

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
БЕРДЯНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Олександр ГОЛІК

**ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ:
ОРГАНІЗАЦІЙНО-УПРАВЛІНСЬКИЙ АСПЕКТ**

*Рекомендовано Міністерством освіти
і науки України як навчальний посібник
для студентів вищих навчальних закладів*

Донецьк
"Ноулідж"
Донецьке відділення
2010

УДК 378.016.32: 371.11 (075.8)

ББК 74.58 (Я73)

Г 60

Рецензенти:

Баханов К.О., доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи Бердянського державного педагогічного університету;

Павлютенков Є.М., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри управління розвитком освіти Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти;

Приходько М.І., доктор педагогічних наук, професор кафедри проблем керування та соціальної педагогіки Запорізького національного університету.

Науковий редактор:

Крижко В.В., кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки вищої школи та управління освітніми закладами, ректор Бердянського державного педагогічного університету.

*Рекомендовано Міністерством освіти і науки України
як навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів
(лист № 1/11-4919 від 10.06.10)*

Голік О.Б.

Г 60 Педагогічна майстерність: організаційно-управлінський аспект: Навчальний посібник / О. Голік. – Донецьк : Вид-во "Ноулідж" (Донецьке відділення), 2010. – 242 с.

ISBN

Навчальний посібник присвячено питанням формування педагогічної майстерності майбутніх учителів. Звертається увага на організаційно-управлінський аспект самостійної діяльності студентів під час вивчення дисципліни "Педагогічна майстерність". Розкрито сутність поняття "педагогічна майстерність", визначено складові педагогічної майстерності. Запропоновано навчальний матеріал самостійної роботи з даної дисципліни.

Навчальний посібник призначено для студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

УДК 378.016.32: 371.11 (075.8)

ББК 74.58 (Я73)

ISBN 978-617-579-033-5

© О.Б.Голік, 2010

© Вид-во "Ноулідж", 2010

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	5
1. ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	8
2. ГЕНЕТИЧНІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКИ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ	34
2.1. Вчитель як режисер творчої взаємодії з учнями	34
2.2. Вчитель та актор – життя двох паралелей	37
2.3. Вчитель – актор та ведучий власної постанови.....	47
2.4. Роль психофізичних дій у діяльності вчителя-актора	52
2.5. Мовленнєва творчість педагога	62
3. ОРГАНІЗАЦІЯ ТА УПРАВЛІННЯ САМОСТІЙНОЮ РОБОТОЮ СТУДЕНТІВ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ	79
4. МЕТОДИЧНІ РОЗРОБКИ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ З ДИСЦИПЛІНИ "ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ"	103
Тема "Сутність педагогічної діяльності вчителя"	103
Тема: "Педагогічна техніка вчителя"	109
Тема: "Мовлення як засіб педагогічної праці"	112
Тема: "Педагогічна майстерність як мистецька дія в театрі"	116
Тема: "Спільне й відмінне в театральному і педагогічному мистецтві"	119
Тема: "Психолого-педагогічні умови майстерної взаємодії в педагогічному спілкуванні"	127
Тема: "Технологія організації педагогічної взаємодії у процесі індивідуальної бесіди"	128
Тема: "Майстерність організації педагогічної взаємодії у навчанні"	129
Тема: "Майстерність побудови діалогічної взаємодії на уроці"	131
САМОПЕРЕВІРКА	134
ТРЕНІНГИ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ	138

АНКЕТУВАННЯ	179
СЛОВНИК	196
ПРЕДМЕТНИЙ ПОКАЖЧИК.....	214
ІМЕННИЙ ПОКАЖЧИК.....	220
ЛІТЕРАТУРА	224
ДОДАТКИ	228

ПЕРЕДМОВА

Особливість діяльності спеціаліста в умовах науково-технічного прогресу полягає в подальшому прискорюванні зміни професійних знань, умінь та навичок і, у зв'язку з цим, у здатності працівника самостійно, швидко і якісно удосконалювати свою класифікацію. Такий шлях прискорення соціального процесу шляхом активного формування його носіїв вимагає істотної перебудови змісту, методів і технології всієї системи освіти. У самому процесі вдосконалення освіти акцент діяльності викладача дедалі зміщується з розробки нових форм і методів активізації власної діяльності на стимуляцію активності студента.

Методична система педагогічно керованого самонавчання покликана реалізувати в умовах роботи вищого навчального закладу педагогічну й дидактичну системи. Будь-яка методична система ґрунтується на процесі передачі професійного й соціального досвіду діяльності, є технологією перетворення його тими, хто навчається, з незасвоєного в засвоєний. У методичній системі цей досвід є одночасно і предметом, і результатом процесу передачі, ставши здобутком того, хто навчається, він виступає також найважливішим регулятором подальшого вдосконалення системи керованого самонавчання студента. З цього приводу все більше уваги надається саме реалізації управління самостійною діяльністю студента.

Фундаментальні науково-педагогічні дослідження визначають загальні тенденції в організації самостійної роботи студентів. На теоретичному й методологічному рівнях проблему організації самостійної роботи студентів у процесі оволодіння знаннями розглядали Л. Аристова, В. Буряк, Є. Голант, М. Данилов, Б. Єсіпов, Л. Жарова, В. Козаков, Б. Коротяєв, І. Лернер, О. Нільсон, І. Огородников, В. Паламарчук, П. Підкасистий, О. Савченко, А. Усова, Т. Шамова та ін. Досліджувалися також питання розвитку самостійності під час позааудиторної діяльності (О. Дубасенюк, Л. Клименко, В. Лозова, М. Лубенець, Л. Онучак).

Важливе методологічне значення для обґрунтування теоретичних основ і конкретних методик самостійної роботи студентів мають положення сучасної психологічної науки про закони пізнання й організації навчально-пізнавальної діяльності (П. Гальперін, К. Платонов, Г. Костюк, Н. Менчинська, С. Рубінштейн).

Обґрунтування принципів, на основі яких будується самостійна робота студентів, міститься у працях Ю. Бабанського, В. Загвязинського, Ч. Купісевича, В. Оконя, М. Скаткіна та ін.

Таким чином, у дослідженнях, присвячених плануванню й організації самостійної роботи студентів, розглядаються загальні дидактичні, психологічні, організаційно-діяльнісні, методичні, логічні й інші аспекти цієї діяльності, розкрито чимало аспектів досліджуваної проблеми, особливо в традиційному дидактичному плані. Однак особливої уваги вимагають питання управлінського характеру.

Навчальний посібник "Педагогічна майстерність : організаційно-управлінський аспект" розроблено з метою допомоги педагогам та студентам в організації самостійної роботи з означеного курсу.

Перший параграф присвячено розгляду педагогічної майстерності як психолого-педагогічної проблеми. Наведено різні точки зору на сутність поняття "педагогічна майстерність" та її складових.

Другий параграф "Генетичні взаємозв'язки педагогічної майстерності" спрямовано на порівняльну характеристику театральної та педагогічної майстерності, з метою формування уявлення про педагога як актора, режисера та постановника.

У третьому параграфі "Організація та управління самостійною роботою студентів в процесі формування педагогічної майстерності" наведено види та форми самостійної роботи студентів та управління цією діяльністю. Звернено увагу на рівні розумової діяльності студентів при виконанні завдань та засоби розподілу навантаження.

Четвертий параграф "Завдання для самостійної роботи" містить одинадцять самостійних робіт з наведеними завданнями та методичними рекомендаціями до них, що є зручним при їх виконанні студентами.

З метою посилення впливу самостійної роботи на розвиток педагогічної майстерності майбутніх фахівців у посібнику наведено завдання для самоперевірки, тренінги розвитку креативності, вимоги та завдання до конкурсу педагогічної майстерності, анкети для самопізнання.

Для більш зручного використання посібник містить словник, іменний та тематичний покажчики.

Таким чином, посібник "Педагогічна майстерність (організаційно-управлінський аспект)" буде корисним при викладанні дисципліни "Педагогічна майстерність" та формуванні цієї якості у майбутніх фахівців.

1. ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Педагогічна професія відноситься до професій типу "Людина-Людина". Згідно з теорією О. Климова, цей тип професій визначається такими якостями: гарним самопочуттям у процесі роботи з людьми, потребою в спілкуванні, здатністю подумки ставити себе на місце інших, здатністю швидко розуміти намір, помисли, настрої інших, вмінням швидко розбиратися у взаєминах людей, доброю пам'яттю, утриманням знань про особисті якості багатьох різних людей. дослідник стверджує, що людині цієї професійної схеми властиві: 1) уміння керувати, учити, виховувати, здійснювати корисні дії з обслуговування різних потреб людей; 2) уміння слухати й вислухувати; 3) широкий світогляд; 4) мовна (комунікативна) культура; 5) серцезнавча спрямованість розуму, спостережливість до проявів почуттів, характеру людини, її поведінки, уміння або здатність подумки уявляти, моделювати саме його внутрішній мир, а не приписувати йому свій власний або інший, знайомий з досвіду; 6) проектувальний підхід до людини, заснований на переконанні, що людина завжди може стати кращою; 7) здатність до співпереживання; 8) спостережливість; 9) глибока переконаність у правильності ідеї служіння народу в цілому; 10) уміння вирішувати нестандартні ситуації; 11) високий ступінь саморегуляції.

Це узагальнений портрет суб'єкта професії типу "Людина-Людина". Педагогічна професія цього типу висуває цілий ряд специфічних вимог, серед яких професійна компетентність і дидактична культура є основними.

I. Зимова виділяє три плани відповідності психологічних характеристик людини діяльності педагога. Перший план відповідності – схильність або придатність у широкому неспецифічному сенсі. Придатність визначається біологічними, анатоמו-фізіологічними й психічними особливостями людини. Придатність до педагогічної діяльності (або схильність до неї) передбачає відсутність протипоказань до діяльності типу "Людина-Людина" (наприклад, глухуватість, недорікуватість тощо). Придатність до педагогічної діяльності припускає норму

інтелектуального розвитку людини, емпатійність, позитивний емоційний тон (стенічність емоцій), а також нормальний рівень розвитку комунікативно-пізнавальної активності.

Інший план відповідності педагога своїй професії – його особистісна готовність до педагогічної діяльності, яка припускає відрефлексовану спрямованість на професію типу "Людина-Людина", світоглядну зрілість людини, широку й системну професійно-предметну компетентність, а також комунікативну, дидактичну потреби й потребу в аффіліації.

Включення у взаємодію з іншими, у педагогічне спілкування виявляє третій план відповідності людини діяльності педагога. Це припускає легкість, адекватність установаження контакту із співрозмовником, уміння стежити за реакцією співрозмовника, самому адекватно реагувати на неї, отримувати задоволення від спілкування. Уміння сприймати й інтерпретувати реакцію учнів у класі, аналізувати надходження зорових і слухових сигналів за каналом зворотного зв'язку розглядається як ознака "гарного комунікатора".

Природно, що тільки повний збіг цих трьох планів відповідності індивідуально-особистісних якостей особистості сфери педагогічної діяльності (тобто сполучення придатності, готовності й включення) забезпечує найбільшу її ефективність.

Протипоказаннями до вибору професій даного типу є дефекти мовлення, його невиразність, замкнутість, заглибленість у себе, нетовариськість, яскраво виражені фізичні недоліки (як це не сумно), нерозторопність, повільність, байдужість до людей, відсутність ознак безкорисливого інтересу до людини – інтересу "просто так".

За А. Марковою, структура професійно необхідних властивостей педагога може бути представлена наступними блоками характеристик:

- об'єктивні характеристики: професійні знання, професійні вміння, психологічні й педагогічні знання;
- суб'єктивні характеристики: психологічні позиції, установки, особистісні особливості.

До важливих професійних якостей, згідно з А. Марковою, належать: педагогічна ерудиція, педагогічне ціліпокладання, педагогічне (практичне й діагностичне) мислення, педагогічна інтуїція, педагогічна імпровізація, педагогічна спостережливість,

педагогічний оптимізм, педагогічна спритність, педагогічне передбачення й педагогічна рефлексія.

У моделі Д. Мітіної особистість учителя в контексті схеми діяльність - спілкування - особистість має п'ять професійно значимих якостей, що виявляють дві групи педагогічних здатностей (за Н. Кузьміною).

Н. Кузьміна та її школа стверджують, що педагогічна система включає п'ять структурних елементів (мета, навчальна інформація, засоби комунікації, учні та педагоги) і п'ять функціональних елементів: дослідницький, проєктувальний, конструктивний, комунікативний, організаторський. Ці ж складові є функціональними елементами індивідуальної педагогічної діяльності (гностичний, дослідницький, проєктувальний, конструктивний, комунікативний, організаторський), що дозволяє говорити про п'ять великих групи загальних однойменних здатностей, що лежать у їх основі.

Н. Кузьміна виділяє два рівні педагогічних здібностей: перцептивно-рефлексивні та проєктивні. Перший рівень педагогічних здібностей, за Н. Кузьміною, - перцептивно-рефлексивні - включає три види чутливості: почуття об'єкта, пов'язане з емпатією і оцінкою збігу потреб учнів й шкільних вимог; почуття міри, або такту, і почуття причетності. Ці прояви чутливості є основою педагогічної інтуїції.

Другий рівень педагогічних здібностей, за Н. Кузьміною, - проєктивні, що співвідносяться з чутливістю і призводить до створення нових продуктивних способів навчання. Цей рівень включає гностичні, проєктувальні, конструктивні, комунікативні й організаторські здібності.

Гностичні здібності виявляються у швидкому й творчому оволодінні методами навчання учнів, у винахідливості способів навчання. Гностичні здібності забезпечують нагромадження інформації вчителями про своїх учнів і самого себе.

Проєктувальні здібності виявляються в здатності уявити кінцевий результат навчання і виховання, в завданнях усього періоду навчання, у підготовці завдань, що готують до прийняття самостійних рішень.

Конструктивні здібності виявляються в створенні творчої робочої атмосфери співробітництва, спільної діяльності, у чутливості

до побудови уроку, найбільшою мірою відповідного поставленій меті розвитку й саморозвитку учнів.

Комунікативні здібності виявляються у встановленні контакту, педагогічно доцільних стосунків. Вони забезпечуються, за Н. Кузьміною, чотирма факторами: здатністю до ідентифікації, чутливістю до індивідуальних особливостей учнів, добре розвинутою інтуїцією, сугестивними властивостями. Додамо ще й фактор мовленнєвої культури (змістовність, дієвість).

Організаторські здібності виявляються у вибірковій чутливості до способів організації учнів у групі, в освоєнні навчального матеріалу, самоорганізації учнів, у самоорганізації власної діяльності педагога.

У найбільш узагальненому вигляді педагогічні здібності було представлено В. Крутецьким, котрий дав їх загальні визначення:

1. Дидактичні здібності – здібність передавати учням навчальний матеріал, роблячи його доступним для дітей, подавати їм матеріал або проблему ясно й зрозуміло, викликати інтерес до предмета, – збуджувати в учнів активну самостійну думку. Вчитель із дидактичними здібностями вміє у разі потреби відповідним чином реконструювати й адаптувати навчальний матеріал, важке робити легким, складне – простим, незрозуміле та неясне – зрозумілим. Професійна майстерність включає здатність не просто дохідливо підносити знання, популярно й зрозуміло викладати матеріал, але й здатність організувати самостійну роботу учнів, самостійне здобуття знань, розумно й тонко "диригувати" пізнавальною активністю учнів, спрямовувати її в потрібне русло.

2. Академічні здібності – здібності до відповідної галузі наук (математики, фізики, біології, літератури тощо). Здібний учитель знає предмет не тільки в обсязі навчального курсу, а значно ширше й глибше, постійно стежить за відкриттями у своїй сфері, абсолютно вільно володіє матеріалом, виявляє до нього великий інтерес, здійснює хоча б невелику дослідницьку роботу.

3. Перцептивні здібності – вміння проникати у внутрішній світ учня, вихованця, психологічна спостережливість, пов'язана з тонким розумінням особистості учня і його тимчасових психічних станів. Здібний учитель чи вихователь за незначними ознаками, невеликим зовнішніми проявами вловлює найменші зміни внутрішнього стану учня.

4. Мовні здібності – це здатність ясно й чітко висловлювати власні думки, почуття за допомогою мовлення, а також міміки й пантоміміки. Мовлення педагога завжди відрізняється внутрішньою силою, переконаністю, зацікавленістю в тім, що він говорить. Виразення думки ясне, просте, зрозуміле для учнів.

5. Організаторські здібності – це, по-перше, талант організувати учнівський колектив, згуртувати його, надихнути на розв'язання важливих завдань і, по-друге, вміння правильно організувати власну діяльність. Це припускає вміння правильно планувати й самому контролювати її. У досвідчених учителів виробляється своєрідне почуття часу – уміння правильно розподіляти роботу в часі, вкладатися в певний термін.

6. Авторитарні здібності – здійснення безпосереднього емоційно-вольового впливу на учнів і вміння на цій основі домагатися в них авторитету (хоча, звичайно, авторитет створюється не тільки на цій основі, а, наприклад, і на основі досконалого знання предмета, чуйності й такту вчителя тощо). Авторитарні здібності залежать від цілого комплексу особистісних якостей учителя, зокрема його вольових якостей (рішучості, витримки, наполегливості, вимогливості тощо), а також від почуття власної відповідальності за навчання й виховання школярів, від переконаності вчителя в тому, що він правий, від уміння передати цю переконаність своїм вихованцям.

7. Комунікативні здібності – уміння спілкуватися з дітьми, знайти правильний підхід до учнів, установити з ними доцільні з педагогічної точки зору взаємини, наявність педагогічного такту.

8. Педагогічна уява (або прогностичні здібності) – це передбачення наслідків власних дій, виховне проектування особистості учнів, пов'язаних з уявленням про те, яким учень стане в майбутньому, в умінні прогнозувати розвиток тих або інших якостей вихованця.

9. Здібність до розподілу уваги одночасно між кількома видами діяльності має особливе значення для роботи вчителя. Здібний, досвідчений учитель уважно стежить за змістом і формою викладу матеріалу, за розгортанням власної думки (або думки учня), в той же час тримає в полі уваги всіх учнів, реагує на ознаки втоми, неуважності, нерозуміння, зауважує всі випадки порушення дисципліни й, нарешті, стежить за власною поведінкою (позою, мімікою й пантомімікою, ходом).

Н. Амінов вважає, що основою диференціації педагогічних здібностей виступає успішність. Виділяються два її види: індивідуальна (досягнення людини стосовно самого себе в часі) і соціальна (досягнення однієї людини стосовно досягнень інших). Перший вид – це індивідуальна (ресурсна) успішність, другий – конкурентоспроможність.

Під власне здібностями (термінальними здатностями) Н. Амінов розуміє саме ті індивідуально-психологічні особливості людини, які не тільки забезпечують йому успішність у якій-небудь діяльності, але й підвищують його конкурентоспроможність, тобто успішність у ситуації суперництва (змагання) з іншими на будь-якому іншому поприщі. У підвищенні конкурентоспроможності людини (за класифікацією В. Богданова) головна роль належить уяві, саме здатності придумати й реалізувати щось нове дає перевагу одній людині над іншими. Тому розвиненість уяви (креативність) можна вважати ключовим компонентом перцептивних здібностей.

Способи (психологічні ресурси), за допомогою яких людина досягає успіху в реалізації себе (особистісному зростанню) без конкуренції з іншими, Н. Амінов називає інструментальними здібностями, які поділяються на дві групи: загальні (перцептивні) та спеціальні. Останні включають емоційні, волевів, мнемічні, атенційні, імажинативні. Термінальна здатність (підвищувальна конкурентоспроможність) до педагогічної діяльності припускає перевагу в своїй структурі опорності до розвитку синдрому емоційного згоряння (виснаження емоційних ресурсів).

Важливою властивістю педагогічної діяльності є опір "синдрому емоційного згоряння" або психофізіологічного виснаження.

З посиланням на Е. Малера Н. Амінов наводить перелік основних і факультативних ознак цього синдрому: 1) виснаження, втома; 2) психосоматичні ускладнення; 3) безсоння; 4) негативна установка на клієнтів; 5) негативна установка на роботу; 6) зневага до виконання своїх обов'язків; 7) збільшення прийому психостимуляторів (тютюн, кава, алкоголь, ліки); 8) зменшення апетиту або переїдання; 9) негативна самооцінка; 10) посилення агресивності (дратівливість, гнівливість, напруженість); 11) посилення пасивності (цинізм, песимізм, безнадійність, апатія); 12) почуття провини.

Н. Амінов підкреслює, що останній симптом властивий лише людям, що в сфері професійної діяльності інтенсивно взаємодіють з іншими. При цьому він припускає, що "синдром емоційного згорання" реалізується сильніше у вчителів, що виявляють професійну непридатність. Якість опірності розвитку цього дійсно суб'єктного синдрому (оскільки він розвивається в процесі та результаті діяльності) визначається індивідуальними психофізіологічними й психологічними особливостями, які значною мірою обумовлюють і сам синдром згорання.

Для успішної діяльності вчителів-предметників вирішальне значення мають термінальні здібності, оскільки саме вони забезпечують їх конкурентоспроможність серед колег, оскільки для досягнення більш високих результатів у навчанні в порівнянні зі своїми колегами вони, опираючись на свою уяву, винаходять нові ефективні форми, засоби, методи навчання, що знаходять своє вираження в стилі педагогічної діяльності, орієнтованому на результативність.

Психологічний портрет учителя будь-якого навчального предмета включає наступні структурні компоненти: 1) індивідуальні якості людини, тобто його особливості як індивіда: темперамент, задатки тощо; 2) його особистісні якості, тобто його специфіка як особистості – соціальної сутності людини; 3) комунікативні (інтерактивні) якості; 4) статусно-позиційні, тобто особливості статусу, ролі, стосунків у колективі; 5) діяльнісні (професійно-предметні); 6) зовнішньоповедінкові показники.

Однією з основних професійно значимих якостей особистості педагога є його "особистісна спрямованість". Згідно з Н. Кузьміною, особистісна спрямованість є одним з найважливіших суб'єктивних факторів досягнення вершини в професійно-педагогічній діяльності. Вибір головних стратегій діяльності обумовлює, за Н. Кузьміною, три типи спрямованості: 1) суто педагогічну, 2) формально педагогічну й 3) помилково педагогічну. Тільки перший тип спрямованості сприяє досягненню високих результатів у педагогічній діяльності. Справді педагогічна спрямованість полягає в стійкій мотивації на формування особистості учня засобами предмета, на його переструктурування, розраховуючи на формування вихідної потреби учня в знанні, носієм якого є педагог.

Основним мотивом істинно педагогічної спрямованості є інтерес до змісту педагогічної діяльності (більш ніж для 85% студентів педагогічного ВНЗ, за даними Н. Кузьміної, цей мотив характерний). У педагогічну спрямованість як вищий її рівень включається покликання, що співвідноситься з потребою в обраній діяльності. На цьому вищому щаблі розвитку – покликанні – педагог не мислить себе без школи, без життя й діяльності своїх учнів.

Існує розходження в стратегіях і тактиках учителів, зорієнтованих чи на "розвиток", чи на "результативність" школярів.

Учителі, орієнтовані на "розвиток", порівняно частіше звертають увагу на мінливі фактори навчальних досягнень (для них має першорядне значення старанність школярів); учителі, орієнтовані на "результативність", більше уваги звертають на стійкі фактори досягнення в навчанні (для них вагомими є здібності або задатки школярів). Відповідно до цього вчителі, орієнтовані на "результативність", вважають за можливе робити тривалі прогнози шкільної успішності й майбутньої професійної кар'єри школярів.

Відповідно до таких розходжень у "Я-Концепції" майбутніх учителів перші стурбовані встановленням і підтримкою гарних стосунків у навчальній групі, з викладацьким складом навчального педагогічного закладу; а другі – з плануванням власної професійної кар'єри.

По-різному зорієнтовані педагоги по-різному й підкріплюють успіх учнів. Учителі, орієнтовані на "результативність", позитивно оцінюють школярів, показники яких перевершують середні, навіть, коли їх успішність знижується. Педагоги ж, зорієнтовані на "розвиток", у такому випадку засуджують таких учнів. Однак лише останні похвалою відзначають ледь помітні успіхи своїх учнів. Крім того, вони позитивно підкріплюють і надають допомогу учням у процесі навчальної діяльності. На противагу цьому вчителі, орієнтовані на "результативність", хвалять або засуджують у тому випадку, коли навчальний результат (правильний або неправильний) уже отримано.

Існування в будь-якій вибірці працюючих учителів двох крайніх типів (зорієнтованих на "розвиток" і на "результативність") було підтверджено даними емпіричних досліджень Д. Райнса, що відповідно позначив ці типи як тип Х і тип Y.

Тип Х прагне насамперед розвивати особистість дитини, опираючись на емоційні й соціальні фактори, дотримується гнучкої програми, не замикається на змісті досліджуваного предмета. Йому властиві невимушена манера викладання, індивідуальний підхід, щирий, дружній тон спілкування.

Тип Y зацікавлений тільки в розумовому розвитку учнів, строго дотримується змісту програми досліджень; працює за детально розробленою програмою, ставить високі вимоги до учнів, строго перевіряє засвоєний матеріал; тримається з погордою, підхід до учнів сугубо формально-діловий. Стиль і ефективність діяльності вчителів типу X і типу Y істотно різняться.

Першим кроком у створенні відносних мір оцінки ефективності праці вчителів є розроблена І. Сонер система оцінки ефективності діяльності вчителів, побудована на основі двох векторів: когнітивних (пізнавальних) досягнень учнів і їх емоційного ставлення до уроків.

Когнітивні досягнення учнів визначаються на основі одержаних ними оцінок, які свідчать або про те, що учень освоїв великий за обсягом матеріал (у цьому випадку учень оцінюється як здатний до навчання) або незначний за обсягом (у цьому разі він оцінюється як нездатний до навчання).

Емоційне ставлення учнів до уроків у такій моделі може бути позитивним, нейтральним чи негативним.

Отже, ефективність викладання вчителів може, з одного боку, визначатися кількістю учнів, що навчаються, з іншого – кількістю учнів, що позитивно ставляться до уроків цього вчителя. Таким чином, в ідеалі найвищий рівень педагогічної майстерності викладача повинен характеризуватися тим, що число учнів, які навчаються, і число позитивних стосовних навчання дорівнює ста відсоткам. Гарний учитель – це той, у якого всі діти хотіли й могли за допомогою вчителя добре вчитися.

У деяких дослідженнях відзначається зв'язок ефективного пізнання особистості учня з індивідуально-психологічними особливостями педагога, наприклад з такими, як інтроверсія, екстраверсія, емоційна стабільність. Дослідження показали, що в цілому педагоги інтровертованого типу більш повно й адекватно відбивають особистість учня в порівнянні з педагогами-екстравертами. Дослідження А. Реан виявили цікаву особливість: ті

педагоги, які не пов'язують своє професійне вдосконалювання з розвитком "самовпевненості" (а навпаки, наближаючись до свого ідеалу професіоналізму, прагнуть стати менш самовпевненим), дають більш позитивну оцінку особистості учня. І навпаки, чим більше педагог пов'язує своє професійне самовдосконалення з підвищенням "самовпевненості", тим частіше він дає в цілому негативні оцінки особистості учня.

Таким чином, кінцевим результатом педагогічної діяльності є сам учень, розвиток його особистості, здібностей, знань і навичок. Існує два види результатів педагогічної діяльності: один з них – функціональні продукти діяльності (урок, заняття, методика тощо); інший (і головний) – психологічні продукти діяльності (психічні новотвори в особистості учнів). Майстер педагогічної праці – це насамперед висококомпетентний у психолого-педагогічній і у власне предметній галузі фахівець, що вміє репродукувати на високому рівні професійні знання, уміння й навички.

Професіоналізм людини в будь-якій сфері діяльності багато в чому залежить від рівня сформованості майстерності. Цей чинник важливий передусім у педагогічній діяльності. К. Ушинський писав: "Усяка практична діяльність, що прагне задовольнити вищі моральні і взагалі духовні потреби людини, тобто ті потреби, які належать виключно людині і становлять виключні 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 вдосконалень самої природи людства – її душі й тіла, а вічно передуючий ідеал цього мистецтва є довершена людина". Педагог має бути Особистістю з великої літери, справжнім майстром своєї справи, який може протистояти труднощам сьогодення і бути здатним піднятися над ними [21].

Поняття "майстер" (за словником В.Даля) зводиться до розуміння такого рівня професіоналізму, коли майстер, будучи обізнаним і впевненим у своїй справі, глибоко знає психологію особистості і той предмет, який викладає, а також способи навчання і виховання [28].

Це означення майже співзвучне з наведеним у "Педагогічній енциклопедії", яка визначає педагога як майстра своєї справи,

фахівця високої культури, котрий глибоко знає свій предмет, добре знайомий з відповідними галузями науки чи мистецтва і практично розбирається у питаннях загальної та дитячої психології, досконало володіє методикою навчання та виховання [33].

Особливий інтерес становить функціонально-діяльнісний підхід до питань професіоналізму й майстерності, розроблений Н. Кузьміною. Виходячи з поліфункціональності (гностичної, конструктивної, організаторської, комунікативної функцій), дослідниця виділяє й розробляє ознаки професіоналізму в основних галузях педагогічної діяльності. До найважливіших функцій педагога авторка відносить перетворення об'єкта виховання, тобто учня, на суб'єкт самовиховання, самоосвіти, саморозвитку. При цьому професіоналізм дослідник вбачає в умінні вчителя аналізувати основні компоненти власної діяльності [31].

Розводячи поняття професіоналізм і майстерність, Н. Кузьміна відносить майстерність не до окремого (нехай і сформованого) уміння, а до певної сукупності вмінь, які роблять сам процес діяльності якісно своєрідним, індивідуалізують його. Найвищим же проявом педагогічної творчості автор називає педагогічне мистецтво, новаторство, подвижництво.

Помітні останнім часом у педагогіці й психології розходження між професіоналізмом, майстерністю й новаторством, безсумнівно, становлять інтерес і вимагають подальших пошуків. Пропонована нами класифікація може бути розглянута як спроба уточнити те, що є специфічним для кожного з означених вище рівнів педагогічної творчості. При цьому важливим стає положення, відповідно до якого вимога переходу на інтенсивний шлях навчання в школі повинна поєднуватися з необхідністю педагогічної творчості при збереженні та збільшенні традицій, володінням діалектичною педагогікою, умінням бачити педагогічний процес цілісно, знати всі фактори, що визначають його результативність і здійснювати усвідомлений вибір оптимальних варіантів навчання для конкретних умов.

Педагог-Професіонал здатний побачити педагогічне завдання, самостійно формулювати її, проаналізувати сформовану ситуацію та знайти найбільш ефективні засоби вирішення.

Педагог-Майстер може привнести до навчального процесу все те нове, що накопичено в теорії й практиці з урахуванням специфіки конкретних педагогічних обставин. Розвинена педагогічна

самосвідомість сприяє набуттю власного індивідуального стилю роботи.

Педагог-Новатор досягає найвищого рівня майстерності, рішуче й кардинально змінюючи педагогічну дійсність. Його кредо – формувати творчу спрямованість учня. Це дозволяє гарантувати повне розкриття творчих здібностей кожного учня. Педагог-Новатор – завжди педагог-стратег, що вміє організувати досить розвинену систему зворотного зв'язку й адаптації як самого себе, так і еволюційний розвиток колективу учнів через продуктивне вербальне й невербальне спілкування. Висока мовленнєва культура, що припускає взаємодію на рівні міжкультурної комунікації, становить найважливіший компонент його діяльності. Пошук засобів взаємозбагачення мовного освітнього простору й взаємодії з учнями перебуває постійно в зоні його особливої уваги.

На думку А. Барabanщикова, педагогічна майстерність – це синтез розвиненого психолого-педагогічного мислення, системи педагогічних знань, навичок, умінь і емоційно-вольових засобів виразності, які в поєднанні з високорозвиненими якостями особистості педагога дозволяють успішно вирішувати навчально-виховні завдання.

Центральним компонентом педагогічної майстерності, відповідно до цього підходу, вважається розвинене психолого-педагогічне мислення, що обумовлює творчість у педагогічній діяльності. Мислення майстра педагогічної праці характеризується самостійністю, гнучкістю й швидкістю. Воно опирається на розвинену педагогічну спостережливість і творчу уяву, що є найважливішою основою передбачення, без якого неможливо педагогічне мистецтво.

Отже, головним у педагогічній майстерності визнається творчість, яка частіше виявляється в здатності з максимальною ефективністю, щоразу по-новому та обґрунтовано застосовувати в освітньому процесі різні методи й форми виховання й навчання, професійні знання й особистісні якості. Разом з тим воно виражається й у створенні педагогічних ідей, способів навчально-виховної діяльності, і в умінні вирішувати нетипові завдання. Як правило, майстерність пов'язують із великим досвідом працівника, що досконало оволодів своєю професією.

Так, на думку І. Страхова, педагогічна майстерність формується на основі досвіду, творчого осмислення засобів навчально-виховної роботи й виражається в застосуванні системи ефективних методів рішення професійних завдань, у високій якості їх виконання, у єдності науки й мистецтва, в індивідуалізації педагогічного впливу та в умінні спілкуватися, дотримуючись критеріїв педагогічного такту, у високій мотивації праці. Розуміючи під педагогічною майстерністю важливий аспект професійної культури, деякі автори включають до його змісту психолого-педагогічну ерудицію, розвинені професійні здібності (професійна пильність, оптимістичне прогнозування, організаторські вміння, мобільність, адекватність реакцій, педагогічна інтуїція), володіння педагогічною технікою (система прийомів особистого впливу викладача на учнів).

А. Макаренко стверджував, що учні простять своїм учителям і строгість, і сухість, і навіть доскіпливість, але не простять поганого знання справи. Понад усе вони цінують у педагогічній справі чіткі знання, вміння, мистецтво, золоті руки, небагатослів'я, повну відсутність голої фрази, постійну готовність до роботи, ясну думку. Наполягаючи на тому, що педагогічна творчість не є властивістю талановитих людей, педагог говорив: "... я себе не вважав і не вважаю скільки-небудь талановитим педагогом. Але я багато працював, вважаю себе працездатним, я домагався освоєння цієї майстерності, спочатку навіть не вірив, так є чи таку майстерність або потрібно говорити про так званий педагогічний талант. Але хіба ми можемо покластися на випадковий розподіл талантів? Скільки в нас таких особливо талановитих вихователів? І чому повинна страждати дитина, що потрапив до неталановитого педагога?.. Потрібно говорити тільки про майстерність, тобто про реальне знання виховного процесу, про виховні вміння. Я на досвіді переконався, що вирішує питання майстерність, заснована на вмінні, на кваліфікації [24]"

Майстерність завжди розкривається в діяльності, причому ефективній. Саме таке розуміння і прийняте в педагогіці. У "Сучасному словнику з педагогіки" педагогічна майстерність тлумачиться як ступінь оволодіння окремими видами діяльності, що постійно вдосконалюється. Формування майстерності – найважливіше завдання у різних видах людської діяльності. Однак

воно може вирішуватися лише на такій стадії розвитку класифікації, коли основні знання, уміння та навички, потрібні для певної професії, вже сформовані. Для майстерності в будь-якій сфері діяльності характерна висока пластичність, тобто здатність переходити з одних умов в інші, пристосовуватися до нових потреб і перебудовувати характер діяльності відповідно до змін умов.

За І. Зязюном, майстерність виявляється не тільки в успішному розв'язанні різноманітних педагогічних завдань, високому рівні організованого навчально-виховного процесу, а й у тих якостях особистості вчителя, що породжують цю діяльність і 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.

Таким чином, хоч педагогічна майстерність і 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 ситуації навчання і виховання.

Спрямованість на дитину як прагнення співучасті в її розвитку допомагає обрати мету і спонукає до пошуку засобів її реалізації. Усвідомлення мети і результату організованого процесу розвитку зумовлює потребу в знаннях, і тоді сплав гуманістичної спрямованості та професійної компетентності стає міцним підґрунтям 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. Педагогічна майстерність виступає як вияв педагогом власного "Я" у професії, як самореалізація особистості вчителя у педагогічній діяльності, що забезпечує саморозвиток особистості учня [28].

В. Сухомлинський вважав, що педагог разом зі спеціальними знаннями і певним життєвим досвідом повинен мати високі особисті

якості, тобто майстер педагогічної справи настільки добре знає азбуку своєї науки, що на уроці, в процесі вивчення матеріалу, в центрі його уваги не власне зміст того, що вивчається, а учні, їх розумова праця, їх мислення, труднощі їх розумової праці.

Г. Ващенко вказує, що майстерність педагога – не лише розвиток дитини, виховання під певним керівництвом, яке не мусить перетворюватися на насильство над природою дитини. Вихователь мусить враховувати природні індивідуальні властивості вихованця, що розвивають кращі позитивні риси його вдачі. Майстерність педагога залежить від знання психології дитини. Це означає, що педагог мусить знати загальну психологію і психологію дитини. Психотерапевтичний вплив педагога потребує особливої уваги і високої вибірковості, здатності розуміти кожну окрему дитину [39].

Отже, майстерність учителя можна розглядати як найвищий рівень педагогічної діяльності та вияв творчої активності особистості педагога, тобто як комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі [28].

Існують і більш широкі трактування педагогічної майстерності.

Як зазначає С. Гончаренко [11], педагогічна майстерність є характеристикою високого рівня педагогічної діяльності, критеріями якого виступають такі ознаки діяльності: гуманність, науковість, педагогічна доцільність.

За визначенням І. Підласого, сутність педагогічної майстерності – це своєрідний сплав особистої культури, знань і світогляду педагога, його всебічної теоретичної підготовки з досконалим володінням прийомами навчання й виховання, педагогічною технікою і передовим досвідом. На його думку, майстерність учителя виявляється в уміннях організувати навчальний процес, активізувати учнів, розвивати їхні здібності, самостійність, допитливість, ефективно здійснювати виховну роботу, формувати в учнів високу моральність, почуття патріотизму, працелюбність, викликати позитивні емоційні почуття в самому процесі навчання.

Ю. Бабанський вважає, що педагогічна майстерність – це високе, постійно удосконалюване мистецтво навчання й виховання, доступне кожному вчителю, котрий працює із захватом і любить

дітей, тому, хто постійно переймається підвищенням своєї кваліфікації [31].

В. Кан-Калик вважає, що педагогічна майстерність – це досягнення вчителем високого педагогічного рівня на основі творчості за рахунок сумлінності, завзятості, працьовитості, подолання труднощів, перетворення вміння на навички, тобто при нагромадженні досвіду за певний час [16].

На думку М. Поташника, педагогічна майстерність – це сукупність певних якостей особистості вчителя, що обумовлюється високим рівнем його психолого-педагогічної підготовленості, здатністю оптимально вирішувати педагогічні завдання.

Н. Кухарев вказує, що педагогічна майстерність – комплекс властивостей особистості, який забезпечує високий рівень самоорганізації професійної педагогічної діяльності.

Ш. Амонашвілі не дає чіткої дефініції педагогічної майстерності, але називає її основні риси: "Бути майстром педагогічної справи – це означає мати вихідну позицію, яка є особистісно-гуманною, це яскрава особистість, мудра, чуйна, доброзичлива і принципова людина, це першодослідник теоретичних рекомендацій, який може її переконливо довести або спростувати. ... Його творчість може збагатити педагогічну науку і практику новими висновками, дати початок новим ідеям і підходам".

І. Зязюн визначає такі складові педагогічної майстерності: гуманістична спрямованість діяльності педагога, професійна компетентність, педагогічні здібності, педагогічна техніка. Всі ці елементи пов'язані між собою та мають здатність до саморозвитку.

А. Кузьмінський та В. Омеляненко стверджують, що педагогічна майстерність тісно переплітається із поняттям "педагогічне мистецтво", бо майстерність – це високе мистецтво, довершене вміння в певній галузі. На їх думку, педагогічна майстерність – це досконале і творче виконання педагогом-вихователем власних професійних функцій на рівні мистецтва, результатом чого є створення оптимальних соціально-психологічних умов для становлення особистості вихованця, забезпечення високого рівня її інтелектуального і морально-духовного розвитку. Вона містить низку структурних компонентів: морально-духовні якості, професійні знання, соціально-педагогічні якості, психолого-педагогічні вміння, педагогічну техніку [21].

Педагогічна майстерність, за визначенням О. Мороза й В. Омеляненко, – це досконале творче виконання вчителем професійних функцій на рівні мистецтва, результатом чого є створення оптимальних соціально-психологічних умов для становлення особистості кожного учня, забезпечення високого рівня інтелектуального розвитку, виховання кращих моральних якостей [36].

Слушно навести думку К. Платонова, який стверджував, що творчість є обов'язковою умовою майстерності та ініціативи [36].

Ю. Азаров та А. Демінцев довели, що педагогічна майстерність учителя формується й удосконалюється на основі його творчої активності (про яку йшлося вище), пошуково-перетворюючої діяльності у навчально-виховному процесі [3]. Саме тому творчий вчитель, може, ще не встиг стати майстром, але необхідною умовою цього руху до педагогічної майстерності є його творчість. Високого рівня майстерності вчитель досягає лише на основі педагогічної творчості та за рахунок сумлінності, завзятості, працелюбства, вміння долати труднощі, перетворення уміння на навички, тобто саме в процесі накопичення практичного досвіду [41].

Н. Тарасевич трактує педагогічну майстерність як комплекс властивостей особистості, що забезпечують високий рівень самоорганізації професійної педагогічної діяльності [41].

М. Лазарев вважає, що педагогічна майстерність – це сукупність певних якостей особистості вчителя, котра обумовлюється високим рівнем його психолого-педагогічної підготовленості, здатність оптимально розв'язувати педагогічні завдання [22].

За визначенням Т. Стефановської, педагогічна майстерність – високий рівень педагогічних умінь заснованих на педагогічних переконаннях [45].

Таким чином, педагогічну майстерність не можна пов'язувати з певним особливим даром, ототожнювати з вродженими якостями, адже якості не передаються в спадок. Людина через генно-хромосомну структуру отримує лише задатки, генотипні утворення, які є передумовою розвитку і формування певних якостей. До того ж педагогічна професія є масовою, і тут не можна покладатися на талант окремих індивідуальностей. Тому мав рацію А. Макаренко, коли писав: "Майстерність вихователя не є якимось особливим мистецтвом, що вимагає таланту, але це спеціальність, якої треба

навчитись, як треба навчити лікаря його майстерності, як треба навчити музиканта [25]".

У Європі під педагогічною майстерністю розуміється практичне розгортання і втілення вчителем у професійну діяльність сукупності інтелектуальних, психологічних і духовних якостей. Майстерність учителя прирівнюється до майстерності робітника або ремісника, майстра або митця. В учителя-майстра переважає творчий підхід до реалізації навчального процесу.

Зовні майстерність педагога – це вирішення різноманітних педагогічних завдань, успішна організація навчально-виховного процесу й отримання відповідних результатів, але її сутність полягає в певних професійних і особистісних якостях, які породжують цю діяльність і забезпечують її ефективність. Важливими професійними якостями педагога ми повинні визнати працелюбність, працездатність, дисциплінованість, відповідальність, уміння поставити мету, вибрати шляхи її досягнення, організованість, наполегливість, систематичне і планомірне підвищення свого професійного рівня, прагнення постійно підвищувати якість своєї праці тощо.

В. Ягупов основними критеріями майстерності педагога вважає такі ознаки його діяльності: доцільність (за спрямованістю), ефективність (за результатами), гуманність, демократичність і діалогічність (за характером спілкування), оптимальність (у виборі змісту і засобів), творчість і оригінальність (за змістом діяльності), науковість (за змістом матеріалу, що викладається, і за характером діяльності).

Сучасні педагогічні технології дозволяють розуміти викладача як активну, ініціативну і творчу особистість, вимогливу до себе й оточуючих, однак вимогливість повинна бути розумною. Змінюються функції викладача в педагогічній технології, він перестає бути "носієм" інформації, стає "майстром", який організовує спільну діяльність зі студентами, спрямовану на формування в них знань, умінь і навичок. Для такої діяльності характерними є відкритість, особистісна спрямованість, мобільність, демократичність. У процесі спільної діяльності поведінка суб'єкта навчання визначається педагогічною взаємодією для досягнення поставлених цілей і результатів [47].

Майстерність викладача як найвищий рівень розвитку його професіоналізму полягає в умінні організовувати навчальний процес і досягти бажаного результату, творчого розвитку студентів. Складовими високої педагогічної майстерності є висока загальна культура, педагогічні здібності, педагогічний такт, методична майстерність, педагогічна техніка, мовна культура, особистісні якості, педагогічний оптимізм, гуманістична спрямованість тощо.

Загальними критеріями педагогічної майстерності є гуманність, науковість, педагогічна доцільність, оптимальний характер, результативність, демократичність, творчість (оригінальність).

До елементів педагогічної майстерності належать:

1. Гуманістична спрямованість діяльності, що полягає в спрямованості діяльності педагога на особистість іншої людини, утвердження найвищих духовних цінностей, моральних норм поведінки та стосунків. Вона передбачає гуманістичний вияв його ціннісного ставлення до педагогічної діяльності, її мети, змісту, засобів, суб'єктів. Той, хто не любить і не поважає дітей, учнів, не може досягти успіху на педагогічній ниві, бо тільки щира любов і глибока повага педагога до вихованців породжують відповідну любов і повагу до нього, його ідей, поглядів, переконань, знань, які він здобуває.

2. Професійна компетентність і професіоналізм передбачають наявність професійних знань (суспільних, психолого-педагогічних, предметних, прикладних умінь та навичок). Їх змістом є знання предмета, методики його викладання, знання з педагогіки і психології. Особливостями професійних знань є їх комплексність (потребує вміння синтезувати матеріал, аналізувати педагогічні ситуації, вибирати засоби взаємодії), натхнення (висловлення власного погляду, розуміння проблеми, своїх міркувань).

Професіоналізм педагога – це сукупність психофізіологічних, психічних та особистісних змін, які відбуваються в людині у процесі оволодіння знаннями та тривалої діяльності, що забезпечують якісно новий, вищий рівень вирішення складних професійних завдань.

Педагогічний професіоналізм – уміння вчителя мислити та діяти професійно, що охоплює цілий набір професійних властивостей та якостей педагога, які відповідають вимогам учительської професії; володіння необхідними засобами, котрі

забезпечують не тільки педагогічний вплив на вихованця, але і взаємодію, співробітництво та співтворчість. Для активного співробітництва з вихованцями вчителю необхідні мобілізація інтелекту, волі, моральних зусиль, організаторського хисту та вміле оперування засобами формування моральних, інтелектуальних та духовних засад у школярів. Він повинен володіти широким арсеналом інтелектуальних, моральних та духовних засобів, що забезпечують педагогічний вплив на учня.

До інтелектуальних засобів належать кмітливність, професійне спрямування сприйняття, пам'яті, мислення, уяви, прояв та розвиток творчих здібностей учня. До моральних – любов до дітей, віра в їх можливості та здібності, педагогічна справедливість, вимогливість, повага до вихованця – все, що складає основу професійної етики вчителя. Духовні засоби – основа його загальної та педагогічної культури.

3. Педагогічні здібності – це сукупність психічних особливостей учителя, необхідних для успішного оволодіння педагогічною діяльністю, її ефективного здійснення.

Головною здібністю, що об'єднує всі інші, є толерантність, тобто чутливість до людини, до особистості, яка формується. З нею тісно взаємодіють комунікативність (потреба у спілкуванні, здатність легко налагоджувати контакти, викликати позитивні емоції у співрозмовника та відчувати задоволення від спілкування); перцептивні здібності (професійна проникливість, пильність, інтуїція, здатність сприймати і розуміти іншу людину, її психологічний стан за зовнішніми ознаками); динамізм особистості (здатність активно впливати на іншу особистість); емоційна стабільність (володіння собою, самоконтроль, саморегуляція); оптимістичне прогнозування (передбачення розвитку особистості з орієнтацією на позитивне в ній); креативність (здатність до творчості, генерування нових ідей, уникнення традиційних схем, оперативного розв'язання проблемних ситуацій); впливовість (здатність вплинути на психічний і моральний світ дітей в певному напрямі, зближуватися з ними, здобувати довіру, любов і повагу, глибоко проникати у їх внутрішній світ, конструювати та проектувати його).

4. Педагогічна техніка (мистецтво, майстерність, уміння). Це сукупність раціональних засобів, умінь та особливостей поведінки вчителя, спрямованих на ефективну реалізацію обраних ним методів

і прийомів навчально-виховної роботи з учнем, учнівським колективом відповідно до мети виховання, об'єктивних та суб'єктивних передумов. Вона передбачає наявність специфічних засобів, умінь, особливостей поведінки педагога: високу культуру мовлення; здатність володіти мімікою, пантомімікою, жестами; вміння одягатися, стежити за своїм зовнішнім виглядом; вміння керуватися основами психотехніки (розуміння педагогом власного психічного стану, вміння керувати собою); здатність до "бачення" внутрішнього стану вихованців та адекватного впливу на них.

З розвитком педагогіки та психології як науки і практичної діяльності разом з поняттям "педагогічна техніка", яке відображає тільки суб'єктивні особливості навчально-виховного процесу (контроль педагога за своїми емоціями, настроєм, поведінкою, перцептивно-чуттєвим сприйняттям зовнішніх предметів, технікою мовлення), стали використовувати термін "педагогічна технологія" (знання про майстерність), який стосується проблем планування та організації навчального процесу.

Педагогічна технологія є комплексом знань, умінь і навичок, необхідних учителю для вирішення стратегічних, тактичних та процедурних завдань навчально-виховного процесу. Йдеться про систему взаємодії вчителя з учнями, способи добору та впорядкування навчального матеріалу згідно з вимогами теорії пізнання. Іншими словами, педагогічна технологія є описом системи дій учителя та учнів, які слід виконати для оптимальної реалізації навчального процесу. Складовими педагогічної технології є володіння мистецтвом спілкування з дітьми, вміння керувати своєю увагою та увагою дітей, здатність за зовнішніми ознаками поведінки дитини визначати її душевний стан тощо. Уміння налагоджувати оптимальні взаємостосунки з дітьми, змінювати їх відповідно до розвитку учнів та їх вимог до вчителів є важливим компонентом педагогічної майстерності.

Психолого-педагогічні й спеціальні (предметні) знання – необхідна, але далеко не достатня умова професійної компетентності. Багато з них, зокрема теоретико-практичні й методичні знання, є передумовою педагогічних умінь і навичок.

Педагогічні вміння – це сукупність педагогічних дій, що послідовно розгортаються в зовнішньому або внутрішньому плані, частина з яких може бути автоматизована (навички), спрямована на

вирішення завдань розвитку гармонічної особистості й заснованих на відповідних теоретичних знаннях. Таке розуміння сутності педагогічних умінь має прямий вихід на практику підготовки педагога. По-перше, воно визначає провідну роль теоретичних знань у становленні практичної готовності майбутніх педагогів, а також єдність теоретичної й практичної підготовки майбутнього педагога. По-друге, спрямовує на формування в єдності вміння педагогічно мислити й педагогічно діяти, що виявляються відповідно як системи ідеальних і система предметних дії. По-третє, це підкреслює багаторівневий характер педагогічних умінь (від репродуктивного до творчого) та можливість їх удосконалення шляхом автоматизації окремих дій.

Запропоноване розуміння сутності педагогічних умінь дозволяє зрозуміти їх внутрішню структуру, тобто взаємообумовлений зв'язок дій (компонентів умінь) як самостійних часток умінь. Це, в свою чергу, відкриває можливості як для об'єднання безлічі педагогічних умінь за різними критеріями, так і для умовного їх розташування в практичних полях. Наприклад, вміння "провести бесіду" може бути розкладене на часткові вміння: визначити тему, що найбільше адекватно відбиває інтереси й потреби учнів і в той же час з урахуванням провідних виховних завдань, що стоять перед класом; дібрати зміст, обрати форми, методи й засоби виховання з урахуванням віку вихованців і конкретних умов; скласти план (план-конспект) тощо. Так само можна розкласти вміння "скласти план" тощо.

Досвід показує, що система доцільно підібраних вправ з аналізу педагогічних фактів і явищ, спрямованих на вироблення вмінь педагогічно мислити й діяти, неминуче призводить до вироблення головного, "універсального" вміння, що забезпечує успіх у педагогічній діяльності, – вміння вирішувати педагогічні завдання. Вони наявні у процесі реалізації вчителем усіх соціально й професійно обумовлених функцій.

Педагогічна майстерність, заснована на вміннях, на кваліфікації – це знання педагогічного процесу, вміння його побудувати, надати руху. Нерідко ж педагогічну майстерність зводять до вмінь і навичок педагогічної техніки, у той час як це лише один із зовнішніх компонентів майстерності.

На глибоке переконання А. Макаренка, оволодіння педагогічною майстерністю доступне кожному педагогу за умови цілеспрямованої роботи над собою. "Майстерність – це те, чого можна досягти, і як може бути відомий майстер-токач чи прекрасний майстер-лікар, так повинен і може бути відомим майстром педагог... І кожен з молодих педагогів буде обов'язково майстром, якщо не покине нашої справи, а наскільки він опанує майстерність, – залежить від власного напору [24]".

Формування педагогічної майстерності – це неперервний гнучкий процес, який потребує наполегливої й сумлінної праці, здібностей, самоосвіти, самовиховання, самовдосконалення, рефлексії [29].

Конкурси педагогічної майстерності є одним з важливих етапів у розвитку професіоналізму педагога, оскільки дають можливість стати значимим у професійному співтоваристві через оцінку його педагогічної діяльності, матеріальне й моральне заохочення, реалізацію власного професійного "Я" в умовах змагання. Конкурси педагогічної майстерності дозволяють педагогові "виходити" за межі освітньої установи, осмислювати дійсність, прогнозувати професійний розвиток і проектувати власну подальшу педагогічну діяльність, спрямовану на професійні досягнення, які будуть позитивно прийняті суспільством. У конкурсах педагогічної майстерності вчитель набуває досвіду, що впливає на становлення його як фахівця, будує власну успішної траєкторію професійного розвитку, досягає більш високих рівнів соціальної й цивільної значимості в суспільстві.

Розумінню сутності конкурсів педагогічної майстерності значною мірою сприяли роботи Л. Дуганової, Н. Немової та інших, у яких розглядаються організаційно-педагогічні умови проведення конкурсів педагогічної майстерності як засобу підвищення кваліфікації його учасників.

Аналізу форм конкурсних випробувань і типів конкурсних завдань присвячені роботи К. Митрофанова, С. Старобинського та інших. Можливості конкурсного руху в професійній адаптації молодого фахівця розглянуті в роботах Н. Немової, З. Смирновій та інших. Проблеми підготовки педагогів до професійних конкурсів у центрах підвищення кваліфікації висвітлено в роботах Г. Зиміної, Т. Соколової та інших.

В. Дубровська виділила три взаємозалежних етапи, що становлять єдину систему розвитку професіоналізму педагогів у конкурсах педагогічної майстерності.

I етап – входження педагога в конкурс, на якому відбувається усвідомлення власних можливостей і готовності брати участь у конкурсі професійної майстерності; II етап – власне конкурсний, на якому відбувається розкриття здібностей, особистісних і професійних якостей конкурсанта, його утвердження в конкурсі, підтвердження професійного рівня; III етап – постконкурсний, на якому відбувається прогнозування подальшої діяльності конкурсанта, можлива перспектива змін професійної "Я"-концепції, утвердження професійної позиції, більш глибоке осмислення гуманістичних, соціальних, професійних цінностей, необхідність для зростання професійної успішності.

Система емпіричних критеріїв розвитку професіоналізму педагога-конкурсанта на різних етапах включає когнітивний, емоційно-мотиваційний, діяльнісний, рефлексивно-вольовий критерії, а також показники за кожним критерієм.

До показників когнітивного критерію слід віднести:

– наявність знань основних педагогічних закономірностей, принципів, методів педагогіки, методик, технологій, активних засобів навчання, основ фізіології, психології розвитку особистості, основ психології педагогічної праці тощо.

До показників емоційно-мотиваційного критерію належать:

– прагнення педагога до досягнення успіху, наявність потреби в одержанні гарної оцінки, професійного інтересу, здатності приймати відповідальність на себе, низького рівня конфліктності, включеність, орієнтація на кінцевий і проміжний успіх, прийняття нової професійної ролі, стійка позитивна мотивація професійної діяльності тощо.

Показниками діяльнісного критерію ми вважаємо:

– рівень розвитку вербальних і невербальних навичок взаємодії, активність, енергійність, логічність, структурованість дій, здатність переконувати, рівень умінь інноваційної діяльності, уміння організувати колективну діяльність, гру, здатність моделювати спілкування в когнітивному й емоційному плані, артистизм і т.ін.

Показниками рефлексивно-вольового критерію, на наш погляд, є:

– твердість професійних позицій, об'єктивність сприйняття себе іншими, самостійність у прийнятті рішень, навички саморегуляції, довільне керування власною увагою в процесі діяльності, емоційне самоврядування тощо.

Відповідно до означених критеріїв і показниками нами виділено три рівні професіоналізму педагогів, що беруть участь у конкурсі.

Високий рівень характеризується здатністю вчителя до побудови педагогічного процесу, спрямованого на створення умов для досягнення успіху учнями, розвитку їх індивідуальних особливостей, і стосуються перебудови всіх компонентів педагогічного процесу: мети, змісту, форм, методів тощо.

Середній рівень характеризується прийняттям гуманістичних цінностей, центрацією на інтересах дітей, але обмежується тільки гуманізацією сфери спілкування, знанням основних категорій, принципів, технологій, але нездатністю застосувати їх у конкретній педагогічній ситуації.

Недостатній рівень. Для цього рівня характерні наступні показники: діяльність за інструкцією, орієнтація на чітке виконання методичних рекомендацій; запозичення зразків діяльності в інших; акцентування уваги на власних діях без залучення до вирішення педагогічних завдань учнів [13].

Артистизм учителя – не мрія, а актуальна потреба, доступна тому, хто дійсно бажає розвивати в собі ця якість. Сучасний педагог – це яскрава індивідуальність, творча особистість, що виявляє емпатію, вмiє вирішувати проблемні ситуації, зацікавлювати, знаходити творчі підходи до пояснення матеріалу, захоплювати учнів творчістю, процесом саморозвитку. Педагогові необхідно знати засоби вербальної й невербальної комунікації, бути розкріпаченим, емоційно пластичним для пояснення різних фрагментів, передачі власних почуттів, ставлення і розуміння реакцій учнів. В основі педагогічного артистизму лежать знання театральної педагогіки про артистизм акторів і режисерів, бо чимало елементів методики педагогічного артистизму запозичено з театральної педагогіки. Структура педагогічного артистизму містить поняття про внутрішню й зовнішню сторони артистизму, а також містить у собі психофізичний, емоційно-естетичний і художньо-логічні компоненти. В основі педагогічного артистизму лежать такі

характеристики: товариськість, ірраціональність, інтуїція, емпатія, уява, спостережливість, здатність до імпровізації, самоконтроль.

Перш ніж навчати творчості, треба самому зрозуміти творчі стани, відчутти де приховуються власні творчі ресурси, якими їх розкривати й поповнювати, які можуть бути результати. На сьогодні театральною педагогікою розроблено найбагатшу систему вправ і тренінгів, що розвивають увагу, уяву, асоціативне мислення, пам'ять, здатність до дії та інші елементи творчості. Засвоюючи їх, педагог засвоює механізми сприйняття, взаємодії, природу творчого процесу. Учителеві необхідно вивчати природу сценічної дії, творчість К. Станіславського, котрий систематизував ті елементи творчості, які дозволяють зробити цю дію доцільною, продуктивною в житті. Універсальність підходу К. Станіславського, що опирається у своїх дослідженнях на природні психологічні закономірності взаємодії людини з навколишнім світом, дозволяє говорити про те, що елементи ці повинні бути наявні на уроці.

2. ГЕНЕТИЧНІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКИ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

2.1. ВЧИТЕЛЬ ЯК РЕЖИСЕР ТВОРЧОЇ ВЗАЄМОДІЇ З УЧНЯМИ

*Педагог не може не грати.
Не може бути педагога,
котрий не вмів би грати...*

А.Макаренко

У сучасних умовах трансформації українського суспільства та соціально-економічних перетворень усе більшого значення набуває проблема професійного становлення особистості. Розвиток системи педагогічної освіти акцентує увагу на формуванні вчителя-професіонала, здатного адаптуватися до мінливих умов соціуму, продуктивно реалізовувати інноваційні педагогічні технології, здійснювати в професійній діяльності саморозвиток та самоосвіту.

З цього питання все більше уваги приділяється саме формуванню педагогічної майстерності майбутніх учителів. Ця галузь знань базується на сучасних дослідженнях проблем формування педагогічної майстерності педагога (І. Зязюн, В. Крутецький, Н. Кузьміна, А. Мудрик, О. Пехота, Л. Пуховська, О. Рудницька, В. Сластьонін та ін.), психолого-педагогічних основах теорії формування особистості та її художньо-творчого розвитку (Б. Ананьєв, Б. Асаф'єв, Л. Виготський, Л. Коган, О. Мазуркевич, С. Раппопорт, Л. Столович, В. Сухомлинський, Б. Теплов та ін.), особливостях аматорського художньо-естетичного процесу (Л. Дорогих, А. Каргін, В. Мазепа, Ю. Петров, Л. Попов, Б. Путілов, Е. Смирнова та ін.).

З огляду на це можна визначити такі основні аспекти поняття "педагогічна майстерність" це синтез:

- професійних знань, умінь, навичок;
- педагогічної техніки;
- майстерності педагога в управлінні собою;
- техніки використання необхідного обладнання в педагогічній діяльності;
- культури мови педагога;
- організації педагогічної взаємодії;

- майстерності педагогічного спілкування;
- педагогічного такту;
- педагогічного вирішення конфліктів;
- майстерності педагога в управлінні освітнім процесом;
- психолого-педагогічного аналізу і оцінці ефективності навчального заняття і виховного заходу.

Однак на сьогодні ще недостатньо розкрито театральну складову педагогічної майстерності майбутнього вчителя.

Пропонуємо розглянути проєкцію театральної діяльності на педагогічний процес. На нашу думку, педагог як майстер своєї справи не може бути тільки актором (тут ми погоджуємося з В.Ц. Абрамяном, який вважає за можливе поєднання двох складових аспектів педагогічної діяльності – педагогічних і психологічних здібностей з виразними та психофізичними здібностями у діяльності актора), він має поєднувати в собі ряд театральних спеціальностей, а саме артиста, режисера, постановника, ведучого тощо. Він є співвиконавцем своєї постанови, тобто уроку. Якщо вчитель – режисер, то учні – актори, які під впливом режисера повинні виконувати певні ролі; якщо вчитель – актор, то учні – глядачі, котрі спостерігають за його діями; якщо вчитель – ведучий, то учні є самостійними одиницями, що можуть проявити власну індивідуальність [1].

Як відомо, всі види виконавства ґрунтуються на поєднанні більш-менш точного відтворення авторського твору і творчого внеску артиста-виконавця. Цей внесок і є трактуванням, інтерпретацією авторського твору, він включає попередню розробку художнього матеріалу в процесі репетицій плюс імпровізації, що народжуються безпосередньо під час виконання. Імпровізаційність полягає й у врахуванні виконавцями особливостей конкретної обстановки – приміщення для виступу, складу аудиторії, загального настрою публіки.

Таким чином, для вчителя складання та проведення кожного заняття потребує творчого підходу, оскільки урок – це завжди різний соціально-психологічний стан класу, різні індивідуальності та відповідно різні схеми проведення уроку, різні методи і технології навчання тощо.

Якщо вчитель – артист, то він має розвинути свою індивідуальність до рівня митця, інакше він не набуде ефективності у формуванні особистості учнів. Відомо, що в товаристві одного

виконавця ви проведете цілий вечір – і вам видасться замало, а інший вичерпає себе яскравим виконанням однієї-двох пісень або номерів.

Якщо учні – артисти, то вчитель-режисер повинен враховувати, що учні (як і артисти), крім природних даних, повинні виявляти певну свосерідність, яку режисер зобов'язаний помітити, розвинути до рівня мистецької індивідуальності. Інша справа – яких висот зуміє далі досягти така індивідуальність. Це вже питання честолюбства, працьовитості, розуму і масштабу особистості.

У будь-якому мистецтві обов'язково присутній момент самовираження. Тут режисер – "глина", тобто матеріал, з якого він ліпить свої образи, – це він сам, його особистість, його переживання, думки, враження, доля... Є одна особливість у роботі режисера, – коли вдається досягти образного й емоційного ефекту, що вважається режисерською знахідкою, рішенням, яка багато важить.

Існує таке поняття – молодий режисер. Однак режисер – професія далеко не для юних, бо йому необхідно набути певний досвід, що не дозволить йому ставитись до глядачів як до маси. Розумний, обдарований режисер ясно бачить навіть окремі обличчя в залі, відчуває контакт з ними, спілкується, намагається їх у чомусь переконати.

Майбутній вчитель – це теж режисер. Він має розуміти, що тільки за умов спільної творчості педагогові таланить передати непередаване, тобто несвідоме, що становить сутність творчості кращих письменників і вчених. Учень, прилучаючись до творчості, стає одним з колективних творців уроку. У цій ролі він мимоволі проникає в атмосферу педагогічної творчості, яка виховує смак, пробуджує естетичні почуття й відроджує до життя митця, котрий спить в душі кожного учня.

Сам факт перебування вчителя в класі й роботи з учнями ще не свідчить, що тут наявний педагогічний процес. Можна вважати, що насправді він виникає в той момент, коли виникають ситуація педагогічної взаємодії та ситуація педагогічного перетворення людини. Якщо реальної взаємодії та реального перетворення немає, то немає й самого педагогічного процесу.

Будь-яка дія режисера, як і вчителя, спроектована на глядача (учня). Тому залежно від того, як уявляє режисер свою аудиторію, що вважає для неї хорошим, а що – поганим, багато в чому залежить напрям його шукань, а в результаті – спрямованість і рівень мистецтва загалом.

2.2. ВЧИТЕЛЬ ТА АКТОР – ЖИТТЯ ДВОХ ПАРАЛЕЛЕЙ

Якщо вчитель є актором, він має навчитися перевтілення, входження в характер, в образ, розвитку чи розкриття цього характеру протягом дії (уроку), умінню діяти в запропонованих обставинах. У педагогіці, крім засвоєння основ акторської техніки театральної школи, є ще й професійні завдання, продиктовані специфікою загальної школи.

А. Макаренко вважав, що суть справи полягає "передусім в організації характеру педагога, вихованні його поведінки, а відтак організації його спеціальних знань і навичок, без яких жоден вихователь не може бути добрим вихователем, не може працювати, позаяк у нього не поставлений голос... Не може бути добрим вихователь, котрий не володіє мімікою, котрий не може надати своєму обличчю потрібного виразу або стримати свій настрій... [24]".

У процесі засвоєння основ акторської майстерності виявляється творча індивідуальність студента, його художні нахили, своєрідні виконавські можливості, діапазон виражальних засобів. Тому в процесі формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя не завадить звернути увагу на підготовку молодих акторів.

Засадовою для професійного виховання сучасного актора є система К.Станіславського [43]. Ця система містить п'ять принципів, які можуть бути застосовані у процесі виховання педагога:

- принцип життєвої правди;
- принцип ідейної спрямованості: вчення про надзавдання;
- принцип дії – піддрунтя переживання й матеріалу для творчості;
- принцип органічності творчості;
- принцип творчого перевтілення в образ.

Кожний із зазначених театральних принципів знаходить відображення у практичній діяльності як актора, так і педагога.

Система К.Станіславського є не тільки наукою про акторську творчість узагалі, але й зокрема наукою про те, як, спираючись на об'єктивні закони людської природи, формувати, розвивати й удосконалювати виконавські здібності. Вона – це свого роду методика підвищення в акторському мистецтві "коефіцієнта корисної дії" будь-якого індивідуального обдарування.

Засобами вираження в акторському мистецтві, його матеріалом визначаються:

1. *Слово*. Воно відіграє надзвичайно важливу роль у створенні образу в акторському мистецтві – отже, це визначення не позбавлене сенсу. Але чи може бути сприйнятий образ акторського мистецтва без розуміння семантики слів? Так, може. К. Станіславський писав: "Актор пізнається з паузи". Нерідко просторікуватий і навіть красномовний образ буває менш змістовним, ніж образ зовсім безсловесний. Якщо може існувати художній образ акторського мистецтва безсловесний, то слово не є матеріалом акторського мистецтва, що визначає його специфіку. На тих же підставах можна стверджувати, що не є матеріалом акторського мистецтва й *інтонація*.

2. *Жест, рух*. Дійсно, жест, міміка, рух відіграють значну роль в акторському мистецтві. У німому кіно, наприклад, ми сприймаємо образи акторського мистецтва, бачачи тільки руху акторів – жести, міміку. По радіо ми не бачимо ніяких рухів, а лише звуковий образ, який виявляється змістовнішим за образ побачений і почутий одночасно. Якщо можна сприйняти образ акторського мистецтва, не бачачи ніяких рухів, значить, рухи не можуть бути матеріалом цього мистецтва.

3. *Уся людина в цілому з усіма його психофізичними даними*. Дійсно, всі виконавські мистецтва (вокальне, інструментальне, хореографічне) припускають сприйняття глядачем або слухачем самого виконавця. Але, по-перше, це стосується не тільки акторського мистецтва, а, по-друге, при сучасній техніці сприйняття самого виконавця сприйняття створеного ним образу в усіх родах і різновидах мистецтва не є необхідною умовою. Виконавець може фізично вже не існувати, а образ, створений ним, може бути сприйнятним, якщо він втілений у матеріалі, що піддається фіксації, наприклад, на плівці.

Дотепер висловлюється думка, що виразними засобами – матеріалом – акторського мистецтва є і *слово*, і *жест*. Якби це було так, то акторське мистецтво не було б окремим видом мистецтва, воно не мало б своєї специфіки, а було б гібридом або сумою двох мистецтв, матеріалами яких є слово та рух.

Для того, щоб дати точну відповідь, потрібно знайти в акторському мистецтві те, що відповідало б всім п'яти названим вище умовам. Кожне з розглянутих нами визначень містить у собі частки

істини, але жодне з них не відповідає на запитання з вичерпною повнотою.

Відповідь на це питання К. Станіславський дав у формулі: "*Сценічна творчість – це постановка більших завдань і справжня, продуктивна, доцільна дія для їхнього виконання*".

"Дія" відіграє в акторському мистецтві таку ж роль, яку слово – в літературному мистецтві, звук – у музичному, колір – у живописі тощо. Дія відповідає всім п'яти розглянутим вище умовам і має всі п'ять ознак, які повинні характеризувати матеріал акторського мистецтва.

Жоден твір акторського мистецтва не може існувати й не може бути сприйнятим без сприйняття дії. Доки і скільки людина може сприймати дії – вона може сприймати й акторське мистецтво. Сприйняти дію можна і на слух, і зором, можна лише зором, можна – лише на слух.

У всіх інших мистецтвах, сприймаючи образ, глядач або слухач сприймає результат певних дій. Для сприйняття образів акторського мистецтва необхідно сприймати *процес* дії – власне дію.

К. Станіславський говорив, що актор – це майстер фізичних дій. Це означає, що акторів робить художником майстерність у сфері фізичних дій. Виконавець – актор настільки, наскільки виражає певний зміст за допомогою дії. Чим досконаліше він це робить, тим вища його майстерність. Отже, все в його мистецтві повинне бути так чи інакше пов'язане з дією.

Наприклад, *образ*. Для глядачів це напрям думок, почуттів і переживань, це зовнішність – вигляд, манери, звички тощо. І все це у єдності. Для актора образ це, крім того, і образ дій, продиктовані думками, почуттями, інтересами людини що виражають їх.

Слово, мова. Для глядачів це насамперед вираження думок; для актора це, крім того, ще обов'язково й словесна дія, тобто діяння думками й поняттями.

Характер. Для актора це знову таки характер дії, у якій виражається характер у звичайному загальжиттєвому змісті слова.

Так звані елементи творчого сценічного самопочуття – це елементи дії. Кожний із цих "елементів" – увага, уява, відношення, звільненість м'язів тощо – повинен розглядатися актором як щось складове дії, необхідне для його правильного плину, що впливає з нього й викликає його – з ним нерозривно пов'язане.

Так звана "атмосфера" (життя, п'єси, спектаклю, окремої сцени) – це атмосфера дії, його напруженість, "розряженість", "пригніченість", "легкість" тощо.

Одне із найбільш складних понять у мистецтві взагалі, а в акторському особливо – *ритм*. Чого саме? – рухів, почуттів, переживання? Для актора це, насамперед ритм дії, а в єдності з ним – і ритм переживань, рухів тощо.

Такий перелік термінів і виражень системи К. Станіславського, як, втім, і будь-яких понять, застосовуваних у судженнях про акторське мистецтво й у роботі актора взагалі, можна продовжити, і кожне з них *для актора* виявляється пов'язаним з поняттям дії.

Бути майстром дій – значить уміти *будувати* індивідуальну логіку дій образу так, щоб вона виражала багатий ідейний зміст, виконувала, за визначенням К. Станіславського, більше завдань суспільно-виховного значення.

Кожну дію (а невелику – тим більше), що має конкретну усвідомлювану мету, можна розкласти на складові більш дрібного "обсягу", "складові елементи", або наступні один за одним моменти. А саме:

Перший момент (або "сходінка") усвідомлення суб'єктом цієї дії. Воно завжди протікає в конкретному середовищі і є наслідком змін, що відбулися в цьому середовищі. Тоді *другий момент* (або сходінка) будь-якої дії – пристосування дії до якостей, властивостей об'єкту й до обставин, у яких йому потрібно переробити об'єкт відповідно до своєї мети.

Зрештою, будь-яка дія – пристосування об'єкта до суб'єктивної мети. Це – *третій момент* дії – дія у власному розумінні слова. Він неможливий без перших двох моментів, пов'язаних з ним настільки нерозривно, що всі три моменти, по суті, є ланками або сходами єдиної цілісної дії.

У результаті третього моменту неминуче змінюється співвідношення інтересів особистості з навколишнім середовищем. Ця зміна відбивається у свідомості людей і знову спричиняє виникнення найближчої конкретної мети, що чимось відрізняється від попередньої. Так знову виникає перша сходінка (нового змісту), за нею друга, далі – третя і т.д. Такою є загальнообов'язкова елементарна логіка всякого процесу дії.

"Прибудова" - це, по суті, подолання фізичних перешкод на шляху суб'єкта до його мети, доки його увага поглинена не ними, а метою наступного впливу. Для цього вони повинні бути звичними, такими, що не потребуватимуть оцінки. Такими перешкодами є, по-перше, непристосованість до впливу на даний об'єкт свого власного тіла й, по-друге, незручне для цього впливу розташування добре знайомих предметів, використання яких не потребує уваги. "Прибудови" можуть бути, зрозуміло, нескінченно різноманітними. Проте вони піддаються деякій загальній *професійно-технічній* класифікації. Усі "прибудови" можуть бути розділені на такі групи: "прибудова" для *впливу на неживі предмети*, і "прибудова" для *впливу на партнера* - живу людину.

Рухи, що входять до складу "прибудов" першої групи, очевидно, продиктовані реальними або передбачуваними об'єктивними властивостями предмета й обставинами, у яких відбувається дія. Людина може помилятися, уявляючи собі ці властивості, але в "прибудові" він завжди буде діяти так, ніби предмет мав певні знайомі діючі об'єктивні властивості. Навіть і в тому випадку, коли людина ще тільки приступає до вивчення незнайомого йому предмета, його "прибудова" до такого вивчення буде знов-таки опиратись на досвід вивчення інших, подібних до цього, предметів, тобто на загальне уявлення про деякі його якості.

Більше складну картину являють собою "прибудови" другої групи - для впливу на людину, партнера, що завжди має властиві тільки йому, характеристики розуму, темпераменту, волі, досвіду тощо. Властивості ці надзвичайно складні й не піддаються ні точному визначенню, ні об'єктивному виміру. Тому, "прилаштуючись" до впливу на живу людину, ми змушені виходити зі своїх суб'єктивних уявлень про його властивості і якості (зрозуміло, такі суб'єктивні подання можуть бути лише відносно правальні).

Вплив - це власне переробка об'єкта. "Прибудова" переходить у "вплив" так само безпосередньо, як "оцінка" переходить у "прибудову". При всьому різноманітті всі "впливи" так само, як і "прибудови", можуть бути поділені на дві групи: впливу на *неживі об'єкти* та впливи на *людську свідомість*. Останні багато в чому пов'язані з використання мови, що робить їх особливо важливими для акторського мистецтва.

Із внутрішньої, психічної, сторони "вплив" характеризується очікуванням результату, що активно наближається мускульною працею, і становить зовнішню фізичну сторону процесу "впливу". На досягнення цього результату спрямований увесь "тричлен" дії в цілому: подання про нього як про необхідність народжується в момент "оцінки"; підготовка самого себе до його досягнення і становить "прибудову"; перероблення об'єкта для здобуття шуканого результату становить "вплив".

Тривалість "впливу", а значить – і тривалість очікування результату, може бути більшою або меншою залежно від змісту дії, від навколишніх обставин, від якостей об'єкта, що у процесі "впливу" переробляється.

Елементи акторської діяльності, придатні для розвитку необхідних педагогічних якостей майбутнього вчителя, які, з одного боку, є провідними в театральній педагогіці, а з іншого – засадовими стосовно виконавської майстерності – це психофізична свобода (вивільнення м'язів від скутості); увага; уява і фантазія; спілкування; дії.

Розглянемо ті етапи підготовки актора, які є важливими для підготовки майбутнього вчителя.

Перший етап засвоєння студентом основ акторської майстерності (педагогічної майстерності) – розкріпачення його органічної природи, підготовка до творчості.

Напруження і хвилювання заважають студенту осмислювати навіть власну поведінку. Зайве напруження, так званий "затиск", властивий всім початківцям (у тому числі й молодим учителям). Як би не змінювалася психологія молоді, природа людини, її нервова система мають власні закони, постійними лишаються і несприятливі умови сценічного виступу (проведення уроку). Хто не хвилюється перед виходом на сцену – той не художник, а де хвилювання – там і мимовільне напруження, що заважає органічному процесу творчості. Треба допомогти молодій людині, яка вперше виходить на сцену (до навчального класу), пізнати секрети свідомого управління власною органічною природою. На даному етапі сцена – це навчальний майданчик, аудиторія, а глядачі – педагоги й однокурсники.

Виховання навичок творчого самопочуття означає передусім єдність психічного й фізичного у творчій природі виконавця (вчителя).

У педагогічному процесі головним джерелом атмосфери в класі є вчитель. Його зацікавленість предметом навчання та інтересами учнів, відкритість, почуття гумору та інші якості, описані вище, безпосередньо впливають на емоційний настрій класу. Отже, психофізична невідповідність (неналаштованість, невміння перебудуватися тощо) вчителя до уроку здатна звести нанівець будь-яку методику та відмінне знання навчального предмета. Ось чому й виникає необхідність у навчанні майбутнього педагога керувати своїм станом (настроєм, темпераментом, негативною установкою тощо).

Другий етап – оволодіння основами акторської майстерності шляхом відпрацювання елементів сценічної дії. Театральна й естрадна педагогіка пропонує для цього відповідні вправи, які тренують відчуття правди і віри, спостережливості і уважності, пам'ять, що є корисним і для майбутнього вчителя. Наприклад: подивитися у вікно і запам'ятати побачене; визначити за шумом, що там відбувається; уважно подивитися на стіл і запам'ятати предмети, що лежать на ньому; розглянути і запам'ятати особливості аудиторії, в якій відбуваються заняття (як вона освітлена, чи потребує ремонту, які в ній меблі та їх розташування); розказати про думки, що виникли під час виконання цих завдань. Корисними є вправи, за допомогою яких згадуються запах, смак, колір.

Поступово у студентів визріває розуміння того, що слово – найсильніший подразник емоційної пам'яті. Воно викликає спогади – зорові, смакові, слухові. За окремими ознаками пам'ять здатна відтворити цілісне бачення не тільки окремих предметів, а й картин пережитого. Яскравість таких спогадів впливає на психофізичне самопочуття, змінює зміст внутрішніх монологів. Такі словесні подразники допомагають процесу уявлення, в якому бере участь весь духовний і практичний досвід творчої людини. Ці вправи поступово розвивають у студентів уважне ставлення до власного духовного світу, бажання збагачувати його – бачити, чути, запам'ятовувати побачене, поповнюючи свою творчу скарбничку. Крім того, за допомогою таких вправ студенти оволодівають різноманітними прийомами свідомого керування власними думками, а це вкрай необхідно для творчих особистостей.

Важливо акцентувати увагу студентів на напрямки та побудову думки. Для цього вправи включають магічне слово "якби":

– Як би ви переставили меблі, *якби* готувалися до ремонту?

– Як би я себе повів, про що б думав, що б відчував, чого б прагнув, що робив, *якби* я був не самим собою, а тією людиною, образ якої я повинен створити?

"Якби" допомагає відтворити в уяві студента певні запропоновані обставини, а подальше залежить від того, наскільки він зосередиться на них і захопиться ними. Міру емоційного сприйняття, наявність творчої уяви легко перевірити, спостерігаючи за тим, як студенти слухають, як сидять тощо. Якщо зручно і спокійно – це означає, що жодне "якби" не пробудило їх творчої уяви, тобто думки не зосереджені на завданні. "Якби", за словами К.Станіславського, є важелем, що переносить студента з повсякденної дійсності в площину уявного. "Якби" нічого не стверджує, воно лише передбачає, лише ставить питання про дозвіл. На нього студент і повинен постаратися відповісти. Студенти, слухаючи шум вулиці, намагаються вловити серед багатьох звуків, віддалених відстанню, саме потрібний. Їх уява, підбадьорена цим "якби", допомагає почути шум "швидкої допомоги" чи скрип гальм. Такі студенти здатні уявно, не відриваючись від реальності в потрібний момент силою магічного "якби" перетворювати цю реальність.

Як приклад візьмемо найпростішу вправу: студенту пропонується увійти до кімнати. Здавалося б, це не становить особливих труднощів, але насправді все виявиться не так. Якщо студент просто відчинить двері і увійде до кімнати, не створивши прелюдії і перспективи дії, не поставивши перед собою жодного "якби", то насправді він не здійснить творчої дії, а формально виконає мізансцену. В реальному житті такий безцільний "вихід" неможливий. Інша справа, якщо він увійде, щоб попрощатися з товаришами чи вибачитися перед педагогом. Кожен такий вимисел є мотивом для здійснення дії не взагалі, а конкретної. Отже, для цього потрібен ряд додаткових вимислів. Обростаючи все новими й новими вимислами, найпростіша дія (зайти в кімнату, відчинити чи зачинити двері) стає продуктивною і доцільною, набуває конкретного значення.

Посилення впливу вправ на акторську уяву можливе, коли йти не від обставин до дії, а навпаки, від заданої дії до її виправдання відповідними обставинами. У цьому випадку педагог підказує

студенту не умови виконання дії, а характер самої дії. Наприклад, треба обережно відчинити двері. Вдаючись до такої дії, студент сам знайде мотивуючі обставини. Припустимо, він відчиняє двері, щоб підслухати розмову або непомітно передати записку товаришеві. Якщо ж запропонувати студенту розкрити двері стрімко, то уява запрацює в іншому напрямі: він увірветься в аудиторію, щоб сповістити про пожежу чи іншу подію, що вимагає негайних дій присутніх.

Розвиваючи акторське уявлення для відтворення запропонованих обставин, не слід відриватися від реальності, відкидаючи її чи замінюючи повністю вимислом. Перетворення навколишніх предметів не вимагає галюцинацій, а тільки іншого сприймання і ставлення до них.

Третій етап - засвоєння основ акторської майстерності, що передбачає створення і виконання вправ імпровізаційного характеру. Враховуючи це, студенти на заняттях з акторської майстерності зобов'язані тренувати волю і винахідливість, уяву і фантазію, передбачити й уникнути моментів несподіванок. Набуття таких якостей можливе за умови постійного тренінгу, заснованого на вправах імпровізаційного характеру.

Четвертий етап - доведення імпровізаційних вправ до форми етюд.

Переростання вправи в етюд відбувається послідовно й логічно: вправа поступово збагачується запропонованими обставинами, уточнюється подія, виникає сюжетна канва, визначається творча мета, намічається лінія наскрізної дії, увиразнюється логіка поведінки дійових осіб.

Надзавдання і наскрізна дія, як вважав К.Станіславський, є головною життєвою суттю, артерією, нервом, пульсом п'єси. Надзавдання (бажання), наскрізна дія (прагнення) і виконання їх (дія) творять творчий процес переживання. Отже, з етюдю виключається елемент випадковості в розвитку події, при цьому він має вже певні ознаки художності, які у вправах або зовсім відсутні, або зустрічаються як винятки.

Згідно з енциклопедичним визначенням, надзавдання - це "головна ідейна мета, завдання, задля якого створюються п'єса, акторський образ, вистава". Наскрізна дія - це "головна лінія драматургічного розвитку п'єси, зумовлена ідеєю п'єси, творчим

здумом драматурга. Правильне розуміння наскрізної дії допомагає режисерові та акторам досягнути послідовного, цілеспрямованого розкриття ідейного змісту ролі та п'єси загалом".

П'ятий етап – правдива сценічна поведінка в етюді. Свобода і органічність поведінки студента можлива у близьких чи відомих з власного досвіду обставинах, що викликають в пам'яті певні асоціації, збуджують уяву, що захоплює і розбуджує інтерес до дії. К. Станіславський вважав, що коли почали діяти, то сприйняли об'єкт, повірили в нього, пов'язали себе з ним.

Учитель, як і актор, повинен насамперед сам вірити у зміст матеріалу, який надає учням; в обрану методику або технологію навчання, в кожного учня як у майбутнього творця, у власні сили при створенні навчально-виховного процесу. Тільки у поєднанні всіх складових він є правдивим.

Шостий етап – початок роботи над образом.

Основа для створення будь-якого образу – особистість конкретного виконавця і авторський матеріал, що підкреслює неповторність особистості актора. К. Станіславський увів у театральну практику термін "ілюстрований підтекст" – видіння, що виражають справжні думки, почуття і наміри персонажа. У житті і на сцені найкращий спосіб проникнути у внутрішній світ людини – зрозуміти логіку її поведінки, яка виявляє ті внутрішні мотиви, що спричиняють її вчинки, той підтекст, що прихований за словами тексту. У педагогічній діяльності справжнє розкриття підтекстів – це потужний засіб образного втілення й педагогічного тлумачення навчального матеріалу, перетворення його на актуальний і сучасний предмет, необхідний і цікавий для тих, хто навчається. Правильне виявлення підтексту дає і правильне ставлення учнів до предмета, "втягує" їх у навчальний матеріал, дає надійне емоційне підґрунтя відомому ефекту "переживання".

Слово, навіть найпростіше, само по собі є багатозначним. Учень сприймає його залежно від того, хто саме його вимовив. Тут доречно говорити не тільки про підтекст слова, а й про підтекст сприйняття. Думка промовця (педагога) не передається, так би мовити, безпосередньо слухачеві (учневі), натомість останній, розуміючи слово, створює свою думку, яка посідає в системі, встановленій мовою, місце, схоже на місце думки промовця. Природно, педагог, висловлюючи певну думку, намагається надати

словом більш точного значення за допомогою інтонації, міміки та жестів. Без підтексту немає взагалі мовлення вчителя. Це свого роду коментар, який дає учневі правильне сприйняття почутого.

Сценічний образ – не що інше, як втілення наскрізної дії ролі, а характерність – це особливий характер поведінки людини.

Сьомий етап – робота над образом у спектаклі. Працюючи над ними в спектаклях, студенти розвивають здатність відчувати себе вільно, цікаво та розкуто, а також виховують навички, що допомагають "включатися" в духовне і фізичне життя образу, розвивають здатність безперервно брати участь в цьому житті своєю органічною природою. Вони виявляють здатність актора підпорядковувати власні думки обставинам життя художнього образу.

Восьмий етап – останній (і найскладніший) у засвоєнні акторської майстерності – робота над створенням образу-маски. Питання самобутньої маски не знімає проблеми індивідуальності актора. Незаперечним є одне: уміння пізнати і розкрити внутрішній світ художнього характеру в його неповторній суті, втіливши в ньому свою творчу індивідуальність, – це необхідна умова роботи над роллю.

Тільки засвоївши всі етапи комплексного оволодіння елементами внутрішньої і зовнішньої техніки акторської майстерності, студенти можуть вирішити акторські й режисерські завдання для створення естрадного номера, мініатюри, естрадного спектаклю, театралізованого видовища.

2.3. ВЧИТЕЛЬ – АКТОР ТА ВЕДУЧИЙ ВЛАСНОЇ ПОСТАНОВИ

Коли ми бачимо на естраді, в театралізованому концерті чи масовому видовищі щось яскраве, оригінальне, небанальне, можемо сміливо стверджувати і не помилилось – це професійна режисерська робота. Будь-якого артиста, співака, танцівника талановитий режисер зуміє показати індивідуально неповторними.

Так само тільки вчитель може досконало розкрити індивідуальність кожного учня. Він, як і режисер, є автором творчого задуму. Головна робота і головна функція режисера полягає в тому, щоб придумати, знайти, синтезувати певну ключову ідею, а далі – послідовно і планомірно залучати до роботи всіх, щоб створити

кінцевий продукт – ефективний урок. Якщо спробувати якимось конкретизувати механізм народження задуму, то основою для цього можуть бути питання, на які режисер повинен відповісти. Питання *Що?* припускає заданість теми, наявність вихідного матеріалу. Питання *Як?* передбачає пошук вирішення проблеми. Питання *Навіщо?* вимагає обґрунтування вибору даного рішення. Однак це зовсім не означає, що тільки такий механізм і такий шлях народження задуму може бути правильним і остаточним. Задум народжується в кожного режисера індивідуально, залежно від творчого почерку майстра, його культури, ерудиції, досвіду.

Учитель-режисер буде дбати про те, щоб створити завершений за своїм задумом урок. Подібно до режисеру театру, якому для створення гармонійного синтетичного номеру необхідно не тільки знати окремі його частини та їх призначення, а й професійно впливати на структуру номера, його окремі елементи та їх функції, пропорційність усіх частин номера, в якому неодмінно виразно має бути певна жанрова домінантна.

Розглядаючи режисуру як практичну психологію, П. Єршов виділяє елементи, які сміливо можна ввести до навчального процесу:

1. Щирість і виразність. Щирість підкуповує. Без щирості, простоти й правди немає й не може бути хвилюючого й підкорюючого театру. Це істина номер один. Вона стала загально визнаною тільки після того, як до простоти й природності на сцені були знайдені раціональні шляхи. Але повинні існувати також шляхи й до *виразності*, задля перешкоди і не всупереч, а для їх утвердження й торжества. Немає більш небезпечного ворога, ніж натуралістична сірість і безформенність, за якими вслід іде нудьга.

2. Спілкування і взаємодія. Якщо режисер піклується про *спілкування*, то він домагається не тільки того, щоб кожен окремо був живою діючою людиною на сцені, але щоб кожний перебував у *взаємодії* з іншими.

Взаємодії людей у кожному разі протікають своєрідно; на них відбиваються, їх визначають й найрізноманітніші фактори соціального, психологічного й навіть біологічного порядку, а також особистості контактерів.

3. Загальні закономірності й штампи. Розглядаючи взаємодію людей як у житті, так і на сцені, можна шукати, відзначати, встановлювати загальне, повторюване, типове, при цьому можна фіксувати увагу на індивідуальному, неповторному, своєрідному.

Найчастіше молоді актори починаються з того, що в театрі називають "штампом". Живе мистецтво перетворюється на холодне ремесло слідом за механічним, штапованим повторюванням загального. Насправді, без нього обійтися неможливо, а те, що є надоригінальним, завжди загрожує бути незрозумілим, тобто, по суті, нічого не виражає.

Як же, не втрачаючи індивідуального, зберегти загальне, і як, тримаючись цього загального, не втратити індивідуальне? Для початку важливо чітко розмежовувати загальні закономірності і штампи (хоча перші у своїх конкретних проявах можна легко переплутати з другими); в жодному разі не потрібно змішувати волю зі сваволею. Воля є винагородою за знання; сваволя – наслідок незнання або зневаги до знання.

Чим більша цілеспрямованість актора на сцені, чим міцніше сформована його цілеспрямованість на репетиціях, тим більше несподіванок, своєрідності, свіжості та безпосередності в його "пристосуваннях" і тем менш імовірна поява серед них різноманітних штампів.

Штампи за своєю природою *статичні*. Дія – динамічна, вона – *процес*, вона веде від чогось до чого. "Коли одне робить, а інше робиться, то дія перебуває посередині", – сказав ще Аристотель. Тому єдине, що *не може бути* штампом, – це справжнє продуктивне й доцільне, це за словами К. Станіславського, – дія. Мета, і *тільки мета* визначає кожну дію. Доки людина діє як людина, а не як механічна конструкція, дії її, по суті, неповторні: якщо те саме виконують дві різні людини, або навіть та сама людина кілька разів повторює, то, хоча у всіх цих діях є багато загального, проте в кожній є щось своєрідне, і саме в цій своєрідності – прояв справжньої цілеспрямованості дії.

4. Економія сил і субординація цілей. Теоретичній фізиці із середини XVIII століття відомий "принцип найменшої дії". Він полягає в тім, що коли в природі відбувається сама собою якась зміна, то необхідна для цього кількість дії є найменш можливою. Цей фізичний принцип застосуємо і до людської поведінки: якщо мети можна досягти різними шляхами, то людина намагається скористатися тією, що, на його думку, вимагає найменшої витрати сил, а на обраному шляху вона витрачає не більше зусиль, ніж, на його думку, необхідно. Але уявлення людини лише більш-менш

правильно відбивають об'єктивні властивості явищ дійсності, і тому в кількості затрачених зусиль об'єктивно відбиваються саме ці уявлення, зокрема, *значимість* для даної людини даної конкретної мети.

Чим вище рівень професійної кваліфікації людини, тим менше непродуктивних зусиль вона витрачає. Так, витрати зусиль вказують не тільки на значимість цілей людини, й на його життєвий досвід з усім, що з нього випливає.

Досягнення важкодосяжної мети найчастіше здійснюється шляхом *поступових* витрат усе більших зусиль. Якщо перешкод на шляху до мети немає й вона досягається мінімальним зусиллям, то залишається невідомо, наскільки важливе її досягнення. При виникненні наступних перешкод і залежно від їхніх труднощів зростає витрата зусиль і стає зрозумілим, скільки сил, енергії, часу, думки й праці ця людина готова віддати й чим здатна пожертвувати для її досягнення.

Слідом за ступенями важливості цілей людини виявляється і їх *субординація*: яка мета якій підпорядковується. Ця субординація в кожної людини власна, індивідуальна, більш-менш своєрідна. Відчуваючи субординацію цілей конкретної людини, ми починаємо розуміти в загальних рисах, що вона собою являє: що для неї є категорично необхідним, а що – найдорожчим і найбільш значимим; що – важливим, значним і дорогим, але вже не такою мірою; що – бажаним, але не дуже важливим; що зовсім нестерпним; що дуже небажаним, але стерпним; що – прикритим, неприємним, але з чим можна миритися.

Які б не були дії людини, вони впливають в певній послідовності за результатами *подвійної* залежності. На їх устрою й порядку відбиваються об'єктивні властивості та якості предметів і процесів, що стали метою для людини, але відбивають і його суб'єктивні уявлення, що привернули увагу до цих саме об'єктів.

Ми вже звертали увагу на те, що вчитель має виконувати роль не тільки режисера, а й ведучого. Якщо вчитель виконує цю роль, він повинен відповідати вимогам актора. Розглянемо окремі складові цих вимог, а саме мовлення, пластику, костюм.

Мовлення ведучого повинне бути природним, чітким і звучним. Для нього небажаними є мовні вади: шепелявість, гаркавість тощо. Безумовним є дотримання норм літературної мови –

фонетичних, лексичних, граматичних. Ведучий не може говорити надто голосно, йому необхідне співвіднесення сили голосу з розмірами приміщення.

Усі види пауз слід використовувати для поповнення запасу повітря (сила голосу залежить від сили видиху), хоча надто великий об'єм повітря в легенях теж ускладнює процес мовлення. Гарне звучання є результатом не тільки сили звуку, а й чіткості мовлення, вміння користуватися засобами логічної виразності (логічні паузи, логічний наголос).

Найважливішим моментом творчості ведучого є вміння спілкуватися як невідмінна умова його живого зв'язку з глядачем. У житті спілкування між людьми протікає природно і не вимагає особливих зусиль. Для сцени, як і для класної аудиторії, всього доводиться вчитися заново: ходити, говорити, спілкуватися. Надзвичайно важливим моментом для ведучого є його поведінка на сцені (в класній аудиторії). Щоб таке спілкування було повноцінним, поведінка вчителя повинна бути максимально осмисленою, кожен момент свого перебування на сцені продуманим до деталей.

Пластика ведучого. Хода, поза, жест – усі ці компоненти фізичної поведінки актора (вчителя) надзвичайно важливі для його творчого (педагогічного) стилю, оскільки визначають смак, культуру, рівень професіоналізму. Пластика, як і мовлення, вимагає поєднання природності та виразності дій. Ведучий (вчитель) має триматися вільно і просто, уникаючи при цьому як скрутності, так і недбалості. Ведучий (вчитель) повинен відчувати реакцію глядачів (учнів) на ту чи іншу його інформацію, оголошення.

Костюм ведучого – урочистий і водночас стриманий, модний, але відповідний його віку; елегантний, але без підкресленої вишуканості. Зазвичай це темний піджачний костюм. Якщо ведучий – жінка, їй пасуватиме сукня суворого крою і стриманих кольорів двох-трьох тонів. Навіть у літню пору варто уникати строкатості. Довжина сукні залежить від моди, віку, фігури.

Ведучий, окрім належних природних даних (розум, почуття гумору, приємна зовнішність, акторське обдарування), повинен бути максимально ерудованим, бо без цього він не зможе бути керівником концерту, його головною фігурою, не зможе здружити артистів і публіку, налагодити справжнє спілкування сторін. У нашому випадку вчитель не зможе бути керівником навчального процесу, якщо йому буде важко налагодити стосунки з учнями.

Для ведучого вкрай необхідним є досвід, щоб він міг бути й автором власних імпровізацій. Знання з психології та педагогіки необхідні для ведучого (учителя), щоб зрозуміти своєрідність аудиторії і, в разі необхідності, внести відповідні корективи до програми (уроку).

Кожну дію, кожную сценічну знахідку артист повинен перевіряти словом. Треба мати живе бачення того, про що говориться, і викликати таке бачення в уяві глядачів. Однак слово, що безпосередньо впливає на глядача, не може існувати окремо від психофізичної дії, тобто від гри артиста.

2.4. РОЛЬ ПСИХОФІЗИЧНИХ ДІЙ У ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ-АКТОРА

За словами К. Станіславського, в житті майже завжди говорять те, що потрібно, що хочеться сказати заради чогось, заради справжньої, продуктивної та доцільної словесної дії.

Робота над словом не може обмежуватися тільки технікою, тобто роботою над правильним озвучуванням. Вона передбачає обов'язкові заняття із освоєння та розвитку багатьох елементів внутрішньої техніки актора: уваги, уяви, фантазії, відчуття правди, віри в запропоновані обставини, ставлення до факту й оцінку його, емоційної пам'яті, темпоритму, внутрішнього монологу, внутрішнього бачення.

Питання про специфічні особливості особистості актора є традиційним у теорії і практиці театру, оскільки це один з ключових моментів побудови педагогічної концепції.

Мистецтво створення сценічних образів – це різновид виконавчої творчості. Граючи певну роль у театральній виставі, актор немовби уподібнює себе особі, від імені якої діє у виставі. Матеріалом для цього йому слугують власні природні дані: мовлення, тіло, рухи, міміка, емоційність, спостережливість, уява, пам'ять, фантазія, розум, воля тощо. Особливістю акторського мистецтва є те, що процес акторської творчості в своїй кінцевій стадії завжди здійснюється на очах у глядача в момент вистави.

Виокремлюють три головні підходи до специфіки механізмів акторського перевтілення. Характерною рисою першого підходу є спроба підійти до пояснення акторського перевтілення через аналіз

особливостей функціонування того чи того процесу (Р. Натадзе), мислення (Л. Тальян) тощо. Другий підхід передбачає можливість адекватного пояснення особливостей перевтілення актора через загальні закономірності функціонування вищої нервової діяльності людини. Третій підхід являє собою спробу підійти до пояснення особливостей акторського перевтілення через аналіз особистісних особливостей актора.

Засадовим стосовно акторської творчості є принцип перевтілення.

"Мистецтво актора вимагає високої майстерності, розвиненої техніки. Виконавець повинен уміти використовувати виразні засоби: голос, слово, рухи, бути пластичним, музичним тощо. Найважливішим засобом впливу сценічного образу є слово, яке вводить глядача у сутність думок і почуттів, переживаних героєм. Виходячи з творчої індивідуальності й світогляду, актор надає виконуваний ним ролі те чи те тлумачення. Як форма суспільної ідеології, театр та акторське мистецтво зумовлені рівнем розвитку суспільства, характером пануючих у ньому уявлень про життєві закономірності та вплив цих закономірностей на людські долі [46]".

З визначення акторського мистецтва випливає, що педагогічна та акторська діяльності не тільки мають багато спільних аспектів, але жодна з названих якостей акторської діяльності не суперечить діяльності педагогічній. Серед названих вище засобів і способів діяльності актора не можна визначити жодною, якого б не було в діяльності педагога. Головним засобом впливу на слухача у актора і педагога є слово.

Окрім означених якостей, В.Ц. Абрамян виокремлює і спеціальні акторські здібності: критичність і глибинну спрямованість розуму, добре розвинене естетичне чуття, образне мислення, емоційну збудливість, творчу уяву, психологічну уяву, розвинену психомоторику, емоційну пам'ять, сценічний темперамент, виразність міміки й пластики, мовні й вокальні дані тощо [1].

Артистичність може бути визначена як сукупність кількох спеціальних здібностей, пов'язаних з фізичною організацією актора, особливостями його емоційного апарату (неусвідомленими) й своєрідністю його творчого мислення.

Для актора все в його мистецтві певним чином пов'язане з дією, він усе бачить крізь призму дії або з позиції дії.

Професійне володіння дією починається з уміння бачити дії в реальному оточуючому житті, з уміння розрізняти їх та розуміти їх плин. Це лише початок. Далі йде вміння свідомо виконувати будь-які запропоновані дії. А найвище – вміння створювати з них образ, що передає певний зміст. Це, в свою чергу, пов'язане з умінням одбирати дії.

Тому образ – це цілісне уявлення про людину: її вчинки, думки, почуття й переживання, зовнішній вигляд, манери та звички. Для актора образ – це переважно спосіб дій, продиктований думками, почуттями, інтересами, такий, що виражає його. Слово й мовлення в акторській діяльності є вираженням думок, почуттів та уявлень – для драматичного актора обов'язковою є словесна дія, тобто процес діяння словами. Характер для актора – це знов-таки характер дії, в якій виражається характер у звичайному, загальнопобутовому значенні слова. Таким чином, увага, уява й фантазія, спілкування, м'язова свобода є елементами творчого самопочуття актора.

Таким чином, засадова стосовно підготовки педагога концепція К. Станіславського про живу фізичну дію з відповідною логікою почуттів, підсвідомою цариною вимагає тренування передусім органів сприйняття за умов педагогічного впливу. "Зі сприйняття починається жива органічна дія, в тому числі й педагогічна. Порушення цього закону виключає педагога з процесу взаємодії з аудиторією [28]".

Проте, говорячи про професійне виховання актора, необхідно підкреслити, що жодна школа, в тому числі й театральна, не може й не повинна ставити перед собою завдання дати рецепти творчості та сценічної діяльності. Навчити актора створювати необхідні для його творчості умови, усувати внутрішні та зовнішні перешкоди на шляху до органічної творчості – ось найважливіші завдання професійного навчання. Просуватися ж у зазначеному напрямку учень повинен сам.

Художня творчість – це органічний процес. Навчитися творити шляхом засвоєння технічних прийомів неможливо. Однак якщо ми створюватимемо сприятливі умови для творчого зростання постійно збагачуваної особистості студента, ми можемо врешті-решт домогтися розкриття закладеного в ньому таланту. Умови, сприятливі для творчості, полягають ось у чому. Відомо, що актор у

своїй психофізичній єдності є для самого себе інструментом. Матеріал його мистецтва – його дії. Тому, бажаючи створити сприятливі умови для творчості, ми передусім повинні привести в належний стан "інструмент" акторського мистецтва – його власний організм. Треба зробити цей "інструмент" піддатливим творчому імпульсу, тобто бути готовим будь-якої миті здійснити потрібну дію. Для цього необхідно вдосконалювати як внутрішній (психічний), так і зовнішній (фізичний) його боки. Перше завдання розв'язується за допомогою виховання внутрішньої техніки, друге – за допомогою розвитку техніки зовнішньої.

Внутрішня техніка актора полягає в умінні створювати необхідні внутрішні (психічні) умови для природного та органічного зародження дій. Озброєння актора внутрішньою технікою пов'язане з вихованням у ньому здатності викликати в собі правильне самопочуття – той внутрішній стан, за відсутності якого творчість виявляється неможливою.

Творчий стан і актора, і педагога складається з низки взаємопов'язаних елементів системи: активної зосередженості (сценічна увага); звільнення тіла від надмірного напруження (сценічна свобода); правильної оцінки запропонованих обставин (сценічна віра), а також готовності та бажання діяти, які виникають на цьому ґрунті. Ці елементи треба виховувати в акторі та вчителі, щоб розвинути в них здатність приводити себе до правильного самопочуття. Необхідно, щоб педагог як актор володів своєю увагою та тілом і вмів серйозно ставитися до творчого вимислу.

Виховання педагога та актора в царині зовнішньої техніки має на меті зробити фізичний апарат фахівця піддатливим внутрішньому імпульсу.

Виховуючи внутрішню техніку, ми розвиваємо в учнів, особливу здатність, яку К. Станіславський називав "почуттям правди", тобто провідну рису педагогічної та акторської техніки. Не маючи його, вчитель не може повноцінно творити, позаяк не в змозі у своїй власній творчості відрізнити підробку від істини, удаване і штамп – від правди достеменною педагогічної дії та переживання. Почуття правди – орієнтир, керуючись яким, творча особистість ніколи не збочить на манівець.

Разом із почуттям правди природа педагогічної творчості вимагає від учителя й іншої здатності, яку можна назвати "почуттям

форми". Це особливе професійне почуття вчителя дає змогу вільно розпоряджатися навчальним матеріалом і всіма виразними засобами впливу на вихованців. До розвитку цієї здатності вводиться виховання зовнішньої техніки. У постійній взаємодії та взаємопроникненні поєднуються у педагога його найважливіші здатності: почуття правди (зміст) і почуття форми. Взаємодіючи й взаємопроникаючи, ці здатності зумовлюють виразність і переконливість трансльованого навчального матеріалу.

У свою чергу, виразність викладу навчального матеріалу включає в себе такі виконавчі вміння й навички: чистоту та ясність форми, чіткість і простоту зовнішнього малюнка в рухах та мові, конкретність жести та інтонації, а також емоційно-образну завершеність думки.

Головні феномени, що можуть бути сформовані на ґрунті театральної педагогіки за наявності в учнів необхідних задатків і здібностей: перевтілення, заразливості, переконливості, чарівності.

Отже, заразливість акторського мистецтва визначається точністю емоційних реакцій актора в процесі переживання ролі. Ця точність характеризується двома головними моментами: точністю відповідності модальності й інтенсивності цих реакцій обставинам життя ролі та точністю відображення у сценічному переживанні міри та якості умовності цієї конкретної сценічної вистави. Обидва аспекти точності найповніше й однозначно реалізуються у своєрідності динаміки емоційної реактивності.

Якщо заразливість – це здатність актора викликати співпереживання глядачів, то переконливість – це здатність впливати логікою своїх міркувань і вчинків. Заразливість звернена до емоцій глядача, переконливість – до його розуму.

К. Станіславський вказував на дві групи "засобів і прийомів", необхідних для процесу створення сценічного образу: це, "по-перше, засоби і прийоми видобування з душі артиста емоційного матеріалу", і, "по-друге, засоби і прийоми створення з нього безконечних комбінацій людських душ, ролей [43]". Логічна обґрунтованість цих комбінацій і становить сутність поняття "сценічна переконливість".

Логічна досконалість сценічного переживання зумовлена передусім логічною досконалістю здійснюваної актором послідовності фізичних дій, де провідну роль відіграє творча уява.

Тут, як і у випадку зі сценічною заразливістю, ми стикаємося з певного роду коригуванням процесу сценічного перевтілення. Якщо здатність до нього значною мірою пов'язана з тим, наскільки новими та оригінальними, відмінними від шаблону є породження уяви актора, то здатність бути переконливим визначається тим, наскільки уява дотримується певних обмежувальних умов, у цьому разі тих, від яких залежить логічна обґрунтованість, осмисленість його творінь. Чарівність – це "непоояснювана привабливість усього ества актора, у якого навіть недоліки перетворюються на переваги, що їх копоють його прихильники та наслідувачі [43]", – писав К.С.Станіславський.

Чарівність – це привабливість людини, яка наочно виявляється в її зовнішньому вигляді, стилі поведінки, манері спілкування тощо. Чарівність так само, як заразливість і переконливість, виступає в ролі певної обмежувальної умови в процесі сценічного перевтілення.

Необхідним моментом здатності до перевтілення є суб'єктивність, незалежність, зануреність у свій внутрішній світ. Чарівність немовби вводить цю "стихію акторської суб'єктивності" в рамки певних соціальних очікувань глядача, забезпечуючи тим самим відповідність сценічного образу об'єктивно існуючим суспільним цінностям.

Заразливість, переконливість і чарівність утворюють у структурі акторських здібностей єдиний блок характеристик, які визначають точність сценічного перевтілення.

Уже зазначалося, що елементи акторської діяльності, придатні для розвитку необхідних педагогічних якостей майбутнього вчителя одного боку, є провідними в театральній педагогіці, а з іншого – є засадовими стосовно виконавської майстерності: увага, психофізична свобода (вивільнення м'язів від скутості), уява і фантазія, спілкування, дія.

Увага – підґрунтя внутрішньої техніки педагога. Це найперша та найнеобхідніша умова правильного внутрішнього самопочуття – одного з найважливіших елементів творчого самопочуття педагога.

Розвиваючи здатність бути активно зосередженим у педагогічному процесі, необхідно прагнути, щоб ця здатність перетворилася на органічну потребу і виявлялася автоматично.

Виокремлюють п'ять різновидів людської уваги, які зазнають тренування у процесі застосування засобів театральної педагогіки: зорова, слухова, дотикова, нюхова та смакова. Зазначимо, що цей

поділ є суто теоретичним. На практиці всі різновиди уваги працюють наголошено, тому необхідно пам'ятати про найбезпосередніший зв'язок різновидів уваги між собою. Кожен з різновидів уваги необхідно розвивати окремо. Як було сказано вище, педагогічна діяльність починається з уваги. Від розвиненості цієї однієї з найголовніших професійних якостей особистості педагога багато чого залежить у процесі педагогічної самореалізації. Увага має бути настільки натренованою, щоб у потрібну мить негайно відреагувати на те, що відбувається в аудиторії чи іншому місці, де педагог здійснює професійну діяльність. Тут важливо відзначити, що успіх реакцій і доцільного педагогічного рішення залежить і від уміння передбачити ситуацію до того, як вона відбудеться. А це можливо тільки за умови систематичних вправ і розв'язання завдань, спрямованих на практичний розвиток уваги.

У найбезпосереднішій взаємодії з увагою перебуває друга необхідна умова успішної професійної діяльності – творче самопочуття педагога. Воно має два аспекти – зовнішній (фізичний) та внутрішній (психічний). Зазначимо, що обидва є важливими.

К. Станіславський стосовно акторів писав так: "для творчого самопочуття й для власне почуття важливими є не тільки душевні, але й тілесні властивості, здібності, стани артиста, необхідні для творчості. Ними перейняті всі творчі дані артиста, його фізичний апарат утілення: голос, міміка, дикція, мовлення, пластика, виразні рухи, хода та ін. Вони мають бути яскравими, барвистими, надзвичайно чутливими, чуйними, чарівними, мають рабськи улягати велінням внутрішнього почуття. Таке фізичне підпорядкування духовному життю артиста створює тілесне творче самопочуття, яке перебуває у цілковитій відповідності щодо внутрішнього творчого самопочуття [43]".

М'язова свобода – це такий стан організму, за якого на кожне положення тіла в просторі або рух витрачається рівно стільки м'язових зусиль, скільки вони вимагають. Здатність доцільно розподіляти м'язову енергію – головна умова пластичності тіла. Треба навчитися створювати в собі той стан, який наближає вчителя у практичній діяльності до нормального людського стану, за якого тільки й можливо педагогічно доцільно діяти. Цей стан у театральній педагогіці називається творчим самопочуттям або бойовою готовністю. Створюючи його, ми намагатимемося витіснити з себе

неправильне педагогічне самопочуття. Інакше кажучи, будуючи творче самопочуття, витискуватимемо неправильне самопочуття, тим самим усуваючи те, що заважає йому виявляти вільну творчість природи.

Коли ми говоримо про м'язову свободу, йдеться передусім про правильний розподіл м'язового напруження, яке створює оптимальні умови для включення всього рухового апарату в дію згідно з головним законом пластики. Відсутність м'язової свободи педагога може виражатися, по-перше, в наявності напруження там, де його не повинно бути, по-друге, у надмірному напруженні (перенапруженні) тих м'язів, участь яких певною мірою необхідна для конкретної фізичної дії. Якщо вчитель у процесі педагогічної діяльності витрачає надто велику кількість фізичної енергії, то його психічні здатності (думки й почуття) беруть участь у творчому процесі незначною мірою. Чим зосередженіша людина внутрішньо, тим менше напружені її м'язи. Й навпаки, чим більше напружені м'язи, тим слабша активність уваги (зосередженість). Тому якщо педагогові вдалося зосередити свою увагу на заданому об'єкті, то надмірне м'язове напруження зникає само собою. Отже, разом з навчанням та оволодінням об'єктом уваги треба навчитися звільнювати тіло від зайвого напруження, що значно полегшить процес зосередження уваги.

Тому, розробляючи шляхи, засоби й способи оволодіння професійними почуттями, К. Станіславський рекомендує спочатку позбуватися м'язового напруження: "Це м'язове напруження, яке сягає свого максимуму в тих випадках, коли актор намагається розв'язати якесь особливо складне для нього сценічне завдання, поглинає масу внутрішньої енергії, відволікаючи її від діяльності вищих центрів [43]".

Відтак автор рекомендує навчитися керувати власною увагою: "Друге моє спостереження полягає в тому, що приплив творчих сил значно гальмується у актора думкою про зал, глядачів, публіку, присутність якої немовби пов'язує його внутрішню свободу й заважає йому повністю зосередитися на своєму художньому завданні [43]".

Зрештою, коли педагог зуміє усунути зазначені перешкоди на шляху до мети, починається найголовніший аспект щодо професійної підготовки – захоплюючий своїми злетами та розчаруваннями процес розвитку в собі найнеобхіднішого дару

вчителя – творчої фантазії: "Без сильно розвиненої рухливої фантазії неможлива ніяка творчість – ні інстинктивна, інтуїтивна, ні підтримувана внутрішньою технікою. При піднесенні ж її у душі митця прокидається цілий світ образів і почуттів, які спали в ній, іноді глибоко занурившись в царину несвідомого [43]".

Напрямок думок К. Станіславського збігається з головними тезами сучасних наукових праць з психології та педагогіки, в яких досліджується вплив несвідомого на процеси педагогічної творчості.

Уява та фантазія істотно впливають на творче самопочуття педагога. Без роботи уяви не обходиться жоден, навіть підготовчий, момент творчості. Тому розвивати треба насамперед свою уяву, що досягається систематичними відповідними вправами. Отже, творча уява відіграє важливу роль у будь-якій людській діяльності, а тим паче у викладацькій. Тому уява та фантазія надзвичайно важливі для такої різносторонньої діяльності, як практична педагогіка.

Фантазія – уявлення, що переносять нас у виняткові умови та обставини, яких ми не знали, не переживали й не бачили, яких у нас не було й немає. Уява ж, на відміну від фантазії, воскрешає те, що було пережите або побачене нами, що знайоме нам. Уява може створювати й нові уявлення, але на базі звичайних, реальних життєвих явищ. Уява має дві головні властивості:

- відтворювати (відновлювати) образи, пережиті раніше;
- комбінувати (схематизувати, типізувати) частини й усе пережите в різний час, поєднуючи ці образи в новій послідовності, групуючи їх як нове ціле.

Функції фантазії значно ширші й включають у себе компоненти, які входять до уяви. В театральній науці й практиці заведено вважати, що істотна відмінність між уявою та фантазією вкорінена в тому, що коли індивід фантазує, у нього "вмикається" підсвідомість, чого не відбувається в уяві.

Крім цього, відзначимо ще дві характеристики уяви, які, на наш погляд, істотно відрізняють її від фантазії:

- 1) наявність конкретної усвідомлюваної мети процесу (фантазія може бути і безцільною);
- 2) вимисел завжди має бути підпорядкований смислу (у фантазії можливе й безглуздя).

Практика роботи автора в драматичному театрі показує, що уявляти буває значно важче, ніж фантазувати, якщо використовувати

названі вище характеристики уяви та фантазії. Річ у тім, що в процесі уяви думка обмежена рамками замислу, пропонованих обставин і деякою обмеженістю операцій, наприклад, аглютинацією, гіперболізацією тощо. Фантазувати можна нескінченно, ніяк не співвідносячи вигадане з дійсністю, у театрі – з роллю, у педагогічній діяльності – з уроком.

Режисер (актор), як і педагог, використовує готовий літературний матеріал, тобто рамки уяви вже задано драматургом або вченим. Отже, праця педагога та актора (режисера) є вторинною, позаяк їм необхідно втілити думки й почуття, закладені в творі літературі або в науковій праці. Тому особливого значення для професійної педагогічної діяльності набуває уява як підґрунтя фантазії, яка, в свою чергу, є головним джерелом уяви.

Засадовим стосовно будь-якої уяви чи фантазії завжди є мотив, пов'язаний з творчою активністю. У момент появи мотиву – прояву творчої активності – аналізуються, коригуються й почасти синтезуються вихідні дані, що ґрунтуються на проблемі, або породжується проблема, яка, в свою чергу, формує завдання (задум). Цей перший блок процесу уяви та фантазії (мотив, творча активність, вихідні дані, проблема та завдання/задум) створює ґрунт для другого блоку, в якому задіяні мислення, пам'ять, воля, сприйняття, життєвий досвід, спостереження, уявлення, бачення. Ці елементи, працюючи як і попередні, одночасно здійснюють такі функції уяви та фантазії: аглютинацію, наголошування, гіперболізацію, схематизацію, типізацію. Функції третього блоку реалізують відтворення або створюють витвір. Слід зазначити, що не всі функції є обов'язковими, а за допомоги однієї або кількох функцій третього блоку можлива ідеальна мета. Разом з тим результат, що народжується на ґрунті розв'язання завдання (реалізації задуму), може й не відповідати ідеальній меті.

Отже, вміння налаштувати свідомість на роботу з учнями вимагає від учителя рухливості, тренованості, гнучкості психофізичного апарату, швидкої реакції на зовнішні впливи, вміння використовувати багатства своєї емоційної пам'яті, яка реалізується через фантазію та уяву. Людська доля педагога, психічний склад його особистості, запас життєвих вражень, рівень емоційної чутливості почуттів визначають масштаби та царину прагнень творчої уяви.

2.5. МОВЛЕННЄВА ТВОРЧІСТЬ ПЕДАГОГА

Фінальним моментом формування засад педагогічної майстерності майбутнього вчителя засобами театральної педагогіки є дія або вміння діяти. Вона є носієм усього, що становить педагогічну діяльність, позаяк у ній об'єднуються в одне нерозривне ціле думка, почуття, уява та фантазія, психофізична поведінка загалом, творче самопочуття, спілкування тощо. "Педагогічне спілкування передбачає вміння педагога швидко й правильно орієнтуватися у змінюваних умовах спілкування; правильно планувати й здійснювати систему комунікації, зокрема її найважливішу ланку – мовний вплив; швидко й точно знаходити адекватні змістові акту спілкування комунікативні засоби, які відповідають водночас і творчій індивідуальності педагога в ситуації спілкування, а також індивідуальним особливостям вихованця; постійно відчувати й підтримувати зворотний зв'язок у спілкуванні [17]".

С. Мінесєва та В. Овчинников у монографії "Оптимізація мовного впливу" окреслюють такі шляхи спілкування, які можна використовувати для навчання спілкування:

1. Забезпечити єдність і симультанність розробки предмета спілкування та засоби його комунікативного втілення.

2. Максимально враховувати потреби аудиторії та її можливості щодо смислового сприйняття, переробки та привласнення пропонованої інформації.

3. Виходити з того, що результативна комунікативна взаємодія включає в себе не тільки організацію МВ (мовленнєвого впливу), але й управління споживанням головного змісту виступу.

4. Планувати соціально значимий результат і засоби його реалізації як критерій ефективності публічного спілкування.

5. Контролювати споживання й привласнення знань, необхідних для відпрацювання шуканих умінь, а також діагностики міри сформованості вміння здійснювати публічне спілкування.

Зі сказаного можна визначити, що педагогічне спілкування являє собою знаково-символічну діяльність, здійснювану за допомогою слова, жестів, міміки, семантики поведінки тощо, що знаходить прояв у духовному житті суспільства і насамперед у суспільній свідомості та всіх її формах, рівнях та станах.

Разом з тим для створення передумов дії необхідно навчити студентів концентрувати так звану емоційну енергію, тобто увагу, уяву, фантазію тощо, яка, несподівано спалахуючи, породжуватиме у практичній діяльності небанальну поведінку (дію).

Міркуючи про засоби та шляхи формування в майбутніх учителів засад уміння діяти, слід звернутися до тези К. Станіславського про "театр переживання" у дещо іншому ракурсі: "Що означає: "Правильно грати роль"?".

Для виконання певних функцій дії необхідні певні здібності. Наприклад, об'єкт встановлюється переважно за допомогою гностичних здібностей. Аналіз відбувається переважно за рахунок гностичних і проєктивних здібностей. Гностичні і конструктивні якості необхідні для сприйняття й розпізнання. Прогнозування здебільшого спирається на проєктивні здібності. Оцінка здійснюється за допомогою гностичних здібностей, цілепокладання – за допомогою проєктивних і конструктивних. Бажання формується на ґрунті конструктивних можливостей педагога. Планування, у свою чергу, виходить із проєктування. Прийняття рішення здійснюється на підставі гностичних і конструктивних здібностей вчителя. Виконання дії базується на організаторських і комунікативних здібностях. І, зрештою, оцінка результатів за збігом з метою здійснюється за допомогою гностичних здібностей педагога.

Виконання дії характеризується такими ознаками: цілеспрямованістю, послідовністю, неперервністю, продуктивністю, доцільністю тощо. Крім цього, дія має такі головні категорії: вольове походження та наявність мети.

Сам факт перебування вчителя в класі й роботи з учнями ще не свідчить, що тут наявний педагогічний процес. Можна вважати, що справжній педагогічний процес виникає у той момент, коли виникають ситуації педагогічної взаємодії та ситуація педагогічного перетворення людини. Якщо реальна взаємодія та реальне перетворення відсутні, то немає й самого педагогічного процесу [17].

Залежно від об'єкта впливу всі психічні дії можна диференціювати на внутрішні та зовнішні. Зовнішніми можуть бути названі дії, спрямовані на зовнішній об'єкт, тобто на свідомість учня задля її зміни. Внутрішні дії можуть змінювати свідомість. Перш ніж розпочати будь-яку дію, психічну чи фізичну, педагог повинен зорієнтуватися в обстановці та прийняти рішення щодо способу її

виконання. Розв'язуючи ряд педагогічних завдань, здійснюючи таким чином вплив на учнів, педагог і сам зазнає впливу з їх боку. В результаті цього і виникає їх взаємодія.

Процес спілкування, у свою чергу, проходить такі стадії:

- орієнтування в оточуючих умовах, вибір об'єкта;
- привертання уваги до себе за допомогою дії;
- підготовка об'єкта для сприйняття думок, почуттів, бачень;
- передача власних думок, почуттів, бачень за допомогою мовлення, міміки та інших засобів виразності, щоб змусити об'єкт зрозуміти, побачити або почути трансльоване;
- момент відгуку об'єкта.

Підтвердження цих тез знаходимо у В. Кан-Каліка, котрий писав: "Перш ніж безпосередньо поставити питання про потрібне, ви намагаєтесь створити таку попередню ситуацію, яка забезпечила б вам успіх. Ви створюєте певну комунікативну й відповідно психологічну атмосферу, здійснюєте так зване комунікативне завоювання об'єкта спілкування, а відтак уже організуєте безпосередній вплив [17]".

Слід особливо відзначити найважливіші умови, без яких процес спілкування неможливий:

- 1) надзавдання (те, чого я хочу досягти спілкуванням);
- 2) дія (те, що я роблю для досягнення мети);
- 3) інструментарій (тобто спосіб досягнення мети (надзавдання) або як, яким чином я ці дії виконую).

Разом з цим слід підкреслити, що вчені розрізняють три рівні спілкування. До першого вони відносять функціонально-діловий рівень, який є найбільш елементарним і має місце, як правило, на початку спілкування, коли кожна зі сторін (учитель та учні) змушена грати соціальні ролі й виконувати приписані обов'язки.

Другий рівень "впливовий" породжується першим і є його безпосереднім продовженням. На цьому рівні формуються стосунки вищого порядку. На цьому етапі педагог "завойовує" позитивне ставлення до себе учнів. Необхідно відзначити, що на другому рівні в руках учителя є тільки інтелектуальні нитки керівництва учнями.

Наступний рівень спілкування має ще більший ступінь взаємозалежності "учень - учитель" та "учитель - учень". Це рівень "емоційний", на ньому спілкування в руках учителя - не тільки інтелектуальна сфера діяльності, але й емоційний аспект особистості

учнів. Цей рівень відкриває можливості співпереживання. Його педагогічна сутність полягає в тому, що на ньому формується "внутрішня готовність людини не тільки пізнати світ почуттів іншої людини, але в певному розумінні й "прийняти" його.

Тому пропонувані нижче вправи й завдання сприяють насамперед розвиткові зазначених умінь і навичок для педагогічної дії (взаємодії), яка виражається в емоційному спілкуванні. Якщо розглянути процес спілкування послідовно, умовно поділяючи його на запропоновані етапи, з'ясується, що для орієнтування в довколишніх умовах і вибору об'єкта необхідно мати розвинену увагу. З іншого боку, щоб привернути увагу до себе, необхідна психофізична свобода. Підготовка об'єкта для сприйняття своїх почуттів, думок та уявлень здійснюється на ґрунті уяви та фантазії, не виключаючи перших двох елементів – уваги та психофізичної свободи. Далі йде етап передачі інформації, здійснюваний за рахунок зазначених елементів. І останній етап – момент відгуку об'єкта – реалізується за допомогою уваги.

Отже, ключовими моментами на кожному з етапів спілкування мають стати орієнтування, привертання, підготовка, передача, відгук.

Для спілкування необхідні такі умови:

- матеріал для спілкування, тобто те, чим спілкуватися, що спонукає до спілкування;
- об'єкт спілкування, тобто те, з ким або з чим спілкуватися;
- засоби та прийоми спілкування;
- знаходження форм і засобів спілкування з певним об'єктом.

Тільки в такому спілкуванні, коли існує насичена атмосфера "учень – учитель", створюється високе напруження почуття, його легка транслюваність і сприйнятливість. У цій атмосфері два зустрічних випромінювання, що йдуть від учителя й учня одночасно, дають іскру живого спілкування, яка запалює відразу всіх студентів. Тільки за такої спільної творчості педагогові таланить передати непередаване, тобто те несвідоме, що становить сутність кращих письменників і вчених. За такого співробітництва учневі можна говорити не тільки про те, що можна передати видимим жестом та словом, але й про те, що можна передати тільки чуттєвим випромінюванням.

Отже, учень залучаючися до творчості, стає одним з колективних творців уроку. У цій ролі учень мимоволі проникає в атмосферу педагогічної творчості, яка виховує смак, пробуджує естетичні почуття й відроджує до життя митця, який спить у душі кожного, і тоді уможлиблюється передача променів нашої волі. Цими шляхами спілкування широко користується мистецтво переживання, цілком застосовне у педагогіці, й тому відтворюване ним життя людського духу "виблискує" всіма барвами почуття й найповніше проникає у свідомість і підсвідомість учнів. Палітра таких педагогів повна, багата й виразна, їх називають майстрами.

"Професійна мовленнєва підготовка вчителя ... покликана не тільки забезпечити володіння мовою як засобом передачі знань, але й представити вищий зразок, що формувався у вітчизняній культурі сторіччями й відбиває парадигму цієї культури, причому подати його у відрефлексованій та концептуалізованій формі [26]".

В. Андреев вказує: "У вчителя, що володіє високим рівнем професійної культури, з'являється значима якість – він стає здатним прогнозувати й коректувати стратегії творчого саморозвитку своїх учнів [4]". Це можливо тільки тоді, коли мовлення педагога є зразком для школярів, викликає в дітей бажання наслідувати цей зразок, постійно збагачуючи й удосконалюючи його.

Мова виражає думки і почуття людей, вона є основним засобом їх спілкування. Красномовство – сила, за допомогою якої вдається впливати на світ, змінювати його, реалізуючи власну волю. Розрізняють п'ять основних видів красномовства: академічне, політичне, юридичне (судове), церковне та суспільно-побутове. Академічне красномовство – це ораторська діяльність науковця та викладача, що доповідає про результати дослідження або популяризує досягнення науки. Сфера його застосування – шкільна (різних рівнів) та наукова аудиторія. Головні риси академічного красномовства є доказовість, бездоганна логічність, точність мислення, чітка, позбавлена будь-якої двозначності термінологія.

До жанрів академічного красномовства належать наукова доповідь, наукове повідомлення, наукова лекція (у ВНЗ чи школі), реферат, виступ на семінарському занятті, науково-популярна (публічна) лекція, бесіда [2].

Серйозні недоліки в мовленнєвій підготовці вчителя особливо небезпечні, позаяк вони можуть позначитися не тільки на мовленні,

але й на мисленні вихованців. Завдання розвитку мовлення учнів вимагають, на наш погляд, крім традиційних методів праці, залучення театральної педагогіки, використання головних елементів системи К. Станіславського.

Розподіл мовленнєвої діяльності на три складові – техніку, культуру та технологію – є умовним, здійснюваним лише для навчальних цілей. У практичній мовленнєвій діяльності ці складники виступають разом (одночасно) й не існують один без одного.

Серед елементів системи К. Станіславського, необхідних для підготовки майбутнього вчителя, розглянемо логіку вимовляння. Тут нам допоможе вивчення понять "надзавдання" та "наскрізна дія", які дозволяють будувати живе міркування в єдиному прагненні до поставленої мети. Згідно з енциклопедичним визначенням, надзавдання – це "головна ідейна мета, завдання, задля якого створюються п'єса, акторський образ, вистава [46]".

Наскрізна дія – це головна лінія драматургічного розвитку п'єси, зумовлена ідеєю п'єси, творчим задумом драматурга. Правильне її розуміння допомагає режисерові та акторам досягнути послідовного і цілеспрямованого розкриття ідейного змісту ролі та п'єси загалом. Саме вмінь побудови логічно послідовного мовлення, виокремлення головного та другорядного, дійовості ("логічної перспективи") бракує сучасному студентові педагогічного ВНЗ.

Другим концептуальним елементом учення К. Станіславського, який є цілком придатним для вдосконалення мовної підготовки майбутнього вчителя, є розвиток інтонаційно-мелодійної виразності усного мовлення. Поняття "підтексту", магічного "немовби", як і зазначені вище поняття, можуть розбудити творчу природу студентів, але не навчати "інтонації", проти чого рішуче виступав і М. Жинкін. Головним завданням тут є формування власного ставлення до предмета міркувань, з'ясування головної проблеми: "Навіщо я це кажу?". Вивчення закономірностей інтонаційно-мелодійної будови мовлення, виявлення інтонаційної природи розділових знаків, навичка побудови "художньої перспективи мовлення", під якою К. Станіславський розумів уміння створювати звукові плани, перспективу, які урухомлюють та оживлюють фразу, – все це елементи театральної педагогіки.

Разом з цим голос педагога є також носієм повідомлення, яке міститься в інтонації, і включає в себе такі поняття, як наголошування й темпоритм. Від самого початку педагогічної дії, ще не пояснюючи учням смислу виголошеного тексту, інтонація вказує на позицію промовця, яка, в свою чергу, включає такі поняття, як психологічна, моральна й моральнісна точка зору з певного питання, спосіб його розгляду. Крім того, це метод інтерпретування або критики тексту (навчального матеріалу), а також власного бачення навчального матеріалу. Інтонація передає ставлення промовця до змісту висловлювань, яке виражається в модальності висловлювань, зокрема через суб'єктивно модальний зміст, наприклад, почуття, вольовий акт, прихильність до висловлювань тощо. Вона виражає також контакт із слухачем (учнем), ставлення до нього, оцінку ситуації тощо. Інтонація стосується як висловлювання-дискурсу, так і висловлювання-процесу, як смислу тексту, так і роботи вчителя, як семантики, так і прагматики.

Виховання навичок творчого самопочуття (у цьому контексті як емоційної чутливості психофізичного апарату та як синтезу елементів театральної педагогіки голосу, згідно з К. Станіславським), означає передусім єдність психічного й фізичного у творчій природі виконавця (вчителя).

Достатньо розроблене й апробоване в театральній педагогіці поняття "підтекст" не розглядається як спеціальне завдання в педагогічній науці. Під поняттям "підтекст" ми маємо на увазі те, що не сказано в тексті підручника або посібника, але впливає з того, як текст інтерпретується й репрезентується педагогом. Оскільки поняття підтексту, як було зазначено вище, не знайшло, на жаль, свого відображення в педагогічній науці як спеціальне завдання, скористаємося досягненнями театральної педагогіки й зупинимося на ньому докладніше.

Поняття підтексту міцно ввійшло у театральну практику, проте його не завжди однозначно тлумачать. Доволі часто на сцені ми можемо спостерігати, як підтекст руйнується темпераментно проголошуваним текстом. Або ж до підтексту звертаються тоді, коли акторові необхідно осмислювати виголошені репліки в рамках життєподібності, не претендуючи на щось більше. Але справжнє розкриття підтекстів – це потужний засіб образного втілення й педагогічного тлумачення навчального матеріалу, перетворення

його на актуальний і сучасний предмет, необхідний і цікавий для тих, хто навчається. Правильне виявлення підтексту формує й правильне ставлення учнів до предмета, "затягує" їх у навчальний матеріал і дає надійне емоційне підґрунтя відомому ефекту "переживання". Слово, навіть найпростіше, є багатозначним. Як було згадано дещо в іншому сенсі, учень сприймає слово залежно від того, хто саме його вимовив. Тут доречно говорити не тільки про підтекст слова, а й про підтекст сприйняття. Думка промовця (педагога) не передається, так би мовити, безпосередньо слухачеві (учневі), натомість останній, розуміючи слово, створює власну думку, яка посідає в системі, встановленій мовою, на місце, близьке до місця думки промовця. Природно, що педагог, висловлюючи певну думку, намагається надати словам більш точного значення за допомоги інтонації, міміки та жестів. Ймовірно, треба сказати і про малодосліджену смислову енергію слова. Кожне слово, залежно від інтонації, характеру промовця, ситуації тощо, змінює свою смислову енергію.

Фундатор вітчизняної нейропсихології О. Лурія зазначив, що розуміння підтексту як доглибного смислу слова та фрази призводить і до розуміння мотиву, прихованого за текстом.

Без підтексту мовлення вчителя немає взагалі. Це своєрідний коментар, який дає учню правильне розуміння почутого. Це поняття К. Станіславського, для котрого підтекст – психологічний інструмент, який інформує про внутрішній стан персонажа, встановлює дистанцію між тим, про що йдеться у тексті, та тим, що показано на сцені. Підтекст – це психологічний і психоаналітичний відбиток, залишений актором на своєму персонажі. "Вчителеві просто необхідно володіти словом, – стверджує В. Кан-Калік, – засобом переконання. Це ключ до розв'язання багатьох ситуацій, а часом і конфліктів, які виникають у процесі виховної діяльності. Переконання, слово і переконання. Недарма стародавні казали, що освіта не дає паростків у душі, якщо вона не сягає значної глибини. Це проникнення можливе лише в гармонійній єдності високого професіоналізму, акторської та ораторської майстерності вчителя [17]".

Тому одне з головних завдань теми "Мовленнєва підготовка майбутнього вчителя" – навчити майбутніх учителів виразно й дохідливо передавати в практичній діяльності все різноманіття

людських стосунків і почуттів за допомоги багатого на інтонації голосу, яскравого, правильного, логічно осмисленого мовлення. Досконале володіння психофізичною технікою, всіма елементами педагогічної майстерності необхідне педагогові для яскравого, правдивого й виразного втілення в його професійній діяльності педагогічних цілей і завдань.

Яким би науково багатим і досконалим не був зміст навчального матеріалу та почуттів, переживаних учителем, – зовнішнє втілення цих думок та емоцій буде неминуче викривленим, якщо педагог не володіє технологією й технікою мовлення. Тому заняття з мовлення мають бути присвячені розвитку, адаптації й удосконаленню мовленнєво-голосового апарату майбутнього вчителя до вимог професійної діяльності.

Педагог у практичній діяльності має контролювати, а за потреби – коригувати такі складники професійного педагогічного мовлення:

1. Артикуляцію, дикцію, голосовий діапазон, тембр голосу, темпоритм мовлення.

2. Витривалість голосу, виразність мовлення, голосоведіння (резонатори, реєстри), плинність мовлення, посилення звука, мовленнєве дихання, силу звука й голосу.

3. Активність мовлення та його гнучкість, запас слів, логіку мовлення, образність мовлення, орфоепію, дотримання літературних норм.

Слово – це завжди засіб, за допомогою якого людина діє, намагаючися справити враження на свого співрозмовника.

Людина, що діє словом, не тільки відтворює мовленням певну картину для партнера, але й прагне, щоб ця картина викликала в його свідомості певну психічну роботу. Залежно від того, на яку саме психічну роботу він підсвідомо розраховує, то застосовує певний спосіб словесного впливу, що є подальшим кроком до тієї мети, якій служить і побудова фрази. Якщо цей крок не зроблено, якщо спосіб словесного впливу неясний і розпливчастий, це значить, що сама дія не дуже активна, вона не продиктована важливими й істотними інтересами діячів і тому не може виражати їх. Виразність такої дії, як правило, невелика.

Свідомість партнера – це немов міцність, що має певний фронт опору й оборони; його потрібно прорвати, щоб опанувати всю міць.

Атакуючий вибирає найбільш доцільну, на його думку, ділянку цього фронту, щоб сконцентрувати на ній удар; ця ділянка що здається йому найбільш уразливою для його зброї – тих уявлень, які він може запропонувати свідомості партнера.

"Розумний ритор, – писав М. Ломоносов, – повинен діяти, як митецький боєць: влучати в неприкрите місце [2]".

Якщо словесну дію уподібнити до артилерійської атаки, то бачення – це боєприпаси; відтворення їх у побудові фрази – стрілянина; свідомість партнера – загальна мета, загальне тактичне завдання; спосіб впливу – приціл до певної точки; вибір способу – визначення найближчої мети пострілу. Якщо боєприпаси мають належну силу, то чим конкретніша ціль і чим точніше влучання – тим сильніший удар; чим вірніше обрано ціль – тим більше шансів на перемогу.

Усі моменти "атаки" взаємозалежні й взаємообумовлені. Ефект її буде, ймовірно, більшим залежно від того, наскільки змістовним і важливим для партнера буде бачення реалій, наскільки яскраво й рельєфно будуть вони побудовані в мовленні; і чим точніше будуть вони адресовані саме тим сторонам свідомості партнера, тим його психічним здібностям, на які вони можуть найбільше впливати в цей момент. І навпаки – пробіл, неточність, недбалість, приблизність у кожній з цих ланок або елементів словесної дії неминуче знизять ефективність цілого.

Ми констатували, що у практичній діяльності педагога не завжди вміють використовувати виразні можливості слова. Педагогові необхідно навчитися діяти за допомогою слів, не розраховуючи на соціальну роль учителя, яка дає йому право навчати. Часи учнів, уважних тільки тому, що вони в класі, або тому, що перед ними вчитель, очевидно, пішли у небуття.

Процес спілкування між учителем та учнем являє собою ускладнену модель комунікативного акту, вивчення головних закономірностей функціонування якого допомагає нам розкрити, зокрема, внутрішній механізм педагогічного спілкування.

Педагогічна діяльність у всіх формах і проявах повинна орієнтуватися на слово співрозмовника у відповідь, враховувати його й усім еством відгукуватися на нього. Без мислимого "іншого", чужої свідомості, без урахування її упередженого, зацікавленого голосу немає педагогічної діяльності.

Спілкування як процес взаємодії свідомостей, спрямований на досягнення якісних змін у психіці суб'єкта, визначає сутність діалогу між учителем та учнем. Діалог, боротьба, взаємодія у мовленнєвій діяльності педагога відбуваються у свідомостях педагога та учнів, які протистоять одна одній, у момент їх зустрічі на матеріалі навчального тексту й будуються у формі рівноправного взаємовпливу двох свідомостей. Уява партнерів – місце виникнення й установлення контактів між ними.

Мовленнєва діяльність педагога – це особливий спосіб існування в аудиторії, позначений найтоншими психологічними перебудовами в його свідомості, який визначається, з одного боку, тим, що під час мовленнєвого впливу в ньому звучать два взаємодіючі між собою голоси. Це відчуття роздвоєності відображене у висловлюваннях багатьох творчих діячів, для котрих такий стан психіки (притаманний учителям в професійній діяльності) – явище досить природне.

Педагогічне спілкування в процесі мовленнєвої діяльності – процес унікальний. Воно народжується з внутрішньої протидії двох різних точок зору на підставі єдиних соціально-психологічних процесів. Соціальність природи будь-якого висловлювання є відомою, вона – це не тільки підґрунтя для розбіжностей, але й, що важливіше, – підвалини взаєморозуміння, єдиного, спільного погляду на світ. Ця суперечність міститься в будь-якому людському висловлюванні, яке є єдиним і множинним, одвічним і щохвилинним, незмінним і мінливим. Висловлювання вчителя (його мовлення) – це тільки видима частина "айсберга" всієї особистості педагога. Але ж є ще й "підводна", невидима частина його особистості; незмірна у порівнянні з видимою, вона виражається у "висловлюванні", але далеко не вичерпується ним. Це думка, точніше, та стихія думки, визначена як внутрішнє мовлення промовця. Саме в процесі внутрішнього мовлення, що являє собою поєднання соціального й біологічного досвіду людини, визріває конкретна форма будь-якого спілкування, зокрема й педагогічного.

Як було зазначено вище, це особливий різновид спілкування. Долаючи опір "чужого" "моєму", осмислюючи, роблячи "чуже" "моїм", педагог у боротьбі, у суперечці "чужого" з "моїм" відтворює у процесі педагогічної діяльності "прихований" діалог з учнем. Таким чином, можливо (у результаті взаємодії двох різноспрямованих логік –

педагога та учня) розглядати діяльність партнера-учня не тільки як діяльність, але ширше – як "спосіб дій", як суб'єкт.

Людська свідомість відображає доволішню дійсність не дзеркально, а постійно переробляючи інформацію, що надходить. Цей момент зумовлює головні проблеми мовної дії. Річ у тім, що акт мовленнєвого впливу не відбувається в "стерильній" атмосфері, реципієнт увесь час перебуває в процесі сприйняття й переробки інформації – як тієї, що надходить ззовні, так і своєї власної.

Тому чим яскравішим буде мовлення вчителя, тим більше у нього можливостей впливати на увагу, почуття, уяву, мислення, пам'ять і волю.

Ефективною методикою в роботі над розвитком і вдосконаленням професійно важливих якостей майбутнього вчителя щодо його майбутньої мовленнєвої діяльності є дотримання таких головних вимог.

1. У процесі мовленнєвої діяльності вчителя головним моментом правильного звуковидобування є свідоме зімкнення зв'язок. Свідоме активне зімкнення зв'язок – це засадовий принцип, який відрізняє професійну мовленнєву діяльність від побутового спілкування, але й у побуті за правильно поставленого голосу зв'язки з часом мають змикатися свідомо.

2. Підсвідоме володіння диханням (тобто так, як ми робимо це у звичайному житті в процесі дихання). В житті дихання регулюється підсвідомістю, ми не замислюємося про те, вистачає нам повітря чи ні, коли ж ми говоримо в процесі професійної діяльності, ця проблема переслідує нас постійно. За допомогою поступового ускладнення вправ можна досягти "неконтрольованого" дихання. Цей принцип, як і попередній, зумовлює наступний.

3. Активна робота резонаторів. Спеціальними вправами, головна з яких – вібраційний масаж (або масаж резонаторів) досягається вимовляння з максимальним використанням вібраційних засобів (резонаторів) промовця, які дають "шляхетний звук", найменшу втомлюваність голосу й, головне, – дохідливість вимовлюваного. Згідно з тим принципом, музика, видобута із доброго інструмента, завжди "чутніша" (насамперед за тембром), ніж музика поганого інструменту.

4. У стані професійної діяльності мовний апарат максимально, наскільки це можливо за конкретного матеріалу (тексту), спокійний.

Дуже важливо, щоб мовленнєвий вплив не "втікав у дикцію", щоб учні найважливішим чином не стежили за ротом педагога як за найвиразнішим елементом у хибно здійснюваній мовленнєвій діяльності, а слухали й чули сенс висловлюваного вчителем.

5. Мовленнєві здібності розвиваються тільки в єдності психічного й фізичного. Будь-яке голосове тренування, не поєднане з практичною роботою над текстом, краще проводити не відсторонено, а конкретно, застосовувати для професійної діяльності педагога; будь-яка вправа з мовлення, не осмислена студентом, не зможе достатньо повно реалізувати завдання, які ставляться до розвитку й виховання мовленнєво-вокальної царини педагога. Будь-яка вправа повинна мати смислове підґрунтя.

6. Мовленнєва діяльність педагога розглядається не як одна з властивостей людського організму, не як одне з численних завдань педагога, а як вираження людської індивідуальності, всіх особливостей розуму й психофізичного складу особистості, як найважливіший інструментарій педагогічної діяльності.

Слово і мова як за побутових, так і за сценічних умов, а також за умов публічного виступу педагога або лектора зберігає свою активність, якщо промовець має органічну потребу говорити.

Для того, щоб висловити думку, виконавець (учитель) повинен добре її собі уявити. Говорити, як було зазначено вище, згідно з К. Станіславським, означає передавати слухачам своє бачення, "заражати" їх своїми уявленнями, переживаннями. Слухати означає уявляти собі те, що чуєш. Чим яскравіші уявлення, тим яскравіше й виразніше мовлення, тим воно дієвіше та дохідливіше.

Наступний елемент техніки впливу словом полягає в тому, що педагог передає своє бачення слухачам для того, щоб вплинути на їх свідомість, змінити її у потрібному напрямку. Інакше кажучи, якщо є захоплююча мета виступу, то за умови правильного розуміння вчителем логіки й послідовності думок тексту, висловлюючи які, він наближається до чергового завдання, коли педагог точно уявляє ці думки, активно передає їх слухачам, і коли все це слугує для того, щоб впливати на учнів, змінювати їх уявлення про певний предмет діяльності – тоді й створюються умови для впливу словом.

Продуктивно організований процес педагогічного спілкування повинен забезпечити реальний психологічний контакт, що повинен виникнути між педагогом і дітьми й перетворити їх на об'єкто-

суб'єкту спілкування; подолання різноманітних психологічних бар'єрів, які виникають у процесі взаємодії педагогів і дітей (вікові, соціально-психологічні, мотиваційні, настановні, пізнавальні тощо); переведення учнів зі звичної для них позиції ведених на позиції співробітництва, а отже, і їхнє перетворення на суб'єктів педагогічної творчості; плідні міжособистісні взаємини педагога й дітей, у яких органічно сполучаються діловий і особистісний рівні спілкування; цілісна соціально-психологічна структура педагогічного процесу.

Таким чином, педагогічне спілкування виступає як фактор, що оптимізує навчально-виховний процес, котрий забезпечує реалізацію будь-якого його компонента. Як засвідчують В. Кан-Калик і Г. Ковальов [17; 18], педагогічне спілкування залежне від загальних етапів творчого педагогічного процесу і здійснюється в наступних аспектах:

1. Моделювання педагогом майбутнього спілкування з аудиторією в процесі підготовки до безпосередньої творчості з людьми (прогностичний етап).

2. Організація безпосереднього спілкування з класом у момент постійної взаємодії з ним (постійний період спілкування).

3. Управління спілкуванням у педагогічному процесі.

4. Аналіз реалізованої системи спілкування та проектування системи спілкування на майбутню діяльність.

Конкретизація цієї загальної евристичної структури педагогічного спілкування дозволила вичленувати складові кожного з етапів. У процесі моделювання спілкування (перший етап) здійснюється планування комунікативної структури уроку, що відповідає його: а) виховним і дидактичним цілям і завданням; б) педагогічній і моральній ситуації в колективі; в) творчій індивідуальності педагога; г) індивідуальним особливостям окремих учнів і класу в цілому. Це своєрідний випереджальний етап спілкування.

На другому етапі (у процесі своєрідної "комунікативної атаки") відбувається: а) уточнення умов і структури спілкування; б) конкретизація спланованої раніше моделі спілкування у зв'язку зі сформованою ситуацією спілкування; в) здійснення безпосереднього спілкування; г) керування ініціативою й всією системою процесу спілкування учнів.

На третьому етапі здійснюється керування спілкуванням у педагогічному процесі: вирішуються постійно виникаючі педагогічні й комунікативні завдання, регулюється процес спілкування й інструментування педагогічного впливу, стимулюється участь класу в спілкуванні, досягається відповідність методики впливу й системи спілкування.

На четвертому, заключному, етапі педагог аналізує використану систему спілкування, уточнює можливі варіанти спілкування з аудиторією, цим самим прогнозує майбутнє з нею спілкування (тобто фактично здійснює перехід до першого етапу).

Опора учителів-початківців і студентів-практикантів на цю комунікативну логіку навчально-виховного процесу оптимізує оволодіння основами педагогічної майстерності.

Пропонована система вправ поєднує в собі два цикли:

1. Вправи, спрямовані на практичне оволодіння процедурою й технологією педагогічної комунікації на основі відпрацьовування найважливіших елементів, що сприяють розвитку комунікативних здібностей, формуванню навичок керування спілкуванням; на вміння органічно й послідовно діяти в публічній обстановці; на формування м'язової свободи в процесі педагогічної діяльності; на розвиток навичок довільної уваги, спостережливості й зосередження в спілкуванні; на розвиток найпростіших навичок спілкування; на керування ініціативою в спілкуванні; на техніку інтонування; на визначення й уточнення системи спілкування; на розвиток міміки й пантоміміки; на педагогічно доцільні переживання; на стадіальність процесу спілкування; на реалізацію позамовного і мовленнєвого спілкуванням; на побудову комунікативних завдань уроку; на техніку й логіку мовлення, її виразність та емоційність; на керування спілкуванням; на безпосередню мобілізацію творчого самопочуття перед спілкуванням з аудиторією; на вибудовування логіки майбутнього спілкування, публічного виступу.

2. Вправа на цілісну дію – спілкування в заданій педагогічній ситуації на основі всієї структури діяльності педагога. Вправи на дії в типових ситуаціях (спостереження й аналіз педагогічних дій тощо); на вивчення відповідності методики впливу структурі спілкування із класом; на виконання інсценованих педагогічних завдань; на методику постановки педагогічної вимоги; на розвиток педагогічної уваги, інтуїції, навичок педагогічної імпровізації в спілкуванні; на дію

в ситуаціях, наближених до дійсності в процесі педагогічної практики (цілісна комунікативна діяльність в умовах самостійної педагогічної практики й різних видів суспільної роботи); на виявлення індивідуальних особливостей педагогічної індивідуальності студента; завдання на пошук власного стилю спілкування й формування основ індивідуального стилю педагогічного спілкування.

Для розв'язання окреслених вище завдань, пов'язаних із виконавською діяльністю педагога, ми пропонуємо так зване "налаштування", яке має на меті "розім'яти" вчителя перед уроком, "налаштувати" його почуття та емоції на правильну тональність у стосунках з учнем і тим самим дозволити педагогу "включити" весь його педагогічний потенціал. Згідно з результатами вітчизняних досліджень, учень є надзвичайно чутливим до емоційного стану вчителя. Він, як правило, "заражається" настроєм учителя, крім цього, учень переживає атмосферу, яка виникає в класі.

У педагогічному процесі головним джерелом атмосфери в класі є вчитель. Його зацікавленість предметом навчання та інтересами учнів, відкритість, почуття гумору та інші якості, описані вище, безпосередньо впливають на емоційний настрій класу. Отже, психофізична невідповідність (неналаштованість, невміння перебудуватися тощо) вчителя до уроку здатна звести нанівець будь-яку методику та відмінне знання навчального предмета. Ось чому й виникає необхідність у навчанні майбутнього педагога керувати своїм станом (настроєм, темпераментом, негативною установкою тощо).

Тому необхідні тренування виконання необхідних умінь та навичок, а саме психофізичної свободи, уваги, уяви та фантазії, є засадовими стосовно внутрішньої техніки педагога, яка, у свою чергу, відіграє головну роль у формуванні педагогічної майстерності. Водночас з розвитком внутрішньої техніки має відбуватися й удосконалення техніки зовнішньої, тобто міміки, пластики й голосу.

Гармонія розуму й почуттів – підґрунтя педагогічної технології й техніки, що за умови вдосконалення дає педагогічну майстерність, яка, у свою чергу, є передумовою педагогічної творчості. Одним з найважливіших компонентів, які зумовлюють педагогічну майстерність і педагогічну творчість, є сила переживань педагога, розвиненість його чуттєво-емоційної царини особистості й

психофізичного апарату. Загалом А. Макаренко стверджував: "Потрібно вміти читати на людському обличчі, на обличчі дитини, й це читання може бути навіть описане у спеціальному курсі. Нічого хитрого, нічого містичного немає в тому, щоб за обличчям дізнаватися про деякі ознаки душевних порухів. Педагогічна майстерність полягає й у постановці голосу вихователя, і в управлінні своїм обличчям... Педагог не може не фати. Не може бути педагога, котрий не вмів би грати [1]". Тобто для того, щоб досягнути таємниці володіння учнями, необхідно навчитися володіти собою. Доки аудиторія залишається загадкою, педагог не отримає влади над нею. Це триватиме доти, доки вчитель не осмислить і не опанує власні психофізичні можливості впливу на учнів.

Сутність педагогічної творчості найчастіше вбачають у єдності вмінь діяти самостійно й при цьому адекватно в неповторюваних навчальних ситуаціях зі здатністю осмислювати власну діяльність у світлі науково-теоретичних педагогічних знань, а також у визначенні правильного співвідношення автоматизованих і неавтоматизованих компонентів. Специфіку педагогічної творчості визнають у її цілеспрямованому характері: здебільшого це сприяє взаємозбагаченню та творчому співробітництву. З одного боку, особиста участь педагога веде до розгортання, протікання й завершення пізнання учня. З іншого боку, він сам неминуче засвоює історичні етапи науки про мислення, пізнання, основні закономірності його розвитку. При цьому педагогічна самосвідомість – ключ до вирішення багатьох завдань, пов'язаних з наявністю в педагога потреби в постійному самовдосконаленні. Це поняття включає вміння співвідносити мету та зміст освіти, реалізовані в навчальних планах і програмах, педагогічні ідеї та методи з конкретними умовами практичної діяльності. Усвідомлення педагогом ступеня своєї майстерності й ідеальних моделей, що є синтезом науки й практики, усвідомлених через власну індивідуальність, повинне служити орієнтиром для формування самостійної професійної позиції творчого і новаторського характеру.

3. ОРГАНІЗАЦІЯ ТА УПРАВЛІННЯ САМОСТІЙНОЮ РОБОТОЮ СТУДЕНТІВ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

Основне завдання вищої освіти полягає в формуванні творчої особистості фахівця, здатного до саморозвитку, самоосвіти, інноваційної діяльності. Вирішення цього завдання навряд чи можливе шляхом передачі знань у готовому вигляді від викладача до студента. Необхідно перетворити студента з пасивного споживача знань на активного їх творця, що вміє сформулювати проблему, проаналізувати шляхи її вирішення, знайти оптимальний результат і довести його правильність. Сучасна реформа вищої освіти пов'язана по своїй суті з переходом від парадигми навчання до парадигми освіти. У цьому сенсі варто визнати, що самостійна робота студентів (СРС) є не просто важливою формою освітнього процесу, вона має стати його основою.

Саме тому важливим є обґрунтування організаційно-педагогічних умов здійснення управління самостійною діяльністю студентів.

Аналіз соціально-психологічної літератури показує, що у вітчизняній та зарубіжній літературі існує два основні підходи щодо розуміння суті керівництва. У відповідності до першого підходу (Є. Березняк, О. Свенцицький, Н. Коломінський) поняття "керівництво" здебільшого використовується як синонім поняття "управління", тобто між ними не вбачається суттєвої різниці.

Представники другого підходу (М. Альберт, І. Гічан, Л. Карамушка, Г. Котляревський, М. Мескон, Ф. Хедоурі,) розглядають керівництво як один із центральних, "командних", найбільш "психологічних" елементів управління. Такий підхід виступає основою для розуміння керівництва як процесу налагодження міжособистісних стосунків із підлеглими, здійснення на них особистісного впливу з метою досягнення управлінських цілей. Тобто, поняття "керівництво" у даному випадку за своїм змістом є більш вузьким, порівняно з поняттям "управління".

В. Афанасьєв, В. Кноррінг, П. Третьяков, В. Лазарєв, Р. Шакуров, Г. Щокін навпаки, визнають поняття "управління" більш широким, тому що при управлінні, на їх думку, начальник може як сам безпосередньо керувати, так і використовувати інші

(опосередковані) способи впливу на підлеглих (тобто керувати), які не вичерпуються його прямими наказами і розпорядженнями.

Проти ототожнювання понять "керівництво" і "управління" виступають Г. Богданов, А. Бондаренко, В. Пікельна, Л. Поздняк, Л. Тарасова, В. Шкатулла та ін. Досліджуючи співвідношення цих понять, вони роблять висновок про їх спорідненість, але не тотожність.

Ми вважаємо, що між поняттям "управління" та "керівництво" існує, своєрідний зв'язок: з одного боку, управління містить у собі керівництво як суб'єктивний компонент, а з іншого – воно саме є змістом керівництва, оскільки управління здійснюється людьми (людиною) щодо інших людей.

Поняття "управління" ґрунтовно увійшло у вжиток багатьох галузей знань. Управління – це цілеспрямована дія на об'єкт з метою змінити його стан або поведінку у зв'язку зі зміною обставин.

Американські вчені визначають поняття управління як "працю іншими руками", – управляти – це робити що-небудь руками інших.

У широкому філософському розумінні управління – це "елементарна функція організованих систем різної природи (біологічних, соціальних, технічних), яка забезпечує збереження їх структури, підтримку режиму діяльності, реалізацію програми, мети діяльності".

Управління можна визначити як процес досягнення визначених цілей шляхом використання праці інших. Його складовими є: організація, керівництво, мистецтво спілкування з людьми, здатність ставити цілі й знаходити засоби для їх досягнення.

Глумачний словник з управління дає таке визначення: "Управління – це процес цілеспрямованого впливу керуючої підсистеми або органу управління на керовану підсистему або об'єкт управління з метою забезпечення його ефективного функціонування та розвитку".

М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоурі вважають, що "управління – це процес планування, організації, мотивації і контролю, необхідний для того, щоб сформулювати та досягти мети організації".

Таким чином, управління самостійною діяльністю має дві головні мети. Перша – це організація навчально-виховного процесу, а друга – задоволення власних потреб та інтересів студентів.

Управління має виступати в єдності трьох своїх сторін – змісту, організації, процедур здійснення (технології) і є інтегрованим процесом планування, організації, координації, мотивації і контролю, необхідним для досягнення цілей навчання.

А.Крушанов розуміє під управлінням насамперед "цілеспрямований інформаційний вплив підсистеми управляючої на керовану підсистему, здійснюваний за схемою із зворотнім зв'язком, при цьому маємо на увазі, що управління – це надзвичайна активність, яка визначає на підставі відображення станів системи і середовища необхідність прогресивного розвитку всієї системи, за умови актуалізації її базової активності".

Сучасні дослідження (В. Зверевої, В. Изгаршева, В. Крижка, Є. Павлютенкова, В. Пیکельної, К. Сахновського, С. Свириденка, В. Семенова, В. Симонова та ін.) доповнюють поняття управління як процес вироблення, прийняття і реалізацію управлінських рішень. Як процес воно являє собою спосіб, технологію, методику, механізм здійснення плану в часі. Це хід управління, послідовна зміна стану, стадій, етапів розвитку, сукупність дій керівника та педагогічного колективу для досягнення результатів.

В. Крижко та Є. Павлютенков визначають управління як цілеспрямований вплив на систему, її компоненти та процеси для підвищення ефективності функціонування.

Будь-яке управління, як вид людської діяльності, починається з її уявного програвання, моделювання, тобто з дії-планування. Далі треба визначити, хто і яку роботу буде виконувати, хто із суб'єктів кому підлеглий і з ким пов'язаний, з ким взаємодіє по вертикалі і горизонталі, тобто вибудувати структуру організації й організаційну структуру управління.

У колективі, окрім вищезгаданої, як її називають, формальної (офіційної) структури, існує і неформальна структура, що формується на основі міжособистісних і міжгрупових взаємин. Управляючи, керівник повинен враховувати цю неформальну структуру. Крім цього, він повинен стимулювати студентів на роботу, проводити наради, запобігати і розв'язувати конфлікти, вести ділове спілкування і т. д.– усе те, що в менеджменті називають керівництвом.

Нарешті, щоб управління не було сліпим, щоб можна було відстежувати виконання того, що визначено в плані, не допускати

збоїв, неузгодженості та дефектів, мати зворотний зв'язок і т.п., необхідна контролююча діяльність.

Управління характеризується певними тенденціями розвитку, які можна розглядати з двох точок зору: по-перше, це об'єктивні тенденції, що прискорюють або гальмують розвиток, по-друге, управління характеризується певним потенціалом та динамікою його зміни. Тому необхідно своєчасно виявляти об'єктивні тенденції та вміло їх використовувати у процесі управління. Потенціал визначається можливостями та обсягом використаних можливостей.

Сучасна теорія управління включає до себе такі його типи як програмно-цільове, управління за кінцевим результатом, реактивне, або управління за відхиленнями, випереджене, циклічне, розімкнуте, випереджаюче, мотиваційне.

Термін "рефлексивне управління" розглядається як невід'ємна характеристика міжособистісного спілкування. Рефлексивне управління є найважливішою умовою її переходу із стану екстенсивного самокерованого розвитку в стан інтенсивного самокерованого розвитку і створює умови для рефлексії установою освіти старого індивідуального досвіду з метою перебудови стереотипів своєї життєдіяльності і реалізації власної траєкторії самокерованого розвитку.

Реактивне управління вирішальною мірою залежить від того стандарту, норми, відхилення від якого виступає підставою для прийняття оперативних управлінських дій, та рішень. Принциповою рисою цього управління та його імпліцитним недоліком є властива йому загроза втрати перспектив та системних взаємозв'язків з іншими видами діяльності, перетворення на самоціль того, що в дійсності є лише засобом досягнення визначених цілей.

При розімкнутому управлінні зворотний зв'язок відсутній або ж здійснюється із великим запізненням, що призводить, фактично, до некерованості системою.

Циклічне управління, навпаки, передбачає зворотний зв'язок і цілеспрямований вплив на розвиток керованого процесу.

Гнучке управління, на перший погляд, є оптимальним, тому, що орієнтоване на задоволення потреб та забезпечує основу для позитивного стимулювання якості роботи як управлінського апарату так і безпосередніх виконавців. Але гнучкість в управлінні не завжди пов'язана з активною роботою керівника, спрямованою на

запровадження інновацій та піднесення ефективності керованої системи. Це, в свою чергу, знижує отримання високих результатів стосовно визначених цілей та завдань.

Мотиваційне управління пропонує цілеспрямований вплив викладача на мотиваційну сферу виконавців не за рахунок наказів та санкцій, а за допомогою норми – зразка діяльності та створення позитивних соціально-психологічних умов. Проте цей вид управління має і негативну характеристику. Іноді він послаблює цілеспрямований вплив на розвиток процесу, об'єкту управління, що знижує його потенціал. Так буває за умови, коли викладач захоплюється мотиваційним управлінням, ігноруючи вимогливість до виконавців.

Випереджаюче управління тісно пов'язане із поняттям "невизначеність", яка розуміється як збіг обставин, які не надають викладачу очевидної відповіді, але потребують прийняття рішення, тому більшість дослідників вважають, що за такого типу управління важливою характеристикою є "визначальне управління", яке передбачає прийняття управлінських дій до виникнення флюктуації чи проблеми.

І, нарешті, "пожежне управління", тобто, прийняття управлінських дій після того, коли проблеми досягли максимального, або вже критичного загострення.

Слід визнати, що "визначальне управління" так само як і "пожежне управління" не оптимізують діяльність викладача, і не забезпечують оптимальні умови функціонування системи.

Найбільш ефективним видом є управління за кінцевими результатами у процесі досягнення визначених цінностей. В. Зверєва, В. Крижко, І. Ладенко, Л. Любомирський, Є. Павлютенков, М. Поташник, П. Третьяков відзначають головні особливості та позитивні якості цього управління – це системна інтеграція різних видів діяльності і надання їх цілям педагогічного змісту, незважаючи на особливості цих видів діяльності.

Ми вважаємо, що управління – це виявлення утруднень у виконанні студентами самостійної діяльності і пошук способів їх подолання. Управління слід уявляти як процес в єдності всіх його функцій, таких як мета, інформація, рішення, організація, комунікація, контроль тощо. Відповідно до нашого уявлення, управління завжди складається з управління студентами і управління їх науково пізнавальною діяльністю.

Під педагогічними умовами навчальної діяльності ми розуміємо сукупність взаємопов'язаних обставин, що необхідні для створення цілеспрямованого навчального процесу професійної підготовки спеціалістів.

До педагогічних умов ми відносимо:

- готовність викладачів до вибору адекватних методів навчання та комунікації;
- побудову системи підвищення професійного самовдосконалення студентів;
- формування у тих, що навчаються, готовності до активної самостійної діяльності;
- наповнення навчального процесу науковою, навчальною та методичною літературою; програмним забезпеченням навчального призначення;
- залучення учасників навчального процесу до творчої інтелектуальної діяльності.

Організаційні умови – це сукупність взаємопов'язаних обставин, які забезпечують цілеспрямоване керування навчальним процесом професійної підготовки спеціалістів. Система організаційних умов спрямована на планування, організацію, коригування, регулювання і контроль за навчальним процесом.

До організаційних умов відносимо:

- матеріально-технічне забезпечення навчального процесу;
- забезпечення навчального процесу сучасними інформаційними технологіями і комунікаційними засобами;
- створення комп'ютерних мереж різноманітного призначення для отримання інформації, необхідної для прийняття управлінського рішення.

Пропоноване управління самостійною роботою студентів виходить із точного визначення цілей, забезпечення їх досягнення за допомогою навчальних програм, проекрованої діяльності й перевірки досягнення цих цілей у процесі вивчення і засвоєння кожної навчальної дисципліни, шляхом самоконтролю, після завершення якого настає контроль, а в разі потреби – спрямована корекція з боку викладача.

Таким чином, організаційно-педагогічні умови сприятимуть створенню ефективного управління самостійною діяльністю студентів.

Важливо, на наш погляд, визначити місце самостійної роботи як категорії педагогіки. Ця проблема по-різному розв'язується у педагогічній науці: самостійна робота – це діяльність студентів, що протікає без безпосереднього керівництва викладача, хоча спрямовується й організується ним; специфічний педагогічний засіб організації і керування самостійною діяльністю студентів у навчальному процесі, яка повинна включати метод навчального чи наукового пізнання; конкретний вияв розуму; специфічний вид навчально-пізнавальної діяльності чи сполучення декількох видів; різноманітні види індивідуальної та групової пізнавальної діяльності студентів, що здійснюється ними на аудиторних заняттях та у позанавчальний час; різноманітні види індивідуальної навчальної діяльності школярів, яка здійснюється ними на навчальних заняттях або вдома за завданнями вчителя та під його керівництвом, але без його безпосередньої участі.

Деякі автори (Р. Назімов, С. Гончаренко) характеризують її як специфічний вид навчально-пізнавальної діяльності, що проводиться індивідуально чи по групах протягом аудиторних занять або вдома за завданням педагога, за його методичними вказівками, але без його безпосередньої участі.

І. Харламов розуміє самостійну роботу як активну пізнавальну самостійну діяльність. У цьому сенсі її можна застосовувати за наявності майже всіх чинних форм і методів (за винятком методів усного викладу, коли домінуючою діяльністю суб'єктів навчання є сприйняття на слух мовлення педагога), вважаючи при цьому самостійною і активну розумову роботу під час бесід, особливо в тих випадках, коли суб'єкти навчання спрямовуються до самостійного "відкриття" нових знань.

П. Підкасистий розрізняє самостійну роботу та самостійну діяльність студентів. Першу роботу він розуміє "...як дидактичний засіб навчання, штучну педагогічну конструкцію [37]", за допомогою якої педагог організує діяльність суб'єктів навчання як на уроці, так і під час виконання домашнього завдання. Крім того, суб'єкти навчання беруть участь у різнорівневих процесах навчального пізнання у процесі виконання певного типу та виду самостійної роботи. Самостійна діяльність розглядається як "цілеспрямований процес, який організується та виконується у структурі навчання для розширення конкретних навчально-пізнавальних завдань [37]".

Цікаву думку щодо сутності самостійної роботи наводить В. Буряк [8]. Він вважає, що розкриття характерних ознак самостійної роботи можливе тільки за єдності аналізу її зовнішньої та внутрішньої сторін. Зовнішня сторона зумовлюється освітніми функціями педагога, а внутрішня – пізнавальними функціями учнів, причому завдання останніх набагато складніше за завдання педагога.

Але найбільш повним науковці вважають визначення, сформульоване Б. Єсіповим. Педагог вважає, що самостійна робота, яка входить до процесу навчання, – це та робота, що виконується без безпосередньої участі педагога, але з виконанням у спеціально відведений для цього час. Причому суб'єкти навчання "свідомо прагнуть досягнути поставленої в завданні мети, проявляючи свої зусилля та виражаючи в тій чи іншій формі результати своїх розумових або фізичних (або тих та інших) дій [14]".

У зарубіжній педагогічній літературі для визначення поняття "самостійна робота" використовується ряд понять, які підкреслюють різні аспекти цієї роботи. Німецькі педагоги цей термін використовують, як правило, у значенні, яке найбільш поширене і в українській педагогіці. Іноді використовується поняття "опосередковане навчання", тобто робота, яка здійснюється під опосередкованим керівництвом викладача, протилежне поняття – "пряме" (безпосереднє) навчання, що відбувається під директивним керівництвом викладача. У педагогічній літературі Австрії та Швейцарії знайшов застосування термін "тиха робота", який підкреслює, що робота здійснюється наодинці. У французькій і англійській педагогічній літературі можна зустріти термін "індивідуальна робота". У США користуються терміном "незалежне навчання", що означає таку пізнавальну діяльність, за якої студенти отримують навчальні плани-програми і їм надається відносна свобода добору засобів і методів засвоєння.

Таким чином, у сучасній дидактиці самостійна робота студентів розглядається, з одного боку, як вид навчальної праці, який здійснюється без безпосереднього втручання викладача, але під його керівництвом, а з іншого – як засіб залучення студентів до самостійного оволодіння методами самостійної пізнавальної діяльності й розвитку інтелектуальних потенціальних можливостей кожного, але цього можна досягти лише тоді, коли вона організується і реалізується в навчально-виховному процесі як

цілісна система, що пронизує всі етапи навчання студентів у вищому закладі освіти.

Це припускає орієнтацію на активні методи оволодіння знаннями, розвиток творчих здібностей студентів, перехід від потокового до індивідуалізованого навчання з урахуванням потреб і можливостей особистості. Йдеться не просто про збільшення кількості годин на самостійну роботу. Посилення ролі самостійної роботи студентів означає принциповий перегляд організації навчально-виховного процесу ВНЗ, що повинен будуватися для розвитку вміння вчитися, формувати в студента здатності до саморозвитку, творчого застосування здобутих знань, способів адаптації до професійної діяльності в сучасному світі.

У той же час самостійна робота, її планування, організаційні форми й методи, система відстеження результатів є одним з найбільш слабких місць у практиці вищої освіти й однією з найменш досліджених проблем педагогічної теорії, особливо стосовно до сучасної освітньої ситуації (диверсифікованість вищої освіти, введення освітніх стандартів, впровадження системи педагогічного моніторингу тощо).

Фундаментальні науково-педагогічні дослідження визначають загальні тенденції в організації самостійної роботи студентів. На теоретичному й методологічному рівнях проблему організації самостійної роботи студентів у процесі оволодіння знаннями розглядали Л. Аристова, В. Буряк, Є. Голант, М. Данилов, Б. Єсіпов, Л. Жарова, В. Козаков, Б. Коротяєв, І. Лернер, О. Нільсон, І. Огородников, В. Паламарчук, П. Підкасистий, О. Савченко, А. Усова, Т. Шамова та ін. Досліджувалися також питання розвитку самостійності під час позааудиторної діяльності (О. Дубасенюк, Л. Клименко, В. Лозова, М. Лубенець, Л. Онучак).

Важливе методологічне значення для обґрунтування теоретичних основ і конкретних методик самостійної роботи студентів мають положення сучасної психологічної науки про закони пізнання й організації навчально-пізнавальної діяльності (П. Гальперін, К. Платонов, Г. Костюк, Н. Менчинська, С. Рубінштейн).

Обґрунтування принципів, на основі яких будується самостійна робота студентів, міститься у працях Ю. Бабанського, В. Загвязинського, Ч. Купісевича, В. Оконя, М. Скаткіна та ін.

Цікавим є дослідження шляхів формування внутрішньої та зовнішньої мотивації навчальної діяльності. Доведено, що дотримання принципу свідомості, творчої активності та самостійності студентів сприяє ефективності навчання, мотивації засвоєння знань, формуванню навичок і вмінь.

Таким чином, у дослідженнях, присвячених плануванню й організації самостійної роботи студентів, розглядаються загальдидактичні, психологічні, організаційно-діяльнісні, методичні, логічні й інші аспекти цієї діяльності, розкрито чимало аспектів досліджуваної проблеми, особливо в традиційному дидактичному плані. Однак особливої уваги вимагають питання мотиваційного, процесуального та технологічного забезпечення самостійної аудиторної та позааудиторної пізнавальної діяльності студентів як цілісна педагогічна система, що враховує індивідуальні інтереси, здібності та схильності учнів.

Згідно з Положенням "Про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах", самостійна робота студента є основним засобом оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від обов'язкових навчальних завдань.

Ефективність професійної підготовки майбутніх фахівців полягає в діалектичній єдності процесу навчання і виховання, забезпеченні тісного взаємозв'язку професійного навчання з практикою. З цих позицій особливої ролі набуває проблема теоретичного обґрунтування та експериментального апробування відповідних педагогічних технологій щодо організації самостійної роботи учнів.

Аналіз сучасних досліджень виявив протиріччя між ускладненим соціальним замовленням, пов'язаним з професійною підготовкою та усталеною практикою, що виявляє орієнтацію переважно на репродуктивний характер виконання професійних функцій. Розв'язання окресленої проблеми започатковано в доведенні того, що саме самостійна діяльність, яка активізує розвиток професійних якостей особистості, виступає гарантом формування потреби постійного пошуку, накопичення знань, розуміння їх сенсу та значення, самостійного використання, що необхідно для постійного професійного зростання особистості з урахуванням вимог сучасності. У зв'язку з цим виникла потреба переорієнтації навчально-виховного процесу таким чином, щоб професійне

становлення майбутніх фахівців було спрямоване насамперед на розвиток умінь самостійної роботи.

Водночас результати досліджень сучасних науковців переконливо свідчать, що високий рівень професійної майстерності та творчого підходу досягається лише за умов, коли виникає і реалізується потреба професійного саморозвитку і самовдосконалення та виявляється позитивне мотиваційно-ціннісне ставлення до себе як до суб'єкта професійної діяльності. Останнє виявляється у безпосередньому проведенні заходів з організації самостійної роботи учнів.

Визначення сутності та специфіки педагогічних технологій організації та управління самостійною роботою студентів є сьогодні особливо важливим.

Насамперед необхідно чітко визначити сутність поняття "самостійна робота" студентів. У загальному розумінні це будь-яка діяльність, пов'язана з вихованням мислення майбутнього професіонала. Будь-який вид занять, що створює умови для зародження самостійної думки та пізнавальної активності студента, пов'язаний із самостійною роботою. У широкому сенсі під самостійною роботою розуміють сукупність усієї самостійної діяльності студентів як у навчальній аудиторії, так і поза нею, у контакті як з викладачем, так і за його відсутності.

Самостійна робота реалізується:

1. Безпосередньо в процесі аудиторних занять: на лекціях, практичних і семінарських заняттях, у процесі виконання лабораторних робіт.

2. У контакті з викладачем поза рамками розкладу: на консультаціях з навчальних питань, при творчих контактах, при ліквідації заборгованостей, при виконанні індивідуальних завдань тощо.

3. У бібліотеці, вдома, в гуртожитку, на кафедрі під час виконання студентом навчальних і творчих завдань.

Межі між цими видами робіт досить розмиті, а види самостійної роботи перетинаються.

Таким чином, самостійною роботою студентів може бути як в аудиторії, так і поза нею. Проте, розглядаючи питання самостійної роботи студентів, звичайно мають на увазі переважно позааудиторну. Слід зазначити, що для активного оволодіння

знаннями в процесі аудиторної роботи необхідне, принаймні, розуміння навчального матеріалу, а максимально – оптимально творче його сприйняття. Потужною сильною, особливо на молодших курсах, є тенденція до запам'ятовування досліджуваного матеріалу з елементами розуміння. Кафедри й лектори часто перебільшують роль логічного начала в подачі своїх дисциплін і не приділяють увагу проблемі його сприйняття студентами: слабо висвітлюються внутрішньодисциплінарні та міждисциплінарні зв'язки, наступність дисциплін виявляється досить низкою, не зважаючи на наявність програм безперервної підготовки. Знання студентів, не підкріплені зв'язками, мають слабкий рівень збереженості.

Особливо небезпечно це для дисциплін, що забезпечують фундаментальну підготовку. Не завжди погоджено в часі терміни виконання домашніх завдань з різних дисциплін, що призводить до нерівномірності розподілу самостійної роботи в часі. Всі ці фактори підштовхують студентів до формального ставлення до виконання роботи, до списування та, як це не парадоксально, до зменшення часу, реально витрачуваного студентом на цю роботу. Досить розповсюдженим стало несамотійне виконання домашніх завдань, курсових проєктів, списування й шпаргалки на контрольних заходах. Чимало навчальних завдань не налаштовано на активну роботу студентів, їх виконання найчастіше може бути здійснене на рівні ряду формальних дій, без творчого підходу й навіть без розуміння виконуваних операцій. Таким чином, виникає необхідність перегляду підготовки студентів до виконання самостійної роботи.

Основними структурними елементами самостійної роботи студента є її мета і мотиви. Відповідність мотивів меті самостійної діяльності є передумовою професійного та особистісного розвитку. Однак протиріччя між цілями та мотивами ускладнюють цей процес. Тому доцільно розглянути спрямованість на майбутню професію, що визначає психологічний склад особистості, через яку виявляються потреби, цілі, мотиви особистості, її суб'єктивне ставлення до різних сторін діяльності, до її характеристик і якостей.

Розглянемо професійну спрямованість як установку певного виду. Установка – це стан готовності до певної активності, спрямованої на задоволення певної потреби. Установка, акумулюючи минулий досвід, опосередковує стимулюючу дію зовнішніх умов і врівноважує стосунки суб'єкта з середовищем.

Завдяки установці людина вибирає з навколишньої дійсності або зі свого досвіду необхідні для поведінки об'єкти для реалізації запланованих дій, задоволення потреб особистості. Установка студента на такий вид діяльності формується на основі усталених потреб особистості. Потреби – це стійкі та сильні вимоги людини до чогось. Розрізняють потреби матеріальні й духовні. Освоєння професійних знань зумовлене потребою особистості в пізнанні, вдосконаленні, саморозвитку, владі, матеріальному достатку.

Здобути людиною знання стають переконаннями, під якими розуміють знання та ідеї, характерні для певної особистості для переконання в правильності й необхідності вчинків. На основі переконань формуються інтереси людини: вибіркоче емоційне ставлення й увага до певних предметів, діяльності, результатів, умов, пов'язаних із можливостями задоволення потреб, досягнення життєвих і професійних цілей.

Професійна спрямованість забезпечує мотивацію самостійної роботи студентів. У психології під мотивами розуміються спонукальні причини дій і вчинків людини, під мотивацією – система мотивів, які викликають активність людини і визначають її конкретну спрямованість. Отже, мотивація діяльності складається з сукупності певних мотивів у досягненні в ній успіхів, у основі якої лежать глибокі, міцні та різноманітні знання, навички й уміння. У свою чергу, ця потреба викликає певний інтерес і надає сенсу навчально-пізнавальній діяльності. Необхідно, щоб мета і зміст діяльності не лише були внутрішньо прийняті, а й набули особистісного смислу, становили соціально-особистісну цінність, викликали у неї позитивні переживання, намагання і прагнення ефективних навчально-пізнавальних дій і стали підвалинами професійної спрямованості й діяльності. Мотивація сприяє досягненню цілей, визначених особистістю для реалізації в житті та діяльності.

Доцільною є рання професійна спрямованість самостійної роботи студентів. Це дозволяє раніше і повніше розвинути в них професійні потреби й інтереси, допомагає ознайомити майбутніх фахівців з основами професії та її специфікою, викликає інтерес і потребу в засвоєнні суспільних дисциплін, адже самоосвітня діяльність під час їх вивчення залежить від професійних інтересів студентів.

Збагаченню знаннями та творчому засвоєнню професійного досвіду допомагає зміст самостійної діяльності.

Активна самостійна робота студентів можлива тільки за наявності серйозної й стійкої мотивації. Найпотужніший мотивуючий фактор – підготовка до подальшої ефективної професійної діяльності. Розглянемо внутрішні фактори, що сприяють активізації самостійної роботи. Серед них можна виділити наступні:

1. Корисність виконуваної роботи. Якщо студент знає, що результати його роботи будуть використані в лекційному курсі, в методичному посібнику, у лабораторному практикумі, при підготовці публікації або якимось іншим чином, то ставлення до виконання завдання істотно змінюється на краще, а якість виконуваної роботи зростає. При цьому важливо психологічно налаштувати студента, довести йому, наскільки необхідна виконувана робота.

Іншим варіантом використання фактора корисності є активне застосування результатів роботи в професійній підготовці. Так, наприклад, якщо студент одержав завдання на дипломну (кваліфікаційну) роботу на молодших курсах, він може виконувати самостійні завдання з ряду дисциплін гуманітарного й соціально-економічного, природничо-наукового й загальнопрофесійного циклів дисциплін, які потім стануть розділами його кваліфікаційної роботи.

2. Участь студентів у творчій діяльності. Це може бути участь у науково-дослідній, дослідно-конструкторській або методичній роботі, що проводиться на певній кафедрі.

3. Важливим мотиваційним фактором є інтенсивна педагогіка. Вона припускає використання в навчальному процесі активних методів, насамперед ігрового тренінгу, в основі якого лежать інноваційні й організаційно-діяльнісні ігри, у яких відбувається перехід від однієї основних до багатобічних знань про об'єкт, його моделювання з виділенням провідних протиріч, а не просте набуття навички ухвалення рішення. Першим кроком такого підходу є ділові або ситуаційні форми занять, у тому числі з використанням ЕОМ.

4. Участь в олімпіадах з навчальних дисциплін, конкурсах науково-дослідних або прикладних робіт тощо.

5. Використання мотивуючих факторів контролю знань (накопичувальні оцінки, рейтинг, тести, нестандартні екзаменаційні процедури). Ці фактори за певних умов можуть викликати прагнення до змагання, що саме по собі є сильним мотиваційним фактором самовдосконалення студента.

6. Заохочення студентів за успіхи в навчанні і творчій діяльності (стипендії, преміювання, заохочувальні бали) і санкції за погане навчання. Наприклад, за роботу, здану раніше, можна проставляти підвищену оцінку, а в разі запізнення її знижувати.

7. Індивідуалізація завдань, виконуваних як в аудиторії, так і поза нею, постійне їх поновлення.

8. Мотиваційним фактором інтенсивної навчальної роботи, насамперед самостійної, є особистість викладача, котрий може бути прикладом для студента як професіонал, як творча особистість. Викладач може й повинен допомогти студентові розкрити власний творчий потенціал, визначати перспективи внутрішнього зростання.

9. Мотивація самостійної навчальної діяльності може бути посилена при використанні такої форми організації навчального процесу, як циклове навчання ("метод занурення"), що дозволяє інтенсифікувати вивчення матеріалу, оскільки скорочення інтервалу між заняттями з певної дисципліни вимагає постійної уваги до змісту курсу й зменшує ступінь забування. Різновидом цього виду занять є проведення багатогодинного практичного заняття, що охоплює кілька тем курсу і спрямовується на вирішення наскрізних завдань.

Основними видами мотивації самостійної роботи студентів є:

1. Зовнішня мотивація – залежність професійної кар'єри від результатів навчання у ВНЗ. На жаль, цей фактор нині спрацьовує недостатньо ефективно, в вирішення цього питання вбачаємо в недалекому майбутньому.

2. Внутрішню мотивацію – схильності студента, його здатність до навчання. Нею можна керувати в період довузівської підготовки шляхом використання тестів при виборі спеціальності, обґрунтування рекомендації при визначенні напрямку освіти тощо.

3. Процесуальну (навчальну) мотивацію, що виявляється в розумінні студентом корисності виконуваної роботи. Потрібне психологічне налаштування студента на важливість виконуваної роботи як у плані професійної підготовки, так і в плані розширення світогляду, ерудиції фахівця. Необхідно переконливо довести, що

результати самостійної роботи (далі СР) допоможуть краще розуміти лекційний матеріал, виконувати лабораторні роботи тощо. Значний ефект має включення завдань на СР складовою частиною курсового чи дипломного проекту, причому це можна зробити на молодших курсах.

В цілому можливі два основні напрями побудови навчального процесу на основі самостійної роботи студентів. Перший – це збільшення ролі самостійної роботи в процесі аудиторних занять. Реалізація цього шляху вимагає від викладачів розробки методик і форм організації аудиторних занять, здатних забезпечити високий рівень самостійності студентів і поліпшення якості підготовки. Другий спрямований на підвищення активності студентів в усіх напрямках самостійної роботи в позааудиторний час, що пов'язане з цілим рядом труднощів. Насамперед це неготовність до неї як більшості студентів, так і викладачів, причому і в професійному, і в психологічному аспектах. Крім того, чинне інформаційне забезпечення навчального процесу недостатнє для ефективної організації самостійної роботи.

Основне завдання організації самостійної роботи студентів полягає у створенні психолого-дидактичних умов розвитку інтелектуальної ініціативи й мислення на різних заняттях. Основним принципом організації СРС повинне стати переведення студентів на індивідуальну роботу, тобто перехід від формального виконання завдань (при пасивній ролі студента) до пізнавальної активності з формуванням власної думки при вирішенні поставлених проблемних питань і завдань. Ціль СРС – навчити студента осмислено й самостійно працювати спочатку з навчальним матеріалом, а потім – з науковою інформацією, закласти основи самоорганізації й самовиховання, щоб прищепити вміння постійно підвищувати свою кваліфікацію. Вирішальна роль в організації СРС належить викладачеві, котрий повинен працювати не зі студентом "взагалі", а з конкретною особистістю, з її сильними й слабкими сторонами, індивідуальними здатностями й схильностями. Завдання викладача – побачити й розвинути кращі якості студента як майбутнього фахівця високої кваліфікації. Щоб розвинути позитивне ставлення студентів до позааудиторної СР, треба на кожному її етапі роз'яснити мету діяльності, контролювати розуміння її студентами, поступово формуючи в них уміння самостійної постановки завдання й вибору мети.

Основні характеристики СРС:

1. Психологічні умови успішності СРС. Насамперед це формування стійкого інтересу до обраної професії та методів оволодіння її особливостями, які залежать від наступних параметрів:

- взаємин між викладачами та студентами в освітньому процесі;
- рівнем складності завдань для самостійної роботи;
- включеністю студентів у формування діяльності майбутньої професії.

2. Професійна орієнтація дисциплін.

3. Обмежений бюджет часу студента.

З позицій управлінського підходу до організації самостійної роботи студентів, управління самостійною роботою майбутніх фахівців ми розуміємо як цілеспрямовану діяльність викладачів, що забезпечує ефективне функціонування навчального процесу та розвиток суб'єктів управління, насамперед їх професійних здібностей.

Підготовка майбутніх спеціалістів при організації та управлінні самостійною роботою студентів стає ефективною за умови врахування викладачем функцій педагогічного управління цим процесом, серед яких ми визначили такі: організаційної, коригувальної та контролювальної. З іншого боку, в професійній діяльності викладача з організації самостійної роботи учнів, крім прямого управління, де об'єктом впливу є особистість, необхідно враховувати також принципи непрямого управління. Можна сказати, що чим більш досконалий і сприятливий клімат управління процесом самонавчання, тим ефективнішим є професійний розвиток майбутніх фахівців.

У традиційній системі освіти викладач вважається основним і найбільш компетентним носієм знань, до того ж і контролюючим суб'єктом пізнання, тоді як за нової парадигми освіти викладач більше виступає в ролі організатора самостійної активної пізнавальної діяльності, він стає компетентним консультантом і помічником студентів. Його професійні вміння спрямовуються не просто на контроль знань і вмінь, а на діагностику їх діяльності з метою надання своєчасної допомоги, сприяти уникненню труднощів кваліфікованими діями, які виникають у пізнанні і застосуванні знань. Ця роль значно складніша, ніж у традиційному навчанні, і

вимагає більш високого ступеня педагогічної майстерності. Педагогічні технології організації і управління самостійною роботою студентів передбачають диференційований підхід з урахуванням рівня інтелектуального розвитку студентів, а також професійної і загальнотеоретичної підготовки, особистих можливостей і задатків.

У сучасній педагогічній літературі виділяють 4 різновиди самостійної діяльності у процесі навчання, кожна з яких відрізняється специфікою планування та постановкою мети, а саме:

- постановкою мети та планування діяльності за допомогою педагога;

- постановкою мети, що відбувається за допомогою педагога, планування роботи здійснюється суб'єктом навчання самостійно;

- постановкою мети та планування, що здійснюються суб'єктом навчання самостійно в межах поставленого педагогом завдання;

- робота здійснюється суб'єктом навчання з власної ініціативи: без допомоги педагога самостійно визначається зміст, мета, складається план роботи, що здійснюється самостійно.

Чим більше самостійності надається студенту, тим точніше треба визначити і довести до його відома той обсяг знань, який повинен засвоїтися з кожної теми навчального курсу. Для цього існують так звані тематичні бази знань, які включають перелік основних понять і положень, а також модель її засвоєння (репродуктивний, конструктивний чи творчій рівні). Модель засвоєння бази знань з теми повинна точно визначати, які з названих понять, теоретичних і практичних знань мають бути засвоєні на творчому, а які – на репродуктивному чи конструктивному рівнях. У кожній тематичній базі знань мають також передбачатися відповідні форми контролю.

На старших курсах відбувається усвідомлення студентами власних слабких і сильних сторін. Чим більше цікавого вбачатиме він у своїй діяльності, тим глибшим, стійкішим і позитивнішим буде ставлення до неї. Якщо студент не отримує повного задоволення від навчання, то він не зможе повністю віддаватися своїй майбутній роботі. Тому в процесі самостійної роботи на старших курсах необхідне формування мотиваційно-ціннісного ставлення майбутніх фахівців до своєї спеціальності, що забезпечуватиме високий рівень професіоналізму.

Як правило, студент не відразу може оцінити власні здібності й можливості. Тому процес самоорганізації навчальної діяльності (хоча й відносно) поділяється на періоди.

Перший (фундаментальний) спрямований на формування в студента навичок продуктивної діяльності й творчого мислення. У цей період необхідно приділяти серйозну увагу не тільки основам знань з багатьох дисциплін, але й насамперед методологічним аспектам певної науки, методиці вивчення відповідних дисциплін.

Другий період (спеціальний) – безпосереднє поглиблене вивчення спеціальних дисциплін, необхідних для майбутньої професійної діяльності студента. Передбачається, що вже в першому періоді самоорганізації навчальної діяльності завдяки введенню нових форм виявлення вузької професійної орієнтації студентів (тестування, науково-дослідної роботи, проведення ділових ігор з метою виявлення схильності до певних видів професійної діяльності) кожний з них обере те, що щонайкраще відповідає його схильностям. Отже, цей період призначається для складання кожним студентом інтегральної бази конкретної спеціальності. Це припускає чітке подання майбутньої спеціальності як певної системи, що складається з основних взаємозалежних елементів. Факультативні спецкурси з конкретних дисциплін повинні стати важливими складовими елементами другого періоду самоорганізації навчального процесу. Такі спецкурси евристичного характеру виявили б здатності студентів до теоретичної або практичної діяльності, стали вагомим аргументом на користь розвитку діалогічної форми навчання.

Третій період навчання – період практики. Оскільки практичні навички будуть прищеплюватися ще в перший період навчання, це насамперед період "відшліфовування" здобутих фундаментальних і спеціальних знань, що можливо досягти зусиллями студентських інформаційних бюро, які зможуть краще враховувати потреби студентів і запропонувати викладачам розробити спецкурси, які матимуть реальні виходи на практику й закріплюватимуть професійні навички студентів.

Технологія виконання самостійної роботи студентом багато в чому залежить від того, наскільки він володіє методами опрацювання наукових джерел, наскільки опанував уміння конспектування, укладання тез, виписок, підготовки рефератів, що надалі стане основою для написання курсових, кваліфікаційних та дипломних

робіт. Викладач також визначає вид самостійної роботи (план, тези, виписки, конспект чи реферат), які повинен виконати студент, де і яким чином він прозвітує про виконання завдань з самостійної роботи.

Оскільки визначене викладачем завдання студент виконує самостійно, плануючи свій час, місце та порядок його виконання і займається цією діяльністю самостійно, без контролю за цим процесом з боку викладача, самостійну роботу можна назвати лише частково керованою.

Таким чином, ми можемо констатувати, що самостійна робота студентів – це спланована, організаційно і методично спрямована пізнавальна діяльність, яка здійснюється без прямої допомоги викладача для досягнення конкретного результату.

Основними ознаками самостійної роботи студентів прийнято вважати:

- наявність пізнавального або практичного завдання, проблемного питання або завдання і особливого часу на їх виконання, вирішення;
- свідому самостійну активність студентів у процесі вирішення поставлених завдань;
- володіння навичками самостійної роботи;
- здійснення управління та самоврядування самостійною пізнавальною і практичною діяльністю студента.

Ключовим моментом самостійної роботи є пізнавальне або проблемне завдання. Саме його наявність обумовлює процес самостійної роботи, передбачає самостійне вирішення поставлених завдань, підготовку до самостійного виконання навчальних і професійних завдань. Мета самостійної роботи студентів двоєдина: формування самостійності як риси особистості та засвоєння знань, умінь, навичок.

Основними функціями самостійної роботи студентів є пізнавальна, самостійна, прогностична, коригувальна та виховна.

Пізнавальна функція визначається засвоєнням студентом систематизованих знань з дисциплін. Самостійна функція – це формування вмінь і навичок, самостійного їх оновлення і творчого застосування. Прогностична функція є вмінням студента вчасно передбачати й оцінювати як можливий результат, так і саме виконання завдання. Коригувальна функція визначається вмінням

вчасно коригувати свою діяльність. Виховна функція – це формування самостійності як риси характеру.

Зміна концептуальної основи й розширення функцій самостійної роботи студента не тільки призводить до збільшення обсягу її важливості, а й викликає зміни у стосунках між викладачем і студентом як рівноправними суб'єктами навчальної діяльності, тобто коригує всі психолого-педагогічні (організаційні, методичні) засоби забезпечення самостійної роботи студентів.

Усе це ставить вимоги до пошуків таких форм навчальної роботи у ВНЗ, коли допомога і контроль з боку викладача не пригнічуватимуть ініціативи студента, а привчатимуть його самостійно вирішувати питання організації, планування, контролю за своєю навчальною діяльністю, виховуватимуть самостійність як особисту рису характеру. У процесі самостійної пізнавальної діяльності студент має навчитися виділяти пізнавальні завдання, добирати способи їх розв'язання, здійснювати операції самоконтролю за грамотністю виконання поставлених завдань, удосконалювати методи реалізації творчих знань.

У навчально-виховній роботі ВНЗ має домінувати орієнтація на процеси самоорганізації та самореалізації кожного студента.

В обґрунтованому Л. Онучак підході акцент у самостійній позааудиторній роботі робиться не стільки на самостійності дій студента, скільки на тому, що він самостійно визначає додаткову (до визначеної навчальним планом) мету. За умови такого розуміння сутності самостійної позааудиторної роботи головне завдання викладача зводиться вже не стільки до розробки предметів, з якими має працювати студент, скільки до створення необхідних умов його самоактуалізації, самореалізації студента як особистості, що дозволяє йому самому визначити додаткові навчальні цілі.

Отже, підготовка спеціалістів вищої кваліфікації має бути спрямована на формування здатності до самостійної творчої діяльності. Ця робота повинна мати систематичний, а не епізодичний характер, а це вимагає теоретичного обґрунтування педагогічних умов організації та стимулювання самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів освіти; вивчення видів самостійної роботи та методів її проведення; експериментальної перевірки системи педагогічних умов вдосконалення СРС; розробки методичних рекомендацій з організації СРС.

Таким чином, непряме педагогічне управління самостійною роботою студентів – засіб опосередкованої координації процесу їх професійного розвитку, що опосередковано впливає на особистість без жорсткої регламентуючої дії з наданням права вибору особистих стратегій поведінки, який реалізується на базі непрямих впливів, рефлексії та співтворчої взаємодії в процесі індивідуальної та групової самостійної творчої діяльності.

Організація самостійної роботи проходить у два етапи:

а) початкова організація, що передбачає безпосередню участь викладача в діяльності студентів з виявленням причин появи помилок;

б) самоорганізація, що не вимагає безпосередньої участі викладача в процесі самостійного формування знань студентів.

В організації самостійної роботи студентів особливо важливим є правильне визначення обсягу і структури змісту навчального матеріалу, що виноситься на самостійне опрацювання, а також необхідне методичне забезпечення їх самостійної роботи. Методичне забезпечення такої роботи студентів включає програму діяльності, варіативні завдання, нестандартні завдання з урахуванням індивідуальних можливостей кожної особистості. Створюючи систему самостійної роботи студентів, необхідно, по-перше, навчити їх вчитися і, по-друге, ознайомити з психофізіологічними основами розумової праці, технологією її наукової організації.

Для ефективності СРС необхідно виконати ряд умов:

1. Забезпечити правильне поєднання обсягів аудиторної та самостійної роботи.

2. Методично правильно організувати роботу студента в аудиторії й поза нею (застосування новітніх технологій організації самостійної пізнавальної, наукової та виробничої діяльності студентів, врахування специфіки вивчення навчальних дисциплін).

Крім цього, обов'язково мають бути чітко визначені:

– мета і завдання самостійної роботи;

– усвідомлене ставлення студентів до необхідності самостійної роботи;

– наявність обґрунтованого змісту і засобів здійснення самостійної роботи;

– розподіл студентів за рівнями на основі чинних відмінностей в особливостях і змісті самостійної навчально-

пізнавальної діяльності, їх мотивації та умінні організувати самостійну роботу;

- чітке уявлення кожним студентом того обсягу самостійних практичних робіт, який він повинен виконати за певний проміжок навчального часу (за семестр чи навчальний рік);

- ознайомлення студентів зі змістом передбачених для самостійної роботи практичних робіт;

- наявність зразків виконуваних практичних робіт і рекомендацій до їх виконання;

- знання вимог до оцінювання кожної роботи викладачем;

- можливість своєчасно отримати потрібну консультацію.

3. Забезпечення студента необхідними методичними матеріалами для перетворення процесу самостійної роботи на творчий процес.

4. Контроль за організацією й ходом самостійної роботи та заходи, що заохочують студента за її якісне виконання. Ця умова в тій або іншій формі повинна бути наявною на перших етапах, щоб контроль став не стільки адміністративним, скільки повноправною дидактичною умовою, що позитивно впливає на ефективність СРС в цілому.

Перша умова полягає в необхідності оптимального структурування навчального плану не тільки в сенсі послідовності вивчення окремих курсів, але й доцільного співвідношення аудиторної й самостійної роботи. Важливу роль тут відіграє правильне визначення трудомісткості різних видів самостійних робіт, зокрема курсових проектів, розрахунково-графічних робіт та інших завдань.

Друга умова – це методично раціональна організація роботи. Важливо поступово змінювати стосунки між студентом і викладачем. Якщо на перших курсах викладачеві властива активна творча позиція, а студент найчастіше просто йде за викладачем, то на старших курсах ця послідовність повинна деформуватись у бік спонукання студента працювати самостійно, активно прагнути самоосвіти. Виконання завдань самостійної роботи повинне вчити мислити, аналізувати, враховувати умови, ставити завдання, вирішувати проблеми, тобто процес самостійної роботи поступово повинен перетворюватися на творчий.

Третя умова – це забезпечення студента відповідною навчально-методичною літературою. Існуюча ситуація у вищій школі не дозволяє забезпечити студента необхідною літературою, виданою центральними видавництвами, тому з огляду на економічні умови й можливості поліграфічних баз варто рекомендувати в такому разі перехід на електронні видання лекційних матеріалів викладачів.

Отже, ми бачимо, що для організації самостійної роботи студентів згідно з вимогами Болонського процесу необхідні такі умови: оволодіння студентами вміннями та навичками самостійної навчальної діяльності; формування у студентів потреби та інтересу до самостійної роботи; врахування індивідуальних особливостей студентів у процесі визначення завдань для самостійної роботи; урахування групових особливостей студентів (рівень інтелектуального розвитку, провідний тип темпераменту, мотив навчальної діяльності тощо); розробка індивідуальних творчих завдань для самостійної роботи студентів над проблемними темами курсу і керівництво ними з боку викладача; створення необхідного методичного матеріалу для організації самостійної роботи студентів; грамотне керівництво самостійною роботою студентів і надання вчасної допомоги для усунення недоліків.

4. МЕТОДИЧНІ РОЗРОБКИ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ З ДИСЦИПЛІНИ "ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ"

Самостійна робота №1

Тема "Сутність педагогічної діяльності вчителя"

Завдання:

1. Опираючись на рекомендовану літературу, написати твір-роздум.
2. З рекомендованої літератури виписати крилаті вислови про вчителя, які можуть увійти до професійного кодекса педагога.
3. Сформулювати власне педагогічне кредо – символ віри, переконання, використовуючи такий зачин: "Для мене як педагога найголовнішим буде...", занотувати його.
4. Дайте відповіді на питальник.

Рекомендації до виконання самостійної роботи

До завдання №1

Література до завдання:

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.: Дет. лит., 1986. (розд. 3 про Сковороду, с. 26–32; розд. 12 про К.Д. Ушинського, с. 109–120; розд. 19 про А.С.Макаренка, с. 181–197; розд. 20 про В.О.Сухомлинського, с. 197–210).
3. Львова Ю.Л. Педагогические этюды. – М.: Просвещение, 1990.
4. Амонашвили Ш.А. Здравствуйте дети! – М.: Просвещение, 1983.
5. Большой педсовет. – М.: Мол. гвардия, 1986.

При написанні твору-роздуму зверніть увагу на висвітлення таких запитань:

– Які особливості професії вчителя спонукали автора написати ці історії?

– З якими вчителями Ви спілкувалися, коли читали ці оповідання? Що приваблює вас у цих учителях?

- Чим 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?

До завдання №2

Література до завдання:

1. Слово про вчителя. – К., 1983;
2. Учитель: Статті. Документи. – М., 1991. – С. 70-199

До завдання №4

Вивчення особливостей сприйняття педагогічного артистизму

1. Дайте, будь ласка, визначення такої якості, як педагогічний артистизм.
2. У якому співвідношенні перебувають такі поняття, як артистизм і акторсько-режисерські вміння?
3. Артистизм даний людині від природи або його можна сформувати протягом життя?
4. Чи має бути артистичним педагог або для нього цілком достатньо знати свій предмет, його методику й любити дітей? Якщо повинен, то чому?
5. Назвіть можливі плюси й мінуси артистизму педагога.
6. Чи треба у ВНЗ учити майбутніх педагогів артистизму? Якщо ні, то чому; якщо так, якими саме методами?
7. Можете Ви назвати себе артистичною людиною?

Питальник для оцінки ступеня артистичності педагога

1. Як часто Ви відчуваєте стан творчості (стан щиросердечного підйому, натхнення, повної мобілізації сил)?
2. Чи багато Вам треба часу, щоб "зібратися" перед відповідальним заходом (відкритим уроком, педрадою, батьківськими зборами)?
3. Чи часто Ви відчуваєте почуття зняковілості, незручності перед великою аудиторією?
4. Чи подобається Вам бути в центрі уваги?
5. Чи легко Вам вдається схилити людей до своєї думки?
6. Чи любите ви малювати, танцювати, чи граєте на музичному інструменті?

7. Коли Ви слухаєте музику, чи уявляєте її колір, якісь образи?
8. Чи часто Ви ділитеся своїми відчуттями з оточуючими?
9. Чи можете Ви уявити себе актором?
10. Чи часто Ви бачите себе з боку?
11. Чи говорили Вам, що від Вас можна зарядитися енергією?
12. Чи здатні Ви приховати свій поганий настрій?
13. Якщо на більшість запропонованих питань ви відповіли позитивно, це свідчить про те, що початок розвитку педагогічного артистизму вже покладено.

Самостійна робота №2

Тема: "Педагогічна майстерність і особистість учителя"

Завдання:

1. Вибрати та проаналізувати з "Педагогічної поеми" А.С.Макаренка ситуацію, яка, на ваш погляд, найбільше виявила педагогічну майстерність видатного вихователя.
2. Підготуватися до моделювання ситуації: самопрезентація вчителя під час першої зустрічі з класом.
3. Підготувати щоденник професійного становлення.
4. Виконайте завдання щодо зовнішнього вигляду викладача.

Рекомендації до виконання самостійної роботи

До завдання №1

Проаналізуйте ситуацію відповідно до питань:

- Як педагог аналізує ситуацію, що склалася? Які об'єктивні умови він враховує?
- Яку педагогічну задачу розв'язував у цій ситуації А.С.Макаренко?
- Яку ситуацію створює педагог для досягнення визначеної мети?
- Чи можна назвати діяльність педагога в описаній ситуації мета-діяльністю?
- Які риси особистості А.С.Макаренка як педагога-майстра виявилися в наведеній ситуації?

До завдання №2

Кроки виконання:

1. Ознайомтеся з вимогами до зовнішнього вигляду учителя за книжкою Б. Буяльського "Поезія усного слова". Розробити на підставі

цих вимог програму вдосконалення власного зовнішнього вигляду (ходи, постави, поз, жестів) як засобу посилення емоційно-естетичного впливу в публічному спілкуванні.

2. Ознайомитися зі вправами, поданими у навчальному посібнику "Основы педагогического мастерства". Вибрати ті, що дадуть Вам змогу вдосконалити володіння зовнішнім виглядом як інструментом впливу.

3. Ознайомитися з критеріями "правильного одягу", розробленими в теорії менеджменту (М.Вудкок, Д.Френсис), - відповідності ситуації, практичності, охайності, органічності.

4. Продумати особливості свого зовнішнього вигляду, мовлення, організації простору класу.

5. Психологічно налаштувати себе на бажану емоційну хвилю спілкування.

6. Проаналізувати ефективність цих засобів у встановленні контакту з аудиторією, створенні передумов для майбутнього діалогу з нею.

До завдання №3

Заповніть щоденник професійного становлення за такою моделлю:

Якості та вміння особистості	Чинний рівень сформованості якостей і вмінь						Запланований рівень сформованості якостей і вмінь		
	Самооцінка				Оцінка експерта				
	тепер	I курс	II курс	III курс	тепер	наприкінці III курсу	I курс	II курс	III курс
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

У першу графу з поданого нижче переліку записуються якості та вміння особистості.

1. Культура зовнішнього вигляду:

а) постава: пряма; вміння сидіти прямо; підтягнутість, зібраність;

б) одяг: охайність; гармонія кольорів; відповідність одягу вікові, особливостям занять і роботі; відповідність моді, почуття міри у використанні прикрас;

в) грим (помірність);

г) зачіска (охайність);

д) міміка: вираз обличчя доброзичливий, спокійний; погляд під час спілкування спрямовано на співрозмовника; емоційна виразність; відповідність виразу обличчя характерові мовлення;

е) пантоміміка: жести природні; хода пружна, ритмічна, легка; рухи гнучкі, невимушені; стриманість у рухах, відсутність зайвих рухів; уміння безшумно вставати й сідати.

2. Культура педагогічного спілкування:

а) дотримання спокійного та доброзичливого тону в спілкуванні: уміння слухати співрозмовника; уміння ставити запитання; уміння аналізувати виступ; уміння першому встановлювати контакт з іншою людиною; уміння розуміти іншу людину; уміння імпровізувати в ситуації спілкування;

б) прагнення до встановлення зорового контакту: уміння бачити та розуміти реакцію слухачів;

в) зацікавлення виступом, розповіддю, повідомленням: зовнішній вигляд виражає готовність та бажання спілкуватися; уміння передавати своє ставлення до того, що повідомляється; уміння передавати повідомлення, не користуючись конспектом.

3. Саморегуляція:

а) уміння знімати зайве напруження, хвилювання;

б) уміння мобілізувати робоче самопочуття;

в) уміння стримувати себе у стресових ситуаціях;

г) уміння створювати потрібний настрій.

4. Культура мовлення:

а) граматична правильність мовлення;

б) виразність мовлення;

в) лексичне багатство;

г) техніка мовлення.

Після заповнення першої граfi у другій проставте оцінку рівня сформованості в себе елементів педагогічної майстерності за п'ятибальною системою.

До завдання №4

Вправа 1. Контроль і корекція постави. Станьте біля стіни й доторкніться до неї спиною. Ноги зімкніть, руки опустіть, голова торкається стіни. Якщо Ваша долоня не проходить між попереком і стіною, – постава гарна. В іншому разі у Вас слабкий черевний прес і живіт відтягають хребет уперед. Щоб зміцнити м'язи спини й прес, необхідно 2-3 рази в день (перед їжею) ставати до стіни так, як описано вище. Щоб не було великої щілини (більше 4 см) між стіною й попереком, втягніть живіт, а якщо існує схильність до сутулості, зігніть руки так, щоб пальці рук торкалися плечей, а лікті – тулуба

(при цьому щілина між стіною й попереком не повина збільшуватися). Вправа виконується 1-3 хв. Дихання вільне.

Закінчивши вправу, пройдіться кімнатою, струшуючи по черзі руками й ногами. Потім пройдіться з гарною поставою (неначе стоїте біля стіни).

Вправа 2. *Контроль і корекція пози.* Перед дзеркалом прийміть пози, характерні для вас; здійсніть різні рухи (рук, ніг, голови, тіла), властиві Вам при спілкуванні. Проаналізуйте особливості своєї постави, жестів, положення корпусу – наскільки вони доречні, виразні, естетичні. Відзначте, над чим потрібно попрацювати, щоб домогтися естетики пози.

Вправа 3. *Робоча поза викладача.* Прийміть характерну для педагогів позу на занятті, уроці (працюйте перед дзеркалом). Ноги поставте на відстані 12-15 см між носками, одну ногу висуньте вперед; натисніть на одну ногу трохи сильніше. Плечі розправте, зніміть м'язові "затиски". Постава пряма, нижня частина живота підтягнута. Ший тримайте вертикально, підніміть підборіддя. У руці – розкрита книга. Уважно огляньте себе (постава, вираз обличчя, положення тіла). Зробіть крок назад, потім уперед, ліворуч і праворуч. Повторіть ці ж рухи, але в процесі читання, імпровізованої розповіді. Стежте за ритмічністю ваших рухів, прагніть до природності міміки, жестів.

Вправа 4. Спробуйте кілька разів сісти за стіл і встати, зробивши це безшумно, легко, без опори на руки. Зверніть увагу на правильний вибір точки опори для ніг.

Вправа 5. *Контроль і корекція ходи.* Пройдіться перед дзеркалом, намагаючись виконати такі вимоги до ходи. Вона повинна бути легкою, з гнучкими розміряними рухами. Потрібно уникати розбовтаної, хиткої, дрібно танцюючої ходи. Ширина кроку повинна відповідати зросту і статі людини. Чим вона вища, тим довше її крок. Мужність, розгонистий крок і широкі рухи, властиві чоловікові, не пасують жінкам. Некрасиво при ходьбі розмахувати руками й гойдати плечима, втягувати голову в плечі, горбитися. Проаналізуйте свій темп ходьби, довжину кроку, положення тіла, рук, рух стегон і поясу при ходьбі.

З'ясуйте, чого слід позбутися, щоб хода була гарною та легкою. На основі результатів виконання цих вправ складіть звіт і самохарактеристику, використовуючи для цього щоденник професійного становлення.

Самостійна робота №3

Тема: "Педагогічна техніка вчителя"

Завдання:

1. Ознайомитися з системою вправ на розвиток фонаційного дихання й голосоутворення, підготуватися до їх демонстрації у групі.
2. Ознайомтеся з системою вправ на розвиток дикції. Вивчіть технологію їх виконання.
3. Ознайомтеся з прийомами правильного слухання, викладеними в книзі І.Атватера (Атватер И. Я вас слушаю: Советы руководителю, как правильно слушать собеседника. – М., 1989. – С. 94–98). Розробіть рекомендації з удосконалення техніки слухання.
4. Завдання на психотехніку.

Рекомендації до виконання самостійної роботи

До завдання №1

1. *Вправа на вироблення дихання змішаного типу.* Розслабте м'язи плечового поясу і помалу, рівним струменем втягуйте в себе повітря через ніс. Намагайтесь робити це так, щоб повітря, яке вдихаєте, спершу "опускалося на дно", заповнюючи нижню частину легень, а вже потім поступово піднімалося вище. Плечі й ключиці мають залишатися нерухомими, зате стають активними м'язи черевного пресу і нижні міжреберні м'язи.

2. *Вправа на формування вміння раціонально використовувати запас повітря під час мовлення.* Вихідне положення – стоячи. Для контролю ліву руку покладіть на живіт, праву – на ребра. Видихніть, при цьому живіт втягується. Роблячи вдих, уявіть, що ви нюхаєте квітку. При цьому живіт випинається, ребра розширюються. Закріпіть вдих поштовхом живота, підтягніть низ живота. Після цього починайте видих повільно й плавно, при цьому живіт поступово втягується, ребра опускаються. Повторіть 2-3 рази.

3. Уявіть, що у ваших руках на рівні грудей великий гумовий м'яч. Він виявився проколотим. Якщо на нього натиснути, чуєш, як виходить із нього повітря. Імітуйте це звуконаслідування: ссс... Натисніть на "м'яч" долонями легко, без зусиль, щоб повітря виходило з нього (з ваших легень) якомога довше. Руки сходяться повільно: вони відчувають невеликий опір "м'яча"... Нарешті долоні зійшлися. З цим рухом "викинулося" в останньому активному звуці [с] не використане у звучанні повітря. Вправу повторіть кілька разів.

4. Потренуйте різні види видиху, відтворюючи різні звуки природи й життя: свист вітру (ссс...), шум лісу (шшш...), дзижчання комах (дззз..., жжж...), каркання ворони (карр-карр), рокотання моторів (ррр...) тощо. Зверніть увагу на роботу діафрагми: вона то мінімально напружена (коли повітря ніби саме "витікає", наприклад при наслідуванні шуму лісу або дзижчання комах), то напруження посилюється (коли імітуєте рокіт мотору або звук електричного дзвінка - повітря ніби з силою виштовхується), то активно й енергійно рухається, уривками витискаючи повітря (каркання ворони).

До завдання №2

Зарядка для артикуляційного апарату

1. Тренування нижньої щелепи.

Голову тримаємо прямо, підборіддя - в звичайному зручному положенні, губи зімкнені.

1. На рахунок "1" щелепа опускається на два пальці, язик лежить вільно, кінчик його - біля нижніх різців; губи зберігають округлу форму, зуби не оголюються. Тренуючись, потрібно стежити за тим, щоб голова не нахилилася, вся увага має зосереджуватися на опусканні щелепи. На рахунок "2" фіксуємо відкрите положення рота; на рахунок "3" рот закритий. Вправу слід повторити шість разів підряд.

2. На рахунок "1" щелепа опускається; на рахунок "2" - рухається вправо (рот відкритий); на рахунок "3" - знову опускається; на рахунок "4" - рухається ліворуч; на рахунок "5" - знову опускається; на рахунок "6" - рухається вперед; на рахунок "7" щелепа повертається у вихідне положення. Вправу повторити два-три рази. Виконувати її слід повільно й обережно, уникаючи різких рухів.

2. Тренування м'язів язика.

Рот відкритий, язик лежить плоско, кінчик язика біля нижніх передніх різців.

1. На рахунок "1" кінчик язика піднімається до верхніх передніх зубів; на рахунок "2" язик опускається у вихідне положення (кінчик язика біля нижніх різців); на рахунок "3" кінчик язика піднімається до альвеол; на рахунок "4" язик у вихідному положенні; на рахунок "5" кінчик язика за альвеолами; на рахунок "6" - вихідне положення. Повторити вправу три-чотири рази.

2. На рахунок "один" гострим кінчиком язика торкнутися внутрішнього боку лівої щоки; на рахунок "два" – внутрішнього боку правої щоки. Повторити вправу без перерви три-чотири рази. Стежити, щоб нижня щелепа не рухалася.

3. *Тренування губних м'язів.*

Зуби зімкнені, губи у звичайному спокійному стані.

1. На рахунок "1" губи витягнути вперед, надаючи їм форми "п'ятачка"; на рахунок "2" губи розтягнути в сторони, не відкриваючи зубів. Вправу повторити три-чотири рази.

2. На рахунок "1" губи зібрати в "п'ятачок", не розтуляючи "п'ятачка", зробити обертальні рухи вправо, потім униз, вліво, вгору. Повторити вправу три-чотири рази, після чого стільки ж разів, змінивши напрямок: зліва направо.

3. Нижні зуби торкаються верхньої губи й легко почісують її, потім той самий рух роблять верхніми зубами, торкаючись нижньої губи. Вправу повторити три-чотири рази.

*Робота над голосними й приголосними звуками
за допомогою скоромовок*

У роботі над скоромовками не можна просто пробелькотіти слова, треба знайти в них певний сенс. Починати роботу слід у повільному темпі, попередньо відпрацювавши найскладніші словосполучення. Потім поступово прискорювати темп вимовляння скоромовок, не забуваючи про логічні наголоси:

а) Сів шпак на шпаківню, заспівав шпак півню: "Так, як ти, не вмю я, ти не вмєш так, як я";

б) Вередували вередниченьки, що не зварили варениченьків. Не вередуйте, вередниченьки, – ось поваряться варениченьки;

в) Бурі бобри брід перебрели. Забули бобри забрати торби;

г) Пішов Прокіп – кипів окріп, прийшов Прокіп – кипить окріп. Як при Прокопові кипів окріп, так і при Прокописі і при прокопенятах;

д) Не турбуйте курку: клює курка крупку. Крупка дрібненька, курка рябенька.

До завдання №3

Складіть перелік помилок, яких ви ніколи не робите, потім перелічіть ті, яких ви завжди припускаєтеся в організації контакту зі співрозмовником.

До завдання №4
Психотехніка

1. Вправа на підтекст. Вивчіть фразу "Усього вам доброго!" з такими інтонаціями: а) шкодуєте, що людина йде; б) раді, що скінчено неприємну розмову; в) дружнє прощання; г) спізнюєтеся на електричку.

2. Вправа на підтекст. Вивчіть фразу "Ганна вийшла заміж" з такими інтонаціями: а) повідомлення важливої новини; б) похвали; в) повідомте приємне; г) засмутить; д) викличте заздрість; е) попліткуйте.

3. Вправа на підтекст. Вивчіть фразу:

а) "Ну й день був!" (засмучено, глумливо, утомилося, розчаровано);

б) "Ах, це ти?" (здивовано, розчаровано, байдуже, невдоволено, радісно);

в) "Швидко літо" (будуть канікули, почнуться сільгоспроботи, можливі зміни в житті, нестерпно печуче).

4. Вправа на дикцію й підтекст. Вивчіть скоромовку: "Пустунка Мавпа сидить на вишці й кидає звідти шишки" з такими інтонаціями: а) похвалить за спритність; б) образьтеся, бо боляче; в) присоромте за непослух.

5. Вправа на уяву. Розкажіть, яка картина виникає у вас перед очима при слові "осінь"? Опишіть зорові, слухові й тактильні відчуття при цьому.

6. Вправа на уяву. Намалюйте словами портрет свого товариша так, щоб його впізнали, стало видно основні риси його характеру, характерні деталі його одягу, манери триматися, а також ваше ставлення до нього.

7. Опишіть будинок, відомий у всьому місті, не називаючи його. Інші вгадують, який це за будинок.

8. Розкажіть про свою кімнату так, щоб слухачі могли намалювати її план, розташування меблів. Оповідачеві можна ставити додаткові й уточнюючі питання.

Самостійна робота №4

Тема: "Мовлення як засіб педагогічної праці"

Завдання:

1. Виберіть тему для педагогічної розповіді, письмово визначте її надзавдання та структуру.

2. Розробіть партитуру тексту, визначте ритміко-інтонаційний малюнок своєї розповіді.
3. Ознайомтеся з вимогами захисту голосу й профілактики професійних голосових захворювань.
4. Виконайте завдання з підготовки до публічного виступу.

Рекомендації до виконання самостійної роботи

До завдання №1

1. Сформулювати педагогічну мету розповіді. В чому значимість та актуальність теми розповіді для слухачів?
2. У чому полягає особистісна значимість теми розповіді для вас? Визначте ті моменти, які мають для вас емоційну привабливість, зафіксуйте їх у свідомості.
3. Які особливості наступної взаємодії (склад учнів, їх індивідуально-психологічні особливості)? Опишіть їх.
4. Які ускладнення можуть виникнути в слухачів у процесі сприйняття розповіді?
5. Який вигляд Ви хотіли б мати під час виступу?
6. Що буде об'єктом Вашої уваги під час виступу?
7. Як Ви контролюватиме свій психічний стан під час виступу?

До завдання №2

1. Розподіліть текст на змістовні, відносно завершені частини. Визначте емоційний зміст, підтекст кожної частини та основний тон, яким має супроводжуватися його передача слухачам (схвильовано, замріяно, з ніжністю, тепло, різко, з гнівом, зі співчуттям, урочисто тощо). Визначте бажаний ритм кожної з частин (повільно, швидко, з прискоренням, з уповільненням тощо).
2. Розробіть за допомогою спеціальної системи умовних знаків партитуру розповіді, визначивши в ній логічні наголоси, паузи, зміни тону.

Система знаків:

- ˘ / - акцент, словесний наголос;
- _____ - логічний, фразовий наголос;
- - ослаблений наголос;
- ===== - відчутно посилений;
- / - пауза коротка;
- // - пауза середня;
- /// - пауза довга;

- ↗ – підвищення тону (засвідчує розвиток думки);
- ↘ – зниження тону (вказує на завершеність думки);
- ↗↘ – інтонаційний перелом;
- ∩ – мелодійна хвиля, інтонаційне поєднання двох слів;
- ? – звичайна питальна мелодія;
- ! – звичайна оклична мелодія.

Підготуйте розповідь за розробленою партитурою, дотримуючись вимог техніки мовлення (дихання, наголос, дикція). За потреби внесіть корективи в партитуру тексту, намагаючись досягти ритміко-інтонаційної виразності розповіді.

До завдання № 3

Вимоги до захисту голосу й профілактики професійних голосових захворювань:

1. Регулярно займайтеся спеціальними вправами, загартовуванням і вдосконаленням мовленнєво-вокального апарату:

- а) загартовуванням водою, свіжим повітрям, сонцем;
- б) спеціальними вправами (дикцією, диханням, масажем).

2. Дотримуйтеся режиму голосового навантаження шляхом:

- а) підтримки організму в добрій фізичній і психічній формі;
- б) вміння контролювати голос (гучність, висоту, діапазон, нервові напруження) у процесі професійної діяльності;
- в) дотримання режиму (голос може звучати неперервно 10–12 хвилин, відтак обов'язково є перерва).

3. Правильно харчуйтеся і відпочивайте:

- а) вживайте їжу не більше ніж за 2 години до початку мовленнєвої діяльності;
- б) обмежте вживання гірчиці, оцту, перцю, інших гострих приправ і спецій, морозива, гарячого чаю, кави тощо;
- в) різко обмежте вживання алкогольних напоїв;
- г) скоротіть кількість випалених цигарок;
- д) давайте голосу "запрацювати", відпочити й розслабитися, не вести порожніх розмов, особливо після значного навантаження та в холодну погоду;

До завдання №4

1. Прочитайте початок виступу. Продовжіть його.

Кого з вас здивують такі сентенції: "На жаль, світ тепер не такий, яким був колись. Усі хочуть писати книги, і діти не слухаються батьків"? Упевнений, усі з цим згодні. Однак написано це

на знаменитому "Папірусі Присса" шість тисяч років тому. Ось приклад "вічної" проблеми, проблеми "батьків і дітей".

Крім вічних проблем, кожна епоха ставить перед людством проблеми специфічні, характерні для даного часу. Що ж це за проблеми?

2. Підготуйте невеликий виступ (2-3 хвилини) на одну з наведених тем.

Ситуація 1. Вам необхідно виголосити промову на урочистих зборах з нагоди вручення дипломів. Оцінюючи значення студентського років у вашім житті, висловлюючи подяку всім викладачам і співробітникам ВНЗ, Ви хочете створити в слухачів настрій радісного пожвавлення, викликати почуття гордості за результати загальної праці, надихнути ідеєю духовного й економічного відродження України.

Ситуація 2. Ви маєте намір виголосити промову на презентації філії фірми. Оцінивши її економічне зростання, досягнення трудового колективу, Ви бажаєте створити в слухачів відчуття впевненості в завтрашньому дні, надихнути їх перспективами розвитку фірми, згуртувати ідеєю спільної справи й викликати трудовий ентузіазм.

3. Познайомтеся з питаннями для самоконтролю. Вони стануть Вам орієнтиром у процесі підготовки різних видів публічних виступів і допоможуть визначити ступінь готовності до промов.

Питання для самоконтролю

1. Чи відбиває назва теми її зміст?
2. Чи справді мене цікавить тема виступу?
3. Чи досить я обізнаний у цій проблемі?
4. Чи переконаний я в тому, про що буду говорити?
5. Чи відповідають тема й мета моєї промови рівню знань, інтересам і настановами слухачів?
6. Чи можу я чітко сформулювати головну ідею свого виступу?
7. Чи легко сприймаються фактичний матеріал і статистичні дані?
8. Яким методом викладено матеріал?
9. Чи немає порушень логічної послідовності у викладі матеріалу?
10. Чи підготовлює вступна частина до сприйняття основного матеріалу?

11. Чи переконливий висновок?
12. Чи правильно розподілено матеріал у часі?
13. Які питання можуть виникнути в слухачів?
14. Чи володію я матеріалом виступу? Чи проведено тренування?

Самостійна робота №5

Тема: "Педагогічна майстерність як мистецька дія в театрі"

Завдання:

1. Ознайомтеся з літературою та складіть програму самовдосконалення власної акторської майстерності.
2. Виконайте вправи на розвиток уваги.
3. Виконайте завдання для формування психофізичної свободи.
4. Виконайте завдання для розвитку уяви та фантазії.
5. Напишіть попередньо характеристику невербальної поведінки одного зі студентів групи. На заняті зачитайте, не називаючи адресата. Група має визначити, хто це.

Рекомендації до виконання самостійної роботи

Література до завдання №1

1. Особливості творчості вчителя та актора (Педагогічна майстерність. / За ред. І.А.Зязюна. – К., 1997. – Розділ 5,6. – Заняття 5; Основи педагогического мастерства / Под ред. И.А.Зязюна и др.- Москва: 1989 – Гл 2. – Занятие 7.).
2. Особливості системи К.Станіславського. Фрагменти з праць "Моє життя в мистецтві", "Робота актора над собою" (Станіславський К.С. Робота актора над собою. – К.: Мистецтво, 1953. – Розд. 2-6, 9, 10, 15, 16; Станіславський К.С. Моя жизнь в искусстве // Собр.соч.: в 8 т. : Москва, 1954. – Т.1.).

До завдання № 2

Вправи на розвиток зорової уваги

1. Розгляньте будь-яке зображення та спробуйте напам'ять переказати побачене.
2. Розгляньте будь-яку людину (яке вона має волосся, очі, брови, як одягнена тощо).
3. Спробуйте згадати останнє заняття (хто й де сидів, в якій позі, у що був вдягнений тощо).

Вправа на розвиток слухової уваги

1. Прослухайте й запам'ятайте звуки, які лунали за відведений час (на вулиці, за вікном, або у коридорі, в аудиторії). Розкажіть про почуте.

Вправи на розвиток дотикової уваги

1. Обмацати руками спинку стільця й розповісти про її форму, деталі, фактуру тощо.

2. Навпомацки визначити вартість монети.

3. Відділити з власного волосся одну волосину, не підглядаючи.

4. Намацати під газетою голку, що лежить на столі.

5. Намацати босою ногою на долівці стрижень кулькової ручки, голку, кнопку, яка лежить шпичаком догори.

Вправи на розвиток нюхової уваги

1. Із заплющеними очима за запахом визначте губну помаду, попередньо ознайомившись із запахом кожної (3–4 помади).

2. Те саме, але з предметами косметики з іншим запахом (парфуми, пудра, лак тощо).

3. Пригадати найприємніші запахи.

4. Пригадати найнеприємніші запахи.

5. Пригадати запахи, які викликають конкретну реакцію, оживлюють у пам'яті точні пережиті відчуття.

Вправи для розвитку комплексної уваги

1. Згадати, що чули на попередньому занятті (тільки чули, без інших елементів уваги, наголошуючи увагу на всіх звукових проявах: висоті, тембрі, ритмі, способі видобування звука тощо).

2. Згадати, що бачили на попередньому занятті (тільки бачили, наголошуючи увагу на зоровій частині).

3. Згадати, що відчували на попередньому занятті (тільки відчували, без "чули" та "бачили").

4. Опишіть якийсь предмет за наступним планом: колір предмета, його форма, матеріал, з якого він виготовлений, процес його виготовлення, його складники, якість предмета (його переваги та недоліки) тощо.

Вправи для розвитку спеціальної уваги

1. Спробуйте розповісти про когось за допомогою виключно прикметників.

2. Те ж саме, але використовуються виключно дієслова.

3. Те ж саме, але замість дієслів учасники називають займенники.

4. Для вправи береться повітряна кулька й підкидається. Треба назвати дієслово, прикметник або займенник, супроводжуючи своє слово ударом по кульці, аби та весь час була у повітрі.

До завдання № 3

Підготовчі вправи

1. Максимально напружити чоло (підняти й насупити брови), на певний відлік розслабити.

2. Напружити губи й щоки (зробити гримасу жаху, радості, подиву, захоплення, огиди тощо). Після того, як обличчя стане на місце, можна починати інші вправи.

Основні вправи

1. Напружуйте й розслабляйте навперемін різні групи м'язів: ший, плеч, живота, руки, спини, ніг.

Спочатку вправа виконується сидячи, потім – стоячи. Напруження м'язів має бути максимальним.

2. Сісти якомога зручніше й у послідовності згори донизу звільняти тіло від напруження.

3. Те саме, але в зворотній послідовності.

4. Пересунути з місця на місце якийсь предмет. Зняти напруження, що залишилося у м'язах після цієї роботи.

5. Зробити якийсь-небудь сильний жест, наприклад, грюкнути кулаком по столу, й після цього одразу зняти залишок непотрібного м'язового напруження.

6. Повільно підняти руку й перевірити напруження тільки тих м'язів, які повинні бути напружені для цієї дії.

7. Те саме, але піднімаючи вгору голову. Зняти зайве напруження ший.

8. Повільно повернути голову праворуч, потім ліворуч. Перевірити руками напруження м'язів ший. Зняти зайве напруження.

9. Зосереджуватися на певній частині тіла (наприклад на лівій руці) й намагатися відчувати свій пульс.

10. Пересунути важку річ (стіл, стілець та тощо). Відчувати м'язові зусилля, необхідні для цієї роботи. Виконати те саме, але з уявними предметами.

До завдання № 4

Вправи на розвиток уяви

1. Розглянувши запропоновану репродукцію не дуже відомої картини, слід розповісти, як би розвивалася дія далі, коли б герої картини ожили.

2. Знайти серед знайомих людей прототипи відомих персонажів літературних творів. Розповісти про них.

3. Уявіть, що на столі стоїть пляшечка з ліками, поряд лист, склянка з водою, повалений стілець на підлозі та ін. Що відбулося?

4. Придумати й логічно пов'язати дві дії:

- шукати / знищити;
- підслухати / читати;
- розглядати / подерти та ін.

5. Скласти розповідь, використовуючи назви дій (дієслова) і предметів (іменники), в якій ці слова стали б поворотними (подієвими) моментами дій:

- збиратися / телефон;
- чекати / лялька;
- знищувати / квіти тощо.

Вправи на розвиток фантазії

1. Розповісти "навпаки" відому казку або розповідь. Персонажі повинні радикально мінятися ролями – добрі повинні стати злими тощо.

2. П'ю каву – і раптом перетворююся на жабу.

3. Йду на побачення або на ділову зустріч, і раптом у мене виросли вісячі вуха та хвіст.

Самостійна робота №6

Тема: "Спільне й відмінне в театральному і педагогічному мистецтві"

Завдання:

1. Ознайомтеся з уявною ситуацією та спробуйте передбачити її розв'язок з огляду на представлені вами умови "якби".

2. Знайдіть схожість і розбіжність у поняттях "майстерність", "творчість", "професіоналізм", "новаторство".

3. Виділіть якості, що не відповідають педагогічній майстерності.

Рекомендації до виконання самостійної роботи

До завдання №1

Використаймо думку К. Станіславського: Ми зараз перебуваємо на уроці. Це реальна дійсність. Нехай кімната, її інтер'єр, урок, всі учні та їх викладач залишаються в тому вигляді, в якому ми знаходимося. За допомогою "якби" я перекидаю себе у площину неіснуючого, уявного життя і для цього поки що змінюю лише час і кажу собі: "Тепер не третя година дня, а третя ночі". Виправдайте своєю уявою такий запізнілий урок. Припустіть, що завтра у вас іспит, а багато чого 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. Зрештою, за допомогою цього вимислу ми створюємо підґрунтя, пропоновані обставини для етюду, який можна було б назвати "Нічний урок".

До завдання №3

1. Уміння організувати навчальний процес.
2. Уміння вчити на уроці.
3. Уміння активізувати учнів.
4. Уміння вести виховну роботу в процесі навчання.
5. Уміння вчити ненав'язливо.
6. Уміння висувати вимогу.
7. Уміння виробляти позитивні емоції.
8. Володіння мистецтвом спілкування.
9. Уміння жартувати із сарказмом.
10. Почуття такту.

Рекомендована література

1. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. – М, 1996.
2. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. – М, 1985.
3. Львова Ю.П. Гуманитарные основы педагогического образования / Под ред. В.Н.Сластенина. – М., 2000.

4. Основы педагогического мастерства / Под ред. И.А.Зязюна. – Киев, 1987.

Самостійна робота №7

Тема: "Майстерність педагогічного спілкування"

Завдання:

1. Використовуючи класифікацію моделей педагогічного спілкування В.Кан-Калика (Педагогічна майстерність / за ред. І.А.Зязюна. – К., 1997. – С. 229), складіть опис техніки невербальної поведінки в різних моделях взаємодії вчителя з учнями. Зробіть висновки щодо ефективності цієї техніки.

2. Ознайомтеся з книгою В.Леві "Мистецтво бути іншим" (розділ "Геній спілкування"). Опишіть особливості вашої особистості за допомогою запропонованих автором психологічних характеристик "генія спілкування". Визначте сильні і слабкі сторони своєї комунікативної підготовки. (Леві В. Искусство быть другим. – М., 1980. – С. 69-70.)

3. Ознайомтеся з рекомендаціями щодо педагогічного спілкування та оберіть, які, на ваш погляд, найбільше необхідні вчителю.

4. Виконайте вправи на розвиток вміння діяти.

5. Виконайте завдання з культури педагогічного мовлення.

Рекомендації до виконання самостійної роботи

До завдання № 3

Рекомендації майбутньому вчителю щодо педагогічного спілкування:

1. Розвивайте й удосконалюйте в собі прагнення діяти цілеспрямовано й методично.

2. Ніколи не відкладайте неприємну справу, яку належить владнати.

3. Починайте бесіду з учнями з тих питань, у яких легше можна дійти згоди.

4. Ваші накази бажано оформити у вигляді запитань до учнів.

5. Ніколи не критикуйте без потреби: критика – засіб, а не мета.

6. Необхідно навчитися контролювати педагогічну ситуацію, що виникає в класі, й за потреби різко втручатися й змінювати її.

7. Засвойте спокійну манеру триматися. Ніколи явно не виявляйте подиву та роздратування.

8. Намагайтеся бути самостійним у судженнях і висновках.

9. Не зловживайте владою, яка належить Вам як учителю.

10. Складаючи план бесіди, продумайте її цілі, можливі несподіванки, непередбачені реакції учнів, бажані та небажані наслідки, провокуйте учнів на емоційні реакції.

11. Будьте елегантним, привітним з учнями, акуратним, ввічливим, доброзичливим, коректним.

12. Демонструйте неспідробний інтерес до проблем учнів.

13. Навчіться переконувати, а не наказувати; вирощувати, але не будувати.

14. Обов'язково запам'ятовуйте імена учнів.

15. Завжди підтримуйте в учнів позитивні установки.

16. Будьте готовим до несподіванок, не піддавайтеся першій реакції.

17. Зумійте поставити себе на місце учня, намагайтеся побачити проблему його очима.

18. Розвинуйте в собі вміння пропонувати довірчу, теплу, мирну, інтимну атмосферу бесіди в педагогічному процесі.

19. Не поспішайте з прийняттям рішень, особливо щодо покарань, але прийняті рішення доводьте до логічного завершення.

20. Об'єктом Вашої критики може бути тільки погано виконане завдання, але в жодному разі не особистість учня.

21. Якщо хтось Вас вихваляє, то це або марнослів'я, або навмисність.

До завдання № 4

1. Викликайте потрібну людину з аудиторії, заздалегідь не домовляючися з нею:

- під час занять;
- перебуваючи в аудиторії;
- з коридору.

2. Невербально передайте будь-яку інформацію.

3. Послухайте вулицю за вікном, коридор інституту, сусідню аудиторію. Визначити, що там відбувається (в коридорі, на вулиці тощо).

4. Пригадайте картину І. Репіна "Бурлаки" або іншу, не менш відому, й детально опишіть її. Не обмежуйтеся поняттям

"зображення", а спробуйте розповісти передісторію і те, що станеться згодом, якщо зображені персонажі оживуть.

5. Перев'яжіть комусь палець, уявляючи, що робиш це:
 - відомій людині;
 - другу чи іншим.
6. Подайте пальто й допомогти вдягнутися:
 - дівчині;
 - другу;
 - ректору інституту чи іншим.
7. Дайте відповідь на привітання:
 - людині, з якій посварився;
 - незнайомій людині;

До завдання №5

1. Охарактеризуйте описаний вид спілкування.

Замість померлого старійшини спартанці вибирали нового в Народних зборах. Перед Зборами мовчки один за одним проходили всі, хто прагнув честі стати старійшиною. Народ зустрічав кожного криками схвалення. А щоб визначити, кого з них обрано, чинили так: у сусідньому будинку замикали кількох спартанців, яким довіряли. Вони все чули, але нічого не бачили. Обраним вони називали того, за кого, як їм здавалося, кричали голосніше. Подібний спосіб голосування греки з інших міст глумливо називали дитячим. Тим же дитячим способом приймалися в Спарті й інші важливі рішення.

2. Вимовте наступні слова, дотримуючи орфоепічних норм.

Аристократія, бомбардувати, віросповідання, договір, духівництво, сретик, дзвониц, каталог, кремійнь, маневри, мізерний, полегшити, передбачити, зосередженість, поглибити, феномен.

3. Виправте порушення поєднання слів. Відзначте, які словосполучення закріпилися в мові.

Підвищити підготовку фахівців; підвищити випуск машин; висока глибина знань; пам'ятний сувенір; експонат виставки; народна демократія; патріот своєї батьківщини; народний фольклор; монументальний пам'ятник; період часу; реальна дійсність.

4. Поставте наголосу в іменниках.

Апостроф, бюрократія, значимість, віросповідання, іконопис, життєзабезпечення, скликання, зміцнення, фесрія, каталог, некролог, квартал, грище, ворожка, дешиця, християнин, індустрія, мислення.

Перевірте свій варіант наголосу за орфоепічним словником. У разі помилки складіть із цим словом не менш трьох речень (усно), звертаючи увагу на вимову.

5. Поставте наголос. У разі потреби зверніться до орфоепічного словника.

Нестримний, гербовий, серпневий, мізерний, український, юродивий, мускулистий, давній, балувати, що ділить, збільшити, донезмоги, майстерно, наголо.

6. Визначте, які норми порушено в наведених реченнях. виправте помилки.

1. Історик об'єктивно описує їхні вдачі. 2. Були прийняті всі заходи для поразки ворога. 3. Городяни будували зміцнення, що захистити себе від ворога. 4. Велика увага у військах приділяється бойовій підготовці солдатів, саме це займає більшість часу. 5. Хочу підкреслити те, що зараз особливо важливо. 6. Наші наміри укласти цей договір і підписати підсумковий документ щирі. 7. Хазяї робили все, щоб полегшити життя своїм холопам. 8. Ветерани – то в основному люди неабиякого віку. 9. Ця боротьба ведеться під тезою захисту прав людини.

7. Які порушення лексичної норми ви виявили? У чому причина допущених помилок? виправте речення, зберігаючи зміст висловлень.

Петро I створив флот. Він мав майстерність штучно вести бесіду. Війська почали просування вперед. Лелеки виводять потомство, що буде продовжувати їхній рід. Їм удалося зробити втечу. Труднощі полягали в шифрах документів. Російські війська зробили табір на березі. Перше бойове хрещення він прийняв під Сталінградом. Головна суть плану наступу полягала в несподіванці. Демобілізація з армії після війни спричинила нові проблеми: вільних вакансій не було й почалося приховане безробіття. Саміт на вищому рівні буде проходити наприкінці року. Приховані можливості виробництва не були використані. У полях розпустилася трава.

8. Підберіть до іменників необхідні за змістом прикметники, а до прикметників – іменники.

Вдих, подих, вінок, вінець, вражий, ворожий, єдиний, єднальний, військовий, пошуки, підступи.

9. Прочитайте діалоги з п'єси Г. Полонського "Доживемо до понеділка". Яким вимогам не відповідає мовлення вчительки?

Які норми сучасної літературної мови порушені? Як таке мовлення її характеризує?

З'явилася вчителька початкових класів Таїсія Миколаївна. Ходить, заглядає під столи, за дошку.

Таїсія Миколаївна. Здрастуйте, здрастуйте. Циркуля не бачили? Великий, дерев'яний?

Світлана Михайлівна. Ні. А Раїса Павлівна не могла взяти?

Таїсія Миколаївна. Як це вона могла, коли він мій? Я його завжди кладу на місце. А вона завжди не пам'ятає, куди кладе, і бере який на очі попадається.

Мельников. Послухайте, не можна ж так! Ми в учительській... або...

Таїсія Миколаївна. Це ви – мені?

10. Прочитайте речення, вживаючи числівники й дієслова в потрібній формі.

1. У середині XVI в. у Нідерландах проживає 3 мільйони чоловік, налічувалося близько 300 міст і 6500 сіл. 2. Весь шлях до Реймса в 300 км армія пройшла за два тижні. 3. Близько 630 року більшість арабських племен прийняв.. іслам і визнав.. влада Мухаммеда. 4. Тиберій запропонував прийняти новий закон, за яким одна римська родина могла користуватися не більш ніж 250 гектарами землі. 5. У римській армії було близько 80 тисяч піхоти й 6 тисяч кіннот, а в карфагенській – близько 40 тисяч піхоти й 10 тисяч кіннот. 6. При Ярославі Мудрому в Києві вже значилося близько 4000 церков.

11. Прочитайте уривок з п'єси Г. Полонського "Доживемо до понеділка". Охарактеризуйте мовлення вчителя історії. Які комунікативні якості їй властиві? Використанням яких засобів досягається виразність?

Урок історії триває.

Тепер біля дошки – Костянтин Батищев. Відповідає впевнено, спокійно:

– Замість рішучих дій Шмідт посилав телеграми Миколі II, вимагав від нього демократичних свобод. Влада встигла отямитися, стягла до Севастополя війська, і крейсер "Очаків" був обстріляний і підпалений.

Шмідта стратили. Він постраждав від своєї політичної наївності й короткозорості. Користі від його героїства було не багато...

- Бідний Шмідт! - з гіркою усмішкою вимовив Мельников і закрив очі рукою. - Якщо б він міг передбачати цю посмертну сувору догану...

- Що неправильно?

Мірошників не відповів, у проході між рядами пішов до останньої парти, до Наташі. І вголос поскаржився їй:

- Раз у раз чую: "Жорес не розумів...", "Герцен не зумів...", "Толстой недозрозумів...". Немов в історії орудувала компанія двієчників...

І вже іншим тоном запитав у класу:

- Хто може заперечити, додати?

Панічно зашелестіли сторінки підручника. Костянтин посміхався - чи то він був упевнений, що не заперечити, не додати нема чого, чи то робив гарну міну при поганій грі.

- У підручнику про нього всього п'ятнадцять рядків, - помітив він.

- П'ятнадцять рядків, - повторив Мельников Костині слова. - Але ж це чимало. Від більшості людей залишається тільки тире між двома датами...

Відверто дивлячись на одну Наташу, він запитав сам себе:

- Що ж це був за людина - лейтенант Шмідт Петро Петрович? - І сам відповів, любуючись далеким образом: - Росіянин, інтелігент. Розумник. Артистична натура - він і співав, і прекрасно грав на віолончелі, і малював, що не заважало йому бути хоробрим офіцером, професійним моряком. А який оратор! Але головний його талант - це дар відчувати чуже страждання більш гостро, ніж власне. Саме з такого тіста робляться бунтарі й поети...

Зупинившись, Мельников послушав, як мовчить клас. Потім раптом посміхнувся, заіскрилися в нього очі:

- Знаєте, сорок хвилин провів він один раз у поїзді з жінкою й закохався без пам'яті, навек - чи то в неї, чи то в образ, що сам видумав. Красиво закохався! Сорок хвилин, а потім були тільки листи, сотні листів... Читайте їх, вони опубліковані, і ви не посмієте із зарозумілою нудьгою міркувати про помилки цієї людини!

- Але ж помилки були? - нерішуче вставив Костячи, самовпевненість якого сильно пішла на спад.

Мірошників оглянувся на нього й проговорив розсіяно, з відтінком досади:

– Ти сядь поки, сядь...

Незадоволений, але без втрати достоїнства Костянтин скорився.

– Петро Петрович Шмідт був противником кровопролиття, – продовжував Мельников. – Як Іван Карамазов у Достоевського, він відкидав загальну гармонію, якщо в її основу покладено хоч одну замучену дитину... Усе не вірив, не хотів вірити, що мова кулеметів і картечі – єдино можлива мова переговорів із царем. Безкровна гармонія... Наївно? Так. Помилково? Так! Але я запрошую Батищєва й усіх нас не рубати з плеча, а відчуті високу собівартість цих помилок!

Самостійна робота №8

Тема: "Психолого-педагогічні умови майстерної взаємодії в педагогічному спілкуванні"

Завдання:

1. Знайдіть у словниках по 2 визначення понять: "взаємодія", "спілкування", "акмеологія", "Я-Концепція".

2. Складіть 4-5 фраз (речень), що свідчать про ваше доброзичливе ставлення до співрозмовника.

3. Пропонуємо наступні теми для творчих робіт:

- Досвід педагогів-новаторів.
- Досвід конкретної школи.
- Досвід професійного навчального закладу.
- Досвід вищого навчального закладу.
- Досвід профільного й предпрофільного навчання.
- Досвід власного саморозвитку.
- Сучасні педагогічні технології.
- Досвід виховної роботи.
- Творчість у професії

Рекомендації до виконання самостійної роботи

До завдання №2

Для виконання завдання уявіть ситуацію:

- Учень плаче. Яка стратегія Вашої поведінки?
- Контрольна робота. Яка стратегія Вашого спілкування?
- Учень спізнюється. Ваша реакція?
- Завуч входить до класу під час уроку й сідає на останню парту. Ваша реакція?

До завдання №3

Творча робота може бути оформлена у вигляді доповіді й повинна містити наступні розділи:

1. Обґрунтування обраної теми (варто з'ясувати, чим зацікавила вас тема, у чому її актуальність і практична значимість).
2. Мета розглянутого досвіду (якого результату хотів домогтися дослідник).
3. Зміст досвіду. Тут варто висвітлити основні ідеї, методи й технології.
4. Докладний аналіз результату й можливості використання досвіду в сучасних умовах.

Самостійна робота №9

Тема: "Технологія організації педагогічної взаємодії у процесі індивідуальної бесіди"

Завдання:

1. Прочитайте та проаналізуйте "Лист про педагогічну етику" В. Сухомлинського.
2. Ознайомтесь зі змістом бесіди вчителя з вихованцем Ігорем (розділ "Приємна розмова" з повісті А. Макаренка "Прапори на баштах") та проаналізуйте її.

Рекомендації до виконання самостійної роботи

До завдання №1

Сухомлинський В.О. Слово вчителя в моральному вихованні. Щоб душа не була пустою. Лист про педагогічну етику // Вибр. твори: В 5 т. – К., 1977. – Т. 5. – С. 267-268, 321-328, 591-600.

Проаналізуйте її за допомогою відповідей на питання:

- Який зміст вкладає В. Сухомлинський у поняття "культуру етичних відносин"?
- З'ясуйте історію розвитку замкнутості й хворобливої чутливості щодо вчителів і школи в учня Анатолія. Які форми нетактовної поведінки педагогів спричинилися до цього?
- Які принципи педагогічного такту були порушені вчителями?
- Як потрібно було відреагувати вчительці, коли мати учня тихо запитала її: "Де син"?
- Які причини нетактовності вчительки?

До завдання №2

Макаренко А.С. Педагогіка індивідуальної дії: Деякі висновки з мого педагогічного досвіду // Твори: В 7 т. – К., 1954. – Т. 5 – С. 169-172, 210-212,

Проаналізуйте її за допомогою відповіді на запитання:

- Чому так названо розділ?
- А.Макаренко докладно описує обстановку в учительській.

Що це – просто художній опис? Чи тут наявний педагогічний сенс?

– Учитель обрав для бесіди з Ігорем затемнений куточок в учительській. Чому він так вчинив?

– Які властивості особистості вчителя дали йому змогу ефективно провести бесіду з вихованцем?

Самостійна робота №10

Тема: "Майстерність організації педагогічної взаємодії у навчанні"

Завдання:

1. Проаналізуйте запропоновану педагогічну ситуацію з позиції вибору різних стратегій взаємодії. Ситуація: учень систематично запізнюється на перший урок, який проводить один і той самий учитель.

2. Розробіть конспект фрагмента уроку із застосуванням технології співробітництва.

Рекомендації до виконання самостійної роботи

До завдання №1

Розгляньте різні стратегії поведінки партнерів у взаємодії:

- конкуренція (активне відстоювання своєї позиції);
- уникнення (ухилення від конфлікту);
- пристосування (пошук рішення, що задовольняє лише одну сторону);
- співробітництво (пошук шляхів спільного рішення, що задовольняє обидві сторони);
- компроміс (взаємні поступки).

Визначити:

а) За яких умов вибір конкретної стратегії в такій ситуації буде ефективним?

б) До яких наслідків може призвести систематичне використання вчителем однієї й тієї ж стратегії?

в) Які особливості учасників ситуації не дають змоги вдаватися до певної стратегії?

г) Які індивідуальні особливості вчителя роблять використання певної стратегії неефективним?

До завдання №2

Працюючи над розробленням фрагмента уроку, враховуйте труднощі, які можуть виникнути в учнів під час роботи в групах, обдумайте свої дії в цьому напрямі: як Ви будете підвищувати активність учнів у навчальній роботі, допомагатимете групам і окремим учням, у чому полягатиме ваш контроль за роботою групи. Використайте рекомендовану літературу (Полат Е.С. Обучение в сотрудничестве // Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С.Полат. – М., 2001. – С. 28-64).

Моделюючи фрагмент уроку, важливо не лише дотримуватися розв'язання навчально-пізнавальних завдань, а й створювати емоційно-психологічний клімат, що сприятиме особистісному зростанню учнів.

Оформіть конспект, орієнтуючись на ці питання, якомога повніше опишіть у вигляді прямої мови ваше звернення до учнів:

- вкажіть клас, предмет, підручник і програму, відповідно до яких розробляється заняття;
- вкажіть тему уроку, його етап (перевірка домашнього завдання, вивчення нового матеріалу, закріплення вивченого);
- визначте кількість груп, їх розміщення;
- вкажіть час, необхідний для виконання групової роботи;
- сформулюйте дидактичне завдання й мету навчально-пізнавальної діяльності групової роботи (що виконуватимуть учні і що Ви хочете розвивати в них у процесі цієї роботи);
- визначте головні поняття та теоретичні ідеї, з якими працюватимуть учні (стисло);
- доберіть завдання для груп, поділіть його на логічні частини і сформулюйте запитання так, щоб було зрозуміло учням. Підготуйте завдання для організації діяльності учнів у вигляді інструкції;
- обдумайте, які ролі можуть виконувати члени групи, визначте завдання для них у вигляді інструкцій;

- обміркуйте, як ви підготуєте учнів до виконання групової роботи (яке завдання поставите перед учнями, як проінструктуєте їх щодо послідовності роботи, правил її виконання);
- обдумайте, як відбудеться завершення навчання в групах і обговорення результатів;
- визначте, як будуть оцінені успіхи в навчанні самими учнями та вчителем.

Самостійна робота №11

Тема: "Майстерність побудови діалогічної взаємодії на уроці"

Завдання:

1. Розробіть модель індивідуальної бесіди. Стисло опишіть мету кожного етапу, прийоми впливу, очікувані наслідки.
2. Виберіть відповідно до програми і шкільного підручника тему для уроку, який Ви хотіли б провести у школі. Визначте її як тему майбутнього навчального діалогу з учнями, зробіть аналіз змісту матеріалу.

Рекомендації до виконання самостійної роботи

До завдання №1

Для виконання цього завдання розгляньте ситуацію, що передбачає проведення індивідуальної бесіди. "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". Працювати бажано парами.

Під час бесіди намагатися відпрацювати основні етапи контактної взаємодії:

1. Накопичення згоди, подолання бар'єрів, зняття напруження у взаємодії.

Прийоми: вибір нейтральної теми для початку бесіди, висловлення поглядів на стан співрозмовника ("Ви, як бачу, неспокійні"), уникання суперечливих питань, ненав'язливе висловлення припущень щодо поведінки співрозмовника ("Вам, мабуть, буде цікаво...").

Етап вважається успішно подоланим, якщо у співрозмовника з'являються позитивні відповіді на запитання, знижується напруження, слабшає опір.

2. Пошук збігів в інтересах, знаходження первинної спільності (перехід від "Я" до "Ми").

Прийоми: виявлення спільної теми, інтерес до захоплень співрозмовника, демонстрування особистісної подібності, спонукання до пошуку нових тем для бесіди.

Етап вважається успішно завершеним, якщо вчителю вдалося збудити у партнера зацікавленість, зняти недовіру, вступити в контакт.

3. Прийняття якостей і принципів, пошук опори в якостях особистості.

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 напряму бесіди, подання вчителем зразка саморозкриття, підкріплення своєї відкритості, зацікавлення у подальшій взаємодії, висловлення задоволення процесом спілкування ("Мені дуже цікаво з вами розмовляти").

Етап вважається успішно завершеним, якщо є відчуття взаєморозуміння, готовності до сприйняття особистості співрозмовника в цілому.

4. Виявлення рис, негативних для взаємодії.

На цьому етапі стає можливим розпочати дискусію, продовжити глибше вивчення особистості партнера, чому сприяє помітне зниження напруженості. Необхідно розробити тактику поведінки вчителя, яка забезпечила б подальше взаєморозкриття співрозмовників, зокрема й висловлення сумнівів, суперечки, дискусії щодо поглядів, саморозкриття як наведення прикладів усвідомлення своїх недоліків, перебільшення якостей співрозмовника тощо.

Етап вважається успішно завершеним, якщо співрозмовник бажає відверто і щиро спілкуватися.

5. Адаптація партнерів, готовність до перебудови.

Прийоми: підкреслення спільності ("Зараз ми це вирішимо"), критичні зауваження, але не з метою осуду, повчання, а в ході взаємного обговорення різних особистісних виявів, попереджувальні висловлювання ("Я хочу вам дещо 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.

6. Узгоджена взаємодія.

Прийоми: звернення за порадою, пропонування спільного рішення, передбачення того, що може статися.

Підсумком цього етапу є формування стану захищеності, узгодження дій і намірів.

До завдання №2

Зробіть аналіз змісту матеріалу з таких позицій:

– освітнього, виховного, розвивального потенціалу, який у ньому закладений;

– сприйняття його учнями (актуальність, доступність, можливість задовольнити інтереси і потреби, можливі бар'єри сприймання);

– власного сприймання.

Сформулюйте тему свого уроку-діалогу з учнями.

Проведіть діалогізацію змісту повідомлення:

а) здійсніть логічне членування тексту, виділіть головні думки, доберіть прийоми створення ситуацій співроздумів (запитання, проблемні ситуації, порівняння, введення діалогів);

б) обдумайте прийоми організації ситуації співпереживання (персоніфікація змісту, створення образних бачень, застосування словесно-образної та логічної виразності);

в) визначте, яких особливостей змісту бракує 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).

САМОПЕРЕВІРКА

Робоча карта - схема діагностики артистизму педагога Ж. Ваганової (програма спостережень із метою визначення загальної оцінки основних проявів педагогічного артистизму):

1. *Творче самопочуття, саморегуляція психічної діяльності, емоційних станів.*

- Захопленість, наснага, натхненна віддача на уроці.
- Самоорганізація, стабільність творчої форми.
- Самоконтроль, самовладання, керування настроєм.
- Уміння знімати зайву напругу, хвилювання.
- Уміння спокійно ставитися до несподіванок, оперативність

у керуванні психічними станами.

2. *Чарівність, особистісне самовираження, індивідуальний стиль.*

- "Заразливність", уміння зачарувати, веселити симпатію, зацікавити, захопити, здатність опанувати увагу учнів.

- Розкутість, безпосередність і простота поведінки.

- Яскравість, несхожість з іншими вчителями, нестандартність.

- Художній смак, почуття прекрасного, прагнення до краси й гармонії, почуття міри.

- Щирість, особистісна відкритість до дітей.

3. *Емоційність, образність поведінки та мовлення.*

- Експресивність, широкий діапазон емоційних реакцій.

- Вираження співпереживання, співчуття учневі.

- Емоційна атмосфера на уроці, почуття гумору.

- Незвичність у розкритті змісту уроку, здатність зробити образним новий матеріал.

- Емоційне інтонування мовлення, несподівані ритмічні малюнки, метафоричність, використання "власних" термінів.

4. *Зовнішній вигляд, пластичність, зовнішня виразність, уміння в галузі вербального спілкування.*

- Експресивні здібності, пластична зображальність.

- Розкутість, відсутність тілесної скутості, уміння триматися впевнено, вільно й природно.

- Мімічні й пантомімічні навички, наявність експресивних, емоційно-естетичних рухів.

– Жестикуляція, рухи – органічність, природність, темп, доречність/адекватність, ступінь варіантності, багатство, повнота форм, рухова активність – достатня/недостатня; швидкість рухових реакцій; властивості мімічних реакцій (доброзичливість і т.ін.).

5. *Інтуїція, уява, творча фантазія.*

– Продуктивність асоціацій.

– Швидкий аналіз і точна оцінка педагогічної ситуації.

– Здатність "угадати" дитину, "прочитати" усе в його особистості.

– Уміння захопити, придумати щось цікаве, зробити будь-який об'єкт привабливим для себе й дітей.

6. *Імпровізація, педагогічний експромт.*

– Швидкість реакцій, спритність, винахідливість.

– Оперативність пам'яті, кмітливість.

– Уміння орієнтуватися в несподіваних обставинах, оцінювати ситуацію й приймати рішення в незапрограмованих умовах.

– Підтримка постійного, гнучкого зворотного зв'язку з класом.

– Оперативність відповіді на зміну умов діяльності, уміння на ходу скорегувати план уроку.

7. *Комунікативні здібності, форми стосунків, тон спілкування з учнями.*

– Комунікабельність, легкість у спілкуванні, здатність швидко знаходити контакт, уміння організувати первинний контакт із класом.

– Організація спілкування "від учня", співробітництво.

– Доброзичливий тон, дружелюбність, м'якість, почуття такту.

– Відвертість, щирість.

– Рівень розвитку емпатії, співпереживання учням.

– Взаєморозуміння, емоційна ідентифікація.

– Рефлексія, здатність побачити себе збоку.

8. *Мовленнєві здібності.*

– Виразність, емоційність, динамічність мовлення.

– Мелодійність, широкий діапазон інтонацій, естетична привабливість голосу.

– Ясність, чистота, благозвучність мовлення, дикція.

– Багатство словника, розмаїтість лексики.

– Переконливість, дохідливість, сила впливу мовлення.

9. *Спостережливість, управління увагою.*

– Уміння вловити зміни в стані дітей за незначними ознаками, здатність проникати у внутрішній світ дитини.

– Стійкість уваги, тривале зосередження.

– Правильний розподіл уваги, його багатооб'єктність.

– Здатність перемикатися, динамічність уваги.

– Ступінь концентрованості уваги.

– Уміння бачити всі деталі, загострене сприйняття.

10. *Сугестивна здатність.*

– Уміння залучити й утримувати дитячу увагу.

– Емоційно-вольовий вплив на учнів.

– Уміння "заражати" своїми думками, почуттями.

11. *Режисерські здібності.*

– Інтрига в побудові уроку, наявність емоційної зав'язки на початку уроку, що захоплює.

– Підтримка доцільного темпоритму роботи на уроці.

– Енергійність, активність.

– Творча організація взаємодії з учнями – наявність стратегічної надзадачі, "наскрізної дії", тактичних/ситуативних завдань, безперервності дії.

12. *Здатність до перевтілення, уміння "звикнути до ролі".*

13. *Психологічний аналіз уроку з урахуванням артистичності педагога (оцінка за п'ятибальною системою):*

а) стиль уроку (які прийоми використовує вчитель; стиль спілкування педагога із класом і ступінь керованості педагогічною ситуацією спілкування). Співвідношення спонукання учнів до діяльності й примусу;

б) особливості самоорганізації вчителя, його психологічна підготовленість до уроку. Усвідомлення власної творчої індивідуальності, особливостей своєї психофізичної природи. Робоче самопочуття, настрої вчителя на початку уроку й в процесі. Педагогічна доцільність емоційних переживань вчителя на уроці. Зацікавлено, активний, увесь час перебуває в спілкуванні, тримає клас "у тонусі" – байдужний, пасивний;

в) психологічний клімат у класі. Уміння вчителя управляти своїм психічним станом і створити необхідний емоційний настрій.

Доброзичливий, ввічливий і привітний з учнями, індивідуалізує спілкування з різними учнями – недоброзичливий, спілкується тільки зверху, з усіма однаково, не диференціюючи спілкування;

г) не боїться відкрито виражати власні почуття, демонструвати свої особливості – думає тільки про престиж, носить "маску", намагається триматися за свою соціальну роль;

д) динамічний і гнучкий у спілкуванні, легко розв'язує проблеми, "гасить" можливі конфлікти, може поставити себе на місце учня, створює в учня стан розуміння – не бачить проблем і не може помітити наміченого конфлікту, не уважний до співрозмовника, створює в нього відчуття нерозуміння;

е) спостереження за діями вчителя на уроці (як педагог враховує особливості сприйняття матеріалу учнями; порівняння плану уроку й процесу його реалізації в практиці – знайти відхилення, пояснити їх причини, вловити, які дії заплановані, а які є результатом імпровізації; здатність до оперативної педагогічної імпровізації в діяльності й спілкуванні).

ТРЕНІНГИ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ

ДИВИТИСЯ – І БАЧИТИ!

Дивитися – заняття пасивне. Бачити – активна життєва Дія. Бачити – це значить з'єднати зір і думку в одному фокусі, на одному предметі. Не пасивно споглядати, але й пізнавати.

1. Візьміть квітку або аркуш, або візерунки морозу на склі й так далі... Постарайтеся визначити словами, що вам у них подобається.

2. Киньте на стіл кілька сірників, нехай вони впадуть довільно. Вдивіться, що їх положення Вам нагадує?

3. На столику Ваших батьків, брата або сестри розкладено блокнот, авторучка, фугляр від окулярів, папір, монети. Підійдіть до столу і сфотографуйте внутрішнім зором усі предмети. Фотографувати потрібно з короткою витримкою – до рахунку "п'ять". Тепер відверніться або закрийте очі і проявіть фотографію на своєму екрані внутрішнього зору. Розкажіть, які предмети лежать на столі, у якому порядку. Згадайте їх. Перевірте. Для цього відкрийте очі й подивіться. Відверніться. Про що Ви забули, що пропустили?

4. Коли Ви йдете вулицею, вправляйтеся в миттєвому "фотографуванні". От назустріч вам іде людина. Спрямуйте на нього "об'єктив" і через секунду відведіть. Відразу ж відновіть зображення в пам'яті, а потім звірте "знімок" з оригіналом. Це немов фотографія: знімаємо, проявляємо, друкуємо, розглядаємо відбитки. Точно так вправляйте пам'ять на "фотографіях" щитів з афішами, вітрин магазинів, будинків. Ваше око повинно вміти за секунду точно запам'ятати зображення в усіх подробицях. Вірніше, око Ваше це вміє, воно увесь час тільки так і робить. А от усвідомити відбите пам'яттю зображення ми не завжди Вміємо. Таке вміння треба тренувати [10].

ЕКРАН ВНУТРІШНЬОГО БАЧЕННЯ. УЯВНА ДІЯ

1. Лев Толстой у своїх незакінчених "Спогадах" розповів про гру, придуману його братом Ніколенькою. За умовами гри треба було "стати в кут і не думати про білого ведмеда". Він пише: "Пам'ятаю, як я ставав у кут і намагався, але ніяк не міг не думати про білого ведмеда". Гарний матеріал для тренінгу уявної дії, внутрішнього бачення й уяви! Я говорю "білий ведмідь". Що ви

бачите на своєму внутрішньому екрані? Так, його – білого ведмедя! У нашій пам'яті багато слів і словесних сполучень, міцно поєднаних з їх зоровими зображеннями. Думайте про білого ведмедя, – прошу я, і ви легко виконаєте моє прохання, бо слова про "білого ведмедя" (от і зараз знову!) відразу відгукнулися у вашій уяві зоровою картиною. А якщо я попрошу – "Не думайте про білого ведмедя! Не смійте бачити білого ведмедя!" – чи зумієте ви виконати моє прохання? Навряд чи. Білий ведмідь виникає у Вашому баченні, як тільки я вимовляю ці слова. Як же позбутися білого ведмедя? Єдиний спосіб – думати про щось інше. Про чорну собачку, наприклад. "Не думайте про білого ведмедя! – говорю я, а ви в цей самий момент змушуєте себе думати про чорну собачку, – і вона відразу ж виникає на вашім внутрішньому екрані. І витисне ведмедя, якщо він встиг туди пробитися. Виходить, внутрішнє бачення може з'явитися не тільки від почутого нами слова, але й від думки, що ми свідомо викликаємо в собі. Адже думки – це теж слова, тільки невисловлені. Ми говоримо зараз про такий різновид думок, що називається уявним мовленням. Ніж конкретніше мова й слово, тим яскравіше бачення.

2. "У кожному слові безодня простору, – писав М. Гоголь, – кожне слово неосяжне, як поет". Багато різних картин може з'явитися в уяві від метафоричного слова. Такого, наприклад, "кипить" – вируючий водоспад (кипить вода), збирання врожаю (кипить робота), пристрасний виступ на мітингу (кипить гнів) і т. ін. "Гаснуть"... Що ви побачили на своєму внутрішньому екрані? Метафора в цій вправі – привід для вдосконалення асоціативного мислення, а тим самим – для розвитку фантазії.

3. Згадайте сьогоднішній ранок, весь ланцюг маленьких епізодів з тієї хвилини, коли ви вийшли з будинку. Потрібно уявити весь шлях, крок за кроком. На що ви дивилися по дорозі, про що думали, що робили? Намагайтеся побачити всі подробиці не послідовно, а одночасно; щоб зміцнити видіння, бурмочіть вголос. Уявним мовленням можна користуватися в багатьох вправах – усюди, де спрацьовують внутрішні бачення та дії з уявленими предметами. Відзначимо, що уявне мовлення – лише технічний прийом, що не підмінює живу думку, а допомагає її виникненню.

4. "Лягаючи спати і згасивши світло, привчіть себе щодня подумки переглядати все життя кожного минулого дня, намагайтеся при цьому деталізувати свої спогади до останньої деталі..."

Станіславський уточнює, до якого ступеня необхідно деталізувати спогад – якщо, наприклад, відновлюєте в пам'яті, як ви обідали сьогодні, те треба згадати: усе, що ви їли й у якому порядку, смак усього з'їденого, весь посуд і загальне її розміщення на столі, думки й внутрішні почуття, викликані обідньою розмовою. Така деталізація необхідна при будь-якому спогаді. Треба намагатися внутрішньо побачити і немов прожити всю послідовність окремих дій, з яких складається відрізок життя. Зрозуміло, що весь день у такий спосіб не згадати – часу не вистачить. Нехай згадається небагато, але зате докладно [10]!

СЦЕНІЧНА УВАГА

Говорять, великий Юлій Цезар міг займатися одночасно кількома справами: і читати, і писати, і розмовляти. Отже, можна сказати, що в нього чудово працювали механізми перемикання й він мав добре натреновану розосереджену багатопланову увагу.

За один урок, звичайно, таких умінь не засвоїти, і за сотню уроків Юлієм Цезарем не стати, але поступово тренувати себе в цьому напрямку корисно. Час від часу потрібно: а) перемножувати подумки два багатозначних числа (ну, скажімо, 536×24) і в той же час писати на аркуші паперу добре відомий вам вірш; б) читати вголос знайомий вам вірш, а на папері перемножувати два багатозначних числа.

Коли це засвоєно, додайте ще один елемент. Замість знайомого вірша візьміть будь-який незнайомий текст із книги. Читайте його вголос, а на папері робіть обчислення. Потім переписуйте текст із книги, а в умі перемножуйте числа. Текст може бути іноземним, на абсолютно незнайомій вам мові.

Додайте ще один елемент. Увімкніть голосніше радіо або попросіть заважати вам, галасувати, а самі обчислюйте й декламуйте або переписуйте текст і обчислюйте в умі.

Нарешті, останнє. Обчислюйте усно, одночасно переписуйте незнайомий текст, а товаришів попросіть, щоб ставили різні питання. Відповідайте на всі питання, не припиняючи справ.

У всіх цих завданнях тренуються механізми перемикання чуттєво-емоційної уваги. Виходять немов два вставлених один в одного гребінці: їх зубчики чергуються: то один вмикається, то інший.

Володіння багатоплановою увагою (яку можна розвинути, а розвинена увага знадобиться в житті!) означає вміння робити довільні вклучення й вимикання різних чуттєво-емоційних сфер у будь-якій послідовності.

СЛУХАТИ - І ЧУТИ!

1. Коли ви йдете галасливою людною вулицею, спробуйте, не озираючись по сторонах, лише на звук ясно уявити собі те, що відбувається навколо.

2. Спробуйте вловлювати звуки вибірково - слухати, наприклад, тільки шуми проїжджаючих машин, не звертаючи уваги на все інше. Думайте, що це за машини, вгадуйте, які вони, придумайте, куди вони їдуть, хто в них сидить.

3. Прислухайтесь до кроків окремих перехожих, але не дивіться на них. За характером кроків нафантазуйте собі зовнішній вигляд перехожого, його думки, його біографію. Відгадайте, куди він іде. Не варто з цікавості перевіряти свої фантазії й дізнаватися в перехожого, чи вірно ви визначили його професію. Ми займаємося в цій вправі не ясновидінням, а зовсім іншою, більш плідною, справою - розвиваємо органи почуттів, пам'ять сприйняття, уяву й фантазію.

ПАМ'ЯТЬ ВІДЧУТТІВ І ФІЗИЧНИХ САМОПОЧУТТІВ

Тренуючи дотикові сприйняття, ми вдосконалюємо і зорову пам'ять, і рухові механізми рук. Ми вдосконалюємо, крім того, нашу увагу до навколишнього світу. Адже дотик, як то кажуть, - другий зір.

1. Закрийте очі. Проведіть, ледь доторкаючись подушечками пальців по тканині ваших штанів, сорочки, блузки. Зробіть те ж саме з відкритими очима, гляньте, як подушечки погладжують тканину, придивіться, яка ця тканину. Знову виконайте це із закритими очима. Тепер згадайте вигляд тканини. Погладьте по черзі тканину штанів і тканину сорочки. Вловите відмінність однієї фактури від іншої. Перевірте очима.

2. Паличка-Впізнавалочка. Сліпі люди так називають свого вірного помічника - ціпка. Він для них - продовження руки, орган, який бачить, набуває зорових здатностей й передає тілу людини, його мускулам і суглобам, а через них - мозку сприйняття навколишнього світу. Візьміть олівець. Він буде нашою паличкою-

впізнавалочкою. Покладіть на стіл три-чотири портфелі, різних за формою. Водячи олівцем, досліджуйте вигляд кожного портфеля. То відвертайтеся, то дивіться на портфелі для перевірки. Не стискайте олівець, тримайте легко, він повинен стати продовженням ваших пальців. Запам'ятовуйте за допомогою олівця (а виходить, пальців і всього тіла) форму кожного портфеля, товщину, особливості крою. Кожне відчуття перевіряйте зором. Запам'ятали всі портфелі? Відверніться, а товариші нехай їх перекладуть портфелі. Упізнавайте їх своєю паличкою-упізнавалочкою. Зорова перевірка при дотику змушує активніше працювати зорову пам'ять.

3. За власною внутрішньою командою поперемінно перемикайтеся з однієї дії на іншу:

а) спочатку слухайте реальні звуки, що лунають із сусіднього приміщення або з вулиці й на основі цих звуків малюйте у своїй уяві картину подій. Слухайте не більше 30 секунд;

б) потім дивіться на знайомі предмети, намагаючись побачити в них щось нове, не помічене Вами (теж не більше 30 секунд);

в) згадайте якийсь недавній життєвий епізод (проголошуючи або про себе) – близько хвилини;

г) сприймайте дотиком подушечок пальців тканину своєї сорочки і щось інше, порівняйте ці відчуття протягом кількох секунд;

г) знову слухайте, тобто продовжуйте першу дію тощо.

Коли ви перемикаєтеся з однієї дії на іншу, спочатку згадайте, на якій картині, на якій думці "застало" вас минуле перемикання з цієї дії. Ви слухали звуки розмови в коридорі й уявляли собі людей. На якийсь думці пролунала команда на перемикання. Тепер, коли ви знову слухаєте, згадайте, що це була за думка. Продовжіть її.

Знову порівняйте тканину сорочки зі шкірою своєї долоні. А на якій думці ви зупинилися минулого разу?

З кожним днем треба скорочувати час на перемикання від одного виду сприйнятів до іншого. Можна сказати, що ця вправа немов формує кнопки. Натис одну – й миттєво побачив (тобто став активно діяти, а не байдуже дивитися). Натис іншу – і миттєво поринув в активний спогад, відключившись від усього, що оточує. Натис третю – і спогаду наче й не було. Тобто я сприймаю на дотик, ретельно досліджую предмет, що лежить біля мене. Активність кожної дії – обов'язкова умова цієї вправи. Можна слухати, дивитися, згадувати й сприймати на дотик, супроводжуючи це мовленням (уголос або про себе).

4. Згадайте запах моря, раннього літнього ранку. Тіні колишніх сприйнятів живуть у нашій пам'яті, треба тільки вміти їх розбудити. Найнадійніше робити це за допомогою зорового спогаду конкретного життєвого епізоду. Кожен момент нашого життя відкладається в пам'яті як сплетіння зорових, слухових, дотикових і всіх інших сприйнятів. Один спогад викликає інші, пов'язані з ним фізично й асоціативно. Якщо ви виразно згадали зараз запах моря, виходить, картина колишнього конкретного життєвого епізоду змусила ваше тіло немов знову жити в його атмосфері. Ви зараз майже такий, яким були тоді. І навіть посмішка у вас та сама, що була тим літнім ранком на морському березі. Майже така... Згадайте запах сіна в копицях. Згадайте запах диму від багаття, запах печеної картоплі, запах полуниці.

5. Згадайте смак полуниці. Ми вже згадували його і змогли переконатися, що при цьому виникали й смакові спогади. Виникали й гасли, оскільки ми не зупинялися на них. Зупинімося. Що, якби зараз Ви сиділи в будинку, за столом, а перед вами стояла тарілка, повна полуниці? Любите, щоб вона була цукром посипана? Будь ласка... Подумки візьміть ложку, зачерпніть ягід, піднесіть до рота. Смачно дивитися? Зараз буде ще смачніше. Відкрийте рот, покладіть ягоди й пригорніть язиком. Згадайте, як третяся об язик шортка шкірочка ягід, як хрумтять на зубах крупинки цукру... Згадали смак? Це мої слова допомогли вам. А тепер повторіть без моєї підказки! Підказуйте собі самі. Згадайте смак вершкового морозива, оселедця, квашеної капусти, гірких ліків. Солодке, солоне, кисле, гірке – чотири основних смакових елементи. Говорять, що будь-який смак складається з них, тільки сполучення різні – одного менше, іншого більше. Не згодні?

6. Вправа тренує пам'ять шкірних і внутрішніх відчуттів, які теж визначають фізичне самопочуття людини.

Згадайте, як у Вас болів зуб, як ви мучились і зрештою, не витримавши, героїчно пішли до зубного лікаря.

Згадайте, як, де й чим Ви порізали руку або ногу, як змочували рану йодом, забинтовували її.

Згадайте, як вам потрапила в око скалка, коли ви стояли біля розкритого вікна поїзда. Згадайте, як Ви намагалися позбутися її, як довго вона заважала вам і як боліло око.

Згадайте, як Ви хворим, лежали з високою температурою. Чим хворіли?

Згадайте, як в один з особливо спекотних днів Вас мучила спрага, як пересихав рот, як Ви нарешті дісталися до води і як пили, пили...

Згадайте, як Ви обпеклися, схопивши сковорідку з вогню.

Згадайте, як Ви отруїлися і як досаждав бідний шлунок.

Згадайте, як Ви задихалися, коли довелося довго бігти. А куди Ви поспішали?

Допомагайте спогадам уявним мовленням, про себе. Згадуйте все, що Ви робили тоді, намагайтеся побачити внутрішнім зором якнайбільше конкретних деталей. Відновлюйте в спогадах усю послідовність того, що відбувалося з Вами, нічого не пропускаючи. Згадуючи, дійте фізично. Якщо Ви виконаєте ці умови, пам'ять допоможе тілу згадати колишнє фізичне самопочуття.

ДИХАЛЬНА ВПРАВА

Насос

Ритмічні нахили назад і вперед, що супроводжуються повним "закриттям" і "розкриттям" рук на рівні грудей. Особливість рухів у тому, що в момент вдиху "закриті" руки перешкоджають наповненню повітрям легенів, і це створює додаткове зусилля, яке сприяє розвитку глибокого правильного діафрагмального подиху. Подібний характер має вправа "Млин", де руки більш активні. Вправи варто виконувати не механічно, а щораз змінюючи запропоновані обставини: насос може бути водяним або повітряним, потужним або слабким тощо [9].

РОЗВИТОК НАВИЧОК СПІЛКУВАННЯ

Перш ніж почати виконання завдань на розвиток навичок спілкування, пропонуємо ознайомитися з основними діями щодо цього процесу за П. Єршовим.

1. **КЛИКАТИ** (привертати до себе увагу).

Ця словесна дія має примітивну мету; це найпростіша з опорних словесних дій. Вона не завжди навіть вимагає проголошення слів і тому не завжди є словесною дією у власне розумінні цього поняття. Так, привернути до себе увагу можна не тільки словом, але й звуком – свистком, плесканням у долоні, окриком. Тому проста словесна дія *кликати* вимагає мінімальної кількості слів. Найчастіше це бувають вигуку (наприклад, "Агов!") або слова "Послухайте!",

"Почекайте!", "Хвилиночку!", "Громадянин!", "Товариш!", або звертання: "Коло!", "Вітю!", "Миколо Васильовичу!" і т.ін.

Мета простої словесної дії *кликати* – тільки привернути до себе увагу, привернути до себе увагу партнера.

2. **ПІДБАДЬОРЮВАТИ** та 3. **ДОКОРЯТИ** (або *дорікати*). Обидві дії адресуються почуттям партнера; обидви вони мають на меті змінити його самопочуття; обидві вони виникають тоді, коли передбачається, що партнер уже розуміє, про що йдеться, коли не потрібно нічого нового відкривати, не потрібно нічого пояснювати, досить лише зміцнити в його свідомості те, що в ній вже існує й коли зробити це можна, показавши партнерові неправомірність, необґрунтованість його самопочуття в цей момент.

Самопочуття людини можна або поліпшити, або погіршити. Тому існує два способи впливу на почуття. Дія *підбадьорювати* має на меті поліпшити самопочуття партнера, дія *докоряти* (або *дорікати*) – погіршити.

У першому випадку (*підбадьорювати*) суб'єкт прагне зміцнити у свідомості партнера впевненість у тому, що його дії відповідають його інтересам і, отже, йому не потрібно сумніватися, баритися, тягти, роздумувати, коливатися.

У другому випадку (*докоряти*) суб'єкт немовби повертає партнера до усвідомлення тих інтересів, про які він забув, яким він зрадив, але які повинні були б визначати його поведінку.

Типові підтексти першого: "Сміливіше!", "Рішучіше!", "Веселіше!".

Типові підтексти другого: "Як же тобі не соромно!", "Засоромся!", "Отямся!".

Підбадьорювати – означає намагатися зробити партнера легшим, вищим, бадьорішим; звідси й тенденція підбадьорливо використовувати високі тони власного голосу.

Докоряти – змушувати партнера задуматися, тобто намагатися зробити його серйознішим, змусити його відчутти себе поганим, засоромитися своєю поведінкою. Звідси й тенденція використовувати для докорів низькі тони свого голосу.

Внутрішнє поєднання цих двох протилежних словесних дій виражається в тому, що вони часто й легко переходять одна в одну. Так, якщо Ви підбадьорюєте людину в якихось його ініціативах, а вона не піддається вашим підбадьоренням і продовжує сумніватися,

Ви будете, імовірно, докоряти його за нерішучість, повільність, лінощі тощо; як тільки Ви побачите, що ваші докори діють – знову будете підбадьорювати його. Якщо вплив починається з докору й він дає належний ефект, то за докором піде підбадьорення. Усе це можливо, зрозуміло, тільки в тому випадку, коли Ви справді домагаєтесь якоїсь певної конкретної мети.

Ще подібність: словесні дії *підбадьорювати* й *докоряти* вимагають мінімальної кількості слів; вони можуть бути виконані одними вигуками: підбадьорювати – "Ну-ну!", докоряти – "Ай-ай-ай!", тобто слово за своєю природою передає думку, поняття.

В опорній словесній дії *кликати* діє переважно звук; у простих словесних діях *підбадьорювати* й *докоряти* діє переважно інтонація. Тому обидві дії іноді вживаються при впливі на партнера, навіть якщо останній не розуміє змісту слів. Підбадьорюють і докоряють часто маленьких дітей, причому і докір, і підбадьорення досягають мети, навіть якщо дитина не розуміє змісту слів. Докоряють і підбадьорюють часто тварин, і вони нерідко розуміють, чого від них вимагають.

Уявлення про почуття іншої людини завжди носять узагальнений характер. Тому й впливи, адресовані до почуттів, містять у собі певне узагальнення. У момент *оцінки*, що передує докору або підбадьоренню, у свідомості діючого суб'єкта виникає уявлення: партнер *взагалі* поводиться не так як треба. Підбадьорюючий домагається від партнера, щоб той був взагалі активнішим, веселішим, бадьорішим; той, хто докоряє – щоб поведився взагалі інакше. У цьому докір і підбадьорення відрізняються від впливу на волю: останнє прагне до конкретного матеріального результату, докір і підбадьорення – до загального, так би мовити, морального результату.

Прибудови до докорів і підбадьорень внутрішньо суперечливі. Той, хто прилаштовується і до докорів, і до похвали має право судити й оцінювати поведінку партнера, повинен знати, що добре для нього, а що – погано. Це наближає "прибудови" до прибудов "зверху".

Той, хто підбадьорює, повинен сам бути бадьорим; це ще більше наближає його "прибудову" до прибудов "зверху". Він у певному сенсі є цілителем, що лікує.

Але, з іншого боку, тіло підбадьорюючого повинне бути пристосоване до допомоги партнерові негайно підбадьоритися,

стати вищим, активнішим, веселішим. Це притягує підбадьорюючого до партнера. В результаті прибудова *підбадьорювати* є "прибудовою знизу", але з невеличкою тенденцією "догори".

Докоряючий не має потреби тягнутися до партнера. Навпаки, він чекає, коли нарешті під впливом його слів у партнера заговорить совість; тіло його повинне бути пристосоване до такого очікування. Це робить "прибудову" до докору прибудовою "зверху". Але, з іншого боку, "прибудова" до докору не тільки не містить у собі бадьорості, а навпаки, в ній міститься щось від співчуття партнерові. Докоряючий немов перебирає на себе функцію совісті партнера, тому, хоча він прилаштує зверху, проте, у межах можливого при такій прибудові, його "опущено"; він немов демонструє партнеру свою пригніченість поведінкою останнього (звідси - серйозність, м'язова розслабленість, характерне погоджування головою). Прибудова до докору й прибудова до підбадьорення вимагають *прямого* погляду на партнера. Той, хто докоряє й підбадьорює, не відгороджується від партнера, а немов зливається з ним. Він не протиставляє свої інтереси інтересам партнера, а, навпаки, виходить з його інтересів, перебирає на себе турботу про його інтереси.

Прищулений або косий погляд відгороджує від партнера і свідчить про різницю інтересів. Тому, проникаючи в "прибудову" до докору й підбадьорення, слід робити і докір, і підбадьорення не "чистими", а з тією чи іншою "домішкою", тобто робити словесну дію не простою, а складною.

Кожний спосіб дії словом, кожна проста опорна словесна дія містять у собі певного роду "прибудову", що сама впливає зі змісту певної оцінки. Тому зміст оцінки і характер "прибудови" визначають спосіб словесної дії, тобто навчитися точно й вірно підбадьорювати й докоряти означає навчитися виконувати свідомо та довільно ці опорні словесні дії. Це стосується до всіх основних опорних словесних дій.

Впливи *докору* та *підбадьорювання* здійснюються за допомогою певних характерних інтонацій, однак завчання їх є завчанням форми й набуттям певних штампів; хоча інтонації докору й підбадьорення досить характерні, вони можуть бути нескінченно різноманітними і кожен випадок *докору* й *підбадьорення* відмінний від інших і унікальний.

Володіння словесними діями "докоряти" та "підбадьорювати" є володінням не двома інтонаційними формами, а вмінням свідомо й довільно звертатися до свідомості партнера, апелювати, зокрема, до його почуттів. *Докір* і *підбадьорення*, як справжні, продуктивні й доцільні словесні дії, не можуть бути штампами; однак як дії зображувані, умовні, "сценічні" і як дії справжні, вони завжди й неминуче – штампи.

Це стосується, зрозуміло, не тільки до *докору* й *підбадьорення*, але й будь-якої іншої дії, у тому числі словесної.

4. **ДИВУВАТИ** й 5. **ПОПЕРЕДЖАТИ** словесні дії, адресовані уяві партнера.

В одному випадку уява партнера закликається до змалювання чогось зміцнюючого його позиції, такого, що розширює його обрії або робить приємне; в іншому випадку уява партнера закликається до змалювання картини, яка допомогла б йому чогось уникнути, побачити щось, обмежити перспективи, що може застерегти його від можливих помилок.

Зміст вимовленої фрази може при цьому різко розходитися з об'єктивним змістом способу словесної дії. Так, *дивувати* можна, повідомляючи щось надзвичайно неприємне, страшне, навіть жахливе по суті. Але якщо людина цим повідомленням дивує, то він видає його за щось полегшуюче положення партнера, що розширює його обрії.

Такою фразою, наприклад, "Зараз я здивую вас дуже приємним для вас повідомленням", можна не тільки *дивувати*, й *попереджати*. В останньому випадку в партнера неминуче залишиться двоїсте враження: зміст слів буде говорити одне, спосіб діяння ними – зворотне. У такий же спосіб фразою "Я вас попереджаю – вас чекає велика неприємність" можна з успіхом *дивувати*. І знову в партнера буде двоїсте враження – так вимовлена фраза знову буде інтригувати його. І дія "дивувати" і дія "попереджати" вимагають від партнера, щоб той "покопався" у своїх спогадах, щоб він "пробігся" по них і у пропонуваному фрагменті відновив цільну картину. Дія "дивувати" пропонує рухатися в одному напрямку, дія "попереджати" – в іншому. Можливий випадок суперечливої позиції, коли зміст слів вимагає одного, а спосіб дії – іншого, змушує партнера насамперед вирішувати питання – у якому ж напрямку повинна працювати його уява?

Обидві дії розраховані на кмітливість партнера; а для її виявлення, потрібен час. Тому характерною рисою дій "*дивувати*" і "*попереджати*" є очікування ефекту, або ж очікування результату та найуважніше спостереження за партнером. Якщо ця риса виражена яскраво, вона зближує обидві дії з дією "*дізнаватися*".

Дії "*дивувати*" та "*попереджати*" так само легко переходять одна в одну, як і дії "*підбадьорювати*" та "*докоряяти*"; але для переходу від одного способу дії до іншого, як завжди, потрібні особливі підстави, а в цьому випадку вони зазвичай спричиняють не тільки зміну способу, але й ускладнення його.

Оцінка, в момент якої народжується словесна дія, адресована уяві, полягає в сприйнятті новини: співрозмовник не знає того, що його стосується; він поводить ся так, ніби не існувало того, що реально існує. Потреба, зацікавленість у повідомленні важливого, у подальших діях, як людини обізнаної, що діє у власних інтересах, – ця потреба виливається в діях "*дивувати*" й "*попереджати*".

"Прибудова" *дивувати* – це яскраво виражена прибудова "згори". Той, хто планує дивувати, володіє тим, чого не має його партнер, але воно йому потрібно і важливо. Тому той, хто дивує, повинен почуватися сильнішим, мати право дивувати партнера – це, так би мовити, психічна передумова прибудови "зверху". Для того, щоб *дивувати*, потрібно влаштуватися зручно для споглядання ефекту. Так готується людина спостерігати цікаву картину, в якій він від кожного штриха сподівається на велике задоволення й в якій він не хоче загубити жодної подробиці.

Тому прибудова до дії "*дивувати*" вимагає в принципі стійкого й зручного розташування тіла в просторі, прямого погляду на партнера й відносного полегшення тіла. Той, хто дивує, повідомляє партнерові щось позитивне й, поки він буде дивувати партнера, йому немає потреби готуватися до опору, до протидії, до боротьби.

Дія "*дивувати*" містить у собі наполегливу мобілізацію уваги партнера. Тому дивуючий часто "млюєть" слухача – старанно готує його свідомість до сприйняття того головного, що повинне здивувати його, усе більше й більше привертає до себе увагу багатозначністю відтвореної картини. Буває, однак, і навпаки: той, хто дивує "б'є на несподіванку" і випалює все відразу, попередньо, зрозуміло, "прилаштувавшись" до партнера так, як було тільки-но сказано. Але й у цьому випадку він обов'язково обійме позицію, зручну для сприйняття ефекту.

М'язову природу опорної словесної дії "дивувати" у найбільш чистому вигляді, можна уподібнити безсловесній дії: хтось привіз до своїх друзів або рідних валізу з чудовими подарунками для кожного з присутніх. Бажаючи цілком насолодитися тим ефектом, який вони справлять, він повинен спочатку привернути увагу всіх до себе і валізи, розташувавшись так, щоб зручно було виймати подарунки й вручати їх, щоб усі бачили процес вручання, але не здогадувалися б про вміст валізи. Потім, коли повний порядок буде встановлено і всі будуть досить зацікавлені, він почне видавати подарунки. Почне з найменш ефектного, але, чудового. Насолодившись ефектом від першого подарунка, він вийме другий, як тільки помітить ознаки вгасання ажіотажу – вийме наступний і до останнього, й найефектнішого. Тепер він може спокійно насолоджуватися результатами своїх дій, тепер він начебто б нічого і не робить – він насолоджується ефектом. Саме заради цього він і купував подарунки, і віз їх, і створював належну атмосферу, й інтригував присутніх.

Так само поводитьися й той, хто дивує за допомогою слів: він видає слова, точніше, повідомлення заради ефекту, щоб ним насолодитися. Той, хто приїхав з подарунками, може поводитися й інакше, і це залежить, мабуть, від індивідуальних особливостей його характеру. Зібравши всіх зацікавлених, він може одним жестом вивалити всі подарунки на стіл і в такий спосіб вразити всіх не тільки змістом і якістю самих подарунків, але й насамперед фактом їх несподіваної появи та кількістю. Так само можна *дивувати* й словесним повідомленням. В обох випадках спосіб дії принципово схожий, і м'язова, фізична природа його однакова, лише застосована по-різному.

Якщо "прибудову", що підготовляє дію "попереджати", уподібнити безсловесним діям, щоб ясніше побачити м'язову природу її, можна помітити, що вона має дещо загальне із безсловесною дією "підстерігати". Прибудова *попереджати* в чистому вигляді вимагає косою погляду й положення тіла, немов готового до оборони, настороженого. Прибудова *попереджати* внутрішньо суперечлива: з одного боку, той, хто попереджає (як і дивує) володіє тим, чого позбавлений попереджуваний – звідси тенденція бути "зверху"; з іншого боку – і це робить прибудову "попереджати" прибудовою "знизу", – попереджуючий залежить від попереджуваного.

Останній чомусь не зважає на те, із чим повинен би рахуватися за поданням попереджувачого. Чому? Можливо, він не знає того, про що його доводиться попереджати, хоча, може, знає, але не хоче, бо володіє чимось іншим, чого позбавлений попереджувачий. Звідси невпевненість попереджувачого у своєму праві бути "зверху" і залежність від нього партнера.

Прибудова *попереджати* містить у собі деяку нерішучість, непевність. Справа ще ускладнюється тим, що дія "*попереджати*" штовхає партнера у неприємну для нього сторону, й попереджувачий повинен бути готовим до протесту й опору з боку партнера. Він готується не до того, щоб насолоджуватися ефектом в прибудові *дивувати*, а до того, щоб продовжувати домагатися свого, тобто працювати, діяти далі, перебудовуючи свідомість партнера.

Якщо, тенденція "вгорі" утримується в прибудові *попереджати*, робиться переважаючою, то і наступний за нею словесний вплив буде не простою опорною словесною дією *попереджати*, а складною – з домішкою, наприклад, словесної дії *наказувати* (тобто складною словесною дією *загрожувати*). Якщо з "прибудови" *попереджати* зовсім зникне тенденція "вгорі", то до цієї простої опорної словесної дії буде додаватися інше – наприклад, "*просити*", і перед нами знову буде складна словесна дія.

Як ми відзначали, в опорній словесній дії "*кликати*" діє переважно звук; в опорних словесних діях "*відбадьорювати*" й "*докоряти*" діє переважно інтонація; у простих словесних діях "*дивувати*" й "*попереджати*" діє вже переважно фраза. Але фраза діє тут не як цілісна закінчена картина, а як частина, фрагмент картини – як картина не стільки відтворена, скільки уявна. Фраза ця – багатозначний натяк. Фрагментарність її виражається в схильності до здивування й попередження до психологічних пауз, під час яких виникають роздуми: потрібно чи малювати картину далі? Чи не вистачить уже відтвореного штриха, риси, фрагмента? Звідси – тенденція до особливо рельєфного виділення ударних слів і до короткої фрази. Функцію натяку виконують по суті ударні слова; тому дивувати й попереджати зручно одним словом чи рядом слів, зв'язок між якими тільки уявляється. Цей ряд слів відтворює картину немов пунктиром, він дає лише опорні точки для уяви партнера.

6. *ДІЗНАВАТИСЯ* й 7. *ЗАТВЕРДЖУВАТИ* – прості словесні дії, адресовані пам'яті партнера.

Усі словесні дії певною мірою стосуються пам'яті партнера, а це спричиняє наслідки, про які йтиметься далі. Але словесні дії "дівнаватися" й "затверджувати" виступають у чистому виді, оскільки словами апелюємо переважно до пам'яті партнера, а той ігнорує у свідомості партнера всі інші його властивості й здібності.

Коли людина виконує "чисту" словесну дію *дівнаватися*, вона немов витягає щось із пам'яті партнера; коли вона *тверджує* – вона щось у неї вкладає. Якщо при цьому вона зачіпає мислення, уяву, почуття або волю партнера – він не тільки *довідується* або *тверджує*; тоді до цих опорних словесних дій додаються інші, й утворюються уже не прості словесні дії, а складні.

Головні труднощі в оволодінні цими словесними діями саме й полягають у тому, щоб не зачіпати нічого у свідомості партнера, крім його пам'яті: тільки *дівнаватися* (*запитувати*) і *тверджувати*. У повсякденному побуті характерним прикладом такого "дівнання" (чистого питання) може бути перепитування – той, хто не розчув або не зрозумів слів партнера й хоче тільки відновити сказане. Прикладом такого ж "чистого" *твердження* може служити холодна, формальна і, головне, остаточна відповідь на питання.

"Оцінка", що передує "дівнанню", є зіткненням потреби знати щось конкретне зі сприйняттям поінформованості партнера.

"Оцінка", що передує "твердженню", є сприйняттям готовності партнера щось довідатися, при зацікавленні в тому, щоб він це довідався. Без сприйняття цієї готовності *твердження* не буде чистим – до нього додається певна словесна дія.

Прибудови до партнера для *дівнання* і *твердження*, прибудови "нарівні", нейтральні. Якщо в ній з'являються елементи прибудови "зверху" або прибудови "знизу", то до наступного *дівнання* або *твердження* додаються інші опорні словесні дії й виходять складні (складові) словесні дії.

Характерною ознакою *дівнання* є очікування відповіді без її вирішення. Проголошуючи ударне слово фрази, мовець фізично вже готовий до сприйняття будь-якої відповіді. Тому безпосередньо за останнім словом *дівнання* наступає повна нерухомість у положенні, зручному для сприйняття відповіді, що немов дозволяє міцно триматися за партнера увагою, особливо міцно вчепитися в нього і не відпускати його аж до з'ясування результату виконаної дії (партнер відповів, партнер не відповів, партнер не знає, що відповісти).

Ствердження, навпаки, характеризується тим, що на останньому складі ударного слова стверджуючий полишає партнера, вклавши в його свідомість те, що йому потрібно було вкласти, щоб *ствердження* виконало свої функції й партнер його тепер вже не цікавить. Зрозуміло, це тільки видимість і тільки момент; у наступну ж мить він може знову "зчепитися" з партнером, адже стверджуючий укладав у свідомість партнера щось для певної загальної мети, що може бути не досягнуте одним твердженням, що, втім, також трапляється. Якщо стверджуючий хоча б на мить не залишить партнера – це значить, що він не тільки стверджує. Тому *твердження* як таке завжди закінчується крапкою, і в жодному разі не комою. Тому, щоб уміти стверджувати, потрібно вміти при проголошенні ставити крапки.

Дізнавання й *твердження* є надзвичайно розповсюдженими словесними діями. Але найчастіше вони зустрічаються не як "чисті" опорні словесні дії, а у складі словесних складних дій, адже будь-яка мова містить у собі або *твердження*, або *дізнавання* в широкому сенсі цих слів.

Стверджувати можна не тільки наявність, але й відсутність чогось. Я, наприклад, можу *стверджувати*, що там не був, того не бачив, таким чином не діяв. При *твердженні* у свідомість партнера вкладаються певні відомості. Зміст цього внеску визначається, напевно, не процесом вкладання, не способом дії, а змістом баченого та змістом пропозиції.

Тут наочно виявляється зв'язок м'язової, фізичної сторони способу дії зі змістом вимовлених слів. *Стверджувати* можна й фразою "ні, не був", і фразою "так, був", але вони обидві можуть зажадати різних м'язових рухів при тому самому способі дії – *ствердженні*. Перша може зажадати негативного жесту головою, друга – стверджувального. Спосіб дії – це ще й зміст фрази, до якої цей спосіб застосовується; рухи, що ілюструють зміст фрази, додаються до рухів, що впливають зі способу дії нею.

У принципі, це стосується не тільки до "*дізнавання*" й "*твердження*", але й усіх опорних словесних дій.

Дії *дізнаватися* й *стверджувати* здійснюються переважно окремою фразою або одним словом, що в цьому випадку відіграє роль такої фрази. Обидві ці словесні дії вимагають чіткого і ясного виділення ударного слова й відносної злитості, монотонності й

безударності всіх інших слів фрази. Ударне слово виражає те, що витягає з пам'яті партнера або вкладається в неї; всі інші слова з фрази покликані лише допомогти партнерові відшукати у своїй пам'яті потрібні факти або укласти в пам'ять надані йому відомості. Ударне слово примушує, всі інші – допомагають. В ударному слові сконцентровано питальність або ствердження всієї фрази.

Якщо *дiзнавання* або *ствердження* здійснюються одним словом або короткою фразою, це значить, що з пам'яті партнера витягається (чи в неї вкладається) або щось дуже просте, або щось таке, про що партнер уже достатньо знає. Якщо ці дії передаються довгою фразою, це значить, що витягається з пам'яті або вкладається в неї щось складне або незрозуміле без пояснень і уточнень. Фраза в цілому дає, так сказати, суху довідку про предмет, позначуваний ударним словом. Тому її конструктивна цілісність і логічне ліплення повинні бути чіткими.

8. **ПОЯСНЮВАТИ** і 9. **ВІДБУВАТИ**. Ці прості словесні дії адресовані розумовим здібностям партнера. Пояснюючий домагається від партнера, щоб той щось зрозумів, засвоїв, запам'ятав. Але на відміну від дії *стверджувати* вони домагаються, щоб він засвоїв і запам'ятав не той або інший факт сам по собі, а певний просторовий чи тимчасовий зв'язок явищ – елементів, тобто загальну картину.

Пояснювати й *відбуватися* є дії хоча й протилежні, але водночас і близькі один до одного.

Пояснюючий вимагає від партнера, щоб той щось зрозумів і став його однодумцем; йому потрібне позитивне розуміння, він зацікавлений у певній свідомій й діяльній поведінці партнера.

Слухач теж домагається від партнера, щоб той щось зрозумів. Але потрібно це йому лише для того, щоб партнер відчепився від нього, дав йому спокій. Це, так би мовити, завдання негативне – "зрозумій і відчепись", "невже не зрозуміло", "давно настав час зрозуміти".

Відбувати – це те саме, що й *пояснювати*, але з протилежною метою, – тому й існує серед чистих словесних дій специфічне *відбуватися*, відмінне від всіх інших.

Оцінка, що передує впливам на розумові здібності партнера, полягає в сприйнятті акту – співрозмовник не розуміє того, що необхідне для розуміння мовця; або він не розуміє чогось, тобто має

підстави не розуміти й тому не робить потрібного, щоб тоді з оцінки впливали прибудова і вплив *пояснення*; або ж партнер не розуміє чогось, що повинен би розуміти й тому заважає суб'єктові діяти – тоді за оцінкою впливають прибудова і вплив *відбувати*.

Прибудова *пояснювати*, як це не здається на перший погляд дивно, є прибудовою "знизу". Пояснюючому потрібно, щоб партнер думав, щоб він напружив свої розумові здібності, зосередився на мисленневих поданнях; при цьому пояснюючий бере на себе функцію помічника у справі, яку може здійснити тільки сам партнер, він, так би мовити, обслуговує розумові процеси партнера. Таку роль пояснюючий перебере на себе, бо він кровно зацікавлений у певному пліні думок партнера. Позиція обслуговуючого помічника й визначає характер прибудови – "знизу".

Чи значить це, що *пояснювати* можна тільки "знизу"? – Звичайно, ні. Але пояснення "зверху" або "нарівні" можуть бути тільки складними словесними діями, до складу яких входить опорна словесна дія *пояснювати*. Так, скажімо, професор, читаючи лекцію, пояснює тільки в широкому змісті (тобто за змістом своєї лекторської роботи взагалі). Практично ж він адресується не тільки до мислення студентів, але й до їх уяви, пам'яті та почуттів. Читаючи лекцію, він імовірно, буде прилаштовуватися до слухачів "зверху", бо враховує, що слухачі більше, а не менше, ніж він сам, зацікавлені в розумінні матеріалу.

Чисте здійснення словесної дії *пояснювати* завжди містить у собі спостереження за розумовими процесами, що відбуваються у свідомості партнера. Пояснюючий стежить, розуміє його чи партнер ні, засвоює він його логіку чи ні; пояснюючий очікує проявів розуміння або нерозуміння. Тому до його прибудови входять рухи, потрібні для того, щоб зручно було стежити за ходом думок партнера, і тому пояснення, доки воно не закінчене, найчастіше чергується із дізнанням. А хід думок відбивається переважно в дрібних рухах лицьової мускулатури обличчя й голови: адже очі – це "дзеркало душі", тому що з них видно напрямок уваги, а де увага людини – там і її думки.

Тому прибудова *пояснювати* є, образно кажучи, прибудовою до працюючої голови партнера. Прибудова з позицій залежного (однак залежного не від волі партнера, а від того, як і що він думає) прагне виправити партнера, якщо той помилиться. Це – прибудова "знизу"

на даний момент того, хто може бути, має право й підстави на "прибудову зверху", але зараз поставлений перед необхідністю прилаштуватися "знизу".

Прибудова *відбуватися* полягає в тому, що людина, відірвана від справи, яку він тільки-но робив і готовий продовжувати, чекає моменту, коли можна буде пояснити партнерові, що його претензії недоречні. Оскільки зацікавлення партнером не відбувається, а партнер реагує так само, це – прибудова "зверху", але в момент початку впливу вона миттєво перетворюється на мінімальну за тривалістю й амплітудою рухів прибудову *пояснювати*, тобто на прибудову "знизу". Після здійснення впливу *відбуватися* людина знову повертається до тієї справи, яку вона робила до оцінки нерозуміння партнера й у цьому знову виявляється незалежність його від партнера. Навчитися "*відбуватися*" – означає навчитися бути зайнятим справою, відволіктися від неї рівно настільки, наскільки це необхідно, щоб пояснювати й знову до цієї справи повернутися.

Той, хто пояснює, стежить за тим, що відбувається у свідомість партнера й тому він міцно тримається своєю увагою за партнера упродовж усього впливу і навіть після того, як вимовить останнє слово. Той, хто пояснює, навпаки, повинен миттєво "схопити" партнера й так само миттєво кинути на останнім слові. Ця готовність кинути партнера втримується вже в прибудові *відскіпатися* від нього й саме в ній, у цій готовності, виражається головна, істотна риса отличающая "чисте" опорна словесна дія *відбуватися* від "чистої" опорної словесної дії *пояснювати*.

У кожній словесній дії бере участь не тільки язик, але й уся кістякова мускулатура. Особливо яскраво це виявляється в словесній дії *пояснювати*. Пояснюючий подібний до екскурсовода чи інструктора: він прагне показати взаємозв'язок речей і явищ у всій їх предметності та конкретності, тільки за необхідності замінюючи словами те, що сам він бачить як абсолютну реальність. Тому активно пояснюючому часто не вистачає слів, вони здаються йому недостатньо точними й красномовними, він схильний доповнювати зміст слів, які пояснює, і уточнювати жестами.

У словесних діях *дізнаватися* й *утверджувати* діє переважно цільна фраза, але там застосовується зазвичай коротка фраза відносно простої логічної конструкції. Словесні дії "*пояснювати*" й "*відбуватися*" вимагають часто довгої фрази й складної логічної

конструкції – сполучення перелічень, зіставлень, протиставлень, пояснень і уточнень, тому що обидві ці дії, як уже говорилося, є способами демонструвати партнерові переважно зв'язок між явищами та процесами.

Пояснювати й відбуватися можна, зрозуміло, і одним словом, але й у цьому випадку, по-перше, підкреслюється зв'язок вимовленого слова з певною, знайомою партнерові ситуацією, по-друге, підкреслюємося структуру самого слова – кожен звук і кожен склад цього слова особливо чітко і ясно вимовляються. Так, наприклад, викладач іноземної мови *пояснює* учням, що певний предмет називається досліджуваною мовою так. Щоб учень засвоїв і запам'ятав це нове для нього слово, викладач показує йому структуру, будову й звучання цього слова, тобто вимовляє його "докладно", майже по складах.

Чим активніші словесні дії *пояснювати й відбуватися*, тим докладніше вимальовується картина й тим докладніше вимовляється фраза, якою б тривалою вона не була. Але щоб вона (картина й фраза) не розпалася при цьому на складові елементи, потрібне логічне ліплення фрази в цілому. Звідси – суперечливі тенденції в обігу із фразою: так би мовити, доцентрова тенденція – показати цілісність картини, зв'язаність її елементів, але це повинна бути зв'язаність певних одиничних явищ, з яких кожне повинне бути зрозуміло й саме по собі.

Так виникає протилежна тенденція – відцентрова.

Чим людині потрібніше і складніше *пояснити* або *відскіпатися* словами, тим активніше й чистіше вона виконує певну дію – тим більше дають про себе знати обидві ці тенденції. Виявляється це в особливо яскравій предметності бачень і рельєфності ліплення фрази в цілому; у пошуках доволі красномовних слів; у гостроті уваги до партнера (останні дві ознаки, на противагу першій, вимагають психологічних пауз); і в прагненні доповнити мовлення жестикоуляцією, а іноді в поясненні змісту.

Звичайно ж, у словесній дії *пояснювати* сильніше виявляється тенденція до подробиць – відцентрова тенденція; у словесній дії *відбуватися* – прагнення об'єднати подробиці, доцентрова тенденція.

Але обидві ці словесні дії часто поступаються одна одній місцем і в цьому знову виявляється їх спорідненість. Якщо людині не вдається відскіпатися від партнера, вона непомітно для себе починає

пояснювати йому, іноді тими ж словами, які тільки-но використовувала. І навпаки, якщо людина довго й безуспішно пояснювала, – пояснення може легко перетворитися на дію *відбуватися*. Суперечки нерідко виникають і протікають саме так – у чергуваннях дій *пояснювати* й *відбуватися*, але при цьому застосовуються не прості словесні дії, а переважно складні.

10. **ПРОСИТИ** і 11. **НАКАЗУВАТИ** є прості словесні дії, адресовані волі партнера. Від партнера потрібна та або інша негайна, конкретна і ясна реакція. Це може бути: взяти щось, дати щось, сказати щось, зробити щось, думати щось; або навпаки – не брати, не давати, не говорити, не робити, не думати й т. ін. – завжди щось цілком ясне й певне. Якщо діючому потрібна тільки така негайна реакція і він домагається її звучною вимовою, то це або прохання, або наказ.

Як уже згадувалося, звертання до волі є ігноруванням усіх інших психічних властивостей і здатностей свідомості партнера. Тому якщо в людини немає уявлень про розум, уяву, почуття й знання партнера або партнерів, тобто, якщо він перебуває серед зовсім незнайомих йому людей і якщо при цьому має потребу в тому, що ці люди можуть йому дати – він буде або *просити*, або *наказувати*.

Вплив на волю є прямим шляхом до результату, потрібного для діючого суб'єкта; вплив на всі інші психічні процеси свідомості – шляхи до того ж результату. Коли людині ніколи йти обхідним шляхом або коли вона не знає правильного шляху (бо не знає особливостей характеру партнера), він зазвичай намагається йти прямим шляхом, так сказати, "напролом". Це і є *прохання* або *наказ*.

У бойовій обстановці командир наказує своєму підлеглому, не вникаючи у особливості психічного складу останнього. Людина, котра проспала в поїзді станцію, *просить* пропустити його до виходу, не переймаючись почуттями, думками й уявою тих, хто стоять на його шляху.

Але так відбувається, поки людина не зіштовхується з перешкодою у свідомості партнера; як тільки він побачить її – чи в тому, що партнер чогось не розуміє, чи в тім, що він чогось не відчуває, чогось не уявляє собі, не пам'ятає – він змінить спосіб дії та спрямує свої зусилля на подолання перешкоди. Тепер у нього вже є певні явлення про особливості психіки партнера і це диктує певний обхідний шлях до мети, досягти якої не вдається прямим шляхом.

Наказ або прохання виникають у результаті гострої потреби, яку потрібно негайно задовольнити. Якщо її немає, то немає і підстав іти "напролом", навіть коли психічні властивості партнера невідомі. Адже, якщо на цей час особливості психічного внеску партнера розвідані, для цього будуть використані інші способи словесної дії – адресовані розумовим процесам пам'яті, уяви, почуття.

Тому оцінка, що передує проханням й наказу, полягає в зіткненні гострої потреби з перешкодою в поведінці іншої людини. Втім, це може бути й поведінка тварини – так, часто люди наказують з повним успіхом не тільки людям, але й тваринами.

Привід для наказу або прохання сприймається людиною, що завжди так чи інакше вже орієнтована в певному людському оточенні або в суспільстві, де йому завжди більшою або меншою мірою властиво або відчувати власні право, переваги, або, навпаки, відчувати їх відсутність.

У першому випадку оцінка перейде в прибудову "зверху" і призведе до наказу; у другому випадку – в прибудову "знизу" і призведе до прохання.

Прибудова, що приводить до наказу – найяскравіша прибудова "зверху". Вона вимагає відносної піднесеності всього тіла, звільнення м'язів і прямого погляду на партнера. Наказуючий прагне (зрозуміло, рефлексивно) бути якнайвище, залишаючись у той же час зовсім вільним: хребет і шия випрямлюються, а руки, плечі й особливо мускулатура особи – щоки, губи, підборіддя, брови – звільняються, так би мовити, "висять". Нахмурене чоло, зрушені напружені брови при наказі свідчать про те, що до нього додано якусь іншу опорну словесну дію і перед нами – складна словесна дія, у якій наказ посідає велике або навіть провідне місце.

Словесна дія наказувати зазвичай буває пов'язана із жестом – іноді рукою й майже завжди головою. Жест рукою завжди передує наказу словами; жест головою, що вказує, як і жест рукою, саме вимагає наказуючий, здійснюється на ударному слові, точніше – на ударному складі ударного слова.

Наказ завжди завершується очікуванням виконання з упевненістю в тім, що воно піде. Наказують переважно очі – губи тільки вимовляють слова наказу.

Таким же очікуванням виконання завершуватися й прохання. Воно настільки ж категорична як і наказ; просять також переважно очі, а мовленнєвий апарат також тільки вимовляє слова прохання.

Але прибудова, що призводить до прохання - найбільш яскрава прибудова "знизу". У проханні усе підпорядковано одній меті - одержати, хоча прав на це прохаючий не відчуває, тому він прагне всіяко полегшити виконання свого прохання.

Тому той, хто прилаштувався до партнера, щоб *просити* в нього, по-перше, готовий миттєво одержати прошене, заволодіти ним; по-друге, готовий виконати будь-яке бажання партнера негайно; по-третє, прагне уникнути настирливості зі своєї сторони, тією мірою, у який це не заважає готовності негайно одержати що проситься. *Прохаючий* тягнеться до партнера, ловить його погляд та інші прояви його волі, але він у той же час обережний і м'який. Чим активніше *прохання*, тим ясніше сполучається в ній гранична наполегливість із граничною м'якістю й обережністю.

Спорідненість *наказу і прохання* виявляється, між іншим, у тім, що вони часто поступаються одне одному місцем. Якщо прохаючий або наказуючий та його партнер за суб'єктивним відчуттям співвідношення сил перебуває в приблизно рівному положенні, то "прохаючий" легко перетворюється на "наказуючого" і навпаки. Так часто впливають один на одного близькі родичі, товариші, якщо одному з них потрібно, щоб інший зробив щось негайно, а той бариться.

Втім, *наказ* легко переходить у *прохання* (і навпаки) незалежно від суб'єктивного співвідношення сил, у випадках терміновості справи і крайньої зацікавленості в ній.

Просити й наказувати можна відносно легко короткою фразою, одним словом і навіть одним вигуком. Довгою ж фразою, складним реченням, що включає в себе перерахування, протиставлення, пояснення тощо, робити ці дії в чистому вигляді, навпаки, неможливо. Для цього треба було б розділити таку фразу на ряд окремих коротких фраз.

У *проханні* й у *наказі* діє переважно зміст не слів і не фрази як такі (як при впливі на мислення, пам'ять і уяву), а інтонація, з якою вони вимовляються. Тому, зокрема, із *проханням*, а особливо часто і з *наказом*, звертаються до дітей, що не вміють говорити. Тому виявляється можливо впливати словом на волю тварин, тобто впливати безпосередньо "прямо" на їх поведінку. Але впливати на тварину "знизу", мабуть, безглуздо - тому ніхто не *просить* собак, коней і кішок, а наказують їм.

Тренування в оволодінні способами дії – простими словесними діями – вимагають активної роботи уяви, тобто твору й урахування у своїй поведінці найрізноманітніших обставин.

Для того, щоб певним словом або фразою виконати всі одинадцять простих (опорних) словесних дій, потрібно поставити себе в одинадцять різних ситуацій; кожна з них складається з певних пропонованих обставин. Одна комбінація пропонованих обставин логічно зажадає здійснення даним словом (або фразою) дії *докоряти*, інша – дії *підбадьорювати*, третя – дії *попереджати*, п'ята – *просити* тощо.

Можна взяти будь-який іменник і уявити собі, що це – прізвище людини, вам дуже потрібної, котру ви зненацька побачили, але яка на вас не зважає; тоді цим іменем природно буде її *кликати*.

Коли уявити, що це ж слово ваш знайомий десь досить невдало промовив, нашкодивши тим і собі, і вам, то цим словом буде легко *докоряти*.

Якщо ж цього слова ваш партнер боїться, не зважається вимовити, а після вимови і його і ваше положення відразу полегшиться, то цим же словом легко по-справжньому *підбадьорювати*. Коли це слово – назва, якої не знає ваш партнер, а вам важливо, щоб він його засвоїв і запам'ятав – ним легко й природно *пояснювати*. Якщо ви при цьому зайняті своєю справою, не хочете відриватися від неї і партнер вам заважає своїм нерозумінням – цим же словом ви будете доцільно *відбуватися*. Коли партнер вимовив це слово, а ви його погано розчули й не чекали, що він вимовить саме його, а вам важливо знати, що він сказав – цим словом легко *дізнаватися*. Якщо партнер поставив вам питання, остаточною й категоричною відповіддю на яке може бути це ж слово – ним зручно *стверджувати*.

Виконайте завдання:

АТМОСФЕРА

Контекст спілкування, загальний "настрій" ситуації, її психологічний зміст, те, що впливає з емоційного ставлення до того, що відбувається, до інших у цілому. "Життя повне атмосфер, ми не живемо в порожньому просторі". Атмосфера та суб'єктивні почуття людини – явища самостійні: особисте почуття може бути співзвучним атмосфері або навпаки.

Вправи:

1. Уявіть собі: простір навколо вас наповненим атмосферою. Уявіть атмосфери: затишку, благоговіння, самотності, радісного передчуття. Не застосовуйте жодних відволікаючих вашу увагу уявним обставин. Уявіть собі безпосередньо те або інше почуття поза вами, у вашім оточенні.

2. Зробіть легкий рух рукою в гармонії з навколишньої вас атмосферою. Повторюйте його доти, доки ваша рука не буде пронизана атмосферою. Не грайте своїм рухом в атмосферу, не намагайтеся почувати її. Уявляйте її максимально ясно, коли вона з'явиться у вашому оточенні, ви відчуете її, пробудяться індивідуальні почуття.

3. Вимовте одне слово в гармонії з атмосферою. Вимовте коротку фразу. Додайте до фрази простий рух.

4. Вимовте ту ж коротку фразу, але в іншій атмосфері. Який рух вам хочеться зробити зараз? Які образи й відчуття у вас виникають?

ДІЇ З ПЕВНИМ ФАРБУВАННЯМ

У ньому виявляється певний щиросердечний відтінок дії. Фарбування дії пробуджує цілий комплекс індивідуальних почуттів. Вправи:

1. Зробіть просту природну дію (відкрийте - закрийте двері, встаньте тощо). З'єднаєте його з фарбуванням (спокій, упевненість, роздратованість, сум, хитрість, ніжність і т.ін.). Повторюйте дію, поки ваше почуття не відгукнеться на фарбування.

2. Приєднаєте до дії з фарбуванням 2-3 слова.

3. Виберіть фарбування, не думаючи про дію. Підберіть дію до фарбування (наприклад, фарбування - замисленість, дія - перегортання книги). Приєднаєте кілька слів.

4. Візьміть слово або коротку фразу. Підберіть до неї спочатку фарбування, потім дію.

5. Поєднайте два фарбування. Кожна вправа повторюється доти, поки дія, слово і виникле почуття не зіллються для вас у єдине цілісне переживання.

НАПРУГА - РОЗСЛАБЛЕННЯ

Станьте прямо і зосередьте увагу на правій руці, максимально її напружуючи. Через кілька секунд розслабте руку. Здійсніть

аналогічну процедуру по черзі з лівою рукою, правою й лівою ногами, попереком, шиєю.

ПЕРЕКИД НАПРУГИ

Максимально напружте праву руку. Поступово розслаблюючи її, повністю перекиньте напругу на ліву. Потім, поступово розслаблюючи її, повністю перекиньте напругу на ліву ногу, праву ногу, попереком тощо.

РТУТЬ

Уявіть своє тіло у вигляді механізму, що має потребу в змащенні, або у вигляді посудини, що повинна повністю наповнитись рідиною, наприклад, ртуттю. "Я вводжу ртуть (або масло) у ваш вказівний палець. Ви повинні заповнити рідиною всі суглоби вашого тіла. Вправу виконуйте повільно й зосереджено, щоб жодна ділянка не залишилася без змащення.

ЦЕНТР ВАГИ

Спробуйте визначити, де в людини центр ваги. Рухайтесь, сядьте, встаньте. Знайдіть центр ваги тіла кішки (тобто рухайтесь, як кішка). Де центр ваги? Де центр ваги тіла мавпи? Півня? Риби? Горобця, що стрибає по землі? Виконуючи рухи й дії, характерні для цих тварин, випробуйте на собі все це. Тварини й маленькі діти – найкращий приклад відсутності м'язових затисків.

РОСТЕМО

Вихідне положення – сидячи навпочіпки, голова зігнута до колін, охоплених руками. Уявіть собі, що ви маленький паросток, що тільки-но виріс із землі. Ви ростете, поступово розпрямляючись, розкриваючись і прямуючи нагору. Спробуйте рівномірно розподілити стадії росту. Ускладнюючи в майбутньому вправу, збільшіть тривалість росту до 10-20 стадій. Після виконання цієї вправи корисно відразу ж перейти до вправи "Потягнулися – зламалися".

ПОТЯГНУЛИСЯ – ЗЛАМАЛИСЯ

Вихідне положення – стоячі, руки й усе тіло спрямовані нагору, п'яти від підлоги не відривати. Тягнемося, тягнемося нагору, вище,

вище... Подумки відриваємо п'яти від підлоги, щоб стати ще вищими (реально п'яти на підлозі)... А тепер наші кисті немов зламалися, безвільно повисли. Тепер руки зламалися в ліктях, у плечах, упали плечі, зависла голова, зламалися в талії, підігнулися коліна, упали на підлогу... Лежимо розслаблено, безвільно, зручно... Прислухайтесь до себе. Чи залишилася десь напруга? Скиньте її!

МАРІОНЕТКИ (ПІДВІСКИ)

Уявіть собі, що ви – лялька-маріонетка, котру після виступу повісили на цвях у шафі. Уявіть собі, що вас підвісили за руку, палець, шию, вухо, плече тощо. Ваше тіло фіксоване в одній точці, все інше – розслаблене, бовтається. Вправа виконується в довільному темпі, можна із закритими очима.

Уявіть навчальний процес:

1. Увійдіть до уявного класу і привітайтеся з учнями.
2. Увійдіть до класу і приверніть до себе увагу без мовленнєвого спілкування – засобами міміки, пантоміміки, зору.
3. Зверніться до учня, використавши різні інтонації (прохання, вимогу, попередження, похвалу, гумор, питання, натяк, наказ, побажання тощо). Необхідно знайти не тільки потрібні інтонації, але й пластику міміко-пантомімічного інтонування, правильне положення тіла (необхідно стежити за м'язовою свободою і знімати зайву м'язову напругу).
4. Викличте учня до дошки спокійно, весело, байдуже, доброзичливо, з гумором, іронією.
5. Знайдіть адекватний спосіб поведінки в несподіваних ситуаціях (ви входите в клас – лунає сміх).

ВПРАВИ НА РОЗСЛАБЛЕННЯ Й ПОКРАЩЕННЯ САМОПОЧУТТЯ

Вправа 1. *Розслаблення й напруження м'язів руки.* Станьте прямо, підніміть руки вперед, пальці стисніть у кулак, одночасно напружуючи м'язи кисті, передпліччя, плечі (3-4 с). Не забудьте про уявну дію при цьому (ви хочете бути сильним, міцним, ваші м'язи сильно напружені). А тепер розслабтесь: руки вільно падають вниз, роблять маятниковподібні рухи.

Вправа 2. *Використання слова для релаксації.* Концентруємо увагу й даємо самонакази: "Увага на руки! Мої пальці розслаблені... Мої

пальці й кисті розслаблені... Мої передпліччя й плечі розслаблені... Я спокійний і нерухокий..." Потрібно знати, напруга яких м'язів викликає ту або іншу емоційну реакцію. Так, при емоції страху найбільше напружуються артикулярні та потиличні м'язи, на їх розслаблення і потрібно звернути увагу, випробовуючи цей стан.

Вправа 3. Використання уявлень для розслаблення. Яскраве уявлення про який-небудь об'єкт здатне викликати відповідне об'єкту відчуття й реакцію організму. Наприклад, сильне хвилювання можна зняти, якщо уявити себе (бажано кілька разів) на іспиті, коли відповідалш без хвилювання. Звичайно, це важко й не завжди вдається, у такому випадку можуть допомогти сюжетні уявлення на кольоровому тлі: лука, річка, море, водна гладь.

Вправа 4. *Контроль тону мимічних м'язів.* Ця вправа допомагає не тільки надати особі спокійного вигляду, але й домогтися внутрішньої гармонії, заспокоєння. Текст може бути наступний: "Моя увага зупиняється на моїй особі. Я спокійний. М'язи чола розслаблені. М'язи очей розслаблені. М'язи щік розслаблені. Губи й зуби розціплені. Рот розтягнутий у посмішці. Я немов маска". Разом із посмішкою ми відчуваємо, як іде напруга по всьому тілі.

Вправа 5. *Контроль і регуляція темпу руху й мовлення.* Разом із м'язовою скутістю емоційне порушення може виявитися в зростанні темпу рухів і мовлення, метушливості. Уникнути цього допоможуть наступні завдання:

а) плавно й повільно стискати й розтискати пальці рук, плавно й повільно переводити погляд з одного предмета на інший, так само писати, іти, говорити;

б) використовувати в тренуванні чергування швидкого й повільного, плавного й різкого темпу. Наприклад, 2–3 хв робити все (збирати розкидані книги, писати на дошці тощо) уповільнено й плавно, потім 1–2 хв – швидко й різко, імітуючи метушливість і нервозність. Далі знову повільно по колу. Так само слід читати уривки добре знайомих творів.

Ці вправи, побудовані на темповому контрасті, допомагають регулювати емоційний стан, оскільки він оптимізується під впливом розміряного й частого ритму.

Вправа 6. *Контроль і регуляція подиху.* Оскільки наш подих і емоційний стан взаємозалежні, то контроль і регуляція першого можуть сприяти саморегуляції другого. Спостереження показують,

як змінюється подих в емоційних станах: рівний подих сплячого, глибокий у замислені; посилене хвилювання, "роздуті ніздрі" у гнівливого.

Вдих при діафрагмальному подиху здійснюється через ніс. Спочатку повітрям при розслабленні й злегка опущених плечах наповнюються нижні відділи легень, живіт при цьому усе більше й більше випинається. Потім зі вдихом послідовно піднімаються грудна клітина, плечі й ключиці. Повний видих виконується в тій же послідовності: поступово втягується живіт, опускається грудна клітина, плечі, ключиці. Це стабілізує емоційний стан.

Складання програми самонавіяння (вправи дібрано Т.Г. Дмитренко).

Варто керуватися наступними правилами:

- формула повинна бути чіткою і лаконічною;
- формула не повинна містити негативної частки "не";
- обов'язкове дотримання послідовності формул: "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!)

Рекомендуємо орієнтовні програми самонавіяння.

1. Для оптимізації настрою: "Я зібраний і врівноважений; у мене піднятий радісний настрій; я хочу бути активним і бадьорим; я можу бути активним і бадьорим; я активний і бадьорий; я хочу (можу, буду) почувати енергію й бадьорість; я життєрадісний і повний сил; я оптиміст".

2. Для відпочинку: "Я спокійний; я зовсім спокійний; я добре відпочиваю й набираюся сил; відпочиває кожен клітинка мого організму; відпочиває кожен мускул; відпочиває кожний нерв; свіжість і бадьорість сповнюють мене; я зібраний і уважний; попереду плідний день; я відпочиваю".

3. Для самонастроювання на майбутній іспит: "Почуваюся впевнено; настрій піднятий; голова ясна; я абсолютно зібраний; мислю чітко; я хочу (можу, буду) відповідати легко, чітко, ясно".

4. Для налаштування на професійний стиль поведінки на уроці, подолання невпевненості, скутості в спілкуванні із класом: "Я зовсім спокійний; я входжу в клас упевнено; почувуюся на уроці вільно й розкуто; володію собою; мій голос звучить рівно, впевнено; я можу добре провести урок; настрій бадьорий; мені самому цікаво на

уроці; мені цікаво навчати хлопців; мені є що розповісти дітям; я спокійний і впевнений у собі".

Аутотренінг "Перша допомога в стресовій ситуації"

– Перше й головне правило говорить, що в стресовій ситуації не слід ухвалювати жодних рішень, так само як і намагатися їх приймати (виняток становлять стихійні лиха, коли йдеться про порятунок життя).

– Прислухайтесь до поради предків: порахуйте до десяти.

– Займіться своїм диханням. Повільно вдихніть повітря носом і на якийсь час затримайте подих. Видих здійснюйте вкрай повільно, також через ніс, зосередившись на відчуттях, пов'язаних з вашим подихом.

Події можуть розвиватися двома шляхами. Якщо стресова ситуація застане Вас у приміщенні, то напругу можна зняти такими способами:

– Встаньте, якщо це потрібно й, вибачившись, вийдіть із приміщення. Наприклад, у Вас є можливість пройти до туалету або в якогось іншого місця, де Ви наодинці.

– Скористайтесь будь-яким шансом, щоб змочити чоло, скроні й зап'ястки холодною водою.

– Повільно озирніться, навіть у тому випадку, якщо приміщення, де Ви перебуваєте, добре вам знайоме або виглядає цілком звичайно. Переводячи погляд з одного предмета на інший, подумки опишіть їх зовнішній вигляд.

– Потім подивіться у вікно на небо. Зосередьтеся на тому, що бачите. Коли ви востаннє ось так дивилися на небо? Хіба світ не прекрасний?!

– Набравши води в склянку (у крайньому випадку, в долоні), повільно і зосереджено випийте її. Сконцентруйте свою увагу на відчуттях, коли вода буде текти горлом.

– Випряміться, поставте ноги на ширину плечей і на видиху нахиліться, розслабивши шию й плечі, так щоб голова й руки вільно звисали до підлоги. Дихайте глибше, стежте за своїм подихом. Продовжуйте робити це протягом однієї-двох хвилин. Потім повільно випряміться (дійте обережно, щоб голова не пішла обертом).

Якщо стресова ситуація застане вас десь поза приміщенням, постарайтеся зосереджено виконати такі вправи:

– Озирніться довкола. Спробуйте глянути на навколишні предмети з різних позицій, подумки називайте все, що бачите.

– Детально розгляньте небо, називаючи про себе все, що бачите.

– Знайдіть якийсь дрібний предмет (листок, гілку, камінь) і уважно розгляньте його. Розглядайте предмет не менше чотирьох хвилин, знайомлячись із його формою, кольором, структурою таким чином, щоб зуміти чітко уявити його із закритими очима.

– Якщо є можливість випити води – скористайтесь цим: пийте повільно, зосередившись на тому, як рідина тече вашим горлом.

– Ще раз простежте за своїм подихом. Дихайте повільно через ніс: зробивши вдих, на якийсь час затримайте подих, потім таксамо повільно, через ніс, видихніть. При кожному вдиху зосереджуйте увагу на тому, як розслаблюються й опускаються ваші плечі. Приємне відчуття, не чи правда? Насолоджуйтеся ним!

Вправи для підготовки мовленнєвого апарату до роботи над дикцією

Гімнастика артикуляційно-резонаторного апарата

Масаж

1. Масаж обличчя.

Покласти долоні на чоло так, щоб кінчики пальців обох рук дотикалися один одного. Від середини чола робити повільне погладжування долонями до привушної ділянки обличчя.

Такі ж рухи слід робити:

а) від перенісся до вух;

б) від жолобка під носом до вух;

в) від привушної ділянки обличчя до підборіддя і назад;

г) поглажувати кінчиками пальців навколо очей (розбіжним рухи від середини чола й знову до середини).

Повторіть усі описані вище рухи, але не поглажуючими рухами, а постукуючи пальцями (вібраційний масаж).

2. Масаж ший.

Повільно поглажувати шию долонями обох рук зверху донизу:

- а) в ділянці горла попеременно то правою, то лівою рукою;
- б) від привушної ділянки обличчя по бічній частині шиї до пахвових западин (одночасний рух обох рук);
- в) покласти обидві руки на задню частину шиї, близьку до потилиці (кінчики пальців обох рук стосуються один одного), потім руки сковзають по бічній частині шиї до пахвових западин.

Носовий подих

1. При вдихові через ніс холодне повітря зігрівається, сухе – зволожується, пил осідає на волосках слизистої оболонки носа. Це оберігає голосові зв'язки від охолодження, сухості або забруднення. Вдих носом, забезпечуючи повний подих, не дає шкідливого для голосу перевантаження. Крім того, використання носового подиху запобігає скупчуванню слизу в носоглотці та сприяє активізації нервово-м'язових тканин носа, що беруть участь у складному процесі голосоутворення та резонування звуку.

а) рот закритий. Робиться короткий вдих носом, ніздрі при цьому злегка розширюються; при видиху середніми й вказівними пальцями здійснюється легке поплескування по ніздрях;

б) затисніть праву ніздрю пальцем, зробіть вдих лівою ніздрею, потім затисніть лівою, і відпустивши праву, видихаючи, робіть легке поплескування по ніздрі. Повторити ця вправу 5–6 разів, затискаючи по черзі то одну, то іншу ніздрю.

2. Виконати попередню вправу, але тепер на видиху протяжно вимовити звуки М и Н. При видиху злегка постукувати кінчиками пальців то по одній, то по іншій, то одночасно по обох ніздрях.

3. Рот відкритий. Зробити вдих через ніс, злегка розширюючи при цьому ніздрі, потім поступово повільно видихати повітря через рот (піднебінна перегородка підтягнута нагору). Вправу повторити підряд кілька разів; рот увесь час залишається відкритим.

Тренування м'язів ньоба й глотки

1. Вимовити повільно 3–4 рази підряд приголосні К и Г, потім повільно, беззвучно, майже не відкриваючи рота, але добре розкриваючи порожнину зів, вимовити 3–4 рази підряд голосні А, Е, О.

2. а) вимовити повільно, беззвучно А, Е, О, намагаючись ширше розкрити зів, а не рот; потім, повторюючи (беззвучно) ці голосні, нахиліть голову вниз, до зіткнення із грудьми; потім плавним повільним рухом закиньте голову назад (продовжуючи промовляти голосних);

б) схиліть голову праворуч, немов бажаючи покласти її на плече, потім плавно нахиліть голову ліворуч (у цьому положенні беззвучно повторюючи голосні).

3. а) "Прополоскати" на видиху рот і горло повітрям, згадавши, як це робиться при полосканні водою й намагаючись точно відтворити ці рухи;

б) злегка погладіть долонями рук зверху долілиць горло й верхня частина грудної клітин; потім, поплескуючи шию й груди кінчиками пальців, протяжно тягти (на видиху) приголосні М – МЬ – М – МЬ – М – МЬ. При цьому тверді М плавно переливаються в МЬ м'які й навпаки (наскільки вистачає повітря). Вдих носом.

4. Розкрити рот (відстань між зубами два пальці), вимовити звукосполучення АММ...АММ...АММ... (звук А – тихим, легенею пошепки, звук М – протяжно, звучно). Повторити ця вправу кілька разів.

Вправи для губ

1. Масаж м'язів верхньої й нижньої губи:

а) погладжувати вказівними пальцями обох рук м'язи верхньої губи одночасно з погладжуванням м'язів нижньої губи середніми пальцями (рух від центра губ до куточків);

б) вимовляти сполучення приголосних ГЛ, ГН, ВН, підтягуючи після кожного звукосполучення нагору верхню губу. Звуки Л, Н, У тягти;

в) вимовляти сполучення КС, ГЗ, ВЗ, відтягаючи долілиць нижню губу. Щілинні звуки З, ЗЬ тягти. При русі губ нагору й долілиць притискайте їх до ясен.

Для тренування верхньої губи варто застосовувати сполучення ГЛ, ВЛ, КЛ, РЛ, ШЛ, ДЛ, ГН, ВН, ТН, ДН, артикуляція яких вимагає підтягнутої верхньої губи.

Для тренування нижньої губи ми рекомендуємо сполучення КС, ГЗ, БЗ.

Вправи для мови

1. Розслабте м'язи язика, надавши йому форму "лопати", висуньте його вперед (на нижню губу) і вимовити голосні И, Е, не ховаючи язик за зуби.

Повторити 4–6 разів підряд.

2. Підняти кінчик язика і, сковзаючи по твердому ньобу назад, додайте йому форму гачка, потім вимовте голосні О, В, не міняючи положення язика.

3. Протяжно вимовте М, проводячи кінчиком язика по верхніх і нижніх яснах (рот розкритий).

4. Тягти звук М, погладжуючи при закритому роті слизову оболонку порожнини рота (нього, внутрішній щік і губ).

Вібраційний масаж зі звуком

(перевірка відчуття звуку в резонаторах)

1. Тягти по черзі одне з наступних сполучень: ЗМ, ЗН, ВМ, ЖН, ГМ, ГН, роблячи одночасно постукування по носі зверху вниз і знизу нагору; навколо рота й привушної ділянки обличчя й по середині носа; від середини чола, навколо очей і знову по носі, час від часу прикладаючи долоні до обличчя для відчуття вібрації; по шії зверху донизу по обидва боки до пахвових западин і верхньої частини грудної клітки.

Додаткові вправи для виправлення недоліків роботи частин мовленнєвого апарату

Мета вправ – виправити недоліки роботи нижньої щелепи.

1. Вимовляти сполучення ПАЙ, БАЙ, ГАЙ, ДАЙ, ТАЙ, повільно відхиляючи голову назад при кожному з них у той же час пальцями рук утримуючи по можливості підборіддя в прямому положенні: створюється деякий опір у м'язах щелепи й шії. На кінцевому Й руці "вдається" повернути голову в пряме вихідне положення. Виконавши цю вправу 2-3 рази, варто вимовити ці ж сполучення вільно, уголос, перевіряючи відчуття м'язової свободи і легкості.

2. Повільно опускати голову до зіткнення підборіддя з верхньою частиною грудини, вимовляючи кілька разів сполучення МА, потім підняти голову й вимовити це ж сполучення вільно.

Вправа повторюється 4-5 разів підряд.

3. Повільно повертаючи голову, діставати підборіддям по черзі те праве, те ліве плече, вимовляючи при цьому сполучення ГАМІР (на Р – торкнутися плеча), КАЙ, ДАЙ, ПАЙ і тощо. Вправа повторюється 4-5 разів підряд.

4. Відкрити рот. Пальцями фіксувати підборіддя в передньої частини шії, язик опустити долілиць, тягти звук Н, не змінюючи положення язика.

5. Масаж нижньої щелепи: енергійно погладжувати долонями обох рук від привушної ділянки до підборіддя й назад.

**Вправи при недоліках роботи внутріглоткової артикуляції
(глотка, м'яке ньобо, порожнина зіва)**

Металіль – виправити недоліки роботи внутрішньоглоткової артикуляції (глотка, м'яке ньобо, порожнина зева), роботи язика й губ.

1. Протяжно тягти звук М, немов полоскати горло, закидаючи при цьому голову назад (нижню щелепу не висувати вперед).

2. Рот злегка відкритий, пальці рук фіксують положення підборіддя біля передньої частини шиї. Вимовляти повільно, про себе О – В – А, не змінюючи положення рота.

3. Перед дзеркалом: розглянути порожнина зева, зробити паузу з відкритим ротом, закрити його й простягнути сполучення ДММ... ГММ... ЗММ...

4. Розширте ніздрі носа й спробуйте позіхнути із закритим ротом.

5. Вдих через ніс із втягуванням щік (щелепа опущена, губи стислі), на видиху (щоки утягнені) тягти звук М.

6. Покласти кінчик мови на нижню губу й, не забираючи його, вимовити кілька разів підряд сполучення БЯ.

7. Швидким рухом висунути язик, потім підтягти за зуби й вимовити сполучення АС. Повторити цю вправу кілька разів підряд.

8. Тягти звук М, погладжуючи язик об зуби.

9. Вимовити кілька разів підряд сполучення приголосних, в артикуляції яких бере участь язик: ТКР, РКТ, КРТ. ДРТ і т.ін.

10. Тягти звук М, витягнувши й загнувши язик на верхню губу.

11. Зробити масаж губ:

а) протяжно тягти приголосний В, постукуючи кінчиками пальців (вібраційний масаж) по верхній губі від центра до куточків губ;

б) протяжно тягти звук З, відтягаючи долілиць губу й масажуючи її.

12. Тягти звук М, то витягаючи при цьому губи трубочкою вперед, то розтягуючи їх у сторони.

13. Вимовте кілька разів підряд сполучення приголосних, у яких беруть безпосередню участь губи, спочатку без голосних, потім у сполученні з голосними: МБ, БМ, ТВ, ВТ, МП, ПМ і т.ін.

14. Вимовити М (губи зімкнуті), вимовити В (верхня губа піднята), вимовити З (нижня губа опущена)

Вправи на розвиток подиху

1. Вимовте ХА – ХА – ХА (тричі) і потрясіть при цьому звук за допомогою рук.

2. Вдихніть, затримайте подих на три одиниці й видихніть на звуці "З", стежачи за тим, щоб звук був безперервним.

3. Сильний вдих через ніс. На видиху рахуйте, ледве розтягуючи голосні: ра-аз, два-а, три-и і так до 20.

4. Вдихніть, затримайте подих на "один" і видихайте, вимовляючи таблицю голосних: О-В-И (або: І, Е, Я, Е, Ю, І). Цю вправу можна виконувати на сполученнях приголосних і голосних: МИ – МЕ – МА – МО – МУ – МИ тощо.

5. Вправа "Квітковий магазин". Встаньте, зробіть вдих, уявіть, що нюхаєте квітку. При цьому живіт висувається вперед, низ живота довільно підтягується. Видихнув повільний, плавний. Вправа повторити 3-4 рази.

6. Вправа "Свічка". Візьміть вузьку смужку паперу й, уявивши собі, що це запалена свіча, дміть на неї. Видихуваний струмінь повітря повинна бути без різких коливань – папірець контролює рівність видиху. Варіант цієї вправи: задувайте 3, 5...10 уявлених свічок на одному видиху або повільно видихаючи на кожну свічу.

7. Уявіть, що у вас змерзнули руки – зігрійте їх своїм подихом, перевіряючи, чи правильний у вас подих (діафрагмально-реберне).

Вправи по розвитку голосу

Вихідне положення всіх вправ – сидячи, краще – стоячи, ще краще – лежачи.

Плечі розгорнути, голову тримати прямо.

1. Зробивши глибокий вдих, вимовте плавно й протяжно, по черзі приголосні звуки: М, Л, Н: М-М-М..., Л-Л-Л..., Н-Н-Н...

2. До приголосних М, Л, Н по черзі додайте голосні І, Е, А, О, У, І (Е, Я, Е, Ю): ММІ, ММА, ММО, ММУ, ММЕ, ММЯ, ММЕ, ММЮ; ЛЛІ, ЛЛЕ, ЛЛА, ЛЛО тощо; ННІ, ННЕ, ННА, ННО тощо.

Звуки можуть бути замінені рахунком від 1 до 10.

Ці вправи виконуються з поступовим посиленням голосу: спочатку тихо, потім все голосніше і навпаки: з поступовим ослабленням голосу: голосно, тихіше, тихо, дуже тихо, пошепки.

3. Вимовте звуки МІ, МЕ, МА, МО, МУ, МИ, роблячи короткі паузи між ними (імітація подачі м'яча). Спочатку вимовити рівномірно, потім – пришвидшуючи до кінця, втретє – сповільнюючи.

4. Прорахуйте від 1 до 10 на одній висоті, потім – підвищуючи голос, а потім – знижуючи.

5. Вимовте слово "Прокинься!" тихо, голосно, ще голосніше, дуже голосно, прагнучи розбудити людину.

Вправи для виправлення деяких недоліків голосу

1. Для виправлення тремтячого голосу: вимовте на видиху звуки М, Н, витримуючи звучання на сонорном приголосному, потім коротко вимовляючи голосні: МММИ – МММЕ – МММА – МММО – МММУ – МММИ, НННИ – НННЕ – НННА – НННО – НННУ – НННИ.

2. Для виправлення глухого і гугнявий голоси: на видиху вимовте звуки Л, Р: ЛЛЛИ – ЛЛЛЕ – ЛЛЛА – ЛЛЛО – ЛЛЛУ – ЛЛЛИ, РРРИ – РРРЕ – РРРА – РРРО – РРРУ – РРРИ.

3. Для виправлення монотонного голосу: на одному видиху тягті звуки М, М, Л, спочатку знижуючи їх на 4-5 нот, потім так само підвищуючи.

4. Для виправлення голосу із прононсом (носовим відтінком): на видиху вимовляти звуки Б, Д, Г с голосними як би підриваючи кінцевий приголосний: БИББ – БЕББ – БАББ – БОББ – БУББ – БИББ і т.д.

Гігієна й профілактика голосу

1. Зміцнюйте носоглотку:

а) до 10–15 разів відтягайте мочки вух;

б) масажуйте козелок у вухах 25–30 сек.;

в) полощіть водою, починаючи з кімнатної температури 18–20 градусів знизивши до 10–6 градусів.

2. Періодично полощіть носоглотку відваром трав звіробоя, шавлії, квітами календули, листами мати-і-мачухи, дихайте: упареними голками ялиці, сосни, ялини, листями берези й дуба, бруньками тополі.

3. Не паліть! Нікотин зсушує пластичність зв'язок: з'являється сипатість і кашель.

4. При сухості полощіть горло настоєм ромашки (1-2 стол. ложки на склянку окропу).

5. Закапуйте в ніс або рот 5-6 крапель маслинового, персикового й абрикосового масла.

6. При запаленні полощіть горло фурациліном або евкалиптовою настоянкою кожні 2–3 години.

Вправи з відпрацьовування дикції

Усі недоліки неправильного й нечіткої промови звуків можна викоринити за допомогою мовленнєвої гімнастики, якій повинен передувати масаж – один з найдавніших прийомів зняття м'язових затисків, втоми. Він сприяє відновленню здоров'я, поліпшенню обміну речовин, кровообігу. Впливаючи на нервові закінчення в порожнинах, близьких до органів мовлення, він сприяє кращому резонуванню. Кожну вправу із самомасажу варто повторювати по 5-10 разів.

I. Масаж обличчя

1. Погладьте чоло кінчиками пальців обох рук від середини чола по скроневих западинах і до вух.
2. Погладьте обличчя від спинки носа до ніздрів, стискаючи їх, потім по нижній частині щік і до вух.
3. На видиху вимовте звуки М, Н, постукуючи пальцями по ніздрях.
4. Від середини підборіддя до вух погладьте тильною стороною кисті, потім – від вух до підборіддя долонями.
5. Обхопіть шию так, щоб великі пальці притискалися до кадика, рухайте ними назад, потім долонями обох рук – уперед по бічній поверхні шиї.

II. Гімнастика для язика

1. Вправа: відкривши рот, поперемінно доторкайтесь кінчиком язика то верхніх, то нижніх зубів із внутрішньої сторони.
2. Вправа "Хрестик" – при широко відкритому роті зробіть перехресний рух язиком нагору (за зуби), долілиць (за зуби), ліворуч (укол кінчиком мови в ліву щоку), праворуч (укол у праву щоку).
3. Вправа "Маляр" – відкривши рот, проведіть кінчиком язика, немов малярською щіткою, по твердому ньобу вглиб рота й назад. Кінчик язика не підвертайте.
4. Вправа "Вертушка" – обертайте язиком по колу між щелепами й губами то праворуч, то ліворуч, то навпаки, із затримкою й опором кінчика язика то в праву, то в ліву щоку.
5. Вправа "Печемо пироги". Виконуйте в 3 етапи:
 - а) "місимо тісто" – розімніть язик зубами;
 - б) "ліпимо пиріг" – поплескайте губами по язику;
 - в) "охолоджуємо пиріг" – подуйте на кінчик язика, що перебуває на нижній губі.

6. Вправа "Коврик" - підкрутивши кінчик мови догори й зачепивши його верхніми зубами втягніть його (як би згортаючи) у порожнину рота так, щоб він торкнувся м'якого нъоба. Позіхнувши "розгорніть" язик.

7. Вправа "Чистимо зуби" - відкрийте рот і кінчиком язика потріть у різні боки то за верхніми, то за нижніми зубами.

8. Вправа "Смачне варення" - зробивши язик ковшем, облизуйте верхню губу зовні всередину, засовуючи язик за верхні зуби.

9. Вправа "Екскаватор" - надавши язику форму ковша, висуньте його якнайдалі вперед і засуньте якнайглибше в порожнину рота.

10. Вправа "Дірявий барабан" - кінчиком язика немов барабанною паличкою вдарте по горбках за верхніми зубами: т-д, т-д... "Барабан" проривається, і замість чітких і різких ударів, вимовте: дзш, дзш ...

III. Гімнастика для губ і щік

1. Вправа "Полоскання". Катаємо повітряну кульку в роті, заганняючи його то за одну щоку, то за іншу, то під верхню губу, то під нижню.

2. Вправа "Надуваємо кульку". Максимально втягніть щоки в порожнину рота, немов "всмоктуючи" їх, потім максимально вдуйте.

3. Вправа "Риб'ячий рот". Більшими й вказівними пальцями обох рук вдавть щоки між верхньою й нижньою щелепою. У такому положенні вимовте звуки: б-б-б....., п-п-п.....; скоромовку: "Бик тупогуб, тупогубенький бичок, у бика біла губа у бика була тупа".

4. Вправа "Хоботок-Посмішка":

а) посміхніться, потім витягніть губи вперед "хоботком" (трубочкою);

б) змусьте хоботок зробити рух по колу. Напрямок руху треба змінювати.

5. Вправа для верхньої губи. Губи зімкнуті, на рахунок "1" верхню губу, сковзаючи по яснах, підніміть нагору. Повинні оголитися верхні зуби, які прикушують нижню губу.

6. Вправа для нижньої губи. Губи зімкнуті, на рахунок "1" нижня губа опускається донизу, оголюючи нижні зуби, які прикушують верхню губу.

Конкурс педагогічної майстерності

(моделювання фрагментів уроку, моделювання ситуації уроку, моделювання психолого-педагогічної ситуації)

Проведення конкурсу сприяє синтезу, інтеграції набутого, є нагода ще раз повернутись до вивченого, більшою мірою на рівні самоаналізу й самооцінки педагогічної діяльності.

Оцінює роботу студентів журі. До нього входять викладач, який працює з групою впродовж усього курсу навчання, викладачі та студенти з інших груп, запрошені вчителі. Виступи студентів записують на відеоплівку для використання на заняттях.

Журі разом зі студентами обговорює результати конкурсу, висловлює побажання щодо вдосконалення педагогічної майстерності.

I. Конкурс: Педагогічна розминка.

Про що йдеться? (на столах – сигнальні картки)

Кому належать мудрі вислови?

Критерії:

– точність відповідей.

II. Конкурс: Аукціон творчих ідей.

Перевірити знання основних педагогічних понять та змісту робіт класиків педагогічної думки (працюють творчі групи). Кожна група одержує педагогічну проблему і розв'язує її. Оцінюється участь у обговоренні, уміння знаходити спільну мову, як адаптуватися у групі, активність, творчість.

Критерії:

- активність у обговоренні ідей;
- уміння знаходити спільну мову;
- уміння швидко адаптуватися;
- творчість;
- організованість.

III. Конкурс: Муза педагогіки.

Якою ви її бачите? (малюнок, вірш, танок, схема, демонстрування сценки тощо)

Захист проекту – вільний.

Критерії:

- оригінальність;
- творчість;
- емоційність;
- артистичність.

IV. Конкурс: Педагогічна алхімія.

Скласти рецепт відповідно завдання. (Наприклад: вічної молодості вчителя; як стати вчителем)

Критерії:

- оригінальність;
- точність рецепту використання афоризмів;
- літературна мова.

V. Конкурс: Педагогічна казка.

Продемонструвати артистичність, винахідливість. Учасникам пропонується скласти нову казку або переробити існуючу на педагогічний лад.

Критерії:

- артистичність;
- доречність міміки та пантоміміки;
- влучність втілення в образ;
- оригінальність, творчість;
- уміння працювати у мікрогрупах.

VI. Конкурс: моделювання фрагментів уроку, моделювання ситуацій уроку, моделювання психолого-педагогічної ситуації.

Тема, етап уроку – за вибором студентів.

Студенти захищатимуть певну педагогічну ідею, спільно опрацьовуючи літературу, обговорюючи головні питання аналізу, розробляючи сценарій та режисуру виступу.

Роботу студентів оцінюють за критеріями:

- цілеспрямованість діяльності;
- її орієнтація на діалогічну взаємодію зі слухачами;
- доцільність засобів встановлення контакту, розвитку пізнавальної активності учнів;
- культура та естетична виразність мовлення, зовнішнього вигляду, поведінки;
- рівень саморегуляції і самоконтролю діяльності.

АНКЕТУВАННЯ

Тест "Є чи у вас артистичні схильності?"

1. Є чи різниця між словами "стогін" і "нюанс"?
2. Чи можете Ви жити в незатишній, нудній квартирі й не зауважувати цього?
3. Ви любите малювати?
4. Чи одягаєтеся Ви, опираючись не на моду, а на власний смак?
5. Чи говорять Вам щось власні імена: Мане, Ван Дейк, Хосе Рибера, Фальконе?
6. У Вас дуже поганий почерк?
7. Чи намагаєтеся Ви одягатися в одній колірній гамі?
8. Любите відвідувати музеї?
9. Чи зупинитеся, щоб помилуватися заходом сонця?
10. Любите креслити геометричні фігури?
11. Чи любите Ви фантазувати?
12. Ви схильні довго тинятися вулицями?
13. Любите самотність?
14. Вам здається недоречним, коли хтось починає декламувати вірші?
15. Чи слухаєте Ви музику тільки для розваги?
16. Надовго запам'ятовуєте гарні пейзажі?
17. Вам здаються красивими морські камені?
18. Любите нові зустрічі й знайомства?
19. Подобається Вам читати вірші вголос?
20. Чи не було у Вас бажання розмалювати стіни своєї кімнати?
21. Чи часто змінюєте зачіску?
22. Переставляєте меблі в себе в будинку?
23. Ви пробували коли-небудь складати пісеньки?
24. Пишете вірші?

Ви можете зарахувати собі одне очко за кожну відповідь "так" на питання 1, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24; за відповідь "ні" на питання 2, 6, 10, 14, 15, 18.

Якщо у вас більше **16 очків**, то можна сказати зовсім виразно: у вас є почуття краси, властиве артистичній натурі.

Ви набрали **8-16 очків**. Що ж, ви іноді витягаєте в хмарах, хоча краса Вам і небайдужа, Ви, швидше, раціоналіст. Коротше кажучи, ви завжди поєднуєте приємне з корисним.

Менше **4 очків**. Таку людину, як ви, навряд чи зупинить краса сходу або заходу сонця. Задумайтеся!

Тест "Наскільки Ви чарівливі?"

Є чи у вас чарівливість? Чи здатні Ви впливати на навколишніх і завойовувати їх симпатії? Відповідайте на питання "так" або "ні".

1. Чи можете Ви захопити своєю ідеєю людину, розмовляючи з ним телефоном?

2. Ви зненацька домоглися успіху в того, хто вам не дуже симпатичний. Чи зміниться із цього моменту ваша думка про нього, чи стане він вам більше приємним?

3. Коли Ви пишете, рядки повзуть вгору?

4. Чи можете Ви з посмішкою ухилитися від необхідності відповідати на неприємні питання? Чи здатні Ви, не вступаючи в суперечку, залишатися при своїй думці?

5. Чи прислухаєтеся Ви в суперечках до думки, з якою не згодні?

6. Чи були Ви в дитинстві загальним улюбленцем дорослих? Чи дивилися на Вас із замилюванням?

7. Чи часто Вам говорять компліменти, причому від чистого серця?

8. Чи давно Ви дивились у дзеркало?

За відповідь "так" – 1 очко, за відповідь "ні" – 0.

8-7 – занадто метушливий і самовпевнений, самозакоханий.

6-5 – чарівливий, приємний у спілкуванні, з почуттям власного достоїнства, без зайвої метушливості.

4-3 – нерішучий, невпевнений у собі, непереконливий.

2-1 – немає чарівності, почуття власного достоїнства, самолюбства.

Тест "Чи вмієте Ви викладати свої думки?"

Інструкція: На кожне з наведених питань варто відповісти "так" або "ні".

1. Чи піклуєтеся Ви про те, щоб бути зрозумілим?

2. Чи підбираєте Ви слова, що відповідають віку, освіті, інтелекту й загальній культурі співрозмовника?

3. Чи обмірковуєте Ви форму викладу думки, перш ніж висловитися?

4. Ваші розпорядження досить короткі?
5. Якщо співрозмовник не ставить Вам питань після того, як ви висловилися, чи вважаєте, що він Вас зрозумів?
6. Чи досить ясно й точно Ви висловлюєтеся?
7. Чи стежите Ви за логічністю ваших думок і висловлень?
8. Чи з'ясуєте ви, що було неясним у ваших висловленнях?
Чи спонукуєте ставити питання?
9. Чи ставите Ви питання співрозмовникам, щоб зрозуміти їх думки та настрій?
10. Чи відрізняєте Ви факти від думок?
11. Чи намагаєтеся Ви спростувати думки співрозмовника?
12. Чи намагаєтеся Ви, щоб співрозмовники завжди погоджувалися з вами?
13. Чи використовуєте Ви професійні терміни, зрозумілі далеко не всім?
14. Чи говорите Ви чемно й дружньо?
15. Чи стежите Ви за враженням, справленим Вашими словами?
16. Чи робите Ви паузи для обмірковування?

Обробка результатів:

По 1 балу нараховується за відповідь "ні" на 5, 11, 12, 13 питання й по 1 балу за відповідь "так" на всі інші.

Сума балів означає:

від 12 до 16 балів – відмінний результат;

від 10 до 12 балів – середній результат; *менше 9 балів* – поганий результат.

Тест "Чи комунікабельні Ви?"

Інструкція: На кожне з наведених питань варто відповісти: "так", "ні", "іноді".

1. Ви очікуєте ординарної ділової зустрічі. Чи вибиває вас із колії її очікування?
2. Чи не відкладаєте Ви візит до лікаря доти, поки стане вже зовсім погано?
3. Чи викликає у Вас сум'яття й невдоволення доручення виступити з доповіддю, повідомленням, інформацією на яку-небудь тему на нараді, зборах чи іншому заході?
4. Вам пропонують виїхати у відрядження в місто, де Ви ніколи не бували. Чи докладете Ви максимум зусиль, щоб уникнути цього відрядження?

5. Чи любите Ви ділитися своїми переживаннями з кимось?

6. Чи дратуєтеся Ви, якщо незнайома людина на вулиці звернеться до Вас із проханням (показати дорогу, сказати, котра година тощо)?

7. Чи вірите Ви, що існує проблема "батьків і дітей" і людям різних поколінь важко розуміти один одного?

8. Чи посоромитеся Ви нагадати знайомому, що він забув вам повернути 30 гривень, які зайняв кілька місяців назад?

9. У ресторані або в їдальні Вам подали неякісну страву. Чи промовчите ви, лише відсунувши тарілку?

10. Виявившись один на один з незнайомими людьми, Ви не почнете розмову і будете тяготитися, коли першим заговорить він. Чи не так це?

11. Вас жахає будь-яка довга черга (у магазині, бібліотеці, театральній касі). Чи відмовитеся Ви від свого наміру, чи станете в чергу й будете нудитися в очікуванні?

12. Чи боїтеся Ви брати участь у якій-небудь комісії з розгляду конфліктних ситуацій?

13. У Вас є власні суцільно індивідуальні критерії оцінки добутків літератури, мистецтва, культури і жодних "чужих" думок на цей рахунок ви не хочете чути. Це так?

14. Почувши десь у "кулуарах" висловлення явно помилкової точки зору з добре відомого вам питання, чи зволісте ви промовчати й не вступати в суперечку?

15. Чи викликає у Вас досаду чиєсь прохання допомогти розібратися в тому або іншому службовому питанні або навчальній темі?

16. Ви охочіше викладаєте свою точку зору (думку, оцінку) у письмовому вигляді, ніж в усній формі?

Обробка результатів

Відповідь "так" оцінюється в 2 бали; "іноді" – в 1 бал; "ні" – в 0 балів.

Загальне число балів підсумується, і за класифікатором визначається, до якої категорії людей ви належите.

Від 30 до 32 балів – Ви явно некоммунікабельний. Близьким з вами нелегко. На вас важко покластися в справі, що вимагає групових зусиль. Намагайтеся стати контактнішим, контролюйте себе.

Від 25 до 29 балів – Ви неговірки, надаєте перевагу самотності, і тому у Вас, напевно, мало друзів. Нова робота й необхідність нових контактів якщо й не повергають Вас у паніку, то надовго виводять із рівноваги. Ви знаєте цю особливість свого характеру й будете незадоволені собою, але не обмежуйтеся одним невдоволенням, ви маєте право "переломити" ці особливості характеру. Хіба не буває, що при якомусь сильному захопленні Ви набуваєте "раптом" повної комунікабельності?

Від 19 до 24 балів – Ви певною мірою товариські, у незнайомій обстановці почуваетесь цілком упевнено. Нові проблеми Вас не лякають, і все ж новими людьми Ви сходитеся не відразу, у суперечках і диспутах берете участь неохоче.

Від 14 до 18 балів – у Вас нормальна комунікабельність. Ви допитливі, охоче слухаєте цікавого співрозмовника, досить терплячі в спілкуванні з іншими й відстоюєте свою точку зору без запальності. Без неприємних переживань ідете на зустріч із новими людьми, у той же час Ви не любите гучних компаній, а екстравагантні витівки й багатослівність викликають у вас роздратування.

Від 9 до 13 балів – Ви досить товариські, цікаві, говірки й любите висловлюватися з різних питань. Охоче знайомитеся з новими людьми. Любите бути в центрі уваги, нікому не відмовляєте в проханнях, хоча й не завжди можете їх виконати. Буває, розлючуєтесь, але швидко відходите. Чого вам не вистачає – посидючості, терпіння й відваги при зіткненні із серйозними проблемами. При бажанні, однак, Ви зможете себе змусити не відступати.

Від 4 до 8 балів – Ви, мабуть, дуже товариські, завжди в курсі всіх справ. Любите брати участь у дискусіях. Охоче висловлюєтесь за будь-якого питання, навіть якщо маєте про нього поверхнєве уявлення. Усюди почуваетесь у своїй тарілці. Беретеся за будь-яку справу, хоча далеко не завжди можете успішно довести її до кінця. Через це керівники й колеги ставляться до вас із деяким побоюванням і сумнівами. Задумайтеся над цим!

3 бали й менше – Ваша комунікабельність надмірна. Ви балакучі, багатослівні, втручаєтесь в справи, які не мають до вас жодного відношення. Беретеся судити про проблеми, у яких зовсім не компетентні. Ви часто буваєте причиною різного роду конфліктів у вашому оточенні. Запальні, вразливі, нерідко буваєте необ'єктивні.

Людам і на роботі, і вдома важко з вами. Вам потрібно попрацювати над собою та своїм характером! Насамперед виховайте в собі терплячість і стриманість, уважніше ставтеся до людей.

Звичайно ж, не треба абсолютизувати результати тесту. Однак якщо ви вважаєте за необхідне проводити самоаналіз хоча б на основі запитальників подібного типу, те це вже саме по свідчить про щире бажання зрозуміти й усунути проблеми, пов'язані з налагодженням контактів з оточуючими.

Тест "Чи приємно з Вами спілкуватися?"

Інструкція: Відповідайте, будь ласка, "так" або "ні" на наступні питання.

1. Ви більше любите слухати, ніж говорити?
2. Ви завжди можете знайти тему для розмови навіть із незнайомою людиною?
3. Ви завжди уважно слухаєте співрозмовника?
4. Чи любите Ви давати поради?
5. Якщо тема розмови Вам нецікава, чи станете Ви показувати це співрозмовникові?
6. Дратуєтеся, коли Вас не слухають?
7. У Вас є власна думка з будь-якого питання?
8. Якщо тема розмови Вам не знайома, чи станете її розвивати?
9. Ви любите перебувати в центрі уваги?
10. Є чи хоча б три предмети, з яких Ви маєте достатні знання?
11. Ви гарний оратор?

Обробка результатів

За кожну відповідь "так" на питання 1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11 нараховуйте по 1 балу й підрахуйте суму балів.

Від 1 до 3 балів – важко сказати: Ви чи то мовчун, з якого не витягнеш ні слова, чи то дуже товариський. Однак спілкуватися з вами не завжди просто, а часом навіть важко. Треба над цим задуматися.

Від 4 до 8 балів – Ви, може бути, і не занадто товариська людина, але майже завжди уважний і приємний співрозмовник. Ви можете бути й досить неуважним, коли не в душі, але не прагнете від навколишніх у такі хвилини особливої уваги до вашої персоні.

Від 9 балів – Ви, напевне, одна із найбільш приємних у спілкуванні людей. Навряд чи друзі можуть без Вас обійтися. Це

прекрасно. Виникає тільки одне питання: чи не доводиться Вам багато грати, як на сцені?

Тест "Рівень володіння невербальними компонентами в процесі ділового спілкування"

Інструкція: Відповідайте на наведені твердження "так" або "ні".

1. Співрозмовники часто звертають мою увагу на те, що я говорю надто голосно або надто тихо.
2. Під час розмови я часом не знаю, куди подіти руки.
3. Я почуваюся незручно у перші хвилини знайомства.
4. Майже завжди майбутнє спілкування з незнайомою людиною викликає в мене тривогу.
5. Я часто буваю скований у руках.
6. Протягом 10-хвилинної бесіди я не можу обійтися без того, щоб до чого-небудь не притулитися або на що-небудь не опертися.
7. Я зазвичай не звертаю уваги на міміку й рухи партнера, зосереджуючись на його мовленні.
8. Я намагаюся обмежити коло свого ділового спілкування декількома добре знайомими мені людьми.
9. При розмові я часто кручу щось у руках.
10. Мені важко приховати раптово виниклі емоції.
11. Під час ділових бесід я намагаюся повністю вимкнути міміку й жестикуляцію.

Обробка результатів

Чим менше позитивних відповідей (відповідей "так"), тим краще людина володіє невербальними засобами спілкування.

Якщо маємо 11 негативних відповідей ("ні"), це не означає, що можна зневажити невербальні методи. Уважно спостерігаючи за собою й співрозмовниками, можна виявити багато цікавих, інформативних моментів, які раніше ні про що не говорили і які тепер здатні значно полегшити вашу професійну діяльність.

Тест "Чи вмієте Ви слухати?"

Інструкція: Вам пропонується відповісти на 10 питань. Відповідь оцінюйте балами. За відповідь "Майже завжди" – 2 бали; "У більшості випадків" – 4 бали; "Іноді" – 6 балів; "Рідко" – 8 балів; "Майже ніколи" – 10 балів.

1. Чи намагаєтеся Ви "згорнути" бесіду в тих випадках, коли тема (або співрозмовник) не цікаві?
2. Чи дратують Вас манери вашого партнера по спілкуванню?
3. Чи може невдалий вислів іншої людини спровокувати Вас на різкість або брутальність?
4. Чи уникаєте вступати в розмову з невідомим або малознайомим людинам?
5. Чи маєте звичку перебивати мовця?
6. Чи робите Ви вигляд, що уважно слухаєте, а самі думаєте зовсім про інше?
7. Чи змінюєте тон, голос, вираження особи залежно від того, хто ваш співрозмовник?
8. Чи змінюєте тему розмови, якщо співрозмовник зачепив неприємну для вас тему?
9. Чи виправляєте людину, якщо в його мовленні зустрічаються неправильно вимовлені слова, назви, вульгаризми?
10. Чи буває у вас поблажливо-менторський тон з відтінком зневаги й іронії стосовно того, з ким говорите?

Обробка результатів

Підрахуйте суму балів.

Чим більше балів, тим більше розвинене у Вас вміння слухати. Якщо набрано *більше 62 балів*, то вміння слухати – вище "середнього рівня".

Звичайно *середній бал* слухачів – **55**. Якщо оцінка нижча за 55 балів, то вам варто постежити за собою при розмові.

Тест "Чи вольова Ви людина?"

Інструкція: Вам пропонується відповісти на 15 питань. За кожную відповідь "так" поставте 2 бали, за відповідь "не знаю" – 1 бал, за відповідь "ні" – 0.

1. Чи здатні Ви, якщо треба, встати ранком з постелі якнайраніше?
2. Чи щоранку Ви робите зарядку?
3. Чи прагнете Ви дотримувати режиму дня?
4. Як би Вам не заважали, чи можете Ви на заняттях не відволікатися й робити те, що потрібно?
5. Чи засуджуєте Ви, хоча б про себе, тих, хто спізнюється або пропускає заняття й заважає них іншим?

6. Чи завжди Ви виконуєте домашні завдання, нехай навіть не самостійно?

7. Чи виконуєте доручення, не зовсім Вам приємні?

8. Чи читаєте Ви рекомендовану додаткову літературу, якщо це робити не обов'язково?

9. Чи здатні Ви без нагадувань приймати лікування?

10. Потрапивши в конфліктну ситуацію, перебуваючи на грані того, щоб з кимсь посваритися, чи можете Ви цього не зробити?

11. Є чи такі дні й години, у які Ви любите займатися однією й тією ж справою?

12. Якщо Ви почали щось робити, але потім зрозуміли, що це нецікаво, чи доведете розпочате до кінця?

13. Чи можете відмовитися від цікавої телепередачі або кінофільму, якщо у вас термінова й важлива справа?

14. Чи завжди Ви виконуєте свої обіцянки?

15. Чи регулярно Ви аналізуєте свою поведінку, вчинки й чи робите з цього певні висновки?

Обробка результатів

Підрахуйте свої бали. Їх сума буде свідчити про те, наскільки ви вольова людина.

Якщо набралось *від 22 до 33 балів*, вас можна привітати – з силою волі все в порядку. Людина Ви вольова, на Вас можна покластися, не підведете. Але не зазнавайтесь, бо іноді ваша тверда й непримиренна позиція може досаждати навколишнім.

Якщо набралось *від 13 до 21 бала*, сила волі розвинена середньо. Якщо почуваете, що інакше не можна, Ви дієте належним чином, але якщо побачите, що чогось можна й не робити, то не станете за це братися. Якщо Вам доручають щось, Ви виконуєте, а зі своєї ініціативи зайві обов'язки на себе не берете. Ви досить дипломатичні, але не завжди тверді й завзяті в досягненні мети.

Якщо набралось *12 і менше балів*, то із силою волі у вас не все благополучно. До своїх обов'язків Ви ставитеся абияк, робите лише те, що легше й цікавіше. Постарайтеся подивитися на себе немов збоку, проаналізуйте свою поведінку, вчинки й спробуйте хоч щось змінити. Ви незабаром переконаєтесь, що це зовсім не важко, треба лише змусити себе. І не сумнівайтесь – Ви станете більше вольовою людиною.

Тест "Комунікативні й організаторські здібності"

Інструкція: Вам пропонується відповісти на 40 питань. Майте на увазі, що питання короткі й не можуть містити всіх необхідних подробиць. Тому уявіть собі типові ситуації й не замислюйтеся над деталями. Не слід витратити багато часу на обмірковування, відповідайте швидко.

Можливо, на деякі питання Вам буде важко відповісти. Тоді постарайтеся дати ту відповідь, яку Ви вважаєте кращою. При відповіді на кожне з цих питань звертайте увагу на його перші слова. Ваша відповідь повинен бути точно погоджена з ними. Відповідаючи на питання, не прагніть свідомо зробити приємне враження. Важлива не конкретна відповідь, а сумарний бал на серію питань. Отже, якщо Ваша відповідь на питання позитивна (Ви згодні), то біля номера питання поставте "так"; якщо відповідь негативна (Ви не згодні) – поставте "ні".

1. Чи багато у Вас друзів, з якими спілкуєтеся постійно?
2. Чи часто вдається схилити більшість своїх товаришів до прийняття Вашої думки?
3. Чи довго Вас турбує почуття образи, заподіяне кимось із ваших товаришів?
4. Чи завжди Вам важко зорієнтуватися в критичній ситуації?
5. Є чи у Вас прагнення до встановлення знайомств із різними людьми?
6. Чи подобається Вам займатися громадською роботою?
7. Чи правда, що Вам приємніше й простіше проводити час із книгами або за якими-небудь іншими заняттями, ніж з людьми?
8. Якщо виникли якісь перешкоди в здійсненні Ваших намірів, чи легко відступаєте від них?
9. Чи легко Ви встановлюєте контакти з людьми, які значно старше вас за віком?
10. Чи любите Ви придумувати й організовувати зі своїми товаришами різні ігри й розваги?
11. Чи важко Вам увійти в нову для вас компанію?
12. Чи часто Ви відкладаєте на інші дні ті справи, які потрібно б було виконати сьогодні?
13. Чи легко Вам вдається встановлювати контакти з незнайомцями?

14. Чи прагнете Ви домагатися, щоб Ваші товариші діяли відповідно до Вашої думки?

15. Чи важко Ви освоюєтеся в новому колективі?

16. Чи правда, що у Вас не буває конфліктів з товаришами через невиконання ними своїх обіцянок, обов'язків, зобов'язань?

17. Чи прагнете Ви при нагоді познайомитися й поговорити з новою людиною?

18. Чи часто у вирішенні важливих справ Ви приймаєте ініціативу на себе?

19. Чи дратують Вас оточуючі й чи хочеться вам побути самому?

20. Чи правда, що Ви зазвичай погано орієнтуєтеся в незнайомій для вас обстановці?

21. Чи подобається Вам постійно перебувати серед людей?

22. Чи виникає у Вас роздратування, якщо вам не вдається закінчити розпочату справу?

23. Чи відчуваєте Ви труднощі, незручності чи утиски, якщо доводиться виявити ініціативу, щоб познайомитися з новою людиною?

24. Чи правда, що Ви стомлюєтеся від частого спілкування з товаришами?

25. Чи любите Ви брати участь у колективних іграх?

26. Чи часто Ви виявляєте ініціативу при вирішенні питань, що стосуються інтересів Ваших товаришів?

27. Чи правда, що Ви почуваетесь себе невпевнено серед малознайомих людей?

28. Чи правильно, що Ви рідко прагнете довести свою правоту?

29. Чи думаєте Ви, що Вам не важко внести пожвавлення в малознайому для вас компанію?

30. Чи брали Ви участь у громадських роботах у школі?

31. Чи прагнете Ви обмежити коло своїх знайомих невеликою кількістю людей?

32. Чи правда, що Ви не прагнете обстоювати власну думку або рішення, якщо воно не було відразу прийняте Вашими товаришами?

33. Чи почуваетесь Ви себе невимушено, потрапивши в незнайому для вас компанію?

34. Чи охоче Ви приступаєте до організації різних заходів для своїх товаришів?

35. Чи правда, що Ви не почуваетесь досить упевнено і спокійно, коли доводиться говорити щось великій групі людей?

36. Чи часто Ви спізнюєтеся на ділові зустрічі, побачення?

37. Чи правда, що у Вас багато друзів?

38. Чи часто Ви виявляєтеся в центрі уваги у своїх товаришів?

39. Чи часто Ви бентежитесь, почуваете незручність при спілкуванні з малознайомими людьми?

40. Чи правда, що Ви не дуже впевнено почуваете себе в оточенні великої групи своїх товаришів?

Обробка результатів

Для того, щоб оцінити власні *комунікативні здібності*, скористайтесь "ключем": поставте собі по 1 балу за кожну відповідь "так" на 1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, 33, 37 питання й за кожну відповідь "ні" на 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35, 39 питання. Коефіцієнт комунікативності (K_k) визначають за формулою: $K_k = m/20$, де m – кількість відповідей, що збіглися.

Якщо K_k дорівнює:

від 0,10 до 0,45 – низький рівень;

від 0,46 до 0,55 – рівень нижче за середній;

від 0,56 до 0,65 – середній рівень;

від 0,66 до 0,75 – високий рівень;

від 0,76 до 1,00 – дуже високий рівень.

Комунікативні здібності – це здібності особистості, що забезпечують ефективність її спілкування й психологічну сумісність у спільній діяльності.

Низькі – людина нетовариська, зазнає труднощів і певних незручностей у встановленні контактів з людьми.

Нижче середнього – людина не прагне до спілкування, почувает себе скуто в незнайомому колективі, коло своїх знайомих обмежує, не прагне обстоювати власну думку й важко переживает образи.

Середні – людина товариська, говірка (особливо в колі знайомих людей), коло знайомств не обмежене.

Високі – людина товариська, не губиться в новій обстановці, швидко знаходить друзів, у спілкуванні виявляє ініціативу, прагне розширити коло своїх знайомих.

Дуже високі – людина дуже товариська, відчуває потребу в спілкуванні, активно включається в події, що відбуваються довкола. Вносить позбавлення в компанію, легко заводить нові знайомства, прагнучи до розширення кола друзів.

Для підрахунку *організаторських здатностей* скористайтеся наступним "ключем": поставте собі по 1 балу за кожну відповідь "так" на 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34, 38 питання й за кожну відповідь "ні" на 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 36, 40 питання. Коефіцієнт організаторських здатностей (*ДОО*) визначають за формулою: $ДОО = m/20$, де *m* – кількість відповідей, що збіглися з "ключем".

Якщо *ДОО* відповідає:

від 0,20 до 0,55 – низький рівень;

від 0,56 до 0,65 – рівень нижче за середній;

від 0,66 до 0,70 – середній рівень;

від 0,71 до 0,80 – високий рівень;

від 0,81 до 1,00 – дуже високий рівень.

Організаторські здібності – це здатність людини організувати себе й інших.

Низькі – людина не вміє себе організувати, відсутня внутрішня зібраність. У громадському житті ініціативи не виявляє.

Нижче середнього – людина уникає ухвалення самостійних рішень, прояви ініціативи в суспільному житті занижені.

Середні – в екстремальних ситуаціях людина може організувати себе й переконати колег у прийнятті будь-якого рішення.

Високі – людина все робить відповідно до внутрішніх прагнень. У важкій ситуації здатний приймати самостійні рішення.

Дуже високі – відчуває потребу в організаторській діяльності. Ухвалює самостійні рішення, обстоює свою думку й домагається, щоб воно було прийнято іншими.

Методика дозволяє визначити наявність рівня комунікативних і організаторських здатностей у певному періоді. За наявності цілеспрямованості й належних умов діяльності ці здібності можуть розвиватися.

Оцінка способів реагування в конфлікті (К. Н.Томас)

За допомогою цієї методики у сфері педагогічної діяльності можна виявити бажані форми соціальної поведінки випробуваного в ситуації конфлікту з учнями, батьками, з колегами або адміністрацією, а також ставлення до спільної діяльності. У кожному пункті треба вибрати тільки один варіант відповіді.

1.

а) Іноді я надаю можливість іншим взяти на себе відповідальність за вирішення суперечливого питання.

б) Чим обговорювати те, у чому ми розходимося, я намагаюся звернути увагу на те, у чому ми обоє згодні.

2.

а) Я намагаюся знайти компромісне рішення.

б) Я намагаюся залагодити його з урахуванням інтересів іншої людини й моїх власних.

3.

а) Зазвичай я наполегливо прагну домогтися свого.

б) Іноді я жертвую своїми власними інтересами заради інтересів інших людини.

4.

а) Я намагаюся знайти компромісне рішення.

б) Я намагаюся не зачіпати почуття іншої людини.

5.

а) Залагоджуючи конфліктну ситуацію, я увесь час намагаюся знайти підтримку в інших.

б) Я намагаюся робити все, щоб уникнути марної напруженості.

6.

а) Я намагаюся уникнути неприємностей особисто для себе.

б) Я намагаюся домогтися свого.

7.

а) Я намагаюся відкласти рішення суперечливого питання, щоб згодом вирішити його остаточно.

б) Я вважаю за можливе в чомусь поступитися, щоб домогтися більш важливих цілей.

8.

а) Зазвичай я наполегливо прагну домогтися свого.

б) Я насамперед намагаюся визначити суть суперечки.

9.

а) Думаю, що не завжди варто хвилюватися через якісь розбіжності.

б) Я докладую зусиль, щоб домогтися свого.

10.

а) Я твердо прагну домогтися свого.

б) Я намагаюся знайти компромісне рішення.

11.

а) Насамперед я прагну ясно визначити сутність суперечки.

б) Я намагаюся заспокоїти інших і зберегти наші стосунки.
12.

а) Найчастіше я уникаю займати позицію, що може викликати суперечки.

б) Я даю навколишню можливість у чомусь залишитися при своєму, якщо вони також ідуть назустріч.
13.

а) Я пропоную проміжну позицію.

б) Я наполягаю, щоб усе було зроблено по-моєму.

14.

а) Я повідомляю іншим свою точку зору й запитую про їх погляди,

б) Я намагаюся довести іншим логіку й переваги моїх поглядів.

15.

а) Я намагаюся заспокоїти інших і зберегти наші стосунки.

б) Я намагаюся зробити все необхідне, щоб уникнути напруги.

16.

а) Я намагаюся не зачепити почуттів навколишніх.

б) Я звичайно намагаюся переконати навколишніх у перевагах моєї позиції.

17.

а) Зазвичай я наполегливо прагну домогтися свого.

б) Я намагаюся зробити все, щоб уникнути марної напруги.

18.

а) Якщо це зробить навколишніх щасливими, я дам їм можливість наполягти на своєму.

б) Я дам партнерові можливість залишитися при своїй думці, якщо він іде мені назустріч.

19.

а) Насамперед я прагну ясно визначитись, у чому полягає сутність суперечки.

б) Я намагаюся відкласти суперечливі питання, щоб з часом вирішити їх остаточно.

20.

а) Я намагаюся негайно перебороти розбіжності.

б) Я намагаюся знайти найкраще сполучення вигід і втрат для нас обох.

21.

а) Ведучи переговори, намагаюся бути уважним до партнера.

б) Я завжди ухиляюся до прямого обговорення проблеми.
22.

а) Я намагаюся знайти позицію, що влаштовує і мене, і партнера.

б) Я відстоюю власну позицію.
23.

а) Як правило, я намагаюся, щоб усі залишилися задоволеними.

б) Іноді дозволяю іншим взяти на себе відповідальність за вирішення суперечливого питання.

24.

а) Якщо позиція іншого здається йому дуже важливою, я намагаюся йти йому назустріч.

б) Я намагаюся вмовити іншого на компроміс.
25.

а) Я намагаюся переконати іншого у своїй правоті.

б) Ведучи переговори, я намагаюся бути уважним до аргументів іншого.

26.

а) Я зазвичай пропоную "середню" позицію.

б) Я майже завжди прагну задовольнити інтереси кожного.

27.

а) Найчастіше прагну уникнути суперечок.

б) Якщо я знаю, що це доставить більшу радість іншим або в даній ситуації йому необхідно виглядати лідером, я дам йому можливість наполягти на своєму.

28.

а) Зазвичай я наполегливо прагну домогтися свого.

б) Залагоджуючи ситуацію, я зазвичай прагну знайти підтримку в інших.

29.

а) Я пропоную незалежну позицію.

б) Думаю, що не завжди варто хвилюватися через розбіжності.

30.

а) Я намагаюся не зачепити почуттів іншого.

б) Я завжди займаю таку позицію в суперечці, щоб ми спільно могли домогтися успіху.

Обробка результатів. По кожному з п'яти розділів питальника підрахуйте кількість Ваших відповідей, що збігаються із ключем.

Ключ питальника

Суперництво: 3а, 6б, 8а, 9б, 10а, 13б, 14б, 16б, 17а, 22б, 25а, 28а.

Співробітництво: 2б, 5а, 8б, 11а, 14а, 19а, 20а, 21б, 23а, 26б, 28б, 30б.

Компроміс: 2а, 4а, 7б, 10б, 12б, 13а, 18б, 20б, 22а, 24б, 26а, 29а.

Запобігання: 1а, 5б, 7а, 9а, 12а, 15б, 17б, 19б, 21а, 23б, 27а, 29б.

Пристаювання: 1б, 3б, 4б, 6а, 11б, 15а, 16а, 18а, 24а, 25б, 27б, 30а.

Отримані кількісні оцінки з кожного розділу порівнюються між собою для виявлення найбільш придатних форм поведінки в конфліктній ситуації.

СЛОВНИК

Авторитарний тип – заснований на сліпому підкоренні владі, такий, що прагне утвердити свій авторитет.

Адаптація (соціальна) – процес, що забезпечує безболісне входження особистості в соціум, пристосування до нього на основі добровільного прийняття суспільних норм і вимог, оволодіння практикоорієнтованими знаннями та комунікативними вміннями, необхідними для гармонізації міжособистісних стусунків у соціокультурному середовищі.

Активність особистості – діяльнісне ставлення особистості до світу, здатність здійснювати суспільно важливі перетворення матеріального та духовного середовища на основі засвоєння історичного досвіду людства; виявляється в творчій діяльності, вольових актах, спілкування. Формується під впливом середовища і виховання.

Аксіологічний (ціннісний) підхід у культурі розуміє її як сукупність усіх багатств і цінностей суспільства, накопичених у процесі його розвитку. Ці цінності існують у матеріальній та духовній формах.

Анкета – листок-питальник для отримання відповідей на попередньо укладену систему питань. Використовується для отримання певних відомостей про те, хто її заповнює, а також при вивченні думок великих соціальних груп. Анкети бувають відкриті (вільні відповіді респондентів), закриті (вибір відповіді із запропонованих) та змішані. Широко використовується в педагогічних дослідженнях.

Артикуляція – дія мовного апарату, внаслідок якої утворюються членороздільні звуки.

Артикуляційна гімнастика – удосконалення дикції через відпрацювання артикуляції. Складається з вправ для розминки мовного апарату і вправи для відпрацювання артикуляції кожного голосного й приголосного.

Аутогенне тренування – психотерапевтичний метод свідомої психічної саморегуляції людини, що полягає в оволодінні системою прийомів концентрації уваги, м'язової релаксації, самонавіювання.

Афективний – емоціонально забарвлений.

Багатство мовлення – комунікативна якість мовлення, що характеризує активний запас мовних засобів (лексичних, семантичних, синтаксичних, інтонаційних тощо), із яких людина здатна вибрати потрібний елемент і застосувати його для вираження необхідної інформації.

Бар'єр психологічний – мотив, що перешкоджає виконанню певної діяльності чи дій, зокрема спілкуванню з окремою людиною чи групою людей.

Бар'єри спілкування – перешкоди, які виникають у спілкуванні.

Бесіда – 1) питально-відповідальний метод залучення учнів до обговорення та аналізу вчинків та вироблення моральних оцінок; 2) метод отримання інформації на основі вербальної (словесної) комунікації; 3) метод навчання. Види: катехізична, чи репродуктивна, – спрямована на закріплення, перевірку вивченого матеріалу шляхом його повторення; евристична, пошукова, – спираючись на наявні знання учнів, учитель підводить їх до засвоєння нових понять; сократична – пошук істини через сумніви, під які підпадає кожний отриманий висновок.

Вербальний – усний, словесний.

Виразність мовлення – особливості структури мовлення, які підтримують увагу й інтерес у слухачів.

Позакласна виховна робота – організація педагогом різних видів діяльності вихованців у позанавчальний час, що забезпечує необхідні умови для соціалізації особистості дитини.

Внутрішній монолог – спеціальний термін театральної педагогіки, що означає розшифрування змісту думок, стану, дій об'єкта взаємодії. Висловлювання вголос думок, власних чи з позиції іншої особи.

Внутрішня техніка – техніка створення внутрішнього переживання особистості, психологічне налаштування вчителя на майбутню діяльність.

Вплив – форма психологічного впливу, пов'язана з послабленням усвідомленого контролю відносно оримуваної інформації.

Вплив педагогічний – вплив педагога на свідомість, волю, емоції вихованців, на організацію їх життя і діяльності в інтересах формування в них необхідних якостей і забезпечення успішного досягнення поставленої мети.

Воля – усвідомлена саморегуляція людиною власної діяльності, поведінки, що забезпечує подолання труднощів при досягненні мети.

Виховання (як педагогічне явище) – 1) цілеспрямована професійна діяльність педагога, що сприяє максимальному розвитку особистості дитини, входженню її в контекст сучасної культури, становленню як суб'єкта власного життя, формування його мотивів та цінностей; 2) цілісний, свідомо організований педагогічний процес формування та створення особистості у навчально-виховних закладах спеціально підготовленими спеціалістами; 3) цілеспрямована, керована та відкрита система виховної взаємодії дітей і дорослих, у якій вихованець є паритетним учасником й існує можливість вносити до неї (системи) зміни, що сприятимуть оптимальному розвитку дітей (в цьому визначенні дитина виступає і об'єктом, і суб'єктом); 4) надання вихованцю альтернативних способів поведінки в різних ситуаціях, залишаючи за ним право вибору та пошуку власного шляху; 5) процес і результат цілеспрямованого впливу на розвиток особистості, її рис, якостей, поглядів, переконань, моделей поведінки в суспільстві (у цій позиції дитина – об'єкт педагогічного впливу); 6) цілеспрямоване створення умов для засвоєння людиною культури, переведення її до сфери особистого досвіду через організований тривалий вплив на розвиток індивіда з боку оточуючих виховних інститутів, соціального і природного середовища з урахуванням його потенціальних можливостей для стимулювання його саморозвитку та самостійності; 7) (у найвужчому конкретному значенні) складові частини цілісного виховного процесу: розумове, спрямоване тощо виховання.

Гнучкість голосу – це здатність голосу легко й швидко змінюватися за висотою, силою, тривалістю звучання й тембром.

Демократичний стиль керівництва – стиль, що ґрунтується на глибокій повазі до особистості кожного; основою його є довіра й орієнтація на самоорганізацію, самокерівництво, самоуправління особистості та колективу.

Діяльність – форма психічної активності особистості, спрямована на пізнання та перетворення світу й самої людини. Діяльність складається з більш дрібних одиниць – дій, кожній з яких відповідає конкретні мета чи завдання. Діяльність включає мету, мотив, способи, умови, результат.

Діяльність педагогічна – професійна діяльність спрямована на створення в педагогічному процесі оптимальних умов для виховання, розвитку та саморозвитку особистості вихованця й вибору можливостей вільного і творчого самовираження. Основна проблема педагогічної діяльності – поєднання вимог і мети вчителя з можливостями, бажаннями та метою учнів; успішне здійснення педагогічної діяльності обумовлюється рівнем професійної свідомості вчителя, оволодіння ним педагогічними технологіями, педагогічною технікою. Існує 3 моделі педагогічної діяльності: педагогіка примушення (авторитарна педагогіка), педагогіка повної свободи, педагогіка співробітництва.

Діагностика – аналіз стану об'єктів і процесів, виявлення проблем їх функціонування та розвитку.

Дикція – чітка вимова звуків, слів, фраз, фундамент професійного звучання мовлення.

Дихання верхнє, або ключичне – дихання, що відбувається за допомогою м'язів, які піднімають і опускають плечі та верхню частину грудної клітки. Це слабе поверхове дихання, за якого активно працює лише верхня частина легень.

Дихання грудне, або жіноче, середньореберне – дихання, активну участь у якому бере середня частина легень. Розширюється грудна клітка, втягується живіт, діафрагма не скорочується, тому видих недостатньо енергійний.

Дихання діафрагмальне – процес дихання, який здійснюється за рахунок зміни об'єму грудної клітини у поздовжньому напрямку як наслідок скорочення діафрагми. При цьому спостерігається незначне скорочення міжреберних дихальних м'язів.

Дихання діафрагмально-реберне – це дихання, коли вдих і видих здійснюється за рахунок зміни об'єму у поздовжньому й поперечному напрямках завдяки скороченню діафрагми, міжреберних дихальних м'язів, а також черевних м'язів живота. Воно є основою мовленнєвого дихання.

Дихання фонаційне – мовленнєве дихання. Воно дає змогу раціонально використовувати повітряний потік під час мовлення. Його основа – діафрагмально-реберне дихання.

Діалог – розмова між двома особами, обмін думками у процесі спілкування.

Діалог педагогічний – дія у педагогічному процесі, яка надає можливість самовираження кожному партнерові спілкуванні.

Діалогізація – композиційно-стилістичний прийом, який полягає у введенні елементів діалогу (запитань, прямої мови, цитування тощо) у виступ.

Діалогічне навчання – пізнання сутності предмета чи явища в процесі обміну смислами різних суб'єктів розуміння.

Діапазон – сукупність звуків різної висоти, які може "брати" голос. Це обсяг, поширення, межа людського голосу.

Діалогічне педагогічне спілкування – тип професійного спілкування, що відповідає критеріям діалогу (модальність, поліфонія, персоніфікація, настанова на відповідь), забезпечуючи суб'єкт-суб'єктний принцип взаємодії педагога та учнів.

Експерсія – виявлення почуттів, переживань.

Експресивність мовлення – виявлення в мовленні найрізноманітніших почуттів і оцінок мовця за допомогою виражальних засобів.

Емоційний фон уроку – співвідношення емоційного стану вчителя й учнів у процесі навчання, що забезпечується творчим самопочуттям педагога, його комунікативними вміннями, характером стосунків з учнями, темпоритмом уроку.

Жести – виражальні рухи рук, пальців, що використовуються як засіб у спілкуванні людей.

Завдання педагогічне – усвідомлення педагогічної ситуації та прийняття на цій основі рішень і плану необхідних дій.

Засвоєння передового педагогічного досвіду – сукупність дій учителя, спрямованих на всебічне вивчення змісту досвіду, з'ясування його сутності й опанування практичними вміннями використання нового на рівні творчої трансформації передових ідей в особистий досвід.

Засоби педагогічної діяльності – усі види діяльності виховання (гра, праця, спілкування, навчання), способи й прийоми їх організації, за допомогою яких здійснюється навчально-виховний процес.

Зворотний зв'язок у педагогічному спілкуванні – відомості про наслідки власних дій.

Звучність голосу – чітке, чисте, гучне й виразне звучання голосу, що є важливим фактором його краси; передбачає відсутність хрипlosti, гугнявості, "тріснутості".

Зовнішній вигляд – різноманітні зовнішні особливості власного "Я" і способи його вираження (успадковані – зріст, комплекція, форма носа, розріз очей тощо; сформовані – зачіска, хода, міміка, дикція, одяг тощо).

Зовнішня техніка – техніка втілення внутрішнього переживання особистості вчителя, елементами якої є міміка, голос, мовлення, рухи, пластика.

Зоровий, або візуальний, контакт – фіксований погляд співрозмовників один на одному, який означає зацікавленість партнерів і зосередженість на тому, про що йдеться.

Ідентифікація – емоційно-когнітивний процес ототожнення людини з іншою чи з групою людей.

Імітаційна гра – активний метод опосередкованого впливу на психічний стан, що являє собою програвання суб'єктом ролі такої людини, якою б йому хотілося бути.

Індивідуальність – неповторна своєрідність особистості кожної людини, що живе як суб'єкт розвитку та онтогенезу. Індивідуальність – узагальнена характеристика психологічних особливостей людини, що забезпечує виконання діяльності. Стійкий вияв цих особливостей, їх ефективна реалізація в діяльності (грі, праці, спорті, спілкуванні) визначає індивідуальний стиль діяльності як особистісні утворення. Індивідуальність людини формується на основі спадкових задатків у процесі виховання й, водночас, – це найголовніше для людини – в процесі саморозвитку, самореалізації та свідомого самовиховання.

Індивідуальна педагогічна бесіда – взаємодія вчителя з учнем, батьками, колегою, спрямована на взаєморозуміння, пошук шляхів співробітництва для стимулювання розвитку учня.

Індивідуальний підхід у спілкуванні – психолого-педагогічний принцип, згідно з яким у процесі спілкування враховується позиція співрозмовника.

Інтерактивна сторона педагогічного спілкування – аспект спілкування, що характеризує стратегію взаємодії партнерів. Типи стратегій взаємодії: конкуренція, кооперація, співробітництво.

Інтеріоризація – формування внутрішніх структур людської психіки завдяки засвоєнню структур зовнішньої соціальної діяльності; перехід соціального змісту в індивідуальний, у внутрішні рушійні сили поведінки людини.

Інтоняція – видозміни висоти звучання, сили, тембру голосу, членування мовлення паузами (логічними, психологічними, граматичними, логіко-граматичними) у процесі розгортання мовлення.

Інтоняційна виразність – посилення творчого задуму або його видозміна за допомогою фізіологічних, логічних і психологічних важелів інтонації.

Інтроверт – звернений увагою всередину себе, замкнений, не схильний до спілкування.

Інтуїція – здатність осягнення істини шляхом безпосереднього її відшукування без обґрунтування доказами.

Клімат колективу соціально-психологічний – емоційна атмосфера, що складається в колективі та відображає систему міжособистісних стосунків. Клімат залежить від ступеня згуртованості колективу, задоволенням людей від перебування в ньому, процесом і результатом власної діяльності та виконує консолідуючу, стимулюючу, стабілізуючу та регулюючу функції.

Когнітивний – пізнавальний.

Когнітивна установка – стан готовності учнів до активної пізнавальної діяльності. Характеризується тим, що завдання уроку їм не лише зрозумілі, але й внутрішньо ними прийняті, тобто набули значимості для учнів і знайшли відгук у їхніх роздумах і переживаннях.

Колектив – група людей, котрі взаємно впливають один на одного і пов'язаних між собою спільністю соціально обумовлених мети, інтересів, потреб, норм і правил поведінки, спільно виконуваною діяльністю, спільністю засобів діяльності, єдністю волі керівництва колективу, оскільки це об'єднання вже більше ніж проста група. До ознак колективу належать також свідомий характер об'єднання людей, його відносна стійкість, чітка організаційна структура, наявність органів координації діяльності. Колективи бувають первинними і вторинними. До первинних належать колективи, де спостерігаємо безпосередній міжособистісний контакт між його членами. Вторинний колектив більш складний за своєю структурою, він складається з кількох первинних колективів.

Компетентність загальнокультурна – рівень освіченості, достатній для самоосвіти та самостійного вирішення виниклих пізнавальних проблем тка визначення власної позиції.

Композиція розповіді – логіка розгортання теми мовлення з урахуванням особливостей аудиторії й мети висловлювання.

Комунікабельність – риса особистості, здатність легко вступати в контакт і відчувати задоволення від процесу комунікації.

Комунікабельний (комунікативний) – схильний, здатний до комунікації, тобто встановлення контактів і зв'язки, такий, що легко їх встановлює.

Комунікативна атака – початковий період контакту, під час якого завойовується ініціатива, що дає можливість керувати спілкуванням.

Комунікативна культура вчителя, або культура спілкування – система соціально-ціннісних орієнтацій учителя, вміння здійснювати продуктивне педагогічне спілкування, в якому вихователі і вихованці стають повноправними партнерами взаємодії.

Комунікативна сторона спілкування – аспект спілкування, що виражається в обміні інформацією і її розумінні партнерами.

Комунікативна структура уроку – сукупність стадій спілкування на уроці як єдиному педагогічному процесі.

Комунікативне забезпечення уроку – засоби організації продуктивної взаємодії вчителя й учнів на уроці, що розширюють діапазон емоційного впливу на особистість школяра: розробка комунікативного завдання та структури уроку, вибір педагогом позиції в спілкуванні, вибір прийомів забезпечення емоційного й пізнавального контакту, використання засобів мовленнєвої виразності.

Комунікативні ознаки мовлення – це правильність, точність, логічність, багатство (різноманітність), чистота, доречність, достатність, ясність, виразність, емоційність висловлювання.

Комунікативні вміння – вид професійних умінь педагога, що відображають рівень його готовності до реалізації професійного спілкування (вміння соціальної перцепції, вміння саморегуляції, вміння вербального та невербального контакту з учнями, вміння керувати своєю поведінкою).

Комунікативність – професійна здатність педагога, що характеризується потребою у спілкуванні, готовністю легко вступати в контакт, викликати позитивні емоції в співрозмовника й відчувати задоволення від спілкування.

Контакт педагогічний – особливий стан єднання педагога та учнів, що характеризується наявністю взаєморозуміння, співпереживання та взаємодії в педагогічному спілкуванні.

Контакт педагогічний діяльнісний – вид професійно-педагогічного контакту, що виявляється в спільності намірів, планів, практичних дій учителя та учнів, у своєрідній єдності слова й діла та вольових зусиль, спрямованих на досягнення мети.

Контакт педагогічний емоційний – вид професійно-педагогічного контакту, що виявляється в спільності емоційних позицій та емоційних переживань педагога та учнів щодо змісту, мети, засобів спілкування, ставлення співрозмовників один до одного.

Контакт педагогічний пізнавальний – вид професійно-педагогічного контакту, що виявляється в спільності розуміння педагогом та учнями предметної галузі конкретного акту спілкування.

Контактність – здатність легко вступати в контакт з іншими людьми.

Контроль – 1) спостереження з метою нагляду, перевірка та виявлення відхилень від поставленої мети; 2) функція, управління, що встановлює ступіньвідповідності ухвалених рішень фактичному стану справ.

Конфлікт – зіткнення сторін, думок, сил: найвища стадія розвитку суперечностей у системі стосунків людей, соціальних груп та інститутів, суспільства в цілому, що характеризується посиленням протилежних тенденцій та інтересів сторін.

Креативність – здатність генерувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко розв'язувати проблемні ситуації (синонім до "творчі здібності").

Кредо – переконання: погляди, основи світобачення.

Критерій – засіб перевірки певного твердження, гіпотези, теоретичного положення тощо. Виділяють критерій оцінки діяльності сучасного освітнього закладу, критерії оцінки діяльності викладача, критерії оцінки діяльності студента, критерії оцінки досвіду творчої діяльності педагога тощо.

Культура – історично певний рівень розвитку суспільства, творчих сил та здібностей людини, що виражені в типах і формах організації життєдіяльності людей, у їх взаєминах, а також у

створюваних ними матеріальних і духовних цінностях. Культура в освіті виступає як його змістовна складова, джерело знань про природу, суспільство, способи діяльності, емоційно-вольового та ціннісного ставлення людини до оточуючих, праці, суспільства тощо.

Культура мовлення – вміння активно використовувати сучасну літературну мову з усіма багатими можливостями мовностильового розшарування, з притаманними літературній мові нормами.

Культурологічний підхід – загальний метод пізнання та проектування особистісно зорієнтованої освіти, що передбачає повернення усіх його компонентів до культури людини як творця і суб'єкта, здатного до культурного саморозвитку.

Лексична виразність – цілісна організація слів з актуалізованою семантикою в художньому мовленні людини, яка може викликати інтерес до висловленого.

Лекція – вид публічного виступу, під час якого лектор, активно взаємодіючи з аудиторією, розкриває систему уявлень про той чи інший предмет, явище, допомагає слухачам осмислити проблему й дійти певного висновку, спонукаючи їх до цілеспрямованої практичної діяльності.

Ліберальний стиль керівництва – стиль, який характеризується відсутністю стійкої педагогічної позиції; виявляється у невтручанні, низькому рівні вимог, переважному використанні прохання й інформації як засобів впливу.

Менеджер – фахівець у галузі управління персоналом.

Менеджмент – управління організацією, установою, системою.

Модальність у спілкуванні – критерій діалогічного педагогічного спілкування, який виражає суб'єктивно-особистісне ставлення педагога та учнів до інформації.

Моделювання спілкування – перший етап спілкування, в якому закладаються контури майбутньої взаємодії: планування й прогнозування змісту, структури, засобів спілкування.

Модель педагогічного спілкування – уявна система педагогічної взаємодії, в якій реалізується певний стиль педагогічного спілкування.

Монолог – один із різновидів усного мовлення, який характеризується висловлюванням однієї людини (вчителя), розгорнутістю цього висловлювання, врахуванням реакції слухачів.

Мотив – спонукання до дії, пов'язане із задоволенням потреб; сукупність зовнішніх і внутрішніх умов, що викликають активність суб'єкта та визначають його спрямованість; усвідомлена причина, що лежить в основі вибору дій і вчинків особистості.

Мотивація – спонукання, що викликають активність організму й визначають її спрямованість.

Навіюваність, або сугестивність – індивідуальна некритична податливість під впливом людського оточення.

Навіювання, або сугестія – особливий вид психічного впливу на людину, що зумовлює некритичне сприйняття навіюваного.

Навіювання довільне – цілеспрямований свідомий психологічний вплив на неусвідомлювану сферу особистості, за допомогою якого суб'єкт навіювання досягає поставленої ним мети.

Навіювання мимовільне – вплив, який здійснюється без усвідомлення суб'єктом навіювання певної мети.

Навіювання непряме – вплив, зміст якого включено в інформацію, що повідомляється суб'єктом навіювання в прихованому та замаскованому вигляді.

Навіювання пряме – вплив на неусвідомлювану сферу людини певних ідей в імперативній формі, які повинні бути обов'язково прийняті й реалізовані.

Навіююча настанова – безпосередній вербальний вплив на емоційну сферу й неусвідомлювані мотиви учня; здійснюється в розгорнутих висловлюваннях імперативної форми для створення фіксованої установки.

Наголос логічний – виділення у вимові одного зі слів речення для підсилення його смислового навантаження.

Надзавдання вчителя – особистісно привабливе творче завдання як кінцева мета педагогічної дії, що ставить учитель, проектуючи розвиток учня.

Надзавдання уроку – особистісно привабливе творче педагогічне завдання, яке ставить учитель, плануючи розвиток учнів засобами змісту й методики організації уроку.

Невербальне спілкування – спілкування, що здійснюється немовними засобами: жестами, мімікою, пантомімікою, позою, міжособистим простором.

Непідготовлена комунікація – вид педагогічної імпровізації; базується на вмінні педагога оперативно оцінювати ситуації,

обирати рішення без попередніх логічних міркувань. Потребує вміння перебудувати зміст матеріалу; володіння вербальною й невербальною комунікацією.

Нерефлексивне слухання – умовно пасивне слухання; полягає в умінні уважно слухати співрозмовника, не втручаючись у його мовлення зауваженнями.

Об'єкт педагогічної діяльності – те, на що спрямовано дії вчителя, а саме діяльність учнів, яку необхідно організувати й регулювати згідно з метою навчання, виховання й розвитку.

Образне бачення – бачення внутрішнім зором того, про що йдеться. Це приманка для виклику почуття, співпереживання через створення ілюстративного підтексту мовлення.

Одиниця педагогічної творчості – це момент (акт) взаємодії педагога й учня, в процесі якого вирішується певне педагогічне завдання. При цьому важливий характер взаємодії, позиція педагога.

Орфоепія – система загальноприйнятих правил літературної вимови.

Особистісна орієнтація співрозмовників – готовність бачити і розуміти у співрозмовникові людину; самоцінне ставлення до іншого.

Особистісно включена позиція вчителя – відкритість учителя своїм власним думкам, почуттям, переживанням, здатність відкрито висловлювати їх у міжособистісному спілкуванні з учнями.

Особистісний розвиток – розвиток ціннісно-сислової сфери свідомості особистості, що забезпечує становлення її суб'єктивності.

Особистісний підхід – принцип, що вимагає вважати головною метою становлення та розвиток особистості як суб'єкта власного життя, культури та історії.

Особистісно-педагогічна саморегуляція – це здатність спеціаліста в галузі освіти до постійного самоконтролю, самооцінки, самодисципліни для їх відповідності з вимогами педагогічної етики та моралі.

Пантоміміка – виражальні рухи всього тіла або окремих його частин, пластика тіла.

Пауза – тимчасова зупинка, перерва в мовленні; поділ мовлення на окремі інтонаційно оформлені частини.

Пауза логічна – пауза, яка сприяє смислому уточненню тексту й зумовлюється його змістом.

Пауза психологічна – пауза чуттєва; виявляє ставлення до висловлених думок, передаючи мовчанням глибину їх значення, "красномовне мовчання".

Педагог – особа, котра здійснює практичну роботу з виховання, освіти й навчання підростаючого покоління і має спеціальну підготовку в цій галузі (учитель загальноосвітньої школи, викладач професійно-технічного училища, середнього спеціального навчального закладу, вихователь дитячого садка тощо).

Педагогіка – наука, що вивчає питання освіти, виховання, розвитку людини та підготовки покоління до життя і діяльності в суспільстві.

Педагогічна діяльність – діяльність педагога як управління діяльністю учнів у навчально-виховному процесі, спрямована на розвиток їх особистості.

Педагогічний досвід – практика педагогічної діяльності людини і її результат, який виявляє рівень опанування її об'єктивними закономірностями.

Педагогічне завдання – виявлені суперечності в навчально-виховному процесі, які враховує вчитель, стимулюючи розвиток особистості. Це педагогічна мета, задана в певних умовах.

Педагогічний імідж – професійний образ, який створює вчитель відповідно до його уявлень про зовнішній вигляд, поведінку і характер діяльності у заданій ситуації.

Педагогічний конфлікт – спонтанне або спеціально створюване загострення взаємин, зіткнення протилежних інтересів, поглядів, яке за умови правильного розв'язання суперечностей спричиняє позитивні зміни як у стосунках його учасників, так і в розвитку окремої особистості і всього колективу.

Педагогічна культура – це частина загальнолюдської культури, що розглядається у трьох наукових аспектах: аксіологічному, діяльнісному й особистісному. З позиції аксіологічного підходу педагогічна культура – це сукупність педагогічних цінностей, на які опирається виховання і педагогіка як наука про виховання. Ці цінності існують у матеріальній та духовній формах. З позиції особистісного підходу педагогічна культура – це актуальні властивості особистості педагога-професіонала як самореалізованого суб'єкта виховних стосунків у педагогічній діяльності. З позиції діяльнісного підходу педагогічна культура – це

сукупність специфічних способів професійної діяльності викладача, що забезпечують реалізацію педагогічних цінностей.

Педагогічна майстерність – комплекс властивостей особистості, що забезпечать високий рівень самоорганізації професійної педагогічної діяльності.

Педагогічне мислення – це мислення педагога з позиції учня, що виявляється в тому, що викладач розуміє мотиви поведінки, стрижневі інтереси, потреби учня, його внутрішній світ. З цих позицій педагог приймає рішення, які завжди повинні бути на користь учня, налагоджує з ним педагогічне співробітництво. Педагогічне мислення – це мислення діалектичне, коли педагог бачить в учневі паростки нового, спрямовує діяльність на з'ясування суперечностей у розвитку особистості учня, на їх подолання.

Педагогічний оптимізм – довіра силам учнів, підтримка їх ініціативи й самостійності.

Педагогічна позиція – стійка усвідомлена система ставлень педагога до своєї професії, об'єктів професійної діяльності, яка виявляється в спрямованості педагога, у рівні відповідності його професійних уявлень реальним втіленням.

Педагогічне прогнозування – пізнавальна прогностична діяльність педагога, спрямована на цілісне відображення кінцевого результату організації системи навчання, виховання й розвитку особистості дитини з урахуванням ймовірності його досягнення.

Педагогічне спілкування – професійна комунікативна взаємодія педагога з учнями на уроці і поза ним, спрямована на створення сприятливого психологічного клімату, а також на психологічну оптимізацію навчальної діяльності й стосунків.

Педагогічні здібності – індивідуально-психологічні особливості викладача, що є умовою успішності виконання професійно-педагогічної діяльності.

Педагогічний такт – почуття міри в застосуванні педагогічного впливу на учнів, коли оптимально враховуються умови ситуації і її соціальні та педагогічні наслідки.

Педагогічний талант – природний хист, виняткова здатність людини до педагогічної діяльності.

Педагогічна творчість – активний процес, спрямований на пошук більш досконалих форм навчально-виховної роботи, успішне вирішення педагогічних проблем, покращення якості навчання та

виховання учнів, Це така педагогічна діяльність, коли викладач нічого не сприймає всліпу, на віру, а все перевіряє, досліджує і на основі вже досягнутого проектує і створює власний досвід, удосконалює власну педагогічну майстерність, коли в педагога з'являється потреба працювати нестандартно, на основі останніх досягнень педагогічної науки та практики, сучасних вимог суспільства, планомірно удосконалювати навчально-виховний процес, підвищуючи його ефективність і якість.

Педагогічна техніка – уміння використовувати психофізичний апарат як інструмент виховного впливу. Це прийоми володіння собою (власним організмом, настроєм, мовленням, увагою й увагою) і прийоми впливу на інших (вербальними і невербальними засобами).

Педагогічна технологія – науково обґрунтована система операцій і послідовність її втілення на практиці, що забезпечує ефективний педагогічний вплив.

Педагогічна етика – своєрідний кодекс поведінки та світосприйняття викладача, сукупність етичних вимог та настанов, що базуються на загальнолюдських моральних цінностях і цінностях педагогічної діяльності, які дозволяють педагогу орієнтуватися в поведінці та діяльності, у виборі між добром і злом.

Передовий педагогічний досвід – вища форма вияву постійно відтворюваної частини практики у сфері педагогічної дійсності; акумулюється в ефективнішому використанні форм, методів, прийомів, засобів навчання й виховання, забезпечуючи досягнення максимально можливих навчально-виховних результатів при раціональній витраті часу й зусиль педагогів та школярів.

Переконання – уявлення, знання, ідеї, які стали мотивами поведінки людини й визначають її ставлення до дійсності.

Переконування – спосіб комунікативного впливу, при якому вихователь звертається до свідомості, почуттів і досвіду дітей з метою формування в них свідомого ставлення до дійсності, змісту та норм поведінки людей.

Перцептивна сторона спілкування – аспект спілкування, що виявляється в сприйманні й розумінні партнерами один одного.

Перцептивний – сприйнятливий.

Пізнавальна активність – риса особистості, що виявляється у ставленні до пізнавальної діяльності; це стан готовності до

самостійного пізнання, а також якість діяльності, обумовлена свідомим вибором оптимальних шляхів для досягнення мети пізнання.

Поза – це умисно чи мимовільно надана тілу постава.

Позиція у спілкуванні – стійка усвідомлена сукупність ставлень учителя до учнів (батьків, колег), що реалізується в процесі спілкування.

Професійно значимі якості педагога – включають: спрямованість особистості педагога, ставлення до педагогічної праці, професійно-моральні якості, інтереси та духовні потреби, саморегуляцію особистості педагога.

Професійно-педагогічні знання педагога – це знання, виокремлені на основі такого концептуального підходу: педагог має володіти системою професійних знань основ розвитку та саморозвитку учня. На основі цього підходу професійні знання поділяються на методологічні, теоретичні, методичні та технологічні.

Професійна компетентність учителя – володіння вчителем необхідною сумою знань, умінь та навичок, які визначають сформованість його педагогічної діяльності, педагогічного спілкування та особистості вчителя як носія певних цінностей, ідеалів та педагогічної свідомості.

Психодіагностика – галузь психології особистості, предмет якої – оцінка потенційних здібностей конкретних особистостей чи їх типів до певних видів діяльності.

Розвиток – якісні зміни суб'єктів та об'єктів, поява нових форм буття, інновацій та нововведень, перетворення їх зовнішніх та внутрішніх зв'язків.

Рефлексія – самопізнання у вигляді роздумів над власними переживаннями, відчуттями, думками.

Самовиховання – один з видів людської діяльності, провідною функцією якої є визначення особистості в ігровій, навчальній, трудовій, громадській та інших видах діяльності та спілкуванні задля розвитку в себе соціально та особистісно значимих якостей.

Самовладання – форма психічної саморегуляції через свідоме управління психічними процесами й вольовий вплив на них.

Самовизначення – процес і результат вибору особистістю власної позиції, мети, засобів самореалізації в конкретних

обставинах, основний механізм набуття і вияву людиною внутрішньої свободи. Сутність процесу самовизначення полягає в актах вияву і ствердження індивідуальної позиції в проблемних ситуаціях, коли людина повинна приймати екзистенційні чи прагматичні рішення.

Самореалізація – процес реалізації творчих замислів для досягнення намічених цілей при вирішенні особистісно значимих проблем (творчих завдань), які дозволяють особистості максимально повно реалізувати власний творчий потенціал. Здатність особистості до творчої самореалізації – це синтез здібностей до цілеспрямованої, особистісно значимої творчої діяльності, у процесі якої виявляють творчі можливості.

Спілкування – взаємодія суб'єктів, де відбувається обмін раціональною та емоційною інформацією, діяльністю, досвідом, знаннями, навичками та вміннями, а також результатами діяльності.

Творча діяльність – діяльність, у якій творчість як домінуючий компонент входить до структури чи її мети або способів.

Творчість – це діяльність, що породжує якісно нове, таке, що відрізняється неповторністю та суспільно-історичною унікальністю.

Творчий саморозвиток особистості – особливий вид творчої діяльності суб'єкт-суб'єктної орієнтації, спрямованої на інтенсифікацію та підвищення ефективності процесів "самості", серед яких системоутворюючими є самопізнання, творче самовизначення, самоуправління, творча самореалізація та самоудосконалення особистості. Саморозвиток – процес активного послідовного, прогресивного і в цілому незворотніх якісних змін психологічного статусу особистості.

Творче співробітництво – принцип особистісно-зорієнтованої педагогіки, процес взаємодії учнів між собою та з педагогами задля досягнення спільної мети. У такій діяльності творчі здібності та можливості учасників (партнерів) реалізуються найбільш повно. Взаємодоповнюючись, вони досягають якісно нового рівня розвитку.

Толерантність – це заперечення нетерпимості, стримування неприязні, здатність до визнання чи практичне визнання та повага до культури, переконань та дій інших.

Управління – цілеспрямований вплив на систему, її компоненти та процеси з метою підвищення ефективності функціонування.

Управлінські здібності – здібності, структура яких збагачує організаторські та комунікативні здібності відмінним знанням специфіки феноменів, що є об'єктами управління.

Формування особистості – процес розвитку і становлення особистості під впливом зовнішніх чинників виховання, навчання, соціального середовища; цілеспрямований розвиток особистості чи якоїсь із її сторін, якостей під впливом виховання і навчання; процес становлення людини як суб'єкта і об'єкта суспільних відношень.

Емпатія – відчуття, безпосередній емоційний відгук на чужі переживання.

Я-концепція – відносно стійка, більш/менш усвідомлена, пережита/неповторна система уявлень індивіда про самого себе, на основі якої він взаємодіє з іншими та ставиться до себе.

Якості особистості – узагальнені властивості особистості, що відрізняються стійкістю, хоча й піддаються формуванню.

ПРЕДМЕТНИЙ ПОКАЖЧИК

А

Адаптація (соціальна) 145

Активність 32, 60, 63, 72, 76, 95, 102, 142, 149, 150, 157, 195, 217

Б

Бар'єр 144, 146, 218

Бесіда 69, 218, 223

В

Вербальний 218, 228

Виразність мовлення 72, 113, 197

Взаємодія 49, 64, 65, 74, 137, 146, 223, 231, 234

Вміння 5, 7, 111

виконувати дії 55, 79, 130

виховні 20

включення та вимикання чуттєво-емоційних сфер 155

долати труднощі 24

контролювати голос 122

коригувати діяльність 103

навчатися 90

налаштувати свідомість 63

організувати власну діяльність 11, 28

організаторські 20

педагогічні 29, 30, 63

підвищувати кваліфікацію 98

професійні 8, 11

самостійної діяльності 106

синтезувати матеріал 26

співвідносити мету та зміст освіти 81

спілкування 52

створювати образ 55

Внутрішня техніка 56, 218

Вплив 11, 19, 20, 22, 27-30, 35, 41-45, 49, 53-57, 61, 63-66, 68, 73-81, 104, 105, 111, 128, 144, 150, 160-163, 166, 170-172, 174, 176, 177, 182, 192, 199, 217, 219, 222, 224, 228, 231, 233-235

Воля 50, 53, 63, 219

Виховання 10, 11, 17-21, 24, 28, 29, 37, 43, 55, 56, 57, 70, 76, 92, 98, 219

Г

Гра 35, 53, 66, 80, 209, 222

Д

Діяльність 9, 17, 21, 75, 82, 92

знаково-символічна 64

власна 11, 81, 103

колективна 32

комунікативна 79

мовленнєва 74, 76

ораторська 68

педагогічна 9, 30, 33, 59, 74, 78, 110, 218

пізнавальна 90, 102

професійна 25, 205

самостійна 89, 92, 95

спільна 26

цілеспрямована 99

Дикція 60, 121, 150, 220, 222

Дихання 72, 75, 76, 121, 122, 183

вільне 113

змішане 115

фонаційне 115

Діалог 103, 111, 134, 144

Досвід 5, 11, 19-23, 30, 36, 41, 42, 44, 46, 48, 51, 53, 63, 75, 94, 95, 137, 138, 217, 219, 222, 226, 230, 232, 234

Е

Емпатія 33, 235

Етика 232

Ж

Жести 28, 38, 39, 47, 52, 57, 67, 71, 111-114, 126, 149, 165, 169, 172, 173, 175, 205, 221, 228

З

Засоби 12, 54, 58, 61

взаємодії 26

вирішення 18

виховання 29

духовні 27

педагогічної діяльності 222

самостійної роботи 103

комунікації 9, 33, 63, 64, 67, 225

Зовнішній вигляд 55, 112, 148, 155, 184, 222, 230

Зоровий контакт 147

I

Імідж 230

Індивідуальність 33, 35, 36, 37, 48, 81, 222

Інтонація 38, 70, 118, 119, 161, 166, 177, 223

К

Клімат колективу 99, 142, 151, 223, 231

Колектив 11, 14, 19, 28, 32, 36, 68, 78, 123, 209, 211, 220, 223, 224, 230

Компетентність 7, 8, 23, 26, 233

Комунікабельність 149, 204, 224

Комунікабельний (комунікативний) 202, 224

Комунікативність 27, 225

Контакт педагогічний 8, 10, 27, 36, 49, 70, 74, 77, 93, 111, 112, 118, 144, 145, 147, 149, 197, 202, 203, 208, 209, 211, 222, 224, 225, 226

Контроль 28, 94, 99, 103, 105, 113, 114, 137, 142, 181, 182, 226

Конфлікт 32, 35, 72, 141, 151, 201, 203, 207, 209, 212, 213, 216, 226, 230

Креативність 12, 28, 226

Кредо 18, 107, 226

Критерій 64, 226, 227

Культура 7, 26, 226

зовнішнього вигляду 111

комунікативна 224

мовленнєва 19, 113, 197

педагогічного спілкування 112

педагогічна 230

Л

Лекція 69, 93, 227

М

Майстерність 10, 18-30, 34, 39, 80, 110, 124, 128, 130, 134, 141, 144, 231

Менеджмент 111, 227

Модальність 221, 227

Моделювання 5, 77, 78, 96, 110, 195, 196, 227

Модель 74, 100, 144, 227

Монолог 44, 53, 218, 227
Мотив 14, 45, 47, 63, 71, 94, 106, 218, 219, 220, 227, 228, 231, 232
Мотивація 14, 19, 31, 32, 77, 91, 92, 95, 96, 97, 100, 105, 228

Н

Наголос 52, 118, 121, 133, 228
Надзавдання 37, 46, 66, 69, 120, 228

О

Об'єкт 46, 65, 66, 67, 99, 120, 219, 229
Оптимізм 9, 26, 231
Особистість
 учителя 9, 23, 25, 33, 57, 97, 110
 виконавця 15, 16, 47, 99, 131, 225

П

Пантоміміка 112, 229
Пауза 121, 223, 229, 230
Переконання 24, 30, 71, 72, 94, 107, 226, 232
Підхід
 аксіологічний 217
 диференційований 99
 індивідуальний 15, 223
 культурологічний 227
 особистісний 229
 проектувальний 7
 творчий 25
 формально-діловий 15
 функціонально-діяльнісний 17
Поза 52, 113, 233
Позиція 106, 171, 207, 215, 223, 224, 229, 231, 233
Прогнозування 20, 27, 31, 65, 227, 231

Р

Розвиток 12, 14, 15, 16, 19, 233
 виразності мовлення 69
 дикції 115
 індивіда 219
 колективу 19
 міміки 79
 навичок спілкування 79, 159
 особистості 219, 229, 230, 235

подиху 190
професійний 30, 92, 99
системи педагогічної освіти 34
суб'єктів управління 99
творчих здібностей 27, 90
уваги 59, 79, 124, 125
умінь самостійної роботи 92, 130
учня 22, 228
уяви 79, 127
фонаційного дихання 115

Рефлексія 9, 150, 234

С

Самовиховання 5, 18, 21, 30, 98, 223, 234
Самовладання 148, 234
Самовизначення 234
Самоконтроль 33, 148
Самореалізація 21, 234
Саморозвиток 21, 34, 234, 235
Співробітництво 27, 141, 149, 216, 223, 231, 235
Спілкування 8, 15, 19, 25, 27, 28, 32, 34, 42, 49, 52, 55, 58, 59, 63-68,
74-79, 111, 112, 129, 130, 132, 137, 148, 149, 151, 159, 178, 180, 204,
205, 209, 210, 211, 217, 218, 221-228, 231, 233, 234

Т

Такт 9, 11, 19, 26, 34, 139, 231
Талант 11, 20, 24, 56, 136, 232
Творчість 60, 61, 234
 акторська 38
 педагогічна 5, 19, 20, 23-26, 33, 39, 80, 128, 137, 195, 196, 232
Техніка 23, 26, 28, 56, 113, 115, 118, 218, 222, 232
Технологія 28, 101, 139, 220, 232
Толерантність 27, 235

У

Управління 235
 виступом 64
 власною природою 43, 234
 непряме 99
 педагогічне 99, 230
 процесом самонавчання 99

пряме 99
самостійною роботою 92, 99, 102, 104
спілкуванням 78
увагою 150

Ф

Формування особистості 14, 34, 64, 69, 98, 235
індивідуального стилю спілкування 79, 81
моральних засад 27
мотивації 91, 100
м'язової свободи 79, 124
педагогічної майстерності 20, 30, 34, 37, 63
постійного пошуку 92
якостей 29

Я

Я-концепція 137, 235
Якості 24, 42, 43, 80, 108, 128
комунікативні 135
конструктивні 65
морально-духовні 23
навчання та виховання 232
особистості 7, 13, 19, 21, 26, 111, 235
предметів і процесів 51
професійні 233
соціально-педагогічні 23
умовності 57

ІМЕННИЙ ПОКАЖЧИК

А

Абрамян В. 35, 54
Азаров Ю. 24
Амінов Н. 12
Амонашвілі Ш. 23, 108, 129
Ананьєв Б. 34
Андрєєв В. 68
Аристова Л. 91
Асаф'єв Б. 34
Атватер І. 115

Б

Бабанський Ю. 22, 91
Барабанщиков А. 17
Буряк В. 89, 91

В

Ваганова Ж. 148
Ващенко Г. 22
Виготський Л. 34
Вудкок М. 111

Г

Гальперін П. 91
Гоголь М. 153
Голант Є. 91
Гончаренко С. 22, 82

Д

Даль В. 17
Данилов М. 91
Демінцев А. 24
Дорогих Л. 34
Дубасенюк О. 91
Дубровська В. 31
Дуганова Л. 31

Є

Єршов П. 49, 159
Єсіпов Б. 91

Ж

Жарова Л. 91

З

Загвязинський В. 91, 129
Зиміна Г. 31
Зимова І. 7
Зязюн І. 21, 23, 34, 124, 129

К

Кан-Калик В. 22, 66, 71, 77
Каргін А. 34
Клименко Л. 91
Климов О. 7
Ковальов Г. 77
Коган Л. 34
Козаков В. 91
Коротяєв Б. 91
Костюк Г. 91
Крутецький В. 34
Кузьміна Н. 9, 34
Кузьмінський А. 23
Купісевич Ч. 91
Кухарєв Н. 23

Л

Лазарєв М. 24
Леві В. 130
Лернер І. 91
Лозова В. 91
Ломоносов М. 73
Лубенець М. 91
Лурія О. 71
Львова Ю. 107, 129

М

Мазепа В. 34
Мазуркевич О. 34
Макаренко А. 20, 24, 30, 35, 37, 80, 107, 110, 139, 140
Маркова А. 8
Малер Е. 13
Менчинська Н. 91
Мінєєва С. 64
Мітіна Д. 9

Митрофанов К. 31

Мороз О. 24

Мудрик А. 34

Н

Назімов Р. 82

Натадзе Р. 54

Немова Н. 31

Нільсон О. 91

О

Овчинников В. 64

Огородников І. 91

Оконь В. 91

Омелянєнко В. 23, 24

Онучак Л. 91, 103

П

Паламарчук В. 91

Петров Ю. 34

Пехота О. 34

Підкасистий П. 89, 91

Підласий І. 22

Платонов К. 24, 91

Полат Є. 142

Попов Л. 34

Поташник М. 23

Путілов Б. 34

Пуховацька Л. 34

Р

Раппопорт С. 34

Реан А. 16

Рубінштейн С. 91

Рудницька О. 34

С

Савченко О. 91

Скаткін М. 91

Сластьонін В. 34

Смирнова З. 31

Соколова Т. 31

Соловейчик С. 107

Сонер І. 15
Станіславський К. 33, 37-40, 44-47, 50, 53, 55, 56, 58, 60, 61, 64, 69,
71, 77, 124, 128, 154
Старобинський С. 31
Стефановська Т. 24
Столович Л. 34
Страхов І. 19
Сухомлинський В. 21, 34, 107, 139

Т

Тальян Л. 54
Тарасевич Н. 24
Теплов Б. 34
Томас К. 212

У

Усова А. 91
Ушинський К. 17, 107

Ф

Френсис Д. 111

Х

Харламов І. 89

Ш

Шамова Т. 91

Я

Ягупов В. 25

ЛІТЕРАТУРА

1. Абрамян В. Ц. Театральна педагогіка / В. Ц. Абрамян. – К. : Лібра, 1996. – 224 с.
2. Абрамович С. Д. Риторика : навч. посібник / С. Д. Абрамович, М. Ю. Чикарькова. – Львів : Світ, 2001. – 240 с.
3. Азаров Ю. П. Искусство воспитывать : книга для учителя / Ю. П. Азаров. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М. : Просвещение, 1985. – 448 с.
4. Андреев В. И. Педагогика : учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – [2-е изд.]. – Казань : Центр инновационных технологий, 2000. – 51 с.
5. Бабіч Л. В. Основи педагогічної майстерності : навчальний посібник для студентів педагогічних університетів / Л. В. Бабіч, Т. М. Кондратенко. – Херсон : Айлант, 2002. – 81 с.
6. Балл Г. О. Про психологічні засади формування готовності до професійної праці / Г. О. Балл // Психолого-педагогічні проблеми професійної освіти. – К., 1994. – С. 98-100.
7. Барбина Е. С. Формирование педагогического мастерства учителя в системе непрерывного педагогического образования / Е. С. Барбина. – К., 1997. – 153 с.
8. Буряк В. К. Самостоятельная работа учащихся : кн. для учителя / В. К. Буряк. – М. : Просвещение, 1984. – 64 с.
9. Ганелин Е. Р. От упражнения – к спектаклю / Е. Р. Ганелин, Н. В. Бочкарева. – Санкт-Петербург, 2004. – 116 с.
10. Гиппиус С. В. Тренинг развития креативности / С. В. Гиппиус. – СПб. : Речь, 2001. – 280 с.
11. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 374 с.
12. Гончарова Т. И. Когда учитель – властитель дум : книга для учителя / Т. И. Гончарова, И. Ф. Гончаров. – М. : Просвещение, 1991. – 174 с.
13. Дубровская В. А. Влияние конкурсов педагогического мастерства на развитие профессиональных педагогов : автореф. дисс. на соискание научн. степени канд. пед. наук : 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования" / В. А. Дубровская. – Кемерово, 2007. – 20 с.

14. Есипов Б. П. Самостоятельная работа учащихся на уроках / Б. П. Есипов. – М. : Государственное учебно-педагогическое издательство министерства просвещения РСФСР, 1961. – 239 с.

15. Зайцев В. П. Режиссура эстрады та масових видовищ : навчальний посібник / В. П. Зайцев. – [2-е вид.]. – К. : Дакор, 2006. – 252 с.

16. Кан-Калик В. А. Основы профессионально-педагогического общения / В. А. Канн-Калик. – Грозный, 1979. – 189 с.

17. Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – М., 1990. – 144 с.

18. Ковалев Г. А. Активное социальное обучение как метод коррекции психологических характеристик субъекта общения : автореф. дисс. На соискание научн. степени канд. псих. наук : 19.00.10 "Коррекционная психология" / Г. А. Ковалев. – М., 1980 – 20 с.

19. Крижко В. В. Аксиологічний потенціал державного управління освітою : навч. посібник / В. В. Крижко, І. О. Мамаєва. – К. : Освіта України, 2005. – 224 с.

20. Крижко В. В. Антологія аксіологічної парадигми освіти : навч. посібник / В. В. Крижко. – К. : Освіта України, 2005. – 440 с.

21. Кузьмінський А. І. Педагогіка : підручник / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – [2-ге вид., перероб. і доп.]. – К. : Знання-Прес, 2004. – 445 с.

22. Лазарев М. О. Основы педагогічної творчості : навчальний посібник для пед. ін-тів / М. О. Лазарев. – Суми : ВВП "мрія"-ЛТД, 1995. – 212 с.

23. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання : навчальний посібник / В. І. Лозова, Г. В. Троцько ; Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – [2-е вид., випр. і доп.]. – Харків : ОВС, 2002. – 400 с.

24. Макаренко А. С. Педагогические сочинения: В 8-ми т. / А. С. Макаренко. – М., 1984. – . – Т. 4. – С. 172.

25. Макаренко А. С. Сочинения: В 7-ми т. / А. С. Макаренко. – М., 1957. – . – Т. 5. – С. 268-269.

26. Михальская А. К. Педагогическая риторика: история и теория / А. К. Михальская. – М. : Академия, 1998. – 202 с.

27. Нові технології навчання : наук.-метод. зб. / кол. авт. – К. : Наук.-метод. центр вищої освіти, 2004. – Вип. 37. – 243 с.

28. Основы педагогического мастерства / И. А. Зязюн и др. – М. : Просвещение, 1989. – 302 с.

29. Островерхова Н. Формування педагогічної майстерності вчителя / Н. Островерхова // Перспективний педагогічний досвід / Упоряд. Ж. Сташко. – К. : Шк. світ, 2007. – С. 12.

30. Педагогика / под ред. Г. Нойнера, Ю. Бабанского. – М. : Педагогика, 1984. – 368 с.

31. Педагогика : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Ю. К. Бабанский, В. А. Сластенин, Н. А. Сорокин и др. ; под ред. Ю. К. Бабанского. – [2-е изд., доп. и перераб.]. – М. : Просвещение, 1988. – 497 с.

32. Педагогічна майстерність : хрестоматія : навч. посіб. / за ред. І. А. Зязюна. – К. : Вища шк., 2006. – 606 с.

33. Педагогическая энциклопедия : в 4 т. – М., 1965. – Т. 2. – 1965. – 739 с.

34. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. – К. : Вища школа, 1997. – 349 с.

35. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. – [2-ге вид., допов. і переробл.]. – К. : Вища шк., 2004. – 422 с.

36. Педагогічна творчість і майстерність : хрестоматія / укл. Н. В. Гузій. – К. : ІЗМН, 2000. – 168 с.

37. Пидкасистый П. И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов : учебное пособие / П. И. Пидкасистый. – М. : Педагогическое общество России, 2004. – 112 с.

38. Проблема особистості вчителя та його фахової підготовки : зб. наук. праць / за ред. М. Б. Євтуха. – К., 1994. – 116 с.

39. Психолого-педагогічне забезпечення навчально-професійної діяльності : збірник наукових праць Запорізького обласного ІВВ Випуск 10 / наукові редактори : Є. М. Павлютенко, В. М. Сисоєв. – Запоріжжя : Запорізький обласний інститут удосконалення вчителів, 1998. – 236 с.

40. Сисоєва С. О. Основы педагогічної творчості : підручник / С. О. Сисоєва. – К. : Міленіум, 2006. – 346 с.

41. Сисоєва С. О. Педагогічна творчість / С. О. Сисоєва // Педагогічна творчість і майстерність : хрестоматія / укл. Н. В. Гузій. – К. : ІЗМН, 2000. – С. 82–86.

42. Словник термінології з педагогічної майстерності / гол. ред. Н. М. Тарасевич. – Полтава, 1995. – 63 с.
43. Станиславский К. С. Собрание сочинений : в 8-ми т. – М., 1954. – Т. 2. – 1954. – 186 с.
44. Стельмахович М. Г. Педагогіка життя / М. Г. Стельмахович. – К. : Знання, 1980. – 48 с.
45. Стефановская Т. А. Педагогика: наука и искусство. Курс лекций : учебное пособие для студентов, преподавателей, аспирантов. – М. : Совершенство, 1998. – 368 с.
46. Театральная энциклопедия : в 4 т. – М., 1963. – Т. 2. – 1963. – 910 с.
47. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посібник / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.
48. Якушева С. Д. Учебное пособие дисциплины "Основы педагогического мастерства" для преподавателей и студентов вузов и колледжей / С. Д. Якушева : учебное пособие. – Оренбург : РИК ГОУ ОГУ, 2004. – 230 с.

ДОДАТКИ

Бердянський державний педагогічний університет

**РОБОЧА ПРОГРАМА
навчальної дисципліни
"Педагогічна майстерність"
(за кредитно-модульною системою)**

Напрямок: 0101 "Педагогічна освіта"

Освітньо-кваліфікаційний рівень: бакалавр

Спеціальність: 6.010100 Педагогіка і методика середньої освіти. Історія

Курс – IV, семестр – VII, форма навчання – денна

Загальна кількість годин – 108, кредитів – 3

Змістових модулів – 6

Лекцій – 24

Практичних занять – 24

Самостійна робота – 60

Вид контролю – залік (конкурс педагогічної майстерності)

1. Пояснювальна записка

В умовах становлення нової національної системи освіти в Україні зростає роль учителя – майстра педагогічної праці, громадянина, носія загальнокультурних і національних цінностей, основою професіоналізму якого є постійне самовдосконалення. Одним з важливих складових психолого-педагогічної підготовки вчителя є інтегрований курс "Педагогічна майстерність".

Основна мета курсу – формування в майбутніх учителів потреби професійно займатися самовихованням, адаптуватися до педагогічної професії, самовдосконалюватися, реалізувати індивідуальний творчий потенціал у процесі навчально-виховної діяльності.

Основними завданнями курсу "Педагогічна майстерність" виступають:

1. Сформувати в студентів поняття про педагогічну майстерність і творчість, їх ролі та функції в процесі постійного професійного самовдосконалення особистості вчителя.

2. Створити умови для опанування студентами механізмів розвитку особистісного потенціалу для розв'язання навчально-виховних проблем і оволодіння елементами педагогічної техніки.

3. Ознайомити з основними напрямками педагогічної творчості, системою роботи педагогів-новаторів, передовим педагогічним досвідом вчителів.

4. Передати студентам досвід участі в групових та індивідуальних формах організації педагогічної діяльності, навчити їх вести в навчально-виховний діалог та дискусію; проводити рольові та ділові ігри, педагогічне моделювання, організувати самовиховання та індивідуальну роботу.

5. Узагальнювати, розширяти знання, вміння, навички студентів з психолого-педагогічних основ професійної діяльності, формувати професійну культуру, вчити створювати особисту програму неперервної самоосвіти й вдосконалення.

Дисципліна "Педагогічна майстерність" має тісний зв'язок з філософією, психологією, етикою, естетикою, педагогікою, теорією виховання, основами педагогічної творчості, театральною педагогікою тощо.

2. Зміст навчального (змістового) модуля

2.1. Тематичний план навчального модуля

№ ЗМ	Назва модуля, теми	Всього годин	Лекції	Практичні заняття	Самостійна робота
ЗМ № 1	<i>Сутність педагогічної майстерності вчителя та її значення у вихованні</i>	18	4	4	10
ЗМ № 2	<i>Педагогічна техніка як елемент педагогічної майстерності</i>	18	4	4	10
ЗМ № 3	<i>Майстерність педагогічної взаємодії</i>	18	4	4	10
ЗМ № 4	<i>Педагогічний такт вчителя</i>	18	4	4	10
ЗМ № 5	<i>Педагогічна риторика</i>	18	4	4	10
ЗМ № 6	<i>Майстерність публічного виступу</i>	18	4	4	10
Всього		108	24	24	60

2.2. Проектування дидактичного процесу з видів навчальних занять

2.2.1. Лекційні заняття, їх тематика і обсяг

ЗМ	Назви тем та анотований зміст	Кількість годин з дисципліни
ЗМ №1	<i>Сутність педагогічної майстерності вчителя та її значення у вихованні</i>	2
	<i>Взаємозв'язок шкільної та театральної педагогіки</i>	2
ЗМ №2	<i>Педагогічна техніка вчителя</i>	4
ЗМ №3	<i>Майстерність педагогічного спілкування та впливу на учнів</i>	4
ЗМ №4	<i>Педагогічний такт вчителя</i>	4
ЗМ №5	<i>Педагогічна риторика</i>	4
ЗМ №6	<i>Майстерність публічного виступу</i>	4
Всього		24

2.2.2. Семінарські (практичні, лабораторні) заняття, їх тематика і обсяг

№ ЗМ	Тема заняття та його план	Кільк. годин
ЗМ №1	<p><i>Сутність педагогічної майстерності вчителя та її значення у вихованні</i></p> <p>Тема: <i>Сутність педагогічної майстерності вчителя та її значення у вихованні</i></p> <p>План:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Обговорення головних теоретичних положень. 2. Витоки педагогічної майстерності. 3. Поняття педагогічної діяльності, її структура. 4. Моделювання творчого задуму педагогічної розповіді. 	2
	<p>Тема: <i>Взаємозв'язок шкільної та театральної педагогіки</i></p> <p>План:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Педагогічна та акторська дія. 2. Педагогічна сумісність, педагогічне сприймання. 3. Урок – театр одного актора. 4. Моделювання педагогічної ситуації. 	2
ЗМ №2	<p><i>Педагогічна техніка як елемент педагогічної майстерності</i></p> <p>Тема: <i>Увага, спостережливість, уява вчителя.</i></p> <p>План:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Перевірка головних теоретичних положень з теми. 2. Визначення індивідуальних властивостей уваги і уяви студентів. 3. Виконання вправ з метою розвитку професійної уяви студентів. 4. Практичне ознайомлення студентів з прийомом керування власної уваги та прийомами розвитку спостережливості. Оволодіння прийомами керування увагою слухачів. 	2
	<p>Тема: <i>Основи мімічної та пантомімічної виразності вчителя.</i></p> <p>План:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Перевірка теоретичних положень з теми. 2. Вправи для розвитку мімічної та пантомімічної виразності. 	2

	3. Моделювання педагогічної ситуації: само презентація вчителя під час зустрічі з класом (конструювання і створення привабливого образу вчителя)	
ЗМ №3	<p>Майстерність педагогічного спілкування та впливу на учнів Тема: Педагогічне спілкування, його стилі. План:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Перевірка засвоєння теоретичних знань. 2. Аналіз педагогічних ситуацій. 3. Моделювання педагогічних ситуацій з використанням прийомів, характерних для різних стилів. Аналіз змодельованих педагогічних ситуацій. 4. Визначення студентами власного стилю спілкування. 	4
ЗМ№4	<p>Педагогічний такт Тема: Педагогічний такт учителя-майстра. План:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Діагностування психолого-педагогічної готовності студентів до тактовного спілкування зі школярами, колегами. 2. Обговорення основних теоретичних положень. 3. Виконання вправ на розвиток уміння спілкуватися з учнями. 4. Розвиток вміння тактовно спілкуватися у рольових іграх. 	4
ЗМ№5	<p>Педагогічна риторика Тема: Основи техніки мовлення План:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Перевірка основних теоретичних питань даної теми. 2. Вправи для розвитку фонаційного дихання. 3. Вправи для розвитку голосу. 4. Робота над дикцією. 	4
ЗМ№6	<p>Майстерність публічного виступу Тема: Комунікативність учителя План:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Діагностування у студентів рівня сформованості комунікативності як професійно значущої здібності педагога. 	4

Олександр ГОЛІК

	<i>2. Обговорення головних теоретичних положень. 3. Виконання вправ на розвиток професійної комунікативності. 4. Моделювання педагогічної ситуації.</i>	
<i>Всього</i>		<i>24</i>

2.2.3. Самостійна робота студентів (підготовка до конкурсу педагогічної майстерності) її тематика та обсяг

№ ЗМ	Зміст самостійної роботи	Години
ЗМ №1- 6	Сутність педагогічної діяльності вчителя	4
	Педагогічна майстерність і особистість вчителя	4
	Педагогічна техніка вчителя	4
	Мовлення як засіб педагогічної діяльності	4
	Педагогічна майстерність як мистецька дія в театрі	4
	Спільне й відмінне в театральному і педагогічному мистецтві	4
	Майстерність педагогічного спілкування	4
	Психолого-педагогічні умови майстерності взаємодії в педагогічному спілкуванні	4
	Технологія організації педагогічної взаємодії у процесі індивідуальної бесіди	4
	Майстерність організації педагогічної взаємодії у навчанні	4
	Майстерність побудови діалогічної взаємодії на уроці	4
Підготовка до конкурсу педагогічної майстерності	16	
Всього		60

2.2.4. Індивідуальна робота студентів

№ ЗМ	Тематика індивідуальних занять
ЗМ №1,2,3,4,5,6	<p style="text-align: center;">Тематика індивідуальних завдань для студентів (форма звітності – реферат) Теми для написання рефератів з курсу "Педагогічна майстерність".</p> <ol style="list-style-type: none">1. Феномен педагогічної майстерності у сучасній психолого-педагогічній науці.2. Динаміка функцій учителя в сучасному навчально-виховному процесі.3. Феномен педагогічного керівництва: теорія і практика.4. Мотивація професійної діяльності сучасного педагога.5. Діяльність учителя як творчий процес.6. Професійна ідентифікація особистості вчителя.7. Ідеал учителя на сучасному етапі розвитку освіти.8. Професійне самовиховання вчителя: сутність, шляхи і способи реалізації.9. Педагогічний імідж як інструмент розв'язання вчителем професійних завдань.10. Особливості педагогічного іміджу А.Макаренка.11. Елементи театральної педагогіки у педагогічному досвіді А.Макаренка.12. Особливості педагогічної та акторської дії.13. Професійно значущі якості педагога в організації ефективної взаємодії з учнями.14. Особливості професійного мислення вчителя.15. Шляхи розвитку педагогічної спостережливості.16. Техніка мовлення вчителя як засіб розв'язання педагогічних завдань.17. Природа педагогічного таланту.18. Засоби керування вчителем психічним самопочуттям.19. Особливості педагогічної рефлексії вчителя.

20. Професійна компетентність учителя.
21. Феномен професійної деформації особистості вчителя: причини, шляхи подолання.
22. Чинники атракції у взаємодії вчителя з учнями.
23. Педагогічна дія у вимірах театральної педагогіки К.Станіславського.
24. Критерії педагогічної майстерності сучасного вчителя.
25. Гуманістична спрямованість педагогічної взаємодії.
26. Педагогічне спілкування як діалог.
27. Порівняльна характеристика особистісно орієнтованого і формально-рольового спілкування класних керівників.
28. "Я-висловлювання" в педагогічному спілкуванні.
29. Типові моделі спілкування педагогів і їх вплив на продуктивність діяльності учнів.
30. Дослідження домінуючих прийомів педагогічної взаємодії зі школярами юнацького віку.
31. Порівняльна характеристика стилів спілкування педагогів.
32. Дослідження впливу стилів спілкування педагогів на ставлення учнів до навчання.
33. Над завдання в педагогічній діяльності.
34. Професійний ідеал взаємодії вчителя з учнями в спадщині видатних педагогів.
35. Майстерність А. Макаренка у використанні прийомів педагогічного впливу на вихованців.
36. Гуманістична спрямованість особистості вчителя в оцінці В. Сухомлинського.
37. Використання елементів театральної педагогіки К. Станіславського у педагогічній взаємодії.
38. Способи саморегуляції педагога в професійному спілкуванні.
39. Дослідження домінуючих стилів спілкування вчителів.
40. Побудова педагогічної взаємодії на принципах педагогіки толерантності.
41. Комунікативна спрямованість реакцій учителя на затримку відповідей учнів.

	<p>42. Порівняльна характеристика конструктивних і деструктивних реакцій учителя на уроці.</p> <p>43. Умови ефективності "Я-висловлювання" в педагогічній взаємодії.</p> <p>44. Етичний захист учителя в професійному спілкуванні.</p> <p>45. Дослідження стратегій спілкування вчителя в сучасній школі.</p> <p>46. Шляхи подолання бар'єрів у педагогічному спілкуванні.</p> <p>47. Три кола уваги, їх роль в організації діяльності вчителя.</p> <p>48. Прийоми збереження творчої уяви вчителя і учнів на уроці.</p> <p>49. Педагогічний такт і маніпулювання вчителя.</p> <p>50. Використання навіювання в педагогічному досвіді А.Макаренка.</p> <p>51. Діалог у шкільному навчанні.</p> <p>52. Мистецтво розроблення творчого задуму уроку в досвіді учителів-майстрів.</p> <p>53. Когнітивна установка учнів на урок: сутність, труднощі, техніка створення.</p> <p>54. Техніка емоційного контакту в нестандартних ситуаціях уроку.</p> <p>55. Психологічне налаштування учнів на діалог на початку уроку: досвід авторитарної і гуманістичної педагогіки.</p> <p>56. Майстерність учителя в побудові евристичної бесіди на уроці.</p> <p>57. Виконавська майстерність учителя на уроці.</p> <p>58. Мистецтво діалогізації монологу вчителя на уроці.</p> <p>59. Майстерність учителя в активізації пізнавальної діяльності школярів на уроці.</p> <p>60. Майстерність комбінування репродуктивної і пошукової активності учнів на етапі актуалізації і перевірки знань.</p> <p>61. Режисура початкового етапу уроку.</p> <p>62. Режисура завершального етапу уроку.</p>
--	---

- | |
|---|
| <p>63. Техніка активного слухання вчителя на уроці.
64. Майстерність педагогічного запитання на уроці.
65. Техніка налаштування вчителя на публічну творчу діяльність.
66. Творче самопочуття вчителя на уроці.
67. Завдання і над завдання сучасного уроку: теорія та практика навчання.
68. Технологія уроку-діалогу та уроку-монологу: пошук оптимальної моделі.
69. Мистецтво ведення діалогу у процесі навчальної бесіди.
70. Майстерність учителя в забезпеченні ситуацій успіху учнів на уроці.
71. Урок як духовне спілкування вчителя з учнями в досвіді В.Сухомлинського.
72. Психолого-педагогічні характеристики уроку-діалогу в інноваційній діяльності сучасного вчителя.</p> |
|---|

**2.2.5. Засоби контролю
РОЗПОДІЛ БАЛІВ, ПРИСВОЮВАНИХ СТУДЕНТАМ**

<i>Кредити (3)</i>						<i>Конкурс педагогічної майстерності</i>	<i>Сума</i>
<i>Змістовий модуль I</i>	<i>Змістовий модуль II</i>	<i>Змістовий модуль III</i>	<i>Змістовий модуль IV</i>	<i>Змістовий модуль V</i>	<i>Змістовий модуль VI</i>		
10	10	10	10	10	9	41	100

Шкала оцінювання:

90-100 балів – відмінно (A);

75-89 балів – добре (BC);

60-74 балів – задовільно (DE);

35-59 балів – незадовільно з можливістю повторного складання (FX);

1-34 балів – незадовільно з обов'язковим повторним курсом (F).

Студент протягом семестру, працюючи над засвоєнням програмного матеріалу з курсу "Педагогічна майстерність", отримує наступні рейтингові бали (зі знаком +):

1.Бали за участь та відповіді на практичному занятті

5 балів отримує студент, що виявив всебічні, систематичні і глибокі знання навчально-програмового матеріалу теми, вміння вільно виконувати завдання з теми, передбачені програмою, ознайомлення з основною та додатковою літературою до теми, що рекомендована програмою. 5 балів отримують студенти, які засвоїли взаємозв'язок основних понять теми та дисципліни в цілому в їхньому значенні для набуті професії, виявили творчі здібності в розумінні і використанні навчального матеріалу теми;

4 бали - отримує студент, що виявив систематичні і глибокі знання навчально-програмового матеріалу теми, вміння вільно виконувати завдання з теми, передбачені програмою, ознайомлений з основною та додатковою літературою до теми, що рекомендована програмою.

3 бали - отримує студент, який виявив повне знання навчального матеріалу теми, успішно виконують передбачені програмою завдання теми практичного заняття, засвоїли основну літературу з теми, рекомендовану програмою. 3 бали отримують студенти, які засвоїли систематичний

характер знань з дисципліни і здатні до їх самостійного поповнення і оновлення у ході подальшої навчальної діяльності;

2 бали отримує студент, що виявив знання основного навчального матеріалу теми в обсязі, необхідному для подальшого навчання, які справляються з виконанням завдань до теми, передбачених програмою, ознайомлені з основною літературою до теми, рекомендованою програмою.

1 бал отримують студенти, що виявили знання основного навчального матеріалу теми в обсязі, необхідному для подальшого навчання, ознайомлені з основною літературою до теми, рекомендованою програмою.

0 балів отримує студент, який виявив прогалини у знаннях навчально-програмового матеріалу теми, припустили принципових помилок у виконанні передбачених програмою завдань теми.

2. Бали за виконання самостійної роботи з теми, з якої не передбачено практичне заняття:

- виконана на "відмінно" – 19 балів
- виконана на "добре" – 11 балів
- виконана на "задовільно" – 3 бали

3. Бали за участь у конкурсі педагогічної майстерності – 1-41 балів.

4. Заохочувані бали за відсутність пропусків занять протягом семестру – 1-5 балів.

Навчальне видання

Голік Олександр Борисович

**ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ:
ОРГАНІЗАЦІЙНО-УПРАВЛІНСЬКИЙ АСПЕКТ**

Навчальний посібник

Коректор *З.І. Вовчок*

Комп'ютерна верстка та дизайн обкладинки *С.К. Акімов*

Технічний редактор *О.В.Хатунцева*

Надруковано з оригінал-макету, наданого автором

Підписано до друку 30.06.2010 р.

Формат 60x84/16. Папір офсетний.

Гарнітура «Book Antiqua». Друк – лазерний.

Ум.-друк. арк. 14,07. Обл.-вид. арк. 14,98.

Наклад 300 прим. Вид. № 164 Зам. № 151.

Видавництво "НОУЛІДЖ"

Свідоцтво про реєстрацію: серія ДК №2884 від 26.06.2007 р.

91051, м. Луганськ, кв. Якіра, 3/316

Тел./факс: (0642) 71-16-94, e-mail: nickvnu@gmail.com,

<http://press.knowledge.lg.ua>

Надруковано в типографії

ТОВ "Цифрова типографія"

83121, м. Донецьк, вул. Челюскінцев, 291а

Тел./факс: (062) 388-07-31, 388-07-30