігати, вивчати роботу гуртків художньої самодіяльності                              | 136.                       | Спостерігати, вивчати життя мікробів  |
| 14а. | Налагоджувати медичні прилади, апарати   | 146.                       | Надавати медичну допомогу людям при пораненнях, опіках, ударах  |
| 15а. | Складати точні описи-звіти про спостережувані явища, події, вимірювані об'єкти тощо        | 156.                       | Художньо описувати, зображувати події (спостережені чи уявні)   |
| 16а. | Робити лабораторні аналізи у лікарні   | 166.                       | Приймати, оглядати хворих, вести з ними бесіди, призначати лі-  |

- кування
- 17а. Малювати чи розписувати стіни приміщень, поверхню виробів
- 18а. Організовувати культурні походи ровесників чи молодших (у театри, музеї), екскурсії, туристські походи тощо
- 19а. Виготовляти кресленнями деталі, (машини, одяг), споруджувати будинки
176. Виконувати монтаж будівлі чи складання машин, приладів
186. Грати на сцені, брати участь у концертах
- за 196. Займатися кресленням, вироби копіювати креслення, карти

141

- 20а. Проводити боротьбу з хворобами, зі шкідниками (лісу, саду)
206. Працювати на клавішних машинах (друкарській машинці, телетайпі, складальній машині тощо)

Після ознайомлення з інструкцією до опитувального листка слід давати 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 повинні поставити знак (+) у клітинці 16, а знак (—) у клітинці 1а.

*Листок відповідей ДАО*

П	Т	Л	З	Х
1а	16	2а	26	3а
36	4а	46	5а	56
6а	—	66	—	7а
—	76	8а	—	86
—	9а	—	96	—
10а	—	—	106	—
Па	116	12а	126	13а
136	14а	146	15а	'
16а	—	166	—	156
—	176	18а	—	17а
—	19а	—	196	186
20а	—	—	206	—

Обробка 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).

Домінуюча сфера професійних інтересів визначається за стовпчиком, що має максимальну кількість плюсів, тоді як стовпчик із значною кількістю мінусів вказує на сферу діяльності, до якої опитуваний не має інтересу. Аналізуючи відповіді, особливу увагу звертають на студентів, які не виявили інтересу до професії типу "людина — людина" (4 і більше мінусів у третьому стовпчику).

### Тест на схильність до педагогічної професії

Інструкція: Нижче пропонується ряд якостей. "Приміряйте" їх на себе і оцініть ступінь їх виразності, виходячи з такої системи оцінок: 5 — так; 4 — в основному 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 у вас довго зберігається у душі осадок від різного роду переживань, що виникають при спілкуванні (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 спитати про це в інших?
8. Чи часто ви відчуваєте бажання відпочити, побути наодинці?
9. Ви довго добираєте потрібні слова, коли вам доводиться розмовляти?
10. Ви віддаєте перевагу вузькому колу постійних знайомих перед широким колом нових?

143

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 9-бальною шкалою і визначити, якою мірою ви наділені кожною із таких шести якостей у взаєминах з людьми. Бал 5 означає, що людина має цю властивість і більше дає, ніж отримує. Менше ніж 5 — наділена меншою мірою, більше ніж 5 — відбувається зростання такої властивості.

1. *Емпатія*. Я бачу світ очима інших. Я розумію іншого і можу відчувати себе "в його шкірі". Я розумію всі настрої, які йдуть від співрозмовника, і відповідаю на них.

123456789

2. *Теплота, повага*. Я всіма різними засобами виявляю (хоча й не завжди обов'язково відчуваю), що я сприймаю іншого; я розумію те, що роблять інші, хоча не завжди і не в усьому згоден з ними. Я людина, яка активно підтримує інших.

123456789

3. *Відвертість, щирість*. Я більш відвертий, ніж фальшивий, у своїй взаємодії з іншими. Я не ховаюсь за ролями і "фасадами", інші знають, "на чому я стою". Я залишаюся сам собою у спілкуванні з іншими.

123456789

4. *Конкретність*. Не можу сказати, що я невизначений, коли говорю з іншими. Я не промовляю загальних фраз, не ходжу навколо, керуюся конкретним досвідом і поведінкою, коли говорю. Я намагаюся говорити ясно, чітко, точно.

123456789

5. *Ініціативність*. У взаєминах з іншими я скоріше дію, ніж реагую. Я вступаю в контакт, не чекаючи, коли вступ-

144

лять у контакт зі мною. Я спонтанний. Я виявляю ініціативу завжди щодо інших людей.

123456789

6. *Безпосередність*. Я дію відкрито і прямо у стосунках з людьми, що мене оточують, не роздумуючи про те, як буду виглядати.

123456789

Роботу з тестами можна віднести до самостійної підготовки студентів. Тоді на початку заняття викладач з'ясує, чи всі виконали завдання. Якщо немає можливості зробити це, то доцільно розпочати заняття із заповнення опитувальних листків. Бажано, щоб діагностика професійно значущих якостей проводилася перед обговоренням теоретичних положень, тоді у викладача є змога у ході 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 для всієї групи. Достатньо, щоб вони одержали підсумкові дані і порівняли їх з еталонами, які дає їм викладач. Ці дані будуть

використовуватися і надалі (на етапі професійної ідентифікації), проте сам процес порівняння виконуватиме кожний студент самостійно. Викладач попереджає студентів, -що результати роботи з тестами мають бути збережені, оскільки наприкінці курсу передбачається повторне тестування.

Студентам пропонують скласти список якостей, які, на їхню думку, потрібні вчителю для успішної професійної діяльності. Підкреслюється, що кількість якостей і їх склад визначаються тільки самим студентом. Після виконання завдання (для цього досить буде 5 хвилин) пропонується оцінити сформованість тих якостей, які відносить студент до професійного ідеалу, у самого студента. Потім пропонується записати ці якості у дві колонки: ті, які формуються у навчально-виховному процесі вузу, і ті, формування яких залежить від самого студента. Зазвичай у структурі професійних ідеалів студентів більше 50 % становлять якості, які фіксують риси характеру і особливості емоційно-вольової сфери. Їх студенти виділяють у групу, не залежну від вузу.

145

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 свій власний погляд на ті вимоги, які ставляться перед фахівцем;

2) студентські уявлення не можуть охопити всієї складності і багатогранності педагогічної діяльності, потрібна тривала праця для проникнення в її глибинні властивості;

3) у кожного студента є певна установка на завершеність (незавершеність) професійного розвитку, що визначається, з одного боку, недостатньо високим і повним рівнем сформованості професійного ідеалу, а з другого — 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 множинних форм і шляхів її впливу на становлення майбутнього спеціаліста, показується, що можливості цієї програми значно ширші, ніж уявляються не-підготовленому спостерігачу (яким є студент першого курсу); крім того, для досягнення високого рівня професіоналізму необхідно доповнювати задану програму власною ініціативою з професійної самоосвіти, самовиховання і саморозвитку.

## 2. Обговорення **головних теоретичних** положень

Оскільки це практичне заняття є першим, тут закладаються установки студента щодо способу взаємодії з навчальною інформацією, викладачем, іншими студентами групи. Важливо, щоб склалася тенденція репродуктивного переказу почерпнутої з літературних джерел інформації, утворилася доброзичлива атмосфера, що стимулює до взаємодії. Важливо закласти основи особливого стилю відносин: думка кожного, якою б вона не була, не оцінюється як слухна або неслухна; вона є відображенням минулого досвіду студента, склалася під впливом певних життєвих обставин. Її не можна ігнорувати,

146

критикувати, засуджувати. Перед студентом розгортаються інші, ефективніші підходи до професії вчителя, педагогічної діяльності, а він сам приймає, асимілює, засвоює нові аспекти відносин і діяльності.

Для створення відповідної психологічної атмосфери ефективно застосовувати такі прийоми:

1) студент отримує завдання дати своє визначення поняття "освіта". Потім пропонується зачитати ці визначення, керівник заняття записує 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 виступають як засіб особистісного формування. Основна 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) пропонують дати визначення поняття "педагогічна діяльність" (підтекст — що дає дітям учитель?). У ході обговорення студентів підводять до висновку, що у діяльності вчителя можна виділити два рівні реалізації педагогічних функцій. Перший рівень — це функції, що забезпечують виконання вчителем соціального замовлення: навчальна, виховна, розвиваюча, соціально-педагогічна. Другий рівень — це, так би мовити, поточні функції, які забезпечують реалізацію функцій першого рівня: *ін-формаційна* (глибокі знання і володіння навчальним матеріалом, адаптація навчального матеріалу до рівня розуміння і пізнавальних можливостей школярів і передача його за допомогою різноманітних 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, пробудження інтересу до інших учасників педагогічного процесу, потреби осмислити і усвідомити складні процеси спілкування,

147

взаємодії з іншими людьми! °, *розвиваюча* (врахування індивідуальних і вікових особливостей учнів, розвиток їхніх здібностей, формування особистості школяра, створення умов для формування у дітей потреби у саморозвитку, самоосвіті); *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 взаємопов'язані, їх неможливо розвести по окремих навчальних і виховних заходах.

У ході подальшого обговорення 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 і методичні знання, педагогічні технології, педагогічна техніка), результат (освіта як багатосторонній приріст індивідуального потенціалу учнів).

Важливо звернути увагу студентів на те, що діяльність учителя у змістовому плані багатоаспектна. Вона містить такі компоненти: *гностичний*, або дослідницький (робота з інформацією, аналіз свого і 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 в різних умовах; визначення системи педагогічних дій); *організаторський* (безпосередня реалізація накресленого плану, збереження загальної програми дій, запобігання небажаним відступам, утримання ініціативи у своїх руках, мобілізація класу і окремих учнів на досягнення потрібного результату); *комунікативний* (встановлення і налагодження стосунків з колегами, батьками, учнями).

Тому в 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 з точ-

148

ки зору того результату, до якого вони можуть привести, приймає рішення про дальший розвиток або припинення цих тенденцій, добирає засоби відповідної зміни, тут же безпосередньо реалізує їх, мобілізує решту учасників ситуації, допомагає їм зрозуміти і осмислити ці зміни тощо. Важливий момент педагогічної діяльності полягає в тому, що вчитель не просто діє самостійно — він насамперед скеровує діяльність учнів (не просто ставить відповідні цілі, але прагне до того, щоб цілі були усвідомлені і прийняті учнями, не просто підбирає способи досягнення мети, а й допомагає дітям оволодіти цими способами, щоб вони стали індивідуальними засобами досягнення цілей). Цей аспект визначається як мета-діяльність учителя,

Крім того, вчитель повинен передати учням самі прийоми керування, зробити учня суб'єктом, здатним до керування своєю діяльністю і поведінкою ("керування процесами керування<sup>5</sup>"). Механізм реалізації цієї вимоги називається рефлексією. Рефлексія — це, з одного боку, звичка вчителя до осмислення власних збудників (аналізувати власну картину світу, вловлювати хід своїх роздумів, конкретизувати власну точку зору, 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 точку зору, імітувати його роздуми, передбачити можливі труднощі, розуміти, як учень сприймає певну ситуацію, вміти 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

Цей етап роботи містить дві вправи.

Вправа 1. *Оцінка педагогічної позиції*. Викладач ставить на дошці крапку, біля якої пише: "Я". Від крапки відводить декілька ліній, за кількістю студентів у групі.

149

Кожен студент підходить до дошки і в кінці однієї з вільних ліній пише ім'я того студента з групи, якого він обрав би своїм викладачем. Заздалегідь оговорюється, що не слід орієнтуватися на дружні зв'язки або міжособистісні приязнь. Ідеться лише про професійні стосунки (оцінювання педагогічної позиції членів групи).

Після того як усі студенти зробили свій вибір, група сідає в коло. Студенти по черзі пояснюють, чому обрали саме цю особу.

Після обговорення викладач обов'язково повинен підкреслити, що незначна кількість або повна відсутність вибору щодо того чи того студента не свідчить про низьку оцінку його групою. Очевидно, на цьому етапі професійного становлення такий студент ще не мав можливості заявити про себе в педагогічному ракурсі. Пропонується провести самоаналіз у такому напрямі: "Що треба зробити, щоб люди бачили в мені педагога?"

Цю вправу слід давати тільки тоді, коли в групі встановлено відверті стосунки, а самі студенти можуть обговорювати свої успіхи або невдачі без психологічних ускладнень.

**Вправа 2о Обговорення підсумків тестування.** Доцільно будувати обговорення не як оголошення отриманих студентами кількісних результатів, а як розкриття особливостей поведінки, самопочуття, стилю роботи окремих учителів, які володіють тими чи тими рівнями сформованості параметрів, що аналізуються. Тут керівник заняття розкриває на образних, практично пізнаних прикладах ті позитивні й негативні наслідки, до яких призводить наявність або брак у конкретного вчителя певних якостей. Студенти беруть участь у доборі аналогій, шукають у своєму життєвому досвіді приклади відповідної поведінки, стилю діяльності вчителів.

Так, при обговоренні першого тесту (ДД.О — диференційно-діагностичне опитування) їм повідомляють, що виявилася та система, яка є кращою для людини, з якою вона 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?

### 150

У процесі обговорення студентів підводять до висновку, що першим показником схильності до педагогічної діяльності є орієнтація на іншу людину як найбільш значущий, емоційно переважаючий об'єкт взаємодії. Решта видів спрямованості висувають у центр подій інші аспекти, замикають діяльність на позаособистісних стосунках.

Під час обговорення результатів тесту на схильність до педагогічної професії слід одразу зазначити, що високі результати, отримані тут, не означають, що ця сфера діяльності закрита перед студентом. Ідеться про те, що "психологічна ціна" такої діяльності буде дуже велика (підвищені навантаження, перевтома, внутрішній дискомфорт, напруженість у взаємодії), Можна бути прекрасним учителем і в тому разі, коли дані тесту, здавалося б, цьому суперечать. У цьому випадку вчитель знайшов способи подолання тих індивідуальних особливостей, які не зовсім збігаються з характером педагогічної діяльності, таким чином, що вони ніяк не позначаються на його стосунках з довколишніми. Завдання кожного студента — в процесі навчання у вузі розробити власні прийоми компенсації тих індивідуальних особливостей, які зумовлюють утруднення зовнішнього і внутрішнього плану в педагогічній діяльності (знижити рівень залежності від думок інших людей, виробити власну систему педагогічних поглядів, педагогічну позицію, розширювати обсяг комунікативних умінь і здібність до рольової поведінки тощо).

Під час обговорення результатів опитування за Фор-вергом викладач повідомляє, що цей тест показує наявність у людини певної позиції і здатності виявити її у взаємодії. Тут також корисно звернутися до життєвого досвіду студентів, навести приклади вчителів, які по кожному з критеріїв перебувають у тій чи іншій зоні відповідей (до 5 чи вище 5).

#### 4. Вправи на формування адекватних уявлень про педагогічну професію

Зміст цього етапу тісно пов'язаний з попереднім» Але предметом обговорення тут є не результати виконання окремих завдань безпосередньо на занятті, а підсумки самостійної роботи студентів з підготовки до занять (на-

писання "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 показують, 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; виділити ту проблему, яку студент вважає головною, спробувати визначити її причини, запропонувати способи розв'язання).

#### 5, Моделювання педагогічної ситуації

Студентові пропонують виступити перед аудиторією за темою "Я і моя професія" (основою для виступу є завдання, виконане на попередньому етапі).

Зміст і характер проведення виступу є зручною моделлю для відпрацювання вміння відрізняти й аналізувати структуру педагогічної діяльності.

1. Мета діяльності, тобто той очікуваний результат, заради якого студент виступив. У ході обговорення студент розрізняє ті потенційно можливі цілі, які можуть визначати такий виступ: а) виконати вимогу (завдання) викладача; б) розкритися перед товаришами з нового боку; в) дістати добру оцінку; г) осмислити для себе сутність і свою готовність до оволодіння педагогічною професією; д) спробувати свої сили у новій, нестандартній ситуації; е) зарекомендувати себе перед викладачем активним студентом тощо.

2. Студент дістає можливість переконатися, що, крім власних безпосередніх дій, його виступ передбачає ще один важливий момент: керування діяльністю аудиторії. Він мусить контролювати залучення слухачів до спільної діяльності (слухають, співпереживають, підтримують чи байдужі, не звертають на нього уваги, не підтримують).

152

3. Аналізується специфіка об'єкт-суб'єктних відносин у педагогічній діяльності: слухач водночас є і об'єктом, і суб'єктом впливу. Розглядаються особливості суб'єкт-суб'єктних відносин: повага до слухачів, урахування їхніх думок як значущих, надання умов для включення в діалог (персоніфіковані звернення та висловлювання і не-вербальні "сигнали" про прийняття їх як повноправних партнерів).

4. Засоби, якими користувався студент для реалізації мети. Важливо показати, що в ході виступу студент реалізує не лише вербальні, а й невербальні засоби (інтонацію, міміку, пантоміміку, авторитет, привабливість своєї особи тощо). Слід також показати, що в ході виконання дії усвідомлена мета може не збігатися з досягнутою саме через неадекватність підбору засобів.

5. Результат, досягнутий у ході виступу: його відповідність чи невідповідність меті, прийнятій 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, повернути до себе увагу, зберегти інтерес слухачів протягом усього виступу; в) невимушеність поведінки, мови, інтонації.

Після виступу студент проводить рефлексивний аналіз: як відбувалася взаємодія з аудиторією, які у нього були утруднення, чи зберігав він контроль над ситуацією протягом усього виступу. Після цього заслуховує думку аудиторії, висловлену з позиції "добрих очей" (фіксація позитивних досягнень і коректні пропозиції щодо удосконалення). Потім студент розповідає, що б він хотів змінити у виступі. Якщо є така можливість, бажано ще раз повторити деякі фрагменти виступу.

#### *2. РОЗПОВІДЬ УЧИТЕЛЯ ЯК ФРАГМЕНТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ*

**Мета:** усвідомлення суті 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 з питаннями до аналізу педагогічної діяльності.

153

**Опорні поняття:** розповідь, монолог, надзавдання, структура розповіді, педагогічна позиція, самопрезентація, мотивація, композиція.

#### **План заняття**

1. Діагностика професійної позиції студента в ситуаціях організації взаємодії з аудиторією.
2. Обговорення основних теоретичних положень.
3. Виконання вправ на аналіз технології побудови зразків педагогічної розповіді.
4. Модельовання творчого задуму педагогічної розповіді. Публічний захист теми, надзавдання і структури педагогічної розповіді.

#### **Завдання для студентів**

1 • Підготуватися до обговорення основних теоретичних питань (1-1—1.4), ознайомившись із рекомендованою літературою.

- 1.1. Саморегуляція професійної діяльності як основа педагогічної майстерності вчителя.
  - 1.2. Педагогічна розповідь як фрагмент педагогічної діяльності, її сутність, специфіка, вимоги.
  - 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. Обрати тему власної педагогічної розповіді, письмово визначити її надзавдання, структуру. Підготуватися до публічного захисту творчого задуму педагогічної розповіді.

### Рекомендована література

1. *Основы педагогического мастерства* / Под ред. И. А. Зязюна. — М., 1989. — С. 7—10, 16—18.
2. *Буяльский Б. А.* Курс на мастерство. — К., 1974. — С. 37—39.
3. *Горбушина А. А.* Выразительное чтение и рассказывание. — М., 1976. — С. 30—54.
4. *Добрович А. Б.* Воспитателю о психологии и психогигиене общения. — М., 1987. — С. 19—20.
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 (Гл. XV. Сверхзадача. Сквозное действие).
7. *Сухомлинский 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—227 (Підготовка виступу. Початок, головна частина і закінчення виступу).

'54

### ХІД ЗАНЯТТЯ

#### І о Діагностика професійної позиції студента в ситуаціях взаємодії з аудиторією

На цьому занятті, як і на попередніх, триває усвідомлення студентами суті професійної педагогічної діяльності та аналіз її компонентів у роботі першокурсників.

Тематику вправ для діагностики доцільно обирати 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, підкресливши її значущість, головні проблеми і опорні поняття. 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 настроювання на тему у вправі "Роздум"). Чи була ця мета особисто прийнята вчителем?

2. Мета вчителя і мета слухачів. Чи зумів учитель передати мету діяльності слухачам? Чи можна кваліфікувати діяльність учителя як мета-діяльність?

3. Ставлення до об'єкта. До якої діяльності зумів залучити вчитель слухачів? Які стосунки він запроваджує: суб'єкт — суб'єкт чи суб'єкт — об'єкт?

4. Засоби. Які елементи педагогічної техніки використовує вчитель для розв'язання завдання?

5. Результат. Яких наслідків досяг учитель? Чи проаналізував він результат і пов'язав його з визначеною метою?

Обговорення допомагає студентам усвідомлювати характеристики діяльності, що забезпечують професійну

155

позицію вчителя, тобто сукупність його ставлень до навчально-виховного процесу, до учнів, до самого себе.

Результати аналізу діяльності можуть бути оформлені у вигляді діагностичного висновку — різня професійної позиції тих, хто виступив:

1. Позиція педагогоцентрична ("учень"): несамостійна 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 самоствердження, 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 взаємовідносинами.

Слабкість професійної педагогічної позиції, що виявляється у позиціях учня, практиканта, організатора, зумовлена передусім збоченням спрямованості вчителя: він орієнтується на зовнішні чинники організації професійної дії (вимоги керівництва, оцінки довколишніх, стандарти професійної поведінки) або лише на власні установки, не бачить ситуації очима учнів або зосереджує всю увагу на організації діяльності при втраченому надзавданні. Важливою умовою становлення професійної педагогічної позиції є



розвиток у вчителя здатності до регуляції своєї діяльності.

## 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 їх відповідності визначеній меті.

Педагог стає майстром тоді, коли він може налагодити взаємодію з учнями на засадах рефлексивного керуван-

156

ня: усвідомлює мету діяльності і розуміє прагнення та почуття учнів; вміє 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 саморегуляції педагогові потрібні ціннісні орієнтації, що спрямовують його поведінку. Саме гуманістична спрямованість стає визначальною умовою ефективної діяльності, втілюючи надзавдання його професійної програми, Засадою саморегуляції є сплав знань і спрямованості, а засобом, що забезпечує єдність спрямованості і результату, — вміння в галузі педагогічної техніки.

Розглядаючи щодо таких вимог педагогічну розповідь, ми маємо насамперед усвідомлювати сутність її як фрагмента педагогічної діяльності, вираженої вчителем з точки зору 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 різновиди усного мовлення вчителя (за кількістю осіб):, монолог, діалог, полілог.

Монолог — висловлювання, розмова однієї особи. Головні види монологу вчителя: розповідь, пояснення, лекція.

*Розповідь* — жива і образна форма монологічного викладу навчального матеріалу. На відміну від пояснення як логічного доведення теоретичних тез і від лекції як систематизованого і послідовного викладу матеріалу значного обсягу, що містить теоретичні тези, розповідь являє собою виклад фактів і подій, на підставі яких слухачів підводять до певних висновків, тобто розповідь — це стислий сюжетний виклад.

Слід підкреслити головну ознаку 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.

157

Важливо усвідомити і таку ознаку розповіді, яка впливає із розуміння попередньої і розкриває спосіб, яким досягається живий виклад матеріалу. Крім виявлення свого ставлення і зацікавленості подіями у розмові, вчитель добирає такий матеріал, щоб слухачі уявляли, бачили внутрішнім зором ті факти, особи, про яких мовиться. Цьому слугують яскраві приклади з описами подробиць, діалоги, що забезпечують образність викладу.

Отже, розповідь — це живий, образний монолог учителя. Проте монолог своєрідний, бо він виголошується з урахуванням необхідності включення аудиторії в активне сприймання, тобто монолог як внутрішній діалог, як співрозмова вчителя і 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 викликають емоційне ставлення до викладу;

— вплив на свідомість і почуття слухачів підсилюється, коли розповідь насичують такими прийомами, як міркування, роздуми, виклад від імені очевидця, укрупнення окремих деталей, опис;

— інтерес до змісту підсилюється, коли мовець звертається до життєвого досвіду слухачів, їхніх знань, розкриваючи нове в уже знайомому.

Готуючи розповідь, учитель завжди розмірковує над питанням: "Чого чекає слухач від мого виступу?" З орієнтації на потреби слухача і слід виходити, обираючи тему розмови. Учням, як показують дослідження, цікаво слухати лише нове і корисне. Тому важливо подбати про формулювання теми та її головної проблеми. Саме 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 переліку

158

поспіхом основних фактів змісту, а не докладного їх перегляду.

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, оживає, перетворюється у переконання вчителя, викликає бажання відстояти свою ідею, емоційно забарвлює весь зміст розповіді.

Розробка надзавдання — важливий етап роботи над задумом. Визначення теми дасть відповідь на питання, про що я хочу розповісти, визначення мети з'ясує, для чого я хочу про це розповісти, визначення надзавдання — в ім'я чого я буду говорити. К. С. Станіславський вважав надзавдання збудником переживань і рекомендував для посилення його впливу на творче самопочуття формулювати надзавдання через дієслова-прагнення: "Я хочу... (переконати, довести, збудити думку, допомогти відчувати...)".

Виклад теми з орієнтацією на надзавдання потребує знання технології побудови розповіді, передусім її структури. Педагогічна розповідь, як правило, 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 у незвичній ситуації, де потрібно пояснити свій намір. Призначення цієї частини — встановлення контакту зі слухачами, сприяння правильному сприйманню слухачами особистості мовця, бо, не налагодивши контакту, не можна ні зацікавити аудиторію, ні змінити її погляди. Тому перед початком розповіді слід як своєю поведінкою (впевненість, доброзичливість, відкритість у позі та погляді), так і висловлюванням про спільність своїх інтересів з інтересами аудиторії, спільність проблем чи кількома контактними фразами привернути увагу до себе, щоб потім, на етапі мотивації, переключити її на предмет розмови (8, с. 220—221, 230—233). Саме з цього етапу безпосередньо встановлюється зворотний зв'язок, іде пошук гармонії у взаємодії.

*Мотивація* — збудження до діяльності. Цю частину розповіді традиційно називають вступом, а в літературі —

159

зав'язкою. Її призначення — психологічна підготовка до усвідомлення сутності розмови. Це — збудження уваги до теми, формування інтересу до порушених питань, включення слухачів у внутрішній діалог. Час на мотивацію щодо загального часу розповіді може бути до 10 % (8, с. 217).

Можна застосувати різні прийоми завоювання уваги на початку виступу: розпочати з цікавого факту, історії; розповісти про парадоксальну ситуацію (контраст); поставити проблемне питання; повідомити конкретну мету і план виступу; посперечатися 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 слова, природність інтонації, уникнення шаблонних фраз. Загалом початок повинен бути для слухача залученням до невимушеного спілкування, актом творчості на очах, мовцем заздалегідь продуманим (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 те місце в розповіді, яке має викликати найбільше напруження уваги (кульмінація); підвести слухача до розв'язки — заключної дії, що стала результатом розвитку подій. У виступі роль розв'язки виконує заключна частина, призначення якої — повернути слухача до головної думки, заради якої і було організовано розповідь: "Кінець промови повинен закруглити її, тобто пов'язати з початком" (О. Ф. Коні). Кінцівка розповіді може бути оформлена за допомогою різних прийомів: короткого повторення основних висловлювань, побажання, цитати, метафори, віршованих рядків (ілюстративна кінцівка) тощо (5, с. 421—436; 8, с. 225—226). Її слід виділити певними виражальними засобами: паузою, зміною темпу, інтонацією.

Розробляючи задум розповіді, вчителю варто подбати не лише про зміст надзавдання, а й про інші елементи

160

режисури: просторове вирішення взаємодії з аудиторією (де стояти, як розмістити слухачів), пластичне вирішення (доречність жестикуляції, виразність міміки), звукове вирішення (музичне оформлення, тональність мовлення, темпоритм), що безпосередньо впливають на емоційну атмосферу розмови, а через неї — і на глибину сприйняття аудиторією інформації та її надзавдання.

Вимоги до вчителя у процесі розповіді зумовлені особливостями його діяльності у певній ситуації. Ц# Діяльність багатопланова, вона містить:

- передачу інформації;
- встановлення контакту зі слухачами;
- стимулювання до слухання, керування увагою слухачів;
- рефлексію власного викладу (оцінку змісту, побудови, сприймання їх слухачами, аналіз відволікання уваги слухачів).

У зв'язку з цим і вимоги до поведінки вчителя в ситуації розповіді є також багатоплановими. Учитель повинен володіти вмінням:

- керувати собою, своїм почуттям, усвідомлювати, що зовнішній вигляд є інформативним сигналом для слухачів;

- невимушено і гідно представитися 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 впродовж усього виступу (зоровий контакт, вербальний контакт, дистанція);

- виявляти власне ставлення до теми і змісту розмови;

- володіти виразним мовленням.

Зо **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 використаний для розповіді учням.

161

I. Навесні 1859 року Тарас Григорович отримав дозвіл побувати на Україні. Він об'їздив знайомі місця на Київщині, Чернігівщині, Полтавщині, відвідав Кирилівку і Мо-ринці, 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 Шейченко оселитися десь над Дніпром, жити 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.

Поховали 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 іюета-

^ ' {Падалка Н. 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.

162

Аж страж погано У тім хорошому селі: Чорніше чорної землі Блукають люди; повсихали Сади зелені, погнили Біленькі хати, повалялись, Стави бур'яном поросли. Село неначе погоріло...

Тарас поїхав у містечко Корсунь, до родича Варфоломій Шевченка, і разом з ним розпочав пошуки клаптика 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 здрибнілий 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 країну.

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? — гарячково 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 зна-

163

йомих, 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 невьського льоду, серед кам'яних поснух громад, у задушливій кімнаті, нібито відрізаний од світу нічним мороком, сидів і задихався самотній, набряклий від водянки, плачучий 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 простирадлом, 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 тв.: Паустовський К Тарас Шевченко.*

*Запитання для аналізу текстів*

1. Який уривок дає підставу твердити, що це — **живий і образний** виклад матеріалу? Доведіть.
2. Якими засобами досягнуто образності викладу? Які факти і події подано 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 допомагають створити атмосферу розповіді (напруження, смуток, відчай, утота, тут).
5. Зробіть висновок, який з уривків може забезпечити активне сприймання учнями розповіді, викликати їхній внутрішній діалог.

**Вправа 4.** *Аналіз матеріалів для розповіді* (виконується в мікрогрупах).

Познайомтеся з повчальними розповідями, вміщеними у праці В. О. 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).

164

Поміркуйте, наскільки корисними й цікавими можуть бути ці теми для учнів. Визначте мету, яку ставить автор. Відберіть матеріал для вступу, головної частини і закінчення.

Якими прийомами ви будете залучати учнів до активної взаємодії?

Вправа 5. Проаналізуйте творчий задум розповіді, розробленої студенткою першого курсу факультету української філології Полтавського педінституту 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 повинна бути цікавою і для того, хто розповідатиме, і для того, хто слухатиме розповідь. Для кожного вона повинна бути зрозумілою, близькою, хвилюючою. І ось серед великої кількості тем вибрала одну — "Материнське серце". Цією темою хотілося донести до аудиторії всю красу і велич, багатство материнського серця, серця, яке радіє, коли у дитини радість, яке не спить 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 пухкенькі 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 зміст, для яких сонце вже назавжди стало чорним. Сьогодні я хочу розповісти вам одну історію.

165

Кожний день дарував Наталі радість спілкування з немовлям. Лагідний голосок... Знайома до щему рідна усмішка... Ось уже прорізався перший зубик... Впевнено сів у ліжку... Нарешті, перші кроки,.. Здавалося, щасливішої жінки немає в усьому світі

Біда прийшла у квітні вісімдесят шостого. Нечувано, негадано, 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 8 ті.

Пам'ятаєте: "Нічого серйозного", — заспокоював населення уряд,

А дитині ставало гірше. Потяглися важкі сірі дні чекання. Обстеження, лікування,, Лікар! встановили діагноз-вирок: "променева хвороба". Мало хто виліковується ари цьому.

На певний час лихо відступило. Сашко пішов до школи, радував відмінними оцінками.

Хвороба ж не чекала. Хлопчиків ставало дедалі гірше. Лікарня в Москві; пересадка кісткового мозку.

Знову зажевріла у Наталі надія.

Та через тиждень згасла... Згасла назавжди... Під натиском ліків відмовили нирки.

Сашка не стало... Відтоді сонце стало назавжди чорним для Наталі.

Така от доля...Ні, зачекайте. Давайте разом поміркуюмо: доля це чи трагедія? Доля є доля, але ж чи не трагедія це, коли байдужість, безвідповідальність одних призводить 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 сприймана 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 з 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 активізує аудиторію, досягаючи суб'єкт-суб'єктних відносин?

3. Засоби педагогічної техніки, що використані для впливу на аудиторію.

4. Елементи режисури розповіді: доцільність побудови, просторове і звукове розв'язання.

#### **4. Моделювання творчого задуму педагогічної розповіді**

У цій частині заняття доцільно вислухати обґрунтування теми і надзавдання своєї розповіді. Колективне обговорення зразків дасть змогу скоригувати надзавдання, обрати оптимальний варіант структури.

*Можливі варіанти роботи;*

1. Усі студенти розробляють одну тему, і вся група працює над одним матеріалом.

2. Кожний студент обирає свою тему, не узгоджуючи свій вибір з групою.

3. Група обирає спільну проблему, у якій кожен студент розробляє певний напрям як власну тему.

Досвід підказує доцільність варіанта, коли група обирає 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.

167

**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.**

### 3. МАЙСТЕРНІСТЬ УЧИТЕЛЯ В КЕРУВАННІ ПСИХІЧНИМ САМОПОЧУТТЯМ

**Мета:** формування уявлень про сутність саморегуляції та її роль у професійній діяльності вчителя. Оволодіння засобами психологічного настроювання 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 настроювання на попередню діяльність, робоче самопочуття, саморегуляція, м'язовий затискач, релаксація, аутогенне тренування, музикотерапія, бібліотерапія, тру-дотерапія, мажор, імітаційна гра.

#### План заняття

1. Діагностика рівня емоційної стабільності і здатності до керування психологічним самопочуттям.
2. Перевірка головних теоретичних положень з теми.
3. Виконання вправ на розвиток умінь психофізичної саморегуляції, настроювання на наступну діяльність.
4. Моделювання педагогічної ситуації: розповідь учителя (розробка програми психологічного настроювання на виконання педагогічної розповіді в аудиторії).

#### Завдання для студентів

1. Підготуватися до співбесіди, використовуючи рекомендовану літературу.
  - 1.1. Поняття саморегуляції та психологічного настроювання. Роль психологічного настроювання як елемента педагогічної техніки вчителя.
  - 1.2. Психологічна гімнастика в роботі вчителя. Засоби психологічного настроювання.
  - 1.3. Засоби керування психологічним станом (музикотерапія, бібліотерапія, трудотерапія, імітаційна гра, аутогенне тренування). Можливості використання їх для професійного самовдосконалення вчителя.
2. Виконати вправи на формування вмінь знімати м'язове напруження, контроль та регуляція дихання (1, 2,3, 4).
3. Підготуватися до моделювання ситуації педагогічної розповіді (розробка програми психологічного настроювання на наступну діяльність).

#### Рекомендована література

1. *Макаренко А. С* Методика організації виховного процесу // Твори: У 7 т. — К., 1954. — Т. 5. — С 76—80.
2. *Макаренко А. С.* Проблеми шкільного радянського виховання // *Там само.* — С 195—203.
3. *Сухомлинський В. О.* Сто порад учителю // Вибр. твори: У 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, Копылова 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, 187—200.
8. *Габдреева Г. Ш.* Самоуправление психическим состоянием. — Казань, 1981. — С. 21—24.

#### ХІД ЗАНЯТТЯ

1. Діагностика **рівня** емоційної стабільності і здатності до керування психологічним самопочуттям

Для виявлення рівня емоційної стабільності студентів рекомендуємо використовувати систему запитань Айзенка.

1. Чи часто ви відчуваєте потребу мати друзів, які вас розуміють, можуть підбадьорити чи втішити?
2. Чи не вважаєте ви, що вам важко відповідати "ні"?
3. Чи часто у вас бувають спади та піднесення настрою?
4. Чи часто ви почуваєте себе нещасним(ою) без достатніх на те причин?
5. Чи виникає у вас почуття ніяковості й хвилювання, коли ви хочете розпочати розмову із симпатичною (им) незнайомкою (цем) ?
6. Чи часто ви тривожитесь з приводу того, що зробили або сказали щось таке, чого не слід було робити або говорити?

169

7. Чи легко вас образити?
8. Чи правильно, що ви іноді сповнені енергії так, що все горить в руках, а іноді зовсім мляві?
9. Чи часто ви мрієте?

10. Чи часто вас непокоїть почуття вини?
11. Чи вважаєте ви 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. Чи буває у вас серцебиття?
15. Чи бувають у вас напади тремтіння?
16. Чи хвилюєтесь ви з приводу якихось неприємних подій, які могли б відбутися?
17. Чи часто вам сняться кошмари?
18. Чи турбує вас який-небудь біль?
19. Чи можете ви 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. Чи дбаєте ви про своє здоров'я?
23. Чи страждаєте ви через безсоння?

Підрахуйте кількість позитивних відповідей. За кожен позитивну відповідь присвоюється 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. Перевірка головних, теоретичних положень з теми

Готуючи відповідь на це питання, слід урахувати такі моменти.

Здатність володіти собою є показником діяльності вчи-теля-майстра. Саме ця здатність допомагає йому бути витриманим і наполегливим у здійсненні педагогічних задумів, дає змогу володіти собою в ситуаціях конфліктної взаємодії, підтримує працездатність протягом тривалого часу. Не випадково В. О. Сухомлинський називав

170

працю вчителя "роботою серця та нервів" ("Сто порад учителю"), Емоційна стабільність є індивідуально-типовою характеристикою особистості, і, безумовно, вона притаманна всім людям. Однак у роботі вчителя емоційна стабільність є тією якістю, без якої неможливе успішне виконання педагогом своїх функцій.

Здатність керувати собою характеризує передусім сформованість багаторівневої системи саморегуляції особистості. Психологічна саморегуляція здійснюється в єдності її енергетичних, динамічних та змістових аспектів. На формування саморегуляції впливають насамперед характеристики червоної діяльності, особистісні якості, з такою системою виховання.

Проблема психологічно! саморегуляції у професійній діяльності вчителя найчастіше розглядається в контексті керування педагогом внутрішнім самопочуттям, психологічним настроюванням 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 настроювання — 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 настроювання педагога, його вміння грати, "гальмувати свої неприємності", створювати загальну мажорну атмосферу, на думку А. С. Макаренка, є джерелом доброзичливості в дитячому колективі, готовності до діяльності та подолання труднощів у розв'язанні колективних завдань. А. С. Макаренко зазначав, що мажор і гру не слід зводити лише до зовнішніх засобів поведінки педагога, Це передусім вміння раціонально, "не згораючи", зазнавати великих навантажень.

Як же можна оволодіти цими вміннями? Ю.Л.Львова називає систему роботи вчителя з керування самопочуттям психологічною гімнастикою [4]. Психологічна гімнастика містить низку вправ, які дають змогу розвинути психофізичний апарат, сформувати вміння тримати в готовності "апаратуру", яка збуджує почуття, створити умови для її безвідказної діяльності.

171

З точки зору Ю. Л. Львової, джерелами психологічної гімнастики вчителя є: театральна педагогіка (елемент системи К. С. Станіславського) та психотерапія (елементи аутогенного тренування). Досвід підготовки актора містить великий матеріал з розвитку внутрішньої техніки, який дозволяє збудити найрізноманітнішу палітру почуттів. До числа вправ з психологічної гімнастики вчителя Львова відносить

дії в "передбачуваних обставинах", "якби", та вправи на зняття м'язових "затискачів". "Якби", або дія в "передбачуваних обставинах", дають змогу вчителю уявити необхідну ситуацію, викликати 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 сприйняття. Як запобігти цьому стану? Навчитися розслаблювати м'язи свого тіла! Д. Карнегі зазначає, що із втотою можна боротися шляхом використання засобів для зняття м'язового напруження [7, с 186].

М'язове розслаблення супроводжується релаксацією. *Релаксація* — це стан спокою, розслабленості, що виникає у людини внаслідок зняття напруження.

Процес самонавіювання здійснюється шляхом багаторазового повторення певних словесних формулювань — "формул" самонавіювання. Для того щоб процес самонавіювання пройшов успішно, необхідно:

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, трудотерапію та імітаційну гру. Г. Ш. Габдреева пропонує таку характеристику викладеним вище засобам. Бібліотерапія — засіб керування психічним станом людини шляхом читання художньої літератури. Музикотерапія — це засіб ке-

172

руванш психічним станом людини за допомогою музики. Так, ритмічна мажорна музика, як правило, підносить настрій та працездатність людини. Мінорна мелодія сприяє розслабленню, викликає стан спокою. Під трудо-терапією розуміють засіб керування психічним станом людини за допомогою включення в активну трудову діяльність. Імітаційна гра — активний метод самоуправління психічним станом, який полягає у програванні суб'єктом ролі такої людини, якою б йому хотілося бути.

У системі засобів керування психічним станом особливе місце посідає аутогенне тренування. Аутогенне тренування — це спеціальні вправи, спрямовані на формування у людини навичок свідомого впливу на різні функції організму — навичок самонавіювання. Аутогенне тренування охоплює три основні етапи: 1) розслаблення (вхід у стан релаксації); 2) самонавіювання на фоні стану релаксації; 3) вихід із стану релаксації.

В. О. Сухомлинський надавав особливого значення вихованню душевної рівноваги. Він говорив про неприпустимість у діяльності вчителя роздратованості, неврівноваженості, цінював уміння бути оптимістом, доброзичливість, гумор педагога.

Таким чином, засоби керування психологічним самопочуттям учителя можна умовно розподілити на 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, настроювання на наступну діяльність

Вправа 10 *Контроль та регуляція дихання*. Дихання й емоційний стан взаємопов'язані. В стані збудження, хвилювання, тривога значно змінюється частота та глибина дихання. Контроль дихання може сприяти регуляції емоційного стану людини. Для регуляції цих станів рекомендується виконати вправи "Діафрагмальне дихання", "Ритмічне дихання".

173

А іафрагмальне дихання Вдих відбувається через ніс. Спочатку при розслаблених та злегка опущених плечах повітрям заповнюються нижні відділи лег-чів, живіт при цьому дедалі більше випинається. Потім під час вдиху послідовно піднімаються грудна клітка, плечі та ключиці. Погний видих відбувається в тій же послідовності: поступово втягується живіт, опускаються грудна клітка, плечі, ключиці.

Ритмічне дихання

Те ж саме дихання, але виконується в певному ритмі, найкраще під час нешвидкого ходіння. Вісім кроків — вдих, 4 — затримка дихання, вісім — видих. Далі можна — 10: 5 : 10. Скорочення видиху має мобілізуюче значення. Допомогає нормалізації й позіхання.

Як відомо, емоційне напруження супроводжується напруженням м'язів, які готують організм до наступної діяльності. Тому регулювати внутрішнє самопочуття можна, знаючи, що таке м'язове



напруження.

Вправа 2. *Контроль тону 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 розімкнеш. 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 мисленеву дію (ви хочете бути сильним, міцним, ваші м'язи дуже напружені). А тепер розслабтеся: руки вільно падають, здійснюючи маятникоподібні рухи.

Вправа 4. *Зняття м'язового напруження з використанням елементів аутогенного тренування* [5, с 14—17].

Вправа 5, *Використання бібліотерапії.* Прочитайте вірш, прозовий уривок. Обговоріть, які почуття викликає прочитане.

Вправа 6, *Використання музики в поєднанні з зоровими образами.* Перегляньте слайдову програму, яка супрово-

174

джується музичним фоном. Опишіть свій стан. Відзначте ті музичні фрагменти та зорові образи, які стимулюють у вас приплив сил, викликають готовність до дії або, навпаки, діють на вас заспокійливо, розслаблюють.

**Вправа 7.** *Дія в передбачуваних обставинах.* Одним з важливих елементів психологічного настроювання вчителя є використання магічного "якби". Ю. Л. 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 варіант привітання учнів:

- 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 відчуваєте гордість за успіхи 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 (розробка програми психологічного настроювання на виконання педагогічної розповіді в аудиторії)

Під час підготовки до цього етапу навчальної взаємодії слід розробити варіант власної програми психологічного настроювання до наступної педагогічної діяльності (педагогічна розповідь учителя).

В основу розробки програми можуть бути покладені відомі засоби створення творчого самопочуття вчителя.

Алгоритм дій у створенні психологічного настроювання на наступну діяльність учителя можна подати з допомо-

175

гою запропонованого нижче переліку **запитань. Пошук** відповідей на ці запитання дасть змогу студентам скласти варіант психологічного настроювання до виступу в аудиторії з розповіддю.

1. Сформулюйте педагогічну мету розповіді. В чому значущість та актуальність теми розповіді для слухачів?

2. Якою є особистісна значущість теми розповіді для вас? Визначте в розповіді ті моменти, які мають для вас емоційну привабливість, зафіксуйте їх у своїй свідомості.

3. Які особливості наступної взаємодії (склад учнів, їхні індивідуально-психологічні особливості)? Подумки опишіть їх.

4. Які утруднення можуть виникнути в слухачів під час сприйняття розповіді?

5. Як ви хочете виглядати під час виступу? Опишіть позу, жести, міміку.

6. Що буде об'єктом вашої уваги під час виступу?

## 7. Як ви будете контролювати свій психічний стан під час виступу?

Студенти моделюють в аудиторії вступну частину розповіді. Головна мета роботи — аналіз ефективності використаних засобів психологічного настроювання на наступну діяльність. Самоаналіз роботи студентів доцільно вести відповідно до пунктів програми психологічного настроювання на наступну діяльність. Особливу увагу потрібно приділити обговоренню причин незбігу між задумом педагогічної взаємодії і її реальним втіленням студентом, пошукові шляхів удосконалення психологічної саморегуляції майбутнього вчителя.

### 4. КОМУНІКАТИВНІ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ: ВИРАЗНІСТЬ МОВЛЕННЯ

Мета: закріплення знань про роль і засоби виразності мовлення вчителя; оволодіння технікою створення словесних картин у процесі 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.

**176**

#### План заняття

1. Діагностика рівня сформованості умінь створювати словесні картини в процесі розповіді.
2. Перевірка головних теоретичних положень з теми.
3. Виконання вправ на розвиток умінь виразного мовлення як засобу педагогічного впливу.
4. Моделювання педагогічної ситуації: розповідь учителя.

#### Завдання для студентів

1. Підготуватися до співбесіди, використовуючи рекомендовану літературу.
  - 1.1. Поняття виразності мовлення. Виразність як елемент словесної дії вчителя.
  - 1.2. Засоби створення словесних картин; техніка інтонаційної виразності розповіді.
  - 1.3. Напрямки самостійної роботи майбутнього вчителя з удосконалення виразного мовлення.
2. Виконати вправи 3, 4, 5.
3. Підготуватися до моделювання ситуації: розповідь учителя з елементами опису. Розробити партитуру тексту, техніку створення словесних картин, відпрацювати інтонаційні фігури розділових знаків.

#### Рекомендована література

1. *Основи педагогического мастерства* / Под ред. И. А. Зязюна. — К., 1987. — С. 37—61.
2. *Основи педагогического мастерства* / Под ред. И. 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.* Основи культури мовлення. — Львів, 1990. — С. 140—205.
5. *Головин Б. Н.* Основи культури речі. — 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., Діагностика рівня сформованості умінь створювати словесні картини в процесі розповіді

**Вправа 1.** Викладач називає предмет (наприклад, "олівець", "зошит", "щоденник") і пропонує завдання: а) уявити цей предмет, пригадати ситуації, картини зі свого

177

життя, пов'язані з ним, визначити асоціації, відчуття, які він викликає; б) описати цей предмет так, щоб слухачі його побачили, викликати в них відповідне ставлення до нього.

**Вправа 2.** Викладач пропонує змоделювати ситуацію розповіді вчителя учням, в якій є опис дійових осіб, подій тощо. Завдання: описати ці картини так, щоб слухачі їх побачили, відчули 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 Вінні-Пухові; г) краєвиди Києва за часів Київської Русі. Можливі інші варіанти, які будуть урахувати специфіку роботи зі студентами.

У процесі виконання вправ оцінюють умінь створювати у слухачів за допомогою виразних засобів мовлення зорові образи, викликати відповідні почуття, посилювати враження від почутого. Визначається рівень володіння цими вміннями (високий, достатній, недостатній).

### 2. Перевірка головних теоретичних положень з теми

Готуючи відповідь на це питання, важливо зосередити увагу на таких 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 можливість переконатися в цьому. Так, на жаль, ще можна спостерігати приклади мовлення безбарвного, монотонного. Воно не викликає в учнів емоційного ставлення до того, про що говорить учитель, не

збуджує їхньої думки. Вчитель просто інформує про ті чи інші явища, предмети, залишаючи учнів пасивними слухачами, які мусять механічно сприймати і відтворювати цю інформацію. Та й сам учитель, посідаючи позицію інформатора, як суб'єкт не включається до активної взаємодії з учнями.

На противагу цьому — приклади виразного мовлення, яке активізує увагу учнів, їхню відтворювальну і твор-

178

чу увагу, викликає співроздуми і співпереживання. Образне, емоційне, естетично привабливе мовлення і називають виразним. Для виразного мовлення характерні також безпосередність, конкретність, здатність викликати в слухачів візуальні картини, яскраві бачення і відчуття. Перелічені особливості виразного мовлення позитивно впливають на механізм мислення учнів, загострюють чуттєвість слухового аналізатора; учень настроюється на сприймання звукової інформації. Вчитель, який володіє засобами виразного мовлення, має ефективний інструмент виховного впливу на дітей. Не будемо забувати 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, коментар) тим, що вона має викликати в учнів активність образного мислення, почуттів. Учитель повинен розказувати 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 і полягає в умінні викликати в учнів реальні життєві відчуття, активізувати діяльність уяви, пам'яті. Розповідаючи, вчитель не просто пояснює, інформує, а ніби перекладає суху мову наукових понять на емоційну мову чуттєвих образів.

Доцільно згадати теорію К. С Станіславського, за якою він поділяв дію актора на сцені на фізичну і словесну. Він вважав, що слово, яке звучить зі сцени, теж, 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 К. С Станіславського в педагогічній діяльності.

Відповідь на друге питання дасть змогу визначити головні засоби і техніку виразного мовлення вчителя. Ра-

179

димо звернути увагу на те, що в *техніці* виразного мовлення виділяють 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 можуть також введення в розповідь віршованих цитат, крилатих висловів, використання прийомів стилістичного синтаксису (введення в оповідання діалогу, антитези, емоційних окликів),

У другій групі засобів виразності мовлення слід виокремити насамперед мовленнєву інтонацію [2, 4]. Важливо знати, що інтонаційну забарвленість мовленню забезпечують якості його звучання: сила звука (посилення і послаблення), що зумовлює динаміку мовлення і відбивається в наголосі; висота звука (підвищення і зниження), що передає мелодику мовлення; швидкість звука, що визначає темп і ритм мовлення; тембр мовлення, що надає йому емоційної забарвленості. Сукупність цих компонентів, які зумовлюються змістом і метою висловлювання, і допомагає знайти точну мовленнєву інтонацію.

Техніка створення в процесі розповіді словесних картин різноманітна. Найцікавіші знахідки в цьому плані мають теорія і практика театрального мистецтва, риторика [4, 5, 6]. В процесі підготовки до практичного заняття радимо ознайомитися з деякими з них: введенням у розповідь описів, які підсилюють звукове і зорове зображення; використанням замість загальних слів конкретних фактів, деталей, які 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 допоможе глибше усвідомити те, що виразність мовлення потребує спеціальної роботи над собою. Вона забезпечується дотриманням низки умов [4, 6]. Звернімо увагу тільки на деякі з них:

а) учитель, який розказує дітям оповідання, повинен сам уявляти ті предмети, явища, події,

про які він розповідає. У нього мають бути розвинені творча і відтворю-вальна уява, здатність до емоційного відгуку, асоціатив-

180

на і образна пам'ять. Звідси виникає вимога до педагога: вчитися бачити, чути, відчувати світ у розмаїтості кольорів, звуків, картин;

б) учитель має бути зацікавлений тим, про що він розповідає. Демонстрація особистісного ставлення надає розповіді ширості, допомагає 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 повинен досконало володіти мовою, її виразними можливостями, систематично вдосконалювати техніку і 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 умінь 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 би ви визначили завдання і надзавдання вчителя; за допомогою яких мовленнєвих засобів учитель намагається їх реалізувати; 3) яким критеріям 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 її сприймання 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?

181

**Вправа 3.** *Розвиток уміння розробляти партитуру тексту, визначити ритміко-інтонаційний малюнок своєї розповіді.*

**А.** Розбити текст на змістовні, відносно завершені частини-чи. Визначити емоційний зміст, підтекст кожної частини та основний тон, яким повинна супроводжуватися його передача слухачам (наприклад, схвильовано, замріяно, з ніжністю, тепло, різко, з гнівом, із співчуттям, урочисто, таємничо). Визначити бажаний ритм розповіді кожної частини (наприклад, повільно, швидко, прискорюючи, сповільнюючи).

**Б.** Розробити за допомогою спеціальної системи умовних знаків партитуру розповіді, визначивши в ній логічні наголоси, паузи, зміни тону тощо\*.

#### Система знаків

/ — акцент, словесний наголос.

----- логічний, фразовий наголос (горизонтальна

суцільна лінія між словами; якщо наголос ослаблений — \_\_\_\_\_, якщо відчутно посиленний — ^^1.

/ — пауза коротка,

// — пауза середня,

/// ■ — пауза довга,

7 — підвищений тону (мелодія злету) засвідчує розвиток думки.

\ — зниження тону, мелодія спаду, вказує на завершеність думки.

/\*\ — інтонаційний перелом.

П — мелодійна хвиля, інтонаційне поєднання двох слів.

? — звичайна мелодія запитання,

! — звичайна мелодія оклику.

**В.** Провести розповідь за розробленою партитурою, дотримуючись вимог техніки мовлення (дихання, голос, дикція). В разі потреби внести корективи у партитуру тексту, намагаючись досягти ритміко-інтонаційної виразності розповіді.

**Вправа 4»** *Розвиток уміння конструювати і виконувати словесну дію під час педагогічного спілкування. Орга-*

## 182

нізуйте мікрогрупи студентів для виконання вправ з техніки мовлення (наприклад, вправи на розвиток дихання "Свічка", "Проколотий м'яч", "Магазин "Квіти") [2, с 121]. 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, підключаючи до дії їхні звукові, зорові аналізатори; зробити виконання технічних вправ цікавою справою.

Після виконання кількох вправ проаналізуйте діяльність студентів — організаторів роботи в мікрогрупах; чи цікаво було виконувати вправи, як сприяла цьому активізація студентами уваги, образної пам'яті виконавців, які картини, образи, відчуття вони зуміли викликати; що в мовленні організаторів утруднювало роботу, як запобігти в майбутньому цим недолікам; які висновки щодо виразності власного мовлення можна зробити?

Вправа 5. *Розвиток уміння, необхідного для оволодіння інтонаційними фігурами різних розділових знаків.*

Ідея вправи запозичена з досвіду роботи К. С 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 голосове зниження, 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 полицку. 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 подальшої розповіді. Пропонуємо потренуватися у техніці вироблення інтонаційних фігур різних розділових знаків.

1. Уявіть обставини наведених нижче ситуацій, настройте себе на взаємодію з партнерами. Ваше головне завдання — спонукати їх до певної реакції; визначити характер бажаної реакції.

<sup>1</sup>Див.: *Станиславский К. С.* Собр. соч.: В 8 т. — М., 1957. — Т. 3. — С. 100—125.

## 183

Ситуація 1. Вітання з учнями. Звернення до них з приводу початку (завершення) навчального року (чверті); уточнення завдань домашньої роботи (уроку); повідомлення радісних (сумних) подій, які відбулися в класі.

Ситуація 2. Учитель повідомляє учням тему уроку і формулює проблемне питання, з якого починається її вивчення.

Ситуація 3. Виразне читання (розповідь, діалог, пояснення, доказ теореми тощо) вчителя на уроці (фрагмент).

При виконанні вправ оцінюються вміння використовувати інтонаційні фігури різних розділових знаків для спонукання слухачів до певних дій, реакцій.

Інший варіант виконання вправи — тренування в читанні (усному переказі) фрагментів з художньої літератури, інсценування діалогів з 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 сприйняття розповіді.

### **4. Моделювання педагогічної ситуації: розповідь учителя**

Виступи студентів в аудиторії зі своїми розповідями, запис їх на відеомагнітофон. Головна мета роботи — аналіз ефективності використання виразних засобів мовлення для активізації уваги, образної і асоціативної пам'яті слухачів, їх почуттів і переживань.

#### **План роботи**

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 їхніх причин і шляхів запобігання.

4. Групове обговорення виступів студентів (аналіз доцільності використання засобів виразного мовлення, культури мови, педагогічної доцільності невербальної поведінки).

5. Визначення шляхів організації самостійної роботи з удосконалення виразності мовлення.

## 184

### *5. ЕЛЕМЕНТИ АКТОРСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ*

Мета: використовуючи загальні уявлення про специфіку творення та впливу через сприймання різних видів мистецтва, враховуючи роль у цьому процесі художнього образу та його впливові естетичні чинники, ознайомитись зі специфікою театрального мистецтва, найближчого за своєю структурою, змістом, впливовістю до педагогічного. Ознайомлення з театральною педагогікою К. С. Станіславського надає можливість кожному педагогові навчитись аналізувати педагогічну дію своїх колег і свою особисту. З допомогою вправ попередніх занять і запропонованих тут спробувати розвивати власні педагогічні вміння естетичного впливу на учнів для збільшення коефіцієнта корисної дії уроку, а отже, для включення в педагогічну дію психологічних чинників учня — уваги, мислення, волі, уяви, інтуїції, підсвідомості тощо. Навчитись знаходити спільне і відмінне в театральній і шкільній педагогіці для формування складників осо-бистісного педагогічного мистецтва.

Обладнання: кінофільм, слайди з мікрофільмів про систему К. С. Станіславського, тексти з його творів "Моє життя в мистецтві", "Робота актора над собою", "Робота актора над роллю"; тексти з творів К. Д. Ушинського, А. С. Макаренка, В. О. Сухомлинського, В. Ф. Шаталова, Ш. О. Амонашвілі.

Опорні поняття: сценічна дія, педагогічна дія, педагогічний талант, педагогічна сумісність, педагогічна інтуїція, несвідоме, естетичні почуття, мистецький (художній) образ, надзавдання, психофізичний тренінг.

План заняття

1. Діагностика рівня сформованості вмінь.
2. Обговорення головних теоретичних положень з теми.
3. Виконання вправи на розвиток умінь.
4. Моделювання педагогічної ситуації: розповідь учителя.

Завдання для студентів

1. Підготуватися до співбесіди, використовуючи рекомендовану літературу.

1. і. Педагогічна цілеспрямованість мистецтва в контексті його основних функцій. Особливості мистецтва театру.

1.2. Спільне і відмінне у театральному і педагогічному мистецтві.

1.3. Використання системи К. С. Станіславського для підготовки педагога.

2. Виконати вправи "Виправдай дію" та № 4, 5, 6, 7, 8,

3. Підготуватися до моделювання ситуації: розповідь учителя з елементами логічної і мистецької побудови педагогічної дії на уроці. Виберіть найулюбленішу тему, на підставі якої можна побудувати навчально-виховний урок. Доречно було б обрати тему з шкільної програми, але можливі й інші варіанти. Не заглиблюючись у розробку режисури уроку, його найвпливовіших акцентів, спробуйте вия-

185

вити свою природу. За можливості запишіть власну педагогічну дію на відеоплівку або протокольно зафіксуйте для порівняльного аналізу при його повторному виконанні після опанування курсу "Педагогічна майстерність". Якщо з технічних причин немає можливості повністю подати матеріал уроку, виберіть один-два фрагменти.

#### Рекомендована література

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 // Тв./ У 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—24, 25, 38, 48, 58, 60, 62, 68, 73, 94—95, 356—359, 363, 372—374, 375.
6. *Чехов М.* Об искусстве актера // Литературное наследие: В 2 т. — М., 1986. — Т. 1. — С. 34—36.

#### ХІД ЗАНЯТТЯ 1. Діагностика рівня сформованості вмінь

Уміння виявляти у кожного студента природні здібності педагогічного впливу в умовах шкільного середовища, передусім класу, шкільних зборів, батьківських зборів тощо, є важливим на початкових етапах опанування курсу педагогічної майстерності. Власне, це вже відбулося на рівні довузівської психолого-педагогічної підготовки майбутніх абітурієнтів, на відбіркових вступних іспитах, співбесідах тощо, якщо така система відпрацьована відповідними кафедрами вузу. Значно критичнішим є становище студентів, які вперше мають оприлюднити свою творчу педагогічну природу. Може виявитись їхня непридатність до професії і розчарування своїм вибором. Доведеться приймати відповідальне рішення: вибрати іншу професію чи приректи себе на довічне невдоволення фахом педагога. Звичайно, краще обрати іншу професію.

Діагностика педагогічних умінь необхідна вчителю-початківцю для вироблення індивідуальної програми професійного вдосконалення. Існує чимало методик такої діагностики (Лучшие психологические тесты для проф-

186

отбора 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 педагогом узгоджується на кафедрі, а результати використовуються для розвитку в кожного студента внутрішньої зібраності, організованості, активного включення в процес педагогічної дії, подоланий м'язового затиску, спрш\* маяня і спостережливості гоноу.

Дая виявлення творчих здібностей студентів слід шд-готувати одно-, двохвилинний монолог, трихвилинний виступ у сценічній ролі з партнером, хвилинну мімічну сцену тощо Психологи налічують близько 150 складників творчих здібностей особистості цілковито придатних І для педагога Структуруються ці здібносп 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 обрати найістотніші складники творчого потенціалу для вчителя-початківця і змоделювати їх в особистісному варіанті.

Попередні практичні заняття (зокрема, № 2, 3, 4) вже дають підставу і педагогові, і студентам для визначення у власному творчому цілепокладанні. Виконувалося чимало вправ, які дають змогу коригувати індивідуальні програми розвитку педагогічної майстерності. Можна запропонувати й інші, використовуючи славнозвісне "якщо б" Станіславського.

**Вправа І. "Учитель стає актором".** Використаємо думку Станіславського: "Ми зараз знаходимося на уроці. Це реальна дійсність. Нехай кімната, її обстановка, урок, усі учні і їхній викладач залишаються в тому вигляді, в яко-

му ми знаходимося. За допомогою "якщо б" я перекидаю себе в 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 з 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. У результаті за допомогою цього вимислу ми створюємо підґрунтя, пропоновані обставини для етюду, який можна було б назвати "Нічний урок"<sup>1</sup>.

Вправу можна урізноманітнювати пропонованими "якщо б". Уявімо собі, що цей урок відбувається взимку в неопалюваному приміщенні чи, навпаки, влітку у велику спеку.

**Вправа 2. "Виправдай дію".** Студентів пропонують виконати якусь дію, а потім виправдати вимислом. Наприклад: пройти залом музею; збирати в лісі гриби; підійти до кабінету ректора, куди викликали; перейти убрід річку; пройти через болото. Обставини можна ускладнювати: збирати гриби під дощем, при сильному вітрі тощо. 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 в них потребу виправдовувати задану дію конкретним життєвим змістом.

Припустимо, поставлене найпростіше завдання: ввійти до класу. Здавалося б, виконати його дуже просто, але доки не спрацює "якщо б". Заходжу, щоб попрощатися з товаришем, щоб пробачитись перед педагогом, щоб довести слідчому власну непричетність до чогось тощо.

*'Станиславский К. С. Собрание сочинений: В 8 т. — М., 1954. — Т. 2, — С. 75—76.*

188

Виконуючи вправи, важливо не обмежуватися тим, що лежить на поверхні, а торкнутися тонкощів і непомітних деталей,

## **2. Обговорення головних теоретичних положень з темв**

Готуючись до осмислення першого питання, слід чітко усвідомити один з важливих життєвих постулатів: людська творчість існує лише для інших, її ціннісні ознаки окреслюються лише іншими, її ціннісний потенціал уможливується реалізацією лише через інших. Мистецтво як вид людської творчості у зв'язку з цим завжди педагогічно значуще, бо виконує низку важливих педагогічних функцій: пізнавальну, виховну, комунікативну, почуттєву. Зокрема, це стосується і мистецтва театрального.

"Головна відмінність мистецтва актора від інших мистецтв полягає ще й у тому, що будь-який інший митець може творити тоді, коли ним володіє 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

незначним винятком, не лише не прагнули відкрити її своїм молодшим побратимам, а й зберігали її під непроникною завісою, і це значною мірою сприяло загибелі традиції" — так писав К. С Станіславський<sup>1</sup>.

Використовуючи матеріал розділу 5 та першоджерел 2 (с. 17—18, 47, 116—117), 6 (с. 23—24, 48, 94—95, 372—374), 7, окреслити особливості театрального мистецтва, наголошуючи на його близькості до педагогічного дійства, на його психолого-педагогічній та естетичній зумовленості.

Важливо зосередити увагу на спорідненості педагогічного і театрального мистецтв, особливо у виконавсь-

'Див.<sup>1</sup> Станіславський К. С. Собрание сочинений: В 8 т. — М., 1953. — Т. 1. — С. 404.

189

кому цілеспрямованні. Використовуючи міркування К. Д. Ушинського про педагогічне мистецтво (розділ V), вважаючи його театром одного актора, з'ясувати природу педагогічних умінь, особливості їх формування.

Звертаючись до системи К. С Станіславського як важливого засобу пояснення всіх видів творчої діяльності людини, збагнути закономірності свідомого оволодіння підсвідомим, довільним процесом творчості як основи вияву таланту, педагогічного зокрема. Талант розвивається, удосконалюється чи гине залежно від шляхів його розвитку і особливо саморозвитку. Все залежить від методу, яким талант послуговується. З цього приводу І. П. Павлов зауважував: "При гарному методі й не дуже талановита людина може зробити багато, А при поганому методі і геніальна людина працюватиме даремно"<sup>1</sup>. Отже, середні здібності при систематичній праці можуть набути рівня таланту. Може бути й навпаки — найяскравіший талант без наполегливої праці над собою гине.

Система Станіславського — це метод розвитку таланту. Метод самобутній, оригінальний, науково виважений. Спираючись на об'єктивні закони, він вказує на шляхи й методику розвитку, збагачення здібностей, і не лише сценічних. Він, зрештою, перетворюється на засіб підвищення у творчій діяльності "коефіцієнта корисної дії" творчого обдаровання, тобто коли людина має здібності, особливо до спілкування з людьми, то система з її методом допоможе їх реалізувати цілковито і значно примножити. Така перспектива не має меж.

Уважне вивчення літератури з критичного аналізу системи, осмислення теоретичних і практичних принципів самої системи дають підставу говорити про значущість і дієвість у розвиткові педагогічних здібностей. При цьому слід керуватися не самопочуттям педагога, не його психічним станом, мало підвладними волі та свідомості, а логікою фізичних дій, здатних рефлекторно викликати естетичні почуття, впливати на різноманітні складники психіки з її підсвідомістю.

'Павлов І. П. Полное собрание сочинений. — М., 1952. — Т. 5. — С. 26.

190

Покладена в основу підготовки педагога концепція Станіславського про живу фізичну дію з відповідними почуттями і безсвідомою сферою потребує тренування, передусім сприймання в умовах педагогічної дії і уваги. Саме з них починається жива органічна дія, саме вони зумовлюють сумісність педагога з аудиторією. Розуміння Станіславським дії як єдності фізичного і психічного виключає окремий розвиток внутрішніх чи зовнішніх, тілесних чи душевних елементів поведінки педагога і вимагає найтіснішого поєднання методу і педагогічної техніки. Варто виокремити три її найголовніших складники: педагогічну теорію, педагогічну техніку і метод опрацювання матеріалу уроку з його організацією і проведенням.

Якщо теорію достатньо усвідомити і вивчити, то педагогічною технікою і методом необхідно оволодіти на рівні конкретно визначених практичних навичок. Цього досягають систематичним і перманентним тренуванням, з допомогою якого педагогічна техніка сягає рівня рефлекторної діяльності. Завдання педагогічного навчального закладу — не лише виробити навички повсякденної праці над собою в студентські роки, а й сформувати потребу саморозвитку педагогічної майстерності пожитге-' во. Як епіграф до педагогічного життя 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, за допомогою яких 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. Осягти повноту значущості театрального мистецтва у

191

підготовці педагога можна тоді, коли відомі його різні виміри. Головні з них такі:

— що таке театр і навіщо він потрібний людському суспільству; що називається театральним мистецтвом і що лише його видимістю і мистецтва не репрезентує;

— яким мусить бути актор, щоб мати право і можливість творити мистецтво, гідне його високого соціального призначення;

— яким чином актор може найкраще, найраціональніше і найефективніше реалізувати свої творчі Можливості; як, володіючи засобами і знаючи мету, практично і з найповнішою результативністю досягти її.

Зв'язок між цими вимірами очевидний: перший вказує на мету, другий — на засоби, потрібні для її досягнення, третій — на способи використання цих засобів, а всі вони — на єдине ціле — справжню творчість актора. Такі виміри характерні і для творчості педагога з урахуванням своєрідності його праці.

Якщо акторська дія зумовлена літературним доробком драматурга, режисера, художника і самим актором, то педагогічна зумовлена життєвими потребами освіти і вихованням особистості, а отже, й законами педагогічного впливу, що дають значний простір для імпровізації. Але й педагогічна, й акторська дії можливі лише за умови публічного виконання, де мають місце наслідування, перенесення, співпереживання, тому педагог для досягнення успіху повинен бути одноосібним талановитим і драматургом, і літератором, і виконавцем.

Оволодіння органічною творчістю і в акторській, і в педагогічній дії відбувається поступово:

а) перший шабель в оволодінні процесом органічної дії, важливий і для актора, і для педагога, — подолання суперечностей публічної творчості. Майбутній педагог, наприклад, здійснює в присутності багатьох людей (на заняттях — педагогів і своїх колег — студентів) 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");

192

б) другий шабель — дія, здійснювана прилюдно в умовах домислу. Вона також необхідна для вчителя, але найповніше засвоюється в сценічному спектаклі. Учитель має навчитися на матеріалі найпростіших сценічних вправ діяти органічно і доцільно в межах сценічної імпровізації {сьогодні, тут, зараз};

в) третій шабель пов'язаний із повторенням. Тут відбувається переростання імпровізаційної вправи в етюд, в якому фіксується логіка і послідовність дій. Однак важливо зберегти імпровізаційність як поглиблення творчості.

Можливо, на початку розвитку педагогічної майстерності для педагога достатньо і трьох шаблів. Щодо актора, то йому потрібно долати й четвертий шабель — 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 відбувати 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. Є. Салтиков-Щедрін, що твори реальної школи нам подобаються, збуджують у нас співучасть, хвилюють нас і вражають, і це вже може бути достатнім доказом, що в них є щось більше, ніж просте вміння копіювати, і справді, розум людський важко вдо-вольняється 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 лише й можуть дати фактові справжнє значення й силу.

Те, що Салтиков-Щедрін називає "інтимним змістом", "внутрішнім життям", "справжнім- значенням і силою", К. С Станіславський називає "життям людського духу", коли він говорить про "мету нашого

мистецтва", "головне творче завдання мистецтва". І в Салтикова-Щедрина, і в Станіславського йдеться про сутність явищ, яку творча

7 «Цідагогічна майстерність» І 93

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**

Ці вправи доцільно розпочати з формування елементарних навичок колективної творчої праці.

**Вправа 1. "Привітання вчителя".** Педагог заходить в аудиторію. Студенти вітають його вставанням. Як правило, відбувається це неорганізовано, галасливо. Слід повторювати привітання, доки не 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 в два ряди, змініть місця разом зі своїми стільцями, те ж саме зробіть із заплученими очима.

Вправу слід поступово ускладнювати. Встановити певний порядок здійснення дії. Усі студенти повинні одночасно встати, підняти стільці, поставити їх у правильне коло, водночас сісти. Спочатку це робиться після умовної команди, потім — мовчки. Те ж саме в різних темпах, ритмах і в музичному супроводі з заданим характером руху.

**Вправа 3. "Друкарська машинка".** За кожним студентом закріплюється певна літера, цифра, розділовий знак, які позначаються оплеском долонь чи іншим умовним сигналом під час читання тексту:

а) при виконанні 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 цю 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.

194

Варіант: одна й та ж пісня виконується хором. За певним сигналом продовжується виконання подумки, за іншим уголос співають окремі виконавці.

Можна запропонувати багато інших вправ, подібних за характером до дитячої гри: "піжмурки", "кліпалки", "третій зайвий", "тихіше їдеш — далі будеш", "море хвилюється" тощо. Ці вправи розвивають увагу, кмітливість, винахідливість, відчуття партнера і т. ін. Водночас вони допомагають подоланню гальмівних чинників (збентеження, надмірної соромливості, скутості, 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 і відтінку, розташовані 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)? Переключіть увагу з вулиці на помешкання: що чується в аудиторії, в коридорах, на поверсі, що там відбувається? Назвіть звук найнижчий і найвищий, найгучніший і найтихіший. Слухаючи колегу, відтворіть його інтонацію, вимову, зауважте недоліки дикції.

Корисно організувати систематичне прослуховування музичних творів, щоб відповісти на питання, які образи і відчуття навіває музика, якими засобами цього досягає 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. Впізнайте колегу за рукою чи одягом, визначте температуру води, повітря в кімнаті тощо.

7\* 195

**Вправа 8., "Пізнай інших".** За зовнішніми ознаками поведінки людини на вулиці, в автобусі, в метро, в театрі, в кафе тощо 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 і оцініть взаємини людей за їхньою поведінкою. Яка,

наприклад, логіка взаємодії недавніх знайомих, давніх приятелів, закоханих (стадія розвитку стосунків), керівника і підлеглого, вчителя і учня, людей, ворожих один щодо одного тощо? Важливо відзначити спільність органічного процесу, властиву всім людям, а також індивідуальне, неповторне у поведінці різних людей.

#### 4. Моделювання педагогічної ситуації: розповідь учителя

Вибір кожним студентом фрагмента уроку з улюбленої теми, проведення уроку з записом на відеомані-тофон чи протокольне фіксування. Головна мета — домогтися уваги аудиторії (класу) естетично впливовими зображальними засобами, моделюванням художнього образу складниками, зокрема інформацією щодо теми уроку. Найвагомим чинником програмування естетичних почуттів позитивного спрямування є зворотний зв'язок, діяльнісна поведінка кожного учня, усвідомлення учня^ ми своєї причетності до творчої дії вчителя.

#### План роботи

1. Пошук студентами альтернативних методик подання уроку в площині діалогічних форм, зокрема й діалогу культур, як засобу мотивації до сприймання і засвоєння нового матеріалу.
2. Порівняльний аналіз моделей педагогічної дії вчителів-практиків інноваційного спрямування.
3. Інтроекція власної почуттєвості і пошук шляхів виходу з негативних гальмівних станів у процесі творчого спілкування з учнями.
4. Соціологічний аналіз самопочуттєвості кожного студента і пошук інформативного забезпечення виходу із суперечностей, характерних для модельованої педагогічної дії.
5. Відпрацювання методик залучення кожного учня до педагогічної дії, мотивування уваги й волі учнів позитивними естетичними почуттями.
6. Визначення методів і методик самоорганізації самостійної роботи студентів з моделювання педагогічної дії і за її акторським виконанням у класі — театрі одного актора.

196

#### 6. КОНКУРС ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

**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 настроювання на роботу.
2. Виконання вправ на розминку артикуляційного апарату, дихання й голосу, регуляцію психічного самопочуття.
3. Здійснення педагогічної розповіді як фрагмента педагогічної діяльності.
4. Аналіз особистих досягнень студентів, перспектив навчання на подальшому етапі.

Завдання для студентів

1. Підготуватися до демонстрації педагогічної розповіді, яка попередньо аналізувалася студентом у домашній контрольній роботі.
2. Оформити у вигляді плаката конспект однієї з тем блоку занять "Педагогічна розповідь як фрагмент педагогічної діяльності".
3. Підготуватися до виконання однієї із вправ для психологічного настроювання аудиторії на заняття (вправи на регуляцію фізичного і психічного самопочуття, підготовку мовленнєвого апарату до наступної діяльності, мімічної та пантомімічної виразності поведінки майбутнього вчителя).

#### Рекомендована література

1. *Основи педагогического мастерства.* — М., 1989. — С. 79—90, 92—97, 107—118, 121—125.
2. *Бабич Н. Д.* Основи культури мовлення. — Львів, 1990. — С. 62—139.
3. *Мороз О., Омеляненко В.* Перші кроки до майстерності. — К., 1982. — С. 12—15, 16—17.

#### ХІД ЗАНЯТТЯ

##### 1. Психологічне настроювання на роботу

На початку заняття слід відреконструвати членів журі конкурсу, ознайомити студентів з головними його етапами, системою оцінювання їх роботи. До складу журі можуть входити представники паралельних навчальних груп, студенти старших курсів, а також досвідчені вчителі.

197

На етапі психологічного настроювання на роботу слід передусім провести актуалізацію опорних знань студентів з блоку тем "Майстерність керування собою в педагогічній взаємодії". Актуалізація опорних знань може бути здійснена 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

точку зору.

2 Виконання вправ на розминку  
артикуляційного апарату, дихання й голосу  
регуляцію психічного самопочуття

На цьому етапі заняття кожному членові навчальної групи пропонують організувати виконання однієї з 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» Здійснення 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 розповіді, використання засобів образної та емоційної виразності, вміння керувати своїм психічним станом у процесі розповіді, встановлювати контакт з аудиторією.

На підставі одержаних оцінок організують наступний етап заняття.

198

4. Аналіз особистих досягнень студентів, перспектив навчання на подальшому етапі

Головна мета аналізу результатів роботи студентів — створення мотивації до оволодіння професією, вияв бар'єрів, які гальмують фахове зростання, формування культури педагогічного аналізу майбутнього вчителя. Важливо, щоб кожен 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 у процесі розповіді, виділяти етапи розповіді та їх завдання.

Серед умінь встановлення контакту в процесі розповіді особливу увагу слід звернути на такі:

- розуміння реакції аудиторії;
- уміння звертатися до аудиторії, привертати її увагу;
- уміння викликати інтерес до теми;
- доцільне використання невербальних засобів;
- переведення ситуації, що виникає спонтанно, у потрібне рідше взаємодії;
- вміння ставити емоційну крапку в кінці розповіді. Результати самооцінки зіставляються з оцінкою членів навчальної групи, викладача, а також журі конкурсу.

Підсумки аналізу мають стимулювати студентів до активної роботи над собою для оволодіння педагогічною майстерністю.

Розділ 7. МАЙСТЕРНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ

ПОНЯТТЯ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ, ЙОГО ОСОБЛИВОСТІ, ФУНКЦІЇ, ВИДИ

Одним з цікавих досліджень, яке виявило роль педагогічного спілкування, був експеримент, що увійшов у історію педагогіки як "ефект Пігмаліона". Що він являв собою?

Американські психологи Розенталь і Джекобсон проводили психологічне обстеження школярів, визначаючи

199

рівень їхнього розумового розвитку. По закінченні роботи вони повідомили вчителям, що в класах є учні з високим інтелектуальним потенціалом, і назвали прізвища цих дітей. Під час експерименту вибір того чи іншого учня відбувався випадково, зі списку, тобто вчителям повідомлялися прізвища дітей, які насправді мали різні успіхи і здібності, але дослідники приписували їм значно вищий, ніж у інших, потенціал розвитку, спираючись на наукові відомості. Минув час, і сталося незвичайне. Психологи повторно обстежили учнів і виявили певні успіхи в їхньому розвитку, але найбільше — в тих, на кого було вказано раніше. Чому так сталося? Адже прізвища було названо випадково. Чим зумовлений такий прогрес? 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, у класі через атмосферу уваги і піклування, доброзичливої вимогливості і любові створював умови для ефективного розвитку дитини.

Отже, виявилось, що здатність учителя організувати спілкування стала підґрунтям продуктивної діяльності учня. Тому 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-виховного процесу. Як професійне за своїм змістом і сферою функціонування, воно може бути професіональним і непрофесіональним за якісними ознаками. Професіональне педагогічне спілкування на рівні майстерності взаємодії забезпечує через учителя трансляцію учням людської культури, допомагає засвоєнню знань, сприяє становленню ціннісних орієнтацій під час обміну думками; забезпечує формування власної гідності дитини.

Професійне ■ педагогічне спілкування —\* комунікативна взаємодія педагога з учнями, батьками, колегами, спрямована на встановлення сприятливого психологічного

200

клімату, психологічну оптимізацію діяльності і стосунків. Непрофесійне педагогічне спілкування, навпаки, породжує страх, невпевненість, спричинює зниження працездатності, порушення динаміки мовлення і в результаті появу стереотипних висловлювань у школярів, бо у них зменшується бажання думати і діяти самостійно. Зрештою, виникає стійке негативне ставлення до вчителя, 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 судимо про професіоналізм у спілкуванні? Аналізувати педагогічне спілкування слід з різних боків, тому що це явище багатогранне. Розгляньмо ситуацію. Мати прийшла до класного керівника і починає з обуренням скаржитися на вчителя математики, який "увесь час ставить синові двійки, що змушує її вживати заходів, аж до відвідання міськвно". Подивимось, як діє класний керівник за цих обставин. Насамперед він розуміє, що мати не вірить у справедливість школи, обурена бездушністю вчителів щодо переживань її сина. Він вирішує спочатку заспокоїти жінку. Якщо розглянути цю ситуацію спілкування з *перцептивного боку* (як сприймають і розуміють партнери один одного), то ми бачимо, що на негативну реакцію вчитель реагує продумано, нейтралізуючи її. Отже, продуктивність взаємодії забезпечена адекватністю сприймання і розуміння партнера.

Тепер проаналізуємо інший бік спілкування. Класний керівник запропонував матері учня сісти, уважно слухає її. Звернувся до дітей, які чекали: "У мене важлива справа". Цим він показав, що поділяє занепокоєння жінки і готовий до серйозної розмови, 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), ми звернемося до того, як відповідає вчитель на претензії. Не завдаючи шкоди авторитету колеги, він бере вину на себе: "Так, ми винні. Якщо у дитини

201

не виходить, ми зобов'язані їй допомогти". І саме після цього отримує зворотну позитивну реакцію матері: "Перший раз зустрічаю такого вчителя!" Звичайно, ця репліка свідчить про складний характер жінки. Вчитель усвідомлює: не слід звертати увагу на протиставлення класного керівника всім, 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 продемонстрував 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 лише багатограним, 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 змогу вчителю 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 тому, що за статусом вони виступають з різних позицій: учитель організовує взаємодію, а учень сприймає її і включається в неї. Треба допомогти учневі стати активним співучасником педагогічного процесу, забезпечити умови для реалізації його потенційних можливостей, тобто забезпечити суб'єкт-суб'єктний характер педагогічних стосунків.

202

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 та переживань, готовності прийняти співрозмовника, взаємодіяти з ним<sup>1</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<sup>2</sup>. 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 новенький учень. Це хвора, нервова дитина. Він може навіть заспати на уроці. Коли це сталося вперше, діти засміялися, вдруге — вчитель зауважив: "Андрієві дуже хочеться співати, і він не може стримати себе. Давайте не будемо відволікатися". Делікатне зауваження зберегло гідність учня і вчителя, показало недоречність поведінки і стимулювало до роботи.

2. Суб'єкт-суб'єктний характер спілкування передбачає рівність психологічних позицій співрозмовників. Хоча вчитель і учні нерівні соціально (різні життєвий досвід, ролі у взаємодії), для забезпечення активності учня, через яку ми можемо сподіватися на розвиток його особистості, слід уникати домінування педагога і визнавати 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 точку зору співрозмовника. Це є спілкуванням за законами взаємного довір'я, коли партнери вслухаються, розділяють почуття, співпереживають.

■ Див./ *Петровская Л. А.* Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. — М., 1989. — 188 с.

<sup>2</sup> Див.-. *Психологічний словник* / За ред. В. І. Войтка. — К., 1982. — С. 117.

203

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 орієнтоване.

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

*Особистісно орієнтоване* спілкування вчителя передбачає виконання нормативно заданих функцій з виявом особистого ставлення, 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 цих дій, форм роботи.

Таким є психологічний портрет особистісно орієнтованого вчителя:

— він відкритий і доступний для кожного учня, не викликає страху в дітей, даючи можливість їм висловлювати свої думки і почуття, відвертий у своїх поглядах;

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

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

— виявляє емпатійне розуміння — бачення поведінки учня його ж очима, вміє "постояти в чужих черевиках", відчуваючи внутрішній світ дитини;

— надає учням реальну допомогу.

Як бачимо, найголовніше у вчителя — потенціал його цінностей, чи є в нього, за словами В. О. Сухомлинського, спрямованість на людину, здатність поважати іншого, любити.

#### **ПЕДАГОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ ЯК ДІАЛОГ**

Залежно від орієнтації (особистісна чи рольова), взаємо-звернення (відкрите чи закрите), а також активності учасників педагогічне спілкування може розвиватися за двома ос-

новними типами: як діалогічне або як 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 вихователем майстерності ведення діалогу. Говорячи про діалогічне педагогічне спілкування, ми вживаємо поняття "діалог" не лише в значенні розмови між двома особами, а й як обмін сенсом у спілкуванні<sup>1</sup> (не тільки репліками). Діалог педагогічний — це дія у педагогічному процесі, яка дає можливість кожному партнерові для 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 визначення активної ролі, реальної участі вихованця у процесі виховання. Яким чином це забезпечується? Спільним (вчителя і учня, вчителя і батьків) пошуком, спільним аналізом, спільним виправленням помилок. В тому й полягає складність організації діалогічного спілкування на засадах особистісної рівності, що педагог не зводить своїх дій до оцінювання поведінки учня і **вка-**

<sup>1</sup>Див.: *Словник іншомовних слів* / За ред. О. С. Мельничука. — К., 1974. — С. 268.

<sup>2</sup>*Словник термінології з педагогічної майстерності.* — Полтава, 1995. — С. 13.

зівок на шляхи виправлення. Такий шлях означав би пасивність вихованця, Для того щоб стимулювати успішне самовиховання учня, педагогові слід давати вихованцеві інформацію про нього, але той повинен сам учитися давати собі оцінку. Таким чином, ідеться не про усунення оцінного судження, а про зміну його авторства<sup>1</sup>. Так забезпечуються співробітництво, рівність і активність обох сторін.

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 напрямку 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 — зосередженості на співрозмовникові. 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,

У такій позиції 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 особисту позицію кожного у взаємодії.

<sup>1</sup>*Петровская Л. А. Воспитатель — подросток: пути развития диалога // Учителям и родителям о психологии подростка / Под ред. Г. Г. Аракелова. — М., 1990. — С. 136.*

Зосередженість на співрозмовникові передбачає не лише увагу до іншого, а й готовність змінювати свої наміри, свої думки 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 ж на іншого як на засіб власної мети реалізується у монологічному спілкуванні.

3. *Модальність висловлювання і персоніфікація повідомлення.* Спілкування-діалог пов'язане з відкритою позицією, засобом реалізації якої є персоніфікована манера висловлювання ("Я вважаю"; "Я гадаю") і за можливості мінімізація знеособлених суджень ("Вважається..."; "Кажуть..."), якими часто замінюють висловлювання 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 з предметом повідомлення<sup>1</sup>.

Таке розуміння персоніфікації йде від тлумачення М. М. Бахтіним діалогу як реакції на суб'єктивні позиції партнерів. В діалозі співрозмовник 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 ті умови, що спонукають до обміну змістом (діалогу). Інакше відбувається формальний обмін інформацією.

4. *Поліфонія взаємодії і надання вчителем розвиваючої допомоги.* Поліфонія в спілкуванні — критерій діалогічного педагогічного спілкування, який передбачає можливість для кожного учасника комунікації викладу своєї

позиції<sup>2</sup>.

<sup>1</sup>Хорош А. У. Межличностной контакт как исходное понятие психологии устной пропаганды // Вопр. психологии. — 1977. — № 4. — С. 58.

<sup>2</sup> Гам *спмо.*

207

Поліфонія передбачає пошук розв'язків у процесі взаємодії з урахуванням думок кожного учасника, вона протистоїть монологічному спілкуванню, яке репрезентує думку лише однієї особи, переважно вчителя. В індивідуальній бесіді з учнем вона реалізується у формі розвиваючої допомоги. Надаючи таку допомогу, вчитель не прагне знайти 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 партнерові самому впоратися із своїми проблемами.

5. *Двоплановість позиції педагога у спілкуванні.* У процесі професійного спілкування педагог веде діалог не лише з партнером, а й з 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 займати позицію "позаперебування" у спілкуванні (М. 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>1</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, довір'ям<sup>2</sup>.

Стосовно педагогічного діалогу ми називатимемо контактом особливий стан єднання педагога та учнів, який

<sup>1</sup>Див./ Добрович А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения: Кн. для учителя и родителей. — М., 1987. — С. 69.

<sup>2</sup>Див.: Зимняя И. А. Психологические вопросы лекционной пропаганды // Основы лекторского мастерства. — М.,»1978. — С. 74.

208

характеризується взаєморозумінням, співпереживанням і готовністю до взаємодії,

Ознаками того, що в учителя є контакт з учнями, їхніми батьками в процесі спілкування, є:

1) взаємне особистісне сприйняття вчителя і учнів, відкритість у стосунках і відвертість у висловлюваннях;

2) згода з головними змістовими положеннями взаємодії. Сприйняття думок педагога і учнів як значущих, розвиток їх у подальшому спілкуванні;

3) єдність оцінних суджень;

4) наявність емоційного резонансу;

5) збереження інтересу до подальшої взаємодії;

6) високий рівень контакту очей у бесіді;

7) узгодженість поз, міміки та інтонації у діалозі. Досягнення контакту як психологічної згоди можливе

за умови, коли педагог обирає доцільну рольову позицію, яка 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 звичайно несвідомо обираємо один з 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 неопіки	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

<sup>1</sup>Див.: *Психологічний словник* / За ред. В. І. Войтка. — С. 125.

209

Назви позицій умовні і не пов'язані з віком людини, яка характеризується. Ці позиції можна стисло охарактеризувати таким чином<sup>1</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 і стриманість, уміння рахуватися із ситуацією, 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, який настроєний на ділову взаємодію. Саме ця позиція проектує в учневі рівноправного партнера, створює атмосферу довіри. Прийоми реалізації цієї позиції можуть бути такі: "Я хочу порадитися з вами", "Давайте обміркуємо, вирішимо" тощо. Водночас педагог нерідко використовує і позицію дитини у своїй поведінці (і не будемо 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 поміркуємо щодо позиції батька, яка, здавалося б, органічна для педагогічної діяльності. Але вона не може бути єдиною на всьому шляху виховання школяра, бо передбачає діалогічну взаємодію лише в тому випадку, 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 струк-

<sup>1</sup>Подається за кн.: *Добрович А. Б. Учителю о психологии и психогигиене общения: Кн. для учителя и родителей.* — С. 70.

210

тури спілкування вчителя з учнями, скористаємося схемою<sup>1</sup>:

Додамо: контакт порушується, коли позиції неузгоджені: вчитель у позиції дорослого звертається до колеги, а той, як батько, повчає його, спричинюючи 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, відчуваючи власну позицію, бачити позицію партнера і прагнути до їх узгодження, взаємо-прийняття. 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 педагогічну реальність ці поняття переніс В. А. Кан-Калік.

*Пристаювання* в педагогічному спілкуванні розглядається як система прийомів (психологічних, мімічних, пантомімічних, мовних, рухових тощо) для організації структури спілкування, що адекватна завданню, яке розв'язується. Використовуються "м'язова мобілізованість", прибудови, зміна тональності мовлення, дистанції, форми взаємодії тощо<sup>2</sup>.

*Прибудова* — мимовільне пристосування людиною свого тіла для впливу на зовнішній об'єкт, щоб підпорядкувати його своїм потребам. Таким чином, прибудова стає зовнішнім виявом рольової позиції у контакті. Теоретик театру П. М. Єршов обґрунтовує використання трьох прибудов з метою впливу на людину: знизу, зверху, поруч.

Прибудова знизу властива людям, які звикли підкорятися, соціально не захищені. Водночас прибудовуючись

<sup>1</sup>Воробьев Г. Г. Школа будущего начинается сегодня: Кн. для учителя. — М., 1991. — С. 54.

<sup>2</sup>Див.: Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д. Педагогическое творчество. — М., 1990. — С. 116.

211

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>1</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, педагогові у спілкуванні можуть заважати різноманітні бар'єри — перешкоди, що зумовлюють опір партнера впливові співрозмовника. Це бар'єри фізичні (простір, дистанція та час, якими вчитель віддаляє себе від учнів, "закриває" себе); соціальні (постійне підкреслювання своєї позиції згори, 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 на підставі попереднього досвіду, незбіг інтересів тощо).

Нейтралізувати, усунути ці бар'єри можна. Допомагає психологічне настроювання 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

■ 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.

212

нав'язувати, а радити; гностичний — уважним спостереженням за реакцією слухача і перебудовою мовлення; естетичний — самоконтролем поведінки; емоційний — прагненням зігріти спілкування сяйвом успіху; психологічний — перенесенням уваги на інтерес до роботи, пошуком "емоційного ядра" у спілкуванні, оптимістичним прогнозуванням педагогічної діяльності.

#### СТРУКТУРА ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ

Щоб навчитися професіональному спілкуванню, треба чітко уявляти структуру цього процесу, знати, які вміння забезпечують його здійснення, яким чином можна удосконалювати виховний вплив на дітей. За В. А. Кан-Каліком<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 контури майбутньої взаємодії; планування й прогнозування змісту, структури, засобів спілкування. Зміст його вміщує 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 визначальним зосередження на спільній роботі з учнями, на розвитку їх. Учителю доцільно передусім думати про те, як залучити вихованця до взаємодії, зацікавити, як створити творчу атмосферу, щоб виявилася його індивідуальність. Для цього педагогу потрібна уява, здатність сприймати і адекватно оцінювати людину.

2. Початковий етап спілкування. Мета його — встановлення емоційного і ділового контакту у педагогічній взаємодії. В. А. Кан-Калік дає цьому етапові назву "комунікативна атака"; у цей час завойовується ініціатива, що дає змогу керувати спілкуванням. Важливо оволодіти технікою швидкого включення у взаємодію, прийомами само-

<sup>1</sup>Див.: Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении. — М., 1987. — С. 27.

презентації та динамічного впливу. Ініціатива необхідна вчителю на цьому етапі для того, щоб організовано передати її у наступному періоді спілкування.

3. Керування спілкування<sup>^</sup>. Це свідомо і цілеспрямована організація взаємодії з коригуванням процесу спілкування відповідно до визначеної мети. Здійснюється обмін інформацією, обмін оцінками з приводу цієї інформації, взаємооцінка співрозмовників. Створюється атмосфера доброзичливості, щоб дати учневі змогу вільно виявляти своє "Я", діставати задоволення від спілкування, підкріплення своїм соціально значущим потенціалом. Передаючи ініціативу учневі, педагог представляє матеріал для аналізу, щоб роздуми, оцінки фактів школяр здійснював сам за допомогою старшого. Саме тут учитель мусить вміти виявляти інтерес до учня, сприймати інформацію від нього (активно слухати), висловлювати судження з того чи іншого приводу, транслювати учням свій оптимізм і спокійну впевненість в успіху, 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 треба 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 педагогові слід 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 кожен учень відчував зверненість саме до нього. Це реалізують і мовними засобами (частіше називаємо на ім'я, повторюємо вдало висловлене міркування учня), і невербально (візуальний контакт);

— демонстрація власного ставлення, що виявляється в тому, як ми усміхаємося (відкрито, невимушено чи скептично), з якою інтонацією говоримо (дружньо, сухо, тиснучи на учня), як експресивно забарвлені наші рухи (спо-

214-

кійні, 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, підкреслювати позитивне, говорити компліменти, тобто робити все, що підтримує учня у його позитивних намірах;

— створювати ситуації успіху, потрібні для сприятливого психологічного тла взаємодії; воно створюється радістю від успіху, постійним схваленням потенційних можливостей, підкресленням 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 і 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 педагога, то тут дослідники виділяють ставлення вчителя до дітей та володіння організаторською технікою.

Безумовно, в основі стилю спілкування вчителя — його загальне ставлення до дітей і професійної діяльності в цілому. Воно може бути: активно-позитивним, пасивно-позитивним, ситуативно-негативним, стійким негативним<sup>1</sup>.

<sup>1</sup>Див.: Березова Н. А, Коломинский Я. А Учитель и детский коллектив. — Минск, 1978. — С, 31—32.

Якщо у педагога стабільно активне позитивне ставлення до дітей, він виявляє ділову реакцію на діяльність учнів, допомагає у важку хвилину, відчуває потребу у неформальному спілкуванні. Вимогливість у поєднанні із зацікавленістю в учнях викликає довіру, вони 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 недовіря, замкненості, а то й таких форм самоутвердження, як лицемірство, брутальність тощо. 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 викликають школа, учні, а також з готовності і вміння виявити своє позитивне ставлення, щоб одержати адекватну відповідь.

Залежно від ставлення педагог обирає найзручніші для нього способи організації діяльності учнів: або він захоплює власним прикладом, або вміло радиться з приводу справи, або ж наказує зробити. Стиль керівництва, як і ставлення, є складником загального стилю спілкування вчителя.

Розгляньмо три основні стилі керівництва, зосередивши увагу на стратегії діяльності керівника, формі організації ним взаємодії, педагогічних наслідках, і переконаємося, 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 в праві на самостійність та ініціативу.

Демократичний — стиль, що ґрунтується на глибокій повазі до особистості кожного; засадою для нього є дові-

ра й орієнтація на самоорганізацію самоуправління особистості та колективу.

Ліберальний стиль характеризується браком стійкої педагогічної позиції; виявляється у невтручанні, низькому рівні вимог, формальному розв'язанні проблем.

Техніка керування у кожного стилю своєрідна. Авторитарний учитель, самочинно визначаючи спрямованість діяльності групи, вказує, хто з ким повинен працювати, як робити. Це гальмує ініціативу учнів. Головні 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, нетерпимий до заперечень.

Якщо ми обираємо авторитарний стиль у своїй 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 обрав демократичний стиль, спирається на думку колективу, прагне донести мету діяльності до свідомості кожного учня і підключити 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, поступова 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 підкоряючись 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, ви-

значимо, яку систему усталених способів і прийомів у спілкуванні виявляє вчитель, тобто якими є головні стилі його спілкування.

За В. А. Кан-Каліком<sup>1</sup>, виділяють п'ять головних стилів педагогічного спілкування:

1. Спілкування на підставі *захоплення спільною творчою діяльністю*. Засадом 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 сповнюють їхнє життя радістю, гордістю за успіхи у колективних справах. "Щоб справа йшла добре, за макаренківською традицією, у школярів та педагогів мають бути одні, спільні турботи. Педагоги не керують школярами, а разом з ними дбають про справи школи, ніякого протиставлення "ми" і "ви". Замість односторонніх впливів педагога на учнів — спільна творча діяльність вихованців разом із вихователями і під їхнім керівництвом"<sup>2</sup>.

2. Стиль педагогічного спілкування, що ґрунтується на дружньому ставленні. Демонстрація дружнього ставлення — запорука успішної взаємодії. Цей стиль базується на особистісному позитивному сприйнятті учнями вчителя, який виявляє приязнь, 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. С. Макаренка: "З вихованцями керівний і педагогічний персонал завжди повинен бути ввічливим, стриманим... педагоги і керівництво ніколи не повинні припускати з свого боку тону фривольного: зубоскальства, розповідання анекдотів, ніяких вільностей у мові, передражнювання, кривляння тощо. З другого боку, зовсім неприпустимо, щоб педагоги

■ Див.: Кан-Калік В. А. Учителю о педагогическом общении. — М., 1987. — С. 97—100.

'Соловейчик С. Учение без исключения // Юность. — 1985. — №9, — С, III,

218

і керівництво у присутності вихованців були похмурими, дразливими, крикливими"<sup>3</sup>.

Виявляючи дружнє ставлення і маючи зацікавленість у справі, завжди можна залучити учнів до спільного пошуку, співтворчості,

3. Часто-густо молоді вчителі, не вмюючи встановити дружніх стосунків на ґрунті самовіддачі, вдаються до обмеження спілкування формальними взаєминами і обирають стиль *спілкування-дистанція*. У цих педагогів в ІПЛО-му може бути позитивне ставлення до дітей, але оргашза-ція 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 нібито прекрасна дисципліна, висока успішність, проте значні прогалини у моральному вихованні учнів). Дистанція між учителем і учнем повинна бути, проте це не головний критерій стосунків. Умовно Макаренко навіть визначив її математично\* 1 метр, бо менше — "на голову сядуть", а більше — зникне теплота. Дистанція — показник провідної ролі педагога: чим продуктивнішою для дитини є провідна роль учителя, тим органічнішим і природнішим для неї є елемент дистанції. Дистанція залежить від рівня авторитету вчителя, визначається учнями, хоча й скеровується педагогом.

4. Спілкування-дистанція є певною мірою перехідним етапом до такого негативного стилю, як *спілкування-за-лякування*. Вдаються до нього також 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 зараз викличу..." Така форма спілкування свідчить про те, 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.

■ Макаренко А. С. Методика виховної роботи. — К., 1990. — С. 120.

219

5, Застерігаємо молодого вчителя і від обрання такого стилю спілкування, який поєднує в собі позитивне ставлення до дітей з лібералізмом. Такий стиль називають *заграванням*. У чому воно полягає? У

педагога є прагнення завоювати авторитет, він не байдужий до того, чи подобається дітям, але при цьому не прагне відшукати доцільних способів організації взаємодії, може вдаватися до прийомів завоювання дешевого авторитету. Гонитву за дитячою любов'ю засуджував А. С. Макаренко, бо вона — для задоволення честолюбства 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 дають змогу зрозуміти сутність, структуру і технологію побудови професійного педагогічного спілкування. Водночас трапляється, що стосунки між учителем і учнем ускладнюються. Ми прагнули показати, як не припуститися збочень 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 одразу, початок його ми можемо відчути 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 усвідомить вчасно зміну в ставленні учня, ситуація може набути деструктивного характеру. Що насамперед слід робити? Усвідомивши, що порушено баланс в інтересах педагога і учнів, проаналізувати випадок, не доводячи його до загострення, до виникнення конфліктної ситуації, коли відбувається зіткнення думок. Виявляються ініціатори, які висловлюють думку частини невдоволених. Учи-

220

тель ще в змозі використати обставини для набуття учнями позитивного досвіду. Увага, здатність бачити "жало конфлікту" (А. Добрович). усвідомлення сутності причин і прагнення усунути суперечності, зблизивши інтереси, — тактика вчителя.

Ось 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 стосунків. То як діяти? Треба врахувати, що невдоволення спричинене саме нашою неухважністю: не попередили. Важливо, щоб діти відчули нашу зацікавленість у спільній справі, довіру до них. "Що ж, можливо, я забула попередити. Тоді сьогоднішній урок ми присвятимо підготовці до наступної контрольної роботи. Бажаючи 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 точки зору обох сторін і знайшов компромісне розв'язання, забезпечивши інтерес учнів до роботи. Дуже важливо, перш ніж висловлювати пропозицію, зняти напруження, продемонструвати свої дії як намір піти назустріч іншому.

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 грукати дверима, подумай, як зайдеш знову до класу!"

Тож вирішимо з учнями (разом), як працювати далі. Для цього постараємося зняти напруження (наприклад, вербалізувати ситуацію — це вже охолоджує). Необхідно також попри все знайти в себе почуття жалю та ніжності до дітей (згадаємо фільм "Вікно у Париж", де вчитель замість гніву виявляє піклування, турботу, а також надію). Використаймо гумор, який несе з собою розрядку і підкаже результат. Зрештою, допоможе компроміс, взаємний аналіз ситуації.

221

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 створювані 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. Вчитель не повинен боятися конфлікту, якщо він виникає, слід опановувати технологію поведінки у конфліктній ситуації.

Найважливішою передумовою неприпустимості загострення конфліктної ситуації є педагогічний такт учителя<sup>1</sup>. Отже, узагальнимо: спілкування вчителя у педагогічному процесі повинно збудити активність самої дитини (вийти на діалог) і допомогти їй набутти позитивного досвіду організації діяльності і стосунків. Цьому сприяє створення атмосфери за допомогою продуктивних стилів взаємодії.

#### **ЛАБОРАТОРНО-ПРАКТИЧНІ ЗАНЯТТЯ**

## 7. КОМУНІКАТИВНІСТЬ УЧИТЕЛЯ

Мета: формування уявлень про роль комунікативності вчителя в професійній діяльності; головні компоненти комунікативності; способи комунікативного самовиховання; створення установки на формування комунікативної культури майбутнього вчителя.

Обладнання: дидактичний матеріал, таблиця "Структура комунікативності вчителя"; відеозаписи фрагментів уроків учителів з різним рівнем комунікативності.

Опорні поняття: комунікативність, гіперкомунікативність, гіпокомунікативність, комунікабельність» бар'єри у спілкуванні.

### План заняття

1. Діагностика рівня сформованості у студентів комунікативності як професійно значущої здібності педагога.

2. Перевірка головних теоретичних положень з теми.

• Докладно про це див.: *Синиця І. О.* Педагогічний такт і майстерність учителя. — К., 1981; *Сухомлинський В. О.* Лист про педагогічну етику // Вибр. твори: В 5 т. — К., 1977. — Т. 5. — С. 591—600; *Рыбакова М.* ЛП Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. — М., 1991. — С. 6—42, 100—115; *Щуркова Н. И.* Новые педагогические технологии воспитательного процесса. — М., 1993. — С. 69—83.

222

3. Виконання вправ на розвиток професійної комунікативності.

4. Моделювання педагогічної ситуації: проведення початкового етапу індивідуальної бесіди для встановлення емоційного контакту із співрозмовником.

### Завдання для студентів

1. Підготуватися до обговорення, використовуючи рекомендовану літературу.

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 з метою встановлення емоційного контакту із співрозмовником, обміркувати програму дій з подолання бар'єрів у спілкуванні.

### Рекомендована література

1. *Добрович А. Б.* Воспитателю о психологии и психогигиене общения. — 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. — Ч. 2. — 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. Рувинско-го. — М., 1987. — С. 33—45.

8. *Юсупов И. М.* Психология взаимопонимания. — Казань, 1991. — С. 15—25, 81—84.

### ■ Х^Д ЗАНЯТТЯ

#### І. Діагностика рівня сформованості у студентів комунікативності як професійно значущої здібності педагога

Загальний рівень комунікативності допоможе визначити тест В, Ф. Ряховського.

Для визначення рівня вашої комунікативності слід відповісти на запропоновані нижче запитання. Варіанти відповідей: "так", "ні", "іноді",

223

1. Вас чекає ординарна чи ділова зустріч, Чи вибиває вас з колії її очікування?

2. Чи не відкладаєте ви візиту до лікаря до останнього моменту?

3. Чи викликає у вас ніяковість і невдоволення доручення виступити з доповіддю, повідомленням, інформацією на будь-якій 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 любляете ви ділитися своїми переживаннями з кимось?

6. Чи дратує вас, якщо незнайома людина на вулиці звертається до вас із проханням (показати дорогу, назвати час, 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, яку позичив кілька місяців тому?

9. У ресторані чи в їдальні вам подали недоброякісну страву. Чи промовчите ви, лише

сердито відсунувши тарілку?

10. Залишившись наодинці з незнайомою людиною, ви не вступите з нею в бесіду і відчуєте себе обтяже-ним(ою), якщо першою заговорить вона. Чи так це?

11. Чи жахається ви будь-якої великої черги, хоч би де вона була (у магазині, бібліотеці, касі кінотеатру)? Віддасте перевагу відмові від свого наміру чи станете у хвіст і будете знемагати в очікуванні?

і 2. Чи боїтеся ви брати участь у будь-якій комісії з розгляду конфліктної ситуації?

13. У вас є власні індивідуальні критерії оцінки творів літератури, мистецтва, культури, і ні з чийми міркуваннями ви не рахуєтеся. Чи так це?

14. Почувши будь-де в кулуарах висловлювання явно помилкової точки зору з добре відомого вам питання, чи віддасте ви перевагу мовчанню і не вступите в суперечку?

15. Чи викликає у вас неприємне почуття будь-яке про» хання допомогти розібратися в тому чи іншому службовому питанні або навчальній темі?

224

16. Вам краще викласти свою точку зору (міркування, оцінку) в письмовій формі, ніж в усній?

Слід дати відповіді й підрахувати суму набраних балів. За кожне "так" — 2 очки, "іноді" — 1, "ні" — 0. За класифікатором визначте, до якої категорії людей ви належите.

30—32 очки — ви явно некоммунікбельні.

25—29 очок — ви замкнені, мовчазні, віддаєте перевагу самотності.

19—24 очки — ви певною мірою коммунікбельні й у незнайомих обставинах відчуваєте себе цілком упевнено.

14—18 очок — нормальна коммунікбельність.

9—13 очок — ви досить коммунікбельні (іноді навіть занадто).

4—8 очок — коммунікбельність ваша дуже висока; скрізь відчуваєте себе прекрасно; беретесь за будь-яку справу, хоча далеко не завжди можете її довести до кінця.

3 очки — ваша коммунікбельність має хворобливий характер. Ви балакучі, багатослівні, втручаєтеся у справи, в яких зовсім не компетентні, запальні й образливі.

## 2. Перевірка головних теоретичних положень з теми

Під час підготовки 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 коммунікативні здібності та вміння вчителя набувають ролі професійно значущих. Ефективність професійно-педагогічного спілкування вчителя залежить від рівня сформованості його коммунікативної культури. Природною основою коммунікативної культури є коммунікбельність людини.

І. М. Юсупов [8] визначав коммунікбельність як психічну готовність людини до організаторсько-коммунікативної діяльності. В. А. Кан-Калік характеризує кому-нікативність як явище багатопланове, що поєднує ряд компонентів, серед яких особливе значення мають коммунікбельність, соціальна спорідненість, альтруїстичні тенденції.

Під коммунікбельністю розуміють здатність відчувати задоволення від процесу спілкування з іншими людьми. Некоммунікбельні або малокоммунікбельні вчителі швидше втомлюються, відчуваючи психологічні переван-

225

таження, оскільки цей вид активності не властивий їхній природі. Соціальна спорідненість — бажання бути серед інших людей. Згідно з точкою зору В. А. Кан-Каліка, соціальну спорідненість потрібно розглядати як стійкий утвір, що пов'язаний з професійно-педагогічною спрямованістю особистості. Третій компонент характеризує коммунікативні та альтруїстичні емоції. Серед коммунікативних емоцій вирізняють бажання ділитися дум^ ками, повагу до учасників спілкування. Альтруїстичні емоції пов'язані з бажанням приносити радість людям, з якими спілкуються, із співпереживанням радості іншого тощо.

Функціональнішим щодо трактування комунікатив-ності є підхід Ю. Л. Ханіна<sup>1</sup>. Так, комунікативність постає в єдності трьох складників: потреби у спілкуванні, емоційного стану до, підчас і після спілкування, комунікативних навичок і вмінь.

Потреби у спілкуванні мають різноманітні джерела. Вони можуть спричинятися намаганням зняти внутрішнє напруження та занепокоєння; дістати схвалення, визнання своєї неповторності та унікальності з боку довколишніх; уточнити свої уявлення про іншу людину, її здібності, якості; справити активний вплив на напрям думок, настанови 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 точку зору в ситуаціях



приймання рішення. Такий рівень характеризують як гіперкомунікативність. Трапляються і люди, які мало спілкуються, вони не здатні підтримувати контакт, організовувати зворотний зв'язок із співрозмовником. У їхній присутності розмова, як правило, згасає, партнери у спілкуванні відчують внутрішній дискомфорт і невдоволення результатами спілкування. Такий рівень називають гіпокомунікативністю. Цілком очевид-

<sup>1</sup> Дивл Ханін Ю. А. К вопросу об оценке коммуникативности личности // Общение как предмет теоретического и прикладного исследования. — Л., 1972. — С. 172.

226

но, 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 і точно знаходити адекватні комунікативні засоби, що відповідають як творчій індивідуальності педагога з ситуації спілкування, так і індивідуальним особливостям вихованця;
- г) постійно відчувати та підтримувати зворотний зв'язок у спілкуванні.

У зв'язку з цим компонентами професійно-педагогічної комунікативності вчителя є:

1. Наявність стійкої потреби в систематичному спілкуванні з дітьми в найрізноманітніших 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 та вмій<sup>5</sup>.

Сформованість професійно-педагогічного рівня комунікативності є необхідною передумовою становлення всього комплексу педагогічних здібностей учителя. Але оволодіння таємницями педагогічного спілкування — завдання вельми важке для вчителя-початківця. На шляху до досягнення цієї мети він натрапляє на різні перешкоди. Які ж їх причини?

Розгляньмо можливі бар'єри в спілкуванні вчителя. Вони виникають непомітно, і спершу вчитель може не усвідомлювати їх. Однак якщо причину, що породжує утруднення в спілкуванні не усунуто, то це призводить до формування негативного стилю спілкування. У зв'язку з цим учителю-початківцю важливо знати, що ж може поставати в його системі комунікації як бар'єр. Серед багатьох чинників, котрі впливають на особливості орга-

<sup>1</sup> Кан-Калік В. А. Основы профессионально-педагогического общения. — Грозный, 1979, — С. 61.

227

нізації взаємодії між учителем і 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 ізолюваність учителя. Вчитель неначе віддаляє себе від учнів, намагаючись сховатися за стіл, стілець чи в куток. Смисловий бар'єр, як правило, пов'язаний з неадаптованим до рівня сприйняття школярів мовленням учителя, яке занадто насичене незрозумілими словами, науковими термінами, що використовуються без коментаря. Це стає причиною зниження інтересу у слухачів, утворює дистанцію у взаємодії.

Характеристичні психологічні бар'єри спілкування вчителя особливу увагу приділяє В. А. Кан-Калік (3). Найтиповішими з них є бар'єр, незбіг настанов: учитель приходить на урок із цікавим задумом, захоплений ним, а учні байдужі, незібрані, неухважні, 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 з дітьми лякає їх; бар'єр відсутності контакту: вчитель входить до класу і замість того, щоб швидко організувати взаємодію з учнями, починає діяти "автономно" (наприклад, пише ігояснення на дошці); бар'єр звуження функцій спілкування: педагог враховує тільки інформаційні завдання спілкування, залишаючи поза увагою соціально-перцептивні, комунікативні функції спілкування; бар'єр негативної установки на клас; бар'єр попереднього негативного досвіду спілкування з цим класом чи учнем; бар'єр боязні педагогічних помилок (запізнитися на урок, не вклатися в час, неправильно оцінити відповідь дитини тощо); бар'єр наслідування: молодий учитель наслідує манери спілкування ін-

шого педагога, не враховуючи власну педагогічну індивідуальність.

Наявність зазначених бар'єрів спілкування, як правило, породжує малоефективні моделі спілкування вчителя з учнями. Докладну характеристику моделей спілкування ви знайдете у праці В. А. Кан-Каліка "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 взаєминами з ним, Спілкування зводиться лише до повідомлення інформації. Подібна модель формалізує всю систему навчально-виховного процесу, формує 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 нього. Модель третя — "Локатор". За цієї моделі переважає вибірковість учителя в організації взаємовідносин з учнями. Він зосереджує свою увагу або на групі слабких або, навпаки, сильних учнів. Внаслідок цього не створюється цілісна й безперервна система спілкування, Модель четверта — "Робот", Вона характеризує поведінку педагога, який цілеспрямовано й послідовно діє на підставі певної програми, незважаючи на обставини, що вимагають змін у спілкуванні. Модель п'ята — "Я сам". Сутність цієї моделі організації педагогічної взаємодії 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 зрозуміють, чи адекватно відреагують на те чи те зауваження тощо. Модель сьома — "Друг". Тут учитель може втратити діловий контакт у спілкуванні. Модель восьма — "Тетерев" — 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?

229

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 передусім професійне самопізнання та професійне самовиховання. Вчені розробили програми з вивчення професійно-педагогічної комунікабельності (3, с 54—55). Самоаналіз рівня сформованості комунікабельності 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. Необхідно також збагачувати досвід комунікативної діяльності, беручи участь в громадській роботі.

Для розробки програми самовиховання комунікативності рекомендуємо використати праці В. Леві, В. А. Кан-Каліка, І. М. Юсупова, Д. Карнегі. Слід ознайомитися з порадами для педагогів-початківців, що викладені в підручнику "Основи педагогічної майстерності" (с. 151—154).

### 3. Виконання вправ на розвиток професійної комунікативності

**Вправа 1.** Ознайомтеся з книгою ВЛеві "Мистецтво бути іншим" (Розд. "Геній спілкування"). Опишіть особливості вашої особистості за допомогою запропонованих

230

автором психологічних характеристик "генія спілкування". Відзначте сильні і слабкі боки своєї комунікативної підготовки.

Вправа 2. Ознайомтеся з відеозаписом фрагментів уроку кількох учителів. Проаналізуйте рівень їхньої професійної комунікативності. Підготуйте рекомендації щодо удосконалення їх 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.

Впродовж заняття потрібно організувати роботу студентів з 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 у тому разі, якщо вам вдалося змінити тему розмови.

Для студентів, які мають високі показники в розвитку комунікативності, цю вправу слід ускладнити, наприклад запропонувати включитися в розмову двох співрозмовників і змінити тему бесіди. Аналізуються прийоми, за допомогою яких студентам удалося перехопити ініціативу.

Вправа 5. Візьміться за руки і утворіть коло. По черзі пройдіть це коло. Під час організації спілкування із співрозмовником використовуйте 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 домовні), 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.

231

#### **4 Моделювання педагогічно! ситуації: проведення початкового етапу індивідуальної бесіди для встановлення емоційного контакту із співрозмовником**

При підготовці до цього етапу студентам слід ознайомитися з працями А. Б. Добровича, В. Леві, Д. Карнегі, в яких розкриваються секрети чарівності й привабливості в спілкуванні.

Серед способів встановлення 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 та потреб співрозмовника у виборі теми бесіди. Завдання початкового етапу бесіди — створення психологічної спільності, почуття "ми" із співрозмовником, її досягнення можливе через пошук спільних інтересів, звернення до особистого досвіду співрозмовника, демонстрації власної прихильності й доброзичливості.

Під час підготовки до початкового етапу індивідуальної бесіди студенти повинні були:

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 поставати як підґрунтя для створення почуття "ми" у взаємодії. І навпаки, подумати про ті якості вихованця, які будуть утруднювати процес наближення та взаєморозуміння між учителем і учнями;

3) на підставі одержаної під час психологічного аналізу попередньої інформації про особливості наступної педагогічної взаємодії розробити початковий етап індивідуальної бесіди, використовуючи різні способи для встановлення емоційного контакту. Продумати особливості дій з організації 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 сів-

232

розмовником на початковому етапі бесіди. Обговорення причин, які зумовили утруднення в організації контакту, пошук шляхів удосконалення комунікативної поведінки.

#### **8. УВАГА ТА УЯВА ВЧИТЕЛЯ У СПІЛКУВАННІ**

Мета: усвідомлення ролі уваги та уяви в спілкуванні, їх сутності, особливостей уваги та уяви вчителя. Оволодіння прийомами керування увагою вчителя; створення установки на самостійну роботу з удосконалення професійно значущих властивостей уваги та уяви.

Обладнання: дидактичні картки з навчальними завданнями, набори фотокарток і схематичних зображень міміки, поз, жестів людини.

Опори! поняття: професійно-педагогічна увага та спостережливість учителя, педагогічне прогнозування, уява.

План заняття

1. Визначення індивідуальних властивостей уваги та уяви студентів.

2. Перевірка головних теоретичних положень з теми.

3. Виконання вправ на розвиток професійно-педагогічної уяви та уваги студентів.

4. Моделювання фрагмента бесіди. Розробка змісту та форм взаємодії в процесі індивідуальної бесіди.

Завдання для студентів

1. Підготуватися до обговорення теоретичних питань, опрацювавши рекомендовану літературу.

1.1. Увага та уява вчителя в організації педагогічної взаємодії.

1.2. Роль уваги та уяви вчителя на етапі моделювання майбутньої ситуації спілкування з учнями.

13, Спостережливість, її значення в організації педагогічної взаємодії.

1,4. Прийоми завоювання уваги (колеги, батьків) на початковому етапі спілкування.

2. Виконати вправи 7, 8 на усвідомлення сутності уваги та уяви вчителя.

3. Моделювання фрагмента індивідуальної бесіди (прогнозування стану співрозмовника, емоцій та почуттів, зумовлених ситуацією взаємодії, передбачення результатів бесіди; розробка можливих варіантів стратегій поведінки вчителя в процесі бесіди).

Рекомендована література

1. Кейс<sup>^</sup>Калик В. А. Учителю о педагогическом общении. — М., 1987. — С. 114—117, 134—136, 178—180.

2. Леви В. Искусство быть другим. — М., 1980. — С 69—70.

3. Леонтьев А. А. Психологический портрет лектора: Материалы университета лектора. — М., 1981. — 42 с

4. *Основы педагогического мастерства: Метод, рекомендации для студентов II курса.* — Полтава, 1982. — С. 16—18.

233

5. Ретуш Л. А. Прогностическая способность учителя и ее диагностика: Учеб. пособие к спецкурсу. — Л., 1989. — С. 4—21.

6. Ретуш Л. А. Тренинг профессиональной наблюдательности. — Л. — 60 с.

7. Станиславский К. С. Работа актера над собой // Собр. соч.: В 8 т. — М., 1954. — Т. 3, ч. 1. — С. 96—130.

8. Юсупов И. М. Психология взаимопонимания. — Казань, 1991. — С. 80—88.

*ХІД ЗАНЯТТЯ*

### **1 Визначення індивідуальних властивостей уваги та уяви студентів**

Діагностика індивідуальних особливостей уваги та уяви здійснюється за допомогою вправ.

Вправа 1. *Визначення обсягу та точності уваги.* На картках записано 9 знаків (цифр чи літер), наприклад: ЗФМХБСЛТГЧ або 16278435 9. Сприймавши цю інформацію протягом трьох секунд, відтворіть її на папері. За наслідками роботи визначаються обсяг (кількість сприйнятих літер чи цифр) і точність уваги (правильно сприйняті літери чи цифри в тій послідовності, в якій їх демонстрували).

Вправа 2о *Визначення здатності до розподілу уваги.* Запишіть числа від 1 до 20 і водночас рахуйте вголос від 20 до 1. Зафіксуйте час виконання вправи і кількість допущених помилок.

Вправа 3о *Визначення індивідуальних особливостей уяви.* Створіть образ (наприклад, міський парк: атракціони, усміхнені люди, вечірня свіжість). Як побачив би цю картину міліціонер, художник, педагог?

**Вправа 4.** *Визначення особливостей спостережливості.* Назвіть членів своєї навчальної групи: в кого сірі та карі очі, темне та світле волосся. Опишіть зовнішній вигляд, емоційний стан сусіда, що сидить поруч сьогодні та був учора.

### **2о Перевірка головних теоретичних положень з теми**

Під час підготовки відповіді з цього питання слід пам'ятати, що в курсі психології студенти докладно розглянули проблеми, що стосуються значення уваги та уяви

234

в діяльності людини, змісту та функцій цих психічних процесів. Так, увага постає як спрямованість і зосередженість свідомості на об'єкті чи предметі, що підвищує рівень сенсорної, інтелектуальної чи рухової активності.

Увага дає змогу вчителю вибірково сприймати ситуацію педагогічної взаємодії, співвідносячи її з метою та завданнями діяльності, утримувати в свідомості процес інтеракції, що організується, контролювати реалізацію заздалегідь розробленої програми педагогічної взаємодії. Увага вчителя є своєрідним регулятором активності його професійної діяльності. Особливості уваги вчителя передусім визначаються специфікою педагогічної діяльності. Так, діяльність педагога постає як керування розвитком особистості учня. У зв'язку з цим об'єктом уваги вчителя має стати внутрішній світ учня, а також система організованої педагогічної взаємодії, що формує його духовність, особистісну зрілість.

Розглядаючи увагу як процес створення людиною на підставі її минулого досвіду образів об'єктів, яких вона безпосередньо не сприймала, слід визначити особливості в педагогічній діяльності.

Уява вчителя дає йому змогу передбачити майбутню ситуацію педагогічної взаємодії, проектувати способи дії в конкретних ситуаціях, прогнозувати можливі зміни в розвитку особистості учня. Тому уяву вчителя часто розглядають в єдності з емпатією (здатністю до співпереживання) та рефлексією (здатністю до відбиття, віддзеркалення внутрішнього світу учня). Таке відображення забезпечує "емоційну співпричетність". Уміння стати на точку зору учня, імітувати його стан, розуміти те, що не висловлене вголос, ідентифікувати його емоційний стан зі своїм, вгадувати наперед розвиток поведінки та почуттів — ось ті особливості уяви вчителя, що забезпечують йому доцільну педагогічну взаємодію.

Особливу роль уява та увага вчителя відіграють на етапі підготовки до наступної педагогічної взаємодії з учнями.

Змістом цього етапу є своєрідне планування структури майбутньої взаємодії. На етапі моделювання наступної ситуації спілкування педагог переводить педагогічні завдання в план комунікативних,

розробляючи можливі варіанти втілення свого педагогічного задуму. Головним

235

завданням учителя на цьому етапі є конкретизація можливої (ймовірної) картини майбутнього спілкування. Він повинен уявити собі внутрішній стан учня, 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; прогнозувати взаємодію з учнем, подумки відтворюючи попередні особливості спілкування в певному колективі. Потрібно емоційно зануритися в атмосферу майбутнього спілкування, використовуючи установку "якби". Розв'язуючи всі ці завдання, вчитель повинен мати розвинені увагу та уяву.

Для побудови доцільної моделі комунікації важливе значення має спостережливість учителя. Ця властивість дає змогу йому відбирати найістотніші характеристики, що вказують на індивідуальні особливості учня.

Спостережливість є психічною властивістю, що базується на відчутті та сприйманні. Завдяки спостережливості людина розрізняє ознаки та об'єкти, які мають незначні відмінності, помічає різницю в подібному, бачить її при швидкому русі, при змінному ракурсі, має можливість скоротити до мінімуму час сприйняття ознаки, об'єкта, процесу.

Регуш Л. О. [6] 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 від установок і переваг, що надають їм вибіркового характеру. Так, одні люди помічають зміни переважно в одязі й зачісці, інші — в технічних пристроях. Ще більшою мірою особливості сприймання виявляються в глибині розуміння баченого. Усвідомленість того, що людина спостерігає, залежить передусім від обсягу тих уявлень і понять про відповідні явища і процеси, що є у людини. Таким чином, система професійних знань, процеси мислення, що забезпечують оперування ними, дають змогу усвідомлювати та розуміти явища, що сприймаються.

Спостережливість учителя є професійно значущою властивістю особистості. Специфічним об'єктом спостереження вчителя є учні (колеги, батьки) і процеси вза-

236

моди з ними. Вчитель повинен уміти: 1) в зовнішній поведінці або в самій зовнішності дитини побачити її внутрішні психічні стани чи властивості; 2) диференціювати ознаки, через які дитина виявляє себе зовні; 3) відчувати інтерес до дитини як об'єкта сприйняття і спостереження, на підставі чого формується вибіркковість сприйняття, швидко набувається досвід спостереження за учнем і усвідомлення його психічних станів; 4) сприймати як об'єкт спостереження не тільки учня, а й процес організації взаємодії з ним. Тому спостережливість педагога залежить від наявності емпатійного компонента, що забезпечує внутрішнє бачення психічного стану, емоційну ідентифікацію переживань дитини.

Розроблена вчителем модель майбутнього спілкування з учнями проходить своєрідну апробацію на початковому етапі взаємодії, головним завданням якого є встановлення цілісного контакту з класом, повертання уваги учнів.

В. А. Кан-Калік (1) пропонує кілька варіантів повертання уваги. Насамперед це мовленнєвий варіант. Педагог вітає учнів, пояснюючи значущість наступної (майбутньої) комунікації, повідомляючи їм цікаву інформацію чи ставлячи їм проблемне запитання. Рухознаковий варіант містить організацію простору навчальної взаємодії, використання технічних засобів навчання. Педагог розвішує таблиці, оформляє дошку, готує до заняття наочне приладдя, дидактичні матеріали. Цим він створює робочу атмосферу, актуалізуючи готовність учнів до включення в навчально-пізнавальну діяльність. Прийомам повертання уваги може бути пауза. Проте найчастіше використовується змішаний варіант, що поєднує елементи трьох попередніх.

Обрані вчителем способи повертання уваги мають відповідати усталеному стилю його спілкування, комунікативній культурі.

### 3. Виконання вправ на розвиток професійно-педагогічної уяви та уваги студентів

**Вправа 5а** Змодельуйте варіант індивідуальної бесіди з учнем. Кожна пара навчальної групи по черзі висловлює репліку від особи вчителя та від особи учня. Ідентифі-

237

куйте позицію педагога та вихованця в запропонованій попередніми учасниками моделі спілкування і намагайтеся доповнити задум взаємодії відповідно до запропонованої педагогічною логікою.

Після виконання вправи необхідно обговорити, наскільки студенти були точні в оцінці моделей педагогічної взаємодії, які пропонувалися, чи добре вони відчували став педагога та

вихованця, що допомагало та заважало їм у виконанні цієї вправи.

**Вправа 6.** Усі члени групи сідають у коло. Один тримає в руках чистий аркуш паперу і намагається уявити собі намальовану на ньому картину, Він починає детально описувати її, а всі інші намагаються "побачити" на аркуші те, про що він говорить. Потім аркуш передається наступному учаснику. 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.

Під час заняття можна запропонувати інший варіант цієї вправи.

**Вправа 7»** Доберіть кілька педагогічних ситуацій і спрог-нозуйте можливі варіанти подальшого розвитку стосунків між учасниками ситуації, опишіть особливості сприймання ситуацій з позиції кожної з дійових осіб, їхні думки, почуття, можливі репліки чи висловлювання.

**Вправа 8о** Проаналізуйте текст із шкільного підручника, визначте ті фрагменти, які викличуть утруднення у школяра, Визначте причини цих утруднень, а також можливі дії щодо їх усунення.

**Вправа 9о** За допомогою набору фотографічних знімків демонструються різноманітні жести. "Прочитайте" жест, визначивши, через які елементи жесту отримана певна інформація.

Ця вправа ознайомлює з різноманітними видами жестів, спрямованих на передачу тієї чи тієї інформації довколишнім.

**Вправа 10:** *Знайомство з позами*, "Прочитайте" значення пози і проаналізуйте, завдяки яким її елементам поза набуває того чи того змісту. Визначте прибудови, які демонструються позами.

238

Під час аналізу змісту пози увага зосереджується на таких елементах: розташування тулуба, тонус м'язів, співвідношення у розташуванні тулуба й голови, положення рук, ніг, автоконтакт рук, ніг тощо.

**Вправа 11.** *Ознайомлення з міміко-динамічним виразом обличчя.* Користуючись спеціально дібраним ілюстративним матеріалом, ознайомтеся з елементами міміки, проаналізуйте мімічні вирази за різних психічних станів.

Для закріплення знань, здобутих під час виконання вправ 9, 10, 11, пропонується продемонструвати ті чи ті емоційні стани за допомогою пози, жесту й міміки. На картках із завданнями мають бути зображені такі стани: подив, підозра, недовіра, доброзичливість, радість, збентеження, зневага, стомленість тощо. Оцінюється точність передачі змісту заданого емоційного стану. Обговорюються причини помилок, визначаються вдалі, яскраві способи вираження станів.

**Вправа 12.** Опишіть одного з присутніх, відобразивши індивідуальні особливості його міміки, пози, жестів. Оцінюється точність і повнота виділення характеристик зовнішності членами групи.

**Вправа 13.** Для відпрацювання вмінь проводити спостереження відповідно до визначеної мети студентам пропонують дати об'єктивну характеристику одного з присутніх, рекомендуючи його на посаду: 1) директора школи; 2) класного керівника; 3) завуча з виховної роботи. Аналізуючи результати, слід звернути увагу на роль мети у відборі психологічних характеристик людини.

**Вправа 14.** Для тренування концентрації уваги, її переключення і розподілу пропонується ознайомитися з працею К. С Станіславського [7], в якій описуються 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), а потім до великого кола уваги (вся ау-

239

диторія). Цю вправу слід виконати і в зворотному порядку. При обговоренні результатів роботи студентів потрібно проаналізувати причини можливих утруднень в керуванні увагою, підготувати рекомендації щодо подолання цих утруднень.

#### **4. Моделювання фрагмента бесіди.**

##### **Розробка змісту та форм взаємодії в процесі індивідуальної бесіди**

На цьому етапі навчальної взаємодії відбувається обговорення підготовлених варіантів організації індивідуальної бесіди.

Предметом аналізу мають бути насамперед: 1) зміст суперечностей, що зумовили конкретну педагогічну ситуацію; 2) характеристика психологічних особливостей учасників ситуації (учня, учителя, батьків та ін.), їхніх емоційних переживань, "Я"-станів у взаємодії (позиція "батька"; позиція "дорослого"; позиція "дитини"); 3) формування педагогічних і комунікативних завдань, які необхідно розв'язати в ході індивідуальної бесіди; 4) можливі варіанти поведінки вчителя в індивідуальній бесіді і можлива реакція учня на дії педагога (сприйняття дій учи-тетя очима учня); 5) прогнозування результатів бесіди, опис можливих змін в особистості дитини на емоційно-ціннісному та поведінковому рівнях, оцінка доцільності розробленої програми взаємодії.

Головна мета цього етапу заняття — аналіз уміння використовувати увагу та увагу студента під час планування ситуації педагогічної взаємодії з учнями; створення установки на самостійну роботу з удосконалення професійно значущих властивостей уваги та уваги майбутнього вчителя.

#### 9. ВИБІР УЧИТЕЛЕМ СТРАТЕГІЇ ВЗАЄМОДІЇ

**Мета:** усвідомлення студентами різних стратегій взаємодії та ефективності їх використання у різних ситуаціях.

**Обладнання:** тест У.Томаса на виявлення стратегії взаємодії, тексти педагогічних ситуацій, картки з питаннями до аналізу педагогічних ситуацій. '

**Опорні поняття:** стратегія педагогічної взаємодії, стилі **розв'язання** суперечностей; конкуренція, уникнення, пристосування, співробітництво, компроміс, вибір оптимальної стратегії.

240

#### План заняття

- 1, Діагностика індивідуальних особливостей студентів. 2: Обговорення головних теоретичних положень з теми.
3. Виконання вправ на аналіз педагогічних ситуацій та обґрунтування стратегії дії.
4. Моделювання педагогічної ситуації "Вибір та реалізація стратегії взаємодії".

#### Завдання для студентів

1. Підготуватися до обговорення головних теоретичних питань, ознайомившись із рекомендованою літературою.

1.1. Стратегія взаємодії як засіб розв'язання педагогічної ситуації.

1.2. Ефективність використання різних стратегій взаємодії в педагогічних ситуаціях.

1.3. Стиль взаємин та педагогічний такт, їх вплив на вибір і реалізацію стратегії взаємодії.

2. Виконати тест У. Томаса. Зробити висновок щодо власної стратегії взаємодії.

3. Дібрати приклади педагогічних ситуацій, що ілюструють різні стратегії поведінки вчителя, із власного досвіду або літератури.

4. Обрати одну ситуацію, проаналізувати наслідки різних стратегій взаємодії вчителя та його партнера у спілкуванні. Обрати оптимальну стратегію взаємодії та обґрунтувати свій вибір.

#### Рекомендована література

1. *Основи педагогічного мастерства* / Под ред. И. А. Зязюна. — М., 1989. — С. 142—152.
2. *Добрович А. Б.* Воспитателю о психологии и психогигиене общения. — М., 1987. — С. 68—74.
3. *Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д.* Педагогическое творчество, — М., 1990. — С. 116.
4. *Берн Э.* Игры, в которые играют люди. — Л., 1992, — С. 16—25.
5. *Скотт Дж. Г.* Конфликты. Пути их преодоления, — К., 1991.— С. 115—142.
6. *Корнелиус Х., Фэйр Ш.* Выиграть может каждый. — М., 1992. — С. 13—32.

#### ХІД ЗАНЯТТЯ

#### 1. Діагностика Індивідуальних особливостей студентів

Схильність студентів до вибору тієї чи тієї стратегії взаємодії, яку найзручніше діагностувати за допомогою тесту У. Томаса.

241

#### Тест Томаса

Чи знаєте ви, яка стратегія самооборони застосовується вами найчастіше? Якщо ні, виконайте завдання, і це допоможе вам з'ясувати найтипівіший спосіб знизити напруження (ймовірності невдачі) в ситуації взаємодії з іншими людьми.

З двох варіантів відповідей по кожному пункту потрібно вибрати той, який більше вам підходить. Пам'ятайте: щоразу ви вибираєте саме з пари варіантів, незалежно від того, який вибір робили раніше. і. а) Іноді я даю можливість іншим узяти на себе відповідальність за розв'язання спірного питання, б) Замість того, щоб обговорювати, в чому ми розходимося, я намагаюся звернути увагу на те, в чому ми згодні один з одним.

2. а) Я намагаюся знайти компромісне рішення.

б) Я намагаюся уладнати все з урахуванням інтересів іншої людини і моїх.

3. а) Як правило, я наполегливо намагаюся домогтися

свого.

б) Іноді я жертвую власними інтересами заради інтересів іншої людини.

4. а) Я намагаюся знайти компромісне рішення.

б) Я намагаюся не образити почуттів іншої людини.

5. а) Розв'язуючи спірну ситуацію, я весь час намагаюся знайти підтримку в іншого.

б) Я намагаюся робити все, щоб уникнути непотрібної конфронтації і напруженості.

6. а) Я намагаюся уникнути неприємності для себе, б) Я намагаюся домогтися свого.

7. а) Я намагаюся відкласти розв'язання спірного питання, щоб з часом розв'язати його остаточно, б) Я вважаю за можливе у чомусь поступитися, щоб досягти потрібного результату.

8. а) Як правило, я наполегливо прагну домогтися свого.

б) Насамперед я намагаюся визначити суть порушених інтересів і спірних питань.

9. а) Я гадаю, що не завжди варто хвилюватися через якісь розбіжності. б) Я докладаю зусиль, щоб домогтися свого.

242

10. а) Я твердо прагну досягти бажаного.

б) Я вважаю за краще піти на компроміс, ніж зав'язнути в нескінченному з'ясуванні стосунків.

11. а) Насамперед я прагну чітко визначити сутність порушених інтересів і спірних питань, б) Я намагаюся заспокоїти другого учасника ситуації і найголовніше — зберегти наші стосунки,

12. а) Часто я уникаю займати позицію, яка може викликати суперечки.

б) Я даю змогу іншій людині у чомусь дотримуватися своєї думки, якщо вона також іде на поступки.

13. а) Я пропоную середню позицію.

б) Я наполягаю, щоб усе робилось по-моєму.

14. а) Я повідомляю іншому свою точку зору і цікавлюся його поглядами,

б) Я намагаюся зробити все необхідне, щоб довести логічність і правильність своїх поглядів,

15. а) Я намагаюся заспокоїти іншу людину і зберегти наші стосунки.

б) Я намагаюся зробити все необхідне, щоб уникнути напруження.

16. а) Я намагаюся не образити почуттів іншої людини, б) Я звичайно намагаюся переконати іншу людину в перевагах моєї позиції.

17. а) Як правило, я наполегливо прагну досягти бажаного.

б) Я зазвичай намагаюся зробити все, щоб уникнути непотрібного напруження.

18. а) Якщо це зробить іншу людину щасливою, я дам їй змогу наполягати на своєму. б) Я дам іншій людині можливість залишитися при своїй думці, якщо вона готова визнати мою.

19. а) Насамперед я спробую визначити, у чому сутність порушених інтересів і спірних питань, б) Я намагаюся відкласти спірні питання, щоб з часом вирішити їх остаточно.

20. а) Я намагаюся негайно усунути наші розбіжності.

б) Я намагаюся знайти найкраще поєднання вигод і втрат для нас обох.

243

21. а) Ведучи переговори, намагаюся бути уважним до іншої людини.



- б) Я завжди схилиюся до прямого обговорення проблеми.
22. а) Я намагаюся відшукати позицію, середню між моєю і позицією іншої людини, б) Я відстоюю свою позицію.
23. а) Як правило, я дбаю про те, щоб задовольнити бажання нас обох.
- б) Іноді даю іншим можливість узяти на себе відповідальність за розв'язання спірного питання.
24. а) Якщо позиція іншої людини здається їй дуже важливою, я намагаюся з нею порозумітися, б) Я намагаюся переконати іншу людину піти на компроміс.
25. а) Я намагаюся переконати у своїй правоті.
- б) Ведучи переговори, я намагаюся бути уважним до аргументів іншої людини.
26. а) Я зазвичай орієнтуюся на середню лінію наших потреб, сподівань, намірів.
- б) Я майже завжди прагну задовольнити інтереси кожного з нас.
27. а) Часто намагаюся уникнути суперечок.
- б) Якщо це важливо для іншої людини, я дам їй можливість наполягти на своєму.
28. а) Я зазвичай орієнтуюся на власну думку.
- б) Улагоджуючи ситуацію, я зазвичай намагаюся знайти підтримку в іншої людини.
29. а) Я пропоную варіант, прийнятний для обох сторін.
- б) Гадаю, що не завжди варто хвилюватися через розбіжності, які виникають.
30. а) Я намагаюся не образити почуттів іншої людини.
- б) Я завжди займаю таку позицію в суперечці, щоб ми разом могли домогтися успіху.

Розрізняють п'ять типів зниження напруження у конфліктній ситуації в момент взаємодії сторін: I) конкуренція, суперництво; II) співробітництво; III) компроміс; IV) уникнення; V) пристосування.

244

"Ключ" для обробки результатів тестування:

№ запитання	Показники					№ запитання	Показники				
	I	II	III	IV	V		I	II	III	IV	V
1			б	а		16	б		а		
2		б	а			17	а			б	
3	а				б	18			а		б
4			а	б		19		а			б
5		а		б		20		а			б
6	б			а		21		а			б
7				а	б	22	б		а		
8	а	б				23				б	а
9	б			а		24			б		а
10	а		б			25	а	б			
11		а			б	26			а		б
12		б		а		27			а		б
13	б		а			28	а	б			
14	б	а				29			б	а	
15				б	а	30		б	а		

По кожній вертикалі підраховується кількість індексів, які збігаються. Якщо показники розподілились приблизно однаково за всіма п'ятьма типами, то це означає, що ви володієте досить гнучкими і різноманітними стратегіями виходу з конфліктних ситуацій.

## 2. Обговорення головних теоретичних положень з теми

При обговоренні першого питання важливо привернути увагу студентів до наступного аспекту проблеми. В сучасній педагогічній літературі велике значення приділяється педагогіці співробітництва. Це призводить до певної однобічності в поглядах студентів на вибір засобів впливу на учнів, прийомів розв'язання конфліктних ситуацій, можливостей їх використання. Треба розглянути всі можливі стратегії, найтипівіші варіанти поведінки. В сучасній психолого-педагогічній літературі виокремлюються 5 таких стратегій, або стилів, поведінки.

1. Конкуренція або суперництво, прагнення стати центром ситуації. За цієї позиції погляди, потреби інших учасників ситуації не сприймаються як значущі, Той, хто діє, наполягає на своїй думці, рішенні, поведінці як єдино правильних, ігноруючи решту міркувань. Так діяти легше, тому що знімається залежність від партнера. У разі, коли 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 можливість конфлікту в майбутньому.

Стратегія конкуренції — це активний, майже агресивний наступ, коли людина йде до розв'язання конфлікту своїм шляхом, не Зважаючи на інших. Вона може прагнути задовольнити свої інтереси на шкоду іншій людині, примушує її діяти так, як тільки вона вважає за потрібне.

2. У позиції уникнення людина намагається відсунути появу конфліктної ситуації якомога далі, сподіваючись, що все розв'яжеться само собою, або виходячи з принципу, що "поганий мир кращий за добру сварку".

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. При стратегії пристосування йдеться про взаємне прилаштування партнерів. Це означає, що людина прагне діяти з іншою людиною, не відстоюючи своїх інтересів, погоджується робити те, що хоче інша.

4. Головною ознакою стратегії співробітництва є прагнення разом з партнером підійти до ефективного розв'язання ситуації, конфлікту. Ця стратегія зумовлює підхід до конфлікту з урахуванням інтересів, потреб обох сторін, пошук взаємовигідних результатів і шляхів їхнього досягнення. Ця стратегія є найефективнішою для взаєморозуміння, налагодження добрих стосунків. Але для втілення вона потребує більше часу, ніж інші стратегії, додаткових зусиль. Крім того, обидві сторони повинні вміти пояснити свої бажання, висловити свої потреби, вислухати одне одного, виробити альтернативні варіанти дій та розв'язків проблеми.

5. Компроміс — це схильність не загострювати ситуації у конфлікті. Людина, що реалізує стратегію компромісу, трохи поступається своїми інтересами, щоб задово^ льнити їх частково, інша людина робить так само, тобто обидві сторони частково задовольняють власні потреби та бажання партнера, нібито обмінюючись своїми поступ-

246

ками в пошуках компромісного рішення, якого й досягають з найменшими втратами для кожного.

Компроміс трохи схожий на співробітництво, але його досягнення відбувається на більш поверховому рівні стосунків. Партнери не шукають прихованих потреб, інтересів одне одного, вони задовольняються зовнішньою стороною поведінки [5, 6].

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 та можливості використання окремих стратегій у педагогічній діяльності (5).

Стратегія конкуренції, до якої систематично звертається вчитель під час розв'язання складних ситуацій, може призводити до виникнення у довколишніх почуття відчуженості, втрати тісних емоційних стосунків, блокувати активність учнів, розвиток їхньої самостійності, самоповаги.

Проте стратегія конкуренції, суперництва може бути ефективною за результатами у розв'язанні конкретного конфлікту (якщо людина має реальну владу, приймає правильні рішення та має можливість наполягати на них). Найкориснішою вона виявляється у таких ситуаціях:

— результат є дуже важливим для вчителя, він певний своєї правоти, знає, що впровадження його рішення значно поліпшить ситуацію;

— учитель має кращі можливості для прийняття і впровадження відповідного 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;

— він не може дати зрозуміти іншим людям, що розгубився, потрапив у безвихідь; хтось інший може стати лідером;

— учитель мусить прийняти нестандартне рішення і розпочати діяти.

Стратегія уникнення, коли вона стає стилем розв'язання ситуацій конкретною людиною, не знімає тієї суперечності, що спричинює конфлікт. Є суперечності, які від

247

тривалого нерозв'язаний тільки посилюються, Тому рано чи пізно конфлікт може спалахнути з новою руйнівною силою. Проте відповідна 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 слухність 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 ще зараз зробити, а приймати рішення поспіхом немає потреби;
- напруженість ситуації дуже велика, треба зняти 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 односторонньо розглядати конфлікт може призвести лише до погіршення взаємин. Педагог також втрачає можливість впливати на ситуацію, обстоювати свої погляди, цінності, він переживає образу, незадоволення у зв'язку з необхідністю поступатися. Цей стиль також недоцільний 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, або ж результат;
- він прагне зберегти мир, добрі стосунки з іншою людиною;
- він відчуває, що важливіше зберегти добрі стосунки, ніж розпочинати боротьбу за самоутвердження, за свої права;
- він знає, що відповідний результат дуже важливий для іншої людини;
- він знає, що в цьому разі більшу рацію має інша людина;
- він вважає, що інша людина дістане добрий урок, якщо їй зараз поступитися.

248

Співробітництво як стиль взаємодії в психологічному плані є найефективнішим, але звернення до нього потребує значно більше часу, ніж інші стратегії.

У педагогічній діяльності впровадження стратегії співробітництва ускладнюється тим, що учень не завжди має змогу взаємодіяти на рівних. Тому вчитель має не лише сам прагнути до взаємодії, а й створювати умови для залучення учня до цього процесу, подолання його опору або невміння, небажання взаємодіяти.

Стратегія співробітництва буде найдоцільнішою в таких ситуаціях:

- 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, що виникає;
- обидві сторони добре обізнані з проблемою, потребами та інтересами партнерів по взаємодії;
- обидві сторони прагнуть досягти найкращого результату;
- особи, втягнуті в конфлікт, мають однакові влади, сили та можливості, тому мусять разом шукати шляхи розв'язання проблеми.

Компроміс як стиль розв'язання 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 прагне швидше розв'язати проблему, але у нього немає 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;

249

— **проблема не має великої ваги або вчитель може змінити попередню мету;**

- компроміс дозволяє зберегти стосунки;
- інша сторона має більшу владу та йде назустріч лише за наявності 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 вміти і поступатися, і йти на розумний компроміс, і встановлювати партнерські стосунки, і водночас обстоювати власну позицію. Вчитель повинен розширювати репертуар своїх стратегій, робити вибір на користь ситуації, а не діяти за єдиним стандартом.

Розглядаючи різні стратегії взаємодії, важливо показати, що між стилем дії та стилем взаємин немає безпосереднього зв'язку. Прихильник активно-позитивного стилю спілкування може використовувати будь-яку стратегію розв'язання конфлікту (у тому числі й конкуренцію), але він ніколи не порушить головних принципів педагогічного спілкування: збереження контакту у педагогічному діалозі, нейтралізацію бар'єрів, демонстрування довіри і доброзичливості, відкритості та доступності, готовність змінити взаємодію в кращий бік тощо. Вчитель з негативним ставленням до учнів може твердити, що він впроваджує педагогіку співробітництва, а фактична реалізація цієї стратегії буде лише даниною моді.

Розглядаючи проблеми спілкування, взаємодії, особливу увагу слід звернути на педагогічний такт як міру педагогічно доцільного впливу вчителя на учнів, уміння встановлювати продуктивне спілкування [1, с. 147]. Педагогічний такт — це дозування педагогічного впливу, ненав'язливість, делікатність його реалізації щодо особистості конкретного учня. Надмірність призводить до зворотної реакції: надмірна вимогливість — до неслухняності, надмірна поблажливність — до брутальності. Вчитель має показувати свою повагу до дитини за будь-якої ситуації, створювати умови для формування у неї почуття гідності, самоповаги.

Повага, позитивне ставлення до учня не виключають вимогливості, вони зумовлюють її. Вимогливість до дити-

250

ни зростає і ускладнюється із зростанням поваги до неї, з урахуванням її індивідуальних особливостей. Учитель залежно від індивідуальності учня може варіювати відтінки свого ставлення до нього: від прихованої симпатії до підкресленої холодності, від привітності до сухості, від м'якості до суворості. Прояви уваги, піклування, доброзичливості мають мінятися залежно від віку дитини. Якщо вчитель молодших класів може виявити доброзичливе ставлення до учня в конкретних діях (обняти, погладити по голівці, назвати пестливим ім'ям), то у стосунках з підлітками це використовують дуже рідко. Тут дівішою є стриманість і простота відносин, бо підлітки дуже прагнуть бути дорослими і вияви "дитячого звернення" їх дратують [1, с. 148]. Такт учителя має виявлятися в усіх формах взаємодії з учнями: на уроках, у позакласній роботі, в години дозвілля.

### Зо Виконання вправ на аналіз педагогічних ситуацій та обґрунтування стратегії дії

**Вправа 1»** *Загальний розгляд ситуації* Студентам пропонується підібрати педагогічну ситуацію» розглянути різні стратегії поведінки партнерів у взаємодії, використовуючи таку схему:

Дії вчителя \ Дії учня	Конкуренція	Уникнення	Пристосування	Співробітництво	Компроміс
Конкуренція (активне обстоювання своєї позиції) Уникнення (ухилення від конфлікту) Пристосування (пошук рішення, що задовольняє обидві сторони) Співробітництво (пошук шляхів спільного рішення, що задовольняє обидві сторони) Компроміс (взаємні поступки)					
<p><b>Приклад ситуації:</b> "Учень систематично запізнюється на перший урок, який веде один і той самий учитель"</p>					

251

При виконанні цієї вправи потрібно розглянути такі особливості: а) дії, висловлювання, міміку, пантоміміку учасників взаємодії, за якими можна діагностувати ту чи ту стратегію; б) оптимальний або неоптимальний розвиток ситуації; в) відповідальність учителя за розвиток ситуації в оптимальному напрямку.

**Вправа 2о** *Виявлення умов та обмежень, що зумовлюють вибір тієї чи тієї стратегії.* Виходячи із ситуації, яку студент вибрав для аналізу у попередній вправі, показати:

- за яких умов вибір конкретної стратегії в цій ситуації буде ефективним;
- до яких наслідків може призвести систематичне використання вчителем тільки однієї стратегії;
- які особливості учасників ситуації не дозволяють вдаватися до певної стратегії;

г) які індивідуальні особливості вчителя роблять використання окремої 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 "упущені можливості" внаслідок недооцінки та ігнорування інших стратегій.

4о Моделювання педагогічної ситуації "Вибір та реалізація стратегії взаємодії\*"

Студентам пропонується ситуація "До директора школи прийшов батько підлітка, який серед учителів має репутацію не дуже дисциплінованого та старанного учня. Батько скаржиться на те, що класний керівник необ'єктивний у ставленні до його сина, постійно провокує його, навмисне складає про нього негативне враження".

*Завдання студентам:*

1. Відповісти на запитання: Як може поводити себе директор з батьком? За яких умов він може використати ефективно ту чи ту стратегію для розв'язання проблеми?

Як він поводитиме себе з класним керівником?

252

2. **Розіграти в діалогах** ситуації взаємодії "директор — батько", "директор — класний керівник". Для цього група може поділитися на пари. Кожна пара повинна обґрунтувати вибір стратегії.

3. Парам програти свої варіанти взаємодії. Групі проаналізувати, чи рішення було найефективнішим та краще обґрунтованим.

#### 10. ОРГАНІЗАЦІЯ І ПРОВЕДЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ БЕСІДИ

**Мета:** ознайомлення студентів з теоретичними аспектами організації комунікативної діяльності педагога в процесі індивідуальної бесіди; удосконалення вмінь моделювати, проводити і аналізувати індивідуальну бесіду.

**Обладнання:** тексти художніх, публіцистичних творів із зразками індивідуальних бесід; таблиця "Етапи контактної взаємодії".

**Опорні поняття:** бесіда, індивідуальна бесіда, педагогічне спілкування, контакт, взаємодія.

#### План заняття

1. Ознайомлення студентів з методикою контактної взаємодії.

2. Обговорення головних теоретичних положень з теми.

3. Виконання вправ на поліпшення техніки взаємодії.

4. Моделювання педагогічної ситуації "Розробка та проведення індивідуальної бесіди на запропоновану тему".

#### Завдання для студентів

1. Ознайомитися з методикою контактної взаємодії.

2. Підготуватися до обговорення, використовуючи рекомендовану літературу:

2.1. Чинники, що сприяють або протидіють оптимальній взаємодії.

2.2. Шляхи поліпшення спілкування.

3. Підготуватися до виконання окремих вправ на оптимізацію техніки спілкування в процесі бесіди.

4. Розробити модель індивідуальної бесіди на запропоновану тему.

#### Рекомендована література

1. *Основы педагогического мастерства* / Под ред. И. А. Зязюна. — М., 1989. — С. 286—292.

2. *Добрович А. Б. Общение: наука и искусство*. — М., 1980. — С. 52—59.

3. *Леви В. Л. Искусство быть собой*. — М., 1977. — С. 127—130, 161—165.

4. *Леви В. Л. Искусство быть другим*. — М., 1986. — С. 83—93.

5. *Филонов Л. Б. Стратегия контактного взаимодействия и проявление личности // Психологические проблемы социальной регуляции поведения* / Под ред. Е. В. Шороховой, М. И. Бобневой. — М., 1976. — С. 298—318.

253

6. *Корнелиус Х., Фэйр Ш. Выиграть может каждый*. — М., 1992. — С. 45—82.

7. *Скотт Дж, Г. Конфликты. Пути их преодоления*. — К., 1991. — С. 95—115.

8. *Аникеева И. П. Учителю о психологическом климате в коллективе*. — М., 1983. — С. 88—93.

#### XIA ЗАНЯТТЯ

#### I. Ознайомлення студентів з методикою контактної взаємодії

Розроблені спеціальні технології поступового просування до 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. Б. Філоновим (5),

Реалізуючи цю методику, ініціатор спілкування досягає ефективної взаємодії всупереч початковому опору співрозмовника.

Головні тези цієї методики 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 того чи того етапу або спроба проминути його може порушити

взаємодію.

3. Процес взаємодії має розвиватися послідовно, а перехід до іншої стадії 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 відчуває вчитель у спілкуванні саме 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 підлі-

254

ток може провокувати вас на такий самий тон, але ваше завдання — підвести його до згоди, спочатку хоча б у розмові на якусь незначущу 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 судити з того, що скоротяться паузи співрозмовника, він почне висловлюватися і розслабитися, зменшить самоконтроль за висловлюваннями.

II. *Пошук спільних інтересів*. На цій стадії важливо знаходити і зважати на погляди, що збігаються, схожість позиції, однакові захоплення тощо. Вчитель нібито стає на один рівень з підлітком і доводить йому, що вони можуть зрозуміти одне одного. Важливо виявити схильність і здатність до поступок (підліток має переконатися, що дорослий може піти йому назустріч, якщо переконається у його, підлітка, правоті), показати зацікавленість у тому, що хвилює і цікавить співрозмовника.

III. *Взаємне прийняття для обговорення особистих справ*. До початку цієї стадії спілкування вже має позитивне емоційне забарвлення, і можна починати шукати міцніше підґрунтя для поглиблення стосунків. Тут важливо, щоб учитель показав: незалежно від фактичного стану справ він беззастережно приймає ті позитивні якості, які підліток собі приписує. Потрібно підвести співрозмовника до висновку, що спільними в них є не тільки інтереси, а й погляди, що їхні характери схожі.

IV. *Виявлення якостей, небезпечних для взаємодії*. На цій стадії настороженість підлітка послаблено, знято настільки, що він уже може поділитися своїми тривогами з приводу негативних якостей, які в нього є, вдатися до самокритики (причому не тільки в безпосередній формі а й опосередковано, ніби говорячи про інше). У нього з'являється потреба розкритися цілковито.

V. *Реалізація способів індивідуальною впливу і взаємної адаптації*. На цій стадії психологічне підґрунтя спілкування вже настільки міцне, що можна підступатися до реалізації тієї початкової мети, яку ставив перед собою ініціатор спілкування. Тепер він уже може відверто говорити про те, що потрібно підліткові змінити в поведінці \*ш характері.

255

VI. *Погоджена взаємодія*. Лише тепер слід починати принципові дискусії з тих проблем, які були окреслені перед початком взаємодії. Адже установки нейтралізовано, взаємну довіру встановлено, виникла можливість прислухатися до доводів і наказів неупереджено, без нашарування впливу особистісних якостей та психологічних бар'єрів.

## 2о **Обговорення головних теоретичних положень з теми**

Студенти вже мали можливість розглянути деякі чинники на попередніх заняттях. Тому при обговоренні питань слід актуалізувати результати попередніх теоретичних дискусій, а також звернути увагу студентів ще на деякі аспекти спілкування.

Спеціалісти з питань конфліктів наголошують на тому, що саме спілкування, яке має бути головним інструментом для розв'язання більшості життєвих та професійних проблем, само собою може породжувати нові конфлікти. Так, учитель, бажаючи зняти напруження в конкретній ситуації, висловлює свої наміри недостатньо чітко або його партнер у спілкуванні слухав неухважно, не зрозумів його наміру. Спілкування може призвести до негативного результату, якщо в процесі взаємодії виникне почуття образи, ворожості, відчуження. Тому, вступаючи у взаємодію, слід пам'ятати, що такі ускладнення виникають досить часто.

1) *Неконгруентність поведінки або відмінності між мовленнєвим та немовленнєвим спілкуванням.*

Спеціалісти в галузі спілкування стверджують, 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). Проте у процесі спілкування ці невербальні засоби реалізуються поза контролем свідомості, імпульсивно. Тому те, що проголошується, може не збігатися з тим, що демонструється у поведінці. Так, учитель може говорити про своє доброзичливе ставлення до учня, але поводитися при цьому нервово, з відчуженням. Тому в учня виникне сумнів щодо його щирості.

256

Отже, під час взаємодії слід звертати увагу на засоби і манеру спілкування, своєчасно виправляти помилки та розбіжності. Розлад між словами, репліками, мімікою, жестами, рухами тіла може мати вирішальне значення для спілкування, роблячи його неможливим.

Виявляючи такі розбіжності у ситуації взаємодії, слід звертати на них увагу опонента, Однак робити це потрібно доброзичливо, фіксуючи обговорення не на самих розбіжностях, а на своєму сприйманні та почуттях; "Я відчуваю, що ви чимось розгнівані (роздратовані, занепокоєні), 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 реагування на окремі дії.

Наявність неточних або хибних припущень може значною мірою ускладнити процес взаємодії, спрямувати його в інший бік. Так, учитель може гадати, 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 висловлюючись конкретно щодо того, що її непокоїть, вона рідко дістає адекватну відповідь. Адже її партнер у спілкуванні має орієнтуватися не в наявному розв'язку ситуації (перебігу подій), а в складному, замаскованому контексті взаємин. Найчастіше виникає ситуація, коли певні неясності у поведінці іншої людини не помічаються, ігноруються. Це призводить до неадекватних дій, або ж взаємодія повністю блокується.

У педагогічній діяльності таке становище ускладнюється тим, що дитина найчастіше сама не розуміє, що з нею коїться, не може усвідомити своїх прагнень, бажань або

257

страхів, побоювань. Тому вчитель повинен бути зорієнтований передусім не на поведінку учня, а на прогноз можливих причин такої поведінки, "думати й аналізувати за двох". Якщо педагог не орієнтований на виявлення прихованих мотивів поведінки, то спілкування з учнем призводить до образ, роздратування, хибної поведінки, а зрештою, ускладнення конфлікту.

Учитель повинен контролювати свої дії, висловлювання, робити їх чіткими, зрозумілими для співрозмовника. Цікаві рекомендації з оптимізації спілкування (як правильно слухати, як виявляти прихований контекст висловлювань) наводяться у літературі [6, с 55—82; ?, с. 106—115].

Які ж чинники ускладнюють спілкування?

*Погрози* (спричинюють страх, образу, ворожість): "Якщо ти не будеш добре себе поводити, 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 прагнення до роботи"; "Як можна бути таким неорганізованим?.."

*Образи, образливі порівняння, прізвиська*: "Таке питання може поставити тільки тупа людина"; "Ти просто роззява, чого ще можна від тебе чекати?"

*Апеляція до обов'язків* (слова-"боржники"): "Ти повинен поводити себе відповідним чином"; "Ти не маєш права так розмовляти"; "Ти мусиш добре вчитися".

*Репліки-пастки*: "Вихована людина не повинна так розмовляти з дорослим", або натяки без розкриття важливої інформації: "Якщо ти будеш поводити себе добре, я зможу допомогти тобі" (не вказуючи, як себе повинен поводити співрозмовник).

*Допит*: "Розкажи мені, чим ти займаєшся у вільний час. Чого тебе навчають твої друзі? Про

що ви говорите у цій компанії?"

*Похвала з "пасткою":* "Ти ж розумна людина, як же можна таке робити?"

*Упереджений діагноз мотивів поведінки:* "У тебе немає бажання вчитися; ти безсоромна людина, якщо таке робиш".

258

*Несвоєчасні 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 будеш мати великі неприємності"

*Відмова від обговорення питання:* "Та хіба це проблема? Ї ця дрібниця тебе так розхвилювала?"

*Зміна теми:* "Це дуже цікаво. Але давай краще поговоримо про твої оцінки".

*Змагання:* "Та хіба це проблема? От у мене проблема складніша".

*Заспокоєння запереченням:* "Усе мине, все коли-небудь закінчується, тому не слід хвилюватися" [6, с. 46—47].

Шляхи поліпшення спілкування. Під час обговорення цього питання слід звернути увагу студентів на те, що техніка взаємодії має великий вплив на розвиток спілкування. Потрібну інформацію студенти можуть отримати у відповідній лекції, а також у рекомендованій літературі [2, 4, 6, 7, 8]. Важливо також дотримуватися певних загальних правил поведінки на різних етапах проведення бесіди:

1. Слід оволодіти конфліктною ситуацією, розрядити взаємну емоційну напруженість. Передусім потрібно зняти напруження м'язів, скутість, подолати неконгруентні рухи. Міміка, поза, жести мають не лише виражати внутрішній стан, а й впливати на нього позитивно.

2. Своєю поведінкою вчитель повинен вплинути на партнера, зняти його афективність. Цьому сприяє доброзичлива посмішка, контакт поглядів, пауза.

3. Потрібно зрозуміти мотиви поведінки співрозмовника. Звернення до аналізу знижує емоційне напруження. Треба відмовитися від оцінок, насамперед негативних, висловити розуміння складнощів партнера, передати свій стан та почуття.

4. Слід погодити цілі спілкування. Виявити те, що поєднує із співрозмовником, знайти спільну точку зору, продемонструвати можливість синхронізації дій.

5. Треба закріпити свою позицію вірою в можливість продуктивного результату взаємодії, висловити надію на подальше продовження контактів [1, с 151—152].

259

### **3. Виконання вправ на поліпшення техніки взаємодії**

**Вправа 1. Уточнення інформації.** Під час бесіди той, хто розповідає, має передати потрібну інформацію. Натомість слухач прагне з'ясувати усі деталі, перевірити факти, виявити найістотніші аспекти інформації, що їх місцями висловлювання безпосередньо чи опосередковано.

*Завдання студентам:* оволодіти вмінням активного сприймання і перевірки інформації:

1) формулювання питань до того, хто розповідає, стосовно деталей, фактів, почуттів, результатів тощо;

2) перевірка почутого — упевненість в істинності сприйнятої інформації;

3) резюме почутого — упевненість в тому, що і розповідач, і слухач користуються однаковими фактами, 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 ведеться парами, Завдання розповідача — повідомити про свою проблему. Завдання слухача — показати, що він зрозумів почуття того, хто говорить. Для цього виконують такі дії:

1) конкретизацію емоцій, пов'язаних з 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 свого розуміння проблеми та почуттів співрозмовника;
- 6) зняття напруження щодо подальшого розвитку подій, зняття незручності через надмірну відвертість.

Вправа 3. *Розрядження*. Студентам пропонують тренування на вироблення вмінь нейтралізувати ворожість співрозмовника, перейти до неускладненого емоціями обговорення проблеми. Для цього в парах проводиться

260

діалогічна взаємодія. Один з учасників взаємодії "звинувачує" іншого в помилці, Мета того, кого звинувачують, — показати, що він усе уважно вислухав, зрозумів і готовий сприйняти емоції співрозмовника як значущі:

1) відмова від захисту і зустрічного наступу, прийняття реакції іншого (навіть несправедливої) як такої, що зумовлена якимись обставинами, а тому потребує уваги;

2) реагування на емоції співрозмовника, демонстрував\* ня прийняття цих почуттів як значущих, Потрібно показати, що хвилювання або обурення співрозмовника цілковито зрозуміле: "Я бачу, що ви дуже схвилювані", "Це вас вкрай обурило", "У мене склалося враження, що ви відчуваєте утруднення при спілкуванні зі мною";

3) підтвердження того, що точка зору співрозмовника прийнята, спонукає до подальшого з'ясування;

4) уточнення того, що приховане за зовнішніми емоціями;

5) висловлення свого розуміння проблеми, але тільки після зняття емоційного напруження;

6) запитання: що можна зробити на цьому етапі, щоб виправити ситуацію?

**Вправа 4. Формулювання "Я-висловлювань".** Студенти оволодівають навичками вираження свого ставлення до будь-якої ситуації в оптимальній формі. "Я-висловлюван-ня" передає іншій людині наше ставлення до певного об'єкта без звинувачень і вимог, щоб інша людина змінилася. "Я-висловлювання" побудовано таким чином, щоб дати змогу висловити свою думку про конкретну ситуацію найефективніше, висловити своє побажання, не провокуючи захисної реакції співрозмовника.

Головна вимога до "Я-висловлювання" — його об'єктивність, тобто відсутність суб'єктивних або емоційно забарвлених висловлювань. Цей об'єктивний опис допомагає іншій людині побачити свої дії у новому світлі, усвідомити, який вплив їх дії мають на інших. Структура "Я-висловлювання": 1) опис події; 2) ваша реакція; 3) бажаний вихід.

Вимоги до "Я-висловлювання":

1) воно має бути "чистим", тобто слід уникати слів-подразників, не шукати винних, а бажаний результат не формулювати як вимогу: "Коли на мене підвищують го-

261

лос, я дуже нервую і тому не можу зважувати свої слова та дії. В доброзичливій атмосфері мої дії стають логічнішими".

2. "Я-висловлювання" має бути чітким: треба викласти суть, уточнити, як ці події впливають на вас (в тому числі викликають певні почуття). Бажаний результат не повинен бути конкретним, жорстко детермінованим, він дозволяє пошук та розробку нових варіантів рішення: "Мені хотілося б, щоб після перерви ви були готові працювати якомога оперативніше — тоді ми мали б більше часу для цікавих вправ та ігор на уроці".

#### **4. Моделювання педагогічної ситуації**

##### **"Розробка та проведення індивідуальної бесіди на запропоновану тему"**

Для виконання цього завдання студентам пропонують ситуацію, що зумовлює необхідність проведення індивідуальної бесіди. Наприклад: "Учитель несподівано зустрічає одного зі своїх учнів на автовокзалі, де той збирає порожні 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 в парах, потрібно розробити та програти бесіду (на вибір — з учнем чи батьками). Той, хто грає роль учителя, розробляє хід бесіди, реалізує безпосередньо взаємодію. Його партнер у процесі спілкування фіксує свої почуття, бар'єри спілкування, що виникають під впливом дій співрозмовника, наявність чи зникнення бажання спілкуватися. Він виокремлює також найбільш вдалі дії, висловлювання "вчителя", що сприяли порозумінню, досягненню ефективного результату.

Під час бесіди студенти прагнуть відпрацювати основні стадії контактної взаємодії.

I. Накопичення узгоджень, 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 настроєності, неспокою, надмірного самоконтролю. Можливі прийоми: вибір нейтральної теми для

початку бесіди, висловлення

262

поглядів на стан співрозмовника ("Ви, як я бачу, неспокійні"), уникання спірних питань, ненав'язливе висловлювання своїх припущень щодо поведінки співрозмовника ("Вам, мабуть, це буде цікаво").

Етап вважають успішно подоланим, якщо у співрозмовника з'являються позитивні відповіді на запитання, знижується напруження, слабшає опір.

II. Пошук спільних інтересів, знаходження первинної спільності (перехід від "Я" до "ми"). Студенти розробляють тактику поведінки вчителя з метою створення первинної потреби у спілкуванні на підставі перших ознак вдоволення спілкуванням, вияву позитивних емоцій. Можливі прийоми: виявлення спільної теми, інтерес до захоплень співрозмовника, демонстрація особистісної схожості, стимулювання 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 проробляють тактику поведінки не лише на підставі інтересів, а й з урахуванням 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 якостей, небезпечних для спілкування. На цьому етапі стає можливим розпочати дискусію, продовжувати вивчення особистості партнера в широкому плані, чому сприяє значне зниження напруженості. Студенти повинні розробити тактику поведінки вчителя, яка забезпечувала б подальше взаєморозкриття співрозмовників, у тому числі й висловлення сумнівів, суперечки, дискусії у поглядах, саморозкриття як прикладу усвідомлення своїх недоліків, перебільшення якостей

263

співрозмовника тощо. Результатом цього етапу є поява у співрозмовника прагнення до відкритого, щирого спілкування.

V. Реалізація індивідуального підходу, стимулювання прагнення до змін. Студенти розробляють тактику впливу на співрозмовника через регулювання своїх якостей. Прийоми: підкреслення спільності ("Зараз ми це вирішимо"), критичні зауваження, але не з метою вияву 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. Ефективне співробітництво, опертя на досягнутий на попередніх етапах контакт. Студенти розробляють тактику поведінки, що спрямована на висловлення спільного прогнозу, спільних планів і рішень. Прийоми: звернення за порадою, пропонування спільного рішення, передбачення того, що може бути. 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; довірчий тон бесіди; досягнення позитивних результатів. Робиться висновок стосовно оволодіння деякими студентами методикою контактної взаємодії та технікою оптимізації спілкування.

#### *11. КОНКУРС МАЙСТЕРНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ У ДІАЛОЗІ*

**Мета:** логічне та емоційне завершення роботи з групою з опанування технології педагогічного спілкування у 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 настроювання на роботу.
2. Виконання вправ на підготовлену комунікацію.

264

3. Здійснення індивідуальної бесіди як спонтанної взаємодії.
4. Аналіз особистих досягнень студентів, перспектив навчання на подальшому етапі.

#### **Завдання для студентів**

1. Підготуватися до демонстрації педагогічної взаємодії в діалозі, тема якого заздалегідь обирається і аналізується 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 з вправ на психологічне настроювання аудиторії на заняття (вправи на саморегуляцію фізичного і психічного стану; організацію уваги, уваги; підготовку мовного апарату тощо).

#### **Рекомендована література**

*Основи педагогического мастерства* / Под ред. И. А. Зязюна. — М., 1989. — С. 136—154, 172—191 (для актуалізації опорних знань); 93—99, 126—127, 163—165, 168—170, 203—204 (для психологічної підготовки аудиторії).

#### **ХІД ЗАНЯТТЯ**

##### **1., Психологічне настроювання на роботу**

Ця частина заняття об'єднує два види діяльності: а) актуалізацію опорних знань з проблеми професійно-педагогічного спілкування; б) проведення вправ на створення робочого самопочуття на занятті. Перший тур — актуалізація опорних знань на конкурсі — можна провести в різних формах: як бліц-турнір мікрогруп за задалегідь розробленими питаннями, як захист підготовлених опорних конспектів тощо.

Журі конкурсу (студенти старших курсів, учителі) визначає переможців цього туру за глибиною і логікою педагогічної думки, оригінальністю задуму, вмінням переконливо обстоювати свою позицію. Другий тур психологічного настроювання являє собою виконання всією групою під керівництвом студентів вправ, що допомагають зняти м'язову напругу, зосередити увагу, включити увагу, настроїти мовний апарат на активну діяльність, а весь організм — на умови спілкування.

265

Журі оцінює роботу кожного за оперативністю встановлення контакту з групою на початку організації вправи; чіткістю інструктажу; здатністю розподіляти увагу при керівництві виконанням вправи; педагогічним тактом при узагальненні результатів виконання,

##### **2., Виконання вправ на підготовлену комунікацію**

До конкурсу кожен студент обирає ситуацію зі шкільного життя, яка, на думку вчителя, потребує індивідуальної розмови, і розробляє орієнтовний зміст бесіди, що стимулювала б учнів до самостійного прийняття рішення та усвідомлення відповідальності за нього.

Теоретичне обґрунтування задуму і технології проведення бесіди студент здійснює у контрольній роботі, яка стає допуском до участі в конкурсі. В ній подано бачення сутності конфлікту, можливих бар'єрів, накреслено шляхи наближення інтересів співрозмовників у спілкуванні; обґрунтовано вибір рольової позиції, стилю спілкування та доцільних прийомів взаємодії.

На 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 розвиваючої поради (перевага реакцій розуміння над іншими реакціями вчителя); здатність до активного слухання та добору прийомів доцільного впливу.

##### **3. Здійснення індивідуальної бесіди як спонтанної взаємодії**

У четвертому турі можуть брати участь усі студенти або лише переможці попередніх турів. Учасники отримують завдання: при мінімальній підготовці, як того потребує ситуація, здійснити індивідуальну бесіду, мета якої — організація взаємодії з різними суб'єктами педа-

266

гогічного процесу (учнем, батьком, учителем) з метою встановлення контакту та пошуку шляхів спільного розв'язку проблеми.

#### **Приклади ситуацій:**

1. У перший місяць вашої роботи класним керівником у шостому класі ви відвідали сім'ю Володі Я. Зразу ж 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, виправдовуються тим, що їх затримує математик Марія Петрівна (завуч школи), дозволяючи на перерві і після неї дописувати самостійну роботу. Сьогодні через таке спізнення на урок на 10 хвилин ви змушені відкласти написання твору. Ви вирішили поговорити з колегою зразу ж 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 в школі модні речі, що їх привозить його старший брат. Директорові поскаржився один з учителів, заявивши, що Ігор займається цим прямо на уроці — рекламує товар. Директор доручив вам вплинути на учня так, щоб він припинив свою комерційну діяльність у школі.

Ваші дії...

Оцінюється: вміння оперативно встановлювати контакт, враховуючи інтереси співрозмовника і

досягаючи почуття "ми"; забезпечення двобічної активності; здатність організувати взаємодію у процесі спільного пошуку розв'язання проблеми; нестандартність прийомів.

#### **4. Аналіз особистих досягнень студентів, перспектив навчання на подальшому 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 точки зору педагогічного спілкуван-

267

ня. Такий аналіз можна вести як на емоційному, так і на раціональному рівнях.

Важливо, щоб учасники поділилися своїми відчуттями, коли були 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 допоможе об'єктивно оцінити взаємодію і стане підґрунтям аналізу на раціональному рівні: яку мету поставив учитель, чи інформативна його бесіда, чи логічно поставлені питання, 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 повинен стимулювати студентів до активної роботи над собою в напрямі розвитку комунікативних здібностей, щоб забезпечити ефективність подальшого професійного навчання — майстерність учителя в полілозі. Особливої уваги потребують такі вміння майбутнього педагога:

- а) реалізувати суб'єкт-суб'єктні стосунки, забезпечуючи двобічну активність у взаємодії;
- б) цілеспрямовано передавати ініціативу співрозмовникові, викликати 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.

#### **Розділ 8. МАЙСТЕРНІСТЬ ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У НАВЧАННІ**

У сучасній системі освіти відбувається гуманізація навчання, шкільного життя "взагалі". Школа визначила цей процес як мету і стратегію діяльності. Як альтернативу авторитарному стилю педагогічного керівництва кращі

268

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 сьогодні сприймається як істотний резерв поліпшення якості шкільного навчання, активізації пізнавальної діяльності учнів, розвитку їхніх пізнавальних інтересів. Запрошуємо вас, майбутніх учителів, до роздумів щодо шляхів розв'язання цих завдань.

#### **УРОК ЯК ДІАЛОГ УЧИТЕЛЯ З УЧНЯМИ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ**

Якщо ви спитаєте в учнів, яких уроків вони чекають, на які йдуть з бажанням, то почуєте у відповідь: тих, на яких цікаво, на яких вони разом з учителем відкривають щось нове, відчувають себе шукачами, отримують насолоду від досягнутого. Ці відповіді учнів можуть бути для вчителя своєрідними орієнтирами в процесі розробки і побудови уроку. Спробуємо перекласти ширі і безпосередні учнівські висновки на професійну мову діяльності вчителя. Яким критеріям повинен відповідати сучасний урок, якщо він відбувається для тих, заради кого і проводиться — для учнів?

Урок повинен цікавити учня, бути орієнтованим на забезпечення його природних пізнавальних потреб, з одного боку, стимулювати нові пізнавальні інтереси, поглиблювати їх — з другого. Учень має на уроці реалізувати власний творчий потенціал — знання, здібності, вміння, відчувати себе в ситуації успіху, вірити у свою спроможність розв'язувати пізнавальні завдання. Дуже важливо для дітей відчувати на уроці зацікавленість учителя у спільній з ними діяльності.

Ось про що говорили школярі, коли давали відповідь на запитання про улюблені уроки. Інакше кажучи, вони бажають, щоб урок був для них своєрідним діалогом з учителем. На уроці не лише повинен викладатися і закріплюватися новий матеріал, там має відбуватися ще щось дуже важливе для дитини: встановлюватися духовні

269

зв'язки між нею і вчителем, відбуватися обмін думками, поглядами, поглиблюватися суто людські стосунки. Все 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, але він бажаний, бо допомагає 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, виникає запитання: як побудувати урок — навчальний діалог учителя з учнями? Спочатку визначимося в тому, що є сутністю уроку, якими є специфічні форми спілкування вчителя з учнями, характеристики такого уроку?

В усіх підручниках з дидактики подається класичне 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. Вперше у вітчизняній педагогіці на цьому наголосив, як відомо, В. О. Сухомлинський. Шкільні уроки, за його визначенням, мають бути уроками "духовної спільності, взаємної довіри, доброзичливості".

Вивчення досвіду роботи В. О. Сухомлинського-вчителя засвідчує, що його уроки справді були 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, як відомо, 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.

<sup>1</sup>Див.-. Сухомлинський В. О. Сто порад учителю // Вибр. твори: В 5 т. — К., 1976. — Т. 2.

270

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, яке не відтворює його сутності. 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 на уроці при цьому може створюватися ситуація діалогу: учні в процесі сприймання розповіді педагога стануть не пасивними слухачами, а активними діячами. Спільно з учителем вони будуть розмірковувати над проблемою, шукати правильної відповіді, емоційно відгукуватися 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 ситуація діалогу при цьому не виникає. Відчувається, що кожний ніби виконує свою роль, а спільного пошуку, ансамблю немає. Партнери відчужені один від одного, їхня діяльність має формальний характер, як люди, вони не цікаві одне одному. Учні не цікаво вчитися, бо педагог не сприймає їх як особистостей зі своїм світосприйманням, не зацікавлений у результатах навчання своїх вихованців.

Загалом діалог на уроці — це вияв своєрідної філософії професійної діяльності вчителя, його поглядів на характер шкільного навчання, позицію педагога і позицію учнів при цьому. Засадовою для такої філософії є віра у великі можливості гуманізації процесу навчання. Ці ідеї активно розроблялися і розробляються такими відомими педагогами, як Я. Корчак, В. О. Сухомлинський, Ш. А. Амонашвілі, К. Роджерс. Головні тези гуманістичної педагогіки, що орієнтують учителя на діалог з учнями, узагальнимо в таких висновках:

1. Навчання в школі є специфічною формою спільної життєдіяльності вчителя і учнів. Вони в школі не просто

271

вступають у суспільні відносини, виконують соціальні ролі, визначені їхнім офіційним статусом (роль учителя і роль учня), а є насамперед носіями суто людських якостей, потреб, мотивів. Тому діяльність учителя і 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. Йдеться не лише про кількісні результати навчання учнів (збільшення кількості п'ятірок і четвірок — це може бути формальний показник), а передусім про якісні показники, які характеризують життя особистості учня на уроці. Учні вчать з більшим інтересом, знижується рівень

їхньої тривожності стосовно вчителя, зростає їх упевненість у власних можливостях, задовольняються їхні потреби у спілкуванні та самовираженні.

2. Учитель і його учні мають виступати як суб'єкти навчального процесу і, що дуже важливо, рівноправні суб'єкти. Тобто 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 і реагування вчителя 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 повинен сприйматися учнем не лише як носій певних знань, контролер, який стежить за їх засвоєнням, а насамперед як особистість, людина, що має власну життєву і професійну позицію і намагається допомогти своїм вихованцям у їхньому особистісному зростанні.

3. Важливо довіряти учневі, вірити в його здібності, в 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. М. Леонтєвим). Учитель мусить не

272

тільки інформувати (передавати знання), а й заражати учнів потребою сприймати навчальну інформацію через демонстрацію його власного сприймання (передавати зміст). Виклад учителем знань є особистісно забарвленим, а не байдужим відтворенням знання дійсності.

5. Навчання на уроках слід організувати як спільну діяльність учителя з учнями. Позиція вчителя у такому навчанні: "Я прийшов до вас, щоб разом із вами шукати відповіді на питання".

Чому сьогодні виникла потреба наголосити на важливості діалогу між учителем та учнями? Це зумовлене необхідністю задовольняти потреби самих учнів, які постають у них в процесі навчання. По-перше, дитина прагне бути індивідуальністю, виразити себе, утвердити в очах учителя і 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, особистість поза школою і нерідко поза навчанням. Пасивна позиція учня на уроці, брак можливості висловити власну думку (вона просто нікого не цікавить) або страх перед учителем за неправильну відповідь не активізує його пізнавальних інтересів, не викликає бажання вчитися. Діалог дає можливість кожному учневі бути активним на уроці, реалізувати свій творчий потенціал.

По-друге, це потреба учнів у довірчому спілкуванні з учителем. Як свідчать дослідження, учні бачать у вчителів старшого наставника, мудру дорослу людину, яка збагатить їхнє уявлення про світ і про себе, допоможе подолати труднощі у навчанні, а не буде виступати в типовій ролі судді або контролера, який лише фіксує огріхи та помилки. Учні прагнуть щирої зацікавленості вчителя в їхніх знаннях, успіхах, доброзичливої допомоги. Вони не хочуть сприймати формального викладу матеріалу, коли вчителя навіть не цікавить, чи він зрозумілий учням, чи свідомо сприймається ними. Діалог дає змогу вчителю та його учням наблизитися одне до одного, робить, за певних умов, педагогічне спілкування особистісно орієнтованим.

273

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 учителя, визнаючи за ним право на організацію, контроль, оцінку їхньої пізнавальної діяльності. Але в них дуже розвинена потреба в тому, щоб учителі сприймали їх як рівноправних в особистісному плані партнерів по спільній діяльності на уроці. Школярів принижує вчительське менторство, намагання не вчити, а повчати, залежність від не завжди об'єктивних оцінок учителів. Діалог і ставить учнів в 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 будемо називати його урок-діалог):

а) рівність особистісних позицій учителя і учнів у процесі навчання, вчитель сприймає учня як особистість і реагує на нього як на особистість; особистісне включення 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;

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.

ОСОБЛИВОСТІ ПОБУДОВИ УРОКУ НА ЗАСАДАХ ДІАЛОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Розмову про те, на яких засадах будується урок-діалог, ми почнемо з ознайомлення з досвідом роботи відомого педагога-майстра, вченого, літератора — вчительки середньої школи № 53 м. Львова Ю. Л. Львової. Є серед її

274

набутку невеличке оповідання "Наодинці з собою" {*Львова Ю. А.* Психологические этюды: Кн. для учителя. — М., 1990. — С. 32—34), 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 йшло чітко за планом: спрацьовували технічні засоби навчання, своєчасно з'являлося на дошці все, що мало з'явитися, був гарний темп роботи учнів. Але 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 виконати 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 збрала св&ю 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" (с. 33).

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 наштовхує 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, її спрямування;
- 2) завдання і професійна позиція вчителя;
- 3) головний механізм педагогічного керівництва навчанням;
- 4) характер пізнавальної діяльності і позиція учнів у навчанні;

275

- 5) оцінка 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 і висновки узагальнимо у формі порівняльної таблиці. Для зручності користування нею назвемо першу модель уроку урок-діалог, а другу — урок-монолог (див. с 277— 278).

У наведеній таблиці, по суті, відтворено два різні педагогічні підходи щодо розуміння завдань шкільного уроку, позиції вчителя і учнів у навчанні. Варіант організації навчання в моделі урок-монолог більш 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 і 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. І знову: не потрібно вчителєві 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 справедливість цього висновку<sup>1</sup>. Найкращі педагоги сучасної школи будують

<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.

276

пор.	Елементи технології побудови уроку	Модель "урок-діалог"	Модель "урок-монолог"
	<p>Мета уроку, її спрямування</p> <p>Завдання і професійна позиція</p> <p>Головний механізм педагогічного керівництва навчанням</p>	<p>Розвиток інтелектуального, творчого потенціалу учнів засобами вивчення основ наук, Збагачення учнів знаннями, розвиток умінь, навичок, формування ставлення до знань розглядаються як передумови їхнього особистісного розвитку і становлення</p> <p>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 щирої зацікавленості в їхньому зростанні</p> <p>Орієнтація на контактну взаємодію з учнями, опертя на їхні інтереси, досвід, потреби. Рефлексивне керування пізнавальною діяльністю учнів, яке будується на відтворенні вчителем поведінки, стану, характеру діяльності учнів на уроці з наступним коригуванням навчального процесу на підставі врахування отриманої інформації</p>	<p>Інформаційне насичення учнів, виклад готових знань і перевірка їх засвоєння відповідно до вимог шкільної програми, Орієнтація кінцевої мети навчання на оцінку знань, умінь і навичок учнів. Вивчення предмета сприймається лише як засіб підвищення освітнього рівня учнів</p> <p>Виклад учням навчальної інформації без залучення їх до активної самостійної діяльності; перевірка знань; контроль за дотриманням обов'язків і правил поведінки. Домінування функціонально-рольової позиції, пе-оєвага адміністративних методів впливу; дис-танціювання від учнів у спілкуванні як демонстрація своєї влади над ними. Зосередженість на власних завданнях уроку</p> <p>Прямий вплив на учнів без урахування їхніх потреб та інтересів. Керування пізнавальною діяльністю учнів засобами примусу, дисциплінарного впливу, вимоги безумовного підкорення настановам учителя</p>
пор.	Елементи технології побудови уроку	Модель "урок-діалог"	Модель "урок-монолог"
5	<p>Характер пізнавальної діяльності і позиція учня</p> <p>Оцінка навчання</p>	<p>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</p> <p>Формування оцінки рівня знань і вмінь учнів з урахуванням докладених ними зусиль, індивідуальних особливостей, рівня особистісного зростання. Мета оцінки — не тільки контроль, а й заохочення учнів до самопізнання, самооцінки, самонавчання</p>	<p>Надання переваги репродуктивній діяльності учня, механічне, несвідоме засвоєння знань та їх виклад; брак ініціативи, творчості, власної думки учнів щодо матеріалу, що вивчається. Учень працює тільки під безпосереднім керівництвом учителя. Учень — об'єкт діяльності вчителя, споживач знань; безособистісне сприймання учнем навчальної інформації (відповідь переважно за підручником). Позиція пасивного споглядача або виконавця</p> <p>Оцінка — формальний показник результату навчання учнів, не враховує реального рівня їхнього розвитку, не допомагає їм орієнтуватися в процесі навчання. Оцінка може бути формою персоналізації учня для вчителя; оцінка пізнавальної діяльності учня підмінюється оцінкою його особистості взагалі</p>

навчання на ґрунті діалогічної взаємодії з учнями, яка забезпечує їм 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 розвиваючими методиками навчання, розвитку гуманістичної спрямованості його особистості, вміння сприймати, слухати, розуміти своїх таких різних учнів, прогнозувати їхній розвиток. 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 і учнів.

2. Взаєморозуміння між учителем і учнями. Довіра до вчителя як до фахівця — він сприймається як авторитетне джерело знань; повага до нього як до особистості. Вимоги вчителя справедливі, учні сприймають їх спокійно. Наявні 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 активність дітей. 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 в класі; вчитель отримав задоволення від співпраці з учнями, від того, що віддав їм частку 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 повинен знати, 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, при

279

цьому 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 радником,

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 її 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, цей педагог зорієнтований на діалогічну взаємодію з учнями в процесі навчання.

Однак у намаганні виконати свої функціональні обов'язки вчителька 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. Ось в останньому — зосередженості на собі — і виявилася функціонально-рольова ПОЗИЦІЯ вчительки, справжнього внутрішнього діалогу між нею і учнями не відбулося.

ПРОФЕСІЙНІ СЕКРЕТИ ВЧИТЕЛІВ-МАЙСТРІВ  
В ОРГАНІЗАЦІЇ ДІАЛОГУ З УЧНЯМИ  
НА УРОЦІ

Вивчення досвіду кращих 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 з найголовніших секретів майстерності вчителя в організації конструктивного діалогу на уроці полягає в тому, що він уміє сформулювати 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 розміркують

280

вують, у них немає страхів перед помилкою. їм цікаво працювати на уроці. Роль учителя здається такою непомітною — він може поставити кілька запитань, відреагувати на відповідь реплікою, продемонструвати якийсь дослід. Він непомітно коригує їхню діяльність, спрямовує її в бажане русло, а головне роблять учні самі. Ви спитаєте: в чому ж тут роль учителя, хіба він учить, якщо учні самостійно здобувають знання? Так, він учить, але робить це мудро. Він не "вкладає" їм у голови знання, не примушує їх бути слухняними, не залякує можливими репресіями. 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 силами, власною напругою... Тому самодіяльність ■ — засіб і водночас

результат навчання<sup>1</sup>.

Учителі-майстри і 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 при цьому багатий: використання різних пошукових завдань, евристичної бесіди, створення проблемних ситуацій тощо<sup>3</sup>. Вони намагаються організувати діяльність учнів на різних рівнях пізнавальної активності<sup>4</sup>, постійно вивчають можливості

<sup>1</sup>Дисієрвег А. Избранные педагогические сочинения. — М.: 1956. — С. 118.

<sup>2</sup>Дивл Фридман Л. М Педагогический опыт глазами психолога.— М., 1987. — С. 16—28.

<sup>3</sup>Див.: Фурман А. В. Проблемні ситуації в навчанні. — К., 1991. — 191с.

<sup>4</sup>Див.: Лозова В. І. Пізнавальна активність школярів. — Харків, 1990. — С. 8—29.

281

і здібності своїх вихованців, їхні інтереси, причини помилок і утруднень. У цьому, до речі, 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 по різних країнах із своїми вихованцями, я люблю разом з дітьми читати і обговорювати різні книжки. Йому цікаво спостерігати, як зростають його учні, долаючи лінощі і небажання вчитися, невміння організувати себе, вчаться сприймати себе і відчувати особистість.

Особливістю уроків-діалогів учителів є й те, що навчання тут має особистісно орієнтований характер. Ідеться про таку організацію навчання, коли забезпечується потреба дітей у реалізації себе як індивідуальності, в пер-соналізації, формується уявлення про себе як про особистість, власна "Я-концепція".

Учні на таких уроках мають можливість висловлювати свої думки, захищати власну позицію (при цьому їх учать зважати на такі ж права вчителя та інших учнів). Вивчення нового матеріалу будується як діяльність, за якої вчитель стимулює потребу учнів зробити свій внесок у спільний пошук, формування висновків, правил тощо. Вчитель заохочує учнів, їхні досягнення здобувають загальне визнання. За відповідями, реакцією учнів відчувається, що тема уроку має для них особистісний сенс. Робота над нею цікава не стільки через перспективу отримати хорошу оцінку, скільки через бажання подолати незнане, віднайти власний розв'язок, самоутвердитися.

Засоби організації особистісно орієнтованого навчання у вчителів різні, але є загальні умови їхньої діяльності, які сприяють включенню учнів у діалог. Назвемо, на наш погляд, найістотніші:

а) вчитель будує навчання з урахуванням індивідуальних, вікових особливостей сприймання навчальної теми дітьми; попередньо він ніби відтворює її очима школярів, аналізує з точки зору 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 роз-

282

витку учнів, формування їх як особистостей; мотивація теми уроку, в свою чергу, сприяє створенню в учнів позитивних когнітивних установок, свідомому засвоєнню матеріалу;

б) учитель здійснює навчання з постійним опертям на досвід учнів, здобуті ними 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;

в) навчальна діяльність учителя стимулює учня на ведення внутрішнього діалогу — діалогу із самим собою в процесі пошуку відповіді на запитання, визначення власної оцінки; потім внутрішній діалог переводиться в зовнішній — бесіду, дискусію тощо; цікавий урок стимулює учня до внутрішнього діалогу і після його закінчення, та це вже, як зазначають психологи, показник особистісного зростання школяра;

г) у навчанні враховується співвідношення між успіхом і невдачею учнів; 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, вмінь самоаналізу і самооцінки навчальної діяльності.

Важливою передумовою стимулювання учнів до навчального діалогу є зосередженість уваги вчителя не лише на предметній, а й на особистісній стороні пізнавальної діяльності учня, тобто на тих зусиллях, які він доклав до виконання завдання. Інакше кажучи, необхідно зосереджувати увагу не на зовнішніх виявах активності учнів, а на внутрішніх процесах, які відбуваються у їхньому мисленні; мотиваційній, емоційно-

вольовій сфері, і, що особливо важливо при цьому, всіляко заохочувати ці зусилля, підтримувати їх, формувати в учнів позитивну перспективу їхньої пізнавальної діяльності.

Що, крім знань та вмінь, може бути предметом оцінки вчителя у навчанні учнів? Цікаве запитання, яке перед

283

ним поставив учень; здогад, припущення, висловлені ним 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 учня, залучення до участі в гуртках та олімпіадах, до індивідуальної поза-класної 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 у їхніх стосунках, який за останні роки заповнив школу. Учні повинні розуміти, що для вчителя вони не стільки є носіями конкретних оцінок, скільки цікаві як особистості. Вчителю цікаво спостерігати за їхнім розвитком, коригувати їхню діяльність. У цьому він вбачає мету навчання, яке організовує. Все це викликає в учнів позитивне ставлення до свого наставника, бажання співпрацювати з ним, іти на діалог у спілкуванні.

Є в цьому ще один важливий аспект] Як свідчать 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 свідченням низького рівня розвитку пізнавальної мотивації, інтересу до пізнавального процесу. Одне з пояснень цього негативного явища — зміщення акценту на формальний бік діяльності учнів (успішність) на шкоду тій, що має становити сутність шкільного навчання, — продуктивного розвитку особистості учня. Навчання, взаємини з учителями втрачають для учнів особистісний сенс. Отже, орієнтація навчання на діалогічну взаємодію з учнями, за якої вони сприймаються як особистості, може допомогти розв'язанню цієї проблеми.

Ще кілька думок про техніку організації контактної взаємодії з учнями на уроці. Майстерність ведення ді-

<sup>1</sup>Див'. *Рабочая книга школьного психолога* / Под ред. И. В. Дубровиной. — М., 1991. — С. 137.

284

логу під час бесіди багато в чому залежить від уміння вчителя слухати відповіді учнів, реагувати на них, зводити до єдиного логічного ланцюжка намагання школярів розмірковувати, робити власні висновки.

Молоді вчителі інколи не звертають на цю деталь уваги. 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?

1. Коли ставите запитання, потрібно дивитися на учнів, до яких звертаєтеся (а не в зошит чи підручник). Ви побачите першу реакцію учнів на запитання і врахуйте її під час їхньої відповіді. А для учнів теж 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, мікроміміка — рухів брів, кушків 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. Намагайтеся зрозуміти учня, перебіг його думки, побачити раціональні і помилкові моменти в його відповіді, розпочинайте 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 засо-

бом керування їхньою пізнавальною діяльністю, спонукання до глибшого аналізу, самоаналізу, включення до діалогу з іншими учнями в класі. Ознайомтеся з варіантами реакцій учителя-майстра на відповіді учнів.

1. Реакція — захо- Молодець! Мені подобається твоя ченнязусиль,схва- думка...Ти дуже уважний і точно лення діяльності підмітив, що.. .Добре! Важко не погодитися з твоїми висновками.,... •Так, ти наблизився до розв'язання завдання...Так, думка цікава, але хотілося б більшої глибини...

2. Реакція як створен- Поміркуй ще, і ми отримаємо ці-ня установки на каве рішення...Ще трошки слід по-подальшу активну міркувати, ти на шляху до правиль-пізнавальну діяль- ної відповіді...Зосередься, не поспі-ність шай, зверни увагу на... можливо,

це тобі допоможе. ..Хід думок цікавий, але аргументація не переконує. Як це можна виправити?

3. Реакція—уточнен- Чи правильно я тебе зрозумів, що... ня відповіді Чи є ще в когось думки з приводу

сказаного? Хто може запропонувати інший шлях розв'язання? Чи вважаєш ти свою відповідь вичерпною?

4. Реакція — вияв Не зовсім зрозуміла твою думку невдоволення від- щодо... поясни... Важко погодити-повіддю і стимулю- ся з твоїми висновками, вони не ванья додаткових переконують, можливо, необхідні зусиль учня інші приклади... Хотілося б більшої

доказовості і аргументації у відповіді... Намір твій зрозумілий, але цього недостатньо, давай поміркуємо над тим, як його краще реалізувати...

Розповідь про урок як діалог учителя з учнями ми розпочали зверненням до досвіду В. О. 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 вихованця-

ми, 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>.

## ЛАБОРАТОРНО-ПРАКТИЧНІ ЗАНЯТТЯ

### 12. ТВОРЧИЙ ЗАДУМ УРОКУ ЯК ДІАЛОГУ ВЧИТЕЛЯ З УЧНЯМИ

Мета; оволодіння технологією розробки задуму уроку на ґрунті діалогічної взаємодії вчителя з учнями. Формування установки на творчий підхід до розробки задуму уроку.

Обладнання: відеозаписи уроків, роздатковий дидактичний матеріал, зразки різних варіантів уроків, опубліковані в педагогічній літературі.

Опорні поняття: творчий задум уроку, мета, надз'явдання уроку, дидактична модель уроку, комунікативна забезпеченість уроку.

#### План заняття

1. Виявлення рівня сформованості уявлень про урок як творчу діяльність учителя.
2. Обговорення головних теоретичних положень з теми.
3. Виконання вправ на розвиток уміння 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

1. Підготуватися до співбесіди, використовуючи рекомендовану літературу.

√Л. Поняття "творчий задум уроку". Прогноз ситуацій діалогу на етапі розробки задуму уроку.

\*Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям // Вибр. твори: В 5 т. — К., 1977. — Т. 3. — С 15.

- 1.2. Визначення мети і надзавдання уроку як перспективи особис-тісного розвитку учнів.

- 1.3. Створення умов для стимуляції пізнавальної активності учнів у навчальному діалозі з учителем.

- 1.4. Комунікативне забезпечення діалогу вчителя з учнями на уроці.

2. Виконати вправи.

3. Розробити і підготуватися до презентації власного задуму уроку (тема уроку, клас — за вибором студента). Аргументувати власну професійну позицію, визначити умови успішної творчої діяльності в процесі розробки задуму уроку.

#### Рекомендована література

1. *Основи педагогического мастерства* / Под ред. И. 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. — 3-е изд., пере-раб. 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. *Яковлев Н. М., Сохора М.* Методика и техника урока в школе: В помощь начинающему учителю. — М., 1985. — С. 198—201.
7. *Підласий І. П.* Як підготувати ефективний урок. — К., 1989. — С. 20—39.

#### ХІД ЗАНЯТТЯ

### 1. Виявлення 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 стандарту і творчості в діяльності вчителя, можливості самореалізації його особистості в процесі викладання. Результати обговорення поглиблюють мотивацію до вивчення теми заняття і створюють установку на активну пізнавальну діяльність.

1. Щодо діяльності вчителя з розробки уроку існують дві протилежні точки зору. Перша: урок — це імпровізація вчителя, попередня його розробка може позбавити його безпосередності, природності в діяльності педагога. Друга: урок має відповідати певним стандартам, адже вчитель не може щоразу винаходити велосипед; вико-

288

ристання готового зразка полегшує його діяльність. Якою є ваша думка з приводу цих висловлювань?

2. Чи повинен задум уроку відтворювати особливості творчої особистості вчителя? Добре це чи погано?

3. Чи є вчитель відповідальним 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 з теми

Досвід вивчення дидактики, галузевих методик сформував у студентів 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 напрямків 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 — це 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 і 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 повинен передбачити вчитель, у якого виник задум уроку-діалогу з учнями? Спираючись на рекомендовану літературу (2, 3, 4, 7) і власний досвід, підготуйте ґрунтовний коментар до них, ілюстрації з досвіду роботи

289

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, що вказана в програмі, а теми, до вивчення якої вчитель буде залучати учнів і разом з ними працювати 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 програмового матеріалу (наприклад, "розказати...", "перевірити..."), а й як перспективи їхнього

особистісного розвитку — збагачення інтелекту, розвитку емоційно-вольової сфери, моральних установок, формування світогляду, досвіду творчої діяльності (наприклад, "поглибити уявлення про...", "допомогти формуванню власної позиції щодо...").

3. Визначення надзавдання діяльності вчителя на уроці, орієнтованого на те, щоб спонукати учнів до активної самостійної пізнавальної діяльності, яка згодом переросте в самодіяльність, сформувати в учнів установки щодо самовдосконалення на підставі здобутих знань.

4. Визначення оптимальної дидактичної моделі уроку, яка давала б можливість розвитку 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. А. Кан-Каліка), необхідного для реалізації його мети і надзавдання. Йдеться про вибір оптимальної комунікативної поведінки вчителя, 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, прине-

290

се їм інтелектуальну і моральну насолоду 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 в результаті вивчення цього матеріалу? Що може збудити в них інтерес, у чому актуальність цього матеріалу для них? На що в їхньому дос-віді можна спертися? Що може спричинити бар'єри 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 бачити результат уроку? Якою буде його післядія? Які атмосфера, тон, стиль спілкування будуть визначати 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 прогаозується 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, 7). 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 і 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 повинен визначатися на кількох рівнях: предметному — засвоєння певної суми знань; опе-раціональному — формування вмінь, навичок практич-

291

ної, 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 обере вчитель — чи будуть 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 одностороння подача вчителем інформації для засвоєння учнями.

Термін "надзавдання" широко використовують педагоги. Цікаві роздуми щодо цього містить книжка Ю. Л. Льво-вої (3). Зазначимо тільки, що надзавдання уроку також пов'язують із забезпеченням особистісного розвитку учня на уроці. Якщо мета — це інформування, вплив учителя на учнів, то надзавданням є збудження 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 і 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

292

на їх засвоєння, самостійність (І. Ф. Харламов, Т. І. Шамова, В. І. Лозова). Стимулювання активності учня дає йому змогу зайняти позицію співучасника діалогу, який ведуть учитель і учні, вступити з ними в контактну взаємодію в процесі 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 учнів, досягнення ними успіху в процесі навчального пізнання.

Пропонуємо орієнтовний план аналітичної діяльності вчителя з визначення цієї стратегії. Здійсніть його апробацію під час розробки і захисту власного задуму уроку.

1. Що буде 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 створюватиметься шляхом стимуляції їхньої пізнавальної активності (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 учнями навчання? Чи буде мати місце баланс 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 А. В. Кан-Калік. Її обґрунтування можна знайти в його книжці (2). Зазначимо лише, що оскільки задум уроку вміщує також осмислення характеру взаємодії вчителя з учнями, то важливо попередньо визначитися у власній позиції на уроці (це може бути позиція інформатора, контролера, помічника, наглядча, споглядача, організатора навчання, коментатора) і обрати ту, яка найкраще забезпечить діалог з учнями в різних ситуаціях

293

уроку. Важливо також поміркувати і щодо мети власної діяльності: для чого я маю іти на урок; передати учням свій досвід? збагатити, розвинути їх особистість? утвердитися в собі і в очах своїх учнів? виконати свої функціональні обов'язки? виразити себе як особистість? перевірити свою здатність до педагогічної професії? Зробіть висновок щодо найрезультативнішої позиції вчителя стосовно оцінки мети власної діяльності на уроці.

Насамкінець ще один штрих у роздумах про роль задуму уроку. Серйозний підхід до розробки задуму уроку дає змогу виробити у вчителя загальну позитивну установку на урок як діалог з учнями, знімає деякі психологічні бар'єри, допомагає формуванню впевненості в своїх діях. Добре, коли вчитель іде на урок з думкою: я обов'язково повинен про це розповісти своїм учням, окрім мене і краще мене цього ніхто не зробить; я передчуваю, який інтерес збудить нова тема в учнів, я радію з того, що вони збагатяться новим знанням, дістануть і відчують насолоду інтелектуального пошуку. І перший камінь у народженні цих роздумів теж закладається на етапі розробки задуму уроку.

### **3. Виконання вправ на розвиток уміння 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 буде сприяти 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 фоно-записом) уроку вчителя і підготуйте відповіді на запитання: Чи спрямований урок на діалог учителя з учнями? Які показники дають можливість ствердити 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

294

рівні досягнення мети і надзавдання)? Чи цікаво було б вам навчатися на цьому уроці?

**Вправа 3.** Оберіть відповідно до програми і шкільного підручника тему для уроку, який би хотіли провести в школі. Визначте її як тему майбутнього навчального діалогу з учнями, зробіть аналіз змісту матеріалу уроку з таких позицій: а) з точки зору освітнього, виховного, розвиваючого потенціалу, який у ньому закладений; б) з точки зору сприйняття його учнями (актуальність, доступність, можливість задовольнити інтереси і потреби, можливі бар'єри сприймання); в) з точки зору власного сприймання (пошук, за висловом К. С Станіславського, "манків", новизни сприймання). Сформулюйте тему свого уроку-діалогу з учнями.

**Вправа 4.** Проаналізуйте кілька варіантів визначення мети і надзавдання уроку (варіант дає викладач, орієнтуючись на 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 у процесі 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,

11!>№< роботи, крім ведучого, обирають групу експертів, які мають розробити критерії оцінки виступів студентів і за цими критеріями оцінити педагогічну ефективність представлених на аукціон варіантів розробки уроку, Оби-

295

рають 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 до популяризації серед студентів факультету (форми популяризації — публікація тез, матеріалів у факультетській газеті або часописі, виступи на факультетській олімпіаді, конкурсах педагогічної майстерності, творчих зустрічах з учителями тощо).

*13. ДІАЛОГ З УЧНЯМИ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ УРОКУ. ПСИХОЛОГІЧНЕ НАСТРОЮВАННЯ 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, особистіс-на позиція вчителя, психологічне настроювання на урок, рольова позиція вчителя.

**План заняття**

1. Діагностика рівня сформованості вміння встановлювати особистісний контакт на початковому етапі уроку.
2. Обговорення головних теоретичних положень з теми.
3. Виконання вправ на розвиток уміння використовувати 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 настроювання учнів на урок і саморегуляції педагогічної діяльності на початковому етапі спілкування з учнями.

**Завдання для студентів**

1. Підготуватися до співбесіди, використовуючи рекомендовану літературу.

1.1. Особливості ситуацій початкового етапу уроку (з погляду вчителя і учнів). Завдання вчителя на



початковому етапі уроку.

296

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 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.

Рекомендована література

1. *Основи педагогического мастерства: Метод, указания к практическим занятиям для студентов IV курса.* — Полтава, 1984. — С. 24—26.

2. *Кан-Калик В. А.* Учителю о педагогическом общении. — М., 1987. — С. 32—37, 42—43, 110—117.

3. *Карнеги Д.* Как завоевывать друзей и оказывать влияние на людей: Пер. с англ. / Общ. ред. и предисл. В. П. Зинченко и Ю. М. Жукова. — СПб., 1992. — С. 63—77, 82—99, 117—120.

4. *Кэмпбелл Р.* Как на самом деле любить детей. — М., 1992. — С. 40—43, 46—47 (Контакт глаз и процесс обучения).

5. *Мороз О. Г., Омеляненко В. Л.* Перші кроки до майстерності. — К., 1992. — С. 15—18.

6. *Стоуне Э.* Психодидактика. Психологическая теория и практика обучения: Пер. с англ. / Под ред. Н. Ф. Талызиной. — М., 1984. — С. 318—322.

7. *Фурман А В.* Проблемні ситуації в навчанні. — К., 1991. — С. 81—92.

8. *Яковлев Н. М., Сохор А. М.* Методика и техника урока в школе: В помощь начинающему учителю. — 3-е изд., перераб. и доп. — М., 1985. — С. 43—51.

*ХІД ЗАНЯТТЯ*

1. Діагностика рівня сформованості вміння

встановлювати особистісний контакт

на початковому етапі уроку

На початку заняття пропонують виконати вправу: увійти в аудиторію, привітатися зі слухачами і звернутися до них з пропозицією щодо будь-якої спільної справи, на-

297

**приклад, 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 фактори, що сприяють успіхові, та причини невдачі, створюється додаткова мотивація до вивчення теми заняття.

**2. Обговорення головних теоретичних положень з теми**

Під час підготовки відповіді на перше запитання важливо зосередити увагу на таких моментах.

Успіх уроку багато в чому залежить від його початку. Адже так важливо, як саме вчитель організує навчання учнів, чітко визначить мету, завдання 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 один 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, включити в конструктивний діалог з учителем, а вже на цьому сприятливому психологічному ґрунті сформулювати установку на активну пізнавальну діяльність.

Для того щоб краще зрозуміти завдання початкового етапу уроку, радимо подивитися на нього не лише очима вчителя, а й учнів як рівноправних суб'єктів спілкування. Окремі спостереження ви знайдете в рекомендованій літературі (2, 5, 6, 9); ми лише зазначимо найтипівіші особливості, що спричинюють в учнів труднощі і навіть страх перед початком уроку. Насамперед це наявність у них так званої операціональної напруги, що є результатом невизначеності поведінки, дій учителя. Учні не знають його настрою, намірів щодо спілкування з ними.

298

Тривожність може виникати й тому, що учні невпевнені в собі, у своїх знаннях, а це зумовлює передчуття погані оцінки з її наслідками. Багато клопоту завдає також невміння учнів швидко переключати увагу, сконцентрувати її на темі, завданнях нового уроку, вольовими зусиллями настроїти себе на іншу діяльність. Звідси і недостатній рівень сформованості когнітивної установки або її відсутність.

Бар'єри можуть виникати в результаті втоми від попередніх уроків, накопичення негативного досвіду спілкування.

Знання особливостей ситуацій початку уроку допоможе визначити завдання вчителя на цьому етапі навчання (2, 3, 5, 9). Враховуючи індивідуальність кожної окремої ситуації початку уроку, визначимо тільки найважливіші: 1) зняти негативну емоційну реакцію, створити умови для позитивного настрою; 2) встановити особистісний контакт з учнями, зорієнтувати їх на діалог з учителем; 3) сконцентрувати, активізувати увагу, викликати інтерес до теми уроку; 4) сформулювати когнітивну установку — готовність до пізнавальної діяльності.

Важливою передумовою залучення учнів до конструктивного діалогу з учителем на початку уроку є встановлення особистісного контакту між ними. Спираючись на дослідження психологів (1, 4), можна визначити показники цього контакту: а) активізуються позитивні емоції вчителя і учнів стосовно одне одного; вони задоволені зустріччю (принаймні вона не викликає в них негативних емоцій), в 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 знімаються 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 виконання його вимог, а й як особистісно привабливу справу, їм цікаво разом з учителем пізнавати нове.

Головний результат особистісного контакту на початку уроку — наближення особистісних позицій вчителя і учнів, створення між ними спільних емоційних пережи-

299

вань, бажання слухати і чути один 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 на перший погляд можуть видатися дещо незвичними порівняно з більш знайомими хрестоматійними дидактичними прийомами і методами навчання. Проте це поверхова точка зору. Досвідом учителів-майстрів доведено, що чималий навчальний ефект може дати і посмішка вчителя, і його погляд. Отже, прийоми, які допоможуть за певних умов встановити особистісний контакт з учнями: щира посмішка вчителя, контакт очей як засіб передачі учням позитивних емоцій, виразний жест, емоційно забарвлене вітання, використання персоніфікації, модальність звернення, гумор тощо. Звичайно, як ми зазначали вище, головне, що забезпечує діалог, — гуманістична спрямованість особистості вчителя взагалі, його особистісна позиція у стосунках з учнями, розуміння себе передусім як наставника, старшого друга щодо учнів, які сприймаються як молодші члени загального братства людей. А прийоми — це вже засіб реалізації своєї позиції.

Відповідь на третє запитання дасть змогу з'ясувати психологічний механізм активізації уваги школярів і техніку виконання цього завдання на початку уроку. Увага, за образним висловом К. Д. 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 — переключити увагу учнів з їхнього попереднього досвіду життєдіяльності на нову діяльність, збудити увагу до теми уроку через збудження і задоволення природної допитливості школярів. При цьому важливо зрозуміти, що йдеться не лише про організацію уваги учнів, а й про підвищення рівня її активності

300

Засоби активізації уваги учнів на початку уроку: використання цікавих фактів, апеляція до досвіду учнів, звернення до них по допомогу у розв'язанні пізнавальної проблеми уроку, використання 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. Грунтовну інформацію з цього питання можна одержати з рекомендованих навчальних посібників (1, 2, 7, 9).

Пошук відповіді на четверте запитання дасть змогу ознайомитися з елементами технології

педагогічної діяльності, яка 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 охоплює розв'язання вчителем таких питань: передбачення можливих бар'єрів спілкування (фізичних, психологічних, естетичних, гностичних) і вибір засобів запобігання їм; визначення своєї 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 свого місцезнаходження в ньому; визначення бажаного темпоритму початкового етапу уроку (швидкість мовлення, рухів, доцільність пауз, ритмічність у діяльності учнів).

Режисура початкового етапу на уроці, безумовно, зорієнтовується на досягнення його головних завдань і надзавдань, про які йшлося вище. Розробка режисерських планів є гарним засобом розвитку педагогічного мислення, рефлексії, здатності до ідентифікації. Крім того, це своєрідний тренінг з розвитку вмінь прогнозувати результативність своєї діяльності, сприймати урок не лише як суто дидактичне явище, а і як специфічну форму духовного спілкування вчителя з учнями, їхньої спільної життєдіяльності.

301

### **3. Виконання вправ на розвиток уміння використовувати 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 із створення ситуацій активного пізнавального пошуку на початковому етапі уроку (література 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-го 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, на який відгук в учнів вони розраховані? За допомогою яких засобів учителі намагаються створити ситуацію діалогу з учнями?

Варіант А

Доброго дня, діти! Мене звуть Ганна Михайлівна. Я ваша вчителька 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. Розраховую на вашу допомогу — старанність у роботі, серйозне ставлення до цариці наук — математики. Зі свого боку, обіцяю зробити наші зустрічі цікавими і корисними. Бачу, є згода в товаристві, Отже, продовжимо урок.

302

Варіант Б

Доброго дня, друзі! Дзвінок нагадав нам про початок уроку. Отже, зосередьтеся, хвилинка тиші! Кожний подумав про себе, перевірів: чи в порядку мій костюм, зачіска, що роблять мої руки, на що дивляться очі? Навели порядок у своїх думках, зібрали ті, які допоможуть краще працювати на уроці. Всі готові до нових відкриттів? Отже, розпочнемо 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, а потім кидає швидкий погляд на учнів, жестом долоні запрошуючи їх сідати. Мовляв, нічого витратити 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. Вчителька, гортаючи книжку, кидає невиразний погляд на клас, в якому не стільки емоційний відгук на появу учнів, скільки данина виконуваний ролі педагога. Нечітке, не зафіксоване увагою учнів вітання "Добрий день!" ніби розчиняється в наступних словах вчительки про відсутніх, необхідність тиші і повідомлення завдань уроку.

В. Учитель спокійно заходить у клас і кидає уважний погляд, який ніби вбирає в себе все: обличчя учнів, їхній настрій, готовність до роботи. Його зовнішній вигляд настроює на ділове спілкування. Лаконічна пауза — погляд стає виразнішим, перший — з близької відстані — контакт очей учителя і учнів, невербальний обмін інформацією з ними: "Я чекав на зустріч з вами, я прийшов до вас, щоб разом вчитися думати..." А потім небайдуже, з вивіреними паузами: "Добрий день, діти! Радий бачити і вітати вас. Сідайте зручніше і продовжимо нашу співпрацю".

4. Ознайомтеся з різними варіантами вітання, які обирають учителі, звертаючись до учнів. Яке додаткове психо-

303

логічне навантаження вони можуть нести в собі? В яких ситуаціях їх доцільно використовувати? Опишіть і продемонструйте техніку привітання вчителя в конкретних ситуаціях.

Варіанти привітання 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!"

5. Проаналізуйте відеозапис варіантів вітання вчителя з учнями. Розробіть вимоги щодо 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. Продумайте 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; при обговоренні результатів роботи важливо, щоб студенти побачили можливість поліваріативного використання одного й того самого матеріалу за умови творчого розв'язання поставленого завдання.

Б. Студенти працюють у мікрогрупах (3—5 чол.) над окремими темами уроків, але розв'язують спільне навчальне завдання.

Вони отримують і 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 або російської філології).

304

С и т у а ц і я: ви готуетесь до першого уроку в 5 класі на тему "Займенник". Як можна використати казку Я. Корчака для мотивації навчальної діяльності школярів, збудження пізнавального інтересу? Обміркуйте техніку вашого спілкування з учнями. Дидактичний матеріал: казка Я. Корчака.

"Я вам розповім зараз про одне малесеньке 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 повинен був би спитати: "Це Казик стукає?., чи тітка? чи гончар? чи продавець посуду?.." А той усе відповідав би: "Ні, н^ ні". І ти міг так цілі три години підряд запитувати і не вгадати. Ти змокрів би, як миша, розізлився б, не їв, не пив, а все запитував. А так: "Хто там?" — і в цьому коротенькому "хто" сидять усі імена, усіх на світі людей. Хто — це займенник".

Вправа 3. *Розвиток умінь розробляти режисерський план початку уроку з орієнтацією на ситуацію спілкування.*

Відомо, що початок уроку залежить від багатьох обставин, які важливо враховувати вчителю у процесі організації навчання. Одна з передумов успіху в цьому —? попередня розробка 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 черговий, 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 уроку.

1. Розробіть варіанти початку уроку з орієнтацією на умови кожної ситуації. Визначте психолого-педагогічні особливості ситуацій, що зумовлюють характер спілкування, поведінки вчителя.

305

2. Обґрунтуйте обрані вами шляхи встановлення осо-бистісного контакту з учнями, створення ситуації діалогу і переходу до подальшої пізнавальної діяльності.

3. Умотивуйте план режисури власної поведінки в класі (особливості зовнішнього вигляду — міміка, рухи, жести, поза, хода — і його психологічну роль; зміст звернення до учнів, емоційна насиченість і підтекст мовлення; вибір дистанції спілкування, орієнтація в просторі класу; бажані атмосфера, темп початку уроку і засоби їх створення) .

#### **4. Моделювання ситуацій початку уроку.**

##### **Відпрацювання техніки психологічного настроювання учнів на урок і саморегуляції педагогічної діяльності на початковому етапі спілкування з учнями**

Елементи педагогічної технології, які слід відпрацювати: а) встановлення особистішого контакту з учнями на початку спілкування; б) концентрація їхньої уваги на темі і завданнях уроку; в) формування когнітивної установки; г) орієнтація 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 обраних 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: орієнтуватися в ситуації спілкування, обирати доцільну модель поведінки, зміст діяльності; гідно презентувати себе в умовах публічної діяльності; створювати ситуацію діалогу в навчанні; активізувати увагу учнів, настроювати їх на розв'язання пізнавальних завдань; здійснювати рефлексивне управління пізнавальною діяльністю учнів; володіти психологічною саморегуляцією в процесі професійної діяльності,

306

##### **План роботи**

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 надзавдання педагогічної діяльності; мотивація вибору засобів їх розв'язання; бажана емоційно-психологічна атмосфера початкового етапу уроку, його темпоритм, доцільність обраної педагогічної позиції, дистанції спілкування; результат, що прогнозується).

2, Моделювання педагогічної діяльності вчителя в ситуаціях початку уроку (творча робота 2—3-х студентів — залежно від умов проведення заняття),

3, Відповіді студентів — виконавців ролі вчителя на запитання, які 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. Орієнтовні напрямки самоаналізу: що вдалося реалізувати із задуманого, а що — ні? чому? чи змінив би щось у своєму задумі? яких умінь з психологічної саморегуляції потребує професійна діяльність учителя? чи зміг я розподілити свою увагу, чи бачив реакцію слухачів на свої дії, чи враховував її? чи вдалося мені дотриматися самоконтролю? наскільки доцільним було моє мовлення, невербальна поведінка? чи допомогло це мені встановити особистісний контакт з аудиторією? чи спрямував я слухачів на активну пізнавальну діяльність? що повинно стати предметом мого професійного самовиховання?

5, Підсумковий аналіз викладача, коригування поведінки і діяльності студентів, Визначення напрямків професійного самовдосконалення; рекомендації щодо відбору засобів роботи над собою, виконання вправ з психотехніки, техніки мовлення, організації самотренінгу.

#### **14. МАЙСТЕРНІСТЬ СПІЛКУВАННЯ**

## В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДУ НОВОГО МАТЕРІАЛУ.

### МОНОЛОГ ЯК ПРИХОВАНИЙ ДІАЛОГ

Метаї 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, ешврозду-ми, установка на відповідь.

#### План заняття

1. Діагностика рівня теоретичної готовності: розуміння сутності монологу і діалогу на уроці.

2. Обговорення головних теоретичних положень з теми.

307

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. Підготуватися до обговорення головних теоретичних питань, ознайомившись із рекомендованою літературою.

1.1. Труднощі, які виникають в учнів у процесі сприймання монологу вчителя під час викладу нового матеріалу.

1.2. Поняття "активізація 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.

#### Рекомендована література

1. Воробьев Г. Г. Школа будущего начинается сегодня.—М., 1991. — С. 150—159.

2. Зишшия 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 вырабатывать уверенность в себе и влиять на людей, выступая публично. — М., 1989. — С. 267—283, 437—470.

5. Томан Иржі. Мистецтво говорити. — К., 1989. — С. 233—255.

6. Яковлев Н. М., Сохор А. М. Методика и техника урока в школе.—М., 1985.—С.59—ИЗ.

7. Юсупов И. М. Психология взаимопонимания. — Казань, 1991.— С.106—118.

#### ХІД ЗАНЯТТЯ

#### 1о Діагностика рівня теоретичної готовності: розкриття сутності монологу і діалогу на уроці

Обговоренню основних теоретичних положень може передувати тестова перевірка готовності студентів до роботи на занятті. Подаємо один з варіантів.

*Завдання 1.* Визначте, які з указаних характеристик стосуються уроку-монологу, а які — уроку-діалогу. Оберіть відповіді до кожного з них у вигляді цифри + букви.

308

1. Сенс уроку:

а) в освоєнні досвіду через осмислення власних проблем;

б) в оволодінні знаннями-моделями.

2. Початок уроку:

а) як завдання, прийняте 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, міркування в одному напрямку;

б) виконання розумових експериментів кожним, пошук індивідуальних розв'язків, міркування різними способами у пошуку сенсу.

4. Позиція вчителя:

а) переважно вислуховує, допомагає побачити су-

перечності, аналізувати;

б) переважно інформує і дотримується єдиного можливого способу розв'язання проблеми.

5. Результат уроку в 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, обраної вами, стисло розкрийте, як ви розумієте відмінність уро-

ку-монологу та 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

зазначених понять, вкажіть, який термін воно розкриває.

1. Монолог а) мобілізація вчителем (за допомо-

2. Діалог гою спеціальних засобів) інтелек-

3. Діалог педагог-туальних, моральних і фізичних гінний сил учнів на досягнення конк-

4. Активізація нав-ретних завдань навчання і вихо-чанья ванья;

309

5. Персоніфікація внутрішній механізм контакту,

б)

змісту повідом- засадовим для якого є психічне

лення явище "зараження", зумовлене здатністю педагога створювати

систему образних бачень, що породжує емоційну реакцію слухача;

в) різновид усного мовлення, що характеризується

висловлюванням однієї людини, розгорненістю цього висловлювання, врахуван-

ням реакції слухачів;

г) дія у педагогічному процесі, яка

дає кожному партнерові у

спілку-  
ванні можливість для  
самовира-  
ження;

- А) розмова між двома особами,  
об-  
мін сенсом у спілкуванні.

Відповідь подайте у вигляді чотирьох пар (цифра + буква) та двох упорядкованих пар (поняття + визначення), які не відповідають одне одному у запропонованій системі.

## 2. Обговорення головних теоретичних положень з теми

Розуміння студентами сутності уроку-діалогу та уро-ку-монологу як форм організації взаємодії вчителя та учнів у навчальному процесі дає змогу з'ясувати місце і особливість використання монологу як різновиду усного мовлення вчителя на уроці.

Засвоєння знань учнями під час слухання учительського монологу — дуже складна психічна дія. Слухач спирається на роботу уяви, мислення і нерідко без опертя на чуттєве сприймання. Навантаження припадає переважно на слуховий аналізатор, натомість зір, що в природних умовах дає людині 4/5 інформації, залишається невключеним в активну роботу. Вчителю слід подбати про унаочнення викладу, а також про гармонію мимічної та пантомимічної виразності зі змістом повідомлення як вияву ставлення педагога до предмета розповіді, що зчитується

310

учнями. Під час слухання згортаються мовленнєві, вимикаються моторні акти школярів. Навантаження на одні й ті самі рецептори при гальмуванні інших призводить до швидкого втомляння, розсіювання уваги, що може спричинити випадання із свідомості учнів якоїсь ланки міркувань і зруйнувати цілісність сприймання матеріалу. Вчителю потрібно постійно здійснювати зворотний зв'язок, аби розуміти, як діти усвідомлюють інформацію, і включати до своїх дій прийоми підтримування уваги школярів.

Темп викладу та осмислення під час слухання не збігається. Час, потрібний для розповіді, коротший за час, необхідний для свідомого обдумування. Адже учень, сприймаючи матеріал, виконує одночасно кілька дій: він має 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. Вона повинна містити не лише інформування, а й активізацію діяльності учнів (уяви — через включення словесних образів, пам'яті — через зіставлення з попереднім досвідом і відомими знаннями, мислення — через включення в міркування). Необхідні семантичні паузи, а темп викладу мусить контролюватися вчителем з орієнтацією на діяльність учнів.

Важливо пам'ятати і про труднощі, на які може натрапити учень. Це нечіткість уявлень під час сприймання окремих слів і висловів на слух, отже доцільним буде використання дошки, де фіксуються синхронно з викладом нові поняття, дати, назви, тощо. Складність — ї в неможливості під час слухання зупинитися, повернутися до попереднього матеріалу, бо відстанеш (усне мовлений прямує лінійно на відміну від письмового, що дає змогу зупинитися і діяти у власному темпі).

Щоб усунути ці труднощі, вчителю доцільно вдаватися до підкреслення головного, повторення основних висновків, допомагаючи слухачеві тримати головну думку і не збочувати на неістотне.

311

Усі зазначені труднощі можуть стати значними перешкодами на шляху до ефективної діяльності школяра. Тому важлива передумова під час розробки монологу — виходити з можливостей дитини, забезпечуючи активну діяльність у процесі сприймання навчального матеріалу.

У педагогіці активізація навчання розглядається як мобілізація вчителем (за допомогою спеціальних засобів) інтелектуальних, моральних, фізичних сил учнів на досягнення конкретних



завдань навчання і виховання (Т. І. Шамова), тобто це включення цілісної особистості школяра в процес уроку, а не лише стимулювання його пізнавальної діяльності. Активізуючи сприймання учнями нового матеріалу, вчитель спрямовує свої зусилля на розв'язання завдань зв'язку процесів засвоєння знань і розвитку учнів; формує пізнавальний інтерес та інші види мотивації стосовно теми повідомлення; забезпечує умови активного самостійного осмислення учнями матеріалу; допомагає з'ясувати суттєві положення, щоб утворилася система знань; залучає кожного школяра до взаємодії. Отже, складники активізації сприймання в процесі викладу нового матеріалу є такими: мотивація навчання, організація осмислення, систематизація знань та індивідуалізація впливу вчителя. Ми бачимо: виклад нового матеріалу — не передача готових знань, а організація пізнавальної діяльності учнів, така взаємодія, коли вчитель у процесі розповіді створює умови для активного сприймання інформації і формування власних висновків у слухачів. Цими умовами є ситуації співроздумів і співпереживань у педагогічному процесі. Як їх створити?

Співроздуми <— внутрішній механізм контакту, мисленнєва співдія вчителя з учнями, яка визначається включенням обох сторін в єдину активну діяльність стосовно розгляду проблеми. Досягається здатністю педагога публічно мислити, демонструвати власні роздуми, вмінням ставити проблеми, послідовно й логічно їх розв'язувати.

Співпереживання — внутрішній механізм контакту, засадовим для якого є психічне явище "зараження", зумовлене зацікавленістю, переконаністю (емоційним під-

312

несенням учителя, його здатністю створювати систему образних бачень, що породжує емоційну реакцію слухача (за І. А. 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'єкту взаємодію, активізацію діяльності учнів.

Уведення монологу як різновиду усного мовлення вчитель в урок-діалог, по суті, потребує трансформації його у внутрішній, прихований діалог. При одноосібному викладі матеріалу вчителем (а така необхідність постає тоді, коли бесіда недоцільна через брак досвіду учнів), тобто при зовнішньому монолозі, ми організуємо взаємодію з класом, залучаємо учнів до активного пізнавального процесу завдяки діалогізації змісту і форм повідомлення.

Діалогізація — композиційно-стилістичний прийом, який полягає у введенні елементів діалогу у виступ. Це спонукає до внутрішнього, мислительного діалогу (В. С. Біблер) кожного слухача.

Як розробити діалогізований монолог?

1. Створити установку на діалогічне спілкування з класом. Обміркувати шляхи співвіднесення інтересів учнів і змісту уроку з "переданням" мети вивчення теми. Ввести у монолог звернення до аудиторії, зчитування її станів, демонстрацію спільності ("ми", "подумаємо").

2. З'ясувати головні тези, над якими повинні міркувати учні. Розподілити інформацію на блоки з орієнтацією на надзавдання, визначити систему запитань до кожного блоку (різного рівня) для організації роздумів над проблемою. Ввести різні види діалогу (прямий, непрямий, внутрішній, риторичний).

3. Обміркувати, 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 та невербальними засобами). Особливого значен-

313

ня слід надати діалогізації повідомлення: модальності мовлення, персоніфікації, установці на відповідь.

Модальність мовлення — вияв суб'єктивно-особистісного ставлення педагога та учнів до інформації (за Макаровою Г, П).

Персоніфікація — виклад інформації від першої особи, звернення педагога до особистого досвіду, що пов'язаний із предметом повідомлення (за Харашем А. І).

Установка на відповідь — використання педагогом системи засобів (вербальної пропозиції, інтонації, рухів очей тощо), щоб спонукати учнів обміркувати відповідь на питання, дати оцінку фактам (за Васильєвою І. І).

### **3. Аналіз зразків монологічного викладу матеріалу**

Пропонується кілька вправ за вибором викладача залежно від умов роботи: аналіз спостережень у

школі, ві-деозаписів уроків, текстових матеріалів (для формування вміння бачити, усвідомлювати й аналізувати діалогічну взаємодію в монолозі вчителя).

**Вправа 1.** Проведіть спостереження уроку в школі. За схемою, поданою в тестовому завданні 1 цього заняття, проаналізуйте зміст уроку, його початок, загальний перебіг, позицію вчителя і результат взаємодії. Визначте, це урок-діалог чи урок-монолог. Обґрунтуйте висновок.

Вправа 2. Проаналізуйте фрагмент відеозапису уроку студента.

Схарактеризуйте різновид усного мовлення вчителя (монолог чи діалог).

Проаналізуйте, як учитель "передає" свою мету учням, здійснюючи мотивацію сприйняття теми: через осмислення учнями власних проблем чи як необхідність розв'язати поставлене завдання,

Визначте сутність характеру діяльності майбутнього вчителя: монологічною чи діалогічною є його педагогічна дія.

Вправа 3; Ознайомтеся з фрагментом уроку в 10-му класі "Петербурзький роман" (Ф. М. Достоевський), проведеного і описаного М. Г. Качуріним (Организация ис-

**314**

следовательской деятельности учащихся на уроках литературы. — М., 1988. — С. 86—95). Урок проводиться у вигляді екскурсії (заочної) місцями, де відбуваються події роману. Подаємо скорочено 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 страшний "експеримент", Раскольников вештався по місту, не в змозі зрозуміти, що ж таке і навіщо він скоїв... І опинився тут, посеред мосту, коли ледь не потрапив під копита коней.

Тут треба звернутися до рядків роману: "Він стояв і дивився вдаль чимось 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 не дарма 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 і міркувати над загадкою, яку загадав нам автор. Можливо, це відкриє нам дещо нове у цьому безкінечно складному творі.

Проаналізуйте: Як здійснює діалогізацію монологу вчитель М. Г. 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 4. Ознайомтеся з монологом учителя на уроці природознавства на тему "Повітря має вагу" {Скат-кин М. Н. О путях повышения эффективности обучения в связи с переходом школы на новые программы. — М., 1971. — С. 26).

...Ви вже знаєте, діти, що всі тіла природи — і тверді, і рідини — мають вагу. А чи має вагу повітря? Тривалий час люди думали, що повітря нічого не важить: адже якщо

**315**

взяти в руку камінь або склянку з водою — зразу відчуєш їхню вагу, а якщо набрати в жменю повітря, то ніякої ваги не відчуєш.

Але один учений зробив такий дослід: узяв металеву кулю з краном і зважив її (йде пояснення досліді).

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 напрямку чи пошук індивідуальних рішень?

Чи вдається вчителю домогтися особистісної включеності кожного учня у процес пізнання? Чи діалогічна позиція вчителя і результат уроку?

Вправа 5. На підставі матеріалу розділу "Секрет гарного виступу" з книги Д. Карнегі (Как вырабатывать уверенность в себе и влиять на людей, выступая публично. — М., 1989) складіть поради вчителю, що готується до ведення монологу на уроці. Наведіть, якщо можна, 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 здійснити роботу в малих групах для глибокого усвідомлення технології діалогізації монологу.

Вправа 6. Оберіть тему монологічного викладу на уроці. Ознайомтеся зі змістом матеріалу за

підручником. Визначте можливі труднощі у сприйманні учнями інформації,

Проведіть діалогізацію змісту повідомлення:

а) здійсніть логічне членування тексту, виділіть головні думки, доберіть прийоми створення ситуацій співрозду-мів (запитання, проблемні ситуації, порівняння, введення діалогів);

б) продумайте прийоми організації ситуацій співпереживання (персоніфікація змісту, створення образних бачень, застосування словесно-образної та логічної виразності);

316

в) визначте, яких особливостей змісту не вистачає для забезпечення діалогізації, проведіть додатковий пошук. 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).

Обговоріть розробку діалогізованого монологу в малих групах і захистіть свій варіант перед аудиторією.

### **5. Моделювання педагогічної діяльності**

Проведення фрагмента уроку в аудиторії. Груповий аналіз діалогізації монологу (кожна група обирає 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, корекції думок, аналізу роботи; поліфонія — звучить голос кожного;

3) взаємна повага до думок кожного, толерантність, розвиток думок кожного;

4) прагнення до співучасті, спільності ("ми подумавемо"), звернення до аудиторії.

II. Створення атмосфери інтелектуальної єдності на уроці, співроздумів:

1) порушення закритих питань;

2) постановка риторичних питань;

3) порушення проблемних питань;

4) зіставлення різних міркувань, фактів, позицій, включення діалогу.

III. Створення емоційної єдності, атмосфери співпереживання:

1) особистіша 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, тропів, засобів синтаксичної виразності);

4) забезпечення логічної виразності (інтригуючий початок, емоційна завершеність розповіді).

**317**

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) забезпечення творчого самопочуття на уроці, виразність міміки і пантоміміки як вияв творчого самопочуття.

### **15. АКТИВНЕ СЛУХАННЯ ВЧИТЕЛЯ НА УРОЦІ**

**Мета;** формування уявлень про сутність активного слухання вчителя в процесі спілкування з учнем. Оволодіння прийомами активного слухання, постановки питань 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"; роздат-ковий дидактичний матеріал.

Опорні поняття: активне слухання, відкриті питання, закриті питання, риторичні питання, питання на обдумування, переломні питання, рефлексивне слухання, нерелфлексивне слухання.

План заняття

1. Діагностика індивідуального рівня готовності студентів до активного слухання (тест "Чи вмієте ви слухати?").

2. Перевірка головних теоретичних положень з теми.

3. Виконання вправ на розвиток уміння активного слухання.

4. Моделювання фрагмента уроку: перевірка знань учнів у формі бесіди.

#### **Завдання для студентів**

**1.** Підготуватися до співбесіди, використовуючи рекомендовану літературу.

1.1. Сутність активного слухання учня на уроці.

- 1.2. Використання прийомів рефлексивного й нерефлексивного слухання на етапі перевірки знань.
- 1.3. Техніка постановки -питань учителем на етапі перевірки знань.
2. Виконати вправи 1, 2, 3 на розвиток уміння активного слухання.
3. Підготуватися до моделювання фрагмента уроку: перевірка знань учнів у формі бесіди. Розробити питання, які стимулювали б пізнавальну активність школярів. Підготуватися до проведення фрагмента уроку в навчальній аудиторії.

#### **Рекомендована література**

1. *Амонашвили Ш. А.* Воспитательная и образовательная функции оценки учения школьников. — М., 1984. — С. 175—585-318
2. *Ананьев Б. Г.* Психология педагогической оценки // Избр пси-хол. труды: В 2 т. — М., 1980. — Т. 2. — С. 145—162.
3. *Атватер И.* Я вас слушаю: Советы руководителю, как правильно слушать собеседника. — 2-е изд. — М., 1989. — С. 8—76.
4. *Бодалева А.* Личность и общение. — М., 1983. — С. 103—107.
5. *Мищич Б.* Как проводить деловые беседы. — М, 1987. — С. 50—64.
6. *Скотт Дж. Г.* Конфликты. Пути их преодоления. — М, 1991.— С. 106—109.
7. *Яковлев Н. М., Сохор А. М.* Методика и техника урока в школе.—М., 1985. —СІЗ—123.
8. *Юсупов И. М.* Психология взаимопонимания. — Казань, 1991.— С. 137—141.

#### **ХІД ЗАНЯТТЯ**

#### **і. Діагностика індивідуального рівня готовності студентів до активного слухання (тест "Чи вмiсте ви слухати?")**

Для виявлення навичок слухання можна скористатися поданим нижче опитником (8, с 102—104).

У переліку ситуацій, що пропонуються, позначити ті, які спричинюють незадоволення, 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 в обличчя під час бесіди, і я не певен, чи слухають мене.
4. Розмова з таким партнером часто 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 питаннями й своїми коментарями.
8. Хоч би що я сказав, співрозмовник завжди остуджує мій запал.
9. Співрозмовник постійно намагається заперечити мені.

#### **319**

10. Співрозмовник перекручує сенс моїх слів і вкладає в них інший зміст.
11. Коли я ставлю питання, співрозмовник змушує мене захищатися.
12. Іноді співрозмовник перепитує мене, роблячи вигляд, що недочув.
13. Співрозмовник, не дослухавши до кінця, перебиває лише для того, щоб погодитися.
14. Співрозмовник зосереджено займається чимось стороннім (грається ручкою, протирає окуляри тощо), і я твердо переконаний, що він при цьому неухажний.
15. Співрозмовник робить висновки за мене.
16. Співрозмовник завжди намагається вкинути слово в мою розповідь.
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 каже, що він думає так само.
20. Співрозмовник переграє, показуючи, що цікавиться бесідою, дуже часто киває головою, охає та підтакує.
21. Коли я говорю про серйозне, співрозмовник вставляє жартівливі історії, анекдоти.
22. Співрозмовник часто поглядає на годинник під час розмови.
23. Коли я звертаюся до нього при зустрічі, він кидає всі справи й дивиться уважно на мене.

24. Співрозмовник поводить себе 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 викликають незадоволення та роздратування. Якщо він коливається в межах 70—100 % — ви поганий співрозмовник. Вам необхідно працювати над собою та вчитися слухати.

40—70 % — вам притаманні деякі недоліки, Ви критично ставитеся до висловлювань, вам ще не вистачає деяких позитивних якостей доброго співрозмовника.

320

10—40 % — ви добрий співрозмовник, але іноді відмовляєте партнеру 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. Перевірка головних теоретичних положень з теми**

При підготовці відповіді на перше питання слід звернути увагу студентів на такі положення.

Організація взаємодії з учнями в процесі вивчення нового матеріалу є важливою передумовою ефективності навчання. З цим 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 виступає як ініціатор взаємодії з учнями, його лідер і керівник, носій професійних знань та умінь, то на етапі перевірки знань головною дійовою особою є все-таки 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 і 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; які визначають його поведінку на етапі перевірки знань. Діяльний, допитливий, схильний до спілкування школяр буде значно краще виконувати свої завдання під час перевірки знань. І навпаки, замкнений, повільний, ригідний буде відчувати дискомфорт на цьому етапі педагогічної взаємодії.

321

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 у регулярних домашніх заняттях, виховання в учнів культури мислення та мовлення при відповіді. 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 у навчальному процесі. Перефразовуючи висловлювання відомого психолога. Карла Роджерса, фундатора гуманістичної психології, можна сказати, що в педагогічному спілкуванні намагання вчителя глибоко зрозуміти і поділити почуття учня, не виявляючи при цьому бажання його осудити або покарати, створює найсприятливіші умови для самовираження і 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. Атватера (3), Б. Мічича (5).

І. Атватер розглядає слухання як активний вольовий процес, що потребує певних навичок і умінь. Слухання є важливим елементом психологічного контакту з учнем і виконує функцію зворотного зв'язку. Під зворотним зв'язком ми розуміємо інформацію про те, як ми сприймаємо співрозмовника під час спілкування з ним. Умінню слухати потрібно вчитися. Кожна людина може слухати ефективніше. Для оволодіння мистецтвом слухання майбутньому педагогові необхідно 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 питання для заохочення до подальшого викладу. Проте неправомірно говорити лише про суто технічні прийоми слу-

322

хання. Процес слухання потребує наявності розвинутих особистісних утворень, пов'язаних із виявом розуміння й симпатії, схвалення учня.

Слухання відповіді учня може відбуватися як у рефлексивній, так і в нерефлексивній формі.

І. Атватер зазначає, що нерефлексивне 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 нерефлексивне слухання насамперед стосовно сором'язливих і не впевнених у собі учнів. Нерефлексивне слухання, яке супроводжується прийомами невербального спілкування (наприклад, до-торкненням руки, зміною дистанції спілкування), виражає розуміння і співчуття учневі значно краще, ніж вербальне. Нерефлексивне слухання доцільно використовувати в ситуаціях, коли учень бажає висловити свою точку зору або своє ставлення, пережитий ним емоційний стан з приводу питання, що обговорюється на уроці. Нерефлексивне слухання застосовується також у ситуаціях, коли учень відчуває труднощі у висловлюванні своїх наболілих проблем. У цьому разі використання неререфлексивного слухання дає змогу мінімально втручатися в розмову, що полегшує самовираження того, хто говорить.

Прийоми відповідей педагога в умовах неререфлексивного слухання вчителя можуть бути найрізноманітнішими, важливо лише, щоб вони були короткими й нейтральними і поставали природно. Найуживанішими мінімальними відповідями можуть бути такі:

— Продовжуйте, продовжуйте.

— Це цікаво.

— Розумію.

— Приємно чути.

— Чи можна докладніше?

— Над цим слід замислитися^

Слід звернути увагу студентів на те, що неправильна побудова репліки вчителя під час неререфлексивного слухання може призвести до порушення контакту з учнем.

323

Не рекомендується вживати такі фрази: "Ну, давай", "Не може бути, щоб так уже й погано...", "Так, це тобі не під силу" тощо.

Рефлексивне слухання використовується для контролю точності сприйняття почутого. Нерідко рефлексивне слухання називають активним, тому що той, хто слухає, активніше, ніж при неререфлексивному слуханні, використовує словесну форму для підтвердження розуміння повідомлення (3, с. 42).

Уміння рефлексивного слухання необхідне вчителю на етапі перевірки знань, бо дає змогу розкрити зміст повідомлень учня, з'ясувати їхнє реальне значення, виявити причини помилок і утруднень учня під час засвоєння конкретної навчальної теми. Як правило, виокремлюють чотири види рефлексивних відповідей: з'ясування, перефразування, відображення почуттів та резюмування. Коротко охарактеризуймо їх.

З'ясування — це звернення до того, хто говорить, за уточненням. З'ясування допомагає 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 при з'ясуванні 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 передачі учневі його ж висловлювань, але словами вчителя. Мета перефразування — перевірка точності сприйнятої інформації. Перефразування можна почати словами: "Як я зрозумів тебе..."; "На вашу думку..."; "Ви гадаєте..."; "Іншими словами, ви вважаєте..." При перефразуванні слід вибирати лише головні, істотні моменти повідомлення. Перефразування стосується лише змісту ідеї того, хто говорить, а не його почуттів і ставлення до

цієї ідеї. Навпаки, під час використання відображення почуттів наголошують на сприйнятті й відображенні почуттів того, хто говорить, його установок та емоційного стану. Відображаючи почуття учня, вчитель демонструє йому розуміння його стану, забезпечує психологічну підтримку його осо-

324

бистості, 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 зараз..." тощо.

Резюмуючи відповідь, підсумовують головні ідеї і почуття того, хто говорить. Резюмуючи висловлювання, допомагають поєднати фрагменти відповідей кількох учнів у смислову єдність. 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 запитання дають змогу підтримати співрозмовника, надати йому допомогу у викладі його точки зору. Вміння ставити запитання важливе для педагога ще й тому, що з їхньою допомогою він може керувати діалогом з учнем, реалізуючи свій педагогічний задум. Відомі п'ять головних груп питань. Закриті питання — питання, на які очікуються відповіді-"так" чи "ні". Ці питання рекомендують використовувати для одержання згоди чи заперечення якогось факту. Під час організації контакту за допомогою цих питань учень перебуває у пасивній позиції, ініціатива спілкування цілком належить учителеві. Питання закритого типу вчитель може використовувати під час фронтального опитування, коли потрібно одержати найза-гальніше уявлення про рівень підготовки класу до уроку. Проте інформація, одержана від учнів за допомогою закритих питань, є мінімальною, такі питання не стимулюють активність учнів у педагогічній взаємодії. Розв'язанню цих проблем допоможуть відкриті питання. Відкриті питання — це питання, на які не можна відповісти "так" чи "ні", вони потребують розгорнутого пояснення. Це питання "що", "хто", "скільки", "чому", "де", "з якою метою" (8, с 137). Постановка відкритих питань перед учнями дає їм змогу висловити своє ставлення до навчальної інформації, висловити свою думку стосовно добре відомих фактів. Недоліками розвитку діалогу за таких прийомів бувають: втрата вчителем ініціативи у спілкуванні, відхилення від конкретної теми бесіди, порушення логіки розмови.

325

Питання для обміркування використовуються для того, щоб спонукати учня до усвідомлення помилки, допущеної ним, пошуку правильного варіанта відповіді на етапі перевірки знань. Ці питання доречно також ставити, щоб уточнити позицію учня, зняти невизначеність у його висловлюваннях. Формулюючи питання для обмірковування, вчитель резюмує раніше сказане учнем, намагається вказати на слабкі місця в його відповіді й можливість виправити їх. Ці питання можуть мати приблизно таку редакцію: "Чи правильно я зрозумів вашу думку, вона полягає в тому, що..." або "Чи впливає із ваших слів, що..." і т. ін. Переломні питання допомагають учителеві утримувати діалог з учнем у чіткому руслі. Переломні питання ставляться в ситуаціях, коли треба перехопити ініціативу, спрямувавши розмову в потрібному для педагога напрямку. Під час закріплення та перевірки здобутої інформації вчитель може використати риторичні питання. Вони забезпечують емоційну підтримку того, хто говорить, загострюють увагу співрозмовника на тезі, що обговорюється.

Правильно обрана учителем на етапі перевірки знань тактика постановки питань дає йому змогу створити сприятливу психологічну атмосферу взаємодії з учнем, з достатньою повнотою розкрити його творчі можливості, виявити рівень засвоєння навчальної інформації, стимулювати процес учіння.

**Зо Виконання вправ на розвиток уміння 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 припускаєтеся в організації контакту зі співрозмовником. Розробіть для себе рекомендації з удосконалення техніки слухання.

Мета цієї вправи — виявити вихідний рівень сформованості вміння слухання, створити мотивацію у студентів до вдосконалення цих умінь.

**Вправа 2.** Відповідно до правил слухання проаналізуйте рівень сформованості цього уміння у відомого тележур-

326

наліста, ведучого популярної програми на телебаченні, наприклад В. Бірзула, В. Щербакова, К. Гнатюка.

Результати роботи обговорюються в навчальній групі, оцінюються чіткість і глибина зроблених висновків, Ця вправа розвиває навички аналізу процесу слухання, формує настанову на оволодіння прийомами правильного слухання.

**Вправа 3о "Слухати всім тілом".** Проведіть спостереження за студентами вищої навчальної групи з метою виявлення особливостей використання ними мовлення, поз і жестів у процесі слухання. Програмою спостереження може бути використаний перелік питань: Допомагають чи заважають їхні пози слухати одне одного? Чи справді вони уважні одне до одного? Як це можна встановити? Чи підтримують співрозмовники візуальний контакт? Чи обмінюються вони ролями в момент, коли починають дивитися в очі одне одному і коли відводять погляди вбік? Чи користуються співрозмовники позитивною мовою поз і жестів? Чи у вільних позах стоять вони один перед одним? Що допомагає їм в організації психологічного контакту? З якими труднощами вони стикаються?

Результати спостережень обговорюються в навчальній групі з метою засвоєння прийомів слухання за допомогою поз і жестів, а також визначення ролі цих прийомів в організації зворотного зв'язку зі співрозмовником.

Для розвитку вміння рефлексивного слухання доцільно використовувати такі вправи:

**Вправа 4. Відпрацювання навичок резюмування.**

Пропонується прослухати магнітні записи виступів "заочного співрозмовника". Завдання студентам — зробити правильне резюме виступу. Вправу можна ускладнити, запропонувавши підготувати резюме виступів кількох співрозмовників.

**Вправа 5» Оволодіння прийомами перефразування,**

Кожний студент обирає співрозмовника для обговорення проблеми, яка його цікавить. Учасникам діалогу пропонують перефразувати повідомлення співрозмовників. Чіткість передачі сенсу повідомлення оцінюється партнером у спілкуванні.

327

Ця вправа спрямована на оволодіння прийомами перефразування. Учасникам спілкування потрібно обговорити причини неточностей при перефразуванні.

**Вправа 6,** Прогляньте відеозаписи фрагментів уроків кількох учителів, що використовують прийоми відбиття почуттів у процесі слухання\* учня. Опишіть почуття, виражені вчителем, перелічіть ознаки, за допомогою яких було віддзеркалене почуття, оцініть доцільність використаного прийому для організації психологічної взаємодії з учнями.

Для тренування вміння слухати рефлексивно можна виконати наступну вправу.

**Вправа 7о** Студентам пропонується висловити свої думки (судження) стосовно однієї з проблем, що цікавить усіх. Потім кожному присутньому пропонується відтворити ідеї і ставлення до них співрозмовника, котрий сидить поруч. Аналізуються точність відтворення сенсу ідей, розуміння емоційного ставлення співрозмовника до викладеної інформації. Обговорюються причини допущених помилок, розробляються рекомендації щодо їх усунення.

#### **4. Моделювання фрагмента уроку: перевірка знань учнів у формі бесіди**

Студенти демонструють фрагменти уроків в аудиторії, здійснюється відеозапис їхньої роботи. Головна мета цього етапу навчальної взаємодії — аналіз ефективності використаних прийомів активного слухання, техніки постановки питань у процесі організації контакту з навчальною аудиторією.

Студентам необхідно підготувати обґрунтування доцільності використаних питань на етапі перевірки знань, прийомів активного слухання в процесі опитування учнів.

По завершенні моделювання фрагмента уроку проводиться самоаналіз педагогічної діяльності, виявляються причини розбіжностей між розробленим задумом і реальним його втіленням у ситуації, що моделюються. Обговорюється проблема техніки постановки питань, котрі стимулюють 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 для вдосконалення техніки активного слухання.

#### 16. ВИВЧЕННЯ ДОСВІДУ ПЕРЕДОВИХ УЧИТЕЛІВ — ШЛЯХ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

Мета; вдумливе вивчення передового педагогічного досвіду, осмислення його з позицій педагогічної науки. Ознайомлення зі зразками організації діалогічної взаємодії на уроці.

**Обладнання:** фрагменти фільмів "Час учнівства", "Найдовший екзамєн", відеофільм "Педагог-новатор В. Ф. Шаталов", статті у збірниках і журналах про досвід учителів-майстрів, таблиця "Етапи і методи вивчення передового педагогічного досвіду".

**Опорні поняття:** педагогічний досвід, передовий педагогічний досвід, новаторський педагогічний досвід, освоєння передового педагогічного досвіду.

#### План заняття

1. Діагностика психологічної готовності 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 екзамєн", "Педагог-новатор В.Ф.Шаталов".
5. Робота над карткою передового педагогічного досвіду вчителя-майстра.

#### Завдання для студентів

1. На підставі аналізу рекомендованої літератури 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. Вияв і оцінка передового педагогічного досвіду організації діалогічної взаємодії вчителя на уроці.
2. Відвідати урок учителя-майстра і дібрати факти з досвіду його роботи, які свідчать про вміння організувати взаємодію на уроці.

329

3. Підготуватися до розповіді про досвід передового вчителя (робота групою). Продумати режисуру виступу мікрогрупи: план розповіді, демонстрація фрагмента уроку за методикою вчителя-новатора, ілюстрації до розповіді, прийоми активізації уваги аудиторії під час захисту досвіду.

#### Рекомендована література

1. Амонашвили Ш. А. Хвала уроку // Единство цели. — М., 1987. — С. 42—96.
2. Абрамов Ф. А. О передовом учителе // Сов. педагогика. — 1989. — № 8. — С. 125—127.
3. Амонашвили Ш. А. Как живет, дети? — М., 1986. — 176 с.
4. Волков Б. В. С думой о будущем: Рассказы о народных учителях // Сов. педагогика. — 1986. — № 5. — С. 85—87.
5. Жерносек И. Ф. Об изучении и использовании опыта // Сов. педагогика. — 1988. — № 9. — С. 61—63.
6. Зварич І. Г. Передавати майстерність іншим // Рідна шк. — 1992. — № 2. — С. 76—80.
7. Иванов А. Ф. Сельская школа: Из опыта работы Матлевской средней школы Калужской области. — М., 1987. — 217 с.
8. Ильин Е. Н. Рождение урока. — М., 1986. — 176 с.
9. Козлов А. Г. Методика изучения передового педагогического опыта // Сов. педагогика. — 1982. — № 9. — С. 83—86.
10. Кривонос І. Ф. Передовий педагогічний досвід — у школу. — К., 1982. — 42 с.
11. Кривонос І. Ф. Освоение передового опыта // Педагогика. — 1990. — № 3. — С. 72—76.
12. Львова Ю. Л. Развивать дар творчества. — К., 1987. — 133 с.
13. Макаренко А. С. Про мій досвід // Твори: В 8 т. — К., 1954. — Т. 5. — С. 231—253.
14. Передовий педагогічний досвід: теорія і методика / За ред. Л. Л. Момот. — К., 1990. — 141 с.
15. Педагогічний пошук / Упоряд. і. М. Баженова. — К., 1988. — 496 с.
16. Павленко І. І. Індивідуальна робота з учнями // Рад. шк. — 1990. — № 4. — С. 88—90.
17. Поташиник М. М. В поисках оптимального варианта: Из опыта работы народных учителей СССР. — М., 1988. — 132 с.
18. Сухомлинский В. А. Наши учителя, воспитатели: Павлышская средняя школа. — М., 1979. — С. 51—86.
19. Фридман Л. М. Передовой педагогический опыт глазами психолога. — М., 1987. — С. 63—117.

#### ХІД ЗАНЯТТЯ

1= Діагностика психологічної готовності до освоєння нового у професійній діяльності

У запропонованому тесті "Який ваш творчий потенціал?" оберіть один з варіантів відповіді.  
330

1. Чи вважаєте ви, що світ, який вас оточує, може бути поліпшений:

- а) так;
- б) ні, він і так досить гарний;
- в) так, але лише де в чому.

2. Чи гадаєте ви, що самі 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 сфері діяльності, в якій ви працюєте:

- а) так;
- б) так, за сприятливих обставин;
- в) лише деякою мірою.

4. Чи вважаєте ви, що в майбутньому будете відігравати 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 здійснили своє починання:

- а) так;
- б) часто думаєте, що не зумієте;
- в) так, часто.

6. Чи відчуваєте ви бажання зайнятися справою, яку абсолютно не знаєте:

- а) так, невідоме вас приваблює;
- б) невідоме вас не цікавить;
- в) усе залежить від характеру цієї справи.

7. Вам доводиться займатися незнайомою справою. 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;

331

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 не реальна);
- в) продовжуєте робити свою справу, навіть коли стає очевидним, що перешкоди нездоланні.

10. На вашу думку, професію слід обирати, виходячи з:

- а) своїх можливостей, подальших 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 ви вже пройшли:

- а) так;
- б) ні, боїтеся збитися з дороги;
- в) так, але тільки там, де місцевість вам 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):

332

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 знаходитесь;

б) ви не можете робити цього лише наодинці;

в) лише там, де буде не дуже галасно.

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; питання 9, 15 — стабільність; питання 10 — амбіційність; питання 12, 13 — слухову пам'ять; питання 14 — ваше прагнення бути незалежним; питання 16, 17 — здатність абстрагувати-ся; питання 11, 18 — міру зосередженості. Саме ці здібності і становлять головні якості творчого потенціалу.

Загальна сума набраних балів покаже 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, вам доступні різноманітні форми творчості.

20 — 48 балів — у вас нормальний творчий потенціал. Ви наділені тими якостями, які дають змогу вам творити, але у вас є і проблеми, котрі гальмують процес творчості. Принаймні ваш потенціал дозволить вам творчо виявити себе, якщо ви, звичайно, цього побажаєте.

333

23 і менше балів. Ваш творчий потенціал, на жаль, невеликий. Але, можливо, ви просто недооцінюєте себе, свої здібності? Брак віри в свої сили може викликати у вас думки, що Її взагалі не здатні до творчості. Позбудьтеся цього і таким чином розв'яжіть проблему.

Результати самообстеження дають змогу побачити, якою мірою студенти психологічно готові до сприйняття передового досвіду, їхні установки на професійне самовдосконалення .

## 2. Обговорення головних теоретичних положень з теми

Передових учителів, тобто тих, хто досягає високих результатів, називають майстрами. Про них говорять як про людей, що володіють мистецтвом викладання і 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 схожі. Однак, говорячи про вчителя, що він досвідчений, мають на увазі передусім те, що працює він тривалий час, уміє працювати, а говорячи, що вчитель є майстром, підкреслюють, що він досягає особливо високих результатів. Виходить, що не кожен 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, докладання теорії до практики, 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 вивчен-

334

ня, 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. К. Ба-банський). Це конкретне уявлення про педагогічні факти, цілеспрямоване і вміле використання на практиці знань закономірностей процесу навчання і виховання, а також емпіричне знання і практичне опанування залежностей, ще не розкритих педагогічною наукою. Це формулювання не є абсолютно 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 б не стосувалося. Своєрідність передового досвіду в педагогіці може бути передана таким визначенням: *передовий педагогічний досвід* є вищою формою вияву постійно відтворюваної частини практики у галузі педагогічної діяльності, яка акумулюється в ефективнішому використанні форм, методів, прийомів і засобів навчання та виховання, забезпечуючи досягнення максимально можливих навчально-виховних результатів при раціональній витраті часу й зусиль педагогів та школярів (І. Ф. Кривонос).

*Новаторський педагогічний досвід* — педагогічні ідеї, що виходять за межі існуючих нормативів і сприяють створенню нових педагогічних систем і технологій (А. М. 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 загальноновизнаних уявлень, способом опису, способом поширення і, як правило, наявністю послідовників, повторенням конкретних знахідок з наближенням до результатів, які здобуває новатор.

Стосовно поняття *освоєння передового досвіду*, то його слід розуміти як сукупність дій учителя, спрямованих на

335

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. Г. 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, необхідно усвідомити науково-методичні положення, які забезпечують якість процесу освоєння досвіду.

По-перше, слід дотримуватися принципів вивчення передового досвіду. Принцип цілеспрямованості потребує чіткого усвідомлення мети спостереження і 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 вчать, люблять школу), а й придивитися до конкретних кроків учителя: В. Шаталов для успішного навчання дітей організовує їм допомогу 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 у 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 і вчителя, слід дотримуватися таких кроків: 1) визначити мету і завдання

(для чого вивчається досвід?); 2) окреслити тематику (що спостерігати і аналізувати?); 3) виявити об'єкт вивчення (де спостерігати і які об'єкти?); 4) потрібно також зібрати фактичний матеріал (факти, що характеризують об'єкт); 5) зробити ана-

336

ліз, узагальнення, висновки (типові риси вивченого досвіду, його педагогічна сутність і значення, характеристика і обґрунтування системи роботи передового вчителя або школи); 6) порівняти виявлений позитивний досвід із 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 основі 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 (11).

Найнадійнішим методом вивчення передового досвіду є спостереження за роботою вчителя на уроці, під час виховних заходів, коли має місце живий педагогічний процес. Спостереження має бути не епізодичним, а тривалим і планомірним.

За запропонованою системою вивчення і осмислення досвіду радимо провести дослідження у школі (завдання 2).

Ознайомлюючись із проблемами взаємодії вчителя та учнів на уроці за матеріалами літературних джерел, спостережень у школі та перегляду фрагментів фільмів, варто для оцінки передового досвіду користуватися виробленими наукою критеріями, за якими визначається передовий досвід як пдйий стати об'єктом вивчення і 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);

337

3) оптимальність у досягненні ефективних результатів щодо формування знань, умінь і навичок учнів (засоби і прийоми, які полегшують, а не обтяжують роботу);

4) можливість творчого використання досвіду іншими (брак 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, 4, 7, 12, 16, 17, 19) або іншими джерелами. Доцільно 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 на впровадження.

Студенти мікрогрупи, які захищатимуть певну педагогічну ідею, разом бпрацьовують літературу, обговорюють головні питання аналізу і розробляють режисуру виступу на занятті: план розповіді, місце в ній кожного учасника, демонстрація фрагмента уроку за методикою вчителя-новатора (матеріал знаходять у літературі), використання ілюстрацій для унаочнення (портрет учи-геля, макети його, дидактичних засобів тощо), прийоми активізації аудиторії під час захисту досвіду. Загалом кожна мікрогрупа має розгорнути свою роботу як діалог з аудиторією.

338

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 Во Шаталов"**

*Завдання 1.* Подивіться фрагменти науково-популярного фільму "Час учнівства" (автор сценарію С. Соловейчик, режисер В. Виноградов). У ньому розглянуто досвід учителів-новаторів Василя Олександровича Сухомлинського, Віктора Федоровича Шаталова, Ігоря Петровича 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 питання:

1. Про які важливі, нові відкриття В. О. Сухомлинського йдеться у фільмі? Якими прийомами досягається співпереживання вчителя і 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. П. 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 екзамен" (автор сценарію С. Соловейчик, режисер В. Виноградов) ^ У фільмі розповідається про унікальний досвід виховання в сім'ї Бориса Петровича та Олени Олексіївни Нікітіних, учителя літератури Євгена Миколайовича Ільїна. Обміркуйте відповіді:

1. Яка позиція батьків у сім'ї Нікітіних? Як батьки забезпечують особистісний розвиток дітей?  
339
2. Які особливості моральної атмосфери, стосунків між батьками та дітьми у родині Нікітіних?
3. Якою є провідна ідея досвіду вчителя-новатора Є. М. Ільїна?
4. Які прийоми використано для залучення учнів до активного діалогу і керування ним у процесі взаємодії (досвід Є. М. Ільїна)?

*Завдання 3.* Переглянувши фрагмент фільму "Найдовший екзамен", проаналізуйте стиль спілкування вчителя Є. М. Ільїна з учнями. Скористайтеся схемою, розробленою О. О. Леонтєвим у праці "Педагогічне спілкування" (М., 1979.— С. 41):

	доорозичливіи, підoadьo-	недоорозичливіи
	рюс	
б)	допускає вияв власної думки, вільної поведінки учнів	авторитарний, не терпить заперечень, вияву власних думок, вільної манери себе тримати, зупиняє і весь час тримає учнів під жорстким контролем
)	зацікавлений, активний	байдужий, собі на умі
)	відкритий, не боїться відверто висловлювати свої почуття, визнавати свої недоліки	думає лише про престиж, носить 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
)	ввічливий і привітний з учнями, поважає їхню гідність, індивідуалізує спіл-	спілкується лише зверхньо, однаковий з усіма, не диференціює свого спіл-

	кування з різними уч-	кування
	нями	
)	може поставити себе на	все бачить лише зі своєї
	місце учня, подивитися на	позиції, неуважний до
	проблему його очима; ство-	співрозмовника, створює
	рює в учня, який відпові-	у нього відчуття, що його
	дає, відчуття, що його пра-	не розуміють
	вильно розуміють	

140

ж) активний, весь час пере- пасивний, пускає спілку-буває у спілкуванні, під- вання на самоплив тримує тонус у класі

*Завдання 4.* Продивіться фрагменти відеофільму "В. Ф. Шаталов", в якому розкривається педагогічний досвід видатного донецького вчителя Віктора Федоровича Шаталова та його послідовників.

Про методичну систему В. Ф. Шаталова висловлюють найсуперечливіші думки. Одні педагоги палко підтримують його творчі пошуки, твердять, що його система закладає основи школи майбутнього. Інші вельми обережно підходять до знахідок педагога-новатора. Треті ж просто заперечують ідеї В. Ф. Шаталова, стверджуючи, що в його методиці немає нічого нового, що вона ближча до старої школи зубрячки.

Очевидно, у досвіді В. Ф. Шаталова є ряд суперечливих моментів, але це не знижує цінності, 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. Усвідомте досвід В. Ф. Шаталова, його ідеї, форми та методи роботи з учнями. Висловте свою думку з приводу таких питань.

1. У чому виявляється гуманізм педагогічної стратегії В. Ф. Шаталова?
2. Які характерні особливості спілкування В. Ф. 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. Ф. Шаталовим та його послідовниками?

#### 5. **Робота над картою передового педагогічного досвіду вчителя-майстра**

Ознайомтеся з картою передового педагогічного досвіду вчителя. За поданим зразком під час педагогічної практики складіть картку передового досвіду для картотеки на кафедрі педагогічної майстерності.

**341**

Як зразок наводиться картка педагогічного досвіду роботи вчителя-методиста з м. Полтави Люції Михайлівни Вовк.

*Картка*

*передового педагогічного досвіду*

*вчителя СШ № 32 м. Полтави*

*Вовк Люції Михайлівни*

1. Адреса досвід у: 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—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. Головний принцип її педагогічної діяльності: чуйне, доброзичливе і водночас вимогливе ставлення до учнів, довір'я до них.

3. Тематика досвіду роботи: Активізація пізнавальної діяльності учнів на уроках української літератури.

4. Короткий зміст передового досвіду. Сутність досвіду Л. М. Вовк— це добре володіння усіма формами та методами ведення сучасного уроку української літератури. Розроблена нею система активізації діяльності учнів на уроках містить стимулювання пізнавальних інтересів учнів (зв'язок із життям, добір цікавого матеріалу, літературні ігри), емоційне стимулювання пізнавальної активності (забезпечення безпосереднього сприймання творів, створення

емоційного фону, активізація відтворюючої уяви), вольове стимулювання пізнавальної активності (проблемні запитання, проблемні завдання, самостійні роботи творчого характеру), прийоми активізації інтелектуальної сфери (прийоми аналізу і синтезу, порівняння, систематизації та узагальнення).

Активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках літератури сприяє: 1) проведення вчителем-майстром Л. М. 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, робити потрібні висновки та узагальнення; 4) лаконічність і точність питань, найчастіше 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 у навчанні.

5. Рівень творчої новизни — досвід має значні елементи пошукової, творчої діяльності.

342

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. М. Вовк. Наслідки досвіду відбиті у планах та конспектах уроків, на стенді, у творчих роботах учнів, альбомах. Досвід роботи відтворено у брошурі "Високий обов'язок учителя" (Полтава, 1985).

9. Результативність досвіду і пропаганда. Передовий педагогічний досвід Л. М. 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

"\_\_\_" \_\_\_\_\_ 199 р.

Як бачимо, це заняття спрямоване на засвоєння студентами знань про діяльність учителів-новаторів, їхню майстерність, творчий пошук, воно сприяє глибшому усвідомленню передових технологій організації уроку як взаємодії.

*17, 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: відеомагітофон; дидактичні засоби навчання, необхідні для реалізації задумів конкурсних уроків.

План заняття

1. Підготовка до конкурсних змагань, Виконання вправ з метою психологічного настроювання 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 — до 7 хвилин). 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 кон-

343

такту, завоювання ініціативи у спілкуванні, розвитку діалогу зі слухачами; продумати смислові та емоційні акценти свого викладу, його тон, темпоритм; визначити оптимальну дистанцію спілкування, своє розміщення в просторі аудиторії; обміркувати інструмент-говку спілкування (голос, мовлення, міміку, пантоміміку, пластику рухів).

3. Підготуватися до демонстрації вправ, які використовуються під час підготовки мовленнєвого і психофізичного апарату до творчої роботи в публічних умовах.

*ХІД ЗАНЯТТЯ*

*1, Підготовка до конкурсних змагань.*

**Виконання вправ з метою психологічного настроювання на творчу діяльність**

Вправи виконують у процесі групової роботи (10—13 чол.) або в мікрогрупах (5—7 чол.); 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 удосконалення дикції (виконання 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) куль-

'Див. \ Основы педагогического мастерства / Под ред. И. А. Зязю-на. — С. 121—130.

344

тура 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 настроювання на урок; побудова монологу вчителя як його внутрішнього діалогу з учнями; створення на уроці ситуацій співроздумів і співпереживань; організація навчання на різних рівнях пізнавальної активності учнів; створення робочого самопочуття вчителя і учнів на уроці.

Конкурс дає також 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, дистанції спілкування. Чи відчуває він реакцію слухачів на свої слова, поведінку, дії, враховує її, намагається вести урок-спілкування на рефлексивній основі.

Всі ці питання були предметом вивчення на різних попередніх заняттях; проведення конкурсу дає можливість для синтезу, інтеграції набутого, є нагода ще раз повернутися до вивченого, і більшою мірою на рівні самоаналізу і самооцінки педагогічної діяльності.

## **3. Підведення підсумків конкурсу**

Оцінює роботу студентів і підводить підсумки журі, до якого 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 будуть брати участь у факультетському конкурсі педагогічної майстерності. Кращі

345

виступи студентів записують на відеоплівку для використання на заняттях з метою ознайомлення зі зразками навчальної діяльності.

Журі разом зі студентами обговорює результати конкурсу, висловлює побажання щодо удосконалення педагогічної майстерності майбутніх учителів. Вносяться корективи до задумів уроків, їхнього дидактичного розв'язання. Визначаються напрямки, засоби професійного самовиховання і саморозвитку студентів.

## **ЗМІСТ**

Від авторів.....4

Розділ 1 **Сутність педагогічної діяльності вчителя.... 8**

Суспільна значущість професії вчителя, його функції...8

Поняття педагогічної діяльності, її структура-.....15

Професійно-педагогічна діяльність як мета-діяльність,...19

Розповідь учителя як модель педагогічної діяльності.....21

Розділ 2 **Педагогічна майстерність і особистість учителя ....27**

Поняття педагогічної майстерності ...27

Елементи педагогічної майстерності... 31

Педагогічна ситуація і педагогічна задача .... 38

Самовиховання вчителя.... 44

Розділ 3 Педагогічна техніка вчителя ..... 47

Поняття педагогічної техніки.... 47

Внутрішня техніка вчителя....	49
Зовнішня техніка вчителя ....	57
Розділ 4 Мовлення вчителя як засіб педагогічної праці....	67
Мовлення і комунікативна поведінка вчителя....	68
Функції мовлення вчителя у взаємодії з учнями...	70
Умови ефективності професійного мовлення вчителя....	77
Шляхи вдосконалення мовлення майбутнього вчителя.....	82
Розділ 5	
Педагогічна майстерність як мистецька дія в театрі.....	84
Особливості образного мислення...	84
Образ у мистецтві театру.....	91
Театральне мистецтво у вимірах педагогіки....	97
Театральне мистецтво у вимірах психології-.....	100
Театральне мистецтво у вимірах естетики...•	104
347	
Розділ 6	
<b>Спільне і відмінне в театральному і педагогічному мистецтві .....</b>	<b>111</b>
Педагогічна й акторська дія.....	111
Педагогічна сумісність і педагогічне сприймання.....	118
Урок — театр одного актора....	128
<i>Лабораторно-практичні заняття.....</i>	<b>138</b>
1. Вступ до педагогічної професії...	138
2. Розповідь учителя як фрагмент педагогічної діяльності....	153
3. Майстерність учителя в керуванні психічним самопочуттям...	<b>168</b>
4. Комунікативні якості професійного мовлення вчителя: виразність мовлення...	176
5. Елементи акторської майстерності в педагогічній діяльності....	185
6. Конкурс педагогічної майстерності....	197
Розділ 7 Майстерність педагогічного спілкування.....	<b>199</b>
Поняття педагогічного спілкування, його особливості, функції, види.....	199
Педагогічне спілкування як діалог...	204
Контакт у педагогічному діалозі...	208
Структура педагогічного спілкування.....	213
Стиль педагогічного спілкування.....	215
Конфлікт у педагогічній взаємодії...	220
<i>Лабораторно-практичні заняття.....</i>	<b>222</b>
7. Комунікативність учителя...	222
8. Увага та увава вчителя у спілкуванні...	233
9. Вибір учителем стратегії взаємодії.....	240
10. Організація і проведення індивідуальної бесіди...	253
її. Конкурс майстерності педагогічного спілкування у діалозі....	264
Розділ 8 Майстерність організації педагогічної взаємодії у навчанні...	268
Урок як діалог учителя з учнями в процесі навчання....	269
Особливості побудови уроку на засадах діалогічної взаємодії .....	<b>274</b>
Професійні секрети вчителів-майстрів в організації діалогу з учнями на уроці...	<b>280</b>
348	
<i>Лабораторно-практичні заняття.....</i>	<b>287</b>
12. Творчий задум уроку як діалогу вчителя з учнями...	287
13. Діалог з учнями на початковому етапі уроку. Психологічне настроювання учнів на урок.....	296
14. Майстерність спілкування в процесі викладу нового матеріалу. Монолог як прихований діалог.....	307
15. Активне слухання вчителя на уроці.....	318
16. Вивчення досвіду передових учителів — шлях до педагогічної майстерності...	329

17. Конкурс педагогічної майстерності: діалог учителя

з учнями на уроці ...343

Навчальне видання

*Зязюн Іван Андрійович Крамущенко Людмила Василівна*

*Кривонос Іван Федорович*

*Самецько Олена Григорівна*

*Семиченко Валентина Анатоліївна*

*Тарасевич Ніна Миколаївна*

**ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ**

Оправа художника Г. І. Гайового

Художній редактор І. Г. Сухенко

Технічний редактор Г. Г. Шепновська

Коректор Н. А. Дарда Оператори А. А. Коркішко, А. В. Гайдамак

Підписано до друку 17.05.97. Формат 84 х- 108<sub>зг</sub> Папір кн - - ІІ5І-Р.Н • Гарнітура Балтика. Друк високий-

Умовн.-друк. арк. 18,48. Умови, фарбо-відб. 18,80.

ОбА.-вид. арк. 18,80. Тираж 15 000 прим. Вид. № 10045.

Замовлення № 7-130.

Видавництво "Вища школа", 252054, Київ-54, вул. Гоголівська, 7

Надруковано з оригіналу-макета, виготовленого у видавництві

"Вища школа", на книжковій фабриці ім. М. В. Фрунзе,

310057, Харків-57, вул. Донець-Захаржевського, 6/8