

**Федорчук Е.І.
Конькова Т.І.
Федорчук В.В.
Заремба В.О.**



ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ФЕДОРЧУК Е.І.
КОНЬКОВА Т.І.
ФЕДОРЧУК В.В.
ЗАРЕМБА В.О.**

**ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ
МАЙСТЕРНОСТІ**

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ ПОСІБНИК

**Кам'янець-Подільський
“АБЕТКА”
2006**

ББК 74.58

О75

УДК 371 (075.8)

Автори-упорядники: Федорчук Е.І. — канд. пед. наук, доцент;
Конькова Т.І. — канд. пед. наук, доцент;
Федорчук В.В. — канд. пед. наук, ст. викладач;
Заремба В.О. — асистент

Рецензенти:

Ляска О.П. — канд. псих. наук, доцент, зав. кафедри педагогіки і психології Подільського аграрно-технічного університету;

Тришневська Г.Б. — канд. пед. наук, доцент кафедри педагогіки, методики початкового навчання та дошкільного виховання Кам'янець-Подільського державного університету;

Гурський В.А. — канд. пед. наук, доцент кафедри реабілітаційної педагогіки Кам'янець-Подільського державного університету.

Основи педагогічної майстерності: навчально-методичний посібник / Е.І. Федорчук, Т.І. Конькова, В.В. Федорчук, В.О.Заремба; За заг. ред. Е.І. Федорчук. — Кам'янець-Подільський: АБЕТКА, 2006.— 240 с.

ISBN 966-682-301-2

У даному посібнику розкривається зміст лекцій та практичних занять з основ педагогічної майстерності, даються методичні поради до проведення кожного заняття, організації самостійної роботи студентів, тематика рефератів, перелік завдань до контрольної роботи, списки рекомендованої літератури, термінологічний словник. Навчально-методичний посібник підготовлений у відповідності до вимог кредитно-модульної системи організації навчального процесу у ВНЗ. Посібник може бути корисним для викладачів та студентів.

ББК 74.58

УДК 371 (075.8)

*Рекомендовано до друку вченою радою
Кам'янець-Подільського державного університету
(протокол № 5 від 27 квітня 2006 року)*

ISBN 966-682-301-2

© Федорчук Е.І., Конькова Т.І.,
Федорчук В.В., Заремба В.О., 2006

ЗМІСТ

ВСТУП	5
МОДУЛЬНА НАВЧАЛЬНА ПРОГРАМА КУРСУ	
„Основи педагогічної майстерності”	12
ЗМІСТ ЛЕКЦІЙ	19
Змістовий модуль 1. Сутність педагогічної майстерності вчителя	19
<i>Тема 1.</i> Педагогічна майстерність як вищий прояв професіоналізму вчителя	19
<i>Тема 2.</i> Майстерність зовнішнього самовираження вчителя	36
Змістовий модуль 2. Майстерність комунікативної взаємодії	61
<i>Тема 3.</i> Майстерність педагогічного спілкування	61
<i>Тема 4.</i> Дидактична майстерність педагога	108
МЕТОДИЧНІ ПОРАДИ ДО ПРОВЕДЕННЯ ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ ТА ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ	127
Практичне заняття № 1. Педагогічна майстерність і особистість учителя	127
Практичне заняття № 2. Внутрішня техніка вчителя	135
Практичне заняття № 3. Засоби зовнішнього самовираження вчителя	140
Практичне заняття № 4. Встановлення педагогічної взаємодії у навчально-виховному процесі	151
Практичне заняття № 5. Майстерність забезпечення зворотного зв'язку у спілкуванні	155
Практичне заняття № 6. Майстерність проведення вчителем індивідуальної бесіди	162
Практичне заняття № 7. Педагогічний такт і тактика вчителя	170

Практичне заняття № 8. Майстерність учителя у розв'язанні педагогічних конфліктів	176
Практичне заняття № 9. Майстерність побудови діалогічної взаємодії на уроці	186
МЕТОДИЧНІ ПОРАДИ ДО ВИКОНАННЯ СТУДЕНТАМИ ІНДЗ (індивідуальних навчально-дослідних завдань)	196
ТЕМАТИКА РЕФЕРАТІВ	197
ПЕРЕЛІК ЗАВДАНЬ МОДУЛЬНОЇ КОНТРОЛЬНОЇ РОБОТИ	202
ЛІТЕРАТУРА	206
ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ СЛОВНИК	210

ВСТУП

Модернізація вищої і загальної середньої освіти, задекларована в Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті, вимагає максимального наближення системи професійної підготовки вчителя до його професійної діяльності, реалізації ідей передових педагогів про формування основ педагогічної майстерності вже в роки навчання в університеті. Тут має бути забезпечена підготовка фахівця, який усвідомлює свою соціальну відповідальність, є суб'єктом особистісного і професійного зростання, вміє досягти поставленої педагогічної мети: ставити цілі, визначати стратегію та конкретну методику формування професійної діяльності, в основі якої — побудова особистісно зорієнтованої, комунікативної педагогіки на засадах життєтворчості і культуротворчості.

Цю функцію покликана виконувати навчальна дисципліна „**Основи педагогічної майстерності**”, яка становить органічну складову системи підготовки вчителя у вищому навчальному закладі, інтегрує й актуалізує знання, набуті студентами під час вивчення спеціальних та психолого-педагогічних дисциплін. Згідно з навчальними планами спеціальностей належить до професійно-орієнтованих дисциплін.

Головна мета курсу — дати студентам уявлення про цілісну структуру професійної діяльності вчителя, його особистості, формувати педагогічну спрямованість і мислення, допомагати студентам усвідомити себе в ролі майбутнього вчителя, виявити свої здібності і ступінь готовності до педагогічної діяльності, сприяти формуванню індивідуального стилю педагогічного спілкування, стимулювати творче розв'язання практичних завдань, професійне самовиховання, формувати потребу в неперервному педагогічному самовдосконаленні.

Завдання курсу: розвивати у майбутніх вчителів уявлення про педагогічну діяльність як рефлексивне керування діяльністю учня (переміщення його у позицію активного

суб'єкта навчання; розвиток його здатності до самоуправління власною діяльністю; організацію процесу навчання як вирішення навчально-пізнавальних проблем на основі творчої взаємодії з учнями); створити умови для формування у студентів гуманної позиції щодо розуміння мети і завдань власної педагогічної діяльності; допомогти майбутнім педагогам опанувати механізми використання особистісного потенціалу для вирішення завдань навчання і виховання, оволодіти елементами педагогічної техніки; визначити оптимальні засоби і напрямки професійного самовдосконалення.

Навчальна дисципліна „Основи педагогічної майстерності” **побудована за логікою:** ознайомлення студентів з сутністю педагогічної майстерності та базовими умовами її ефективного становлення, серед яких забезпечення суб'єктності позиції студента, що орієнтує на постійну роботу над собою, професійним самовдосконаленням; оволодіння основами майстерності вчителя в управлінні собою та навчально-виховним процесом, майстерністю педагогічного спілкування. Формування змісту курсу здійснювалося за **модульним принципом**. Виділено два змістових модулі, виходячи із логіки побудови системоутворюючих компонентів процесу становлення педагогічної майстерності вчителя.

Зміст курсу „Основи педагогічної майстерності” дає студентам уявлення про цілісну структуру професійної діяльності вчителя, в основі якої — особистість як основний суб'єкт її творення; формує педагогічну спрямованість і мислення; допомагає усвідомити й оцінити себе в ролі майбутнього вчителя, розкрити свої здібності і ступінь готовності до педагогічної діяльності; виявляє і коригує за допомогою навчальної групи сформовані в окремих студентів стереотипи професійного спілкування, самооцінку їх шляхом співвідношення з думкою групи; сприяє формуванню гнучкого, індивідуального стилю педагогічного спілкування, формує уміння здійснювати педагогічний процес у режимі діалогу, забезпечувати особистісну орієнтованість навчання і виховання.

Викладання курсу пов'язується з вивченням педагогіки і психології. Але його призначення специфічне: він покликаний забезпечити розвиток професійно важливих якостей (уваги, уяви, емпатії, рефлексії, здатності до саморегуляції, динамічного впливу), що дозволяє вчителю творчо розв'язувати проблеми педагогічної взаємодії. Методика викладання даного курсу має бути побудована так, щоб студент став не тільки спостерігачем і аналітиком, а й активним перетворювачем власної особистості. Курс має яскраво виражений прикладний характер, перевага надається практичним заняттям.

Специфіка курсу – в принципах його організації, серед яких особливо важливими є: принцип розділення педагогічної діяльності на окремі мікроситуації, що дозволяє організувати систему вправ на усвідомлення стратегії поведінки в даному контексті; принцип високої комунікативності, активного включення студентів в ситуацію взаємодії з аудиторією; постійної рефлексії, яка досягається зворотним зв'язком через аналіз кожним студентом і групою в цілому тих реальних результатів «тут і тепер», яких досягає майбутній вчитель на заняттях; постійного поєднання вузівських занять зі шкільною практикою, що дозволяє не відкладати у часі процес застосування знань і умінь.

У результаті опанування курсу „Основи педагогічної майстерності” **студенти мають знати:**

- сутність поняття „педагогічна майстерність”, її основні компоненти, рівні та шляхи розвитку;
- спільні ознаки педагогічної та акторської дії;
- сутність поняття „педагогічна техніка” та значення її в діяльності педагога;
- способи управління собою;
- вимоги до міміки і пантоміміки вчителя;
- складові частини техніки мовлення вчителя та способи її розвитку;
- шляхи розвитку педагогічної уваги, спостережливості та уяви;

- суть, функції, структуру та стилі педагогічного спілкування;
- основні елементи, принципи, способи, прийоми та операції педагогічного впливу як складової педагогічної взаємодії;
- умови і принципи педагогічного такту;
- шляхи забезпечення зворотного зв'язку в процесі педагогічної взаємодії;
- причини виникнення і шляхи розв'язання педагогічних конфліктів;
- технологію проведення індивідуальної педагогічної бесіди;
- технологією проведення уроку-діалогу;
- прийоми активізації пізнавальної діяльності учнів на різних етапах уроку.

У процесі вивчення курсу студенти повинні пізнати шляхи оволодіння наступними **уміннями і навичками** та започаткувати їх розвиток:

- оцінювати власний рівень готовності до педагогічної діяльності;
- проектувати шляхи свого професійного зростання та саморозвитку;
- пояснювати сутність і доцільність педагогічної уваги, її перебігу на різних етапах уроку, визначати індивідуальні особливості розвитку власної уваги, розвивати та вдосконалювати власну професійну увагу, використовуючи прийоми тренінгу уваги та спостережливості;
- пояснювати сутність і доцільність педагогічної уяви, визначати індивідуальні властивості уяви, здійснювати тренування відтворюючої, творчої уяви;
- мобілізувати своє творче робоче самопочуття;
- самооцінювати власну зовнішню виразність, здійснювати доцільне невербальне самовираження, читати невербальну інформацію;
- розвивати техніку усного мовлення (якості голосу, інтонацію, дикцію, темпоритм);
- розпізнавати та аналізувати стилі педагогічного спілкування;

- конструювати власне педагогічне спілкування, керуючись знаннями особливостей цього процесу, його правил, шляхів долання труднощів, уникнення зон утворення бар'єрів спілкування, використовуючи різні елементи педагогічних стилів у залежності від цілей спілкування;
- використовувати прийоми педагогічної взаємодії у спілкуванні;
- конструювати зміст переконуючого впливу, застосовувати різні види і форми прямого й опосередкованого навіювання;
- реалізувати прийоми самонавіювання у заданих умовах;
- здійснювати активне слухання: ставити питання для уточнення інформації, передавати думку своїми словами, відображати емоції співрозмовника, резюмувати почуте; невербально взаємодіяти при нереклексивному слуханні;
- організовувати педагогічну взаємодію у процесі бесіди з учнями та батьками учнів з дотриманням вимог педагогічного такту;
- моделювати педагогічно доцільне розв'язання педагогічної задачі;
- знаходити оптимальну стратегію взаємодії у конфліктній ситуації;
- встановлювати з учнями психологічний контакт на початку уроку;
- активізувати пізнавальну діяльність учнів;
- користуватися прийомами залучення учнів до активного пізнавального діалогу;
- використовувати рефлексивне слухання, добирати доцільні форми реагування на відповіді учнів;
- аналізувати характер і результати пізнавальної діяльності учнів на уроці;
- аналізувати власну діяльність з погляду її педагогічної доцільності.

Провідними **методами навчання** є система вправ на вироблення тих чи інших якостей особистості (соціально-психологічний тренінг), мікрОВикладання (педагогічний тре-

нінг певних професійних умінь), рольова і ділова гра (вироблення моделі поведінки в тих чи інших ситуаціях).

Методи контролю: поточне усне опитування, оцінка за індивідуальне навчально-дослідне завдання, модульна контрольна робота.

Велике значення надається **самостійній роботі** студентів: опрацюванню державних документів, творів педагогів-класиків, додаткової літератури, виконанню практичних завдань, як от: самотестування якостей, необхідних учителю, підготовка фрагментів уроків, педагогічних бесід з групою учнів та індивідуальних бесід.

У процесі вивчення курсу передбачається виконання студентами **індивідуальних навчально-дослідних завдань (написання рефератів)** з метою розширення уявлень студентів про творчість А.С. Макаренка, В.О. Сухомлинського, вчителів-новаторів, поглиблення знань, пов'язаних із розвитком педагогічної майстерності і творчості вчителя; формування у студентів уміння у формі реферату викладати основні ідеї опрацьованої літератури із висловленням власного ставлення до них; виховання позитивного ставлення до творчих надбань відомих педагогів та інтересу до педагогічної творчості.

Навчальні досягнення студентів **оцінюються** за відповідними критеріями і нормами. Продуктивність роботи студента на кожному **практичному занятті** оцінюються за традиційною системою: „відмінно” – 5 балів, „добре” – 4 бали, „задовільно” – 3 бали, „незадовільно” – 2 бали. За активність, творчу ініціативу при розв'язанні педагогічних задач і виконанні вправ та завдань для самостійної роботи, за виконання додаткових завдань (участь у конференціях, олімпіадах, конкурсах тощо) студент може отримати додатково 1 бал на заняттях 1-3 і 2 бали на заняттях 4-9.

Оцінки „*Відмінно*” заслуговує студент, який виявив всебічні, систематичні і глибокі знання програмового матеріалу, вміння вільно виконувати завдання, передбачені програмою, ознайомлений з основною та додатковою літературою, що рекомендована програмою; студент, який засвоїв взає-

мозв'язок основних понять дисципліни, виявив творчі здібності у застосуванні навчального матеріалу до професійно-педагогічної діяльності.

Оцінка „добре” виставляється студентам, які виявили повне знання навчально-програмового матеріалу, успішно виконують передбачені програмою завдання, засвоїли основну літературу, рекомендовану програмою, засвідчили систематичний характер знань з дисципліни і здатні до їх самостійного поповнення і оновлення в ході подальшої навчальної і професійної діяльності.

Оцінка „задовільно” виставляється студентам, що виявили знання основного навчального матеріалу в обсязі, необхідному для подальшого навчання і майбутньої професійної діяльності, які справляються з виконанням завдань, передбачених програмою, ознайомлені з основною літературою, рекомендованою програмою; такі студенти допускають і огріхи у відповіді чи при виконанні письмових завдань, але володіють знаннями для їх усунення під керівництвом викладача.

Оцінка „незадовільно” виставляється студентам, які виявили прогалини у знаннях, припустили принципових помилок у виконанні передбачених програмою завдань; такі студенти, як правило, нездатні продовжити навчання чи приступити до професійної діяльності після закінчення ВНЗ без додаткових занять з відповідної дисципліни.

Оцінювання *підсумкової модульної роботи* проводиться таким чином: виконання кожного завдання оцінюється за 5-бальною системою, а максимальна оцінка за 4 завдання контрольної роботи – 20 балів. Виходячи з цього, загальний розподіл балів, які виставляються студентам протягом вивчення дисципліни, може мати такий вигляд:

ЗМ1			ЗМ2						ІНДЗ	Підсумкова модульна контр. роб.	Сума
П1	П2	П3	П4	П5	П6	П7	П8	П9			
6	6	6	7	7	7	7	7	7	20	20	100

Для отримання заліку студенту необхідно набрати 60 і більше балів.

МОДУЛЬНА НАВЧАЛЬНА ПРОГРАМА КУРСУ „ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ” (54 год.)

1. Загальна характеристика навчальної дисциплін

Напрямок	0101 Педагогічна освіта
Спеціальність	усі педагогічні
Освітньо-кваліфікаційний рівень підготовки фахівця	бакалавр
Характеристика навчальної дисципліни	нормативна
Семестр	VI
Вид контролю	залік

СТРУКТУРА ЗАЛІКОВОГО КРЕДИТУ

№ п/п	Змістові модулі, теми	Лекції	Семінар.	Сам. роб.	Інд. роб.
1.	Змістовий модуль 1. Сутність педагогічної майстерності вчителя				
1.1.	<i>Педагогічна майстерність як вищий прояв професіоналізму вчителя</i>	2	4	4	2
1.2.	<i>Майстерність зовнішнього самовираження вчителя</i>	2	2	2	
	<i>Всього</i>	4	6	6	2
2.	Змістовий модуль 2. Майстерність комунікативної взаємодії				
2.1	<i>Майстерність педагогічного спілкування</i>	2	10	10	8
2.2	<i>Дидактична майстерність педагога</i>	2	2	2	-
	<i>Всього</i>	4	12	12	8
	<i>Разом</i>	8	18	18	10

ЗМІСТ ДИСЦИПЛІНИ

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 1. Сутність педагогічної майстерності вчителя – 18 год.

ТЕМА 1. Педагогічна майстерність як вищий прояв професіоналізму вчителя (12 год.)

Сутність поняття «педагогічна майстерність». Педагогічна майстерність як система елементів: гуманістична спрямованість особистості вчителя, професійна компетентність, педагогічні здібності, педагогічна техніка. Взаємозв'язок і взаємозумовленість складових педагогічної майстерності.

Рівні педагогічної майстерності. Формування основ педагогічної майстерності в процесі вищої педагогічної освіти. Можливості компенсації відсутніх або слабкорозвинутих здібностей та умінь. Роль самовиховання учителя в становленні професійної майстерності.

Педагогічна діяльність як реалізація індивідуальних творчих здібностей. Педагогічна дія – театр одного актора. Педагог і актор – носії специфіки особистого впливу на аудиторію. Дія – основний матеріал педагогічного і акторського мистецтва. Використання в підготовці педагога принципів формування актора за системою К.С. Станіславського. Спільні ознаки педагогічної і акторської дії: внутрішня і зовнішня техніка, увага, уява педагога і актора, фізичний і психологічний тренінг.

Педагогічна техніка як форма організації поведінки вчителя, її компоненти. Значення техніки в діяльності педагога. Внутрішня техніка як сукупність шляхів управління внутрішнім станом. Способи управління собою: виховання доброзичливості та оптимізму, контроль за своєю поведінкою, розрядка в діяльності, самонавіювання. В.О. Сухомлинський про саморегуляцію педагога.

ТЕМА 2. Майстерність зовнішнього самовираження педагога (6 год.)

Зовнішня техніка вчителя як управління своїм зовнішнім виглядом, мімікою, пантомімікою, мовленням. Вимоги до міміки і пантоміміки педагога. Шляхи і способи формування у майбутніх учителів умінь педагогічної техніки в процесі вузівського навчання.

Культура і техніка мовлення вчителя. Розвиток у вчителя умінь монологічного та діалогічного мовлення. Основні елементи техніки мовлення: дихання, голосоутворення, дикція, темпоритм.

Голос учителя – важливий інструмент його впливу на учня. Вимоги до голосу: гнучкість, виразність, політність, сила, широкий діапазон, приємний тембр. Професійні захворювання голосового апарата вчителя, способи їх попередження. Зв'язок якостей голосу з диханням – енергетичною базою голосоутворення. Типи дихання, їх характеристика, зовнішні ознаки. Методика тренінгу діафрагмально-реберного дихання.

Роль дикції в мовленні вчителя. Органи артикуляції та їх значення для вимови звуків. Найбільш поширені дефекти мовлення. Тренінг мовного апарату.

Темпоритм мовлення і його сприймання учнями.

Увага, спостережливість, розвиненість уяви педагога як умова оволодіння педагогічною технікою та педагогічною майстерністю. Шляхи розвитку уваги, спостережливості та уяви. Методика тренінгу цих важливих якостей творчої особистості педагога.

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 2. Майстерність комунікативної взаємодії – 36 год.

ТЕМА 3. Майстерність педагогічного спілкування (30 год.)

Сутність поняття «педагогічне спілкування» та його особливості. Гуманістична основа суб'єкт-суб'єктної взаємодії вчителя та учнів. Функції педагогічного спілкування. Функціонально-рольове та особистісно орієнтоване спілкування. Структура педагогічного спілкування: прогностичний етап, «комунікативна атака», управління спілкуванням у ході педагогічного процесу, аналіз здійсненої системи спілкування. Бар'єри педагогічного спілкування та подолання їх учителем. Оволодіння навичками діалогічного спілкування.

Стилі спілкування вчителя з учнями. Стиль педагогічного спілкування як сукупність стилів ставлення вчителя до учнів і стилів керівництва діяльністю учнів: спілкування на підставі захоплення спільною творчою діяльністю, спілкування на основі дружнього ставлення, спілкування-дистанція, спілкування-залякування, спілкування-загравання. Переваги продуктивних стилів педагогічного спілкування для організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії вчителя і учнів. Вироблення вчителем індивідуального стилю спілкування.

Педагогічний вплив як складова частина педагогічної взаємодії. Особливості педагогічного впливу в ситуації суб'єкт-суб'єктної взаємодії, його функції. Основні елементи педагогічного впливу: оцінка, вимога, конфлікт, інформаційний вплив, педагогічна техніка. Принципи педагогічного впливу: педагогічний оптимізм, повага до вихованця, розуміння його внутрішнього стану, прагнення до розкриття мотивів і зовнішніх обставин здійснених учнем вчинків, зацікавленість у долі вихованців.

Способи комунікативного впливу: переконування, навіювання. Класифікація прийомів педагогічного впливу за почут-

тями, які виникають у школярів при їх застосуванні, на створюючі і гальмівні. Прийоми, які ініціюють у дитини прагнення працювати над собою. Ключові операції педагогічного впливу: я-висловлювання, позитивна підтримка, безумовність норми. Творчість учителя у використанні прийомів педагогічного впливу. Дотримання вчителем вимог педагогічного такту в процесі педагогічної взаємодії.

Майстерність забезпечення зворотного зв'язку у педагогічній взаємодії як умова визначення ефективності педагогічного впливу. Використання у налагодженні зворотного зв'язку мовних засобів (предикатів), візуального сканування, прийомів активного слухання: з'ясування, перефразування, відображення почуттів, резюмування. Принципи і правила ефективного слухання. Майстерність проведення індивідуальної бесіди вчителем.

Майстерність учителя в розв'язанні педагогічних конфліктів. Причини виникнення і створення конфліктних ситуацій. Вибір стратегії педагогічної взаємодії у конфлікті. Шляхи розв'язання конфліктних ситуацій. Управління взаєминами всередині учнівського колективу. Вчитель як посередник у дитячих конфліктах.

ТЕМА 4. Дидактична майстерність педагога (6 год.)

Урок як навчальний діалог учителя з учнями. Технологія уроку-діалогу. Монолог вчителя як прихований діалог. Особливості викладання в умовах діалогічної взаємодії з учнями (побудова не прямого транслявання знань, а організація активного навчання; концентрація уваги вчителя на учнях, їхньому пізнавальному й особистісному розвитку; забезпечення сформованості установки на спільну діяльність; орієнтація навчання на врахування внутрішнього стану учнів, їх сприйняття, виявлення ними своєї позиції, активне переведення знань в особистісну цінність). Здатність вчителя

до особистісної (не рольової) поведінки на уроці, емпатійного розуміння учня. Майстерність організації діалогічного навчання на різних етапах уроку. Педагогічний монолог у процесі вивчення нового матеріалу як внутрішній діалог (проблемний виклад, створення ситуації співроздуму, співпереживання, орієнтація мовлення на слухачів, виклад матеріалу як власного досвіду). Діалог з учнями в процесі евристичної бесіди.

Прийоми активізації пізнавальної діяльності учнів на різних етапах уроку. Розкриття важливості, необхідності, доцільності оволодіння знаннями, створення ситуації виникнення в учнів бажання перетворити їх в особистісну цінність на початковому етапі уроку. Залучення учнів до процесу самостійного пошуку й «відкриття» нових знань, розв'язання питань проблемного характеру. Урізноманітнення інформації та способів діяльності на етапі засвоєння знань. Створення перспективи, «взяття вершини», задоволення потреб у самоствердженні на етапі використання знань у практичній діяльності. Відбір і постановка завдань, орієнтованих на різні рівні пізнавальної активності учнів на етапі оцінювання досягнень учнів. Майстерність використання захоплювальних прийомів. Особиста зацікавленість, емоційність, виразність учителя. Творчість учителя на уроці.

ЗМІСТ ЛЕКЦІЙ

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 1. Сутність педагогічної майстерності вчителя

ТЕМА 1. Педагогічна майстерність як вищий прояв професіоналізму вчителя

План

1. Педагогічна майстерність як система.
2. Шляхи формування майстерності педагога.
3. Педагогічна й акторська майстерність.
4. Педагогічна техніка. Управління педагогом своїм внутрішнім станом.

1. ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ЯК СИСТЕМА

У процесі педагогічної діяльності вчитель, який працює над своїм професійним зростанням, стає більш компетентним, набуває умінь і навичок, розвиває педагогічні здібності, формує своє професійне „Я”, урізноманітнює прийоми особистісного впливу на школярів, вибудовує педагогічну взаємодію на суб'єкт-суб'єктних засадах. Загальна стратегія вчителя, його основна мета, надзавдання — сприяння саморозвитку особистості школяра. За висловом відомого педагога-новатора Ш. Амонашвілі, справжня педагогіка — це така педагогіка, яка дозволяє залучати дітей до процесу творення самих себе. Результатом професійно-педагогічної діяльності вчителя є сформованість мотиваційно-ціннісної сфери особистості учня (переконань, інтересів, спрямованості), пізнавально-логічної сфери (уявлень про довкілля, прийомів і операцій логічного мислення, пізнавальної діяльності), операціональної сфери (умінь регулювати практичну діяльність, використовувати знання для розв'язання життєвих завдань).

Важливу роль у досягненні цих результатів відіграє професіоналізм педагога — поєднання його фахової компетентності та розвинених професійно значущих якостей особистості. Серед термінів, які характеризують професіоналізм учителя (професійна готовність, професійна придатність, професійна кваліфікація тощо) найчастіше використовується поняття педагогічна майстерність як вищий рівень професіоналізму. Майстерність завжди розкривається в діяльності. Тому дехто з науковців визначає майстерність як *„найвищий рівень педагогічної діяльності”* [5], *„характеристику високого рівня педагогічної діяльності”* [3]. Педагогічна майстерність розглядається як сутність професійних якостей учителя, *„інтегрований показник ступеня готовності конкретної людини до виконання професійних обов’язків учителя і вихователя”* [1], як поєднання *„психологічної ерудиції, професійних здібностей і педагогічної техніки”* [4].

Але й цих характеристик недостатньо для розуміння сутності педагогічної майстерності. Полтавські науковці аналізують її найглибше, доводять, що сутність майстерності — *„в особистості вчителя, в його позиції, здатності виявляти творчу ініціативу на підставі реалізації власної системи цінностей”* [13, с. 29]. Вони вважають, що майстерність — *„вияв найвищої форми активності особистості вчителя у професійній діяльності, активності, що ґрунтується на гуманізмі і розкривається в доцільному використанні методів і засобів педагогічної взаємодії у кожній конкретній ситуації навчання і виховання”* [13, с. 29].

Для досягнення такого високого рівня професіоналізму вчитель повинен усвідомлювати мету діяльності, уявляти можливі результати і постійно аналізувати свої дії і впливи, співставляти проміжні результати з поставленими завданнями, вносити корективи в способи педагогічного керівництва розвитком учнів. Осмислення педагогом суперечностей педагогічного процесу стимулюватиме вчителя до само-

виховання, до здобування нових знань і умінь, до використання новітніх технологій і технік педагогічної діяльності, до педагогічної творчості.

Тому ми погоджуємось із визначенням сутності педагогічної майстерності, сформульованим в навчальному посібнику „Педагогічна майстерність” за редакцією І.А. Зязюна: **„педагогічна майстерність – це комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі”**[13, с. 30].

До таких важливих властивостей належать гуманістична спрямованість діяльності вчителя, його професійна компетентність, педагогічні здібності і педагогічна техніка. Тут варто наголосити на таких особливостях:

- 1) педагогічна майстерність у структурі особистості – це система, здатна до самоорганізації, системотвірним чинником є **гуманістична спрямованість**;
- 2) підвалиною професійної майстерності є **професійна компетентність** (спрямованість і професійні знання становлять той кістяк високого професіоналізму в діяльності, який забезпечує цілісність системи, що самоорганізовується);
- 3) **педагогічні здібності** забезпечують швидкість самовдосконалення;
- 4) **педагогічна техніка**, що спирається на знання і здібності, дає змогу виявити внутрішній потенціал учителя, гармонізуючи структуру педагогічної діяльності.

Усі складники педагогічної майстерності взаємопов'язані, і саме така єдність забезпечує професійний саморозвиток педагога, а через нього – і розвиток учня.

Найголовніша характеристика педагогічної майстерності – **гуманістична спрямованість особистості вчителя**. Спрямованість особистості – це її ідеали, інтереси, ціннісні орієнтації. Спрямованість педагога багатоаспектна. Він орієнтується **на себе** – намагається самоствердитися як знаючий, вимогливий, тактовний, тобто кваліфікований

педагог; **на засоби впливу** — вибирає адекватні способи виконання навчальної програми, проведення заходів; **на учня** — встановлює стосунки; **на мету діяльності** — сприяє розвитку особистості школяра.

Гуманістична спрямованість — це спрямованість на іншу людину, для педагога — на учня: врахування його потреб та інтересів, відповідальність за його майбутнє, розвинене почуття любові до дітей. Як писав Л.М. Толстой, „якщо вчитель поєднує в собі любов до справи і до учнів, він — справжній учитель” [16, с. 300].

На думку полтавських педагогів, гуманістична спрямованість особистості вчителя передбачає, що в своїй педагогічній діяльності він буде:

- робити наголос на розвитку учня;
- відчувати учня, розуміти його, допомагати йому;
- у кожній малій справі бачити велику мету;
- „вирощувати” особистість учня через відкриття, а не через насаджування;
- відповідати за свій педагогічний вплив;
- відчувати моральне задоволення від розвитку учня [13, с. 32].

Основою педагогічної майстерності є **професійна компетентність**. **База професійної компетентності** — це **знання предмета, методики його викладання, педагогіки і психології**. Важливою особливістю професійних педагогічних знань є їх **комплексність**, що потребує від учителя вміння синтезувати матеріал для успішного осмислення суті педагогічних явищ, аналізу педагогічних ситуацій та розв’язання педагогічних задач.

Друга особливість знань педагога — їх **особистісна забарвленість**. Щоб викликати в учнів певне ставлення до предмета, обговорюваного на уроці, вчитель не механічно відтворює текст підручника, а висловлює власні міркування, своє розуміння проблеми, свій погляд на світ. Знання педагога не просто накопичуються з досвідом, а стають підґрунтям для формування **педагогічної свідомості** — вироб-

лення системи правил і принципів, які стають засадовими для дій і вчинків вчителя. Третя особливість педагогічних знань — їх **постійне збагачення**, систематичне порівняння на всіх рівнях: методологічному, теоретичному, методичному, технологічному.

Професійна компетентність визначається не лише сумою знань педагога, а й умінням застосовувати їх на практиці, володінням способами педагогічної діяльності. Індивідуальною передумовою успішної діяльності є здібності.

Отже, третя складова педагогічної майстерності — це **здібності до педагогічної діяльності**. Вони визначаються швидкістю професійного навчання. Вчені виділяють шість провідних здібностей до педагогічної діяльності:

- 1) **комунікативність** — потреба у спілкуванні, готовність легко вступати в контакт, мати задоволення від спілкування;
- 2) **перцептивні здібності** — здатність сприймати й розуміти іншу людину, педагогічна інтуїція, емпатія;
- 3) **динамізм** — здатність активно впливати на іншу особистість, переконувати і навіювати;
- 4) **емоційна стабільність** — здатність володіти собою, здійснювати самоконтроль і саморегуляцію за будь-якої ситуації;
- 5) **оптимістичне прогнозування** — передбачення розвитку особистості з орієнтацією на позитивне в ній;
- 6) **креативність** — здатність до творчості, спроможність генерувати незвичні ідеї, приймати нестандартні рішення [13, с. 33-34].

Крім того, для успішної педагогічної діяльності необхідні також розвинені *гностичні, проєктивні, конструктивні, організаторські, академічні, дидактичні та мовленнєві* здібності (М.В. Кузьміна, А.І. Щербаков, Н.В. Кухарев, С.Б. Єлканов, А.Є. Кондратенков та інші).

Виділяють ще одну складову педагогічної майстерності — **педагогічну техніку** як форму організації поведінки вчителя, як уміння використовувати психофізичний апарат для виховного впливу, як прийоми володіння собою і впливу на інших.

2. ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ МАЙСТЕРНОСТІ ПЕДАГОГА

Педагогічній майстерності не можна навчити, але нею можна оволодіти. А.С. Макаренко підкреслював, що „...майстром може стати кожний, якщо йому допоможуть і якщо він сам працюватиме” [10, с. 476].

Тому в програму підготовки вчителя, крім педагогіки і психології, включено і такий специфічний курс, як „Основи педагогічної майстерності”, який має на меті націлити студента на досягнення високого професійного рівня підготовки в процесі навчання, допомогти йому здійснити **перехід на позицію вчителя** при аналізі педагогічних ситуацій, озброїти деякими початковими вміннями, які можуть розвиватися під час професійної діяльності вже в період активної педагогічної практики.

Основний шлях розвитку педагогічної майстерності — це, звичайно, **здійснення педагогічної діяльності**, реальне навчання і виховання школярів. Але є ще й **допоміжні шляхи**: опанування психолого-педагогічними знаннями, аналіз педагогічних ситуацій, розвиток педагогічних здібностей при мікрвикладанні, виконанні практичних вправ, а також у громадсько-педагогічній роботі, формування гуманістичної спрямованості особистості, озброєння технікою педагогічної взаємодії.

В оволодінні майстерністю можна виокремити кілька **рівнів**: спираючись на такі **критерії оцінювання**, як **доцільність, продуктивність, діалогічність, оптимальність у виборі засобів, творчість**:

- **елементарний** — наявність окремих якостей педагогічної діяльності (психолого-педагогічних знань, знань предмета викладання);
- **базовий** — володіння основами побудови гуманістично орієнтованих стосунків з учнями, глибинного знання предмета і методики його викладання;
- **досконалий** — розвинене вміння планувати й організувати педагогічну діяльність, спрямування її на розвиток особистості учня;

- **творчий** — здатність до здійснення педагогічної діяльності на рефлексивній основі, до виявлення творчості при її організації.

3. ПЕДАГОГІЧНА Й АКТОРСЬКА МАЙСТЕРНІСТЬ

А.С. Макаренко зауважував, що педагогічна майстерність полягає і в постановці голосу вихователя, і в умінні керувати своїм обличчям, в мистецтві тону, погляду, повороту, в умінні стояти, сидіти, підвестися з стільця, підвищити голос, усміхнутись. *„Я став справжнім майстром тільки тоді, — писав він, — коли навчився говорити „Іди сюди” з 15-20 відтінками, коли навчився давати 20 нюансів на обличчі, в постаті, і в голосі”* [9, с. 247].

Нерідко педагогічне мистецтво ототожнюють з **театром одного актора** (монотеатром), акторсько-режисерським мистецтвом, особливо коли йдеться про спілкування вчителя з учнями, про вплив учителя у процесі педагогічної взаємодії. Відомий театральний режисер В.І. Немирович-Данченко розмірковував: *„Мистецтво актора складне до надзвичайності, і дані, за допомогою яких актор оволодіває глядачами, різнобічні: заразливість, особиста чарівність, правильність інтуїції, дикція, пластичність, краса жесту, здатність до характерності, праця, любов до справи, смак тощо”* [11, с. 355].

Основні **точки дотику** педагогічного і театального мистецтва:

- 1) *опора на загальні принципи* (естетика — етика — техніка): виконання як вчителем, так і актором високого духовного призначення (надзавдання, за К. Станіславським), моральність поведінки, постійне вдосконалення своєї техніки;
- 2) *єдність творця, матеріалу й інструменту в одній особі*: і актор, і вчитель є творцями своєї діяльності, залучають до творчості інших (глядачів і учнів), конструюють самостійно розмовний матеріал для виступу чи уроку, основним інструментом для обох є власний організм (голос, зовнішність, пластика тощо);

- 3) публічність, регламентованість і колективний характер діяльності;
- 4) Використання в педагогічній сфері театральних термінів: сценарій (уроку чи виховного заходу), кульмінація, експозиція, зав'язка тощо;
- 5) Використання вправ із галузі театральної педагогіки для розвитку спостережливості й уваги, вміння володіти своїм організмом, психікою, емоціями, впливати на аудиторію, зачаровувати її, переконувати, заставляти співпереживати.

Відомий теоретик театру, режисер і педагог К.С. Станіславський розробив цілісну систему підготовки актора, багатьма ідеями й елементами якої можна скористатись для розвитку і педагогічної майстерності. Вона описана К. Станіславським у працях „Моє життя у мистецтві” та „Робота актора над собою”.

Система Станіславського ґрунтується на п'яти **принципах**:

- життєвої правди;
- ідейної спрямованості (вчення про надзавдання);
- дії — основи переживання і матеріалу для творчості;
- органічності творчості;
- втілення в образ.

Кожен з цих принципів характерний і для педагогічної діяльності. **Принцип життєвої правди** — це педагогічний принцип **зв'язку навчання та виховання з життям**, з участю школярів у суспільно корисній громадській діяльності, спрямованій на поліпшення навколишнього світу.

У педагога, як і в актора, є загальне **надзавдання**, яке виявляється у його ставленні до діяльності, розумінні громадянського її призначення, часткові надзавдання, які формуються при осмисленні певного предмета чи теми уроку, а також ситуативні надзавдання, які виникають у різних практичних ситуаціях. Є в учителя і наднадзавдання — це велика життєва мета, якій він присвячує всього себе. На думку Ш.Амонашвілі, соціальна місія педагога — бути твор-

цем сенсу, стверджувати людське в людині, допомагати їй підніматися над собою.

Мистецтво актора — це мистецтво сценічної дії. **Дія — це вольовий акт** людської поведінки, **єдність фізичного і психічного**. Що є первинним: фізичне чи психічне? Як викликати емоції і почуття, адже вони виникають невимушено, часом всупереч нашій волі. К. Станіславський пропонує для вироблення уміння викликати в себе потрібні емоції використовувати **метод фізичних дій**. Він вчить: не чекайте впливу почуття, дійте! Почуття прийде само. Видатний театральний педагог пропонує контролювати виникнення необхідного стану, запам'ятовувати цей процес і через відповідні дії при необхідності викликати цей стан.

Педагогічну дію поєднує з театральною їхня **органічність**, що спрямовує процес творчості за законами самої природи. Тобто і актор, і педагог повинен бачити, слухати, мислити, переживати по-справжньому, а не уявлятися такими, що мислять, переживають, діють. Вони, особливо, педагог, мають бути природними в умовах публічного спілкування. Майстерність перевтілення в художній образ необхідний як актору, так і педагогу. *„Справжній артист змушує глядачів забути, хто він є насправді... Артист на сцені належить не собі, а своєму герою... Професія вчителя в цьому сенсі більш складана. Він також належить, але не тим людям, які мають спільну назву „глядач”, а дітям, які для нього позначені конкретними характеристиками”*, стверджує Ш. Амонашвілі. І виводить педагогічну заповідь *„Даруй себе дітям!”* Перевтілення педагога не потребує зовнішніх атрибутів: зачісок, костюмів. Воно здійснюється у внутрішньому плані. Педагог перевтілюється в учня. *„Артистизм педагога виявляється в тому, що він займає позицію учня, дивиться на світ його очима і підвищує його до засвоєння ним думок, почуттів, ставлень, оцінок”* [2, с. 24].

Можливе і перевтілення вчителя в літературного героя. Але необхідно пам'ятати, що гра — лише частина педагогіч-

ної техніки. Навіть у грі педагог залишається в рамках існуючого.

Система К.С. Станіславського має **три розділи**:

- I – **цілі** діяльності (визначення ролі актора і його функцій у суспільстві);
- II – **засоби**, необхідні для досягнення цілей (яким повинен бути актор, щоб мати право і можливість створювати образи, що відповідають суспільному призначенню мистецтва);
- III – **способи** використання цих засобів у конкретній діяльності (як найбільш раціонально, продуктивно та ефективно розкривати свої творчі можливості).

Звичайно, для педагога є найважливішим третій, методичний розділ. Сучасні педагоги і психологи (А.П. Пінкевич, А.С. Макаренко, І.А. Зязюн, А.І. Рувінський, В.Ц. Абрамян, А.С. Булатова та інші) вважають, що елементи театральної педагогіки повністю прийнятні для виявлення, розвитку, виховання і вдосконалення якостей, які становлять основу праці вчителя, педагогічної техніки і технології.

Педагог і актор мусять знати і відчувати аудиторію, з якою працюють, розуміти, на кого орієнтуватися і кому допомагати, знати особливості людської реакції залежно від віку, статі тощо. У К. Станіславського є цікаві міркування про стадії органічного процесу спілкування. Вони придатні і для педагогічної діяльності.

Перша стадія. Вихід актора на сцену.... Розглядання всіх присутніх. Орієнтування і вибір об'єкта.

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

Третя стадія. Зондування душі об'єкта щупальцями очей.

Четверта стадія. Передача своїх видінь об'єктові.

П'ята стадія. Відгук об'єкта і обопільне опромінення і променесприймання душевних струменів [14, с. 388-389].

Зрозуміло, що кожен педагог виробляє свої індивідуальні засоби впливу на аудиторію, прагне оволодіти технікою міжособистісного спілкування, досягти найвищого ступеня

педагогічної взаємодії. Для А.С.Макаренка, наприклад, це були „закон розвитку колективу”, „система перспективних ліній”, „принцип паралельної дії”, для В.Ф. Шаталова – сім етапів роботи учнів на теоретичним матеріалом, 71% яких учні проходять самостійно, а тоді радість від самостійного виконання практичних завдань, для О.В. Захаренка – створення виховних центрів спільними зусиллями учнів, їхніх батьків та педагогів.

Великого значення К.С. Станіславський надавав розвитку **уваги, уяви**, фантазії, вчив розрізняти увагу **формальну** (без інтересу) і **творчу** (коли за допомогою фантазії об'єкт стає цікавим). І артист, і вчитель має прагнути до творчої уваги. Для вчителя це означає збуджувати увагу школярів творчими запитаннями, завданнями, які стимулюють розвиток уяви, дають можливість учням пофантазувати. К.С. Станіславський виділяв **4 типи людей** за рівнем розвитку **уяви**:

- I тип* – з ініціативою, уява працює самостійно, без особливих зусиль; режисеру з таким актором працювати легко;
- II тип* – без ініціативи, але легко схоплює те, що йому підказують, і самостійно розвиває його; з такими людьми також легко працювати;
- III тип* – схоплює підказку, але не розвиває її, нема до цього здібностей; в роботі з такими людьми у режисера постійно виникають труднощі; вихід – у поступовому розвитку здібностей;
- IV тип* – сам не творить і не схоплює того, що дають; у цьому випадку К.С. Станіславський категоричний: не можна такій людині бути артистом [12, с. 67-68].

Відповідно вчителям I і II типу легко працювати з дітьми, а дітям легко в них учитися. Такі вчителі відкриті для творчості, вони захоплюють учнів цікавими розповідями, постійно шукають нові, більш раціональні методи роботи, сучасні технології навчання і виховання. Учителі III типу – сумлінні виконавці, без польоту фантазії, але можуть добре

проводити уроки за чітко розробленими інструкціями. Учителів IV типу, мабуть, також не повинно бути.

Отже, педагогічна діяльність містить у собі своєрідну єдність науки і мистецтва, логічного і емоційного, сплав розуму, волі і почуттів. Звернення до досвіду **театральної педагогіки** в питанні вдосконалення професійної підготовки вчителя **допоможе** майбутньому педагогу **розвинути емоційну культуру, оволодіти прийомами саморегуляції, сформувати навички довільної уваги, інтуїції, педагогічної уяви** тощо.

Педагогу з якостями артистичної особистості легше самостверджуватися в спілкуванні з учнями, сформувати мотиваційно-ціннісне ставлення до змісту освіти, передати учням досвід попередніх поколінь відповідними засобами і тим самим отримати вищі результати педагогічної діяльності.

4. ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНІКА. УПРАВЛІННЯ ПЕДАГОГОМ СВОЇМ ВНУТРІШНІМ СТАНОМ

У педагогічному мистецтві важливим є не тільки зміст педагогічної діяльності, а й **форма зовнішнього вираження**. А.С. Макаренко твердив, що для педагога, який набуває педагогічної майстерності, стають *„вирішальними такі „дрібниці“: як стояти, як сидіти, як підвестися зі стільця, з-за стола, як підвищити голос, усміхнутися, як подивитись”* [7, с. 215]. Він наголошував на необхідності для вчителя володіти прийомами організації власної поведінки і впливу на учня, ввів для позначення цього явища термін „педагогічна техніка”.

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

Поняття „педагогічна техніка” містить дві групи складників. Перша група пов’язана з **умінням педагога керувати**

своєю поведінкою: техніка володіння своїм організмом (мімікою, пантомімікою); керування емоціями, настроєм для зняття зайвого психічного напруження, збудження творчого самопочуття; опанування умінням соціальної перцепції (техніка керування увагою, увагою); техніка мовлення (керуванням диханням, дикцією, гучністю, темпом мовлення). Друга група пов'язана з **умінням вплинути на особистість і колектив:** техніка організації контакту, управління педагогічним спілкуванням; техніка навіювання тощо.

Складники першої і другої груп педагогічної техніки спрямовані або на організацію внутрішнього самопочуття педагога, або на вміння це почуття адекватно виявити зовні. Тому ми, слідом за театральною педагогікою, умовно поділятимемо педагогічну техніку на **зовнішню** і **внутрішню** відповідно до мети її використання.

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

Зовнішня техніка — втілення внутрішнього переживання вчителя в його тілесній природі: міміці, голосі, мовленні, рухах, пластиці [13, с. 44-45].

Розглянемо, як учитель може навчитися керувати собою, як педагогічна техніка допомагає йому в цьому.

Педагогічна праця є достатньо складною і напруженою, вимагає від педагога бадьорості, життєрадісності, врівноваженості. Вчитель не має права давати волю гніву, оскільки гнів, за влучним висловом Горація, — це короткочасна втрата розуму. В.О. Сухомлинський у книзі „Сто порад учителям” загострює увагу на емоційній напруженості діяльності педагога, стверджує, що праця вчителя — *„це робота серця і нервів, це буквально щоденна і щогодинна витрата величезних душевних сил”* [15, с. 426]. Для збереження працездатності він радить учителю виробляти в себе такі якості і властивості, які дадуть змогу впевнено,

без зайвого емоційного напруження здійснювати свою педагогічну діяльність:

- оптимізм ;
- упевненість у собі як у вчителів;
- уміння володіти собою;
- вольові якості (цілеспрямованість, самовладання, рішучість).

Усі ці якості характеризують психологічну стійкість у професійній діяльності. В її основі — позитивне ставлення до себе, до учнів, до праці. А.С. Макаренко вважав, що в дитячому колективі повинен переважати „мажор”, тобто бадьорість, готовність до діяльності. Щоб підтримувати такий стан колективу, педагог повинен бути, за словами А.С. Макаренка, „*таким же радісним, як колектив*”. Тому вчителів необхідно вміти грати. Не можна заходити до класу з похмурим обличчям, передавати дітям свій поганий настрій. Інколи, навпаки, треба „*продемонструвати мучіння душі*” (А.С. Макаренко), гнів, обурення. Ідучи на урок, учитель повинен вміти створити у себе творче робоче самопочуття. На думку народної вчительки Ю.Л. Львової, воно формується завдяки:

- створенню позитивної установки на роботу;
- пошуку „манків” у матеріалі уроку (того, що може привернути увагу учнів);
- усвідомленню надзавдання уроку (стимулювання саморозвитку школярів, формування у них інтересу до навчання тощо);
- емоційному настроюванню: підбору інтонацій, міміки, жестів, пози, елементів одягу;
- використанню методу фізичних дій (посмішки, відповідного виразу обличчя, жестикуляції, ходи тощо) [6, с.102-119].

Основні умови для оволодіння цими прийомами: **глибоке усвідомлення соціальної ролі педагогічної професії, розвинуте почуття обов’язку, педагогічна зіркість, емоційна чуйність, а також прагнення до самоаналізу й адекватної самооцінки.** Усі ці прийоми психофі-

зичної саморегуляції пов'язані з формуванням **спрямованості особистості** в цілому, її установок, ціннісних орієнтацій, оскільки без змін у цій сфері всі інші прийоми будуть малоефективними [12, с. 82].

У вчителя-початківця часто виникає нервова напруга, почуття невпевненості, страху, які приводять до м'язової скрутості, неправильної пантоміміки в процесі спілкування з учнями: ніде діти руки, голос зривається, думки розсіюються. Тут може допомогти **релаксація** (фізичне і психічне розслаблення), поєднана з **самонавіюванням**, так зване **автогенне тренування**. Воно полягає у виконанні спеціальних вправ, які використовуються в такій послідовності.

Перший крок – вибір зручної пози: заплющити очі і зосередитися на своєму емоційному стані, усвідомивши його („Я схвилюваний(а), мені потрібно заспокоїтися”).

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

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

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

П'ятий крок – регуляція дихання. Дихати слід так, ніби ви спите. Треба стежити, щоб розслаблення супроводжувалось відчуттям задоволення, що дасть можливість зсунути маятник коливання емоцій з нуля до відчуття позитивного емоційного переживання.

Для **зняття нервового напруження** кожен учитель шукає свої способи **утворення вогнища захисного збудження**, якими можуть стати *музика, спорт, працетерапія, читання книжок (бібліотерапія), гумор*, інші спеціальні засоби (скажімо, уява, фантазія). Всі вони пов'язані з долученням до такої діяльності, яка приносить *задоволення*, дає можливість не тільки зняти напруження, оптимізувати настрій, а й учить учнів керувати собою в подібні способи. Наприклад, учитель з *почуттям гумору* легко може відновити робочу атмосферу в складній ситуації влучним дотепним зауваженням, вимогою, висловленою в гумористичному тоні.

Таким чином, уміння вчителя налаштуватися на продуктивну діяльність і в разі потреби зняти нервову напругу (свою і учнів) допоможе йому зменшити душевні втрати через надмірні психічні навантаження, запобігти тим самим виснаженню нервової системи і хворобам, з цим пов'язаним. А головне – досягти успіху в педагогічній праці і задоволення від її результатів.

Література

1. Барбина Е.С. Формирование педагогического мастерства учителя в системе непрерывного педагогического образования. – К., 1997. – С. 37.
2. Булатова О.С. Педагогический артистизм: Учеб. пособие для студ. высших педагогических учебных заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001.– С. 24.
3. Гончаренко С.І. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – С. 251.

4. Занина Л.В., Меньшова Н.П. Основы педагогического мастерства. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2003.
5. Кузьмина Н.В., Кухарев Н.В. Психологическая структура деятельности учителя. – Гомель, 1976. – С. 20.
6. Львова Ю.Л. Творческая лаборатория учителя. – М.: Просвещение, 1980. – С.102-119.
7. Макаренко А.С. Деякі висновки з мого педагогічного досвіду // Твори: у 7 т.– Т.5. – С. 209-230.
8. Макаренко А.С. Педагогіка індивідуальної дії // Тв.: у 7 т. – Т.5. – С. 148-172.
9. Макаренко А.С. Про мій досвід // Тв.: У 7 т.– Т.5.– К.: Рад.школа, 1954. – С. 231-253.
10. Макаренко А.С. Виховання в сім'ї і в школі // Тв.: У 7 т. – Т.4. – С. 476.
11. Немирович-Данченко В.И. Статьи. Речи. Беседы. Письма. – М.,1952.– С. 355.
12. Основы педагогического мастерства: Учеб.пособие для пед. спец.высш. учеб. заведений / И.А.Зязюн, И.Ф.Кривонос, Н.Н.Тарасевич и др.; Под ред. И.А.Зязюна.– М.: Просвещение,1989. – С. 67-68.
13. 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.– С. 247.
14. Станиславский К.С. Работа актера над собой //Собр. соч.: В 8 т.– Т. 2. – С. 388-389.
15. Сухомлинський В.О. Сто порад учителям // Вибр.тв.: У 5 т.– К., 1976.– Т. 2. – С. 425-429.
16. Толстой Л.Н. Педагогические сочинения .– М.: Учпедгиз, 1953. – С. 300.

ТЕМА 2. Майстерність зовнішнього самовираження вчителя

План

1. Культура зовнішнього вигляду вчителя.
2. Зовнішня техніка вчителя. Мімічна та пантомімічна виразність.
3. Техніка мовлення вчителя.
4. Соціально-перцептивна техніка.

1. КУЛЬТУРА ЗОВНІШНЬОГО ВИГЛЯДУ ВЧИТЕЛЯ

Важлива передумова творчого процесу — гармонійна єдність внутрішнього змісту діяльності і зовнішнього його вияву. Педагогові варто навчитися адекватно й емоційно виразно відображувати свій внутрішній стан, думки і почуття. А це неможливо без наявності в учителя відповідної зовнішньої привабливості (якостей голосу і мовлення, координованості рухів, слуху, почуття ритму тощо). І справа тут не стільки у правильності рис обличчя, у бездоганній фігурі. Природні дані вчителя можуть бути звичайними, зовнішньо непомітними. Значно більшу роль відіграють уміння вчителя слідкувати за собою, культура зовнішніх і внутрішніх проявів, чарівність та природність.

Культура зовнішнього вигляду педагога — не просто його особиста справа, **це обов'язкова професійна вимога, яка ставиться перед учителем внаслідок специфіки його діяльності**. Уміння ефективно презентувати себе у спілкуванні з учнями, впливати на них позитивною енергетикою свого погляду, посмішки, жести, заражати привабливістю своєї особистості — усе це свідчить про майстерність спілкування вчителя.

Встановлення комунікаційних зв'язків спрощується, якщо у вчителя привітне обличчя, а рухи, жести, постава і хода красиві і виразні. А.С. Макаренко вважав: важливо, щоб у колективі були красиві і молоді педагоги. В них він

бачив якусь „*містерію*”: вони самі по собі заставляли вихованців мріяти, фантазувати, підтягуватися. Якщо образ вчителя приємний, сприймається як „*манок*” (К.С. Станіславський), то в ньому міститься сила духовного впливу.

А.С. Макаренко на власному досвіді довів велику мудрість цього висновку. Не маючи краси природної, він володів магічною силою впливу на своїх вихованців, колишніх правопорушників, яких полонили його погляд, голос, постать, манера спілкуватися.

Привабливість образу вчителя здатна захопити учнів, підкорити своєму впливу. В результаті цього зникають певні проблеми дисципліни на уроці, вдається уникнути непорозумінь і конфліктів у шкільному житті. Учні хочуть спілкуватися з красивим вчителем. Вони не сприймають учителів занадто категоричних або безбарвних, емоційно невиразних. Їх втомлюють надто метушливі, дратують ті, хто постійно повчає, залишають байдужими „*роботи*” з холодними поглядами в нікуди і „*гіпсомолочним*” (К. Станіславський) виразом обличчя.

Зовнішній вигляд педагога має бути естетично виразним. Неприпустиме недбале ставлення до своєї зовнішності, але неприємною є і надмірна увага до неї. Головна вимога щодо одягу вчителя — скромність та елегантність. Химерна зачіска, незвичайний фасон плаття і часті зміни кольору волосся відвертають увагу учнів... Молоденька вчителька англійської мови прийшла на урок з великим яскравим кулоном. На її запитання діти чомусь відповідали недоречно, перешіптувалися; на перерві хлопчик запитав, чи правда, що в Англії всі таке носять. Виявляється, не зміст уроку, а прикраса вчительки стала предметом думок учнів.

Однак учитель має і стежити за модою, його стиль одягу повинен викликати позитивне ставлення учнів, хоча першим приносити моду в школу і цим привертати загальну увагу не варто. У колонії ім. О.М. Горького і в комуні ім. Ф. Дзержинського навіть у важкі роки життя увійшло у

звичку ходити на роботу гарно вдягнутими. А.С. Макаренко не допускав до уроку неохайно вдягнутого вчителя. „Я і сам, – розповідав він, – виходив на роботу у найкращому своєму костюмі, який у мене був. Так що всі наші педагоги, інженери та архітектор ходили франтами. Вихованці розповідали, що ніколи, ні за яких обставин (під час роботи в полі, у поході, на рибній ловлі) не бачили А.С. Макаренка у пом'ятій одежі, нечищених чоботях, і зовнішня охайність та естетизм доходили до блиску” [12, с. 211].

У сучасних умовах одяг – це якість і темп роботи. Якщо вчитель гарно і витончено вдягнений, посилюються гальмуючі реакції і самовладання. (Спробуйте у білій сорочці закричати на учня. Не вийде! Відчуття витонченості не дозволить.) Костюм вчителя повинен бути таким, щоб це знаходило відбиток на настрої, впевненості в собі. Уявіть собі настрій учнів, коли до них на урок прийде вчителька з посірілим обличчям (вона вже провела 3-4 уроки); інша із синіми нафарбованими губами, третя – із синцями під очима. Вчитель одним своїм зовнішнім виглядом вносить у клас чи маленьке свято, чи сіру нудьгу.

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

2. ЗОВНІШНЯ ТЕХНІКА ВЧИТЕЛЯ. МІМІЧНА І ПАНТО-МІМІЧНА ВИРАЗНІСТЬ

2.1. Невербальна комунікація

Елементами зовнішньої техніки вчителя є вербальні (мовні) й невербальні засоби. Саме через них педагог виявляє свої наміри, саме їх „читають” і розуміють діти. І тому вони мають нагадувати педагогові про необхідність дбати не лише про сутність діяльності, а й про форму вияву своїх думок, намірів, почуттів і т. ін. Адже *„вихованець сприймає вашу душу та ваші думки не тому, що знає, що у вас в душі, а тому, що бачить вас, слухає вас”*, – говорив А.С. Макаренко [12, с. 172].

Психологи стверджують, що особливе значення у спілкуванні належить саме невербальній комунікації. Тому вчитель мусить працювати над розширенням і вдосконаленням репертуару впливу на учнів невербальними засобами. Звісно не всі вони рівнозначні, проте кожен із них „зчитується” вихованцями, посилюючи або нейтралізуючи враження від слів педагога.

Дослідження засвідчують, що невербальні засоби, зокрема жест, можуть мати більшу вагу у спілкуванні, ніж слово. Встановлено, словесне спілкування у бесіді займає менш як 35%, а більше як 65% інформації передається за допомогою невербальних засобів спілкування. Вербальний канал використовується для передачі інформації, в той час як невербальні використовуються для обговорення міжособистісних стосунків. Наприклад, вчитель може послати учневі схвильований погляд і він при цьому чітко передати йому своє ставлення, навіть не розкриваючи при цьому рота. А коли ми говоримо: „Ти гарний хлопчик” і водночас супроводжуємо висловлювання жестом негативної оцінки (похитування головою), то 85 % учнів сприймають цю інформацію за змістом жесту, а не слова [4, с. 85]. Отже, до зовнішньої техніки вчитель мусить бути дуже уважним. Розглянемо деякі з її елементів. Маємо на увазі зовнішні особливості і способи вираження свого „Я” (успадковані – зріст, комплекція, форма носа, розріз очей

тощо; сформовані — зачіска, хода, постава, міміка, дикція, одяг тощо) [3, с. 39].

До **засобів невербальної комунікації** належать:

I. Мова тіла

1. Статична експресія:

- а) фізіогноміка (експресія обличчя і фігури, зумовлена будовою тіла);
- б) артефакти (прикраси зовнішності: манера одягатися, зачіска, косметика);
- в) система запахів (природні, штучні).

2. Динамічна експресія:

- а) такесика (система дотиків і потиску руки, поплескування тощо);
- б) просодика (характеристика голосу: темп, тембр, висота, гучність, наголоси, акценти);
- в) екстралінгвістика (використання у мові пауз, покашлювання, сміху, позіхань, плачу);
- г) кінесика (комунікативно значущі рухи):
 - виражальні рухи (міміка, жести, постава, хода);
 - контакт очей (спрямованість руху, частота контакту, тривалість).

II. Міжособистісний простір (проксеміка):

- дистанція;
- взаємне розміщення під час спілкування.

III. Часові характеристики спілкування.

- час спілкування;
- запізнення;
- затримка дії [15, с. 51].

2.2. Пантоміміка вчителя

Пантоміміка — це виражальні рухи всього тіла або окремої його частини, пластика тіла. Вона допомагає виокремити у зовнішності головне, малює образ.

Пантомімічний образ вчителя — візуальний його портрет, який створюється поглядом, посмішкою, пластичністю

і темпоритмом рухів, його красою і гармонійністю. Зверніть увагу на вчителя, який натхненно пояснює урок. Як органічно злито у нього рухи голови, шиї, рук!

У пластиці тіла вчителя велике значення мають **жести — рухи рук**.

На думку деяких дослідників, жест несе у виступі біля 40% інформації. З цим твердженням можна погодитися або не погодитися, але спробуйте під час виступу тримати руки „по швах”, забувши про жест, ви зразу відчуєте „дере-в’яну” сухість голосу, скованість думок. *„Руки — очі тіла”*, стверджував Е.Б. Вахтангов. А К.С. Станіславський підкреслював: *„Руки висловлюють думку”*.

Е.М. Ільїн називає руку вчителя *„головним технічним засобом”* [5, с. 27].

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

За допомогою пальців можна пояснити нюанси, показати розміри предметів, вказати на будь-що, підкреслити важливість сказаного. Не забувайте, що руками можна попросити дітей сісти, приготуватися уважно слухати, починати працювати, відпочивати і т. ін. Лев Кассіль, описуючи вчительку, наголошував: *„Рухи у неї були м’якими, неспішними, округлими, і, коли вона пояснювала урок у класі, діти сліdkували за кожним порухом руки вчительки, і рука співала, рука пояснювала все, що залишалося незрозумілим у словах”* [7, с. 97].

Основні вимоги до жестів: невимушеність, стриманість, доцільність. Варто враховувати, що жести, як і інші рухи корпусу, найчастіше випереджують висловлювану думку, а не йдуть за нею.

Для ефективного мовленнєвого впливу дуже важливі вміння педагога виражати пластикою тіла певні ставлення і стани, а також транслювати деяку частину інформації та впливати на створення комфортної для сприйняття атмо-

сфери. Жодна, навіть найідеальніша фігура не може зробити людину красивою, якщо їй бракує вміння триматися, підтягнутості, зібраності. Гарна, виразна **постава** педагога передає внутрішню гідність. Пряма хода, зібраність свідчать про впевненість педагога у своїх силах, водночас згорбленість, опущена голова, млявість рук — про внутрішню слабкість людини, її невпевненість у собі. Гарна постава від природи — рідкість. Найчастіше — це результат занять спортом, виконання спеціальних вправ, застосування окремих прийомів [1, с. 124].

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

Варто виділити вміння вчителя приймати „**відкриту позу**”: стояти обличчям до класу, не схрещувати рук (схрещені руки — це захисна поза, що свідчить про небажання людини спілкуватися), зменшити дистанцію, що створює ефект довіри. „Відкрита поза” сприяє встановленню контакту з дітьми, оскільки весь зовнішній вигляд педагога говорить про прагнення та готовність до співпраці.

Слід звернути увагу на **ходу**, адже вона також несе інформацію про стан людини, її здоров'я, настрій. Ми легко розрізняємо ходу людини молодшої і літньої. Прикро, коли молодий учитель ступає, як стара, квона людина, а симпатична тендітна вчителька — як солдат. У К.С. Станіславського є рекомендації, як виробити „летючу” ходу, гарну поставу [17, с. 445-464].

Рекомендуються **рухи** вперед і назад по класу, а не в боки. Крок уперед підсилює значущість інформації, сприяє зосередженню уваги аудиторії. Відступаючи назад, той, хто говорить, нібито дає можливість слухачам розслабитися.

Під час передачі інформації велике значення має баланс „діагонали” та „вертикалі”. **„Діагональ” – це легкий нахил тулуба вперед**, до якого звертаються люди у спілкуванні один з одним, коли повідомляють щось важливе та значуще для них, а в конфіденційній розмові нахиляються до вуха співрозмовника та переходять на шепіт. „Діагональ” сприймається як відвертість і тому у спілкуванні з дітьми педагогу ніяк не обійтися без неї, особливо під час трансляції найбільш складної для сприйняття і розуміння інформації. Завершивши своє повідомлення, педагог надає аудиторії можливість „перевести дух”, відпочити, продумати подальше. Для цього він замінює „діагональ” на **„вертикаль” (пряме положення тіла)**, що демонструє тимчасовий відхід від розмови.

2.3. Міміка вчителя

Міміка – виражальні рухи м’язів обличчя. Нерідко вираз обличчя і погляд впливають на учнів сильніше, ніж слова. Саме за допомогою міміки вчитель транслює учням і своє ставлення до них, і міру захопленості предметом, який викладає, і особливості емоційного стану, самопочуття, і рівень своєї культури взагалі. Учні йдуть назустріч учителю, який розуміє їх і збуджує позитивні почуття, даючи можливість задовольнити свої пізнавальні та соціогенні потреби. Тому обличчя має не лише виражати, а й приховувати певні почуття. Варто показувати обличчям і жестами тільки те, що стосується справи, сприяє виконанню навчально-виховних завдань.

Встановлюють міцні емоційні контакти з дітьми ті викладачі, хто вміє „скинути маску” негараздів, клопотів, негативних почуттів, активно, виразно проявляє свої почуття, вміє бути безпосереднім. Щоб навчитися скидати одноманітні, сковуючі маски, слід оволодіти набором ролей, грати їх невимушено та гнучко – в залежності від того, з ким ви спілкуєтесь. Коли ваш партнер відчуває, що ви у масці, то й сам поспішає її надягнути. А відчуваючи, що ви віддаєте контакту свою енергію, свій порив, – сам жвавішає.

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

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

Схема опису мімічних ознак емоційних станів

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

Для розвитку орієнтування в усвідомленні власної поведінки і поведінки учнів корисне ознайомлення з еталоном, описаними у працях психологів [9, с. 51-57].

Еталон поведінки в стані радості: посмішка, очі сіяють, надмірна жестикуляція, багатослів'я, бажання допомогти іншому. **Еталон поведінки в стані страху:** очі розширені, поза застигла, брови підняті, голос тремтить, обличчя скривлене, погляд „бігає”, рухи різкі.

Контакт очей (візуальний контакт) – погляд співрозмовників, фіксований один на одному, що означає зацікавленість партнером і зосередженість на тому, про що він говорить. Дослідники з'ясували, що розмовляючи, люди дивляться одне на одного в середньому 35-50% часу, протягом якого відбувається розмова. Погляд зазвичай спрямований на очі співрозмовника і затримується на них 5-7 секунд. Упродовж рештки часу той, хто говорить, і той, хто слухає, дивляться деінде.

Запам'ятаймо: візуальний контакт з учнями має бути постійним. І найбільше він потрібний для того, щоб учні відчували доброзичливе ставлення, підтримку, любов. Не звертайтеся до стін, вікон, стелі. Треба прагнути тримати в полі зору всіх учнів. Візуальний контакт є особливо важливим у моменти, коли вчитель слухає учня. Відкритий доброзичливий погляд прямо в очі дитини необхідний не лише для встановлення взаємодії, а й для задоволення її емоційних потреб. Візуальний контакт виконує таку важливу функцію, як емоційне живлення [8, с. 41]. Візуальний контакт є технікою, яку потрібно свідомо розвивати.

Міжособистісний простір (дистанція спілкування) – відстань між тими, хто спілкується, що є ознакою характеру взаємодії.

Прийнявши „відкриту позу”, необхідно вибрати й оптимальну дистанцію спілкування, тобто найбільш сприятливу у психологічному плані відстань, яка дозволяє уникнути вторгнення в особистий простір людини. Оптимальність дистанції визначається й іншими характеристиками, такими, як доступність звукового й візуального сприйняття.

Дистанцію до 45 см прийнято вважати *інтимною*, 45 см – 1 м 20 см – *персональною*, 1 м 20 см – 4 м – *соціальною*, 4 м – 7 м – *публічною*. Більша відстань не дає можливості чітко сприймати міміку, ще більша (понад 12 м) – жести і рухи корпусу. Це призводить до появи бар'єрів у спілкуванні. **Зміна дистанції** – прийом повернення уваги під час уроку. Скорочення дистанції посилює вплив. **Зміна „діагоналі” на „вертикаль”** і навпаки також підвищує ефективність мовленнєвого впливу вчителя.

Під час спілкування важливо враховувати і **взаємне розміщення** вчителя й учнів. „Лоб у лоб” спілкуються супротивники. Тому краще вибирати розміщення навскоси (під кутом 45 градусів) або поруч. Це створює більш комфортні умови спілкування [9, с. 31].

Критерії оцінювання ефективності техніки невербальної поведінки педагога:

- а) *демонстрація учителем упевненості, внутрішньої сили* – його міміка, пантоміміка, постава говорять учням про здатність керувати їхньою діяльністю, утримувати ініціативу у спілкуванні, вести за собою; учні приймають тільки сильних учителів і визнають їхню мудру владу;
- б) *трансляція учителем спрямованості на діалог з учнями* – зацікавлений погляд, постійний зоровий контакт з ними, щира посмішка, пластика рухів свідчать про його відкритість, визнання особистісної рівності з учнями; учні не бояться таких учителів, бо поважають їх і тому визнають їхній авторитет;
- в) *естетизація вчителем середовища спілкування з учнями, привнесення до нього елементів краси й насолоди* – учитель виразний у своїй поведінці, а її інструментування – погляд, посмішка, рух, жест, розміщення у просторі – сприяє гармонізації стосунків, дає учням задоволення від спілкування з вихователем;
- г) *природність і доцільність у використанні невербальних засобів комунікації.*

Отже, досягнення виразності педагогічної техніки — лише одна із сходинок до педагогічної майстерності. Опанування її прийомів має здійснюватися в контексті підвищення загальної педагогічної культури вчителя.

3. ТЕХНІКА МОВЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ

3.1. Мовлення як важливий засіб професійної діяльності

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

Володінню мовленням як засобом професійної діяльності потрібно вчитися. Видатний педагог А.С. Макаренко наголошував, що вчитель повинен так говорити, щоб діти відчували в його словах волю, культуру, особистість.

Відомий актор К.С. Станіславський вважав, що мовлення — та ж музика, ті ж співи. Він застерігав: голос повинен звучати мелодійно, а не стукати словом, як горохом об дошку.

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

Аналізуючи мовлення педагога, нерідко використовують вислів „**комунікативна поведінка**”. Під нею розуміють не просто процес говоріння, повідомлення чогось, а **таку організацію мовлення й відповідної до нього невер-**

бальної поведінки вчителя, яка впливає на створення емоційно-психологічної атмосфери педагогічного спілкування, характер взаємин між учителями та учнями, стиль їхньої діяльності [11; 10; 6].

Комунікативна поведінка вчителя оцінюється відповідно до того, що і як він говорить, які в нього жести, рухи, вираз обличчя, який підтекст мають його слова, на яку реакцію учнів розраховані.

Слід знати, що в пам'яті учнів після зустрічі з учителем залишається не тільки пізнавальна інформація, яку він повідомив, а й та атмосфера, якою супроводжувалося їхнє спілкування. Учні зберігають враження від зустрічі з педагогом, пам'ять про його погляд, інтонацію, тональність мовлення, спосіб реагувати на поведінку його вихованців.

Тому рівень майстерності мовленнєвої діяльності визначається рівнем культури його мовлення і спрямуванням його комунікативної поведінки. На думку визнаних майстрів слова (письменників, державних діячів) гарне мовлення характеризують такі **ознаки**:

- *правильність*, тобто відповідність мовлення літературно-мовленнєвим нормам. Д.І. Писарєв писав: „*Неправильне використання слів призводить до помилок у сфері думки і потім у практиці життя*”;
- *точність мовлення*, тобто відповідність думкам мовця;
- *ясність мовлення*, тобто її доступність розумінню слухачючого (так, Квінтіліан, римський вчитель красномовності, писав: „*Говори так, щоб тебе не можна було не зрозуміти*”);
- *логічність мовлення*, тобто її відповідність законам логіки;
- *простота мовлення*, тобто її природність;
- *багатство мовлення*, тобто різноманітність мовних засобів;
- *чистота мовлення*, тобто викорінення із неї нелітературних, жаргонних, вульгарних, іноземних слів;

— *виразність мовлення* — це відсутність словесних штампів, маса відтінків думки, багатство інтонацій, художня образність.

3.2. Функції мовлення вчителя

Вимоги до комунікативних якостей мовлення вчителя визначаються, насамперед, **функціями**, які воно виконує в педагогічній діяльності. Головними серед них є:

- а) **комунікативна** — встановлення і регуляція стосунків між вчителем і учнями, забезпечення гуманістичної спрямованості розвитку учнів;
- б) **психологічна** — створення умов для забезпечення психологічної свободи учня, зняття соціальних бар'єрів, які заважають цьому;
- в) **пізнавальна** — забезпечення повноцінного сприймання навчальної інформації учнями, формування в них особистісного, емоційно-ціннісного ставлення до знань;
- г) **організаційна** — забезпечення раціональної організації навчально-практичної діяльності учнів.

3.3. Шляхи вдосконалення мовлення майбутнього вчителя

3.3.1. Дотримання правильності й чистоти мовлення

Йдеться про виховання звички й потреби в постійному навчанні та підвищенні рівня культури свого мовлення. Важливе значення має робота з орфографічними та тлумачними словниками, словником із словотворення та іншими.

Майбутньому вчителеві важливо виробити у себе звичку звертатися до словників, якщо виникає будь-який сумнів щодо правильності вживання слова, розвивати увагу до незнайомих слів, потребу запам'ятати, з'ясувати їх значення, ввести у мовлення.

Важливо свідомо орієнтувати себе на оволодіння літературною мовою в різних ситуаціях, — не тільки при вирі-

шенні ділових питань, а й у спілкуванні з друзями, батьками, незнайомими людьми.

3.3.2. Самоконтроль і розвиток уміння виразного мовлення

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

Спробуйте, конструюючи розповідь, використати різні описи, деталі, уривки із художньої літератури, власні оцінки та враження.

3.3.3. Самоконтроль і розвиток комунікативних умінь, здібностей, соціальних установок у спілкуванні

Для цього спробуйте щиро відповісти на запитання: чи думаєте ви про партнера у процесі спілкування, чи намагаєтеся побачити ситуацію його очима, чи допомагаєте йому спілкуватися, чи вам цікавий сам процес спілкування з людиною, чи його результат, чи завжди розуміють вас люди, з якими ви спілкуєтесь, чи прагнете ви зрозуміти їх.

3.3.4. Розвиток загальних психофізичних особливостей своєї особистості, які є передумовою оволодіння вміннями професійно-педагогічного мовлення

Маємо на увазі розвиток уяви (відтворювальної і творчої), асоціативної і образної пам'яті. Обов'язковою умовою виразності мови вчителя є бачення ним тих предметів, подій, про які він розповідає. За цієї умови мовлення вчителя набуває емоційності, він створює картини засобами мовлення, говорить, за влучним висловом К. Станіславського, не тільки вухам слухачів, а й їхнім очам.

У такий спосіб ми тільки окреслили програму самоосвіти майбутнього вчителя з удосконалення навичок і вмій професійно-педагогічного мовлення, яка стане основою для вивчення досвіду талановитих педагогів і надихатиме на роботу з його удосконалення.

3.4. Розвиток техніки мовлення вчителем

Техніка мовлення – комплекс навичок у мовленнєвому диханні, голосоутворенні, дикції, що дає вчителю можливість донести до учня все багатство змісту свого слова.

Техніка мовлення – складова зовнішньої техніки вчителя. Вона забезпечує правильне сприймання навчального матеріалу, дає змогу ефективно впливати на учнів, сприяє гідній самопрезентації вчителя (віддзеркалюючи його фізичний та емоційний стан).

Техніка мовлення має чотири основних компоненти: *дихання, голосоутворення, дикція, темпоритм.*

Дихання – енергетична база мовлення. Його *види: фізіологічне* (сукупність процесів, що забезпечують газообмін в організмі), *фонаційне* (мовленнєве дихання, що дає можливість раціонально використовувати повітряний потік під час мовлення).

Виокремлюють такі **типи мовленнєвого дихання.**

- *ключичне (верхнє)* – здійснюється за допомогою м'язів, що беруть участь у підніманні та опусканні плечей – верхньої частини грудної клітки;
- *грудне* – зміна об'єму грудної клітки в поперечному напрямі внаслідок скорочення міжреберних м'язів;
- *діафрагмальне* – зміна об'єму грудної клітки в повздовжньому напрямку внаслідок скорочення діафрагми;
- *діафрагмально-реберне* – зміна об'єму грудної клітки у повздовжньому і поперечному напрямках внаслідок скорочення діафрагми, міжреберних м'язів, черевних м'язів.

Механізм діафрагмально-реберного дихання.

1. Діафрагма скорочується, опускається донизу; грудна порожнина розширюється у повздовжньому напрямку; наповнюється нижня частина легень; випинається верхня частина живота.
2. Внаслідок активної дії міжреберних м'язів розширюється грудна клітка; об'єм грудної порожнини збільшується у горизонтальному напрямку;
3. За рахунок підтягування нижніх стінок живота (скісних м'язів) утворюється опора для діафрагми; повітря частково переміщується із середньої і нижньої частини легень у верхню, що сприяє заповненню повітрям усього об'єму легень.

Техніка дихання вдосконалюється внаслідок тренування діафрагмально-реберного дихання, м'язів „мовленневого” поясу, організованого видиху.

Крім енергетичної, мовний апарат має ще дві системи: **генераторну і резонаторну**. Енергетична система забезпечує швидкість потоку повітря і його кількість, яка подається до органів фонації і необхідна для утворення звуку. **Голос** утворюється в результаті проходження повітря (на фазі видиху) через гортань. Голосові зв'язки змикаються і розмикаються, виникає звук. При проходженні через щілини в ротовій порожнині звуки діляться на тональні і шумові. Тому **генераторна система — це голосові зв'язки і артикуляційний апарат**. Третя складова голосоутворення — **резонатори**: верхній (головний) і нижній (грудний). Вони служать для підсилення і забарвлення звуку.

До голосу педагога висуваються особливі **вимоги**. Він має характеризуватися *силою* (напруженість, інтенсивність); *злетністю* (здатність виділятися на фоні інших звуків, зберігати звучність у великому приміщенні); багатством *тембрального забарвлення*; *широким діапазоном, гнучкістю* (здатність легко і швидко змінюватись за висотою, силою, тривалістю звучання й тембром).

Порушення голосу вчителя може бути спричинене надмірним щоденним мовленнєвим навантаженням, невмінням

користуватися голосовим апаратом, недотриманням правил гігієни голосу, вродженою слабкістю голосового апарату.

Гігієна голосу полягає в дотриманні педагогом певних умов роботи в школі: забезпеченні режиму мовчання, часу для голосового спокою (через 3-4 години роботи), уникненні монотонного мовлення, використанні засобів виразності, збереженні голосу від застуди, проведенні вологого прибирання у класах, дотриманні режиму харчування тощо.

Дикція – це **чітка вимова звуків, слів, фраз**, є фундаментом професійного звучання мовлення вчителя.

Її **роль**: допомагати учням правильно сприйняти мовлення педагога, слугувати прикладом мовлення для учнів, забезпечувати створення позитивного іміджу вчителя (вади дикції можуть бути об'єктом негативного ставлення дітей).

Тут можуть стати в пригоді висловлювання й поради К. Станіславського: *„Коли в деяких людей від млявості і недбальства слова злипаються в одну невиразну масу, мені уявляється осіння сльота й бездоріжжя, де все зливається в тумані... Як клапани дешевого інструмента поганої фабрики, мої губи не досить щільно змикаються. Вони пропускають повітря, у них погане прошліфування. Через це приголосні не мають необхідної чіткості й чистоти... Треба зрозуміти, яким положенням рота, губ, язика утворюються правильні приголосні звуки... Ми повинні стежити за тим, щоб постійно говорити правильно й красиво. Тому раджу вам уже на перших двох курсах раз і назавжди покласти край елементарним вимогам дикції і звуку”* [17, с. 69-77].

У роботі з удосконалення дикції важливо знати будову мовного апарату й особливості функціонування окремих його органів. До **органів артикуляції** належать: губи, язик, щелепи, зуби, тверде і м'яке піднебіння, маленький язичок, гортань, задня стінка глотки (зів), голосові зв'язки. З них тренуванню піддаються *язик, губи, м'яке піднебіння, маленький язичок і нижня щелепа*.

Удосконалення дикції пов'язано передусім із відпрацюванням артикуляції — руху органів мовлення. **Артикуляція — дія мовного апарату, внаслідок якої утворюються окремі звуки.** Узгоджена й енергійна робота всіх м'язів, що беруть участь у мовленнєвому процесі, забезпечує ясність і чистоту мовлення.

Недоліки дикції можуть бути *органічного походження*: вади язика (коротка вуздечка — перетинка під язиком, яка не дає можливості чітко вимовляти звук [р]), надто високе піднебіння (утруднення під час вимовлення приголосних), великі щілини між зубами (що ускладнює вимову шиплячих і свистячих приголосних). При недоліках органічного походження навчально-тренувальні вправи зазвичай неефективні, потрібне медичне втручання.

Недоліки неорганічного походження — наслідок неухважності дорослих до мовлення дитини вдома і в школі. До таких недоліків належать гаркавість, гугнявість, сюсюкання, шепелявість, млявість або неясність мовлення, скромовка, вимова „крізь зуби”, „з'їдання” окремих приголосних, закінчень слів. Поради щодо того, як позбутися неорганічних вад, містить книжка Б. Буяльського „Поезія усного слова” [2, с. 26-27, 33-36].

Темпоритм — це швидкість і протяжність звучання окремих слів, складів, а також пауз у поєднанні з ритмічною організованістю мовлення. Це важливий елемент техніки мовлення, оскільки, за словами К.С. Станіславського, інтонації і паузи самі собою, крім слів, мають силу емоційного впливу на слухача.

Швидкість мовлення залежить від індивідуальних особливостей учителя, змісту мовлення та ситуації спілкування. **Темп** мовлення вчителя в 5-6 класах повільніший (біля 60 слів за хвилину), в старших — вищий (75-100 слів). Визначення, більш значущі вирази, складні і особливо важливі моменти матеріалу вимовляються повільніше, решта — швидше. Якщо учні збуджені, мовлення вчителя має бути тихим і повільним.

Для досягнення виразності мовлення необхідно вміло користуватися **паузами**, логічними й психологічними. Паузи, темп і мелодика мовлення в сукупності складають **інтонацію** [14, с. 91].

Учителю слід пам'ятати, що його голос має бути яскравим, соковитим, звучним, чітким, привертати увагу, а не заколисувати. Але якщо діяльність педагога не насичена громадянськими ідеалами, гуманістичними почуттями, вірою в правильність своєї позиції, то як би блискуче він не володів технікою, його мовлення і комунікативна поведінка будуть фальшивими. Необхідне поєднання зовнішньої техніки та внутрішньої правди.

4. СОЦІАЛЬНО-ПЕРЦЕПТИВНА ТЕХНІКА

Поняття „**соціальна перцепція**” характеризує сприймання, розуміння й оцінку людиною інших людей, самої себе, груп та інших спільностей.

Термін „соціальна перцепція” ввів американський психолог Дж. Брунер (1947 р.) для фіксації того факту, що сприймання залежить не тільки від об'єкта сприймання, а й від минулого досвіду суб'єкта спілкування, його цілей, намірів.

Основні складові **соціально-перцептивної техніки**:

- ідентифікація, стереотипізація, емпатія, рефлексія як психологічні механізми сприймання людини людиною;
- візуальне сканування з метою розуміння емоційних станів людини;
- увага і спостережливність як умова правильного сприймання людини.

Поняття **ідентифікації** (від лат. ототожнювати) — у соціальній психології виражає той факт, що одним із найпростіших способів розуміння іншої людини є уподібнення себе до неї. Іншими словами, ідентифікація — це спосіб розуміння іншої людини через усвідомлення чи неусвідомлення ототожнювання її з собою.

Сприймання людини людиною не обходиться без стереотипів та установок. **Стереотипізація** — це створення

стійкого образу соціального об'єкта (людини, групи, події, явища тощо) за умови недостатньої інформації або в результаті узагальнення власного досвіду особистості, до якого додаються відомості, отримані з книг, кінофільмів, висловлювань інших людей. Стереотипи можуть бути не тільки сумнівними, а й помилковими [16, с. 71-76].

Емпатія — це особливий спосіб розуміння іншої людини — прагнення емоційно відгукнутися на проблеми іншого (співпереживати, співчувати).

Усвідомлення суб'єктом, як він сприймається і оцінюється іншими індивідами або спільнотами, називається **рефлексією**. У соціальній перцепції — це з'ясування, як інші знають і розуміють того, хто „рефлексує”, його особисті якості, емоційні реакції, когнітивні уявлення тощо.

Візуальне сканування — це читання емоційних станів і думок людини очима. Зверніть увагу на аудиторію, яка слухає лектора. Погляд студентів (учнів), звернений в його бік більше, як на 60% часу, свідчить про інтерес, менше 30% — відсутність інтересу. Про зацікавленість свідчить також нахил голови вбік. Якщо слухачі випрямляють голови, погляди блукають по стінах чи стелі — інтерес втрачено, думка загублена, переважає втома. При цьому корпус тіла слухача мимоволі повертається в бік виходу з аудиторії. Якщо учень пильно дивиться в очі вчителю, намагаючись продемонструвати свою увагу, а ноги міцно стоять на підлозі, корпус прямий, то він просто намагається створити враження, насправді не слухає його. Якщо ж учень схилився вперед, сидючи на краю стільця, схилив набік голову, сперся нею на руку — він дійсно слухає. Рука біля щоки символізує роздуми людини над чимось. Якщо вказівний палець витягнутий вздовж щоки, великий підпирає підборіддя, решта — зігнуті, а все це супроводжується нахилом тіла від партнера — це критичне ставлення до партнера (вчителя, викладача). Якщо людина в процесі розмови відхиляється, розслаблюється, розхитує стільця, це ознака її задоволення

результатами. В маленькій групі інколи людині не хочеться видавати своєї нудьги (скажімо, жестом „Голова в руці”, коли голова лежить в долоні, очі напівзакриті). Але вона буде машинально постукувати пальцями по столу чи ногою по підлозі, малювати на папері, щоб зменшити візуальний контакт, погляд її стає пустим (очі не рухаються, дивляться в одну точку). Коли людина нервує, вона шукає заняття для рук: теребить вухо, відтягує мочку вуха, подзвонює ключами чи монетами в кишені, дихання її стає коротким, супроводжується звуками, схожими на стогін.

Готовність до спілкування, відкритість передаються позою „Руки на стегнах” стоячи, або нахилом до партнера і вільним розміщенням рук на колінах у сидячої людини. Відкритий жест — це рука з поверненою догори долонею. Небажання спілкуватись, самозахист передаються схрещеними руками або ногами.

Навчитись читати людину, ніби книжку, допоможе вам уважне ставлення до неї в процесі спілкування, досвід і книга Дж. Ніренберга та Г. Калеро [13].

Рухи і жести також можуть розповісти вам, як людина думає. Існує певний внутрішній зв'язок між рухами очей і переважаючими системами сприймання. Якщо ми бачимо якісь картинки з минулого досвіду, то наші очі рухаються вгору і вліво. Якщо ми хочемо уявити щось таке, чого ми ще не бачили, то очі піднімаються вгору і вправо. Якщо ми чуємо звуки, згадуємо їх, то очі переміщаються горизонтально вліво, а коли творимо нову звукову гаму, то очі рухаються горизонтально вправо. Так само і з нашими відчуттями: пригадування їх супроводжується рухом очей вниз і вліво. Рух очей вниз і вправо — людина готується до виконання нових рухів. Тобто уважно спостерігаючи за співбесідником, можна визначити, яка система сприймання світу переважає у нього: візуальна, аудіальна чи кінестетична.

До механізмів сприймання відносять **увагу і спостережливість**. **Увага** — це спрямованість і зосередженість

свідомості на об'єкті чи предметі, що підвищує рівень сенсорної, інтелектуальної чи рухової активності.

Увага вчителя є своєрідним регулятором активності його професійної діяльності. **Особливості уваги** вчителя передусім визначаються специфікою педагогічної діяльності.

Об'єктом його уваги має стати внутрішній світ учня, а також система організованої педагогічної взаємодії, що формує його духовність, особистісну зрілість.

Стійкість уваги педагога характеризується тривалістю зосередження на об'єктах професійної діяльності: системі прийомів та засобів керування психологічним розвитком учня у навчально-виховному процесі. Стійкість уваги є необхідною умовою доведення педагогічного завдання до кінця. Чинником, який позитивно впливає на стійкість уваги, є наявність професійної спрямованості педагога, потреби у спілкуванні з учнями, розвинутості вольових процесів.

Переключення уваги — це довільна зміна людиною спрямування її діяльності. Ця властивість має особливе значення для педагога. Так, упродовж 45 хвилин уроку вчитель виконує багато різних завдань: формує в учнів навчальну мотивацію, забезпечує продуктивну комунікативну мережу, створює проблемні ситуації, контролює та оцінює ефективність пізнавальної діяльності дітей тощо.

Розподіл уваги необхідний при одночасному виконанні людиною двох або декількох видів діяльності. Вчитель має контролювати пізнавальні дії як окремого учня, так і класу в цілому. Він мусить контролювати водночас і власні дії, узгоджувати їх з діями учня.

Обсяг уваги визначається кількістю об'єктів, які людина утримує в полі зору за одиницю часу. За цією ознакою увага педагога може бути вузькою або широкою. Здатність педагога бачити усіх учнів у класі одночасно є ознакою широкої уваги.

Розвиток основних властивостей уваги сприяє становленню уважності вчителя. Уважність має тісний зв'язок із спостережливістю.

Спостережливість є психічною властивістю, що ґрунтується на відчутті та сприйманні. Завдяки спостережливості людина розрізняє ознаки та об'єкти, що мають незначні відмінності, помічає різницю в подібному, помічає її під час швидкого руху, при зміні ракурсу, дає можливість скоротити до мінімуму час сприйняття ознаки, об'єкта, процесу.

Спостережливість передбачає добре розвинений зоровий аналізатор, високу чутливість. Вона також залежить від установок та переконань людини. Спостережливість учителя має такі складові та зміст.

Понятійна складова містить систему професійних знань про вікові та індивідуальні особливості учнів, механізми становлення дитячих і підліткових груп та їх вплив на особистісний розвиток школяра. **Перцептивна складова** спостережливості виявляється у здатності педагога за зовнішньою поведінкою учня зрозуміти його внутрішні переживання. **Емоційна складова** передбачає емоційне сприйняття внутрішнього світу дитини, вміння відчувати та переживати його проблеми.

Взаємозв'язок між перцептивним, понятійним та емпатійним компонентами спостережливості сприяє розвитку здатності педагога передбачати поведінку учнів. **Об'єктом спостережливості** педагога є учні (колеги, батьки) і процеси взаємодії з ними.

Він повинен уміти:

- 1) за зовнішньою поведінкою або самою зовнішністю дитини побачити її внутрішні психічні стани;
- 2) диференціювати ознаки, через які дитина виявляє себе зовні;
- 3) відчувати зацікавленість дитиною;
- 4) сприймати як об'єкт спостереження не тільки учня, а й процес організації взаємодії з ним.

Увага й спостережливість — властивості, які піддаються розвитку та удосконаленню завдяки системі вправ. Сучасна психологічна практика має продуктивні тренінгові програми для розвитку цих психічних утворень.

Література

1. Белухин Д.А. Основы личностно-ориентированной педагогики. — М., 1996.
2. Буяльський Б. Поезія усного слова.— К., 1969.
3. Грехнев В.С. Культура педагогического общения: Кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1990.
4. Ермолаева Е.А. Психологический анализ жестов как знаковых средств общения (в соотношении с языком) // Психосемиотика познавательной деятельности и общения. — М., 1983.
5. Ільїн Е.М. Кроки назустріч. — М., 1986.
6. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. — М.: Просвещение, 1979.
7. Кассиль Л. У классной доски // Все начинается с учителя: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. З.И.Равкина. — М.: Просвещение, 1983.
8. Кэмпбелл Росс. Как на самом деле любить детей. — М., 1982.
9. Лабунская В.А. Невербальное поведение: социально-перцептивный подход. — Ростов н/Д., 1986.
10. Ладыженская Т. Живое слово: устная речь как средство и предмет общения. — М., 1986.
11. Леонтьев А. Педагогическое общение. — М.: Знание, 1979.
12. Макаренко А.С. Проблемы школьного советского воспитания // Пед.соч.: В 8 т.— Т.4. — М., 1978.
13. Ниренберг Дж., Калеро Г. Как читать человека, словно книгу. — Казань: Нива, 1991.
14. Основы педагогического мастерства: Учеб.пособие для пед. спец.высш. учеб. заведений / И.А.Зязюн, И.Ф.Кривонос, Н.Н.Тарасевич и др.; Под ред. И.А.Зязюна.— М.: Просвещение, 1989. — С. 67-68.
15. 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. — С. 51-71.
16. Савчин М. Соціальна психологія. — Дрогобич: Відродження, 2000.— С.71-76.
17. Станиславский К.С. Работа актера над собой //Собр. соч.: В 8 т. — Т.2. — М., 1957.
18. Станіславський К.С. Собр. Соч.: В 8 т. — Т.3. — М., 1957.

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 2.

Майстерність комунікативної взаємодії

ТЕМА 3. Майстерність педагогічного спілкування

План

1. Професійно-педагогічне спілкування: сутність, особливості, функції та структура.
2. Стили педагогічного спілкування.
3. Педагогічний вплив як основа педагогічної взаємодії: його функції, принципи, елементи, прийоми і операції.
4. Майстерність забезпечення зворотного зв'язку у педагогічній взаємодії.
5. Майстерність проведення вчителем педагогічної бесіди.
6. Педагогічний такт учителя.
7. Майстерність учителя в розв'язанні педагогічних конфліктів.

1. ПРОФЕСІНО-ПЕДАГОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ: СУТНІСТЬ, ОСОБЛИВОСТІ, ФУНКЦІЇ ТА СТРУКТУРА

1.1. Суть, особливості і функції педагогічного спілкування

Важливо пам'ятати, що характер взаємин у системі “вчитель-учень” досить сильно впливає на результативність педагогічного процесу. Про це свідчить педагогічна практика, підтверджують спеціальні дослідження. Найважливішим засобом для встановлення стосунків між учителем і учнем є педагогічне спілкування. Психолог А.А. Леонтьєв дав таке визначення цього поняття:

“Педагогічне спілкування – це процес спілкування вчителя і учнів на уроці і поза ним, який має певні педагогічні функції і спрямований на оптимізацію навчальної діяльності школярів та відносин між педагогом і учнями і всередині учнівського колективу” [8, с. 3].

Уміння налагодити спілкування з учнями — професійна риса вчителя. Звідси і **особливості педагогічного спілкування** — те, що відрізняє вчителя у спілкуванні з учнями від його спілкування з людьми поза професійною діяльністю.

1. Учителю в процесі спілкування належить *провідна роль*. Саме від нього залежить, як складуться взаємини з учнями, успішність чи неуспішність цього процесу.
2. Вплив учителя на учнів завжди є *виховуючим*, тобто таким, що сприяє формуванню в учнів тих чи інших якостей і рис.
3. Професійний характер спілкування вимагає постійного *аналізу* побудованої системи взаємин з учнями для запобігання помилок у здійсненні педагогічного впливу.

Сучасна педагогіка і психологія виходять із необхідності будувати педагогічну взаємодію на суб'єкт-суб'єктних началах, тобто на визнанні учня суб'єктом педагогічного процесу, його права на власну думку, позицію, на готовності бачити і розуміти його, при необхідності підтримати погляди учня. Познайомтесь ближче з роботою вчителів-новаторів, вдумайтесь лише у назви книг: „Здрастуйте, діти” (Ш.А. Амонашвілі), „Мистецтво спілкування” (Є.М. Ільїн), „Точка опори” (В.Ф. Шаталов), „Коли легко навчатись” (С.М. Лисенкова). Всі вони свідчать про те, що вчитель йде назустріч дитині, прислухається до її думки, і разом вони йдуть уперед.

Залежно від того, реалізовано принцип суб'єкт-суб'єктної чи суб'єкт-об'єктної взаємодії, спілкування постає як функціонально-рольове або особистісно-орієнтоване [12, с. 115].

Функціонально-рольове спілкування вчителя — суто ділове, стандартизоване, обмежене вимогами рольової позиції.

Особистісно-орієнтоване спілкування вчителя передбачає виконання нормативно заданих функцій з виявом особистого ставлення, почуттів. Основна мета учителя при такій організації стосунків — розвиток учнів.

У підручнику “Педагогічна майстерність” [12, с. 115] дається *психологічний портрет* особистісно-орієнтованого вчителя:

- він відкритий і доступний для кожного учня, не викликає страху в дітей, даючи їм можливість висловити свої думки і почуття, відвертий у своїх поглядах;
- демонструє дітям цілковиту до них довіру, не принижує їхньої гідності;• щиро цікавиться життям учнів, не байдужий до їхніх проблем, справедливий;
- виявляє емпатійне розуміння — бачення поведінки учня його ж очима, вміє „постояти в чужих черевиках”, відчуваючи внутрішній світ дитини;
- надає учням реальну допомогу.

Повноцінне педагогічне спілкування є *поліфункціональним*. Воно реалізує такі **функції**, як:

- 1) обмін інформацією (інформаційну);
- 2) співпереживання (експресивну);
- 3) пізнання особистості;
- 4) самоствердження (усвідомлення учнем свого „Я”);
- 5) організація взаємодії.

Обмін інформацією і почуттями реалізує *комунікативний* бік спілкування, пізнання особистості і самоствердження — *перцептивний*, а організація взаємодії — *інтерактивний*.

Особистісно-орієнтоване спілкування має забезпечити ще й такі *функції* педагогічної взаємодії [13, с. 50-51]:

- відкриття дитини на спілкування (створення умов для психологічної розкнутості);
- „співучасть” з дитиною у педагогічному спілкуванні (виявлення прихильності, інтересу, надання допомоги);
- „підвищення” дитини в педагогічному процесі (стимулювання її ціннісних новоутворень).

1.2. Структура педагогічного спілкування

Структуру педагогічного спілкування В.А. Кан-Калик розглядає у відповідності з логікою педагогічного процесу і виділяє такі його основні етапи [6, с. 27]: **прогностичний етап** (моделювання майбутнього спілкування з класом); **„комунікативна атака”** (організація спілкування на початку взаємодії); **управління спілкуванням** в ході педагогічного процесу; **аналіз** здійсненої системи спілкування і моделювання наступної діяльності.

На *першому* етапі вчителю важливо виділити основні завдання майбутнього спілкування на основі вивчення класу і окремих учнів. На думку В.А. Кан-Калика, *програма комунікативної підготовки до спілкування* має містити [6, с. 28-29]: згадування позитивних моментів спілкування, уявлення того, як клас і окремі учні сприймуть вас і ваше викладення матеріалу, організацію спільної діяльності, продумування варіантів взаємодії. На цьому етапі важливими є *прогностичні* здібності вчителя.

На *другому* етапі важливе уміння вчителя швидко залучати клас до роботи: володіння технологією **оперативною орієнтування** – співставлення уявної моделі спілкування із наявною обстановкою, корекція цієї моделі; **привернення уваги до себе**, використання при цьому різних варіантів: мовного, рухово-знакового, змішаного, паузи; **„зондування душі об’єкта”** (К.С. Станіславський), тобто прагнення зрозуміти емоційний стан учнів, настроїв, рівень тривожності. Тут особливо важливі *перцептивні* здібності вчителя, уміння правильно сприймати учня.

Найважливіший *третій* етап – **управління спілкуванням**.

Саме він надає спілкуванню професійно-педагогічної спрямованості. Ініціатором спілкування має бути вчитель. Варто запам’ятати кілька правил, які *оптимізують* взаємодію [12, с. 123]:

- формуйте почуття „ми”, демонструйте спільність поглядів;
- встановлюйте особистісний контакт; як візуальний, так і мовний та кінестетичний;
- демонструйте власне ставлення (усмішкою, інтонацією, мімікою, пантомімікою, зміною дистанції);
- покажіть яскраві цілі спільної діяльності;
- передавайте своє розуміння внутрішнього стану учнів; виявляйте до них інтерес;
- створюйте ситуації успіху.

Це допоможе вам подолати **бар'єри спілкування**, перш за все *соціальний*, який виникає внаслідок різного соціального статусу вчителя і учня. Крім того, бар'єри можуть бути *фізичними* (стіл вчителя), *гностичними* (недоступність пояснення матеріалу вчителем), *психологічними* (страх перед класом, перед можливістю допустити фактичну чи методичну помилку, відсутність контакту, неспівпадання установок, звуження функцій спілкування, негативна установка на клас, наслідування тощо).

Епіцентром педагогічного спілкування є *вкладення* вчителем навчального матеріалу. Важливо пам'ятати про те, що залежно від орієнтації (особистісна чи рольова) та активності його учасників воно може розвиватися за двома основними типами: як діалогічне або як монологічне. У авторитарного вчителя переважає монолог: вказівка, інструкція, настанова, роз'яснення. Особистісно орієнтований педагог, що прагне до майстерності, опановує ведення діалогу. **Основні ознаки діалогічного педагогічного спілкування** автори книги “Педагогічна майстерність” [12, с. 205-208] детермінують таким чином:

1. *Визначення рівності особистісних позицій, Відкритість і довіра партнерів.*

Ця ознака є сутністю суб'єктних стосунків. Така рівність забезпечується спільним пошуком, спільним аналізом, спільним виправленням помилок, включенням учнів у процес

формування оцінних суджень щодо їхньої поведінки та пошуку шляхів самовиховання.

2. Домінанта педагога на співрозмовникові і взаємовплив поглядів.

З практики відомо, що вчитель може зосереджувати свої інтереси на певних об'єктах, власних вимогах, потребах справи, інтересах колег і на потребах учнів. Гуманізація педагогічної взаємодії полягає у наданні переваги інтересам розвитку учнів, при діалозі – у зосередженості на співрозмовникові, в центрі уваги вчителя має бути учень, його мета, мотиви, точка зору, рівень підготовленості до діяльності. А це зумовлює і готовність вчителя змінювати свої наміри, свої думки відповідно до реакції співрозмовника.

3. Модальність висловлювання і персоніфікація повідомлення.

Можна говорити „вважається...”, „кажуть...” і тим самим знеособлювати судження. Спілкування-діалог передбачає персоніфіковану манеру висловлювання („я вважаю...”) і модальність як суб'єктивно-особистісне ставлення педагога до інформації.

4. Поліфонія взаємодії і надання вчителем розвиваючої допомоги.

Поліфонія у взаємодії передбачає можливість для кожного її учасника викладу своєї позиції. Розвиваюча допомога – це надання можливості кожному самостійно вирішувати свої проблеми, докладаючи при цьому власні зусилля.

5. Двоплановість позиції педагога у спілкуванні.

У процесі професійного спілкування педагог веде діалог не лише з партнером, а й з самим собою: активно входячи у взаємодію, він водночас аналізує ефективність втілення власного задуму. Це дає йому змогу зберегти ініціативу у спілкуванні, дотримуватись надзавдання в педагогічній дії і перебудуватися під час діалогу.

Важливий момент управління спілкуванням – це **отримання зворотного зв'язку**. Уміння уважно *слухати* учнів,

встановлювати з ними *візуальний контакт* допомагає вчителю визначити рівень засвоєння навчального матеріалу, відчути загальну атмосферу уроку, настрої дітей, їхню готовність до взаємодії, забезпечити позитивний психологічний клімат.

На *четвертому* етапі педагогічного спілкування головним є **аналіз здійсненої системи спілкування та успішного моделювання нової**. Це етап *самокорегування* — співвіднесення мети, засобів, результатів взаємодії, визначення своїх помилок, пошук шляхів їх усунення.

2. СТИЛІ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ

Коли розглянути способи і прийоми, які застосовують вчителі у процесі взаємодії з учнями, то можна побачити в цьому деяку спільність, незважаючи на різні особистісні якості педагогів. Тому говорять про **стиль педагогічного спілкування як індивідуально-типові особливості взаємодії вчителя і учнів**. У стилі знаходять відображення особливості комунікативних можливостей вчителя і учнів, характер їхніх стосунків, а також творча індивідуальність педагога. Щодо якостей, які визначають стиль спілкування педагога, то тут виділяють ставлення його до дітей та вміння управляти учнівським колективом.

Ставлення вчителя до дітей Н.А. Березовін та Я.Л. Коломинський [4, с. 31-32] визначили як активно-позитивне, пасивно-позитивне та негативне.

Активно-позитивне ставлення вчителя до учнів (доброчливість, співучасть, співпереживання, вимогливість у поєднанні із зацікавленістю) викликає в учнів довіру, прагнення до співробітництва. Педагог, для якого властиве **пасивно-позитивне** ставлення до дітей, вважає, що лише вимогливість та суто ділові стосунки можуть забезпечити успіх у навчанні. Взаємини його з учнями мало емоційно забарвлені, що збіднює спілкування і гальмує творчий розвиток учнів. **Негативне ставлення** до учнів (як би воно не виявлялося,

ситуативно чи постійно) породжує недовіру і замкнутість учнів, а то й лицемірство, нещирість, брутальність.

Залежно від ставлення до учнів педагог обирає **стиль керівництва діяльністю** учнів: авторитарний, ліберальний або демократичний.

Авторитарний — стиль диктату, коли учень розглядається як пасивний виконавець. Головні форми взаємодії: наказ, вказівка, інструкція, догана, висміювання. У взаємодії вчитель може розраховувати на предметний результат, але психологічний клімат не буде сприятливим: не розвивається ініціатива, відповідальність, самостійність, гальмується становлення колективізму, зростає тривожність.

Ліберальний стиль виявляється у невтручанні, низькому рівні вимог, формальному розв'язанні проблем. Робота йде на самоплив, виховний процес некерований. Результати праці низькі.

Демократичний — стиль, який ґрунтується на глибокій повазі до особистості кожного, на довірі, в його основі — орієнтація на самоорганізацію, самоуправління особистості і колективу. Педагог, що обрав демократичний стиль, спирається на думку колективу, прагне донести мету діяльності до свідомості кожного учня і підключити всіх до активної участі в обговоренні питань. Основні засоби взаємодії: заохочення, порада, інформація, координація, що розвиває в учнів упевненість у собі, самостійність. У цьому разі не можна відразу розраховувати на високий предметний результат. Проте оскільки формується почуття відповідальності, підвищується творчий тонус, поступово розвивається здатність свідомо та ініціативно працювати, то тим самим забезпечується стабільний результат праці і закладається міцне підґрунття розвитку особистості.

Взявши за основу соціально-етичні установки та способи їх виявлення в організації діяльності учнів, В.А. Кан-Калік [6, с. 97-100] виділяє п'ять основних стилів педагогічного спілкування.

1. **Спілкування на підставі захоплення спільною творчою діяльністю.** Воно ґрунтується на активно-позитивному ставленні до учнів, закоханості у справу, що передається дітям, співроздумах та співпереживаннях у процесі виконання цікавих і корисних справ.
2. **Спілкування на основі дружнього ставлення.** Цей стиль базується на особистісному позитивному сприйнятті учнями вчителя, який виявляє приязнь, повагу до дітей. Це позитивний стиль спілкування, проте слід прагнути до залучення учнів до спільного пошуку, співтворчості, остерегатися перетворення дружніх взаємин на панібратські.
3. **Спілкування-дистанція.** В основі має обмеження спілкування формальними стосунками. Педагог, якому властивий даний стиль, може мати позитивне ставлення до дітей, але при організації діяльності він ближчий до авторитаризму. В класі може бути нібито прекрасна дисципліна, висока успішність, проте у моральному вихованні — значні прогалини. Дистанція між учителем і учнем повинна бути. Вона залежить від рівня авторитету вчителя, є показником його провідної ролі. Проте це не головний критерій стосунків.
4. **Спілкування-залякування.** Поєднує в собі негативне ставлення до учнів і авторитарність у способах організації діяльності.
5. **Спілкування-загравання.** Це поєднання позитивного ставлення до дітей з лібералізмом. Такий стиль ґрунтується на пошуку прийомів завоювання дешевого авторитету. Запорукою **продуктивного** стилю педагогічної діяльності є спрямованість на дитину, її розвиток, захоплення своєю справою, професійне володіння організаторською технікою і делікатність.

Характеристику цілого ряду моделей непродуктивних стилів педагогічного спілкування пропонує В.А. Кан-Калик [6, с. 101-109].

- 1) „Монблан” – вчитель підноситься над класом, як гірська вершина;
- 2) „Китайська стіна” – вчитель поглиблює дистанцію, підкреслює свою зверхність;
- 3) „Локатор” – в організації стосунків з учнями переважає вибірковість учителя;
- 4) „Робот” – педагог діє за певною програмою, незважаючи на обставини, які вимагають змін у спілкуванні;
- 5) „Я сам” – вчитель прагне все робити сам, гальмуючи вияви ініціативи з боку учнів;
- 6) „Гамлет” – педагог постійно сумнівається у правильності вибраної системи організації взаємин;
- 7) „Друг” – перехід на позиції панібратства, втрата ділового контакту у спілкуванні;
- 8) „Тетерів” – педагог реалізує власні цілі спілкування, не спрямований на учня.

Зрештою, існує ще один критерій, за яким розрізняють стилі педагогічної діяльності. Ми маємо на увазі так звану *інтегративну* особистість учителя. Залежно від конкретних умов, учитель повинен бути то суворим, то м'яким, то демократичним, то авторитарним, гнучко змінювати спосіб своєї поведінки, володіти досить різноманітним арсеналом засобів і методів педагогічного впливу. Ф.М. Гोनоболін писав з цього приводу: „*Для успіху в роботі вчителя має значення деяка діалектичність у виявленні його якостей особистості, зокрема здібностей. Про гарного педагога не завжди можна сказати, що він завжди суворий або м'який, активний або пасивний тощо. Він зазвичай буває і тим і іншим залежно від обставин. Тепло та у стосунках з дітьми необхідна, але буває необхідна і деяка холодність; велика допомога учням поєднується з наданням їм самостійності, початкова ініціатива вчителя потім повинна переходити в руки учнів і т.д.*”

[Моделирование педагогических ситуаций: проблемы повышения качества и эффективности общеобразо-

вательной подготовки учителя / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. — М., Педагогика, 1981. — С. 8-41.]

3. ПЕДАГОГІЧНИЙ ВПЛИВ ЯК ОСНОВА ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ: ЙОГО ФУНКЦІЇ, ПРИНЦИПИ, ЕЛЕМЕНТИ, ПРИЙОМИ І ОПЕРАЦІЇ.

3.1. Функції педагогічного впливу

Нагадаємо, як можуть взаємодіяти учасники педагогічного процесу. Вчитель може вважати учня **об'єктом** взаємодії: маніпулювати ним, підкорювати його собі, пригнічувати його волю. Такі взаємини між вчителем і учнями називають **суб'єкт-об'єктними**, бо вчитель завжди виступає суб'єктом педагогічного процесу. Навіть при зовнішній доброзичливості, педагог інколи підтримує суб'єкт-об'єктні стосунки з учнями. Це може бути викликане соціальною позицією вчителя, його потребою в самореалізації, відсутністю інтересу до учнів, формалізмом у стосунках, прагненням продемонструвати свою освіченість, володіння науковим стилем мовлення тощо. Вплив учителя на учнів у випадку подібних взаємин буде одностороннім (вчитель-учень). Учні змушені підлаштовуватися під настрій і вимоги вчителя, задовольняти його інтереси, відчувати свою непотрібність, другорядність. Такі стосунки не є продуктивними.

По-іншому відбувається педагогічна взаємодія в тому разі, коли вчитель вважає учня її **суб'єктом**. Тоді взаємини стають **суб'єкт-суб'єктними**. Має місце взаємний вплив суб'єктів спілкування, який поєднує в собі фізичний (аудіальний, візуальний, кінестетичний) і духовний вплив. У процесі взаємодії обидві сторони висловлюють судження і обмінюються інформацією, діляться своїми оцінками з приводу різних подій і явищ, висловлюють взаємні симпатії і антипатії. Такі відносини між дорослими людьми сприймаються як належне, а от в системі „вчитель-учень” зустрічаються не так часто. І тільки від учителя залежить, чи зуміє він свій вплив на учня організувати так, щоб він сприймався ним як

вчасна і ненав'язлива підтримка, викликав довіру учня, сприяв його саморозвитку.

Яке ж *призначення педагогічного впливу*? В тому, щоб надавати учневі можливість самостійно і свідомо ставати суб'єктом власного життя, робити правильний вибір. Для цього педагог має ініціювати активність дитини, стимулювати її потребу в тих чи інших заняттях. Треба показувати учням різноманітні варіанти можливих дій, щоб вони могли вибирати або комбінувати відомі їм варіанти, створювати нові, власні. Активізація діяльності учнів повинна супроводжуватися наданням їм можливостей приймати рішення, робити індивідуальний вибір і нести за нього відповідальність: не хочеш їсти ножем і виделкою — брудни руки, не можеш зберігати таємницю — не дивуйся, що не маєш друзів.

Таким чином, **основними функціями** педагогічного впливу можна вважати [13, с. 33]:

- *ініціювання активності особистості учня;*
- *оснащення його різноманітними способами діяльності;*
- *стимулювання індивідуального вибору учня.*

3.2. Елементи педагогічного впливу

Розглянемо такий приклад. Учитель просить учня: „Сергію, допоможи Наталці”. Хлопчик не реагує ніяк. Інший варіант: „Сергію, якщо тобі не важко, допоможи, будь-ласка, Наталці... Простягни їй руку”. На це хлопець відгукається і допомагає дівчинці.

При уважному погляді на друге звертання ми побачимо реалізацію в ньому усіх трьох вищеназваних функцій педагогічного впливу.

Те, що педагогічний вплив є складовою частиною педагогічної взаємодії, можна легко переконатися, проілюструвавши цим же прикладом основні **функції педагогічної взаємодії**. Звернення по імені до учня сприяє *Відкриттю його до спілкування*, ввічливість звернення привносить елемент *співучасті*, а досить додати „Молодець!” — і можна реалізувати третю функцію — *„підвищення”* учня у спілкуванні.

У момент педагогічного впливу як складової педагогічної взаємодії вчитель також використовує такі *елементи (або технології)*, як оцінка, вимога, конфлікт, інформаційний вплив, педагогічна техніка [13, с. 36-38].

Педагогічна оцінка в даному прикладі є зовні не помітною. Вона може виражатись тоном голосу, мімікою, поглядом. Якби вчитель похвалив учня за те, що він простягнув дівчинці руку допомоги, то оцінка була б видимою. У будь-якому разі педагогічна оцінка є стимулом до діяльності.

Педагогічна вимога залучає учня до діяльності, привчає його до виконання правил і норм поведінки. В даному прикладі педагогічна вимога є непрямомою, виражається через прохання, і тим самим більше сприяє підвищенню рівня культури учня. Пряма вимога, яка мала місце у першому варіанті звертання, як ми бачимо, виявилася неефективною..

Конфлікт, як суперечність між суб'єктами спілкування, міг би виникнути при першому звертанні вчителя. Але вчитель не став наполягати, він просто запропонував учневі можливий варіант поведінки, поставив його перед самостійним вибором. Це сприяло подоланню конфлікту.

Інформаційний вплив забезпечується через збагачення учнів новими поняттями. Він має мовну і демонстраційну складові. В даному прикладі вчитель застосував мовний варіант інформаційного впливу. Демонстраційний мав би місце, якби вчитель сам продемонстрував учням ту норму поведінки (допомогу слабшим), яку б він хотів сформулювати у своїх вихованців.

Педагогічна техніка забезпечує ефективність педагогічного впливу вчителя. Керування своїм емоційним станом, диханням, темпом мовлення, правильний вибір інтонації, міміки, жесту, візуального контакту посилює вплив учителя на учнів. Це, очевидно, також мало місце в даному прикладі.

Завершуючи розмову про призначення педагогічного впливу, треба підкреслити, що, основним тут є не стільки становлення позитивних стосунків між вчителем і учнем, хоч це і дуже важливо, скільки залучення учня до активної

взаємодії з оточенням. Учитель, вихователь є провідником між ним і вихованцем. І рівень духовного сприймання світу дитиною значною мірою залежить від рівня духовності вихователя, рівня його культури, моральності, інтелігентності.

3.3. Принципи, прийоми та операції педагогічного впливу

Перш ніж говорити про конкретні прийоми педагогічного впливу, треба вказати на те, що відбір цих прийомів повинен бути чітким і педагогічно виправданим. Вимоги до прийомів педагогічного впливу, тобто **принципи педагогічного впливу** сформулювала Е.Ш. Натанзон [9, с. 11-27]:

- педагогічний оптимізм;
- повага до вихованця;
- розуміння душевного стану учня;
- розкриття мотивів і зовнішніх обставин здійснених вчинків;
- зацікавленість у долі вихованця.

Їй також належить спроба класифікації **прийомів педагогічного впливу**, тобто **способів організації певної педагогічної ситуації**, у якій на основі відповідних закономірностей у школярів виникають нові думки і почуття, які збуджують їх до позитивних вчинків, до подолання своїх недоліків [9, с. 7]. В основу класифікації Е.Ш. Натанзон поклала ті почуття, які виникають у школярів при застосуванні прийомів. Перша група прийомів коригує поведінку учнів на основі виникнення *позитивних* почуттів: *радості, вдячності, поваги, довіри до вчителя, віри у власні сили*. Їх назвали **створюючими** прийомами, бо вони сприяють розвитку нових позитивних якостей. Це такі прийоми, як *переконування; навіювання; заохочення; доброта, увага і піклування; обхідний рух* (прийом, пов'язаний із захистом вихованця від звинувачення колективу); *прохання; показ умінь і переваг вчителя; активізація потаємних почуттів дитини; опосередковування* (досягнення бажаної зміни в поведінці учня не прямою вказівкою, а через

якусь проміжну ланку, висунення умови, виконавши яку, учень зможе задовольнити свої потреби, інтереси, бажання); *фланговий підхід* (не засудження проступку, а активізація почуттів, які приведуть до позитивної поведінки); *пробудження гуманних почуттів*; *виявлення засмучення*; *моральна підтримка і зміцнення віри у власні сили*; *організація успіху у навчанні*; *довіра*; *залучення у цікаву діяльність*; *моральна вправа* (створення ситуації, в якій учень обов'язково виявить ту чи іншу позитивну моральну рису).

Друга група прийомів допомагає виправити поведінку, активізуючи переважно *такі почуття*, як: *сором, незручність, розчарування, засмучення, жаль, каяття*. Ці прийоми названо *гальмівними*, бо вони сприяють подоланню негативних якостей. До них відносяться: *паралельна педагогічна дія* (вплив на вихованця через колектив); *наказ*; *ласкавий докір*; *натяк*; *удавана байдужість*; *іронія*; *розвінчання*; *удавана недовіра*; *виявлення обурення*; *засудження*; *покарання*; *попередження*; *збудження тривоги про можливе покарання*. Гама нових почуттів і думок може розвиватися у вихованців і внаслідок застосування такого прийому, як *вибух*. Він не належить до жодної групи, але може відбутися як при використанні створюючих, так і гальмівних прийомів.

Дана класифікація, звичайно, не могла вмістити всю палітру прийомів педагогічного впливу. Російський педагог Н.Є. Щуркова окремо виділяє групу прийомів **етичного захисту**, що дають можливість учителю зберегти власну гідність, моральний рівень спілкування й захиститися від аморальної поведінки учня, яка провокує на аморальність учителя: *наївний подив, питання на відтворення, підставлення мотиву, посилення на особливості характеру, протиставлення переваг вихованця його вчинку* [12, с. 163]. Московські педагоги [7, с. 5-60] виділяють цілу низку прийомів педагогічного впливу, які допомагають ініціювати в дитині прагнення працювати над собою. Це такі

прийоми, як: *авансування* (оголошення достоїнств учня, яких він ще не виявив, але обов'язково виявить у майбутньому); *великодушне вибачення* (удаване вибачення недостойного вчинку у зв'язку з нездатністю учня в даний момент усвідомити здійснене); *витіснення* (усунення негативного прояву через залучення учня до діяльності); *ігнорування* (фіксація несприятливого стану учня, яка зовні інструментується як непомічання того, що відбувається); *надання права на вільний вибір* (підкреслення права учнів на вільний вибір, але розкриття при цьому можливих наслідків, різних варіантів вибору); *концентрація на позитивному* (зняття несприятливого стану через зосередження на позитивному чи в самому учневі, чи в інших людях та предметах); *залишення наодинці з самим собою* (не засудження поведінки чи конкретного вчинку, а надання можливості підлітку самому розібратися у скоєному); *педагогічний паліатив* (тимчасова уступка, непомічання порушень соціальних норм чи часткове їх допущення, але підготовка учнів до того, щоб у майбутньому не допускати таких порушень); *пауза* (спеціальне переривання мовлення у спілкуванні з ким-небудь); *придушення* (жорстке припинення і обмеження дій школяра з метою запобігання тим діям, які можуть нанести шкоду); *підміна мотиву* (прийом, який підсвідомо використовують шляхетні люди: за проступками вони завжди бачать позитивні мотиви); *санкціонування* (надання права на виявлення несприятливого стану — апатії, нудьги, смутку — на певний обмежений час); *створення ситуації успіху, жарт*.

Слід пам'ятати, що всі ці (та інші, не описані тут) прийоми вчитель може використовувати лише творчо, в залежності від того, як складуться обставини, від стану учнів, стосунків між ними, ставлення до вчителя, змісту подій та ін.

Варто ще раз нагадати, що педагогічний вплив — це стан взаємодії. А взаємодія двох суб'єктів можлива лише тоді, коли кожен із них транслює своє „Я”. Педагогу це

зробити легше, бо він має більший досвід спілкування. Учневі ж треба допомагати у набутті такого досвіду, демонструючи йому зразки правильного особистісно-ціннісного ставлення до навколишнього світу.

Така демонстрація включає три основні *ключові операції педагогічного впливу* [13, с. 45-49]:

- Я-висловлювання;
- позитивна підтримка (ти-висловлювання);
- безумовність норми.

Реалізація „**Я-висловлювання**” пов’язана з оголошенням вчителем свого стану і ставлення до вчинку чи дії учня як явища. Для цього вчителю треба навчитися бачити за рядовою подією життєве явище, тобто виробити філософський погляд на звичайний предмет. Наприклад, троянду можна асоціювати з коханням, олівець розглядати як засіб пізнання, мило — як символ чистоти і здоров’я і т.п.

„Я-висловлювання” починається словами: „Я завжди...”, „Мені завжди...”, „Мене завжди...”.

Ось як це виглядає практично:

- хлопчик кинув з підвіконня вазон — “Я завжди засмучуюсь, коли гине краса”;
- юнаки 11 класу прийшли напередодні 8 березня до школи в білих сорочках і галстуках — „Мені завжди приємно бачити елегантних людей”;
- однокласник продає товаришам фотографії, зроблені під час святкового вечора — „Я завжди ціню в людях підприємливість” чи „Мені завжди незручно, коли я бачу, як дружба підміняється грошово-товарними відносинами”.

Варто надавати перевагу таким “Я-висловлюванням”, які підкреслюють позитивні риси учнів, створюючи таким чином сприятливу атмосферу спілкування.

Друга ключова операція — **позитивна підтримка** — має на меті оголошення рис учня, пояснення можливих позитивних мотивів вчинку. Інколи цю операцію називають

„Ти – висловлювання”. Якщо вчитель не бачить позитивних моральних якостей учня, то він може взяти до уваги його фізичні дані. Покажемо це на прикладах:

- учень запізнився на урок – „У тебе такі швидкі ноги...”,
- учень скаржиться на однокласника – “Ти так гостро переживаєш несправедливість”;
- учень не виконав домашнього завдання – „Ти, напевне, забув вдома зошит”.

Застосовуючи “Ти-висловлювання”, треба пам’ятати про комунікативну поведінку, слідкувати, щоб міміка і жести відповідали словам. „Я-висловлювання” має переваги перед „Ти-висловлюванням”. Розглянемо ситуацію. Учень не підготувався до уроку. Якщо ми використаємо „Ти-висловлювання” (на зразок „Чому ти дозволяєш собі прийти на урок не підготовленим?”, учень здебільшого, на свій захист висловлюється так: „Чому я не готовий? Я готувався”. Який результат ми маємо! Зауваження відкинуте, сподівання на пробудження почуття сорому не виправдалося. Це тому, що „Ти-висловлювання” містить, хоча й у прихованій формі, елемент звинувачення, яке змусило учня оборонятися, спричинює конфлікт, що починається у зв’язку не з проблемою (треба вчитися), а зі ставленням педагога, формою його висловлювання.

У подібній ситуації доцільна нейтральніша форма – „Я-висловлювання” (наприклад, „Мене розчарувала твоя відповідь...”). Тепер співрозмовник готовий слухати вас, не відчуваючи конфронтації, негативних емоцій [12, с. 160-161].

Завершуючи логіку педагогічного впливу, необхідно зорієнтувати його на вироблення ставлення учня через третю ключову операцію – **безумовність норми**. Вона має на меті розкриття перед школярами соціально і особистісно значущих доказів на користь етичних вимог, тобто того, що дасть дотримання тієї чи іншої норми людям взагалі, оточуючим і конкретній людині – учневі.

Наприклад:

- учитель звертається до чергових із проханням витерти дошку, але у відповідь чує: „Ми не малювали!” Вчитель продовжує: „Нам усім буде складно розібратись у новому матеріалі без малюнків і схем, у тому числі й вам”;
- учитель повідомляє про самостійну роботу, діти заперечують, не хочуть писати, і вчитель говорить: „Якби люди кожен раз пасували перед труднощами, то людство давно загинуло б. Працюйте — долайте самі себе, свої лінощі...”.

У практиці роботи вчителя з дітьми ці три операції зливаються, утворюючи цілісний вплив, який інтегрує у собі педагогічне спілкування (позитивна підтримка), педагогічну оцінку (Я-повідомлення) і педагогічну вимогу (безумовність норми). Наявність усіх трьох елементів у одному акті педагогічного впливу забезпечує переведення учня на позицію суб'єкта.

4. МАЙСТЕРНІСТЬ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЗВОРОТНОГО ЗВ'ЯЗКУ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ВЗАЄМОДІЇ

З'ясуємо значення терміну „зворотний зв'язок”. У психологічному словнику [14, с. 62-63] пояснюється, що **зворотний зв'язок — це зв'язок між результатом певного процесу і його перебігом**. Зворотний зв'язок існує між наслідками певної діяльності (навчальної, трудової, ігрової) і процесом реалізації цієї діяльності. Наявність зворотного зв'язку дає змогу глибше вивчати закономірності процесу, успішність чи неуспішність людських дій, повніше осмислювати мету і засоби її досягнення.

Щоб зворотний зв'язок був успішним, треба вміти бачити, чути і розуміти партнера по спілкуванню. Це означає, що треба вміти за зовнішнім виглядом, за інтонацією, паузами, темпом мовлення дізнаватись про внутрішній стан співбесідника, про підтекст отриманої інформації і уміло використати це для поліпшення спільної діяльності.

Дослідження показують, що вплив на людей справляє не стільки сама інформація, зміст сказаного, скільки

комунікативна поведінка. Лише 7 % впливу залежить від слів, 38 % від тону голосу, а 65 % від мови тіла — міміки і пантоміміки [2, с. 222].

Сучасна практична психологія використовує термін „рапбрт” для визначення глибокого зворотного зв’язку у спілкуванні. *Встановити рапбрт* — означає уміло віддзеркалювати пози, жести і погляди партнера зі спілкування, прибудовуватися до його мови тіла, навіть дихання. Мистецтво встановлення рапбрту полягає в тому, щоб робити це природно, не копіювати рухи і пози, бо це може бути смішно і образливо. Наприклад, якщо людина розмовляє тихо, то ви теж можете приглушити свій голос. Але якщо ви хочете вести партнера у спілкуванні, то поступово перейдете на властивий вам тон голосу. Чи коли у партнера „закрутилась голова” у вальсі, ви зменшуєте оберти і даєте йому можливість прийти в норму. Подібний „танок” постійно триває у процесі спілкування. Це є нормальне природне явище. Вчителю, як провіднику спілкування педагогічного, варто добре розібратися у можливостях рапбрту і навчитися свідомо його встановлювати.

Людина сприймає світ переважно трьома каналами: *візуальним, аудіальним і кінестетичним* (рідше нюховим і смаковим). Є люди, які надають перевагу одному із каналів. Це відбивається навіть у їхньому мовленні. „Я бачу, що ви говорите” означає, що у людини слова (звуки) набувають образно зримих форм. Якщо ви говорите про ліс, то вона бачить дерева, різноманіття барв, сонячні галявини, м’який килим моху у гущавині. У такої людини переважає візуальний канал сприймання. „Я чую, що ви мені показуєте”, — стверджує людина, знайомлячись з роботою художника. Дивлячись на картину, де зображено ліс, така людина чує шурхотіння старого листа під ногами, тріск сухої гілки, шелест вітру, спів пташок. У неї переважає аудіальна система сприймання. Але якщо, дивлячись на картину, чи слухаючи розповідь, людина відчуває, як ноги пружиняють на м’якому

килимі листя, як вітер лоскоче обличчя, як б'є по ногах гілка, як ароматно пахне соснова смола, то вона сприймає світ переважно кінестетичним каналом.

Мистецтво спілкування полягає в тому, щоб навчитися розуміти, яка система сприймання характерна для партнера і вміло використовувати це. Вже в 10-11 років у дітей формуються переважаючі системи сприймання. Тому для вчителя важливо пам'ятати про це і, звертаючись до учнів, використовувати у мовленні вирази (предмети), які допоможуть візуалістам побачити те, що ви говорите („уявіть собі...”, „як ви бачили...”, „погляньте мислено...” і т.д.); аудіалістам — почути вашу чітку виразну мову, кінестетикам — прийняти відчуттями зміст сказаного. Лише тоді ви можете бути впевненим, що вся аудиторія розуміє вас.

Дослідження показують, що встановлення рапорту між людьми з однаковими переважаючими каналами сприймання відбувається успішніше і сприяє ефективному спілкуванню [11, с. 51-52].

Для ефективного здійснення зворотного зв'язку важливо правильно виконувати **візуальне сканування** (див. с. 56).

Звичайно, на практиці все робиться непросто. Потрібні досвід і перевірка здогадів іншими засобами.

Для встановлення зворотного зв'язку важливо **уміти слухати**. Уміння слухати — рідкісний дар. Дослідження показують, що прослухавши десятихвилинне повідомлення, людина розуміє і запам'ятовує лише половину його. Невміння слухати є основною причиною неефективного спілкування, може привести до непорозумінь, педагогічних помилок, стати причиною конфліктів.

Майстерність слухання полягає в умінні за найменшими змінами міміки й пантоміміки, інтонацією, за словесною маскою здогадатися про істинні внутрішні мотиви, які змусили учня звернутись до вас. Головною ознакою ефективного слухання є його активність, що означає зацікавленість того,

хто слухає, його фізичну й розумову увагу. Але якщо ця активність полягатиме у перебиванні, оцінюванні, аналізі, то це означатиме, що слухач концентрує увагу на собі, а не на співрозмовникові, що й може привести до порушення процесу спілкування. Існують певні правила і прийоми ефективного активного слухання [3].

Найпростіший метод збереження зацікавленості і уваги в процесі спілкування - **нерефлексивне слухання**. Його суть – в умінні мовчати, коли говорить інший. Але це мовчання має бути активним процесом. В залежності від ситуації слухач може висловити підтримку, схвалення і розуміння, використовуючи візуальний контакт, мову міміки і жестів, короткі висловлювання типу „Так!”, „Ні”, „Продовжуйте...”. Це підбадьорює співбесідника, викликає у нього бажання продовжувати спілкування, дозволяє почувати себе вільно і невимушено.

Звичайно, нерефлексивне слухання не завжди доречно. Але є ситуації, де воно особливо необхідне:

1. Початок бесіди.
2. Проведення інтерв'ю
3. Вислуховання відповіді учня на запитання, поставлене вчителем.
4. Збуджений емоційний стан співрозмовника.
5. Наявність затруднень у мовленні партнера по спілкуванню.
6. Слухання скарг.
7. Розмова з людиною, яка займає більш високе становище (при побоюванні зіпсувати стосунки).

В інших випадках, коли співбесідник хоче почути вашу думку або пораду, зрозуміти вашу реакцію, варто застосувати метод **рефлексивного слухання** з більш активним вираженням ваших емоцій і думок. Розрізняють чотири основних *прийоми рефлексивного слухання*: з'ясування (уточнення), перефразування, відображення почуттів і резюмування. Звичайно, всі ці методи і прийоми можна застосовувати у різних комбінаціях.

З'ясування – це звертання до співрозмовника за уточненням інформації. Воно сприяє більш точному сприйманню почутого слухачем. Для з'ясування доцільно використовувати запитальні фрази, які передбачають розгорнуту відповідь і стимулюють подальшу розмову (“Що ви мали на увазі?”, „Чи не поясните мені...?“).

Перефразування – формулювання тієї ж думки іншими словами. Мета перефразування – власне формулювання думки для перевірки точності сприймання. Його можна розпочати словами: „Іншими словами, ви вважаєте...”, „Як я зрозумів вас”, „На вашу думку...”. Якщо ви щось упустили чи зрозуміли неточно, співбесідник матиме можливість своєчасно внести корективи в зміст повідомлення.

Відображення почуттів – це те ж перефразування повідомлення, але акцент робиться не на змісті почутого, а на емоційному стані, почуттях співрозмовника. Його можна розпочинати словами на зразок: „Ви дуже схвильовані..”, „Мені здається, що ви відчуваєте...”.

Резюмування – підсумовування основних ідей і почуттів того (чи тих), хто говорить. Цей прийом застосовується в тривалих бесідах, при обговоренні певних питань двома або кількома особами. Резюмуючі вислови допомагають поєднати фрагменти розмови у смислову єдність. Вони дають слухачеві (чи слухачам) впевненість у точному сприйнятті повідомлення і одночасно допомагають тому, хто говорив, зрозуміти, наскільки добре йому вдалося передати свою думку,

Типовими вступними фразами при резюмуванні є: „Якщо тепер підсумувати сказане, то...”, „Вашими основними ідеями, як я зрозумів, є...”.

Резюмування особливо доречно в ситуаціях, які вимагають розв'язання проблеми.

Основні принципи і правила ефективного слухання:

1. Вивчіть свої звички слухання. Це перший крок до їх удосконалення.

2. Пам'ятайте, в розмові беруть участь як мінімум двоє співбесідників. В ролі слухача вони виступають по черзі. Тому **основне правило** слухання: кожний говорить тільки після точного повторення ідей чи відображення почуттів співбесідника.
3. Концентруйте свою увагу на людині, що звертається до вас. Підтримуйте візуальний контакт, тактовно „віддзеркалюйте” пози, міміку і жести співрозмовника. Слідкуйте, щоб ваша невербальна поведінка була адекватна змісту сказаного. Пам'ятайте, що кожний хоче спілкуватися з живою людиною, а не з кам'яною стіною.
4. Намагайтесь зрозуміти не тільки зміст сказаного, а й почуття співрозмовника. Скориставшись прийомами рефлексивного слухання, намагайтесь виразити своє розуміння
5. Дотримуючись схвалюючої установки, підтримуйте співрозмовника, робіть процес слухання емпатійним. Це допоможе у спілкуванні.

Чого не варто робити у процесі слухання

1. Не приймайте мовчання за уважність.
2. Не прикидайтесь, що слухаєте.
3. Не перебивайте без потреби.
4. Не робіть поспішних оцінювальних висновків.
5. Не задавайте надто багато запитань.
6. Не давайте порад, доки вас не попросять.
7. Не вживайте загальних фраз типу „Я добре розумію ваші почуття”.
8. Не будьте занадто чутливими до емоційних слів.

5. МАЙСТЕРНІСТЬ ПРОВЕДЕННЯ ВЧИТЕЛЕМ ПЕДАГОГІЧНОЇ БЕСІДИ

Індивідуальна педагогічна бесіда – це взаємодія з учнем (батьками, колегами), спрямована на пошук шляхів співробітництва для стимулювання розвитку учнів. Її **завдання**: ознайомитися з індивідуальністю учня,

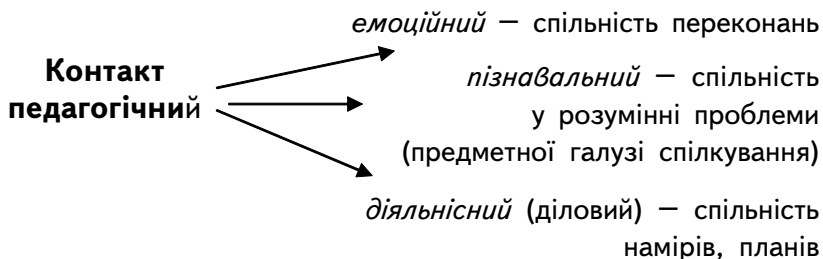
встановити контакт і створити умови для комунікативного забезпечення навчально-виховного процесу, сприяти усвідомленню сутності поведінки, допомогти знайти продуктивне рішення в ситуації, яка спонукала до розмови.

Особливості проведення індивідуальної бесіди ґрунтуються на ідеях гуманістичної педагогіки і психології, відповідно до яких бесіда розглядається як елемент розвивальної допомоги, що сприяє самоактуалізації особистості.

Сутність бесіди полягає не в повідомленні інформації („слухай мене”), не у нав’язуванні рецептів („роби так...”), тобто не в розв’язанні завдань за іншого, а **в активізації** співрозмовника („Давай замислимося...”, „Проаналізуймо...” тощо), у наданні такої допомоги, щоб він мав змогу сам впоратися зі своїми проблемами. Отже, педагогові треба вчитися разом з учнями аналізувати, спільно шукати вихід, спільно брати відповідальність за вибір, який він дає вихованцеві можливість зробити самому.

Бесіда перетворюється з монологу на діалог за умови забезпечення **контакту**. У педагогічному діалозі **це особливий стан єднання педагога та учнів, коли відбувається взаємозбагачення тих, хто спілкується**.

Які **види педагогічного контакту** можливі під час індивідуальної бесіди?



Розроблені спеціальні технології поступового встановлення контактів, які дають змогу подолати опір партнера у спілкуванні та бар’єри, які він вибудовує. Високу ефек-

тивність має так звана методика контактної взаємодії, запропонована Л. Філоновим [20, с. 238-251].

Методика контактної взаємодії — особлива процедура діяльності педагога-ініціатора контакту, який ставить перед собою мету встановити стосунки довіри з учнями (їхніми батьками, колегами).

Реалізуючи цю методику, ініціатор спілкування досягає ефективної взаємодії всупереч початковому опору співрозмовника.

Головні тези методики Л. Філонова:

1. Довірче спілкування не може бути нав'язаним, воно має виникнути як природне бажання іншої сторони.
2. Процес спілкування, встановлення контакту проходить у своєму розвитку певні етапи (стадії спілкування). Затримка певного етапу або спроба проминути його може порушити взаємодію.
3. Процес взаємодії може розвиватися послідовно, а перехід до наступного етапу здійснюватися лише за наявності певних ознак.

Розглянемо **стадії контактної взаємодії** на прикладі вчителя і підлітка. Цей вибір зумовлений, з одного боку, тим, що найбільші ускладнення вчитель відчуває саме у спілкуванні з підлітками. З другого боку, саме у взаємодії з підлітками ця методика дає найкращий результат.

- I. **Накопичення згоди.** Завдання першого етапу взаємодії — нейтралізація настороженості, тривожності партнера, розвідувальний пошук спільних тем для розмови. Для цього треба ставити запитання, на які співрозмовник даватиме тільки позитивні відповіді.
- II. **Пошук збігів в інтересах.** На цьому етапі важливо виявити погляди, що збігаються, подібність позицій, однакові захоплення тощо.
- III. **Прийняття для обговорення особистих якостей і принципів.** Тут важливо, щоб учитель показав: незалежно від фактичного стану справ він беззастережно приймає ті позитивні якості, які підліток собі приписує.

IV. *Виявлення рис, негативних для взаємодії.* На цій стадії учитель уже навіть може поділитися своїм занепокоєнням з приводу негативних якостей, які в нього є, вдатися до самокритики.

V. *Адаптація партнерів, готовність до перебудови.* На цьому етапі психологічне підґрунтя спілкування вже міцне і можна підступатися до реалізації тієї початкової мети, яку поставив перед собою ініціатор спілкування. Тепер він може відверто говорити про те, що потрібно підліткові змінити в поведінці або характері.

VI. *Узгоджена взаємодія.* Це етап досягнутого контакту й ефективного співробітництва, які усвідомлюються як результат зусиль обох сторін [12, с. 154-157]. Спеціалісти з питань конфліктів наголошують на тому, що саме спілкування, яке має бути головним інструментом розв'язання більшості життєвих і професійних проблем, може породжувати нові конфлікти. Так, учитель, бажаючи зняти напруження в конкретній ситуації, висловив свій намір недостатньо чітко або його партнер у спілкуванні слухав не уважно, не зрозумів його наміру. Спілкування може мати негативні наслідки, якщо під час взаємодії виникне почуття образи, ворожість, відчуження. Починаючи взаємодію, слід пам'ятати, що такі ускладнення виникають досить часто, причинами цього є:

- 1) неконгруентність поведінки, або відмінність між мовленнєвим та немовленнєвим спілкуванням;
- 2) вплив на взаємодію прихованих (хибних) припущень;
- 3) проблема прихованого контексту спілкування [16, с. 106-115].

Які чинники ускладнюють спілкування?

Прогнози (спричиняють страх, образу, ворожість): „Якщо ти не будеш добре поводитися, тебе виженуть зі школи”.

Накази, безапеляційні розпорядження (підкреслення своєї влади над іншими): „Я даю тобі два тижні, щоб ти виправив двійку і став слухняним”.

Негативна критика: „Ти недостатньо старанно працюєш; у тебе немає бажання працювати”; „ Як можна бути таким неорганізованим? „

Образи, образливі порівняння, прізвиська: „Таке питання може поставити лише тупа людина”; „Ти просто роззява, чого ще можна від тебе чекати?”

Апелювання до обов'язків (слова-„боржники”): „Ти повинен поводитися відповідним чином”; „ Ти не маєш права так розмовляти”; „Ти мусиш добре вчитися” .

Репліки-пастки або натяки без розкриття важливої інформації: „Вихована людина не повинна так розмовляти з дорослим”, „Якщо ти поводитимешся добре, я зможу тобі допомогти” (не вказує, як саме повинен поводити себе співрозмовник).

Допит: „Розкажи мені, чим ти займаєшся у вільний час. Чого тебе навчають твої друзі? Про що ви говорите у цій компанії?”

Похвала з докором: „Ти ж розумна людина, як же можна таке робити?”

Упереджений діагноз мотивів поведінки: „У тебе немає бажання вчитися; ти безсоромна людина, якщо таке робиш”.

Ущипливі поради: „Якби ти взявся за розум, було б краще”, „Залиш цю спортивну секцію, вона заважає тобі вчитися”.

Переконання логікою: „Нічого тут рюмсати, таке покарання цілком зрозуміле. Якщо ти так зробиш, то матимеш великі неприємності”.

Відмова від обговорення питання або зміна теми: „Та хіба це проблема? І ця дрібниця тебе так розхвилювала?”; „Це дуже цікаво. Але поговорімо краще про твої оцінки”.

Змагання: „ Та хіба це проблема? От у мене проблема складніша”.

Заспокоєння запереченням: „Усе мине, все колись закінчується, тому не слід хвилюватися” [12, с. 280-281].

На різних етапах проведення бесіди важливо також дотримуватися певних **загальних правил поведінки**.

1. Слід оволодіти конфліктною ситуацією, зняти взаємну емоційну напруженість. Передусім потрібно зняти напруження м'язів, скутість, подолати недоцільні, або неконгруентні, рухи. Міміка, поза, жести мають не лише виражати внутрішній стан, але й впливати на нього позитивно.

2. Своєю поведінкою вчитель має вплинути на партнера, подолати його афективність. Цьому спрятиме доброзичлива посмішка, контакт поглядів, пауза.

3. Потрібно зрозуміти мотиви поведінки співрозмовника. Звернення до аналізу знижує емоційне напруження. Варто відмовитися від оцінок, насамперед негативних, висловити розуміння труднощів партнера, показати йому свій стан і почуття.

4. Слід погодити цілі спілкування. Виявити те, що поєднує із співрозмовником, знайти спільний погляд, продемонструвати можливість синхронізації дій.

5. Доцільно закріпити свою позицію вірою в можливість продуктивного результату взаємодії, висловити надію на продовження контактів [1, с. 86-93].

6. ПЕДАГОГІЧНИЙ ТАКТ УЧИТЕЛЯ

Розмову про суть педагогічного такту варто розпочати із з'ясування, що таке такт взагалі. В буквальному перекладі з латині **такт** означає **дотик**. Це моральна категорія. Тактовна людина — це морально вихована людина. У найскладніших життєвих ситуаціях вона зберігає повагу до себе і до інших людей, уважна і доброзичлива до них. Педагогічний такт відрізняється від загального тим, що має на увазі не тільки властивості вчителя, а й уміння вибрати правильні, морально виправдані засоби впливу на учнів. Отже, **педагогічний такт — це моральна поведінка вчителя, яка включає передбачення всіх об'єктивних наслідків вчинку, передбачення його сприймання**

вихованцями, вираз високої гуманності, чуйності, піклування про учнів, найкращий засіб встановлення доброзичливих стосунків з ними за будь-яких обставин [21, с. 181]. Педагогічний такт можна розглядати як **почуття міри педагогічного впливу на учнів** [12; с. 306]. Він не допускає крайнощів у спілкуванні зі школярами. К.Д. Ушинський писав: „*У школі повинна панувати серйозність, що визнає жарт, але не перетворює все на жарт, ласкавість без приторності, справедливість без уїдливості, доброта без слабкості, порядок без педантизму і, головне, постійна розумова діяльність*” [19, с. 259]. Педагогічний такт — це завжди пошук, завжди творчість.

Особливість педагогічного такту полягає, перш за все, в особливій моральній відповідальності вчителя: бути провідником у процесі спілкування з учнями, направляти і організовувати його, регулювати можливі суперечності так, щоб не виникло відчуження, не загубилось взаєморозуміння. Щоб бути тактовним у стосунках з учнями, вчитель має дотримуватись низки вимог до своєї поведінки [21, с. 185-188], їх можна назвати **принципами педагогічного такту**.

Найважливішою вимогою є **уміння вчителя оцінити ситуацію**, коли вона вимагає тактовного втручання:

- коли вчитель змушений поставити учня у незручне становище і треба пом'якшити ситуацію;
- коли вчитель ненароком зачепив самолюбство учня і хоче виправити становище;
- коли учень випадково попав у незручне становище і треба його виручати.

Наступна вимога — **добиватися максимуму інформації про причини суперечностей** і враховувати її недостатність при розв'язанні складних випадків. Наприклад, хлопчик різко став гірше вчитися, нервував, міг навіть нагрубити вчителю, чого раніше за ним не помічали. Вчитель хотів викликати батьків до школи. Але виявилось, що мама

хлопчика важко захворіла. Піклування про неї і хвилювання за стан її здоров'я і привели до зривів у поведінці. Докори і зауваження були непотрібними.

Педагогічний такт також вимагає **при виборі засобів взаємодії з учнем враховувати характер його стосунків з батьками**. Від цього залежить і сприймання і розуміння дій вчителя.

Необхідно також **враховувати індивідуальні особливості учня, характер ситуації**, в яку той потрапив, **обстановку**, що склалася.

Важливо **вміти передбачити, як вплив учителя на конкретного учня сприйме клас**. Якщо колектив підтримує дії вчителя, то вплив на одного учня стане ніби впливом на інших, якщо ні, то виховного ефекту дії вчителя не матимуть.

Педагогічний такт — це не одиничні вчинки учителя, а стиль його поведінки, при якому учні завжди впевнені в його доброзичливості, чуйності та доброті. Це педагогічно моральна поведінка, це засіб боротьби за людину, прояв душевної тонкості в дії, така форма поведінки, коли моральне мислення і практика єдині.

Педагогічний такт — результат духовної зрілості вчителя, великої роботи над собою щодо надбання спеціальних знань і вироблення уміння спілкуватися з дітьми. Крім того, **педагогічний такт передбачає наявність у вчителя таких морально-психологічних якостей**, як:

- гуманне ставлення до дітей;
- уважність і спостережливість, уміння бачити моральний бік своїх і чужих дій;
- уміння управляти собою і стримувати негативні емоції;
- витримка, самовладання і здатність навіть у гостро конфліктних ситуаціях приймати педагогічно доцільні рішення;
- уміння передбачати всі можливі наслідки своїх слів і вчинків;
- самокритичність і уміння виправляти допущені помилки;

- творче мислення, сміливість у розв'язанні моральних проблем.

Нетактовність зустрічається часто, і пояснюється не тільки неетичністю вчителя і його неухважністю до проблем педагогічної моралі. Адже практичне втілення морально-етичних норм пов'язане, перш за все, з педагогічною творчістю. А вміння набувається з досвідом.

Для вчителя обов'язковим є **дотримання вимог педагогічної моралі**, яка включає такі категорії, як *педагогічне добро і зло, педагогічна справедливість і несправедливість, учительський обов'язок і совість, честь і гідність*. Ці категорії виступають моральними стимулами, що спонукають учителя жити і діяти у відповідності до моральних вимог, коли вони виступають як моральні потреби і виконують регулятивну функцію.

Педагогічний такт передбачає **гнучкість у поведінці вчителя – педагогічну тактику**. Це є **вибір різних рольових позицій** (батька, дитини, дорослого). Це є **оперування стилем педагогічного керівництва** (авторитарним, демократичним, ліберальним). Це є **вибір адекватного стилю педагогічного спілкування**, лінії поведінки. На уроці вчитель один: коректний, вимогливий, доброзичливий чи сухуватий, залежно від ситуації. Після уроків – інший: невимушена поведінка, довірливий тон під час індивідуальної бесіди, дружнє спілкування з процесі гри. Різні форми спілкування вимагають від учителя зміни тональності у спілкуванні.

Важливо при усіх перебігах подій дотримуватися міри у вираженні почуттів, пам'ятати про етичний кодекс поведінки вчителя. Витримка і справедливість, розвиток педагогічної техніки і почуття гумору, повага до людей і збереження власної гідності, постійний творчий пошук – запорука успіху.

7. МАЙСТЕРНІСТЬ УЧИТЕЛЯ В РОЗВ'ЯЗАННІ ПЕДАГОГІЧНИХ КОНФЛІКТІВ

Короткий психологічний словник визначає **конфлікт** як „зіткнення протилежно спрямованих, несумісних одна з одною тенденцій у свідомості окремого індивіда, у міжособистісних відносинах або взаємодіях індивідів чи груп людей, пов'язане з гострими негативними емоційними переживаннями” [14, с. 152] .

Конфлікти розрізняють: **внутрішньоособистісний, міжособистісний, міжгруповий.**

Звичайно, найоптимальніший варіант розвитку педагогічної взаємодії — **безконфліктний**. Але уникнути суперечностей між учителем і учнями не можливо: вони існують об'єктивно і є, власне, рушійною силою розвитку. Та іноді суперечності загострюються, виникає **конфліктна ситуація** — **невдоволення, нестриманість, протистояння, прагнення задовольнити свої інтереси, нарешті, зіткнення думок і навіть розрив стосунків.**

Педагогічний конфлікт може виникнути спонтанно, а може бути і спеціально створений вчителем, може розвиватись хаотично, а може бути сконструйований, спрямований вчителем, може привести до розриву стосунків при невмілому керівництві, а може — до позитивних змін у стосунках при конструктивному розв'язанні. Вчитель не повинен боятися конфлікту, а опановувати технологію поведінки у конфліктній ситуації і майстерність її розв'язання.

З'ясуємо, перш за все, причини виникнення конфліктних ситуацій у педагогічній діяльності. При організації педагогічної взаємодії вчитель зустрічається з певними *труднощами*. Школярі потребують: хтось більше уваги, піклування, до когось потрібні більш жорсткі вимоги. Головне, правильно і гнучко будувати систему стосунків, прагнути до того, щоб у ній переважали гуманістичні, а не авторитарні відносини. Якраз *гнучкість у поведінці вчителя* і є найбільша трудність у діяльності педагога. Часто у відносинах

панують стереотипи, очікування певної поведінки учня. Якщо очікування не справджується, вчитель часто нервує, прагне повернути все по-старому, робить їдке зауваження, а у відповідь одержує протест.

Важливою особливістю взаємин педагога й учнів є *різниця їхніх соціальних статусів*. Якщо учитель орієнтується тільки на виконання учнем своєї соціальної ролі, не враховує змін у його поведінці і вчинках, порушує принцип гуманізму, то це приводить до погіршення стосунків між ними.

Ще одна складність і особливість педагогічної діяльності – її *публічний характер*: встановлення взаємин відбувається прилюдно. Учні очікують мудрих рішень вчителя. Якщо це очікування справджується, то сприймається учнями як природне, якщо ні – авторитет надовго втрачається. Вчитель в процесі публічної взаємодії часто перестає діяти творчо, боїться йти на ризик, не виходить за рамки стандарту, інколи діяти треба швидко, не вистачає часу на розмірковування. А якщо врахувати ще й нервову напруженість у гострій ситуації, то годі чекати мудрих рішень. Недарма радять: не поспішай судити, дай час подумати: і собі, і учням, не приймай швидких, непродуманих рішень. Легко грюкнути дверима класу і сказати “Я більше тебе бачити не хочу”, але ж і зайти в клас доведеться, і учня побачити знову.

У загальному плані причинами порушень у взаємодії вчителя з учнями можуть бути дії і слова вчителя, особливості особистості учителя і учня, загальна обстановка в школі.

Звідси, найбільш **типовими причинами конфліктів** у роботі вчителя з учнями можуть бути:

- недостатня можливість учителя прогнозувати на уроці поведінку учнів (її зміни можуть бути викликані, скажімо, втомленістю, відповідальною контрольною роботою або конфліктною ситуацією, що мала місце на попередньому уроці); несподіваність їхніх вчинків часто порушує запланований хід уроку, викликає в учителя роздратування і

- прагнення будь-що забрати “перешкоди”; недостатність інформації про причини того, що сталося, затруднює вибір оптимальної поведінки і тону звертання;
- свідками ситуації стають інші учні, тому учитель прагне будь-що зберегти свій соціальний статус і тим самим часто доводить ситуацію до конфліктної;
 - учителем, як правило, оцінюється не окремий вчинок учня, а його особистість, така оцінка часто визначає ставлення до учня інших вчителів і однолітків (особливо в початковій школі);
 - оцінка учня нерідко будується на суб’єктивному сприйманні його вчинку і недостатній інформованості про його мотиви, особливості особистості, умови життя в сім’ї;
 - учитель затрудняється провести аналіз ситуації, що виникла, поспішає суворо покарати учня, мотивуючи це тим, що зайва суворість у ставленні до учнів не завадить;
 - важливе значення має характер стосунків, які склалися між вчителем і окремими учнями; особисті якості і нестандартна поведінка останніх є причиною постійних конфліктів з ними;
 - причиною конфліктів часто бувають особисті якості вчителя (роздратованість, грубість, безпомічність, самовдоволення та ін.). Додатковими факторами виступають переважаючий поганий настрій при взаємодії з учнями, відсутність педагогічних здібностей, інтересу до педагогічної діяльності, життєва невлаштованість учителя, загальний клімат і організація роботи в педагогічному колективі.

Учителю слід пам’ятати, що різниця віку і життєвого досвіду учасників педагогічного конфлікту породжує і різну ступінь відповідальності за помилки при його розв’язанні, що поведінка учителя в конфліктній ситуації спостерігається учнями і носить виховуючий характер. Професійна позиція вчителя зобов’язує взяти на себе ініціативу у розв’язанні конфлікту і на перше місце зуміти поставити інтереси учня

як особистості, що формується. Всяка помилка вчителя при розв'язанні конфлікту породжує нові ситуації, які можуть стати конфліктними. Конфлікт легше не допустити, ніж його потім розв'язати.

Але інколи причиною конфлікту може бути *об'єктивна необхідність загострення суперечності*, яка “тліє”, необхідність більш яскраво виразити свою морально виправдану позицію, довести учням свою безкомпромісність у боротьбі зі злом — асоціальними, аморальними вчинками окремих учнів. Тут, звичайно, ризик — і педагогічний, і звичайний життєвий. Але є і професійне відчуття відповідальності за моральний розвиток учнів.

При розв'язанні педагогічних ситуацій слова і дії вчителя, обрані ним способи педагогічного впливу на учня і колектив в силу різних причин можуть виявитися помилковими. Тоді педагогічна ситуація переходить в конфлікт. Чітку межу між ситуацією і конфліктом в педагогічній діяльності визначити важко, тому і дається спільна їх класифікація.

Серед потенційно **конфліктних педагогічних ситуацій** можна виділити такі:

- ситуації і конфлікти *діяльності*, які виникають з приводу виконання учнем навчальних завдань, успішності, позанавчальної діяльності;
- ситуації і конфлікти *поведінки*, тобто вчинків, які виникають з приводу порушення учнем правил поведінки в школі (частіше на уроках) і поза школою;
- ситуації і конфлікти *відносин*, які виникають у сфері емоційно-особистісних стосунків учителя і учнів, у сфері їх спілкування в процесі педагогічної діяльності.

Ситуації з приводу навчальної діяльності часто виникають на уроках між вчителем і учнем або групою учнів (класом) і проявляються у відмові учня (учнів) виконувати навчальне завдання. Це може відбуватись з різних причин: втомленість, трудність у засвоєнні навчального матеріалу,

невиконання домашнього завдання, а часто і невдале зауваження вчителя замість конкретної допомоги при затрудненнях у навчальній роботі.

Подібні конфлікти часто бувають з учнями, які відчувають труднощі в навчанні, коли вчитель веде предмет в даному класі недовго і взаємини між ним і учнями обмежуються контактами тільки навколо навчальної роботи. Таких конфліктів, як правило, менше на уроках класних керівників, в початкових класах.

Останнім часом спостерігається збільшення подібних конфліктів через те, що вчителі часто пред'являють підвищені вимоги до засвоєння предмета, а оцінки використовують як засіб покарання тих, хто не підкорюється вчителю, порушує дисципліну на уроці. Тим самим зникає справжній мотив навчальної діяльності, знижується інтерес до навчання, деякі здібні учні залишають школу.

Іноколи педагогічна ситуація може набути характеру конфлікту в тому випадку, коли вчитель допустив помилку в аналізі вчинку учня, зробив необгрунтований висновок, не виявив мотиви. Особливо шкідливо, якщо вчитель дає оцінку не тільки вчинку, але й особистості учня, чим викликає зрозумілий протест у учнів, а часом і прагнення вести себе так, щоб виправдати очікування вчителя. В результаті ситуація губить свій виховний сенс, може перетворитись на конфліктну.

У результаті невмілого розв'язання ситуації часто виникають конфлікти відносин, які носять, як правило, тривалий, затяжний характер. Такі конфлікти породжують неприязнь або ненависть учня до вчителя, надовго порушують взаємодію з вчителем. Можливий певний розрив стосунків. Гуманізація школи вимагає від багатьох учителів перегляду своєї позиції в конфліктах, пропонує не поспішати звинувачувати учнів.

Деякі типові конфліктогенні ситуації в школі
А. Встановлення першого контакту з класом.

Від того, як буде організована педагогом перша зустріч з класом, великою мірою залежать дальші відносини з дітьми, успіх педагогічної роботи.

Учні активно пізнають нового вчителя, особливо підлітки, хочуть, щоб він їх помітив, поспішають проявити себе, правда, не завжди так, як цього чекає вчитель. Найкращий вихід для вчителя — відреагувати нестандартно на несподіваний вчинок учнів, в жодному разі не просити втрутитися адміністрацію школи. Найціннішим є виявлення щирої зацікавленості до школярів, бажання з ними співробітничати, спокійне прийняття їхніх способів самовираження.

Б. Ситуації та конфлікти з учнями початкових класів:

- причиною яких є невірноваженість нервової системи дітей;
- які виникають через недостатню саморегуляцію дітьми своїх емоцій;
- в основі яких лежать труднощі адаптації учнів до школи;
- викликані незрозумінням дорослими особливостей дитячої психіки (бажання дітей допомогти вчителю, зробити йому щось приємне, прагнення залучити вчителя до своїх дитячих ігор тощо).

В. Перехід учнів з початкової в середню школу.

У цей період учням психологічно важко знайти контакт з різними учителями. Адаптація до нових умов роботи може бути благополучною лише тоді, коли і класний керівник, і кожний вчитель стане ініціатором налагодження взаємовідносин.

Г. Ситуації та конфлікти з підлітками на уроках.

Переважає більшість конфліктних ситуацій на уроках — типові, закономірні, викликані невмінням або небажанням учителя визнавати зміну вікового статусу учня і прагненням учня будь-що себе виразити. Уміла організація навчальної роботи на уроці, встановлення ділових взаємин служать прекрасним засобом попередження конфліктів.

Ситуація на уроці доходить до конфлікту, як правило, з учнем, який слабо встигає з предмету, „важким у пове-

дінці”. Тому в інтересах самого вчителя краще вивчити саме цих учнів, виявити до них більше уваги, надати своєчасно допомогу.

Ніколи не можна карати за погану поведінку оцінками з предмету — це обов’язково знижує інтерес до предмету, приводить до зтяжнього особистісного конфлікту.

Непосидючість, втомленість одноманітністю навчальної роботи, бажання урізноманітнити нудне життя в школі часто приводить підлітків до дрібних порушень поведінки — пустощів і бешкетування, як-то причепити вчителю папірець чи прищіпку до плаття, принести в клас цуценя або голуба, а то й скелет із кабінету біології. Все це найчастіше робиться без злого наміру, не для того, щоб звести рахунки з конкретним вчителем, а просто від надлишку невитраченої енергії. Такі ситуації бувають у всіх школах, і кожному учителю треба бути готовим до них і не перетворювати їх у конфлікт.

Особливу увагу слід звернути на ситуації, які виникають у школярів, особливо дівчаток, з учителями фізкультури. Найчастіше конфлікт виникає з приводу вимог учителя до спортивної форми для занять гімнастикою. Підлітки в період статевого дозрівання, нерідко дисгармонійного збільшення росту, маси особливо чутливі до свого зовнішнього вигляду, оцінок його старшими і однолітками.

Багато так званих „важких” підлітків — діти з неблагополучних сімей, які відчувають самотність і дефіцит людяності у спілкуванні з дорослими як вдома, так і в школі. Кожна ситуація, в якій учитель докоряє за негативізм, висміює підлітка, нагадує про неблагополуччя в сім’ї, може стати конфліктною. Це загальновідомі положення, які, на жаль, часто порушуються вчителем.

Д. Особливості ситуацій і конфліктів з учнями 10-11 класів.

У цей відповідальний період формування особистості відбуваються складні суперечливі процеси визначення своєї громадянської позиції, професійного вибору і моральних

орієнтирів, народжується прагнення до особистої неповторності й оригінальності, що вимагає напруженої внутрішньої роботи почуттів і розуму учня, щоб самостійно прийняте рішення не привело до драматичних помилок.

Позиція “учитель завжди правий” для старшокласників вже втратила силу. На жаль, інколи вчителі не враховують вікових особливостей старшокласників при взаємодії з ними, оцінюють їх за старими критеріями, ставляться до них, як до підлітків, що справедливо обурює учнів і нерідко приводить до конфліктів. Перший натиск на учнів викликає організований протест як прояв групової незгоди з такою формою взаємодії з ними.

Подібні ситуації, які зустрічаються у взаємодії зі старшокласниками, свідчать про назрілу необхідність зміни організації навчальної діяльності, форм контролю і взаємовідносин з дорослими учнями.

Багато конфліктів із старшокласниками виникають через образу їх гідності, приниження достоїнства, що викликає захисну реакцію, особливо, коли це стосується взаємин між юнаками і дівчатами.

Таким чином, переважна більшість конфліктів у педагогічній діяльності викликана низьким рівнем педагогічного спілкування вчителів, їх психологічної культури. Вчасно зупинитися, помовчати, перенести розмову на завтра, подивитись на ситуацію збоку або очима учня, поставити себе на його місце і, можливо, взаєморозуміння прийде на зміну протистоянню.

Доцільно звернути увагу на те, що співробітництво — хоч і прекрасна стратегія взаємодії вчителя і учнів, але не єдина. І вчителю важливо уміло використовувати, принаймні, усі 5 таких **стратегій**, виділених психолого-педагогічною наукою [12, с. 245-251].

1. Конфронтація або суперництво.

Це активний, майже агресивний наступ, коли людина йде до розв’язання конфлікту, задовольняючи свої інтереси,

інколи навіть на шкоду іншій людині. В такому разі, обмежуючи дії партнера в даній ситуації, можна посилити можливість конфлікту в майбутньому.

Проте дана стратегія може бути ефективною у деяких випадках:

- вчитель певний своєї правоти, знає, що впровадження його рішення значно поліпшить ситуацію;
- обмеження дій учня сприятиме захисту (моральному чи фізичному), іншого учня чи групи учнів;
- учитель перебуває у критичній ситуації, що потребує миттєвого реагування;
- учитель мусить прийняти нестандартне рішення і розпочати діяти.

Важливою умовою ефективності розв'язання конфлікту при виборі цієї стратегії є вміння вчителя приймати правильні рішення і володіння відповідною педагогічною технікою.

2. Уникнення конфлікту.

Людина намагається відсунути появу конфліктної ситуації якомога далі, сподіваючись, що все розв'яжеться само собою, або виходячи з принципу, що „поганий мир кращий за добру сварку”. Стратегія уникнення не знімає тієї суперечності, що спричинює конфлікт, навпаки, з часом вона може загостритися. Проте відповідна стратегія може бути корисною, коли:

- проблема не дуже важлива, і не варто витратити сили на її розв'язання;
- учитель розуміє слушність позиції іншої людини;
- інша людина має більшу владу або надто складний характер;
- немає достатньої інформації для розв'язання проблеми;
- напруженість дуже велика і є потреба зняття нагнітання негативних емоцій.

3. Стратегія пристосування.

Мається на увазі, що людина прагне взаємодіяти з іншою людиною, не відстоюючи своїх інтересів. Така

стратегія може мати негативні наслідки для розвитку особистості вчителя: він може втратити почуття самоповаги. Корисною вона може бути за таких умов:

- учителя не дуже хвилює результат;
- він прагне зберегти добрі стосунки з іншою людиною;
- він впевнений, що інша людина має більшу рацію, або що для неї дуже важливий відповідний результат.

4. Компроміс.

Компроміс — це схильність не загострювати ситуації у конфлікті. Обидві сторони трохи поступаються своїми інтересами, шукають рішення, яке б задовольнило всіх. Стосунки у цьому випадку поверхові. Партнери не шукають прихованих потреб, вони задовольняються зовнішньою стороною поведінки. Поступаючись, людина принижує себе в очах іншої сторони, не може задовольнити і власні інтереси. Але стратегія компромісу може бути корисною у таких випадках:

- учитель прагне швидше розв'язати проблему;
- інші підходи до розв'язання проблеми виявилися неефективними;
- компроміс дозволяє зберегти стосунки,

5. Співробітництво.

У психологічному плані це найефективніша стратегія взаємодії. Вона зумовлює підхід до конфлікту з урахуванням інтересів обох сторін, пошук взаємовигідних результатів і шляхів їхнього досягнення. Але для втілення вона вимагає більше часу, ніж інші стратегії, додаткових зусиль. Крім того, обидві сторони повинні вміти висловити свої бажання, вислухати одне одного, виробити альтернативні варіанти розв'язання проблеми. Для вчителя використання стратегії співробітництва ускладнюється тим, що він має не лише сам прагнути до взаємодії, а вчити при цьому учня, створювати умови для подолання його невміння чи небажання взаємодіяти.

Стратегія співробітництва буде найдоцільнішою в таких ситуаціях:

- розв'язання проблеми є справою дуже важливою для обох сторін;
- є необхідність встановити тривалі хороші стосунки;
- учитель має досить часу для розв'язання проблеми;
- обидві сторони прагнуть досягти найкращого результату;
- особи, втягнуті в конфлікт, мають однакові владу, сили і можливості, тому мусять разом шукати шляхи розв'язання проблеми.

Таким чином, ви бачите, що будь-яка стратегія ефективна лише у відповідних ситуаціях. Вчитель повинен уміти і поступатися, і йти на компроміс, і встановлювати партнерські стосунки, і обстоювати власну позицію, враховуючи конкретні обставини.

Конфлікт — це і руйнування, і створення одночасно, бо суперечність, яка лежить в його основі, має бути осмислена суб'єктами, усунена і натомість мають бути побудовані нові стосунки. Логіка розвитку вимагає не уникати конфліктів, а створювати їх.

Першим етапом конфлікту є **конфліктна ситуація**. Це ще конфлікт в потенції, можливість його. Для вчителя дуже важливим є розпізнати цю ситуацію. Вона характеризується невдоволенням, яке виражається мімікою, позами, інколи хоромим гудінням учнів, окремими репліками чи фразами.

Другим етапом у розвитку конфлікту є **інцидент** — неприємний випадок, непорозуміння, зіткнення. В результаті може виникнути протистояння, протидія чи протиборство — конфронтація взаємовідносин. Напруження може досягти такого рівня, що ні вчитель, ні учень не контролюють себе, а це може привести до втрати гідності, до підміни конфлікту скандалом. Для вчителя важливо не давати собі попасти в полон емоцій, сконцентрувати увагу на суті суперечності.

Розв'язання конфлікту починається з уважного **аналізу ситуації**. Всіх проблем він не розв'яже, але дасть можливість вчителю виявити обставини і причини, що

привели до загострення стосунків, добре продумати свою поведінку і вчинок школяра, спокійно, не поспішаючи, без суб'єктивізму оцінити ситуацію. Грамотно проведений аналіз допоможе вчителю не тільки знайти варіанти рішення, але й можливі шляхи попередження або погашення конфлікту. Учитель при цьому визначає момент можливого переходу ситуації в конфлікт, знижує опосередкованими прийомами напруженість і бере ситуацію під контроль, переводить стосунки учасників на рівень взаємоприйнятних ділових відносин.

Аналіз ситуації можна здійснити за такою *схемою*:

- опис ситуації, конфлікту, вчинку (учасники, місце виникнення, діяльність учасників і т.д.);
- що передувало виникненню ситуації;
- які вікові й індивідуальні особливості учасників проявилися в їхній поведінці, ситуації, вчинку;
- ситуація очима учня і учителя;
- особиста позиція вчителя у ситуації (ставлення його до учня), реальні цілі учителя у взаємодії з учнем (чого він хоче: позбавитися учня, допомогти йому чи він байдужий до учня);
- що нового дізнався вчитель про учнів із ситуації, вчинку (пізнавальна цінність ситуації для вчителя);
- основні причини ситуації чи конфлікту й її зміст (конфлікт діяльності, поведінки чи відносин);
- визначення в ситуації моменту, коли вчитель міг би попередити її перехід в конфлікт;
- що завадило вчителю зробити це (емоційний шок, присутність свідків, розгубленість, несподіваність тощо);
- варіанти погашення чи розв'язання ситуації, корегування поведінки учня;
- вибір засобів і прийомів педагогічного впливу і визначення характерних учасників реалізації поставлених цілей в даний час і на перспективу.

При здійсненні аналізу ситуації основна увага повинна надаватися не вчинку, а особистості учня, пошуку шляхів

налагодження взаємин з ним, створенню умов для нормального формування його особистості.

І, звичайно, **оптимальний варіант** розв'язання конфлікту, який потребує справжньої педагогічної майстерності, — це його **попередження**, відвернення, нестандартне вирішення педагогічної ситуації. Першим кроком у цьому напрямі буде **зняття психічного напруження**. **Способів** є багато: *прохань та вибачення, демонстрація симпатії, жарт, відволікання, переключення на інші об'єкти чи діяльність, надання права на незгоду, зміна інтонацій, дистанції спілкування*. Мова йде про поліваріантність розв'язання. Обидві сторони вибирають найбільш прийнятний варіант. Головне — більше творчості і взаємного бажання досягти компромісу, взаємної згоди. *При обговоренні проблеми важливо пам'ятати про **правила активного емпатійного слухання**: намагатися зрозуміти іншу сторону, дати їй відчуття, що її думки і почуття сприймаються, як справжні, серйозні, глибокі, застосовувати перефразування і резюмування думок, щоб у всіх була впевненість у взаєморозумінні.*

В окремих випадках для розв'язання конфлікту використовується **посередник** — третя, незалежна особа. В школі це найчастіше директор або його заступник. При виникненні конфлікту учня ведуть до представника адміністрації, знімаючи з себе відповідальність. На жаль, дуже часто адміністративний вплив не знімає суперечності, яка існує між вчителем і учнем, тому й конфлікти не розв'язуються. Найкраще створити в школі неформальний орган (умовно його можна назвати “третейський суд”, який би користувався довірою вчителів та учнів. Це могли б бути представники психологічної служби, громадськості, батьків. Необхідність і чисельний склад визначається навчальним закладом індивідуально.

Володіючи технологією розв'язання конфлікту і використовуючи його позитивну роль у формуванні особистості, педагог може при необхідності спеціально створювати його.

Створення конфлікту — це не штучне привнесення суперечностей, **це стимулювання розвитку вже існуючої**

суперечності до її критичного стану. Педагог уловлює тенденцію школяра до асоціальних проявів поведінки і створює конфлікт для того, щоб самому керувати його розвитком, а не залежати від учнів. При цьому треба чітко визначити позиції сторін, розкрити їхнє соціальне і особистісне значення, підсилити соціально-ціннісну позицію.

Вирішуючи створити конфлікт, необхідно врахувати ряд **умов:**

- наявність суперечності;
- упевненість учителя, що він матиме підтримку з боку учнів;
- висловлення протилежних думок обох сторін;
- володіння педагогом технологією розв'язання конфлікту;
- вдалий вибір моменту для створення і розв'язання конфлікту.

При відсутності хоч би однієї умови із створенням конфлікту краще зачекати. Але при наявності всієї системи можна сміливо створювати конфлікт, який є важливим інструментом у розвитку особистості та колективу.

Література

1. Аникиева Н.П. Учителю о психологическом климате в коллективе.— М., 1983.
2. Арджайл М. Британський журнал соціальної і клінічної психології.— Т.9.— 1985.— С. 36.
3. Атватер И. Я вас слушаю... — М.: Экономика, 1988.
4. Березовин Н.А., Коломинский Я.М. Учитель и детский коллектив.— Минск, 1978.
5. Добрович А.В. Воспитателю о психологии и психогигиене общения.— М.: Просвещение, 1987.
6. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении.— М.: Просвещение, 1987.
7. Краткий справочник по педагогической технологии / Под ред. Н.Е.Щурковой.— М.: Новая школа, 1997.

8. Леонтьев А.А. Педагогическое общение.— М.: Знание, 1979.
9. Натанзон Э.Ш. Приемы педагогического воздействия.— М.: Просвещение, 1972.
10. Ниренберг Дж., Калеро Г. Как читать человека, словно книгу.— Казань: Нива, 1991.
11. О'Коннор Дж., Сейлор Дж. Введение в НЛП.— Челябинск: Версия, 1997.
12. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; За ред. І.А. Зязюна.— К.: Вища шк., 2004. — С. 112-128.
13. Питюков В.Ю. Основы педагогической технологии.— М.: Госпедагенство, 1997.
14. Психологічний словник.— К.: Вища школа, 1987.
15. Синиця І.О. Про педагогічний такт учителя.— К.: Рад. школа, 1969.
16. Скотт Дж. Г. Конфликты. Пути их преодоления.— М., 1990.
17. Сухомлинський В.О. Лист про педагогічну етику // Вибр. тв.: У 5 т. — Т.5.— К.: Рад.школа, 1977. — С. 591-600.
18. Учителю о педагогической технике / Под ред. Л.И. Рувинского.— М.: Просвещение, 1989.
19. Ушинский К.Д. Родное слово // Собр. соч.: В 11 т. — М., 1949. — Т.6.
20. Филонов Л.Б. Психологический контакт педагога и учащегося как условие успешной профилактики отклонений в поведении школьников // Психологическая профилактика недисциплинированного поведения учащихся.— К., 1989.
21. Чернокозов И.И. Профессиональная этика учителя. — К.: Рад.школа, 1988.

ТЕМА 4. Дидактична майстерність педагога

План

1. Урок як навчальний діалог учителя з учнями.
2. Побудова діалогічної взаємодії на різних етапах уроку.

1. УРОК ЯК НАВЧАЛЬНИЙ ДІАЛОГ УЧИТЕЛЯ З УЧНЯМИ

Діяльність учителя на уроці ми звикли називати словом „*викладання*”, нерідко можна почути: вчитель передає знання. Декому здається, що досить учителю зрозуміло і доступно викласти повну інформацію щодо певної теми і все – учні будуть знати і вміти. Але ж урок – це не тільки діяльність учителя, а й діяльність учня. І завдання вчителя – створити умови для спільної пізнавальної діяльності. Сучасний погляд на урок великою мірою сформувався завдяки внеску передових, творчо працюючих учителів, перш за все, вчителів-новаторів: Ш.А. Амонашвілі, Є.І. Ільїна, В.Ф. Шаталова та інших. Їхні ідеї педагогіки співробітництва лягли в основу нової моделі уроку: **уроку-діалогу**. Урок сприймається ними як можливість духовного спілкування з учнями.

Ще В.О. Сухомлинський у своїй книзі „Сто порад учителю” звертав увагу на те, що шкільний урок має бути уроком духовної спільності, взаємної довіри, доброзичливості, а не просто академічним часом, що відведений для викладу нового матеріалу та оцінки знань [9]. Сучасна гуманістична педагогіка орієнтує вчителя на діалог з учнями.

Діалог – це специфічна форма спілкування, коли людина сприймається як партнер із правом на власну позицію, на свій індивідуальний спосіб сприйняття світу.

Діалог учителя й учнів на уроці – не просто ситуація „запитання (вчителя)-відповідь (учня)”. Тут ідеться про **активізацію пізнавальної діяльності учнів**, перетворення

учня на активного суб'єкта процесу навчання, збудження позитивних мотивів учіння.

Ситуація діалогу може створюватись навіть при монологічному викладі матеріалу вчителем, якщо учні будуть не пасивними слухачами, а разом з учителем розмірковують над проблемою, шукатимуть шляхи її розв'язання, радітимуть при отриманні позитивного результату, співпереживатимуть при виникненні затруднення. Такий діалог, при якому виникає співроздум і співпереживання, називають **внутрішнім діалогом** учителя й учнів. Він стимулює діалог учня з самим собою, коли той намагається самотійно осмислити почуте від учителя.

З іншого боку, може бути урок у формі бесіди, коли вчитель формально ставить запитання, а учні байдуже відповідають. Але спільного пошуку, співпереживання немає, і діалог не виникає.

У чому **важливість діалогу** з учителем для учня? Перш за все, діалог дає змогу кожному учневі реалізувати себе, *самоствердитися*, виявити свою активність. По-друге, діалог *зближує* вчителя й учнів, посилює взаємну довіру, робить педагогічне спілкування особистісно орієнтованим. І, насамкінець, діалог дозволяє задовольнити *потребу* школяра *відчувати себе* рівноправним партнером спілкування, *суб'єктом* навчання.

За таких умов навчання стає не відсиджуванням уроків, а формою спільної життєдіяльності вчителя й учнів. Учні не готуються до майбутнього життя, а живуть: спілкуються, радіють, сумують, розвиваються. У Ш. Амонашвілі в книзі „Єдність мети” є епізод, коли учениця називає завдання, підготовлені вчителем для уроку, „життям на дошці”. І це дає підставу відомому новатору вважати дошку „екраном, на якому проектується спільне з учнями пізнавальне життя на уроці” [1, с. 78-79].

Викладені міркування дають можливість визначити **характеристики уроку, який будується на ґрунті діалогічної взаємодії вчителя з учнями** (в подальшому називатимемо його „урок-діалог”):

- а) рівність особистісних позицій учителя й учнів у процесі навчання полягає в тому, що вчитель сприймає учня як особистість і реагує на нього як на особистість, в особистісному включенні вчителя і учнів у розв’язання дидактичних завдань уроку;
- б) наявність контакту, емоційно-інтелектуальної спільності між учителем та учнями — відчуття учнями у спілкуванні з учителем своєї психологічної захищеності; доброзичлива, творча атмосфера уроку;
- в) високий рівень мотивації навчання учнів — активність у пізнавальній діяльності; свідомий характер навчання; забезпечення успіху у навчанні;
- г) оптимальне співвідношення між свободою учня у виборі змісту, методів навчання і педагогічним керівництвом його діяльністю; збільшення числа елементів навчальної самодіяльності в роботі учнів;
- д) творче самопочуття вчителя і учнів під час роботи на уроці, відчуття ними задоволення від спільної праці; реалізація потреби учнів у персоналізації, в суспільному визнанні [5, с. 170].

Саме таке навчання і є *особистісно орієнтованим*. Для вчителя головним стає не зазубрена сума знань, а особистість учня, здатність його до взаєморозуміння, взаємоповаги, Якщо учень знаходить спільну мову з учителем, довіряє йому, то знижується рівень його тривожності, зростає впевненість у собі, успішність, Якщо потреба учня в самоствердженні буде реалізована на уроці, то йому не доведеться робити це деінде (скажімо, в сумнівних компаніях).

Технологія підготовки уроку-діалогу

1. *Визначення предмета діалогічного спілкування*. яку конкретну проблему можна запропонувати учням для

- обговорення; що може зацікавити учнів, послужити „манком” (К. Станіславський) для спільних роздумів.
2. *Передбачення особистісного розвитку учнів*: наскільки збагатиться їхній інтелект, поглибляться уявлення, які власні позиції можуть у них сформуватися.
 3. *Визначення надзавдання уроку*: спонукати учнів до активної самостійної пізнавальної діяльності, формувати в них установку на самовдосконалення на підставі здобутих знань.
 4. *Вибір прийомів і методів, технологій і технік, форм їх реалізації*, які б забезпечували можливість найповнішого вираження особистісного творчого потенціалу учнів.
 5. *Розробка комунікативного забезпечення уроку* (В. Кан-Калик), необхідного для реалізації його мети і завдань: вибір учителем оптимальної комунікативної поведінки, моделей спілкування з учнями, визначення бажаного тону, психологічної атмосфери уроку.

Отже, підготовка (задум, за Ю. Львовою) уроку-діалогу – це створення уявної моделі уроку, успішного для дітей, і як наслідок, для вчителя.

Відмінності в організації уроку за моделями „урок-діалог” і „урок-монолог” можна прослідкувати ознайомившись з таблицею [5, с. 171-172]:

Елементи технології побудови уроку	Модель „урок-діалог”	Модель „урок-монолог”
<i>Мета уроку, її спрямування</i>	<i>Розвиток інтелектуального, творчого потенціалу учнів засобами вивчення основ наук. Збагачення учнів знаннями, розвиток умінь, навичок, формування ставлення до знань як передумови їхнього особистісного розвитку і ступовлення.</i>	<i>Інформаційне насичення учнів, виклад готових знань і перевірка їх засвоєння відповідно до вимог шкільної програми. Зорієнтованість кінцевої мети навчання на оцінку знань, умінь і навичок учнів; вивчення предмету сприймається лише як засіб підвищення освітнього рівня учнів.</i>

Продовження таблиці

Аналізуючи урок з позицій діалогічної взаємодії, варто пам'ятати про **основні критерії його оцінювання**.

- чи цікаво було учням у спільній діяльності, чи став урок елементом спільного життя вчителя і учня;
- чи спокійно реагували учні на вимоги вчителя, чи поважають його, довіряють йому;
- яким був рівень пізнавальної активності учнів, чи вільно вони почувалися під час розв'язання завдань, чи не боялися помилитися;
- наскільки задоволені вчитель і учні спільною діяльністю на уроці, чи відчували вони свою духовну спільність.

Як приклад, можна проаналізувати ситуацію, описану Ю. Львовою в оповіданні „Наодинці з собою” [3, с. 32-34].

Після проведення відкритого уроку для вчителів міста і області, після його обговорення, вчителька наодинці аналізує зроблене. Відчуває задоволення від добрих відгуків колег, від повністю реалізованого плану уроку, чіткості виконання поставлених завдань. І раптом ловить себе на думці, що не знає, як сприймали урок деякі учні, чи всі її зрозуміли, що втратила відчуття стану учнів, що готувала урок з думкою про них і їх не бачила. Вчителька вболіває за те, що урок не став моментом духовного спілкування. Вона зрозуміла, що намагаючись добре виконати свої функціональні обов'язки, випустила з поля зору учнів. Вона зосередилась на собі, на власних завданнях уроку. Внутрішнього діалогу між нею і учнями не відбулось, оскільки вона перейшла з гуманістичної на функціонально-рольову позицію.

2. ПОБУДОВА ДІАЛОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ НА РІЗНИХ ЕТАПАХ УРОКУ

2.1. Психологічне налаштування учнів на урок.

Успіх уроку значною мірою залежить від його початку. Від того, як почнеться спілкування вчителя з учнями, яку спрямованість матиме це спілкування, залежить розв'язання

дидактичних завдань уроку. Тривожність виникає в учнів внаслідок невизначеності дій учителя, невпевненості у собі, у своїх знаннях. Учні не вміють швидко зосередитись після шумної перерви, після попереднього напруженого уроку. Тому **найважливішим для вчителя на початку уроку є:**

- подолання негативної емоційної реакції, створення умов для позитивного настрою;
- встановлення особистісного контакту з учнями, орієнтація їх на діалог з учителем;
- зосередження їхньої уваги, збудження інтересу до теми;
- налаштування на пізнавальну діяльність.

Основною *умовою* для створення позитивного настрою є встановлення особистісного контакту між учителем і учнем.

Прийоми, що допомагають за певних умов встановити такий контакт: щира посмішка, контакт очей як засіб передачі учням позитивних емоцій, виразний жест, емоційно забарвлене вітання („я радий знову вас бачити”), використання персоніфікацій, незалежність звернення, гумор тощо. Звичайно, головне — гуманістична спрямованість особистості вчителя, його особистісно орієнтована позиція в спілкуванні, а прийоми — це вже техніка її реалізації.

Спробуємо проаналізувати такий початок уроку.

— *Доброго дня, діти! Мене звуть Ганна Михайлівна. Я вчитиму вас математики. Сьогодні у нас з вами перша зустріч. Я чекала на неї і дуже хотіла дізнатися: які ви? Впевнена, що й ви чекали на мене: бачу усмішки на ваших обличчях і зацікавленість в очах. Мені дуже хочеться, щоб ми стали друзями. Проте для цього нам треба докласти зусиль. Сподіваюся на вашу допомогу — старанність, ретельність в роботі, серйозне ставлення до цариці наук — математики. Зі свого боку, обіцяю зробити наші зустрічі цікавими і корисними, Бачу, є згода в товаристві. Отже, продовжимо урок.*

В якій ситуації такий початок буде доцільним?

Важливим завданням першого етапу уроку є *зосередження уваги школярів*. Увага, за образним висловом К. Ушинського, – це „*єдині двері*”, через які знання потрапляють до учнів.

Завдання вчителя на початку уроку – перенести увагу з попереднього етапу життя на нову діяльність, привернути увагу до теми уроку, збудити їхню пізнавальну активність. Тут можна використати цікавий факт, запросити до спільного розв’язання проблем, продемонструвати новий дослід, використати незвичні елементи поведінки тощо.

Таким чином, конструюючи початок уроку як діалогу, ***вчителю необхідно:***

- передбачити можливі бар’єри спілкування і способи їх усунення;
- вибрати модель спілкування і комунікативної поведінки;
- визначити бажану психологічну атмосферу;
- організувати учнів і визначити місце свого розташування в просторі класу;
- визначити темпоритм початку уроку.

2.2. Діалогічна взаємодія у процесі викладу нового матеріалу вчителем.

У процесі сприймання нового матеріалу в учнів виникає низка *труднощів*:

- навантаження припадає переважно на слуховий аналізатор, а зір залишається пасивним; це приводить до швидкого стомлювання, розпорошення уваги, руйнування цілісності сприймання матеріалу;
- темп викладу і темп сприймання можуть не співпадати, учні не встигатимуть зрозуміти почути;
- нечіткість дикції вчителя може привести до нерозуміння учнями окремих слів чи виразів;
- неможливість для окремого учня повернутися до попереднього матеріалу, зупинитися, щоб не відстати.

Тому вчителю при монологічному викладі матеріалу треба стимулювати *внутрішній діалог* між ним і учнями:

- здійснювати зворотний зв'язок;
- слідкувати за чіткістю дикції, підтримувати оптимальний темп мовлення, робити паузи, повторювати основні висновки;
- записувати на дошці нові слова, дати, прізвища і т.п.;
- у кінці пояснення коротко показати вузлові моменти, користуючись дошкою як опорним конспектом.

Трансформація монологу в діалог (внутрішній, прихований) сприяє активізації пізнавальної діяльності школярів. **Активізація навчання — це процес, спрямований на поглиблену спільну навчально-пізнавальну діяльність вчителя та учня, на спонукання до її енергійного, цілеспрямованого здійснення, на подолання інерції, пасивних і стереотипних форм викладання і учіння [10, с.135].** Важливою умовою активізації є створення ситуацій *співроздумів, співпереживання та діалогізація*, тобто введення в монолог елементів діалогу.

Як розробити діалогізований монолог?

1. Виробити *установку* на діалогічне спілкування з класом. Обміркувати шляхи співвіднесення інтересів учнів зі змістом уроку, способи „передачі” мети вивчення теми. Ввести у монолог звернення до аудиторії, спираючись на зчитування її станів, демонструвати спільність („ми”, „поміркуймо”).
2. З'ясувати *головні тези*, над якими повинні думати учні. Розподіляти інформацію на блоки, орієнтуючись на надзавдання. Виробити систему запитань різного рівня до кожного блоку для організації роздумів над проблемою. Ввести різні види діалогу (прямий, непрямий, внутрішній, риторичний).
3. Обміркувати, які уявлення доцільно викликати в учнів стосовно конкретної теми. Визначити *прийоми організації співпереживання*: введення словесних картин, тропів, укрупнення деталей тощо.

4. Забезпечити взаємодію *педагогічною технікою* (мовленням і невербальними засобами). Особливого значення потрібно надати *діалогізації* повідомлення: модальності мовлення, персоніфікації, установці на відповідь.

Модальність мовлення – вияв суб'єктно-особистісного ставлення педагога та учнів до інформації (за Г. Марковою).

Персоніфікація – виклад інформації від першої особи, звернення педагога до особистого досвіду, що пов'язаний із предметом повідомлення (за А. Харашем).

Установка на відповідь – використання педагогом системи засобів (вербальної пропозиції, інтонації, рухів очей тощо), щоб спонукати учнів обмірковувати відповідь на питання, дати оцінку фактам (за І. Васильєвою).

2.3. Діалог у процесі бесіди.

Бесіда – метод навчання, який передбачає з'ясування певних питань шляхом організації вчителем відповідей учнів на продуману систему запитань.

Бесіда має більше можливостей для активізації пізнавальної діяльності школярів, ніж монологічні методи викладу матеріалу. У педагогіці розрізняють бесіди репродуктивну і евристичну. У процесі вивчення нового матеріалу доцільною є **евристична (пошукова) бесіда – метод навчання, коли вчитель не повідомляє учням готових знань, а логічно пов'язаними запитаннями залучає їх до розв'язання проблеми на ґрунті здобуття ними знань, власних спостережень, життєвого досвіду.** Запитання мають бути проблемними, вчитель не повинен повідомляти висновків, а підводити думку учнів до самостійного їх формування. Результатом навчання буде розумовий розвиток учнів, емоційний фон уроку і творче самопочуття вчителя.

Технологія побудови евристичної бесіди

1. Визначити обсяг інформації, який учні мають здобути.
2. Обдумати, на які вже засвоєні раніше знання дітей можна спертися.

3. Уявити, до яких висновків мають дійти школярі.
4. Сформулювати перше питання проблемно-пошукового характеру, яке має зацікавити учнів і змусити їх замислитися, і навідні питання, які спрямовуватимуть думку школярів.
5. Створити проблемну ситуацію і спонукати учнів висловлювати припущення щодо вирішення проблеми.
6. Слідкувати за думками і аргументами школярів і реалізувати підготовлену систему запитань залежно від логіки матеріалу і відповідей учнів, спрямовуючи їх до мети пошуку.
7. Організувати узагальнення й систематизацію опрацьованого, підкреслити головні висновки.

При обговоренні проблеми в режимі діалогу **для вчителя важливо:**

- уважно вислуховувати учнів, застосовуючи нереклексивне і рефлексивне слухання;
- залучати до обговорення всіх учнів;
- намагатися не давати оцінок, а зосереджувати увагу на слухних відповідях;
- передавати свої емоції жестами, мімікою, інтонаціями.

Варто пам'ятати, що той урок можна вважати успішним, коли учням цікаво, вони активні, навчальна мета сприймається ними як особистісно значуща, учні відчувають своє особистісне зростання.

2.4. Організація взаємодії між учнями під час групової роботи на уроці

Групова робота на уроці — це форма організації навчання в малих групах на основі співробітництва з чітко розподіленими ролями.

Її організація вимагає дотримання низки **принципів**, як загально-дидактичних, так і специфічних:

- *принцип колективізму* (забезпечує формування в учнів взаєморозуміння, взаємодопомоги, дружби, товаришкості тощо);

- принцип взаємного збагачення;
- принцип однакових можливостей для кожного учня в досягненні успіху;
- принцип Відповідальності (оцінка роботи групи залежить від вкладу в спільну роботу кожного);
- принцип рольової участі (розподіл обов'язків усередині групи) [5, с. 370] .

Е. Полат пропонує таку **класифікацію варіантів організації групової роботи:**

- навчання в співробітництві – передбачає роботу групами з чотирьох осіб різного рівня підготовленості;
- командно-ігрова діяльність – турніри між командами [4, с. 24-64].

О.І. Пометун, Л.В. Пироженко серед технологій *кооперативного навчання* (навчання в малих групах учнів, об'єднаних спільною навчальною метою) виділяють такі:

- робота в парах;
- ротаційні трійки;
- два – чотири – всі разом;
- карусель;
- робота в малих групах (діалог, синтез думок, спільний проект, коло ідей);
- акваріум.

До технологій *колективно-групового навчання* (передбачають одночасну спільну роботу всього класу) відносять:

- мозковий штурм;
- навчаючи – учись (кожен учить кожного);
- ажурна пилка (обмін інформацією в малих групах через зустрічі експертів);
- кейс-метод (аналіз ситуацій) [7, с. 8-80].

Усі вищезазвані технології належать до технологій **інтерактивного навчання**, яке передбачає взаємодію учнів між собою в процесі навчання. З учителем прямого контакту майже немає. Головне його завдання тут – бути помічником, консультантом, методистом.

Технологічний ланцюжок процесу групової роботи складається з таких ланок:

I. Підготовка до виконання групового завдання

1. Відокремлення пізнавального завдання (створення проблемної ситуації).
2. Інструктування щодо послідовності роботи.
3. Розподіл дидактичного матеріалу по групах.

II. Групова робота

4. Ознайомлення з матеріалом, планування роботи в групах.
5. Розподіл завдань усередині групи.
6. Індивідуальне виконання завдань.
7. Обговорення індивідуальних результатів роботи в групах.
8. Обговорення спільного завдання у великій групі (зауваження, доповнення, уточнення, узагальнення)
9. Підведення підсумків виконання групового завдання.

III. Заключна частина

10. Повідомлення про результати роботи в групах.
11. Аналіз пізнавального завдання, рефлексія.
12. Загальний висновок про групову роботу й виконання поставленого завдання. Додаткова інформація вчителя.

Обов'язковою умовою групової роботи на уроці є **взаємодія** того, хто навчає, і того, хто вчиться. Роль вчителя виконує то один, то інший учень, що впливає на його пізнавальний і соціальний розвиток. Як зауважує відомий педагог В.К. Дьяченко, „коли кожен школяр — викладач, коли він зобов'язаний усього, що вивчає, навчати інших, то мотивація в його діяльності круто змінюється. Навчати інших — це вже справа громадська, вона стосується всіх, у цьому зацікавлені всі” [2, с. 141]. Тому під час групового навчання педагог зазнає менше труднощів стосовно вироблення мотивації учіння, ніж під час інших форм навчання.

Важливо дотримуватися **умов**, які поліпшують взаємодію школярів, роблять її об'єктивно необхідною: — необхідність досягнення групою єдиного результату;

- володіння кожним членом групи лише своє частиною інформації, якою він має поділитися з іншими;
- спільне заохочення.

2.5. Взаємодія вчителя з учнями під час перевірки знань

Педагогічна майстерність ведення діалогу найяскравіше проявляється на етапі перевірки знань учнів. Якщо під час викладу нового матеріалу ініціатором взаємодії є вчитель, то на етапі перевірки знань головною дійовою особою стає учень.

Учень викладає свої думки, демонструє ораторські уміння і комунікативну поведінку. Звичайно, для учня це складає певні *труднощі* через:

- недостатність досвіду публічної взаємодії;
- наявність психологічних особливостей, які заважають відкритому спілкуванню (замкненість, повільність, ригідність тощо).

Тому перед учителем на цьому етапі постає завдання не тільки з'ясувати рівень підготовленості учнів, не тільки узагальнення і систематизація знань, а й психологічна підтримка учнів, створення умов для їхньої самоактуалізації. На допомогу вчителю тут прийде **вміння ставити запитання і слухати** учня.

Успішність процесу перевірки знань великою мірою залежить від **уміння вчителя ставити запитання**:

- *закриті*, які передбачають відповідь „так” або „ні”; їх рекомендують використовувати під час фронтального опитування для отримання згоди чи заперечення якогось факту;
- *відкриті* (хто, що, де, чому та ін.), які потребують розгорнутого пояснення і дають учням змогу висловити своє ставлення до інформації чи конкретних фактів;
- *запитання на обдумування*, які використовуються для того, щоб спонукати учня до усвідомлення помилки,

- якої він припустився, до пошуку правильного варіанта відповіді (наприклад: „чи правильно я зрозумів, що...?“);
- *переломні запитання*, які ставляться в ситуаціях, коли треба спрямувати розмову в потрібному для педагога напрямі;
 - *риторичні запитання* (вони частіше властиві етапу викладу матеріалу вчителем), які забезпечують емоційну підтримку того, хто говорить.

Правильно обрана вчителем тактика формулювання запитань сприяє створенню позитивного психологічного клімату взаємодії вчителя з учнями, розкриттю творчого потенціалу школярів при з’ясуванні ступеня засвоєння ними навчальної інформації.

У процесі *слухання* відповіді на запитання викладач має вміло використовувати як рефлексивне, так і нереклексивне слухання. *Нереклексивне слухання* потребує вміння підтримувати власну увагу та використовувати елементи невербального спілкування для немовної підтримки учня. *З’ясування* – реплік і запитань для уточнення. При *перекладуванні* слід відбирати лише головні, істотні моменти повідомлення учня для демонстрації точності його сприйняття. Під час *відображення почуттів* учитель демонструє розуміння установок та емоційного стану учня, чим забезпечує психологічну підтримку його особистості, зміцнює контакт із ним. Завершивши опитування, вчитель *резюмує* основні положення повтореного матеріалу для кращого узагальнення знань.

Щоб процес спілкування вчителя з учнями під час опитування носив діалогічний характер, необхідно пам’ятати про деякі *деталі*.

1. Коли ставите запитання, потрібно дивитися на учнів, до яких звертаєтесь (а не в зошит чи підручник). Ви побачите першу реакцію учнів на запитання і врахуєте її під час їхньої відповіді. Для учнів також важливо побачити, як ви ставите запитання. Тут важливе все: тон, інтонація,

мімічна реакція вчителя, емоційна забарвленість його голосу, виразність погляду, мікроміміки (рухів брів, куточків губ). Учні повинні не тільки почути запитання, а й побачити вчителя, якому цікаво його ставити та почути на нього відповідь.

2. Дуже важливо, щоб учні під час відповіді бачили вчителя уважним, а не байдужим. Тому зосередьте свою увагу не на наступному запитанні, а на учневі, який відповідає. Стежте за перебігом його думки, намагайтесь побачити раціональні моменти в його відповіді та помилки, починайте внутрішній діалог з ним, результатом якого буде ваша реакція на почуте.
3. Намагайтесь використовувати різні форми власних реакцій на відповіді учнів (заохочення, схвалення, уточнення, вияв незадоволення тощо).

Під час перевірки знань учнів слід звернути увагу і на їхню **активність** і **самостійність**. Так, П. Підкасистий виділяє **три рівні активності** школярів за ступенем їхньої самостійності:

- *репродуктивна активність* — відтворення учнем матеріалу з опорою на свою пам'ять;
- *пошукова активність* — уміння перефразувати інформацію, виділити головне, навести власні приклади;
- *творча активність* — висловлення власних суджень, пошук нових способів розв'язання навчальних завдань.

Для кожного з рівнів активності учнів існують **прийоми активізації їх пізнавальної діяльності**, які допоможуть учителеві забезпечити взаємодію, продемонструвати зацікавленість і доброзичливе ставлення до учнів.

Ці прийоми поділяються на три основні групи.

До першої групи належать прийоми, *спрямовані на формування мотивів діяльності та стійких пізнавальних інтересів*:

- використання наочності, технічних засобів навчання;
- організація пізнавальних ігор, інсценізацій;

- демонстрація важливості матеріалу, що вивчається, для практичної діяльності;
- використання цікавих фактів (розповідь, історичний факт, парадокс).

Прийоми активізації, що належать до другої групи, *сприяють формуванню системи знань, інтелектуальних умінь школярів:*

- знаходження головного в матеріалі, що вивчається;
- узагальнення, пошук аналогій, встановлення причинно-наслідкових зв'язків;
- завдання на формування критичного й самостійного мислення (доповнення матеріалу елементами, яких бракує, вилучення зайвого, пошук помилок).

До третьої групи прийомів активізації можна віднести прийоми, *спрямовані на залучення кожного учня до навчальної діяльності з урахуванням його психологічних і пізнавальних можливостей:*

- спонукання учнів до самостійної постановки запитань, доповнення відповідей інших учнів;
- індивідуальні завдання для пошуку різних розв'язань однієї задачі;
- поєднання індивідуальних, групових і колективних форм перевірки знань та вмій, формування навичок самоконтролю й взаємоконтролю.

2.6. Майстерність учителя в організації завершального етапу уроку

На завершальному етапі уроку маємо дві основні проблеми: **зворотний зв'язок** як інформація про наслідки власних дій і **психологічне налаштування** на майбутню взаємодію.

Що дає зворотний зв'язок учителеві?

Змістовий компонент зв'язку:

- рівень засвоєння навчального матеріалу;
- готовність учня до сприймання нового матеріалу.

Емоційний компонент зв'язку:

- розуміння атмосфери уроку, настрою дітей, класу в цілому;

— готовність до співробітництва.

Способи здійснення вчителем зворотного зв'язку: спостереження, порівняння з попереднім спостереженням (пошук спільного знаменника), порівняльний аналіз своєї роботи з роботою колег.

Що дає зворотний зв'язок учневі?

Змістовий компонент зв'язку:

- знання про результат своїх дій;
- усвідомлення своєї проблеми, щоб краще впоратися з нею наступного разу.

Емоційний компонент зв'язку:

- вияв ставлення вчителя, товаришів як підкріплення позиції учня;
- заохочення зусиль учня.

Форми зворотного зв'язку для учня; увага вчителя, активне слухання відповідей дитини, схвалення, заохочення, покарання, констатація, побажання.

Підведення підсумків на завершальному етапі уроку має охопити три **елементи**: *предметний* (що засвоїли), *операціональний* (яких умінь набули?), *емоційно-ціннісний* (ставлення учнів до роботи, внесок у спільну працю окремих дітей: цікаві думки, висловлені учнями на уроці).

Форма підведення підсумків: учитель сам резюмує, спільна робота вчителя та учнів.

Система прийомів завершення уроку

- резюмування (стислий висновок) — *для систематизації знань*;
- формування завдань і визначення перспектив — *для активізації самостійної роботи учнів*;
- ілюстративна кінцівка (вислів, поезія, жарт, метафора) — *для філософського осмислення, емоційного насаження*;
- рефлексія (що зрозуміли, яка думка учнів допомогла з'ясувати проблему, які є побажання) — *для формування позиції особистісної залученості учнів, їхньої персоналізації*;
- побажання — *для стимулювання розвитку особистості, створення мажорної атмосфери навчання.*

Розповідь про урок як діалог учителя з учнями ми розпочинали зверненням до досвіду В.О. Сухомлинського, його ж роздумами ми й завершимо розмову.

„Без постійного духовного спілкування вчителя й дитини, без взаємного проникнення у світ думок, почуттів, переживань немислима емоційна культура як плоть і кров культури педагогічної... Віра маленького школяра в учителя, взаємна довіра між вихователем і вихованцем, ідеал людяності, який бачить дитина в своєму вихователі, — елементарні й разом з тим найскладніші, наймудріші правила виховання, зрозумівши які вчитель стає справжнім духовним наставником” [8, с. 15].

Література

1. Амонашвили Ш.А. Единство цели: Пособие для учителя. — М.: Просвещение, 1987.
2. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении. — М., 1991.
3. Львова Ю.Л. Психологические этюды: Кн. для учителя. — М., 1990.
4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С. Полат.— М., 2001.
5. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; За ред. І.А. Зязюна.— К.: Вища шк., 2004.
6. Пидкасистый П.И. Самостоятельная деятельность учащихся.— М.: Педагогика, 1972.
7. Пометун О.І. Пироженко Л.В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / За ред. О.І.Пометун.— К., А.С.К., 2004.
8. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям // Вибр.твори: В 5 т.— Т.3.— К.: Рад. школа, 1977.
9. Сухомлинський В.О. Сто порад учителю // Вибр. твори: В 5 т. — Т.2. — К. Рад.школа, 1977.
10. Щукина Г.И. Роль деятельности в учебном процессе.— М.: Педагогика, 1986.
11. Яковлев Н.М., Сохор А.М. Методика и техника урока в школе: В помощь начинающему учителю.— М.: Просвещение, 1985.

МЕТОДИЧНІ ПОРАДИ ДО ПРОВЕДЕННЯ ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ ТА ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ

ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ № 1

ТЕМА: ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ І ОСОБИСТІСТЬ
УЧИТЕЛЯ

МЕТА: усвідомлення і уточнення свого професійного вибору студентами; формування педагогічного ідеалу; з'ясування соціальної ролі вчителя та вимог до нього; формування позитивних мотивів педагогічної діяльності у студентів; вироблення у них уміння аналізувати педагогічну діяльність.

ЗМІСТ ЗАНЯТТЯ

- I. БРЕЙН-СТОПМІНГ “Ідеальний вчитель”.
- II. ОБГОВОРЕННЯ ТЕОРЕТИЧНИХ ПИТАНЬ
 1. Педагогічна майстерність як вищий прояв професіоналізму вчителя.
 2. Сутність педагогічної майстерності.
 3. Компоненти педагогічної майстерності.
 4. Педагогічна техніка: внутрішня і зовнішня.
 5. Техніка саморегуляції.
 6. А.С. Макаренко про майстерність вчителя (за статтею «Про мій досвід»).
- III. ДИСКУСІЯ „Педагогічна майстерність: талант чи ремесло?”.
- IV. ОЗНАЙОМЛЕННЯ з суспільними вимогами до вчителя на основі державних документів з питань розвитку сучасної освіти:
 - аналіз вимог до знань, умінь, особистості вчителя на основі Кваліфікаційних характеристик педагогічних працівників;

– права та обов'язки педагогічних працівників, зафіксовані в Законі України “Про Освіту”.

ЛІТЕРАТУРА

Основна

1. Державна програма “Вчитель” // Освіта України. – 2002. – 2 квітня.
2. Закон України “Про Освіту” // Право України. – 1996. – №7. – С. 68-84.
3. Кваліфікаційні характеристики педагогічних працівників, для яких встановлені кваліфікаційні категорії // Освіта. – 1994. – 26 січня.
4. Макаренко А.С. Деякі висновки з мого педагогічного досвіду. Про мій досвід // Тв.: т.5. – С. 209-253. Педагогічна поема.- т.1.
5. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта. – 2002. – 24 квітня-1 травня.
6. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; За ред. І.А. Зязюна. – К.: Вища шк., 1997. – С. 8-21.
7. 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.–С. 27-42.

Додаткова

1. Все начинается с учителя / Под ред. З.И.Равкина. – М.: Просвещение, 1993.

МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЗАНЯТТЯ

1. Проведення брейн-стормінгу „Ідеальний учитель”.

Необхідно об'єднати студентів у малі групи (4-6 осіб). У кожній групі виділяються генератори й аналітики. Генератори пропонують риси ідеального вчителя, а аналітики записують всі висловлені ідеї і відбирають найбільш важливі

10 рис ідеального вчителя в порядку зменшення значущості. Далі кожна група записує свої результати на дошці і визначається загальний рейтинг рис ідеального вчителя.

Кожен студент записує результати загального рейтингу в зошит і оцінює рівень сформованості у себе цих рис за п'ятибальною системою. Співставляє отримані результати з тими, які були зафіксовані на першому занятті з педагогіки.

2. Дискусія.

При проведенні дискусії можна орієнтуватись на такі питання для обговорення:

- 1) Що таке талант? Його показники.
- 2) У чому відмінність понять „талант” і „ремесло”?
- 3) Чи всі вчителі талановиті?
- 4) Чи можна розвивати педагогічні здібності?
- 5) Як досягти успіху у педагогічній діяльності (стати майстром своєї справи)?
- 6) Як я розумію вислів К.Станіславського “Талант — це щаслива комбінація багатьох творчих здібностей людини у поєднанні з творчою волею” (Станіславський К. Начало сезона // Статті, речи, беседы.— М., 1953.— С.194).

3. А.С. Макаренко про педагогічну майстерність (за матеріалами статті „Про мій досвід”.

...Я себе не вважав і не вважаю за хоч трохи талановитого педагога. Але я багато працював, вважав себе і вважаю працездатним, я добивався оволодіння майстерністю, спершу навіть не вірив, чи є така майстерність, чи треба говорити про так званий педагогічний талант. Але хіба ми можемо покластися на випадковий розподіл талантів? Скільки у нас таких особливо талановитих вихователів? І чому повинна терпіти дитина, яка потрапила до неталановитого педагога? І чи можемо ми будувати виховання всього нашого радянського дитинства і юнацтва в розрахунку

на талант? – Ні. Треба говорити тільки про майстерність, тобто про справжнє знання виховного процесу, про виховне уміння. Я на досвіді переконався, що вирішує питання майстерність, заснована на умінні, на кваліфікації.

... Для мене в моїй практиці, як і для вас, багатьох досвідчених учителів, стали вирішальними такі „дрібниці“: як стояти, як сидіти, як підвестися з стільця, з-за стола, як підвищити голос, усміхнутися, як подивитись... Цього можна і треба навчати, і в цьому є і повинна бути велика майстерність... Це мистецтво постановки голосу, мистецтво тону, погляду, повороту. І є багато таких ознак майстерності, прямих звичок, засобів, які кожний педагог, кожний вихователь повинен знати.

...У нас в школах, ви самі знаєте, іноді в одного вчителя добре сидять на уроках, а в іншого – погано. І це зовсім не тому, що один талановитий, а другий – ні, а просто тому, що один майстер, а другий – ні.

...Майстерність вихователя не є якимось особливим мистецтвом, що вимагає таланту, але це спеціальність, якої треба навчитись, як треба навчати лікаря його майстерності, як треба навчати музиканта. Кожна людина, якщо вона не каліка, може бути лікарем і лікувати людей, і кожна людина, якщо вона не каліка, може бути музикантом. Хто – краще, хто – гірше. Це залежить від якості інструмента, навчання і т.п.

...Можна і треба розвивати зір, просто фізичний зір. Це конче потрібно для вихователя. Треба вміти читати на людському обличчі, на обличчі дитини, і це читання може бути навіть описане в спеціальному курсі. Нічого мудрого, нічого містичного немає в тому, щоб по обличчю дізнаватись про деякі ознаки душевних рухів.

Педагогічна майстерність полягає і в постановці голосу вихователя, і в умінні керувати своїм обличчям.

...Я став справжнім майстром тільки тоді, коли навчився говорити „ Іди сюди” з 15-20 відтінками, коли навчився давати 20 нюансів на обличчі, в постаті і в голосі. І тоді я не боявся, що хтось до мене не підійде або не почує того, що мені треба.

4. Права та обов'язки педагогічних та науково-педагогічних працівників (ст. 55, 56 Закону України „Про освіту”, 1996, с. 28-29):

1. Педагогічні та науково-педагогічні працівники мають право на:

- захист професійної честі, гідності;
- вільний вибір форм, методів, засобів навчання, виявлення педагогічної ініціативи;
- індивідуальну педагогічну діяльність;
- участь у громадському самоврядуванні;
- користування подовженою оплачуваною відпусткою;
- забезпечення житлом у першочерговому порядку, пільгові кредити для індивідуального і кооперативного будівництва;
- придбання для працюючих у сільській місцевості основних продуктів харчування за цінами, встановленими для працівників сільського господарства;
- одержання службового житла;
- підвищення кваліфікації, перепідготовку, вільний вибір змісту, програм, форм навчання, закладів освіти, установ та організацій, що здійснюють підвищення кваліфікації і перепідготовку.

2. Відволікання педагогічних та науково-педагогічних працівників від виконання професійних обов'язків не допускається, за винятком випадків, передбачених чинним законодавством

3. Педагогічні та науково-педагогічні працівники **зобов'язані:**

- постійно підвищувати професійний рівень, педагогічну майстерність, загальну культуру;

- забезпечувати умови для засвоєння вихованцями, учнями, студентами, курсантами, слухачами, стажистами, клінічними ординаторами, аспірантами навчальних програм на рівні обов'язкових вимог щодо змісту, рівня та обсягу освіти, сприяти розвиткові здібностей дітей, учнів, студентів;
- настановленням і особистим прикладом утверджувати повагу до принципів загальнолюдської моралі: правди, справедливості, відданості, патріотизму, гуманізму, доброти, стриманості, працелюбства, поміркованості, інших добродійностей;
- виховувати у дітей та молоді повагу до батьків, жінки, старших за віком, народних традицій та звичаїв, національних, історичних, культурних цінностей України, її державного і соціального устрою, дбайливе ставлення до історико-культурного та природного середовища країни;
- готувати учнів та студентів до свідомого життя в душі взаєморозуміння, миру, злагоди між усіма народами, етнічними, національними, релігійними групами;
- додержувати педагогічної етики, моралі, поважати гідність дитини, учня, студента;
- захищати дітей, молодь від будь-яких форм фізичного або психічного насильства, запобігати вживанню ними алкоголю, наркотиків, іншим шкідливим звичкам.

5. Вимоги до знань, умінь, особистості вчителя на основі Кваліфікаційних характеристик педагогічних працівників.

УЧИТЕЛЬ

Посадові обов'язки

Планує, здійснює навчання, виховання учнів, сприяє становленню їх як особистостей. Забезпечує умови для засвоєння ними освітніх програм на рівні обов'язкових державних вимог. Використовує ефективні форми, методи, засоби навчально-виховного процесу. Вивчає індивідуальні особливості школярів, дбає про розвиток їх здібностей, талантів на основі задатків та обдаровань. Проводить ін-

дивідуальну, позакласну роботу з учнями з предмета, що викладає. Настановленням і особистим прикладом утверджує повагу до принципів загальнолюдської моралі: правди, справедливості, гуманізму, доброти, патріотизму, працелюбства, інших добродійностей. Виховує в учнів повагу до батьків, жінки, культурно-національних, духовних, історичних цінностей України, країни походження, дбайливе ставлення до навколишнього середовища. Готує вихованців до свідомого життя в душі взаєморозуміння, миру, злагоди між усіма народами, етнічними, національними, релігійними групами. Додержується педагогічної етики, поважає гідність учнів, захищає їх від будь-яких форм фізичного або психічного насильства, запобігає вживанню ними алкоголю, наркотиків, іншим шкідливим звичкам, пропагує здоровий спосіб життя. Вимагає від учнів дотримання навчальної дисципліни, стану освітньої установи. Контролює забезпечення здорових, безпечних умов навчання та праці. Підтримує зв'язки з батьками, надає їм консультативну допомогу з питань навчання, виховання, розвитку їх дітей. Постійно підвищує свій професійний рівень, педагогічну майстерність, загальну культуру.

Повинен знати. Для вирішення педагогічних завдань повинен мати знання в обсязі відповідної вищої або середньої спеціальної освіти. Має знати предмет викладання; дисципліни психолого-педагогічного циклу, у тому числі педагогіку, психологію, вікову фізіологію; методики викладання предмета та виховної роботи; цілі, принципи, організацію, нормативне забезпечення шкільної освіти, зокрема стосовно предмета, що викладається; навчальні плани, програми, підручники; методичні рекомендації; форми, методи, засоби навчально-виховного процесу, вимоги до його матеріально-технічного оснащення; індивідуальні характеристики учнів, питання формування різних учнівських колективів і керівництва ними; соціальні, культурні, інші умови навчання і виховання; принципи, якими керуються провідні вчителі; основні напрямки і перспективи розвитку освіти; Закон України „Про освіту”, інші законодавчі і

нормативно-правові акти та документи з питань навчання і виховання, Державну мову відповідно до чинного законодавства про мови в Україні.

Повинен вміти ефективно застосовувати професійні знання в практичній педагогічній діяльності.

Повинен мати ціннісні орієнтації, спрямовані на культурний, духовний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, творчу педагогічну діяльність.

КВАЛІФІКАЦІЙНІ ВИМОГИ ДО КАТЕГОРІЙ

Учитель вищої категорії має відповідну фахову вищу освіту, виявляє високий рівень професіоналізму, ініціативи, творчості, досконало володіє ефективними формами, методами організації навчально-виховного процесу, забезпечує високу результативність, якість своєї праці, відзначається загальною культурою, моральними якостями, що служать прикладом для наслідування. Стаж педагогічної роботи — не менше 8 років.

Учитель 1 категорії має відповідну фахову вищу освіту, виявляє ґрунтовну професійну компетентність, добре володіє ефективними формами організації навчально-виховного процесу, досяг значних результатів у розв'язанні педагогічних завдань, відзначається загальною культурою, моральними якостями, що служать прикладом для наслідування. Стаж педагогічної роботи не менше 5 років.

Учитель II категорії має фахову вищу освіту, виявляє достатній професіоналізм, володіє сучасними формами, методами організації навчально-виховного процесу, досяг вагомої результативності у педагогічній діяльності, відзначається загальною культурою, моральними якостями, що служать прикладом для наслідування. Стаж педагогічної роботи — не менше 3 років.

Учитель має вищу або середню спеціальну освіту, професійно компетентний, забезпечує нормативні рівні і стандарти навчально-виховної роботи, відповідає загальним етичним та культурним вимогам до педагогічних працівників.

ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ № 2

ТЕМА: *ВНУТРІШНЯ ТЕХНІКА ВЧИТЕЛЯ*

МЕТА: дати уявлення про значення та можливості саморегуляції в діяльності вчителя; розвивати навички внутрішньої техніки майбутніх вчителів; формувати елементи самовиховання студентів.

ЗМІСТ ЗАНЯТТЯ

I. ОБГОВОРЕННЯ ТЕОРЕТИЧНИХ ПИТАНЬ

1. Педагогічна техніка: внутрішня і зовнішня.
2. Внутрішня техніка та її роль у процесі педагогічної діяльності вчителя.
3. Техніка саморегуляції.
4. Шляхи емоційної регуляції.

II. ВИКОНАННЯ ВПРАВ на розвиток емоційної саморегуляції.

III. ПРОВЕДЕННЯ фрагментів уроків з фаху „Перше знайомство вчителя з класом. Вступ у предмет, вимоги до його вивчення.”

ЛІТЕРАТУРА

Основна

1. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; За ред. І.А. Зязюна. — К.: Вища шк., 1997. — С. 49-57, 168-176.
2. 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.— С. 43-50, 215-222.

Додаткова

1. Булатова О.С. Педагогический артистизм: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Изд. центр «Академия», 2001. — С. 57-64, 147-156.
2. Елканов С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя. — М.: Просвещение, 1989. — 189 с.

3. Присакар В.В., Сіркізюк В.В. Педагогічна техніка у цілісній системі загальнопедагогічної підготовки вчителя. — Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний педагогічний інститут, науково-видавничий відділ, 1996. — 48 с.
4. Учителю о педагогической технике / Под. ред. Л.И. Рувинского. — М.: Педагогика, 1987. — 204 с.
5. Яковлев С.М., Сохор А.М. Методика и техника урока в школе. — М.: Просвещение, 1985. — С. 52-113.

МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЗАНЯТТЯ

1. Вправи на розвиток емоційної саморегуляції.

На тлі набутого стану розслаблення можна формувати в себе спеціальні емоційні реакції, передусім такі, як стійкий оптимізм і життєрадісність. Для цього вчителю корисне навіювання інтересу, терпіння щодо дітей.

Вправа А. Дитячі жарти мене не дратують, а забавляють. (Відчути це).

Вправа Б. Я легко гамую в собі відчуття знервованості і злості, коли хтось із дітей поводить не так, як мені хотілося б. (Відчути це).

2. Вправи на розвиток умінь психофізичної саморегуляції, налаштування на наступну діяльність.

Вправа 1. Контроль та регуляція дихання

Контроль за диханням може сприяти регуляції емоційного стану людини. Для цього рекомендується виконати вправи „Діафрагмальне дихання” і „Ритмічне дихання”.

Діафрагмальне дихання

Вдих через ніс. Спочатку при розслаблених та злегка опущених плечах повітрям заповнюються нижні відділи легенів, живіт при цьому дедалі більше випинається. Потім під час вдиху послідовно піднімаються грудна клітка, плечі та ключиці. Повний видих відбувається в тій самій послідовності: поступово втягується живіт, опускаються грудна клітка, плечі, ключиці.

Ритмічне дихання

Таке саме дихання, але виконується в певному ритмі; найкраще під час нешвидкого ходіння. Вісім кроків — вдих, чотири — затримка дихання, вісім — видих. Далі можна — 10: 5 : 10. Скорочення видиху має мобілізаційне значення. Нормалізації стану допомагає і позіхання.

Вправа 2. „Готуємось до бесіди”

Перед бесідою з учнями глибоко вдихніть. Під час видиху різким рухом уявно ніби „зірвіть” маску з обличчя: „погасить „очі, розслабте вуста, звільніть шию і груди. Уявіть собі, що під час видиху ви знімаєте з себе м’язові „круги” і відкидаєте їх — з очей, шиї і грудей.

Вправа 3. Контроль за тонусом м’язів

Ця вправа допомагає не тільки надати обличчю спокійного виразу, а й домогтися внутрішньої гармонії й заспокоєння.

Текст може бути такий: *„Моя увага зупиняється на обличчі. Моє обличчя спокійне. М’язи чола розслаблені. Губи та зуби розімкнені. М’язи щік розслаблені. М’язи очей розслаблені. Моє обличчя, як маска. Разом із посмішкою я відчуваю, як зникає напруження з обличчя і з усього тіла”.*

Вправа 4. Розслаблення та напруження м’язів рук

Станьте прямо, руки — вперед, пальці — стиснуті в кулак; одночасно напружуються м’язи кисті, передпліччя, плечей. При цьому потрібно пам’ятати про мисленнєву дію (ви хочете бути сильним, міцним, ваші м’язи дуже напружені). А тепер розслабтеся: руки вільно падають, здійснюючи маятникові рухи.

3. Вправи на розвиток умінь психофізичної само-регуляції з метою зняття напруження

Малюємо настрій. Щоб покращити свій настрій після важкої розмови, візьміть кольорові олівці і чистий аркуш паперу. Розслаблено, лівою рукою намалюйте абстрактний сюжет — лінії, фігури, кольорові плями. Повністю поглиньте

в свої переживання, виберіть колір і проведіть лінії так, як хочете, у відповідності з настроєм. Перенесіть свій настрій на папір, ніби матеріалізуючи їх. Закінчивши малюнок, з другого боку аркуша напишіть 5-7 слів, які виражають ваш настрій. Знову подивіться на малюнок, ніби заново переживаючи свій стан, перечитайте слова, емоційно розірвіть листок і викиньте. Ваш емоційний стан має перейти в малюнок і буде знищеним.

Тренуємо емоції („Регуляція м'язового напруження”). Попросіть студента: насупитися, як осіння хмара, сердита людина, зла фея; посміхнутися, як кіт на сонці, хитра лисичка, радісна дитина, яка побачила диво; розіллється, як дитина, у якої відібрали морозиво, людина, яку вдарили; злякатися, як дитина, яка загубилася у лісі; зобразити людину, яка втомилася, як батько після роботи, людину, що підняла важку річ, мурашу, що притягла велику муху.

Тренуємо уяву. Учасники гри стають парами, обличчям один до одного. Спираючись долонями в долоні партнера, намагаються побороти його. Потім вправа виконується з уявним партнером, але з тим самим напруженням.

Гра-розминка „Австралійський дощ” (5 хв.).

Гра забезпечує психологічне розвантаження учасників.

Хід вправи

Учасники стають у коло.

Інструкція. Чи знаєте ви, що таке австралійський дощ? Ні?:Тоді давайте разом послухаємо, який він.

Зараз по колу ланцюжком ви будете передавати мої рухи. Як тільки вони повернуться до мене, я передам наступні. Стежте уважно!

- В Австралії піднявся вітер (ведучий тре долоні).
- Починає капати дощ (клацання пальцями).
- Дощ посилюється (почергове плескання долонями по грудях).
- Починається справжня злива (плескання по стегнах).
- А ось град, справжня буря (тупіт ногами).

- А що це? Буря стихає (плескання по стегнах).
- Дощ стихає (плескання долонями по грудях).
- Рідкі краплі падають на землю (клацання пальцями).
- Сонце! (Руки догори).

Кінозірка. Для подолання невпевненості, сором'язливості та підвищення самооцінки уявіть себе кінозіркою – сильною, впевненою у собі, якій завжди все вдається.

Увійдіть у цей образ і дійте так, як вона. Залишайтеся в цій ролі якомога довше.

Бібліотерапія. Прочитайте уривок з художнього твору, відчуйте атмосферу, яку створив письменник, станьте ніби співучасником подій, радіючи, думаючи, переживаючи разом із героями твору, забуваючи власні негаразди.

Конкурс читців. Виразно прочитайте вірш улюбленого поета. Передайте настрій автора, бачення ним ситуації і т.д.

Інсценування.

- а) Групу ділимо на три підгрупи. Кожна з підгруп за 5 хв. готує інсценівку відомої казки („Ріпка”, „Колобок” тощо). Проводимо конкурс і визначаємо переможця.
- б) Кожна з підгруп готує інсценівку прислів'я або приказки („Без труда нема плода”, „Що посієш, те й пожнеш” тощо).

Критерії оцінювання інсценування: масовість; уміння увійти в роль; володіння словом (виразність, чіткість, дикція, логічні наголоси тощо).

4. Проведення фрагменту уроку з фаху „Перше знайомство вчителя з класом. Вступ у предмет, вимоги до його вивчення”

Для цього необхідно продумати організацію зовнішнього вигляду та зміст першої розмови з учнями про значення предмета для загального розвитку учня, про педагогічні вимоги до організації навчальної роботи і шляхи формування мотивації навчання. Основна *мета* – налагодити перший контакт з класом. Орієнтовно це може виглядати так.

Добрий день, учні! Сідайте. Я ваша нова вчителька математики. Мене звуть Наталя Петрівна. Мені б хотілося, щоб ми з вами знайшли взаєморозуміння. Я намагатимусь викладати так, щоб математика стала вашим другом, щоб ви зрозуміли, яка це цікава і корисна наука, щоб полюбили її так, як люблю я. А для цього вам необхідно уважно мене слухати і виконувати те, що я попрошу. Я, у свою чергу, також намагатимусь виконувати ваші прохання. Згодні? Якщо так, то запрошую вас до Країни Математики.

Критерії оцінювання проведеного фрагменту:

- уміння налаштуватися на спілкування з аудиторією;
- уміння організувати свій зовнішній вигляд;
- продуманість змісту розмови з учнями (постановка вимог до організації навчальної роботи, зацікавлення учнів своїм предметом).

ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ № 3

ТЕМА: *ЗАСОБИ ЗОВНІШНЬОГО САМОВИРАЖЕННЯ ВЧИТЕЛЯ*

МЕТА: ознайомитися з основними елементами зовнішньої техніки вчителя; розвивати навички зовнішньої техніки; формувати уявлення про культуру зовнішнього вигляду вчителя.

ЗМІСТ ЗАНЯТТЯ

1. ОБГОВОРЕННЯ ТЕОРЕТИЧНИХ ЗАНЯТЬ

1. Зовнішня техніка вчителя.
2. Основи самопрезентації вчителя.
3. Пантоміміка в педагогічній діяльності.
4. Значення міміки в роботі вчителя.
5. Міжособистісний простір та його роль у педагогічному спілкуванні.
6. Техніка мовлення вчителя.
7. Соціально-перцептивна техніка.

- II. ВИКОНАННЯ ВПРАВ з метою вироблення основ зовнішньої та соціально-перцептивної техніки майбутніх вчителів.
- III. ВИСТУПИ студентів з усними розповідями (на матеріалі фаху).

ЛІТЕРАТУРА

Основна

1. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін.; За ред. І.А. Зязюна. — К.: Вища шк., 1997. — С. 57-66.
2. 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.— С. 51-58, 69-71, 222-245.

Додаткова

1. Булатова О.С. Педагогический артистизм: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Изд. центр «Академия», 2001. — С. 57-64, 147-156.
2. Присакар В.В., Сіркізюк В.В. Педагогічна техніка у цілісній системі загальнопедагогічної підготовки вчителя. — Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний педагогічний інститут, науково-видавничий відділ, 1996. — 48 с.
3. Станиславський К.С. Моя жизнь в искусстве // Собр. соч.: В8 т.- М.: Искусство, 1954. — Т. 1 — с.83 — 401.
4. Станиславський К.С. Работа актёра над собой // Собр. соч. Т. 2 — с. 5 — 375.
5. Учителю о педагогической технике / Под. ред. Л.И. Рувинского. — М.: Педагогика, 1987. — 204 с.

МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЗАНЯТТЯ

1. **Вправи на розвиток умінь педагогічно доцільно передати своє ставлення з допомогою невербальних засобів спілкування, усвідомлення своєї невербальної поведінки.**

Вправа 1. Привітайте невербально (рукостисканням та ін.) товаришів, рухаючись по колу і передаючи своє індивідуальне ставлення до кожного..

Аналіз будується на відповідності задуму і сприйняття дії.

Вправа 2. Передаємо предмети. Невербально передати по колу уявний предмет. Той, кому це передається, повинен відповідно прийняти цей предмет і передати його далі.

В ході аналізу звертається увага на те, що розпізнавання і адекватна реакція залежить від особи, її уяви, емоційного настрою.

Вправа 3. Задумане слово. Група студентів ділиться на дві підгрупи. Кожна повинна задумати слово, що означає предмет чи абстрактне поняття.

По черзі представник підгрупи представляє це слово протилежній підгрупі. Ті мають право називати варіанти відповідей, а оповідач невербально погоджується з ходом їх думки, або заперечує відповідь, щоб гравці змінили напрям пошуку.

Вправа 4. „Невербальні етюди”(20 хв.). Учасники об'єднуються у міні-групи по 4-7 осіб. Кожна група одержує картку з темою етюду, який вона через 10 хвилин має показати без слів іншим учасникам групи. Орієнтовні теми етюдів:

- 12 місяців;
- справжня дружба;
- контрольна робота;
- розмова з батьками.

2. Вправи на контроль і корекцію правильної постави, ходи.

При виконанні вправ необхідно осмислити функціональну роль зовнішнього вигляду вчителя.

Вправа 1. Корекція постави. Стати біля стіни і щільно притулитися до неї спиною. Ноги зімкнути, руки опустити, голова повинна доторкатись стіни. Якщо долоня не проходить між крижками і стіною, то постава хороша. В

іншому випадку — слабкий черевний прес і живіт відтягують хребет вперед. Щоб зміцнювати м'язи спини та прес, необхідно 2-3 рази в день (перед вживанням їжі) ставати до стіни так, як описано вище. Щоб не було великої відстані (більше 4 см.) між стіною і поясницею, втягніть живіт, а при наявності відстані, зігніть руки так, щоб пальці рук доторкались плечей, а лікті — торсу (при цьому відстань між стіною і крижками не повинна збільшуватись). Вправа виконується 1-2 хв. Дихання вільне. Після виконання вправи необхідно пройти по кімнаті, потрусити по черзі руками й ногами. Потім пройти з хорошою поставою (ніби стоячи під стіною).

Вправа 2. Контроль і корекція постави. Перед дзеркалом прийміть поставу, характерну для вас; проробіть різні рухи (рук, ніг, голови, тіла), які властиві вам при спілкуванні. Проаналізуйте особливості своєї постави, жестів, положення тулуба — наскільки вони вдалі, виразні, красиві. Зверніть увагу, над чим потрібно попрацювати, щоб добитись красивої постави.

Вправа 3. Робоча постава учителя. Прийміть типове для учителя положення на уроці (попрацюйте перед дзеркалом). Ноги поставте на відстані 12-15 см між носками, одну ногу виставте вперед; опора на одну ногу повинна бути дещо сильнішою, ніж на іншу. Розправте плечі, зніміть м'язове напруження. Осанка пряма, нижня частина живота підтягнута. Шия тримається вертикально, підборіддя припідняте. У руці розкрита книга.

Уважно огляньте себе (осанка, вираз обличчя, положення тіла). У робочій поставі зробіть крок назад, потім вперед, вліво, вправо. Повторіть ці рухи, але в процесі читання, імпровізованого оповідання. Слідкуйте за ритмічністю ваших рухів, намагайтесь наблизитися до природності у міміці, жестах.

Вправа 4. Спробуйте декілька разів сісти за стіл, а потім встати, зробити це безшумно, легко, без опори на руки. Зверніть увагу на правильний вибір точки опори для ніг.

Вправа 5. Встаньте із-за стола і поміняйтесь місцями з товаришем, що сидить поряд. Зробіть це безшумно, акуратно, використовуючи мінімум доцільних і природних рухів. Зверніть при цьому увагу на осанку, зніміть напруженість, якщо вона з'явилась.

Вправа 6. *Контроль і корекція ходи.* Пройдіться перед дзеркалом, намагаючись виконати основні вимоги до ходи. Вона повинна бути легкою, з гнучкими, розміреними рухами. Потрібно не допускати розхитаної чи танцюючої ходи. Ширина кроку повинна відповідати зросту, статі людини. Чим вона вища, тим довший її крок. Мужність, розгонистий крок і широкі рухи характерні чоловікам і не підходять жінкам. Негарно при ході розмахувати руками і хитати плечима, втягувати голову в плечі, горбитися. Проаналізуйте свій темп ходи, довжину кроку, положення тіла, рук, рух стегон, тулуба під час ходи. Відзначте, від чого потрібно позбавитись, щоб хода була красивою і легкою.

3. Вправи на розвиток розуміння експресій психічного стану особистості.

Вправа 1. *Визначення емоційного стану через емпатію.* Даються фотокартки чи слайди. Студентам пропонується охарактеризувати емоційний стан людини, уявивши себе у подібній ситуації; визначити її почуття, можливі переживання, викликані даними обставинами.

Вправа 2. *Визначення емоційного стану людини з допомогою еталонів невербальної поведінки.* Користуючись еталонами поведінки у стані радості, страху і т.п., визначити емоційні стани, представлені на ілюстраціях, які до заняття підготували студенти.

Вправа 3. *Хто це?* Написати заздалегідь характеристику невербальної поведінки одного із студентів групи. Під час заняття зачитати кілька таких характеристик без адресатів. Група визначає, кому із студентів вона може належати. Згодом завдання можна ускладнити, співставляючи експресію поведінки студента та досвідченого вчителя.

Вправа 4. Розвиток візуального сканування співбесідника. Двоє студентів ведуть невимушену бесіду на будь-яку тему. Двоє інших студентів спостерігають за ними: за виразом обличчя, мімікою, жестами. На основі візуального сканування аналізують внутрішній стан співбесідників: відкритість на спілкування чи захист, довіра чи недовіра, інтерес чи нудьга, прийняття співбесідника чи підозріле ставлення до нього.

4. Вправи на розвиток мімічної і пантомімічної виразності

Вправа 1. Почуття, з яким я прийшов (ла) на заняття.

Пропонується за бажанням з допомогою міміки і жестів передати ті почуття, з якими йшли на заняття. Завдання можна представити і як почуття, які відчуваєте в ході заняття.

У ході виконання вправи звернути увагу на можливість різних варіантів, що характеризують певний стиль поведінки особистості

Вправа 2. Загальна мімічна реакція. Вправа проводиться одночасно для всіх. Виконують її, сидячи парами, з метою звільнення від скованості, сором'язливості. Викладач пропонує наступні ситуації.

А. Розпочався урок. Ви сидите за столом. Відчиняються двері. Ви дивитесь на появу учня. Відреагувати з допомогою мімічної виразності на ситуацію:

вимогливо: „Швидко сідай”;

здивовано: „Не чекав”;

з прикрістю: „Відвертаєш увагу”;

запитуючи: „Що-небудь трапилось?”;

докірливо: „Заважаєш працювати”;

радісно: „Нарешті!” і т.д.

Б. Викликаєте учня. Він заявляє: „Я не виконав завдання”.

Ваша реакція:

співчуваю: „Розумію, тобі неприємно”;

засуджую: *„Це неприпустимо!“*;
готовий заступитись: *„Так, тобі перешкодила Відсутність через хворобу“*;
здивовано: *„Це вже вкотре!“*
байдуже: *„Мене це не хвилює“*.

Аналізуючи виконання цих завдань, доцільно запропонувати описати зміст тих ситуацій, які виправдовують всі дії. Усі ситуації доцільно програвати як з позиції учителя, так і з позиції учня, співставляючи зміст, наповнення ситуацій, які наслідки викликають у партнера, тобто працювати над доцільністю міміки і жестів для певних ситуацій.

Вправа 3. Вираження індивідуальної реакції.

Вправа виконується перед аудиторією.

Студенти по черзі виступають у ролі вчителя. Після виконання вправи всією групою студенти вибирають найбільш вдалий варіант.

Ви пишете на дошці. Учні повинні писати разом з вами у зошитах одночасно. Раптом пролунав якийсь шум. Ви, повертаючись, висловлюєте:

здивування: *„Що трапилось?“*;

осуд: *„Хто ще не розпочав працювати?“*;

вимогу: *„Припиніть, пора втихомиритись“*;

вичікування: *„Я чекаю абсолютної тиші“*;

гнів: *„Тихо! Не можна гомоніти, коли всі працюють“*;

страждання: *„Як можна шуміти, коли тут у нас важлива справа?“*

5. Вправи на розвиток фонаційного дихання.

Вправи потрібно підбирати диференційовано, враховуючи індивідуальні особливості студентів.

Вправа 1. „Старт“. Візьміть в руки годинник з секундною стрілкою і розпочинайте вести відлік часу за секундами: *„Десять! Дев'ять! Вісім! Сім! Шість! П'ять! Чотири! Три! Два! Один! Пуск!“* Відлік ведіть голосно, відривисто, рівномірно, на одному диханні, без добору повітря:

перекривайте дихання в паузах між промовленими цифрами. Диктуйте чітко, так, щоб чути було іншим, які знаходяться на деякій відстані від вас. Якщо у вас не вистачило дихання на весь відлік до слова „Пуск!”, то розпочинайте відлік з меншої цифри. Зверніть увагу на те, щоб останні слова: „Один! Пуск!” – прозвучали у вас на вільному, неутрудненому видохи, енергійно, голосно. Поступово збільшуйте кількість цифр, постарайтесь довести їх до 15 або навіть до 20. Слідкуйте за тим, щоб кожна наголошена голосна одержувала однакову частку повітря, не дозволяйте йому витікати в паузах між словами.

З метою вироблення навичок фонаційного дихання можна використати дитячі лічилки.

Вправа 2. „Квітковий магазин”. Вихідне положення – стоячи. Для контролю ліву руку положіть на живіт, праву на ребра. Зробіть видих (п-фф). При цьому живіт втягується. Виконання: роблячи вдих, уявіть, що нюхаєте квітку. При цьому живіт виступає вперед, ребра розширюються, закріплюється вдих поштовхом і підтягуванням низу живота. Після цього розпочинайте видих повільно і плавно на п-ффф, при цьому живіт поступово втягується, ребра опускаються, вдих короткий, видих тривалий. Вправу необхідно повторити 2-3 рази.

Вправа 3. „Свічка” (рівномірний, інтенсивний видих). Візьміть вузьку смужку паперу (шириною 2-3 см, довжиною 7-10 см) і, уявляючи, що це свічка, дуйте на неї. Вона відхиляється від вас, – це відхилилося полум’я. Така „свічка” дає можливість наочно слідкувати за плавністю і рівномірністю видихненого повітря; видих рівномірний – папірець плавно відхиляється. Зверніть увагу на невелике напруження в ділянці діафрагми і міжреберних м’язів.

Вправа 4. „Проколотий м’яч” (плавний, енергійний видих, не послаблений до кінця). Уявіть, що у ваших руках на рівні грудей великий гумовий литий м’яч. Він виявився проколотим. Якщо на нього натиснути, то почуємо, як виходить з нього повітря. Імітуйте його звуконаслідуванням

„...сссс...” Стискуйте долонями легко, без зусиль, щоб повітря виходило з нього (ваших легень) подовше. Руки сходяться повільно: вони відчують невеликий опір м'яча. Нарешті долоні зійшлись. І в цьому русі м'яч „викинувся” на останньому активному „...с...” з використанням при звучанні повітрям. Проробіть декілька разів вправу. Виконуйте її легко, без напруження в руках.

Вправа 5. „Звуконаслідування” (різні види видихання). Пригадайте і відтворіть різні звуки довкілля: свист вітру — „...шшш...”; тоненький звук комара — „зьзьзь...”, крик і каркання ворони — „ кркркр, крр! карр! карр!”, тріскотіння сороки — „ трр! Трр!”, рокіт мотора — „...ррррр...”; звук електричного дзвінка — „...ррьрь...”; окрик кучера — „тпру! тпру! тпру! нно! нно! нно!” і т.д.

Зверніть увагу на роботу діафрагми: то у неї мінімальна напруга (коли повітря ніби само „витікає в природу”), то напруження посилюється (повітря ніби силою виганяється, діафрагма активно й енергійно рухається, ривками „виштовхуючи” повітря).

Вправа 6. „Перекличка”. Називайте прізвиська школярів, вивчайте кожного поглядом, постарайтесь запам'ятати їх особливості, посадити на місце. Перед кожним прізвиськом робіть вдих. Після цього ведіть перекличку, розтягуючи видих на 3-4 прізвиська.

Оцінюються уміння мотивувати роботу, контакт з класом, правильність дихання, вільність і природність поведінки.

Вправа 7. „Словниковий диктант”. Диктуйте слова по одному, сліdkуючи за письмом учнів. Дихання беріть перед кожним словом. Слова вимовляйте чітко, не поспішаючи. І головне — голосом і темпом мовлення скеровуйте швидкість письма учнів.

Оцінюються: мотивація роботи, інструктаж, контакт з класом (зоровий, відповідність темпу), правильність дихання, правильність закінчення роботи (перевірка, висновки).

6. Вправи на розвиток голосу.

Вправа 1. „Стогін”. Для виконання цієї вправи сядьте на стілець неглибоко, тобто не притуляючись до спинки стільця, тримайте спину в прямому положенні. Це допомагає правильній роботі дихального апарату. Уявіть, що у вас болить горло або голова. Неголосно стогніть, вимовляючи звук „м” з метою пригасити біль, відволіктись від неї. Все повинно бути розкуто, невимушено: м’язи обличчя, шиї, ніг, рук. Плечі опущені, шия настільки вільна, що голова трохи повинна бути нахилена вниз або вбік.

Повільно, перевіряючи вільність м’язів, рухайте головою вниз, вліво, вправо і т.д. Не затискайте звуку. Стогін вільний, на середній ноті, властивій вашій розмовній мові. Рот закритий, але губи зімкнуті не щільно, а лише трохи з’єднані. Вам необхідно відчувати легкість, ненапруженість голосових зв’язок, наповнення звуком головних резонаторів, вібрацію на піднебінні, в носоглотковій порожнині.

Зміцнити вимову звуку „м” можна поступово, приєднуючи до нього голосні звуки: а — о — у — е — и — і.

Вправа 2. „Колискова”. Пригадайте, як, заколискуючи дитину, лагідно і вільно наспівують знайому фразу колискової мелодії. Наспівайте мелодію колискової на всіх голосних, добиваючись м’якої вимови звуків: „А”, „О”, „У”, „Е”, „И”, „І”.

Вправи 3. „Поверхи” (розвиток діапазону голосу). Уявіть, що ви піднімаєтесь з групою дітей вгору у багатоповерховому будинку. Вони втомились, ви своїм голосом ніби підбадьорюєте їх, говорячи про те, що незабаром дійдемо:

і п’ятий поверх
і четвертий поверх
і третій поверх
і другий поверх
і перший поверх

Підвищуючи голос, нічого не змінюйте у мовному апараті. В думках крокуйте вище і вище.

Вправа 4. „Поклик” (розвиток злетності голосу). Відпрацювання умінь на неголосному звучанні посилати звуки у далечінь, вироблення відчуття того, що говорити слід, ніби посилаючи звук не „до себе”, а „від себе”. З допомогою кількох слів: „Увага! Розпочинаю!”, які повинні звучати спокійно, заклично, намагались зосередити увагу аудиторії до „свого мовлення”.

Вправа 5. „Скоромовки”. Швидко і чітко прочитайте скоромовки.

*Кіт котив коток по току,
Коток попав на лапу коту.*

*Ми носили воду в ситі,
Та дерева не политі,
Воду в ситі не носити,
Саду ситом не полити.*

Мороз Мороза водив за носа.

*Дві гави зранку гасали по ганку.
Гави просили на ганку сніданку.*

*Жатка в полі жито жне,
Жатку жайвір дожене.*

Вправа 6. Конкурс „Хто знає більше скоромовок”

7. Поради студентам щодо підготовки усної розповіді.

Мета: привернути увагу аудиторії умінням яскраво, образно володіти усним словом.

Готуючи розповідь, можна використати як матеріал фахового предмета, так і будь-який цікавий для аудиторії матеріал. Тривалість розповіді — 3-4 хвилини. Зверніться до порад, даних у лекції щодо розвитку мовлення майбутнього вчителя.

Критерії оцінювання:

- уміння збудити увагу слухачів до теми розповіді, зацікавити їх;
- уміння організувати свій зовнішній вигляд, контролювати свою поведінку, корегувати її в залежності від ситуації;
- уміння правильно вибирати силу, висоту звуку, тембр голосу, слідкувати за диханням та дикцією.

ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ № 4

ТЕМА: *ВСТАНОВЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ*

МЕТА: ознайомитися з поняттям педагогічного впливу, його функціями, основними елементами та операціями; розвивати уміння співвідносити набуті знання з педагогічною практикою; формувати потребу використовувати різні операції педагогічного впливу.

ЗМІСТ ЗАНЯТТЯ

I. ОБГОВОРЕННЯ ТЕОРЕТИЧНИХ ПИТАНЬ.

1. Поняття про педагогічне спілкування, його функції.
2. Структура і стилі педагогічного спілкування.
3. Педагогічний вплив та способи його організації.
4. Прийоми педагогічного впливу.
5. Основні операції педагогічного впливу.
6. Майстерність вчителя у постановці педагогічних вимог.

II. ВИКОНАННЯ ПРАКТИЧНИХ ЗАВДАНЬ.

1. Розглянути наведені ситуації та сформулювати можливі варіанти їх вирішення, використовуючи різні прийоми та операції педагогічного впливу.
2. Підібрати вимоги, використання яких було би доцільним у запропонованих ситуаціях. Які умови забезпечать ефективність цих вимог?

III. ПРОВЕДЕННЯ студентами фрагментів фронтальних бесід з класом з елементами переконування і навіювання.

ЛІТЕРАТУРА

Основна

1. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; За ред. І.А. Зязюна. — К.: Вища шк., 1997. — С. 199-220.
2. 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.— С.112-127, 260-273.

Додаткова

1. Арват Ф.С., Коваленко Є.І., Кириленко С.В., Щербань П.М. Культура спілкування. — К.: ІЗМН, 1997. — 328 с.
2. Бабич Н.Д. Основи культури мовлення. — Львів: Світ, 1990. — 232 с.
3. Грехнев В.С. Культура педагогического общения. — М.: Просвещение, 1990. — 144с.
4. Ильин Е.Н. Искусство общения. — М.: Педагогика, 1982. — С. 105-109.
5. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. — М.: Педагогика, 1990. — С. 82-137.
6. Кукушин В.С. Введение в педагогическую деятельность. — Ростов на Дону: Изд. центр “МарТ”, 2002. — 215 с.
7. Натанзон Э.Ш. Приемы педагогического воздействия. — М.: Просвещение, 1972. — 215 с.
8. Основы педагогического мастерства /И.А. Зязюн, И.Ф. Кривонос, Н.Н. Тарасевич и др.; Под ред И.А. Зязюна.— М.: Просвещение, 1989.— С.172-190.

МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЗАНЯТТЯ

1. Вправи на розвиток уміння здійснювати педагогічний вплив

Вправа 1. *Вибір оптимальних прийомів педагогічного впливу у конкретній ситуації.*

Ситуація 1. П'ятий клас ранньою весною виїхав на прогулянку за місто, в ліс, на берег річки. Раптом один з

учнів гукнув: „Хлопці, гайда купатися!” Хлопці побігли за ним до річки. Вода була холодною, купатися рано.

Ситуація 2. Петро, учень IX класу, звичайно спокійний і врівноважений, сьогодні на уроці нагрубив учителю.

Ситуація 3. Учень постійно запізнюється на перший урок, який проводить один і той самий учитель.

Ситуація 4. Молода вчителька літератури увійшла до VIII класу і у відповідь на своє привітання почула: „Моє шанування!”, яке Сергій супроводжував характерним лицарським жестом та поклоном.

Ситуація 5. Учень вкотре „забув” зошит із домашнім завданням.

Вправа 2. Вибір прийому етичного захисту педагога.

Студентам роздаються картки із написаними на них ситуаціями і пропонується продемонструвати прийоми етичного захисту, що коригують поведінку учня.

Приклади ситуацій:

1. Школяр підходить до педагога: „У нас урок у якому кабінеті?” (немає звертання, прохання, вітання).
2. Старшокласник учителю у присутності товаришів: „Вчителем я ні за що не буду. Що я, дурень?”.
3. Учитель дає вказівку: „Відкрийте підручники на сторінці 36. Учень з місця: „ Яка сторінка?”
4. Учень молодому вчителю: „Бачу, що навряд чи ви нас чогось навчите”.

Вправа 3. виявлення рівня усвідомлення ключових операцій педагогічного впливу.

- 1) Вчитель викликає учня до дошки, той просить дозволу відповідати з місця. Педагог погоджується, але під час відповіді підходить до останніх парт і раптом просить; „Сергію вибач. Там біля дошки лежить указка”, візьми її і покажи будь-ласка, нам на карті те, про що ти говориш. Дякую, нам стало зрозуміліше. Продовжуй, будь-ласка..

- 2) Учитель просить учня: "Сергію, допоможи Наталці!" Хлопець не реагує ніяк. Новий варіант: „Сергію, якщо тобі не важко, допоможи, будь-ласка, Наталці!... Простягни їй руку”. На це хлопець відгукується і допомагає дівчинці.
- 3) Проілюструвати власними прикладами здійснення ключових операцій педагогічного впливу:
 - а) операції „Я-висловлювання”;
 - б) операції „Ти-висловлювання” („позитивна підтримка”);
 - в) операції „безумовність норми”;
 - г) усіх вказаних операцій у комплексі.
- 4) Студентська група ділиться на три підгрупи, кожній з яких пропонується (використовуючи „Я-висловлювання”) обговорити або розіграти наступні ситуації:
 - Твій молодший брат розмалював фломастером твої підручники.
 - Твої друзі пішли у кіно, а тебе не взяли з собою.
 - Мама сварить тебе за неприбрану кімнату.

На виконання завдання відводиться 5-7 хв. Далі кожна підгрупа представляє свої варіанти вирішення наведеної ситуації, аргументуючи їх. При цьому акцентується увага на використанні „Я-висловлювання”.

2. Вправи на розвиток уміння ставити педагогічні вимоги.

Проаналізувати педагогічну ефективність різних форм постановки педагогічної вимоги у вказаних ситуаціях і обґрунтувати вибір найдоцільніших.

Ситуація 1. Школа готується до свята. IX класу доручено прибирання прикріпленої території.

Ситуація 2. Двоє учнів за останньою партою тихо, але зосереджено займаються сторонньою справою (скажімо, грають у шахи).

Ситуація 3. Ви прочитали цікаву книгу і вважаєте, що вашим учням варто ознайомитись із її змістом.

Ситуація 4. На ваше зауваження, зроблене у коректній формі, учень відповів грубо.

Ситуація 5. Урок розпочався. Вчитель привітався, але в класі ще шумно.

Ситуація 6. Учень не виконав домашнє завдання. При цьому не розкаюється. Переконайте школяра в необхідності виконати домашню роботу.

Ситуація 7. Зробіть зауваження учню, що відволікається на уроці, з проханням, наказом, гумором, питанням.

3. Поради студентам щодо підготовки та проведення фрагментів бесіди з класом з елементами переконання та навіювання

Мета бесіди: довести аудиторії правильність своєї позиції, використовуючи конкретні приклади та аргументи.

Для підготовки бесіди можна використати як матеріал фахового предмета, так і будь-який матеріал, цікавий для аудиторії. Тривалість фрагмента — 3-4 хвилини.

Орієнтовні теми: „Друзі пізнаються в біді”, „Успіх — кращий критерій дружби”, „Сигарета — твій ворог”, „Чистота — запорука здоров'я” та ін.

Критерії оцінювання:

- уміння зацікавити аудиторію, залучити її до бесіди;
- уміння аргументувати свої погляди;
- уміння контролювати свою поведінку в процесі бесіди.

ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ № 5

ТЕМА: *МАЙСТЕРНІСТЬ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЗВОРОТНОГО ЗВ'ЯЗКУ У СПІЛКУВАННІ.*

МЕТА: усвідомлення студентами значення зворотного зв'язку у спілкуванні; ознайомлення з основами візуального та аудіального сприймання співбесідника; розвиток уміння активно слухати, розуміти міміку та пантоміміку співрозмовника, стимулювати зворотний зв'язок у спілкуванні; виховання культури педагогічного спілкування.

ЗМІСТ ЗАНЯТТЯ

I. ОБГОВОРЕННЯ ТЕОРЕТИЧНИХ ПИТАНЬ

1. Зворотний зв'язок та його значення у спілкуванні.
2. Поняття візуального сканування.
3. Активне слухання, його основні прийоми і правила.

II. САМОТЕСТУВАННЯ якостей, важливих у педагогічному спілкуванні.

III. ВИКОНАННЯ ПРАКТИЧНИХ ЗАВДАНЬ

1. Розпізнавання й інтерпретація невербального мовлення співрозмовників.
2. Моделювання діалогів з використанням рефлексивного та нерелфлексивного слухання.
3. Здійснення зворотного зв'язку шляхом драматизації (пантоміми).

ЛІТЕРАТУРА

Основна

1. 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.—С. 159-160.
2. Федорчук Е.І. Методичні поради до проведення практичних занять з основ педагогічної майстерності.— Кам'янець-Подільський.: АБЕТКА, 2000.— С. 38-43.

Додаткова

1. Булатова О.С. Педагогический артистизм. — М.: Изд. центр “Академия”, 2001. — С. 82-95, 182-189.
2. Кукушин В.С. Введение в педагогическую деятельность. — Ростов-на Дону: Издательский центр “МарТ”, 2002. — С. 114-124.
3. Кухарев Н.В. На пути к профессиональному совершенству. — М.: Просвещение, 1990. — 159 с.
4. Ниренберг Дж., Калеро Г. Как читать человека, словно книгу. — Казань: Нива, 1991. — 63 с.
5. Основы педагогического мастерства / И.А. Зязюн, И.Ф. Кривонос, Н.Н. Тарасевич и др.; Под ред. И.А. Зязюна. — М.: Просвещение, 1989. — С. 172-190.

6. Пиз А. Язык телодвижений. — Нижний Новгород: «Ай Кью», 1992. — 262 с.

МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЗАНЯТТЯ

1. Самотестування якостей, важливих у педагогічному спілкуванні.

Тест „Чи готовий учитель до діалогу з учнями?“

ПЕРШИЙ ЕТАП: обираємо позицію

Із двох висловлювань („а” і „б”) у межах кожного пункту виберіть ті, які ви поділяєте.

МОЄ ПЕДАГОГІЧНЕ КРЕДО

1. а) Дитина — така сама людина, як і я. Я поважаю її права і зважаю на її життєві потреби.
б) У дитини немає ніякого життєвого досвіду. Я повинен(на) навчити її життя, допомогти сформувати правильні цінності.
2. а) Я бачу недоліки своїх учнів і роблю все, щоб вони стали кращими.
б) Приймаю дитину такою, якою вона є, з усіма її індивідуальними особливостями, і відповідно до цього вибудовую стосунки з нею.
3. а) Як учитель я допомагаю дитині в самостійному оволодінні знаннями й навичками, у формуванні її світогляду.
б) Моє завдання — передати дітям знання і домогтися їх ґрунтовного засвоєння.
4. а) Я вважаю, що дитина спочатку повинна засвоїти те, що напрацьовано наукою, а потім висловлювати свої погляди.
б) На своїх уроках я заохочую думки і погляди своїх учнів, навіть якщо вони мають розбіжності із загальноприйнятими.
5. а) Повагу учнів я можу завоювати своїми діями і вчинками.
б) Вважаю, що учні зобов'язані поважати будь-якого з учителів.

ПЕДАГОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ

6. а) Я дуже швидко розумію, наскільки добре учень знає матеріал. Немає сенсу слухати до кінця.
б) Прагну слухати учня не перебиваючи. У разі утруднень можу поставити навідне запитання.
7. а) Вважаю своїм обов'язком робити зауваження тим, хто не вміє правильно поводитися на уроці. Якщо це не дає результату, звертаюся по допомогу до батьків.
б) Коли учні заважають мені проводити урок, я не намагаюся всіх перекичати. Тримаю паузу і думаю, як їх залучити до роботи.
8. а) Мені цікаві думки інших педагогів про мій клас. Я уважно вислуховую навіть сторонні міркування.
б) Я знаю, що деякі педагоги говорять лише про негативні сторони мого класу. Мені неприємно це чути.
9. а) Часом учні доводять мене до краю, і я не можу стримати себе від вияву негативних емоцій.
б) Якщо на уроці виникає конфліктна ситуація, я не стараюся брати гору, не пориваюся принижувати учня. Пропоную йому розібратися після уроку.
10. а) Я помічаю, що іноді повертаюся додому в пригніченому стані. Бачу, що домашнім це не до вподоби. Прагну працювати над собою.
б) Мої домашні нерідко не розуміють, яка важка у мене робота. І дома я знову змушена всім керувати.

ДРУГИЙ ЕТАП: підраховуємо бали

Прочитавши обидва висловлювання („а” і „б”), поставте хрестик у накресленому вами бланку відповідей коло тієї з них, яка вам більше імponує, і, за вашим внутрішнім переконанням, вказує правильний напрям дій учителя. Порівнявши кількість хрестиків у кожному рядку, визначити для себе, до якої з тенденцій педагогічної взаємодії з дітьми ви внутрішньо тяжієте більше.

Бланк для обробки результатів

2. Розвиток уміння вести розмову, спираючись на різні канали сприймання інформації школярами.

Завдання студентам. Побудуйте фрагмент розповіді чи пояснення нового матеріалу на уроці, опираючись на аудіальне, візуальне та кінестетичне сприймання учнів, використовуючи при цьому мовні звороти, які б допомагали учням з різними системами сприймання добре зрозуміти вас.

Педагогічні аспекти самодіагностики	Моє педагогічне кредо	Педагогічне спілкування	Кількість збігів з ключем
Номер твердження	3. Вправи на розвиток уміння слухати активно.		
Тенденція до рівноправного співробітництва	Вправа 1. Використання невербальних засобів у процесі слухання. Нерефлексивне слухання.		
Тенденція до авторитарної взаємодії	Двоє студентів ведуть розмову. Тема розповіді будь-яка. Аналізується невербальна поведінка слухача: поза, спрямованість погляду, підбадьорювальні жести, адекватність міміки, вживання коротких вигуків („Ну!”, „Так!”, „Невже” та ін.). Визначається доцільність нерефлексивного слухання в даній ситуації.		

Вправа 2. Вживання прийому уточнення (з'ясування) в процесі рефлексивного слухання.

Двоє студентів ведуть бесіду. Один виступає в ролі оповідача, другий — слухача. Слухач уважно слухає розповідь, по її завершенні задає уточнюючі, поглиблюючі запитання.

Вправа 3. Застосування прийому перефразування в процесі активного слухання.

Бесіда. Перший студент що-небудь розповідає. Завдання другого – викласти основні положення розповіді своїми словами, щоб продемонструвати, що він добре зрозумів зміст почутого.

Вправа 4. Використання прийому відображення почуттів у процесі активного емпатійного слухання.

Бесіда. Перший студент схвильовано, емоційно що-небудь розповідає. Завдання другого – передати словами розуміння емоційного стану розповідача.

Вправа 5. “Педагогічний консилиум”.

Мета: розвиток уміння резюмувати основні думки співбесідників.

Ситуація для обговорення на „педагогічному консилиумі”.

Слава Бородюк на уроки приходив, коли хотів. Відчиняв двері, наче в себе вдома, і, не питаючи ні в кого дозволу, сідав на своє місце. Сидів, точніше, напівлежав за останньою партою. Деяких вчителів ще так-сяк слухав, але на зауваження більшості не звертав ніякої уваги. Його хотіли виключити зі школи, але міськво не дав дозволу. Сказали, що треба виховувати. На жаль, зрушень у поведінці Слави не відбувалось. Учителі мріяли, щоб після закінчення IX класу Бородюк пішов учитись деінде. Але він повернувся до рідної школи. Ніна Василівна, новий класний керівник, не захотіла миритися з його поведінкою. Коли Слава з'явився серед уроку, вона стала перед ним і рішуче сказала:

– Серед уроку заходити до класу я вам не дозволю. Ждіть, коли він закінчиться.

Бородюк відповів, що він не в гості прийшов, а до себе в клас, потім він відсторонив рукою Ніну Василівну так, що вона ледве не впала, і спокійно пішов на своє місце.

– Ви – хуліган! – не стерпіла Ніна Василівна.

– А з “хуліганамі” легше, – вже похмуро кинув Бородюк. У школі – учні, а не хулігани. Вчительці не завадило б знати про це.

Директор вирішив провести „педагогічний консилиум”. Запросити на нього Бородюка, актив класу. Нехай послухає думку педагогічного колективу про себе. Йому потрібний сильнодіючий емоційно вразливий засіб. Але який?

Слово взяла Ніна Василівна. Вона розповіла, що трапилось на уроці. Учениця Оксана Омельчук навела багато прикладів поганої поведінки Бородюка. Гнівно виступив Василь Григорович. Він сказав, що за сорок років праці не зустрів подібного зухвальства і попередив, що на свої уроки він Бородюка не допустить. Олена Миколаївна довго благала допомогти Славі позбутися своїх помилок, не залишати його в біді, простягнути йому дружню руку.

Слава занудьгував. Тоді слово взяв завуч Микола Іванович.

— Так, Ніна Василівна назвала Бородюка хуліганом. А що? Ви думаєте, де хулігани беруться. Вони не з неба падають, а зростають тут, у школі. А Ніна Василівна правильно визначила, хто такий Бородюк. Я з нею цілком згодний. Старшокласники — не діти, які не знають, що чинять. Я не хочу про нього говорити. Багато честі. Я хочу звернутись до вас, учні 10 класу. Де були ви, коли Бородюк зухвало поводився, ображав учительку. Чому ви не поставили його на місце? Чому, наприклад, ви, Кислюк, — штангу п'ятипудову піднімаєте, а тут не могли взяти Бородюка і винести в коридор? Чи так ви й будете поводитись, коли хуліган на вулиці ображатиме вашу сестру чи подругу?

Порушник тому й нахабніє, що розраховує на вашу мовчазну підтримку. Адже, коли ви мовчите, то тим самим підтримуєте його. Я не впевнений, що ви здатні захистити людину, яка потрапила в біду. Ніни Василівни ви не захистили. І не намагались захистити...

Після тривалої паузи Сергій Кислюк — староста 10 класу — підвівся і звертаючись до Ніни Василівни,

сказав: „Ніно Василівно! Ми просимо вибачити нас. Ми дійсно повелися недостойно. Я думаю, нам варто спробувати справитися з Бородюком”.

Завдання студентам. Резюмуйте всі виступи на педагогічному консиліумі від імені різних дійових осіб ситуації: Миколи Івановича, Ніни Василівни, Олени Миколаївни, Кислюка.

ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ № 6

ТЕМА: *МАЙСТЕРНІСТЬ ПРОВЕДЕННЯ ВЧИТЕЛЕМ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ БЕСІДИ*

МЕТА: актуалізація знань студентів про особливості комунікативної діяльності педагога на прикладі індивідуальної бесіди; розвиток умінь моделювати, проводити й аналізувати індивідуальну бесіду; виховання культури педагогічного спілкування.

ЗМІСТ ЗАНЯТТЯ

I. ОБГОВОРЕННЯ ТЕОРЕТИЧНИХ ПИТАНЬ

1. Значення індивідуальної бесіди в педагогічній діяльності вчителя.
2. Етапи спілкування в процесі індивідуальної бесіди (методика контактної взаємодії).
3. Психолого-педагогічні вимоги до бесіди з батьками.
4. Комунікативна культура вчителя як один із факторів успішності бесіди.

II. ВИКОНАННЯ ПРАКТИЧНИХ ЗАВДАНЬ.

1. На основі запропонованих уривків та власного досвіду сформулювати основні проблеми взаємовідносин школи та сім'ї. Визначити місце індивідуальної бесіди вчителя з учнями та батьками у розв'язанні цих проблем та основні вимоги до проведення індивідуальної педагогічної бесіди.
2. Змоделювати індивідуальні бесіди на основі запропонованих ситуацій.

ЛІТЕРАТУРА

Основна

1. 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. – С. 147-162, 273-286.
2. Сухомлинський В.О. Сто порад учителю // Вибр тв.: В 5 т. – Т.2. – С. 572-575, 579-582.

Додаткова

1. Гончарова Т. И., Гончаров И.Ф. Когда учитель – властитель дум. – М.: Просвещение, 1991. – 174 с.
2. Ильин Е.Н. Искусство общения. – М.: Педагогика, 1982. – С.105-109.
3. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 208 с.
4. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. – М.: Просвещение, 1987. – 190с.
5. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
6. Макаренко А.С. Воспитание в семье и школе // Пед. Соч.: В 8 т. – Т.4. – С. 287-314.
7. Основы педагогического мастерства: Учеб. Пособие для пед. спец. Высш. Учеб. Заведений / И.А. Зязюн, И.Ф. Кривонос, Н.Н. Тарасевич и др.; Под ред. И.А. Зязюна. – М.: Просвещение, 1989. – С. 219-231, 247-254.
8. Сухомлинський В.О. Пависька середня школа // Вибр. Тв. В 5т. – Т.4. – К., Рад. Шк., 1979. – С. 51-54.

МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЗАНЯТТЯ

1. Виконання вправ на розвиток умінь аналізувати індивідуальну педагогічну бесіду.

Вправа 1. *Аналіз педагогічної взаємодії у бесіді.*

Завдання студентам. Прочитайте уривок з „Педагогічної поеми” А.С. Макаренка (розмова з Таранцем).

Рибу споживало спочатку невелике коло осіб, але наприкінці зими Таранець необачно надумав залучити до цього кола й мене. Він приніс у мою кімнату тарілку смаженої риби.

— Ось вам риба.

— Бачу, тільки я не візьму.

— Чому?

— Тому що несправедливо. Рибу треба давати всім колоністам.

— З якої речі? — почервонів Таранець від образи.

— З якої речі? Я дістаю ятері, я ловлю, мокну на річці, а давати всім?

— Ну й забирай свою рибу: я нічого не діставав і не мокнув.

— Та це ми вам на подарунок...

— Ні, я не згоден, мені все це не подобається. І несправедливо.

— В чому ж тут несправедливість?

— А в тому: ти ж ятерів не купиш. Ятері подаровано?

— Подаровано.

— Кому? Тобі? Чи всім колонії?

— Чому — „всім колонії”? Мені...

— А я так гадаю, що і мені, і всім. А сковорідки чії? Твої? Спільні. А олію ви випрошуюте в куховарки, — чия олія? Спільна. А дрова, а піч, а відра? Ну, що ти скажеш? А я ось заберу в тебе ятері, і справі кінець. А найголовніше — не по-товариському. Мало чого — твої ятері! А ти для товаришів зроби. Рибалити ж усі можуть.

— Ну, добре, — сказав Таранець, — хай буде так. А рибу ви все-таки візьміть.

Рибу я взяв. Відтоді по рибу ходили за нарядом по черзі і продукцію здавали на кухню.

Проаналізуйте майстерність вихователя, який уміло спрямовує активність особистості на її всебічний розвиток.

1. Хто був ініціатором розмови? Що мав на меті Таранець?
2. Як змінив мету бесіди А.С. Макаренко? Проаналізуйте його репліки, що свідчать про це.
3. Які кроки здійснює педагог для досягнення своєї мети? Як він активізує думку вихованця?

Вправа 2. Дотримання вчителем вимог до культури індивідуальної бесіди

Прочитайте ситуацію:

Недавно в учительській можна було спостерігати таку картину. Марія Іванівна розмовляє з учнем свого класу. Обоє вони сидять на дивані. Звичайно, учень не сам сів на диван, його запросила сісти вчителька. Останнім часом учень одержав підряд три двійки з математики. Учителька хоче з'ясувати, в чому справа. Раніше в учня двійок не було. Учень фізично кволий. Його навіть звільнили від уроків фізкультури. Учителька хоче його уважно вислухати. Але ось в учительську починають сходитись учителі. Хтось з учителів сказав, подивившись в бік учня: „От, герой, розсівся, як у себе вдома. Встань, коли до тебе старші говорять!” Учень встав. Яка тут може бути з ним розмова! Марія Іванівна хотіла зробити зауваження цьому вчителеві, голосно запитати його, чому він без дозволу і так нетактовно встряв у розмову з учнем, але промовчала. В розмову встряли ще дехто з колег, хоч і їх ніхто про це не просив. На учня посипались різні нарікання, звинувачення, а на Марію Іванівну – сумнівні поради, застереження.

Дайте відповіді на такі запитання:

1. Чи вдалося Марії Іванівні спрогнозувати хід індивідуальної бесіди:
 - а) місце проведення;
 - б) тон спілкування;
 - в) ставлення вчителя до учня.

2. Чи можна виправдати „групові наступи” на учня з боку учителів?
3. Чи правильно повелася Марія Іванівна, дозволивши своїм колегам-педагогам встрявати у розмову з учнем?
4. Запропонуйте Ваш варіант поведінки вчительки для реалізації позитивного виховного впливу індивідуальної бесіди.

Вправа 3. Аналіз етапів методики контактної взаємодії.

Прочитайте бесіду Миколи Михайловича з учнем Микитою Проніним (А. Кузнецова. Земний уклін).

Микола Михайлович квапливо надів плащ, швидко зійшов з ганку. І як же він здивувався, коли біля хвіртки побачив Микиту Проніна.

— Ну от, а я по тебе! — радісно сказав Грозний. — Ходімо, друже, до мене.

Микита нічому не здивувався. І мовчки пішов за вчителем.

— Не обідав? — знімаючи плащ, спитав Грозний.

— Ні.

— Кепсько. Я обідав у їдальні. Питимемо чай — з хлібом, сиром, маслом і ковбасою. Теж непогано, правда?

І він увімкнув електричного чайника.

— Сідай.

Микита сів на табуретку, яку зробили школярі. Микола Михайлович не сідав. Він ходив, і це означало, як давно помітили учні, велике хвилювання.

— Ну от що, друже. Я все знаю.

„Інакше не могло й бути” — подумав Микита, і немов гора впала з його плечей. Не треба було розповідати про матір, про її начальника, про те, як похазяйському той увалився в їхній дім із своїми чемоданами.

— А ось тобі лист від тата.

Ні, він був просто добрим чародієм із казки, цей учитель.

— Від тата? — щасливо задихнувся Микита і, схопивши листа, підвівся й жадібно почав читати.

Батько втішав сина як міг і писав, що через місяць повернеться. А поки що син коли захоче, може жити у бабусі, — батько уже розказав їй про те, що сталося.

...Ти вже великий, вирішиш сам, з ким лишитися — зі мною чи з матір'ю. Гроші на свої особисті витрати візьмеш у бабусі...

Микита закінчив читати листа, і стало йому легше жити на світі.

Він не один. У нього є батько, який любить його. Але чому ж, чому тепер, коли стало легше, він не може, хоч як силкується, стримати зрадливих сліз! Він подав листа вчителю і затулював лице руками.

— Нічого, Микито, поплач. Таке горе і дорослому не під силу. — Він обняв хлопця і, помовчавши, додав: — Раджу так: до батьківського приїзду пожити у бабусі. Подумати про все. Зопалу ніколи не приймай серйозних життєвих рішень і неодмінно тримай мене в курсі своїх справ. Неодмінно. Домовилися?

Микита ніяково витер долонями лице, кивнув, погоджуючись.

— А тепер питимемо чай.

Микола Михайлович поставив на стіл красивий японський сервіз: чашки з тонесенького фарфору, цукорницю, гарні тарілки.

Він подав Микиті ковбасу, сир, загорнуті в папір, і ножа.

— Ріж і клади на тарілки.

— Може, я не так наріжу? — завагався Микита перед такою красою на столі.

— Ріж, як хочеш. Все одно з'їмо, — засміявся Микола Михайлович.

І Микиті стало так добре з учителем, хоч і неспокійно, звичайно, бо лихо, що спіткало його, було не

скороминуще дитяче лихо, а нещастя, яке залишиться з ним на все життя. Хоч який юний та оптимістичний був Микита, він розумів це.

Хлопець з насолодою їв закуски, що видалися йому надзвичайно смачними, пив просто особливий — крутий і ароматний — чай. І біль потроху вщухав. Микиті хотілося спитати вчителя і про те головне, що його мучило останнім часом: про жорстокість дорослих, про пошлість людських стосунків, про невічність найсвятішого на землі. Навіщо ж тоді жити?

Та „володар педагогічного провидіння”, як називали Грозного в класі, сам знав, що саме про це тепер треба говорити з Микитою. Це було трудно. Миколі Михайловичу нерідко й самому важко жилося на світі, коли він стикався з пошлістю і жорстокістю; в такі хвилини не хотілося вірити навіть тому, що не можна було не повірити. Йому — дорослому! А що ж коїлося у душі підлітка?! Треба було якось зміцнити в ньому віру в правду, добро, створити якусь захоплюючу мрію.

— А знаєш, Микито, слухаю я твій голос і часто думаю, що твої однокласники не дарма називають тебе Левітаном. Давай-но поміркуємо з тобою — може, в майбутньому тобі й справді стати диктором?

Микита здивувався. Здивувався і тому, що про це несподівано заговорив учитель, і тому, що сам він про це ніколи не думав.

— Ти і вірші й прозу читаєш прекрасно, — вів далі вчитель, — отже, й артистичний хист у тебе є. Давай-но поставимо це під номером першим у життєвий план. Га? Як ти вважаєш?

— Не візьмуть! Візьмуть іншого безголосого, але по благу! — Сумно сказав Микита і махнув рукою. — А! Нічому я не вірю тепер!

— Ну, друже, це ти вже явно перегинаєш палицю. Талант завжди пробиває собі дорогу, пробиває крізь

усі перешкоди. Ну ось, перший – ліпший приклад: у Нижньому Новгороді Шаляпін і Горький спробували найнятися в театр хористами. Горького взяли, а Шаляпіну відмовили за браком голосових даних. Ну, як тобі відомо, зрештою талант переміг! Вони ж – ці двоє великих друзів – хотіли вступити на роботу в редакцію газети. Шаляпіна взяли, а Горькому відмовили.

Завдання студентам. Визначте етапи встановлення контактної взаємодії педагога з учнем. У чому виявилась педагогічна майстерність вихователя?

2. Моделювання індивідуальних бесід на запропоновані теми

Завдання студентам. Змоделюйте індивідуальні бесіди з учнями, виходячи із запропонованих ситуацій, враховуючи вимоги методики контактної взаємодії.

Ситуація 1. Костя йшов по коридору, махнув авторучкою, яка чомусь перестала писати, і раптом на новій, щойно пофарбованій стіні з'явилися чорнильні плями. Учителька біології Наталія Олександрівна побачила це, підійшла і сказала...

Ситуація 2. Учитель несподівано зустрічає одного із 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 індивідуальну бесіду.

Ситуація 3. Виявилось, що восьмикласниця потрапила в погану компанію. Ви залишаєте її після уроків...

Ситуація 4. Учителька літератури заходить до класу, хоче повісити таблицю, а на дошці написано: „Августа Марківна – жаба-ропуха”. „Хто?” – запитує, оглядаючи клас. „Писав я!” – визивно заявив один з учнів. Після уроку в класі залишаються Августа Марківна і цей учень...

Ситуація 5. Напередодні шкільного вечора учениця відмовилась акомпонувати виступам товаришів. Змоделюйте

те варіанти бесіди в залежності від індивідуальних особливостей учениці (запальна, вразлива, вперта).

ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ № 7

ТЕМА: ПЕДАГОГІЧНИЙ ТАКТ І ТАКТИКА ВЧИТЕЛЯ

МЕТА: осмислення студентами суті педагогічного такту; формування прагнення до саморозвитку якостей, які є передумовою володіння педагогічним тактом, розвиток навичок тактової поведінки, уміння вибирати педагогічно доцільну тактику в процесі навчально-виховної роботи.

ЗМІСТ ЗАНЯТТЯ

I. ОБГОВОРЕННЯ ТЕОРЕТИЧНИХ ПИТАНЬ

1. Поняття педагогічного такту.
2. Педагогічний такт і тактика вчителя.
3. Гнучкість у поведінці вчителя. Три рольові позиції педагога.

II. ДІАГНОСТУВАННЯ здатності до тактової поведінки.

III. РОЗВ'ЯЗАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ СИТУАЦІЙ

1. Проаналізувати запропоновані педагогічні ситуації. Охарактеризувати обрану педагогами тактику та їхній рівень тактовності.
2. Запропонувати власні варіанти вирішення педагогічних задач. Обґрунтувати обрану тактику.

IV. ПРОВЕДЕННЯ експрес-конференції за книгою І.О. Синиці «Про педагогічний такт учителя».

ЛІТЕРАТУРА

Основна

1. 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. — С. 304-316.
2. Синиця І.О. Про педагогічний такт учителя. — К.: Рад. школа, 1969. — С. 5-207.
3. Сухомлинський В.О. Лист про педагогічну етику // Вибр. тв.: В 5 т. — Т.5. — С. 591-600.

Додаткова

1. Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети! — М.: Просвещение, 1984. — 298 с.
2. Амонашвили Ш.А. Единство цели. М.: Просвещение, 1987. — С. 89-92.
3. Бондаревская Т.Н. Педагогический такт. — М.: Просвещение, 1961. — 77 с.
4. Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. — М.: Просвещение, 1987. — 284 с.
5. Елканов С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя. — М.: Просвещение, 1989. — 189 с.
6. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії. — К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. — 302 с.
7. Основы педагогического мастерства / И.А. Зязюн, И.Ф. Кривонос, Н.Н. Тарасевич и др.; Под ред. И.А. Зязюна. — М.: Просвещение, 1989. — С. 172-190.
8. Синиця І.О. Педагогічний такт і майстерність учителя. — К.: Рад. школа, 1981. — С. 13-53.
9. Чернокозов И.И. Профессиональная этика учителя. — К.: Рад. школа, 1988. — С. 180-201.

МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЗАНЯТТЯ

1. Діагностування психолого-педагогічної готовості студентів до тактовного спілкування зі школярами **Тест „Такт учителя”**

Ви приходите на урок у п'ятий клас і потрапляєте в незвичайну ситуацію. Діти стовпилися біля одного із заводіак. Його розповідь переривається вибухами сміху. Ваші дії?

Виберіть 2 із запропонованих 5 варіантів педагогічних реакцій.

1. *Стукаю по столу і висловлюю обурення щодо неповаги до себе.*
2. *Непомітно підходжу до дітей, прислуховуюся до того, про що йдеться, і, зрозумівши, у чому річ, також голосно сміюся.*

3. *Караю чергових, які не підготували клас до уроку.*
4. *Кажу: „Діти, швидко займіть свої місця. Обіцяю, що сьогоднішній урок теж буде цікавим”.*
5. *Голосно вітаюся, оголошую тему, не звертаючи уваги на те, що застав.*

Опрацювання результатів. Підрахуйте суму балів: відповідь 1 – 5 балів, відповідь 2 – 10 балів, відповідь 3 – 5 балів, відповідь 4 – 10 балів, відповідь 5 – 10 балів. У тих, хто набрав 15 і більше балів, є спрямованість на дотримання педагогічного такту, у тих, хто набрав менше, ніж 15 балів, – схильність до прийняття стереотипних рішень.

(Рыданова И.И. Основы педагогики общения. – Минск, 1998. – С. 312).

2. Аналіз ситуацій і розв’язання задач з проблеми педагогічного такту.

Вправа 1. Прочитайте “Лист про педагогічну етику” В.О. Сухомпінського і дайте відповіді на такі питання:

- Який зміст вкладає В.О. Сухомлінський у поняття „культура етичних відносин”?
- В чому ви бачите основну причину того, що сталося?
- Які принципи педагогічного такту були порушені?
- Які причини нетактовності вчительки?
- Як варто було відреагувати вчительці, коли мати учня тихо запитала її: „Де син?”

Вправа 2. Проаналізуйте реакції вчителя на затримку учнем відповіді на питання уроку:

- Сідай, як завжди нічого не знаєш...
- Поки збирешся рота розкрити, он скільки рук піднялося...
- Чекай на твою відповідь – гаяти час...
- Ти всіх затримуєш. Швидше, ми не можемо чекати...
- Зосередься. Ми повернемося до цього питання пізніше...

З’ясуйте, в яких реакціях учитель порушив педагогічний такт? Чим це зумовлено? Переформулюйте нетактовні зауваження.

Вправа 3. Проаналізуйте педагогічні ситуації з погляду дотримання принципів педагогічного такту, відповідаючи на такі запитання:

Як виникла ситуація?

Охарактеризуйте поведінку вчительки: виважена, імпульсивна, байдужа.

На що (чи на кого) спрямовано особистість вчителя: на свій захист, на інтереси справи, на учнів?

Які засоби впливу вибрані вчителькою?

Які положення педагогічного такту використані (порушені)?

Що треба передбачити вчителю, щоб уникнути надалі конфліктних ситуацій?

Ситуація 1. *Дзвоник на урок. 8 клас біля замкнених дверей кабінету історії очікує вчительку. Ось і вона. Підійшла до дверей, намагається вставити ключ у замкову щілину, але помічає, що вона забита папером. Обвівши школярів підозрілим поглядом, вчителька запитала: „І хто до цього додумався?” Учні розгублено переглянулись. „Хочете таким чином зірвати урок?” Учні спробували заперечити, але вчителька не слухала нікого, а продовжувала їх звинувачувати, майже кричала від гніву. Але тут підійшов завгосп. „Пробачте, Олено Іванівно, запізнився до початку уроку. Я вам інший клас відкрив: В цьому парти пофарбовані. Замок я спеціально папером закупурих, щоб ніхто не зайшов і не забруднився”.*

Ситуація 2. *Збуджений, злий Андрій заходить у кабінет до класного керівника. Той зайнятий, вбиває в стіну гвіздки, щоб повісити картину. Побачивши Андрія, спокійно звертається до нього: “Андрію, дай мені, будьласка, молоток!” Андрій простягає молоток вчителю. “А тепер відійди вбік і поглянь, чи не косо висить картина... Ну ось, ми з тобою і справились... А тепер давай поговоримо, що там у вас сталося?” Андрій уже без дратівливості розповів про все, що відбулося. Домо-*

вилились — більше такого не буде. Йдучи, Андрій сказав: „Ви тільки скажіть, я вам завжди буду допомагати в кабінеті”. Після цього Андрій і сам став часто заходити в кабінет фізики до класного керівника.

Вправа 4. Переформулюйте „Ти-висловлювання”, яке може викликати негативні емоції у співрозмовника, у „Я-висловлювання”, щоб сприяти ефективному вирішенню проблеми:

- *Як тобі не соромно відмовлятися чергувати!*
- *Чому ти щодня запізнюєшся?*

3. Рольова гра: конкурс розв’язання педагогічних ситуацій.

Для проведення конкурсу група ділиться на мікрогрупи по 4-5 осіб і створюється журі з 3 осіб.

Кожній мікрогрупі пропонується ситуація, яка містить проблему, не розв’язану вчителем. Після короткого обміркування (4-5 хвилин) в мікрогрупах варіанту розв’язання ситуації кожна мікрогрупа демонструє свій варіант і пояснює свої дії.

Можливі варіанти ситуацій.

Ситуація 1. *Біля учительської. Мати недбалого учня, ефектна жінка, дорого, але без смаку одягнена, атакує вчительку:*

— *Дві дівки йому вліпили, а він каже, що вчив. Я йому вірю, він мені ніколи не бреше. Я знаю, ви його просто незлюбили за те, що правду сказав на виховній годині: у вас мазунчики є в класі. (Кричить): Ще одна дівка, і я піду в міськво!*

Ситуація 2. *Після уроку, коли молода вчителька залишилася одна в класі, до неї підійшов Федір Нестеров, найгаласливіший, розбишакуватий і невихований учень у восьмому класі. Його завжди хитрувато-нахабні очі цього разу серйозні, вчительці здається, що Федір*

схвилюваний, навіть, що вже й зовсім дивно, зніяковілий. Мовчить, раптом витягує з кишені аркуш і повідомляє: „ Я вірша склав..”

Учителька любить і знає поезію. Читає. І зразу ж розуміє, що вірші не Федорові.

Критерії оцінювання:

- вміння оперативно встановити контакт, враховуючи інтереси співрозмовника;
- забезпечення взаємодії – обопільної активності;
- дотримання принципів педагогічного такту;
- глибина педагогічної думки;
- творче мислення, нестандартність вибору прийому;
- артистизм.

4. Експрес-конференція за книгою І.О. Синиці “Про педагогічний такт учителя”.

Орієнтовні теми виступів.

1. Довіра і повага вчителя до учнів – основа педагогічного такту.
2. Справедливість – важлива якість особистості вчителя.
3. Витримка і самовладання у педагогічному спілкуванні.
4. Як завоювати авторитет учнів.
5. Значення гумору в педагогічному спілкуванні.
6. Образи забуваються не швидко...
7. Все бачити, але не все помічати.
8. Конфлікту могло б і не бути.

ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ № 8

ТЕМА: *МАЙСТЕРНІСТЬ УЧИТЕЛЯ У РОЗВ'ЯЗАННІ ПЕДАГОГІЧНИХ КОНФЛІКТІВ*

МЕТА: усвідомлення студентами причин та особливостей педагогічних конфліктів; формування вміння педагогічно доцільно діяти у конфліктній ситуації; виховувати прагнення використовувати різні стратегії взаємодії за умови дотримання вимог педагогічного такту.

ЗМІСТ ЗАНЯТТЯ

I. ОБГОВОРЕННЯ ТЕОРЕТИЧНИХ ПИТАНЬ

1. Поняття конфлікту. Види конфліктів.
2. Причини й особливості педагогічних конфліктів.
3. Типи конфліктних ситуацій і конфліктів у школі.
4. Вибір стратегії педагогічної взаємодії у конфлікті.

II. ВИКОНАННЯ ПРАКТИЧНИХ ЗАВДАНЬ

1. Проаналізувати запропоновані конфліктні ситуації, відповідаючи на запитання:
 - що стало причиною конфлікту?
 - чи можна було йому запобігти?
2. Визначення власної стратегії педагогічної взаємодії у конфліктній ситуації.

ЛІТЕРАТУРА

Основна

1. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; За ред. І.А. Зязюна. — К.: Вища школа, 1997. — С. 220-222.
2. 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.— С. 304-316.

Додаткова

1. Азаров Ю.П. Радость учить и учиться. — М.: Политиздат, 1989. — 335 с.

2. Карамушка Л.М. Попередження і подолання конфліктів в установах середньої освіти. — К.: Інститут психології АПН України, 1994. — 53 с.
3. Лобанов А.А. Основы профессионально-педагогического общения. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — С. 143-162.
4. Питюков В.Ю. Основы педагогической технологии. — М.: Роспедагенство, 1977. — С. 60-66.
5. Поташник М.М., Вульфов Б.З. Педагогические ситуации.— М.: Педагогика, 1983.— 144с.
6. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. — М.: Просвещение, 1991. — 288 с.
7. Фридман Л.М. Педагогический опыт глазами психолога. — М.: Просвещение, 1987. — С. 65—98.
8. Чернокозов И.И. Профессиональная этика учителя. — К.: Рад. шк., 1988. — 221с.

МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЗАНЯТТЯ

1. Діагностування схильності до вибору стратегії взаємодії

Тест Томаса

Інструкція.

З двох варіантів відповідей по кожному пункту потрібно вибрати той, який більше вам підходить. Пам'ятайте: щоразу ви вибираєте саме з пари варіантів, незалежно від того, який вибір робили раніше.

1. а) Іноді я даю можливість іншим узяти на себе відповідальність за розв'язання спірного питання.
б) Замість того, щоб обговорювати, в чому ми розходимося, я намагаюся звернути увагу на те, в чому ми згодні один з одним.
2. а) Я намагаюся знайти компромісне рішення.
б) Я намагаюся уладнати все з урахуванням інтересів іншої людини і моїх.

3. а) Як правило, я наполегливо намагаюся домогтися свого.
б) Іноді я жертвую власними інтересами заради інтересів іншої людини.
4. а) Я намагаюся знайти компромісне рішення.
б) Я намагаюся не образити почуттів іншої людини.
5. а) Розв'язуючи спірну ситуацію, я весь час намагаюся знайти підтримку в іншого.
б) Я намагаюся робити все, щоб уникнути непотрібної конфронтації і напруженості.
6. а) Я намагаюся уникнути неприємності для себе.
б) Я намагаюся домогтися свого.
7. а) Я намагаюся відкласти розв'язання спірного питання, щоб з часом розв'язати його остаточно.
б) Я вважаю за можливе у чомусь поступитися, щоб досягти потрібного результату.
8. а) Як правило, я наполегливо прагну домогтися свого.
б) Насамперед я намагаюся визначити суть порушених інтересів і спірних питань.
9. а) Я гадаю, що не завжди варто хвилюватися через якість розбіжності.
б) Я докладаю зусиль, щоб домогтися свого.
10. а) Я твердо прагну досягти бажаного.
б) Я вважаю за краще піти на компроміс, ніж зав'язнути в нескінченному з'ясуванні стосунків.
11. а) Насамперед я прагну чітко визначити сутність порушених інтересів і спірних питань.
б) Я намагаюся заспокоїти другого учасника ситуації і найголовніше — зберегти наші стосунки.
12. а) Часто я уникаю займати позицію, яка може викликати суперечки.
б) Я даю змогу іншій людині у чомусь дотримуватися своєї думки, якщо вона також іде на поступки.
13. а) Я пропоную середню позицію.
б) Я наполягаю, щоб усе робилось по-моєму.

14. а) Я повідомляю іншому свою точку зору і цікавлюся його поглядами.
б) Я намагаюся зробити все необхідне, щоб довести логічність і правильність своїх поглядів.
15. а) Я намагаюся заспокоїти іншу людину і зберегти наші стосунки.
б) Я намагаюся зробити все необхідне, щоб уникнути напруження.
16. а) Я намагаюся не образити почуттів іншої людини.
б) Я звичайно намагаюся переконати іншу людину в перевагах моєї позиції.
17. а) Як правило, я наполегливо прагну досягти бажаного.
б) Я зазвичай намагаюся зробити все, щоб уникнути непотрібного напруження.
18. а) Якщо це робить іншу людину щасливою, я дам їй змогу наполягти на своєму.
б) Я дам іншій людині можливість залишатися при своїй думці, якщо вона готова визнати мою.
19. а) Насамперед я спробую визначити, у чому сутність порушених інтересів і спірних питань.
б) Я намагаюся відкласти спірні питання, щоб з часом вирішити їх остаточно.
20. а) Я намагаюся негайно усунути наші розбіжності.
б) Я намагаюся знайти найкраще поєднання вигід і втрат для нас обох.
21. а) Ведучи переговори, намагаюся бути уважним до іншої людини.
б) Я завжди схильюся до прямого обговорення проблеми.
22. а) Я намагаюся відшукати позицію, середню між моєю і позицією іншої людини.
б) Я відстоюю свою позицію.
23. а) Як правило, я дбаю про те, щоб задовольнити бажання нас обох.
б) Іноді даю іншим можливість взяти на себе відповідальність за розв'язання спірного питання.

24. а) Якщо позиція іншої людини здається їй дуже важливою, я намагаюся з нею порозумітися.
б) Я намагаюся переконати іншу людину піти на компроміс.
25. а) Я намагаюся переконати у своїй правоті.
б) Ведучи переговори, я намагаюся бути уважним до аргументів іншої людини.
26. а) Я зазвичай орієнтуюся на середню лінію наших потреб, сподівань, намірів.
б) Я майже завжди прагну задовольнити інтереси кожного з нас.
27. а) Часто намагаюся уникнути суперечок.
б) Якщо це важливо для іншої людини, я дам їй можливість наполягти на своєму.
28. а) Я зазвичай орієнтуюся на власну думку.
б) Улагоджуючи ситуацію, я зазвичай намагаюся знайти підтримку в іншої людини.
29. а) Я пропоную варіант, прийнятний для обох сторін.
б) Гадаю, що не завжди варто хвилюватися через розбіжності, які виникають.
30. а) Я намагаюся не образити почуттів іншої людини.
б) Я завжди займаю таку позицію в суперечці, щоб ми разом могли домогтися успіху.

Розрізняють п'ять типів зниження напруження у конфліктній ситуації в момент взаємодії сторін:

- I) конкуренція, суперництво;
- II) співробітництво;
- III) компроміс;
- IV) уникнення;
- V) пристосування.

„Ключ” для обробки результатів тестування

№ запитання	Показники					№ запитання	Показники				
	I	II	III	IV	V		I	II	III	IV	V
1			б	а		16	б		а		
2		б	а			17	а			б	
3	а				б	18			а		б
4			а	б		19		а			б
5		а		б		20		а			б
6	б			а		21		а			б
7				а	б	22	б		а		
8	а	б				23				б	а
9	б			а		24			б		а
10	а		б			25	а	б			
11		а			б	26			а		б
12		б		а		27			а		б
13	б		а			28	а	б			
14	б	а				29			б	а	
15				б	а	30		б	а		

По кожній вертикалі підраховується кількість індексів, які збігаються. Якщо показники розподілились приблизно однаково за всіма п'ятьма типами, то це означає, що ви володієте досить гнучкими і різноманітними стратегіями виходу з конфліктних ситуацій.

2. Вибір стратегії поведінки вчителем у процесі взаємодії з учнем

Вправа 1. Розглянути різні стратегії поведінки вчителя у взаємодії в залежності від поведінки учня, використовуючи наведену схему.

Для вчителя	Для учня				
	Конкуренція	Уникнення	Приспосовування	Співробітництво	Компроміс
<i>Конкуренція (активне обстоювання своєї позиції). Уникнення (ухилення від конфлікту). Приспосовування (пошук рішення, що задовольняє одну сторону). Співробітництво (пошук шляхів спільного рішення, що задовольняє обидві сторони). Компроміс (взаємні поступки).</i>	Приклад ситуації <i>Учень постійно запізнюється на перший урок, який проводить один і той самий учитель.</i>				

Під час виконання вправи доцільно: а) визначити дії, висловлювання, міміку, пантоміміку учасників взаємодії, за якими можна діагностувати ту чи іншу стратегію;

б) спроектувати оптимальний або неоптимальний розвиток ситуації; в) обговорити міру відповідальності учителя за розвиток ситуації в оптимальному напрямі.

Вправа 2. Виявлення умов та обмежень, що зумовлюють вибір тієї чи іншої стратегії.

Виходячи із ситуації, яку студент вибрав для аналізу в попередній вправі, визначити:

- а) за яких умов вибір конкретної стратегії в такій ситуації буде ефективним;
- б) до яких наслідків може призвести систематичне використання вчителем однієї і тієї самої стратегії;
- в) які особливості учасників ситуації не дають змоги вдаватися до певної стратегії;
- г) які індивідуальні особливості вчителя роблять використання певної стратегії неефективним.

3. Вправи на визначення причин педагогічних конфліктів.

Вправа 1. *Подумайте, з яких причин виник конфлікт. Чи можна йому запобігти? Які педагогічні помилки допустила вчителька?*

Вчителька викликала до дошки для відповіді Сашка, хлопчика із сім'ї, де батьки не відрізнялись інтелектом. Сашко відмовився відповідати. "Я не готовий" – була його відповідь. І вчителька зірвалась: „Коли ти будеш тільки вчитися? Мало того, що батьки твої debilи, сам debil, ще й ліньки книжку в руки взяти?" Сашко у відповідь буркнув: „Сама дурна". Клас завмер. „Вийди з класу геть", – сказала вчителька. „А чому я повинен вийти?" – грубо відрізав Саша. "А що, я маю виходити?" – продовжила суперечку вчителька і, взявши в руки журнал, зібралася виходити...

Вправа 2. Розгляньте ситуацію. Які недоліки в організації діяльності старшокласників сприяють народженню подібних конфліктів?

Урок літератури в 10 класі. Вчителька почала опитування. Викликала одного учня. Виявилось, що він не готовий відповідати, другого – знову відмова, третього – теж. Третьою була хороша учениця, і вчителька подумала, що вона відмовилася відповідати через „солідарність". Поставивши три негативних оцінки, розгнівана вчителька закрила журнал і сказала: „Весь клас залишається на сьомий урок.

Якщо вам ніколи вчити вдома, то вчіть тут, зараз”. З цими словами вона вийшла з класу. Учні і не подумали вчити. Коли ж вчителька прийшла на сьомий урок, виявилось, що більшість учнів пішла вже з шостого уроку, щоб не залишатися на сьомий.

4. Вправи на вироблення конструктивної поведінки в конфліктних ситуаціях

Вправа 1. Встановлення першого контакту з класом.

Запропонуйте можливі варіанти поведінки вчителів у поданих нижче ситуаціях. Як поведистись учителю, щоб дійти до взаєморозуміння з учнями?

Ситуація 1. На першому уроці з математики в 6 класі початкуюча вчителька почула репліку в свою адресу, коли пояснювала матеріал: „У-у-у, яка довготелеса!”

Ситуація 2. Вчителька літератури прийшла працювати у восьмий клас з іншої школи. Зустріли її учні звичайно. Але як тільки вона почала розповідати, виник шум — учні гуділи із закритим ротом. На всіх обличчях вираз абсолютної непроникності, хто гуде, визначити неможливо.

Ситуація 3. Нова вчителька поставила перед п'ятикласниками ряд вимог: правильно сидіти, навести порядок на партах, акуратно вести зошит. Зробила ряд зауважень. Під час уроку вона помітила, як одна дівчинка передавала іншій записку, і відібрала. В записці було написано: “Злюка, а не вчителька!”

Вправа 2. Вироблення конструктивної поведінки

Запропонуйте такі варіанти поведінки вчителя у запропонованих ситуаціях, які б дозволили уникнути конфлікту або розв'язати його більш конструктивно.

Ситуація 1. Вчитель йде по коридору, з зошита в нього випадає ручка. Старшокласник, котрий проходив мимо, підкинув ручку ногою в інший кінець коридору. Розгніваний вчитель вимагає підняти ручку і принести

йому і при цьому просити вибачення. Учень не виконує вимогу вчителя...

Ситуація 2. Восьмикласник не вперше запізнився на урок праці, прийшов без халата. З метою покарання вчитель призначив його поза чергою відповідальним за прибирання майстерні після уроку. Хлопець спочатку відмовився, а потім після недовгої суперечки спробував піти з уроку. На наказ вчителя повернутися – вилаявся. Вчитель праці написав скаргу класному керівнику..

Вправа 3. Роль посередника у конфлікті.

Проаналізуйте ситуацію. Які особливості взаємин старших учнів з учителем проявились у даній ситуації? Як вони допомогли в розв'язанні конфлікту? Яка роль посередника (директора школи) у погашенні конфлікту?

Ситуація. На уроці фізики в 11 класі учні виконували практичні роботи, розділившись на групи. В одній групі зібралось троє юнаків, здібних, знаючих, але дуже самовпевнених. Під час роботи вони розмовляли, незважаючи на неодноразові зауваження вчительки. Вчителька задала одному з них кілька теоретичних питань і поставила четвірку, хоч він відповідав, на його думку, правильно. Друзі почали сперечатися, тоді вчителька вигнала їх з класу, крикнувши навздогін: „Не пуцу на урок, доки не позакриваєте роти” .

Під час перерви вчителька побігла до директора з вимогою викликати батьків. Директор переконав розв'язати це питання самій. У бесіді з юнаками директор підкреслив: „Ви дорослі люди, перед вчителькою винні, подумайте, як з гідністю вийти з цього становища”.

Пройшов день, другий. На третій ідуть хлопці у кабінет фізики. Дочекались, доки всі сіли, дістали клейку стрічку, заклеїли нею роти і зайшли до кабінету. Вчителька спантеличена, учні мовчать. А тоді всі розреготалися – юнаки виконали вимогу вчительки. Вчителька, сміючись, дозволила сісти їм на місце. Урок пройшов нормально. Конфлікт було вичерпано.

ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ № 9

ТЕМА: *МАЙСТЕРНІСТЬ ПОБУДОВИ ДІАЛОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ НА УРОЦІ*

МЕТА: ознайомити студентів з гуманістичним трактуванням поняття “діалог”, видами діалогу, формувати здатність до організації та участі в діалогічних формах взаємодії, виховувати культуру спілкування та розвивати вміння поважати думку співрозмовника.

ЗМІСТ ЗАНЯТТЯ

I. ОБГОВОРЕННЯ ТЕОРЕТИЧНИХ ПИТАНЬ

1. Особливості уроку-навчального діалогу.
2. Побудова діалогічної взаємодії на різних етапах уроку.

II. ВИКОНАННЯ практичних завдань

III. МОДЕЛЮВАННЯ фрагментів уроків-діалогів з елементами активізації пізнавальної діяльності учнів.

ЛІТЕРАТУРА

Основна

1. 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.— С. 358-361.

Додаткова

1. Основы педагогического мастерства / И.А. Зязюн, И.Ф. Кривонос, Н.Н. Тарасевич и др.; Под ред. И.А. Зязюна. — М.: Просвещение, 1989. — С. 223-228.
2. Яковлев Н.М., Сохор А.М. Методика и техника урока в школе.— М.,1985.— С. 90-96.

МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЗАНЯТТЯ

1. Діагностування рівня комунікативності

Тест

Виберіть 10 із наведених учительських висловлювань, які вам професійно близькі.

1. Терпіти не можу, коли школярі „вимолюють” гарну оцінку.
У такому разі я завжди виявляю принциповість; отримуй те, що заробив.

2. Завжди хвилююся, коли знайомлюся з новим класом. Думаю, які будуть у нас стосунки.
3. Мене дратують учні, які неспроможні розуміти елементарні речі.
4. У мене сьогодні прекрасний настрій: мій дуже слабкий учень дістав задовільну оцінку за контрольну роботу.
5. Коли приходжу на урок, то забуваю про свої особисті негаразди.
6. Обурюють школярі, які нехтують моїм предметом.
7. У мене не буває конфліктів із класом, тому що вмію тримати в шорах заводіяк.
8. Коли приходжу на урок, намагаюся визначити настрій класу і кожної дитини.
9. Діти мене побоюються, адже я завжди вимогливий і принциповий.
10. Не люблю мертвої тиші. Коли діти працюють, припустимий робочий шум.
11. Мене обурює небажання сьогоднішніх школярів навчатися, тому я часто йду з уроків у поганому настрої.
12. Якщо школяр чимось пригнічений, я його не викликаю відповідати до дошки.
13. Майже в кожному класі є діти, не привчені до нормальних людських стосунків. Таких треба примати в жорстких руках.
14. Нечасто ставлю погані оцінки, вони можуть травмувати дітей.
15. Викладаю в трьох класах, а маю втіху лише в одному, у тому, де не виникає проблем з дисципліною.
16. Вважаю: зовсім не обов'язково, щоб мене любили діти. Головне, щоб вони знали мій предмет.
17. Розгадати природну обдарованість учня важко, але це мені цікаво.
18. Коли не вдається змусити школяра вчитися і поводитися як належить, я дію через колектив.
19. У мене не залагоджуються стосунки з тими батьками, які не бажають знати усієї правди про своїх дітей.

20. Люблю розмовляти з дітьми щиро. Це емоційно збагачує мене і допомагає зрозуміти їх.
21. Не визнаю жодного шуму на уроці. Віддаю перевагу тиші та порядку на заняттях.
22. Люблю ходити з дітьми до лісу, в парк. Сповнююся їхнього життєлюбства.
23. Працювати з дітьми важко, оскільки вчительська професія втратила престиж у суспільстві.
24. Не можу байдуже дивитися на дитину, яка плаче. Одразу виникає бажання заспокоїти її.
25. Якщо школяр знає матеріал, він добре відповідає з місця і біля дошки.

За кожне вибране висловлювання з непарним номером ви отримуєте 1 бал, з парним – 2 бали.

Аналіз результатів. Якщо ви набрали 14 балів і більше, то маєте нахил до неформальних міжособистісних контактів з дітьми. Якщо сума балів менша за 14, то ви орієнтуєтеся на функціонально-рольовий рівень педагогічного спілкування.

(Рыданова И.И. Основы педагогики общения, – Минск. 1998. – С. 215-216)

Самоаналіз рівня сформованості комунікативності може бути здійснений з урахуванням тез:

1. Оцінка досвіду спілкування з дітьми; наявність вираженої потреби в спілкуванні з дітьми; труднощі, які виникають у спілкуванні з різними дітьми.
2. Емоційні переживання до, під час і після закінчення спілкування з дитиною.
3. Засоби, які найчастіше використовуються у спілкуванні з дітьми.

На підставі одержаної інформації ви можете внести корективи у програму професійного самовиховання.

2. Аналіз зразків організації бесіди під час вивчення нового матеріалу.

Вправа 1. Аналіз рівня пізнавальної активності учнів на уроці.

Вивчення нового матеріалу в 5 класі вчитель провів у такий спосіб.

...Запишіть тему нашого уроку: „Пряма мова”. Я зараз почитаю вам два речення. Поміркуйте, чим вони відрізняються (читає речення й докладно пояснює, чим вони відрізняються). Зверніться до підручника (називає сторінку). Прочитайте правила. (Викликає ученицю до дошки і диктує речення). Сьогодні ми ознайомимося з розділовими знаками при прямій мові й навчимося будувати речення з прямою мовою. (Пояснює, коли ставляться певні розділові знаки. Викликає учнів до дошки, диктує їм речення й просить пояснити розділові знаки в них).

Відвідавши цей урок, студентка-практикантка написала у своєму щоденнику спостережень: *„Урок української мови у 5 класі було побудовано як монолог. Хоч заняття проведено у формі бесіди (вчитель ставив запитання, учні відповідали) ситуація діалогу при цьому не виникла. Відчувалося, що кожний ніби виконує свою роль, а спільного пошуку не було. Складалося враження, що вчитель намагався інформаційно наситити учнів („Звернімося до підручника, прочитайте правило”), але учневі бракувало ініціативи, власної думки стосовно матеріалу, що вивчає учень. Учень — об’єкт діяльності вчителя, споживач знань...”*

Завдання студентам. Дайте відповіді на такі запитання:

1. Чи поділяєте ви висновок студентки? Вона назвала бесіду, яка належить до діалогічних методів навчання, монологом. Чи погоджуєтесь ви з цим? За яких умов бесіда стає монологом?
2. Визначте вид бесіди — репродуктивна вона чи евристична?
3. На якій рівень пізнавальної активності орієнтуються учні? Яким є характер їхньої пізнавальної діяльності на цьому рівні?
4. Які завдання, запитання ви поставили б на цьому уроці, щоб перевести діяльність учнів на пошуковий рівень?

Вправа 2. Аналіз технології залучення учнів до співроздумів.

Ознайомтеся з перебігом уроку математики в 5 класі та простежте, як учитель залучає учнів до активної діяльності.

Тема уроку: „Скорочення дроби”

Учням пропонують такі запитання й завдання:

– *Намалюйте промінь. Візьміть за одиницю обліку десять клітинок. Зобразіть дріб точкою на промені. (Зображують. Результат перевіряється на дошці. Докладно пояснюється, що спочатку треба відрізок, що дорівнює 1, розділити на 5 рівних частин і т.п.)*

– *Чи завжди можна дріб зобразити точкою на промені? (Так.)*

– *Зобразіть дріб $\frac{120}{200}$ (Деякі учні пропонують діяти аналогічно до першого випадку, тобто поділити відрізок, що дорівнює 1, на 200 однакових частин, інші заперечують; дуже важко поділити відрізок на 200 однакових частин)*

– *Як же бути? (З’являється здогад: спростити вид дроби, поділити чисельник і знаменник на одне й те саме число: 2, 10, 20, 40. Добирається найкращий варіант.)*

Якою властивістю дроби ви скористалися? (Формулюється головна властивість дроби).

Тлумачиться поняття скорочення дроби. Після цього розв’язуються приклади на це правило, в яких чисельник і знаменник мають один дільник, відмінний від 1. Щоразу треба звертати увагу на те, що чисельник і знаменник діляться на їхній спільний дільник, відмінний від 1. Потім пропонується скоротити дріб $\frac{24}{32}$. Одні пропонують скоротити дріб на 2, інші на 4, на 8. З’ясовується, на яке число найкраще (на 8). Пояснюється чому. Потім учні відповідають на запитання:

– *Як називаються числа 2,4,8 для чисел 24 і 32? (Дільники).*

– *На який дільник ви пропонуєте ділити числа 24 та 32? (На найбільший.)*

— Тобто, — продовжує вчитель, — на найбільший спільний дільник цих чисел.

Так вводиться поняття найбільшого спільного дільника чисел.

Серед прикладів на скорочення з'являється дріб $\frac{11}{34}$. Триває пауза. Не скорочується. Чому? (У чисел 11 і 34 немає спільних дільників, відмінних від 1.)

Уводиться поняття взаємно простих чисел. У кінці уроку узагальнюється вивчене.

(Карнацевич Л.С., Щербина В.П. Учить мислити.— К., 1982. — С. 21-23)

Завдання студентам. Дайте відповіді на такі запитання:

1. На якому рівні активності працюють учні на цьому уроці? Який характер їхньої діяльності?
2. Чи можна класифікувати цю бесіду як евристичну? За якими ознаками?
3. Які головні питання обговорювалися на уроці? Чи були до них навідні завдання (запитання)?
4. Як учитель підводить учнів до самостійних висновків? Поясніть, як він спрямовує міркування учнів до цих висновків.
5. Які запитання репродуктивні, які — пошукові?
6. Чи можна простежити на цьому уроці дію принципу „петелька — гачок”?

Вправа 3. Аналіз майстерності вчителя у веденні бесіди.

Проаналізувавши фрагмент уроку (спостережений на педагогічній практиці чи записаний на відео), визначте елементи педагогічної майстерності вчителя, що забезпечили ефективність його взаємодії з учнями за такою схемою:

1. На чому зосереджено увагу вчителя на уроці?
2. Якою мірою соціально-перцептивні здібності вчителя сприяють встановленню активної взаємодії? Чи розуміє і відчуває педагог учнів?

3. Як учитель реагує на відповіді учнів, виправляє помилки й неточності в їхній роботі?
4. Як забезпечується сприятливий емоційний фон уроку?
5. Як педагогічна техніка допомагає вчителю активізувати учнів?

3. Виконання вправ на перебудову навчальної інформації з метою організації діалогу при вивченні нового матеріалу.

Вправа 1. Порівняння двох фрагментів уроку з однієї теми.

Тема уроку „Інерція”

Урок 1.

Перший етап уроку — актуалізація понять маса, швидкість, механічний рух та ін.; форма роботи: запитання — відповідь.

Другий етап уроку — формування нового поняття.

Учитель. На моєму столі — штатив із підвішеним до нього на нитці важком, до якого знизу прив'язана друга нитка, Верхня нитка натягнута важком, і якщо смикнути за нижню нитку, то можна чекати розриву саме верхньої нитки. Але ось я роблю дослід. Що ви спостерігаєте?

Учень. Обірвалася не верхня, а нижня нитка.

Учитель. Причиною обриву нижньої, а не верхньої, нитки є нова для нас властивість усіх тіл, яка має назву „Інерція”. Інерція — це властивість тіл зберігати свою швидкість незмінною, якщо на них не діють інші тіла. На попередніх уроках ми вже переконалися в тому, що тіла змінюють свою швидкість лише при взаємодії з іншими тілами. У досліді, який ми спостерігаємо, швидкість підвішеного на нитці важка дорівнює нулю. Коли ми різко смикнули за нижню нитку, важок за інерцією зберіг цю швидкість і залишився на місці, а нижня нитка відірвалася від нього. Верхній нитці зусилля просто не встигло передатися.

Приклади збереження тілами швидкості, ви, мабуть, неодноразово спостерігали. Водій не може одразу зупинити швидко машину і т.д.

Третій етап уроку — формування вмінь і навичок. Ставляться запитання на відтворення поняття інерція. Повторюються приклади, наведені вчителем. Учні наводять свої приклади. Переглядаються фрагменти фільму.

Урок 2.

Перший етап уроку — актуалізація опорних понять проводиться як розв'язання задачі: „Ваш клас котить по коридору велику кулю із заліза. Назустріч йому з такою самою швидкістю сусідній клас котить кулю з мармуру. Коли кулі опинилися на відстані 1м одна від одної, учні відступили назад, кулі зіткнулися. Яка з куль під час взаємодії набуває більшої швидкості?”

(Учні шукають розв'язок задачі: вона з неповними даними, які вони можуть знайти самостійно, але в разі утруднення вчитель ставить навідні запитання, що підводять до з'ясування недостатніх відомостей).

Учитель: Від чого залежать швидкості, набуті кулями під час взаємодії? (Від маси цих куль.)

Учитель: Отже, щоб відповісти на запитання задачі про швидкості, треба спочатку визначити маси куль. Як це зробити? (Потрібно об'єм кожної кулі помножити на густину речовини, з якої вони складається.)

Учитель: Чи відомі нам об'єми і густина куль? (Ні, але об'єми можна визначити, густину знайти за таблицею. Вчитель називає об'єм кулі сам.)

Учитель: Розв'язуємо задачу...

Потім він розпитує учнів про результати домашніх експериментів: набрати швидкість різко з місця і різко зупинитися після бігу.

Учитель: Чи вдалося вам одразу набрати швидкість або зупинитися? Чи помітили ви якусь різницю в експери-

ментах, які проводили з двома важкими портфелями та без них? (Учні відповідають: нам щось заважало).

Учитель: Отже, коли в першому досліді ви намагалися збільшити свою швидкість від нуля до певної величини, вам щось заважало це зробити відразу. Коли, маючи певну швидкість, ви спробували зупинитися, зменшити її до нуля, вам знову щось заважало. Що це могло бути? (Учні: Мабуть це нова властивість нашого тіла, яку ми сьогодні вивчатимемо).

Учитель: Ви вважаєте, що це властивість лише вашого тіла? А ви бачили, як водій, натискаючи на гальма з усіх сил, намагається зупинити машину, коли хтось, порушуючи правила вуличного руху, несподівано перебігає дорогу? Навіть якщо водій досвідчений і вчасно помітив пішохода, чи зможе він одразу зупинити машину? (Діти відповідають, що відразу зупинити машину важко, їй також щось заважає.)

Учитель: Яка ж мета нашого уроку (спонукає учнів до порушення проблеми)?..

Другий етап уроку — на підставі дослідів, міркувань з'ясовується сутність інерції.

Третій етап уроку — формування вмінь і навичок. На підставі здобутих знань відбувається пояснення домашніх експериментів, з'ясовується, чому не можна вибігати на дорогу перед рухомим транспортом. Ставляться нові досліді, діти дивляться фрагмент фільму з вимкненим звуком.

(За кн.: Махмутов М.И. Проблемное обучение. — М., 1975.—С.151—152, 156-157, 162-163).

Завдання студентам. Дайте відповіді на такі запитання.

1. Визначте, яку мету ставив учитель на кожному з цих уроків, чим вона різниться?
2. Як педагог будує взаємодію на першому й другому уроках? У чому відмінність діяльності учнів на цих уроках?
3. Чи однаково готувався учитель до першого й другого уроку наблизити наукову ідею до досвіду учнів, персоналізувати наукові проблеми і зробити їх особистісно значущими.

4. Простежте всі технологічні моменти фрагмента другого уроку, виокремивши формулювання вузлових і навідних питань, уміння учителя спрямовувати думку учня.

Вправа 5. *Моделювання фрагмента уроку.*

Під час домашньої підготовки студенти виконують такі завдання:

- виокремити інформаційні блоки теми, з'ясувати наявність знань і досвіду учнів;
- знайти способи персоніфікації ідеї;
- забезпечити інтригуючий початок в роботі над проблемою;
- сформулювати наскрізні питання.

Під час заняття студенти працюють у мікрогрупах над однією темою, коригують індивідуальні варіанти проведення евристичних бесід, вибирають найдоцільніший і проводять його перед групою.

МЕТОДИЧНІ ПОРАДИ ДО ВИКОНАННЯ ІНДЗ (ІНДИВІДУАЛЬНИХ НАВЧАЛЬНО- ДОСЛІДНИХ ЗАВДАНЬ)

Невід'ємною складовою частиною роботи над курсом є виконання студентами індивідуальних навчально-дослідних завдань (ІНДЗ) – написання рефератів.

Метою цієї роботи є розширення і поглиблення знань студентів про творчість А.С. Макаренка, В.О. Сухомлинського, вчителів-новаторів, поглиблення знань, пов'язаних із розвитком педагогічної майстерності і творчості вчителя; формування у студентів уміння у формі реферату викладати основні ідеї опрацьованої літератури із висловленням власного ставлення до них; виховання позитивного ставлення до творчих надбань відомих педагогів та інтересу до педагогічної творчості.

Робота над рефератом оцінюється максимальною оцінкою 20 балів.

Критерії оцінювання:

- правильність зовнішнього оформлення: наявність і правильність оформлення титульної сторінки, плану, достатність обсягу (біля 20 сторінок тексту, набраного на комп'ютері 14 к., 1,5 інтервала), наявність списку використаної літератури;
- наявність вступу, де мотивується актуальність теми, її значення, вказується мета і завдання написання реферату;
- творчість і самостійність при викладенні основної частини реферату, дотримання плану;
- наявність посилань на літературні джерела, правильність їх оформлення ([7, с. 12]; [3, с. 128-129]);
- наявність самостійних висновків щодо виконання заявлених у вступі завдань;
- правильність оформлення списку використаної літератури (біля 10 джерел, поданих у алфавітному порядку і

оформлених з урахуванням усіх сучасних вимог до бібліографічного опису).

Зразки оформлення літератури

Монографія:

Підласий І.П. Як підготувати ефективний урок. — К.: Рад. школа, 1989. — 204 с.

Колективна монографія:

Форми навчання в школі / За ред. Ю.І.Мальованого. — К., 1992. — С. 4-10.

Стаття:

Форбек М. Європейський стандарт шкільної освіти // Рідна школа. — 1996. — № 1.— С. 28-33.

Спіцин Є.С. Диференціація навчання в середніх школах ФРН //Теоретичні питання освіти та виховання: Зб. наук. праць. — Суми: Наука, 1999. — Вип. 6. — С. 215-218.

Твори класиків педагогіки:

Сухомлинський В.О. Сто порад учителям //Вибр. тв.: У 5 т. — К.: Рад.школа, 1977. — Т. 2. — С. 535-542.

ТЕМАТИКА РЕФЕРАТІВ

1. Проблема професійного управління педагогічною діяльністю у творчій спадщині А.С. Макаренка.
2. Педагогічна майстерність як система у педагогічній діяльності А.С. Макаренка.
3. А.С. Макаренко про необхідність оволодіння педагогічною технікою.
4. А.С. Макаренко про діяльність у розв'язанні педагогічних ситуацій.
5. А.С. Макаренко про акторську майстерність в роботі педагога.
6. В.О. Сухомлинський про особу вчителя початкових класів.
7. Вклад В.О. Сухомлинського в процес пошуків шляхів розбудови національної школи.
8. Співзвучність ідей В.О. Сухомлинського процесам демократизації, гуманізації і національного відродження суспільства.

9. В.О. Сухомлинський про ставлення до дитини.
10. В.О. Сухомлинський про виховання людських потреб.
11. Виховання засобами прекрасного у педагогічній діяльності В.О. Сухомлинського.
12. В.О. Сухомлинський про знання наукові і знання людські.
13. В.О. Сухомлинський про працю продуктивну і працю душі.
14. Ш. Амонашвілі про індивідуальний підхід до учнів і характер навчання.
15. С.М. Лисенкова про взаєморозуміння вчителя і учнів.
16. Проектування уроків творчості у педагогічній діяльності І.П. Волкова.
17. І.П. Волков про формування стійкого інтересу до навчання.
18. Емоційність діалогу учителя з учнями — основа педагогічного кредо Е.М. Ільїна.
19. Забезпечення співпереживання, почуття внутрішньої єдності педагога з учнями у педагогічному досвіді Е.М. Ільїна.
20. Активність процесу педагогічного спілкування у педагогічній діяльності В.Ф. Шаталова.
21. В.Ф. Шаталов про уроки відкритих думок.
22. Майстерність початкового навчання (С.М. Лисенкова).
23. Майстерність колективного творчого виховання (І.П. Іванов).
24. Педагогічний гуманізм Ш.О. Амонашвілі.
25. Педагогічне новаторство С.М.Ільїна.
26. Видатні українці-педагоги планети.
27. Особливості педагогічних поглядів Г.Ващенко.
28. Шляхи розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя.
29. Феномен педагогічної майстерності у сучасній психолого-педагогічній науці.
30. Динаміка функцій учителя в сучасному навчально-виховному процесі.
31. Феномен педагогічного керівництва: теорія і практика.
32. Мотивація професійної діяльності сучасного педагога.
33. Діяльність учителя як творчий процес.

34. Професійна ідентифікація особистості вчителя.
35. Ідеал учителя на сучасному етапі.
36. Професійне самовиховання вчителя: сутність, шляхи і способи реалізації.
37. Педагогічний імідж як інструмент розв'язання вчителем професійних завдань.
38. Особливості професійного іміджу А. Макаренка.
39. Елементи театральної педагогіки у педагогічному досвіді А. Макаренка.
40. Особливості педагогічної та акторської дії.
41. Професійно значущі якості педагога в організації ефективної взаємодії з учнями.
42. Особливості професійного мислення вчителя.
43. Шляхи розвитку педагогічної спостережливості.
44. Техніка мовлення вчителя як засіб розв'язання педагогічних завдань.
45. Природа педагогічного таланту.
46. Засоби керування вчителем психічним самопочуттям.
47. Особливості педагогічної рефлексії вчителя.
48. Професійна компетентність учителя.
49. Феномен професійної деформації особистості вчителя: причини, шляхи подолання.
50. Чинники атракції у взаємодії вчителя з учнями.
51. Педагогічна дія у вимірах театральної педагогіки К. Станіславського.
52. Критерії педагогічної майстерності сучасного вчителя.
53. Гуманістична спрямованість педагогічної взаємодії.
54. Педагогічне спілкування як діалог.
55. Порівняльна характеристика особистісно орієнтованого і формально-рольового спілкування класних керівників.
56. „Я – висловлювання” в педагогічному спілкуванні.
57. Типові моделі спілкування педагогів і їх вплив на продуктивність діяльності учнів.
58. Дослідження домінуючих прийомів педагогічної взаємодії зі школярами юнацького віку.

59. Порівняльна характеристика стилів спілкування педагогів.
60. Дослідження впливу стилів спілкування педагогів на ставлення учнів до навчання.
61. Надзавдання в педагогічній діяльності.
62. Професійний ідеал взаємодії вчителя з учнями в спадщині видатних педагогів.
63. Майстерність А. Макаренка у використанні прийомів педагогічного впливу на вихованців.
64. Гуманістична спрямованість особистості вчителя в оцінці В. Сухомлинського.
65. Використання елементів театральної педагогіки К. Станіславського у педагогічній взаємодії.
66. Способи саморегуляції педагога в професійному спілкуванні.
67. Дослідження домінуючих стилів спілкування вчителів.
68. Побудова педагогічної взаємодії на принципах педагогіки толерантності.
69. Комунікативна спрямованість реакцій учителя на затримку відповідей учнів.
70. Порівняльна характеристика конструктивних і деструктивних реакцій учителя на уроці.
71. Умови ефективності „Я – висловлювання” в педагогічній взаємодії.
72. Етичний захист учителя в професійному спілкуванні.
73. Дослідження стратегій спілкування вчителя в сучасній школі.
74. Шляхи подолання бар'єрів у педагогічному спілкуванні.
75. Три кола уваги, їх роль в організації діяльності вчителя.
76. Прийоми забезпечення творчої уяви вчителя і учнів на уроці.
77. Педагогічний такт і маніпулювання вчителя.
78. Використання навіювання в педагогічному досвіді А. Макаренка.
79. Діалог у шкільному навчанні.

80. Мистецтво розроблення творчого задуму уроку в досвіді вчителів-майстрів.
81. Когнітивна установка учнів на урок: сутність, труднощі, техніка створення.
82. Техніка емоційного контакту в нестандартних ситуаціях уроку.
83. Психологічне налаштування учнів на діалог на початку уроку: досвід авторитарної і гуманітарної педагогіки.
84. Майстерність учителя в побудові евристичної бесіди на уроці.
85. Виконавська майстерність учителя на уроці.
86. Мистецтво діалогізації монологу вчителя на уроці.
87. Майстерність учителя в активізації пізнавальної діяльності школярів на уроці.
88. Майстерність комбінування репродуктивної і пошукової активності учнів на етапі актуалізації і перевірки знань.
89. Режисура початкового етапу уроку.
90. Режисура завершального етапу уроку.
91. Техніка активного слухання вчителя на уроці.
92. Майстерність педагогічного запитання на уроці.
93. Техніка налаштування вчителя на публічну творчу діяльність.
94. Творче самопочуття вчителя на уроці.
95. Завдання і надзавдання сучасного уроку: теорія та практика навчання.
96. Технологія уроку-діалогу та уроку-монологу: пошук оптимальної моделі.
97. Мистецтво ведення діалогу у процесі навчальної бесіди.
98. Майстерність учителя в забезпеченні ситуацій успіху учнів на уроці.
99. Урок як духовне спілкування вчителя з учнями в досвіді В. Сухомлинського.
100. Психолого-педагогічні характеристики уроку-діалогу в інноваційній діяльності сучасного вчителя.

ПЕРЕЛІК ЗАВДАНЬ МОДУЛЬНОЇ КОНТРОЛЬНОЇ РОБОТИ

1. Суть поняття педагогічна майстерність. Основні компоненти педагогічної майстерності.
2. Чому для вчителя є важливою гуманістична спрямованість особистості?
3. Чому педагогічні здібності називають «дріжджами педагогічної майстерності»?
4. Чим відрізняються поняття «майстерність» і «талант» (на прикладі педагогічної діяльності).
5. А.С. Макаренко про педагогічну майстерність.
6. Які педагогічні знання складають фундамент педагогічної майстерності? У якому державному документі зафіксовано зміст цих знань?
7. Наявність яких умінь і особистісних якостей характеризує компетентність учителя?
8. Як можна студенту розвивати свої організаторські та перцептивні здібності?
9. Як можна розвивати студенту свої конструктивні та креативні здібності?
10. Як можна розвивати свої динамічні та дидактичні здібності?
11. Що потрібно робити для розвитку у себе прогностичних та гностичних здібностей?
12. Що потрібно робити для розвитку у себе комунікативних здібностей?
13. Роль самовиховання вчителя у становленні педагогічної майстерності.
14. Спільні ознаки педагогічної і акторської дії.
15. Основні принципи формування актора за системою К.С. Станіславського.
16. Які уміння відносять до педагогічної техніки?
17. Основні способи самонастроювання на творчу педагогічну діяльність.

18. Основні способи психологічної розрядки.
19. Роль самовиховання у формуванні творчого робочого самопочуття.
20. В.О.Сухомлинський про саморегуляцію педагога.
21. Прийоми створення творчого робочого самопочуття.
22. Організація вчителем свого зовнішнього вигляду як складова його педагогічної майстерності.
23. Значення міміки у педагогічній діяльності.
24. Оволодіння пантомімою як умова формування педагогічної техніки вчителя.
25. А.С. Макаренко про педагогічну техніку.
26. Які властивості уваги особливо важливі для вчителя? Чому?
27. Як сформованість уяви вчителя впливає на розвиток його творчих можливостей?
28. Типи дихання. Переваги діафрагмально-реберного дихання для активної роботи голосового апарату.
29. Які основні властивості голосу необхідно розвивати майбутньому вчителю? Чому?
30. Основні особливості педагогічного мовлення.
31. Покажіть різницю між функціонально-рольовим та особистісно орієнтованим спілкуванням вчителя (в цілях, засобах, результатах).
32. У чому різниця між суб'єкт-об'єктною та суб'єкт-суб'єктною взаємодією вчителя з учнями?
33. Охарактеризуйте основні функції педагогічного спілкування.
34. Дайте характеристику основних етапів педагогічного спілкування.
35. Як вчитель може подолати бар'єри спілкування?
36. Охарактеризуйте типи ставлення вчителя до учнів.
37. Охарактеризуйте стилі управління вчителем діяльністю учнів.
38. Доведіть непродуктивність таких моделей спілкування як «Монблан», «Китайська стіна», «Локатор», «Робот».

39. Доведіть непродуктивність таких моделей спілкування як «Я сам», «Гамлет», «Друг», «Тетерів».
40. Розкрийте суть створюючих і гальмівних прийомів педагогічного впливу. Що лежить в основі такого їх поділу?
41. Назвіть створюючі прийоми педагогічного впливу, дайте приклади їх застосування.
42. Назвіть гальмівні прийоми педагогічного впливу і покажіть на конкретному прикладі, як можна застосовувати один із них.
43. Охарактеризуйте суть ключових операцій педагогічного впливу.
44. Проілюструйте на конкретних прикладах реалізацію такої ключової операції педагогічного впливу як «Я-висловлювання».
45. Проілюструйте на конкретних прикладах реалізацію такої ключової операції педагогічного впливу як «Ти-висловлювання» (позитивна підтримка).
46. Проілюструйте на конкретних прикладах реалізацію такої ключової операції педагогічного впливу як безумовність норми.
47. Розкрийте суть педагогічної вимоги як елемента педагогічного впливу. Покажіть, як можна класифікувати вимоги.
48. Назвіть основні форми постановки вимог.
49. Дайте приклади застосування конкретних форм педагогічних вимог.
50. Сформулюйте умови ефективності педагогічної вимоги.
51. Розкрийте суть зворотного зв'язку у педагогічному спілкуванні.
52. Сутність нереклексивного слухання. У яких конкретних ситуаціях нереклексивне слухання є найдоцільнішим?
53. Суть рефлексивного слухання, його основні прийоми.
54. Охарактеризуйте суть поняття «педагогічний такт».

55. Охарактеризуйте морально-психологічні якості особистості, які є передумовою педагогічного такту.
56. Розкрийте суть поняття «педагогічна тактика».
57. Назвіть причини педагогічних конфліктів.
58. Обґрунтуйте основні стратегії педагогічної взаємодії у конфлікті.
59. Особливості викладання в умовах діалогічної взаємодії з учнями.
60. Охарактеризуйте основні прийоми активізації пізнавальної діяльності учнів.
61. Педагогічні задачі.

ЛІТЕРАТУРА

ОСНОВНА ЛІТЕРАТУРА

1. Державна національна програма “Освіта”. — К., 1992.
2. Закон України “Про освіту” // Право України. — 1996. — №7. — С. 68-84.
3. Кваліфікаційні характеристики педагогічних працівників: Учитель // Освіта. — 1994. — 26 січня.
4. Макаренко А.С. Деякі висновки з мого педагогічного досвіду. Про мій досвід // Тв.: т.5. — С. 209-253. Педагогічна поема. — т.1.
5. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта. — 2002. — 24 квітня - 1 травня.
6. Педагогічна майстерність /За редакцією Зязюна І.А.- К.: Вища школа, 1997.
7. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф.Кривonos та ін.; За ред. І.А. Зязюна. — 2-ге вид., допов. і переробл. — К.: Вища шк., 2004.— С. 358-361.
8. Сухомлинський В.О. Лист про педагогічну етику // Вибр.тв.: У 5 т. — Т.5.— С.591-600.

ДОДАТКОВА ЛІТЕРАТУРА

1. Абрамян В. Д. Засобами театральної педагогіки // Рідна школа. — 1993. - №1-12.
2. Азаров Ю.П. Искусство воспитывать. — М.: Просвещение, 1985. — 250с.
3. Азаров Ю.П. Радость учить и учиться. — М.: Политиздат, 1989. — 335с.
4. Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети! — М.: Просвещение, 1984. — 298 с.
5. Амонашвили Ш.А. Единство цели. М.: Просвещение, 1987. — С. 89-92.
6. Арват Ф.С., Коваленко Е.І., Кириленко С.В., Щербань П.М. Культура спілкування. — К.: ІЗМН, 1997. — 328 с.

7. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. — М.: Искусство, 1986. — 444с.
8. Бондаревская Т.Н. Педагогический такт. — М.: Просвещение, 1961. — 77 с.
9. Булатова О.С. Педагогический артистизм. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 240 с.
10. Гиппиус С. Гимнастика чувств. — М.-Л.: Искусство, 1967. — 290 с.
11. Гончарова Т. И., Гончаров И.Ф. Когда учитель — властитель дум. — М.: Просвещение, 1991. — 174 с.
12. Грехнев В.С. Культура педагогического общения. — М.: Просвещение, 1990. — 144 с.
13. Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. — М.: Просвещение, 1987. — 284 с.
14. Елканов С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя. — М.: Просвещение, 1989. — 189 с.
15. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії. — К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. — 302 с.
16. Иванов И.П. Методика коммунарского воспитания. — М.: Просвещение, 1990. — С. 38-78.
17. Ильин Е.Н. Искусство общения. — М.: Педагогика, 1982. — С. 105-109.
18. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 208 с.
19. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. — М.: Просвещение, 1987. — 190с.
20. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. — М.: Педагогика, 1990. — 144 с.
21. Карамушка Л.М. Попередження та подолання конфліктів в установах середньої освіти. — К.: Інститут психології АПН України, 1994. — 53 с.
22. Ковальчук О.М. Формування педагогічної техніки засобами театральної педагогіки. Навчально-методичний по-

- сібник. — Ніжин: Редакційно-видавничий відділ НДПУ, 2001. — 126 с.
23. Кондратенков А.Е. Труд и талант учителя. — М.: Просвещение, 1989. — 208 с.
 24. Курганов С., Соломадін О., Осетинський В., Донська О. Ідея школи діалогу культур // Завуч. — 2002. - №28. — С. 5-7.
 25. Коч Л. Вчимося навчатися // Завуч. — 2002. — №27. — С. 5-7.
 26. Кухарев Н.В. На пути к профессиональному совершенству. — М.: Просвещение, 1990. — 159 с.
 27. Кучерявец В.Г. Основы педагогической мастерности. Практикум. — Ніжин: Редакційно-видавничий відділ НДПУ ім. М.Гоголя, 2002. — 55 с.
 28. Лысенкова С.Н. Когда легко учиться. — М.: Педагогика, 1981. — 144 с.
 29. Львова Ю.Л. Творческая лаборатория учителя. — М.: Просвещение, 1980. — С. 102-139.
 30. Лутошкин А.В. Как вести за собой. — М.: Просвещение, 1981. — С. 144.
 31. Методика воспитательной работы / Под ред. Л.И. Рувинского. — М., 1989. — 336 с.
 32. Натанзон Э.Ш. Приёмы педагогического воздействия — М.: Просвещение, 1972. — С. 215.
 33. Ниренберг Дж., Калено Г. Как читать человека, словно книгу: Пер. с англ.. / Общ. ред. Г.Х. Апсалямовой. — Казань: ХЦ «Инва», 1991. — 64 с.
 34. Педагогичний пошук. — К.: Рад. шк., 1990. — 496с.
 35. Пиз А. Язык телодвижений. — Нижний Новгород: «Ай Кью», 1992. — 262 с.
 36. Питюков В.Ю. Основы педагогической технологии. — Москва, 1997.—176с.
 37. Поташник М.М., Вульффов Б.З. Педагогические ситуации.— М.: Педагогика, 1983.— 144 с.
 38. ПрисакарВ.В., Сіркізюк В.В. Педагогічна техніка у цілісній системі загальнопедагогічної підготовки вчителя.

- Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний педагогічний інститут, науково-видавничий відділ, 1996. — 48 с.
39. Основы педагогического мастерства / Под ред. Зязюна И.А. — М.: Просвещение, 1989. — С. 302
40. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. — М.: Просвещение, 1991. — 128 с.
41. Синиця І.О. Про педагогічний такт і майстерність вчителя. — К.: Рад. шк., 1982.—319с.
42. Станиславський К.С. Моя жизнь в искусстве // Собр. соч.: В8 т.- М.: Искусство, 1954. — Т. 1 — С. 83-401.
43. Станиславский К.С. Работа актёра над собой // Собр. соч. Т. 2 — С. 5-375.
44. Сухомлинський В.О. Сто порад вчителю // Вибр. тв. В 5 т. — Т.2.- К., Рад. шк., 1979.
45. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям // Вибр. тв. В 5 т. — Т.3. — К., Рад. шк., 1979. — С. 7-297.
46. Сухомлинський В.О. Павлиська середня школа // Вибр. тв. В 5т. — Т.4. — К., Рад. шк., 1979. — С. 51-54.
47. Учителю о педагогической технике / Под. ред. Л.И. Рувинского. — М.: Педагогика, 1987. — 204 с.
48. Фридман Л.М. Педагогический опыт глазами психолога. — М.: Просвещение, 1987. — С. 65—98.
49. Шаталов В.Ф. Эксперимент продолжается. — М.: Педагогика, 1990. — 334 с.
50. Щербакова К.І. Вступ до спеціальності. — К.: Вища школа, 1990. — 188с.
51. Яковлев С.М., Сохор А.М. Методика и техника урока в школе. — М.: Просвещение, 1985. — С. 52-113.
52. Федорчук Е.І. Методичні поради до проведення практичних занять з основ педагогічної майстерності. — Кам.-Под.: Абетка, 2000.
53. Чернокозов И.И. Профессиональная этика учителя. — К.: Рад. шк., 1988. — 221 с.
54. Якубовська О.М., Гапійчук І.М. Основи дидактичної емоційної взаємодії. — Вінниця: Велес, 2001. — 108 с.

ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ СЛОВНИК

А

Авторитет (від лат. *autoritas* — влада, вплив) — загальноновизнаний вплив окремої людини або колективу, організації у різних сферах суспільного життя. Авторитет — визнання значущості, престижності певної посади, відповідності особи, яка її обіймає.

Авторитет учителя — загальноновизнана учнями та їхніми батьками значущість достоїнств учителя й заснована на ньому сила його виховного впливу на дітей. До таких достоїнств належать висока духовність, культура, інтелігентність, ерудиція, високі моральні якості, педагогічна майстерність.

Активізація — у викладанні — діяльність, спрямована на стимулювання процесу усвідомлення учнями їх загальних інтересів і потреб як єдиної групи, визначення необхідних засобів та активних дій для досягнення усвідомлених цілей. Ця діяльність охоплює широке коло організаційних і навчальних заходів.

Активізація процесу навчання — удосконалення методів та організаційних форм навчально-пізнавальної роботи учнів, яке забезпечує активну й самостійну теоретичну і практичну діяльність школярів у всіх ланках навчального процесу.

Альтернативне навчання — процес, спрямований на більш широке задоволення потреб учнів шляхом індивідуального добору нетрадиційних навчальних закладів, змісту, форм і методів освіти на протигагу офіційній загальноосвітній школі. Поняття альтернативного навчання може бути досить широким і включати приватні та авторські школи, школи зі спеціалізованим нахилом (мистецтво, природничі науки, мови, математика тощо), школи для серйозно мотивованих учнів, школи для обдарованих, школи для малоздібних, школи з акцентом на основні предмети і

школи для учнів, які відрізняються озлобленістю і деструктивністю.

Амбідекстрія (від лат. *ambo* — обидва, *claxer* — правий) — двоправорукість, однакова вправність обох рук.

В

Вербальний (від лат. *verbum* — слово) — словесний, мовний, усний.

Види педагогічних конфліктів — 1) конфлікти діяльності, що виникають у ході виконання учнями навчальних завдань; 2) конфлікти поведінки (учинків), що виникають з приводу порушення учнем правил поведінки в школі, на уроках, поза школою; 3) конфлікти стосунків, що виникають в емоційно-особистих стосунках учнів і вчителів.

Вирішення конфлікту — відновлення нормального спілкування між партнерами за спілкуванням.

Г

Геніальність (від лат. *Genialis* — притаманний генієві, плідний) — особистісна характеристика людини, найвищий ступінь її обдарованості, таланту.

Геній (від лат. *genius* — геній, дух) — людина, якій притаманна найвища творча обдарованість — геніальність.

Гуманізація освіти — 1) центральна складова нового педагогічного мислення, яка передбачає перегляд, переоцінку виховних компонентів педагогічного процесу у світлі людинотворчої думки; 2) гуманістичний напрям у педагогіці, олюднення, утвердження особистості як найвищої соціальної цінності, прагнення виховувати людину з усіма атрибутами, що належать феномену людства.

Д

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

Дивергентне мислення — 1) такий тип пошуково-проблемного стилю мислення, який характеризується швидкістю, гнучкістю й оригінальністю;

2) конструктивне, схильне до узагальнення явищ, які не зв'язані між собою явно, здатність виходити за межі однієї категорії та бачити в об'єктах багатогранність функцій.

Дидактичні ігри — це різновид пізнавальних, спеціально створених дорослими чи успадкованих від попередніх поколінь ігор, що використовуються в навчальному процесі під безпосереднім керівництвом педагога. До дидактичних ігор належать настільно-друковані, словесні ігри, загадки, шаради, ребуси, головоломки, ігри-забави, сюжетно-дидактичні та ділові ігри. Їх головна особливість — наявність, крім ігрової (для вихованців), чітко визначеної дидактичної мети (для вчителя), регламентування ігрової діяльності спеціально визначеними правилами. Ігровий задум та ігрові дії допоможуть зберегти високу активність і самостійність дітей, наповнити навчання радісними, позитивними інтелектуальними емоціями.

Динамізм особистості — професійно-педагогічна риса особистості вчителя, що характеризує його „уміння володіти іншими”, здатність учителя активно впливати на учня.

Динамізм особистості вчителя — здатність активно впливати на учнів, володіти їх увагою, що забезпечується багатством внутрішньої енергії, ініціативності, гнучкості, різноманітності впливів.

Динаміка конфлікту — складається із 3-х фаз: 1 — нарощування, 2 — реалізація, 3 — затухання. Для блокування конфлікту необхідно перевести його з площини комунікативної взаємодії в площину предметної взаємодії.

Дискурсивне мислення — це єдність інтуїтивного та логічного мислення. Чисте інтуїтивне мислення — це мислення тварин, а чисто логічне мислення — мислення комп'ютера.

Е

Еврика (з гр. „знайшов”) — раптове знаходження нової ідеї, рішення.

Евристика (від гр. знаходжу, відкриваю) — спеціальні методи розв'язання задач (евристичні методи), які звичайно

протиставляються формальним методам розв'язування, що спираються на точні математичні моделі.

Евристичні методи навчання — це система евристичних правил діяльності педагога (методи викладання) та діяльність учня (методи навчання), яка сприяє розвитку інтуїтивних процедур діяльності учнів у розв'язанні творчих задач.

Евритмія (з гр. прекрасний ритм, прекрасне звучання) як мистецтво руху, мистецтво «видимої мови», «видимої музики»; виникла в результаті законів руху гортані, піднебіння, губ, завдяки яким людина може говорити та співати, невід'ємна частина педагогічного процесу у Вальдорфській школі.

Емпатія (з гр. співпереживання) — розуміння людиною емоційного стану іншої людини, співпереживання і відповідний вияв свого розуміння цих почуттів.

Емпатійна культура — сукупність знань, переконань, умінь і навичок, які характеризують здатність однієї людини підтримувати почуття іншої таким чином, щоб у процесі співпереживання дане почуття від його змісту, форми, часу, необхідності ставало глибшим, доцільнішим або нейтралізувалося.

Ж

Жести (від лат. *gesta* — діяння) — 1) виражальні рухи рук, пальців. Жести використовуються як допоміжний засіб спілкування людей; 2) рухи тіла (переважно рук), якими супроводжується мова для надання їй більшої виразності.

І

Ідентифікація (від лат. *identicus* — тотожній і *facio* — роблю) — прийом наукового пізнання, при якому встановлюється тотожність, подібність об'єктів завдяки спільності певних рис, ознак. Ідентифікація тісно пов'язана з моделюванням як методом пізнання.

Імідж педагогічний (з англ. *image*) — професійний образ, який створює вчитель відповідно до його уявлень про зовнішній вигляд, поведінку і характер діяльності в заданій ситуації.

Імпровізація педагогічна (від лат. *improviso* — несподіваний, раптовий) — діяльність учителя чи вихователя, що здійснюється в ході педагогічного спілкування без попереднього обдумування.

Індивідуальний стиль діяльності — 1) усталене поєднання особливостей виконання різних видів діяльності однією й тією ж людиною. Індивідуальний стиль дає змогу людям з різними індивідуально-типологічними особливостями нервової системи, різною структурою здібностей, темпераменту й характеру досягати однакової ефективності у виконанні тієї чи іншої діяльності різними засобами; 2) це обумовлена типологічними особливостями стійка система засобів, що складається в людини, яка намагається якнайкраще здійснити дану діяльність. Індивідуально-своєрідна система психологічних засобів, до яких свідомо чи стихійно звертається людина в цілях урівноваження своєї індивідуальності з предметними зовнішніми умовами діяльності.

Інноваційний процес — це комплексна діяльність зі створення, освоєння, використання і розповсюдження нововведень.

Інновація (лат. *in* — в, *novus* — новий) — 1) нововведення, цілеспрямовані зміни, що вносять у середовище нові стабільні елементи, котрі призводять до переходу системи з одного стану в інший; 2) нововведення в педагогічній системі, що покращують перебіг і результати навчально-виховного процесу.

Інсайт (з англ. — *insight* — проникливість) — 1) момент осяяння, здогаду, раптового розуміння. Здатність мислення, за якого у процесі розв'язання проблеми здійснюється уявне передбачення; 2) кульмінація інтуїтивного рішення, раптове знаходження нової ідеї, рішення.

Інтегроване навчання — комплексне навчання — метод навчання, який припускає, що викладач, по можливості, чітко визначає реакції, поняття, ідеї та навички, які мають бути засвоєні учнем, а потім за допомогою багатостороннього підходу допомагає учневі спрямувати власну діяльність на досягнення цих цілей. При цьому учень може діяти у власному темпі, заповнюючи прогалини у своїх знаннях або пропускаючи те, що вже засвоєно.

Інтелект — 1) система психічних процесів, що забезпечує реалізацію здатності людини оцінювати ситуацію, приймати рішення і регулювати поведінку; 2) (від лат. *intellectus* — розум, глузд) — розумові здібності людини.

Інтонація (від. лат. *intono* — голосно вимовляю) — термін у психолінгвістиці, що характеризує певний ритмо-мелодійний лад мовлення. Виявляється в підвищенні або пониженні тону при вимові.

Інтуїція — 1) це прихований, несвідомий першо-принцип творчості (З. Фрейд), стихійне, безпосереднє почуття, яке засноване на попередньому досвіді і підказує правильне розуміння, здатність осягати істину безпосереднім шляхом, без доведення; 2) (від лат. *intuito* — уважно дивлюся) — процес безпосереднього одержання знання за допомогою цілісного охоплювання проблемної ситуації без його деструктивного виведення й доведення.

К

Комунікбельність (від лат. *communico* — з'єдную, повідомляю) — риса особистості, здатність її до спілкування з іншими людьми, товариськість.

Комунікація (від лат. *communico* — спілкуюся, роблю загальним) — фундаментальна ознака людської культури, яка полягає в інтенсивному взаємоспілкуванні людей на основі обміну різного роду інформацією.

Конфлікт — зіткнення особистостей, їх ідей, інтересів, потреб, оцінок, рівня прагнень, а також якнайвище загострення протиріч, що пов'язані з гострим емоційним переживанням.

Конфліктна ситуація — стан загострення суперечностей у соціальній групі, колективі.

Конфлікти поведінки (учинків) — виникають з приводу порушення учнем правил поведінки у школі та поза нею.

Конфлікти стосунків — виникають у сфері емоційно-особистих стосунків учнів і вчителів, у сферах спілкування у процесі педагогічної діяльності.

Кульмінація творчого процесу — момент відкриття, що містить підсвідому, інтуїтивну роботу психіки і напругу пошукового мислення, багатство емоцій та переживань.

Креативність (з англ. *creation* — створення) — сутність якостей психіки, що забезпечують продуктивні перетворення в діяльності особи, а також засоби до створення якісно нового.

Культура мови — дотримання усталених норм вимови, слово- та формовживання й побудови фраз.

Л

Ліворукість — переважне використання лівої руки при виконанні життєво важливих, практичних дій; буває природна і вимушена.

М

Майстерність — це комплекс якостей особистості, що забезпечує високий рівень самоорганізації професійної діяльності.

Метадіяльність — діяльність учителя по рефлексивному управлінню діяльністю учнів.

Метод багатомірної матриці (морфологічний аналіз) — в основі методу принцип системного аналізу: учням пропонується у процесі розробки нової ідеї скласти матрицю, де необхідно розкрити повний перелік ознак даної ідеї або задачі (характеристики, процеси, параметри, критерії тощо).

Метод евристичних запитань («ключових питань») — будь-яку задачу необхідно розглядати з різних точок зору; до основних ключових евристичних питань відносяться: хто?

(суб'єкт), що? (об'єкт), навіщо? (мета), де? (місце), чим? (засіб), як? (метод), коли? (час).

Метод занурення — це метод із застосуванням елементів релаксації, навіювання та гри; навчання методом занурення — (сугестопедія) знімає з викладача відповідальність за виставлення оцінок, основний акцент припадає на переконання, тому головним знаряддям учителя є слово.

Метод інверсії (метод особистої аналогії) — в основі методу заміщення однієї особи іншою чи досліджуваного об'єкта або процесу іншим.

Метод інциденту — спрямований на подолання вікової та особистої інерційності та вироблення адекватних способів поведінки у стресових ситуаціях: у момент дефіциту інформації, часу, в аварійних обставинах.

Метод конкретної ситуації — розвиває в учнів здібності до аналізу нетрадиційних задач та вміння формулювати задачу самостійно, стимулює звернення до літературних джерел, консультацій, підсилює потяг до набуття додаткових теоретичних знань.

Метод мозкової атаки (мозкового штурму) — це метод групового рішення творчої проблеми, що забезпечується цілим рядом рішень.

Метод навчання — це знаряддя праці в руках учителя, необхідні для передачі учням знань, умінь, навичок, розвитку творчих здібностей.

Метод синектики — це спосіб стимулювання в учнів уяви; учні імпровізують, об'єднують, порівнюють, шукають відповідні аналогії (прямі, суб'єктивні, символічні, фантастичні). Синектика — поєднання різнорідних елементів.

Метод тренування чуйності або сенситивний метод (чи метод програвання ролей) — формує вміння керувати стилем своєї поведінки за рахунок свідомості того, як вона сприймається оточуючими, розвиває певні особистісні якості.

Метод фізичних дій — ефективний засіб мобілізації творчого самопочуття педагога та подолання нетворчого стану безпосередньо перед початком діяльності.

Монтессорі Марія (1870-1952) — видатний італійський лікар і педагог, створила оригінальну цілісну концепцію виховання. Фундаментальні положення педагогічної концепції: діти у своєму розвитку проходять через серію періодів, під час яких дитина найбільш чутлива до набуття певних навичок; навколишнє середовище виступає основним джерелом знань. Дорослі мають створювати відповідне оточення для забезпечення навчального процесу; вихователь виступає як консультант, уникаючи педагогічного диктату, стимулюючи процес розвитку; навчання повинне бути індивідуальним.

Н

Навіювання, сугестія — 1) у широкому розумінні — будь-який психічний вплив однієї людини на іншу (прохання, наказ, порада), унаслідок якого в людини, яка зазнає навіювання, усупереч (а іноді й проти) її волі та свідомості виникають певні уявлення, судження, учинки; 2) спосіб педагогічного спілкування, що тісно взаємодіє з переконанням, характеризується як передача психічного стану вчителя учням, вплив на їх емоційно чуттєвий рівень свідомості.

Навчання «за епохами» («епохальна методика») — періодична система викладання предметів упродовж 3–5-ти тижнів.

Натхнення — особливий стан людини, що характеризується піднесенням її творчих сил, активізацією всіх психічних процесів.

Нейрофізіологічний механізм творчості — це детектори новизни (так звані), які вловлюють саме факт новизни як у зовнішньому, так і у внутрішньому світі.

Новаторство (від лат. *novator* — оновлений) — вияв ініціативи, творення нового в науці, мистецтві. Новаторство як специфічний вид діяльності, у ході якого досягається вихід за межі існуючого, творення нових зразків матеріальної та духовної культури. Виникнення задуму, суперечливий процес творення нового, апробація його, упровадження і масовість, психічні феномени, які діють при цьому, — усе це є об'єктом вивчення психології творчої діяльності.

Новаторський педагогічний досвід — шляхи, засоби, методи виховної діяльності педагога, що становлять цілісну систему роботи, яка забезпечує психологічні умови для активної життєвої діяльності вихованців, їх творчий розвиток, формування кожного учня як особистості. Створена система відрізняється новизною, оригінальністю та високою результативністю.

О

Обдарованість — 1) високий рівень задатків, схильностей. Обдарованість є результатом і свідченням високого рівня інтелектуального розвитку. Існує загальна і спеціальна обдарованість. Обдарованість виявляється в конкретних психічних процесах. Розрізняють моторну, сенсорну, перцептивну, інтелектуальну обдарованість тощо. Обдарованість є сплавом природженого та набутого досвіду; 2) індивідуальна потенціальна своєрідність задатків людини, завдяки яким вона може досягти значних успіхів у певній галузі діяльності.

Обдаровані діти — діти, в яких у ранньому віці виявляються здібності до виконання певних видів діяльності.

Особистість, особа — у широкому розумінні — конкретна, цілісна людська індивідуальність у єдності її природних і соціальних якостей.

Особистість учителя — специфічне утворення, що є результатом функціонування системи професійно-значущих стосунків, у які він вступає в період шкільної, а потім вищої освіти, а також у ході всієї наступної фахової життєдіяльності.

Оригінальність (від лат. *originalis* — первісний, природжений) — морально-психологічна риса особистості, означає її несхожість на інших, неповторність, самобутність духовного світу.

Осяяння — психічний стан високої орієнтованості на відкриття, раптове прозріння, розв'язання наукової, технічної чи художньо-творчої проблеми. Осяяння не завжди до кінця усвідомлюване, найчастіше воно виникає на ґрунті передчуттів, інтуїції. Осяяння є таким психічним станом, коли на основі великого досвіду людина відкриває те, що осяга-

ється розумом унаслідок тривалих пошуків, узагальнення пізнання і практики.

II

Пантоміма — виражальні рухи тіла людини.

Пантоміміка — немовний засіб, прийом професійного спілкування, форма організації поведінки вчителя у процесі педагогічної взаємодії з учнями (зовнішній аспект). Невербальна поведінка вчителя за допомогою пантоміміки відбиває його думки, емоційний стан, настрої за допомогою м'язів обличчя, рухів тіла, жестів, пози, ходи.

Парадигма (з гр. приклад, взірець) — 1) теоретико-методологічна структура, що визначає спосіб порушення і розв'язання дослідницьких завдань, прийнятий певним науковим співтовариством. Парадигма має пріоритет перед іншими засобами регуляції наукової діяльності і поєднує логічно атомарні компоненти (закони, стандарти, правила) та сукупну наукову діяльність в єдину функціонуючу цілісність; 2) теорія (або модель постановки проблеми), прийнята за зразок вирішення дослідницьких завдань певним науковим співтовариством. Принцип загальноприйнятої парадигми — методологічна основа єдності певного наукового співтовариства (школи, напрям), що значно поліпшує їхню професійну комунікацію.

Парадигма освіти — система основних наукових досягнень (теорій, методів), за зразком яких організовується дослідницька практика вчених у галузі у визначений історичний період.

Педагогічна діагностика — комплекс методів, прийомів, правил і засобів педагогів для виміру динаміки процесів і результатів виховної роботи.

Педагогічна діяльність — це взаємодія між учителем та учнем (або колективом учнів), при якій та в результаті якої відбувається розвиток як учнів, так і вчителя.

Педагогічна задача — виявлення суперечності в навчально-виховному процесі, які враховує вчитель, стимулюючи розвиток особистості. Це педагогічна мета, задана в певних умовах.

Педагогічна емпатія — здатність вчителя до емоційної ідентифікації себе з учнем, уміння співпереживати дітям, віддзеркалювати у власній психіці їхні радощі та смутки, проблеми та інтереси, виявляти можливість поставити себе на місце інших.

Педагогічна імпровізація — 1) творче використання особистих і професійних рис в організації навчально-виховного процесу; 2) знаходження нового, неочікуваного задуму чи рішення («осяяння») та його миттєве втілення.

Педагогічна інноватика — сфера науки, що вивчає процеси розвитку школи, пов'язані зі створенням нової практики освіти.

Педагогічна інновація — 1) результат (продукт) процесу створення нового, що відповідно оновлює педагогічну теорію і практику, оптимізуючи досягнення поставленої перед суспільством освітньої мети; 2) новий підхід до організації народної освіти, пов'язаний з вимогами економічного, соціального, політичного та культурного життя народу, і реформування на цій основі теоретико-методологічних засад, концептуальних підходів, структури, створення оригінальних технологій навчання і виховання, методів управління, упровадження у практику наукових досягнень і поширення передового досвіду.

Педагогічна інтуїція — 1) специфічна здатність учителя передбачати нахили, поведінку, учинки дитини за певних умов у відповідному середовищі; неможлива без значного досвіду, творчості, глибоких знань учителя про дитину та світ, що її оточує; 2) здатність учителя здобувати істину шляхом її безпосереднього розгляду за допомогою почуття та без обґрунтування її за допомогою доказів; 3) один з рівнів передбачення (уміння генерувати нові оригінальні ідеї). Характерна для більшості. Результат — педагогічний винахід; 4) здатність приймати педагогічне рішення без розгорнутого усвідомлення аналізу.

Педагогічна креативність — внутрішня передумова творчої педагогічної діяльності, що полягає у творчій активності вчителя і не стимулюється ззовні.

Педагогічна культура — 1) сутнісна характеристика особи вчителя, що відображає динамічну систему професійних цінностей діяльності та поведінки викладача; 2) предметно-ціннісна форма освоювально-перетворюючої діяльності, в якій відображається історично визначений рівень розвитку суспільства і людини, породжується й утверджується людський сенс буття.

Педагогічна майстерність — 1) комплекс властивостей особистості, що забезпечують високий рівень самоорганізації професійної педагогічної діяльності; 2) характеристика високого рівня педагогічної діяльності; 3) сукупність певних якостей особистості вчителя, які обумовлені високим рівнем його психолого-педагогічної підготовленості, здатністю оптимально вирішувати педагогічні задачі; 4) доведена до вищого ступеня досконалості навчальна та виховна вправність, що відбиває особливу відточеність методів і прийомів застосування психолого-педагогічної теорії на практиці, завдяки чому забезпечується високий рівень ефективності навчально-виховного процесу; 5) синтез педагогічних знань, умінь, навичок, методичного мистецтва та особистих якостей учителя; 6) синтез індивідуально-ділових якостей і властивостей особистості, що визначають високу ефективність педагогічного процесу; 7) досконале творче виконання вчителем професійних функцій на рівні мистецтва; 8) як взаємодія почуття та техніки, що веде до цілісного, образного впливу педагога на учня, перетворення дійсності.

Педагогічна придатність — сукупність мінімальних психічних, психофізіологічних, соціально-особистісних якостей людини для здійснення педагогічної діяльності.

Педагогічна рефлексія — усвідомлення співрозмовником того, як він сприймається партнером зі спілкування; процес дзеркального відображення один одного, зміст якого полягає у відтворенні внутрішнього світу партнера, де одночасно відтворюється і свій внутрішній світ.

Педагогічна ситуація — 1) фрагмент педагогічної діяльності, що містить суперечності між досягнутим і ба-

жаним рівнями вихованості учнів і колективу, які враховує вчитель, добираючи способи впливу, стимулюючи розвиток особистості; 2) конфлікт, який порушує систему взаємовідносин між учителем та учнем.

Педагогічна спостережливість — 1) уміння усвідомити, визначити можливі ускладнення при зустрічі з учнями, а також у процесі безпосереднього спілкування з метою запобігання чи нейтралізації небажаних учинків учнів; 2) розуміння вчителем суті за зовнішніми незначними ознаками, проникнення у внутрішній світ учня за нюансами його поведінки.

Педагогічна творчість (як новація) — пошук і знаходження принципово нових, раніше відсутніх і не описаних задач, засобів і способів праці (це знахідки і педагогічні винаходи, які можуть бути *локальними* — стосуватися окремих методів, форм чи *системними* — призводити до усвідомлення нових високоефективних систем навчання та виховання); у широкому розумінні слова “відкриття” учителем відомих у науці й досвіді співвідношень методів, прийомів і умов їх застосування, бачення деяких варіантів вирішення однієї задачі, оновлення відомого відповідно з новими вимогами.

Педагогічна творчість — 1) оригінальний високо-ефективний підхід учителя до навчально-виховних завдань, збагачення теорії і практики виховання і навчання; 2) діяльність, що породжує дещо якісно нове і відрізняється неповторністю, оригінальністю й суспільно-історичною унікальністю; 3) діяльність, що направлена на постійне вирішення цілого ряду навчально-виховних задач в обставинах, що змінюються, під час якої педагог виробляє і втілює у спілкуванні з дітьми оптимальні, органічні для даної педагогічної індивідуальності нестандартизовані педагогічні рішення, опосередковані особливостями об’єкта-суб’єкта педагогічного впливу.

Педагогічна техніка — сукупність мовних і немовних засобів і прийомів професійного спілкування; форм організації поведінки вчителя у процесі педагогічної взаємодії з учнями.

Педагогічна технологія — напрям у зарубіжній педагогіці, який ставить за мету підвищити ефективність освітнього процесу, гарантувати досягнення учнями запланованих результатів навчання.

Педагогічне мислення — вияв зовні прихованих ознак і властивостей педагогічної ситуації, розпізнання у процесі порівняння та класифікація причинно-наслідкових зв'язків, прийняття педагогічних рішень.

Педагогічне покликання — вищий рівень професійно-педагогічної спрямованості. Яскраво виражене позитивне емоційне ставлення особистості до педагогічної професії.

Педагогічне спілкування — 1) форма навчальної взаємодії, співробітництва вчителя та учнів, передання суспільного та професійного досвіду (знань, умінь, навичок) від учителя учням; 2) професійне спілкування викладача з учнями на уроці чи поза ним (у процесі навчання й виховання), що має певні педагогічні функції і спрямоване (якщо воно повноцінне й оптимальне) на створення сприятливого психологічного клімату, а також на іншого роду психологічну оптимізацію навчальної діяльності і відносин між педагогом та учнями і всередині учнівського колективу; 3) взаємодія педагога і вихованців з метою обміну інформацією й виховного впливу на них. Це цілеспрямований творчий процес, у ході котрого створюються умови для вирішення завдань виховання, освіти і розвитку учнів.

Педагогічні здібності — 1) сукупність психічних рис особистості, необхідних для успішного оволодіння педагогічною діяльністю, її ефективного здійснення; 2) елементи структури педагогічної майстерності — здатності до педагогічної діяльності; особливості протікання психічних процесів, що сприяють успішності педагогічної діяльності; 3) уміння вчителя прогнозувати поведінку учня на основі постійно отримуваної інформації про нього, уміння аналізувати інформацію, яку сприймає учень, а також бачити засоби просування учнів до заданого рівня навченості; 4) стій-

кі індивідуально-психічні особливості людини, що сприяють успішному виконанню педагогічної діяльності та полягають у специфічній чуйності до об'єкта, засобів, умов педагогічної праці та здатності до створення продуктивних моделей формування шуканих рис та особистості формування; 5) здібності вчителя, які характеризують його як особистість з високим рівнем педагогічної креативності (див. **Креативність**), відповідним рівнем знань предмета, набутими психолого-педагогічними знаннями, уміннями, навичками.

Педагогічні уміння — це набута людиною здатність на основі знань і навичок виконувати певні види діяльності у змінних умовах; не механічна комбінація навичок, а кожен раз новий „сплав” знань, навичок, цілеспрямованості і творчих можливостей учителя.

Педагогічний досвід — 1) сукупність знань, умінь і навичок, що набуваються вчителем у процесі практичної навчально-виховної роботи, основи педагогічної майстерності вчителя; одне з важливих джерел розвитку педагогічної науки; 2) ідеалізація реального педагогічного процесу: абстрагування від випадкових, неістотних елементів і конкретних умов педагогічної діяльності й виділення суттєвого в ньому — провідної педагогічної ідеї чи методичної системи в чистому вигляді, що зумовлює високу ефективність навчально-виховної діяльності; 3) учитель на основі аналізу свого досвіду, конкретних умов своєї педагогічної діяльності вносить корективи у свою роботу, удосконалює, модернізує деякі елементи існуючих рекомендацій, методик, досвіду відповідно до нових знань.

Педагогічний імідж — 1) індивідуальна манера поведінки, яка формується на професійно-особистих якостях і допомагає забезпечити емоційний контакт та ефективно засвоєння пізнавальної інформації учнями; 2) полісемантична категорія, що характеризує стиль педагогічної діяльності, спілкування, уміння індивідуалізувати свій образ, надавати йому виразності, презентувати свою особистість через

свідоме оволодіння спеціальними технологіями формування образу власного „я”.

Педагогічний потенціал виховання — мета виховання, здійснювана відповідними виховними засобами.

Педагогічний талант — відображається через почуття, в основі якого лежить інтерес до людей, любов до них, уміння віднайти психологічну гармонію з кожним вихованцем. Найкращий педагог — той, хто все обмірковував, організовував, передбачив так, що його роль на уроці непомітна, а діти творчо, із захопленням працюють. Найважливіше вміння педагога — уміння швидко і легко створювати в собі стійку домінуючу педагогічну зосередженість, здатність швидко і легко захоплювати свою увагу об'єктами педагогічного життя; учитель на уроці не має права чекати, коли прийде натхнення, він повинен створювати його, викликати його в собі, коли це необхідно.

Переконання — 1) метод виховання, який передбачає цілеспрямований вплив на свідомість вихованця з метою формування в нього позитивних морально-психологічних рис, спонукання до суспільно корисної діяльності або подолання негативної поведінки; 2) спосіб професійно-педагогічного спілкування, комунікативний вплив на свідомість учнів, результат педагогічної взаємодії знань, поглядів, форм поведінки. Одночасно це і спосіб формування поглядів учнів, що базується на аргументованості, чіткості, послідовності, упевненості повідомлень; 3) комунікативний вплив на свідомість учнів, результат педагогічної взаємодії знань, поглядів, норм поведінки і одночасно спосіб формування поглядів учнів; будується на аргументованості, чіткості, послідовності, упевненості.

Перцепція (від лат. *perceptio* — сприймання) — відображення речей та явищ у свідомості людини за допомогою органів чуття.

Поліфункціональність педагогічного спілкування — охоплення різних сторін взаємин учителя й учнів і стимуляція

пізнавальної активності учнів, мотивація пізнання свого предмета, установлення статусно-рольових відносин як нормативних.

Покликання — життєве призначення і спрямування людини, що надає доцільності, осмислення й перспективності її діяльності.

Прийом — як деталь методу.

Прийом „колективна записна книжка” — узагальнення записів по вирішенню проблеми в особистих записничках за допомогою координаційного центру, де проводиться детальний аналіз проблем.

Прийом можливого вибору — для стимуляції активності і самостійності учнів у навчанні, ситуації можуть бути 3-х ступенів: найнижчий із 2-х прикладів, далі — із 3-х і більше. Третій ступень — створення умов, коли саме діти перевіряють власний вибір, а вчитель грає роль помічника.

Прийом „монолог винахідника” — базується на міркуваннях винахідника, його промов для себе, коли він сам до себе ставить питання і відповідає на них (діалог із самим собою), для його реалізації треба мати добре розвинуті рефлексивні здібності.

Прийом „нарада піратів” — використовується в умовах гострого дефіциту нових ідей, у малій групі при потребі сформулювати ідею, в умовах дефіциту часу та інформації.

Прийом „список контрольних запитань” — висунення та обговорення певного набору питань, що охоплюють такі аспекти розв’язання проблемної ситуації, як вияв усіх вірогідних змін об’єкта винаходу; формування задачі, визначення аналогічних і другорядних, визначення головної, перерахування недоліків рішень, підбір аналогій.

Прийом цікавої аналогії — стимулює інтерес до самостійного навчання, творчого пошуку.

Прийом стимулювання творчої активності учнів — цікавих прикладів і парадоксів, цікавих аналогій, ефекту здивування та ситуації новизни, відкриття та можливість вибору, запитань, морфологічного аналізу, колективна записна книжка, „нарада піратів”, система творчого пошуку.

Проблемна ситуація — ситуація, для оволодіння якою окремий суб'єкт (або колектив) має знайти та застосувати нові для себе знання і способи дій.

Проект, метод проектів — 1) запланована діяльність, що передбачає досягнення поставлених завдань протягом певного періоду часу і в межах певного бюджету; 2) навчально-практична діяльність, що має певні освітні цілі; включає дослідження та вирішення проблем, використання різних матеріалів, планується та виконується студентами та викладачами за умов, близьких до реальних.

Професійно-педагогічна компетентність — поінформованість учителя про знання, уміння, навички та їх нормативні ознаки, які необхідні для його праці; знання психолого-педагогічних основ реальної педагогічної діяльності відповідно до її нормативних еталонів.

Професійно-педагогічна спрямованість особистості вчителя — сукупність стійких мотивів педагогічної діяльності, установок учителя, відносно незалежних від ситуації.

Професійно-педагогічне спілкування — система (прийоми і навички) органічної соціально-психологічної взаємодії педагога і вихованців, змістом якої є обмін інформацією, здійснення виховного впливу, організація взаємодій за допомогою комунікативних засобів.

Професіограма — 1) перелік і опис загальнотрудових і спеціальних умінь і навичок, необхідних для успішного виконання певної професійної діяльності. На базі професіограми визначається професійна придатність; 2) технологія вивчення вимог, які ставить професія до особистісних якостей, психічних здібностей, психолого-фізичних можливостей людини.

Професіоналізм особистості вчителя — полягає у здатності розрахувати перебіг педагогічних процесів, передбачити їх наслідки, спираючись на знання загальних умов і конкретних причин.

Психологічна культура вчителя — система антропологічних, психологічних знань, умінь і навичок учителя,

його особлива здатність розуміти психіку інших людей, уміння спілкуватися з ними. Передумовами психологічної культури вчителя є його інформованість як особистості, внутрішня настроєність на виховну діяльність.

Р

Релаксація (від лат. *relaxatio* — зменшення, ослаблення) — перехід системи у стан рівноваги, розслаблення. Релаксація є компонентом регуляції глибоких психофізіологічних процесів, засобом зняття нервово-психічної напруги (аутогенне тренування), психогігієнічного очищення.

Репродуктивна пізнавальна діяльність — пізнавальна діяльність відтворюючого виконавчого характеру за готовою інструкцією.

Рефлексія (з лат. *reflexio* — звернення назад) — 1) усвідомлення співрозмовником того, як він сприймається партнером зі спілкування. Це процес дзеркального відображення один одного, зміст якого полягає у відтворенні внутрішнього світу партнера, де одночасно відтворюється і свій внутрішній світ; 2) осмислення людиною передумов, закономірностей і механізмів власної діяльності, соціального й індивідуального способу існування, самоаналіз; 3) один з механізмів людського взаєморозуміння як здатності уявляти себе на місці іншої людини, подумки бачити, «програмувати» за неї ту чи іншу ситуацію.

Рівні інтелектуальної активності — 1) пасивний (безініціативне прийняття того, що задане зовні); 2) евристичний — продукт логічного аналізу; 3) креативний — продукт творчості.

Робоче самопочуття вчителя — внутрішній стан, необхідний для природного й органічного виконання творчого задуму вчителя.

С

Самовиховання — усвідомлювана діяльність людини, спрямована на вдосконалення самої себе, на вироблення в себе позитивних якостей, звичок і подолання негативних.

Самоконтроль — у психології один з виявів усвідомлюваної регуляції людиною власної поведінки та діяльності з метою забезпечення відповідності їх результатів поставленим цілям, пред'явленим вимогам, нормам, правилам, зразкам.

Самоосвіта — один з напрямків самовиховання, самостійне здобуття знань, умінь, навичок.

Самооцінка — судження людини про міру наявності в неї тих чи інших якостей, властивостей у співвідношенні їх з певним еталоном, зразком. Самооцінка — вияв оцінного ставлення людини до себе.

Самопізнання — дослідження, пізнання самого себе. Здатність до самопізнання притаманна лише людині; здійснюється за допомогою розуму.

Саморегуляція — здатність людини керувати собою на основі сприймання й усвідомлення актів своєї поведінки та власних психічних процесів.

Самосвідомість — усвідомлення людиною себе самої як особистості: своєї діяльності як члена суспільства, стосунків з іншими людьми, рис характеру, власних дій та вчинків, їх мотивів, цілей, розумових, моральних, фізичних якостей тощо. Самосвідомість відзначається різноманітністю форм вияву. Такі форми, як самовідчуття, самоаналіз, самооцінка тощо, пов'язані переважно з пізнавальною стороною психічної діяльності. З вольовою стороною психічної діяльності особистості пов'язані її самовладання, самоконтроль, самодисципліна тощо.

Самосвідомість учителя — комплекс уявлень учителя про себе як професіонала, формується під впливом усвідомлених педагогом норм, моделей засвоєного досвіду, складає професійне кредо вчителя, його особистісну концепцію педагогічної праці на основі самопізнання, самооцінювання, вироблення індивідуальних стратегій професійного розвитку та самовдосконалення.

Система К.С. Станіславського — це 5 принципів, які можуть бути застосовані педагогом: принцип життєвої

правди; ідейної спрямованості; дії — підґрунтя переживання матеріалу для творчості; органічності творчості; творчого перевтілення в образ.

Спілкування — один з універсальних способів вияву групової форми буття людей. Спілкування є необхідним елементом групової діяльності людей.

Спілкування-дистанція — суб'єктивне підкреслювання різниці між партнерами: вікової, службової; незважаючи на позитивне ставлення до учнів, учитель тяжіє до авторитарності.

Спілкування-дружнє ставлення — стиль, коли вчитель на особистісно-позитивному ставленні до учнів (повага, інтерес) будує навчально-виховний процес.

Спілкування-загравання — стиль спілкування, коли вчитель за будь-яку ціну намагається сподобатися, отримати авторитет.

Спілкування-залякування — стиль, коли вчитель унаслідок особистої невпевненості або авторитаризму недоброзичливо ставиться до учнів (у творчому плані безперспективний).

Спілкування на основі спільної творчої діяльності — стиль, основа якого — єдність високого професіоналізму вчителя та його етичних настанов.

Стилі вирішення конфлікту — стратегія поведінки в конфліктних ситуаціях.

Стиль — відносно стійка сукупність характерних і повторюваних рис людини, які виявляються в її мисленні, поведінці, спілкуванні. Стиль виробляється в ході теоретичного та практичного освоєння людьми навколишньої дійсності і передбачає, з одного боку, гнучке пристосування до неї, а з іншого — її революційну зміну.

Стиль спілкування — індивідуально-типологічні особливості соціально-психологічної взаємодії педагога й учнів. У стилі спілкування знаходять вираження:

а) особливості комунікативних можливостей учнів;

- б) характер стосунків педагога і вихованців;
- в) творча індивідуальність педагога;
- г) особливості учнівського колективу.

Стиль педагогічної діяльності — інтегративна її характеристика, що відображає стиль керівництва, стиль стимулювання і когнітивний стиль учителя (викладача).

Стрес (від англ. *stress* — букв. — тиск, напруження) — 1) емоційний стан організму; виникає в напружених обставинах у відповідь на невизначені для організму подразники; 2) комплексна психофізична реакція організму людини, яка складає сукупність стереотипних, неспецифічних реакцій, що ведуть до фізичної та психічної активності, напруги. Його фази: 1) реакція збудження — фаза мобілізації сил організму, 2) напруження, 3) виснаження.

Структура педагогічного конфлікту — складається з *внутрішньої позиції* (цілей, інтересів і мотивів) і впливає на хід конфліктної ситуації, знаходиться ніби «поза кадром» і *зовнішньої позиції*, що виявляється в умовній поведінці конфліктуючих, відображає їх точку зору, думки, пропозиції.

Структура творчого процесу — включає виникнення стану потреби, задум, його визрівання, інсайт, перевірку або практичне втілення рішення.

Сугестивна педагогіка — сугестопедія (з латинської мови *suggestum* — навіювання, нашіптування, але з античної мови «сугестопедія» — *suggest* — радити, пропонувати).

Такт (тактовність) (від лат. *tactus* — дотик, дія) — почуття міри, що підказує людині найделікатнішу лінію поведінки у відношенні до когось, чогось, уміння особи поводитись належним чином, виявляючи повагу до інших, зберігаючи почуття власної гідності.

Такт педагогічний — тактовність педагогічна (від лат. *tactus* — дотик, відчуття, почуття) — почуття міри в застосуванні засобів педагогічного впливу на дітей. Проявляється в умінні вчителя поводитись належним чином, просто і переконливо розмовляти з вихованцями, поважати їхню гідність, ставити розумні й педагогічне обґрунтовані вимоги. Основою

педагогічного такту є глибоке знання психології дітей, індивідуальний підхід у навчанні і вихованні. Прояв педагогічного такту – важлива умова авторитету вчителя, одне з джерел сили й ефективності його впливу на дітей.

Талант – 1) природний хист, вища здатність людини до певного виду діяльності (творчої, наукової, політичної), фізіологічні джерела таланту слід шукати у фізичній організації людини (особливості нервової системи, гостроті органів чуття, неповторному баченні світу, гнучкості пальців, тіла, швидкості реакції). Однак не природжена, а набута здатність людини, він формується і розвивається під впливом соціальних умов; 2) якісно вищий рівень здібностей особистості.

Творча діяльність – діяльність, яка спрямована на вирішення протиріччя (розв’язання творчого завдання), для якої необхідні об’єктивні (соціальні, матеріальні) умови та суб’єктивні особистісні умови (знання, уміння, творчі здібності), результат якої має новизну й оригінальність, особисту та соціальну значущість, а також прогресивність.

Творча особистість – індивід, який володіє високим рівнем знань, потягом до нового, оригінального, який уміє відкинути звичайне, шаблонне, потреба у творчості для неї – життєво необхідна, а творчий стиль діяльності – найбільш характерний; це такий тип особистості, для якої характерна стійка, високого рівня спрямованість на творчість, мотиваційно-творча активність, яка поєднується з високим рівнем творчих здібностей і дозволяє їй досягти суспільно та особистісно значущих результатів в одному чи декількох видах діяльності.

Творчий акт – умовна одиниця творчого процесу.

Творчий процес – послідовність творчих актів у мозку людини, поєднання нормативних та евристичних компонентів.

Творчі здібності – синтез якостей особистості, який характеризує ступінь їх відповідності.

Творчість – 1) складне і водночас комплексне явище, зумовлене всім розмаїттям соціально-психологічних і психо-

лого-фізіологічних передумов. Вона є умовою становлення, самопізнання і розвитку особистості. Вирішальну роль у творчому процесі відіграє розумова діяльність, що органічно поєднує в собі логічне мислення й уявлення. Творчій особистості властивий ансамбль, своєрідне поєднання здібностей. У цьому полягає у загальних рисах психолого-педагогічна суть даного феномена; 2) важлива форма соціальної практики людини, активізація творчого потенціалу суб'єкта у процесі особистісних змін передбачає «посилення його сензитивності», що зумовлює цю особливу роль у системі особистісних характеристик; 3) продуктивна людська діяльність, здатна породжувати якісно нові матеріали та духовні цінності суспільного значення.

Темп мовлення (від лат. *tempus* — час) — швидкість усного мовлення, яка вимірюється кількістю звуків або складів, що вимовляються за секунди.

Тест — 1) завдання стандартної форми, за якими проводяться випробування для визначення розумового розвитку, здібностей, вольових якостей та інших психофізичних характеристик людини; 2) запитальник, що розповсюджується як матеріал, який використовується для конкретних соціологічних досліджень.

Тест Векслера — один із широко використовуваних індивідуальних тестів інтелекту, розроблений американським психологом Д. Векслером.

Тест для перевірки підготовленості (англ. *proficiency test*) — перевірка матеріалу на початковому або на наступному етапі для оцінювання знань, умінь і навичок.

Тест з багатоваріантним вибором відповіді (англ. *multiplechoice question*) — тип питання, що використовується в тестах з вибірковими відповідями і в розгалужених програмах навчання. Як правило, на таке питання пропонується 4-5 можливих відповідей, у тому числі й відволікаючі варіанти відповіді, тобто неправильні, але можливі варіанти.

Тести з об'єктивними відповідями (англ. *objective — based test*) — тест, спрямований на те, щоби по можливості

виключити суб'єктивний елемент, він містить ряд питань, на які треба відповісти одним словом або контрольною позначкою.

Тести за шкалою Векслера — індивідуальний тест, що використовується для вимірювання загальних розумових здібностей. Шкала Векслера складається з двох частин, що містять 5 субтестів вербальної шкали та шкали дій. Субтести вербальної шкали включають завдання на обізнаність, розуміння, арифметичні завдання, знаходження схожості, словниковий запас. До шкали дій входять субтести на конструювання з кубиків, лабіринти, завершення малюнків, кодування («будинок тварин»).

Тести за шкалою Станфорд-Біне — індивідуальний тест, спрямований на вимірювання розумових здібностей як у дітей, починаючи з дворічного віку, так і в дорослих. У завданнях тесту наголос робиться на вербальній сфері, проте багато завдань для молодшого віку потребують точних рухомих реакцій. Цей тест дозволяє визначити розумовий вік (MA) та коефіцієнт розумових здібностей (IQ). Вимірювальна система шкали Станфорд-Біне кваліфікує дитину як обдаровану, якщо її IQ = 124 і вище.

Тест креативності — сукупність методик для вивчення та оцінювання творчих здібностей особистості. Вивчення факторів творчих досягнень ведеться у двох напрямках: аналіз життєвого досвіду та індивідуальних особливостей особистості (особистісні фактори); аналіз творчого мислення та його результатів (фактори креативності — швидкість, чіткість, гнучкість мислення, чутливість до проблем, оригінальність і конструктивність при їх вирішенні тощо).

Тести мінімальної компетентності — тести, що включають: перевірочні вправи з основних предметів, в основному на уміння читати, писати та лічити. Проводяться в більшості шкіл США тричі протягом усього шкільного навчання: у 3-х (4), 8-х (9) та 11-х (12) класах.

Тест на досягнення (англ. *achievement test*) — перевірка знань, навичок, розуміння, досягнутих індивідумом у певній галузі. Виявляє те, що засвоєно, а не узагальнені

вміння, досягнуті в результаті життєвого досвіду. Існує три види тестів на досягнення — дії, усні й письмові. Тести дії призначені для виявлення вмінь виконувати дії з механізмами, матеріалами, інструментами. Письмові тести на досягнення даються на спеціальних бланках з питаннями. Усні тести — заздалегідь підготовлена система питань.

Тести на завершення (англ. *completion test*) — 1) тест, що вимагає завершити щось ціле (речення або малюнок); 2) спосіб перевірки здатностей до питання та розуміння, заснований на відновленні пропущених у контрольному тексті слів.

Тест на здібності (англ. *aptitude test*) — тест, призначений для вимірювання здібностей особистості в певній галузі.

Тест на знання (англ. *attainment test*) — тест, призначений для вимірювання навченості в певній галузі знання.

Тести на інтелектуальність (англ. *intelligence test*) — метод групового або індивідуального оцінювання здатностей особистості до навчання, розв'язання задач і поведінки в нових ситуаціях. Результати тестування часто виражаються в числових коефіцієнтах.

Тест на уміння (англ. *performance based test*) — тест на здатність до досягнення бажаних результатів.

Тест невербальний (англ. *inverbal test*) — тест, зміст якого виражено символами, фігурами, цифрами або малюнками, але не словами.

Тест нормативний (англ. *norm-referenced test*) — тест для виявлення підготовленості в даній галузі у відповідності з певними нормами.

Тест підсумковий (англ. *final test*) — робота (залік), що проводиться по завершенні навчальної програми з метою визначити ступінь опанування матеріалу.

Тест прогностичний (англ. *prognosis test*) — тест, що використовується для передбачення майбутніх успіхів у певній предметній галузі.

Тест 5AT (Scholastic Aptitude Test) США — тест на навчальні здібності. Визначає основні розумові здібності

та разом з іншою інформацією про закінчення середньої школи показує можливість учня до навчання в коледжі.

Тести Слоссона — розроблені для індивідуального вимірювання вербального інтелекту в дітей та дорослих. Як правило, усі завдання тесту передбачають усні відповіді. Виключення становлять кілька завдань для маленьких дітей, які потребують рухових реакцій (з використанням паперу та олівця). Цей тест дозволяє визначати розумовий вік та IQ (див. **IQ**). Кваліфікаційним результатом у даному випадку є число 120 і вище.

Тест Рорчача — належить до логічних тестів. Їх мета — одержати інформацію про внутрішній світ дитини, її особистісні якості, особливості мислення, почуттів та емоцій. Тести Рорчача мають вигляд «чорнильних плям» різної форми та розміру, розглядаючи які людина повинна відповісти, які предмети чи фігури вона розрізняє серед цих плям на папері. Відповідь дає можливість створити уявлення про психологічний, емоційний, образний стан мислення людини.

Техніка педагогічна — 1) комплекс знань, умінь і навичок, необхідних педагогу для чіткої й ефективної організації навчальних занять, ефективного застосування на практиці обраних методів педагогічного впливу як на окремих учнів, так і на дитячий колектив у цілому; 2) психофізіологічний апарат учителя.

Тип особистості лівопівкульний — переважно аналітичний, раціонально-логічний характер психічної діяльності, схильний до символічного, логічного мислення.

Тип особистості правопівкульний — домінування образного мислення, інтуїції, схильність до цілісного, синтетичного, образного мислення.

Типи особистості вчителя — сукупність свідомо обраних або інтуїтивно засвоєних якостей, які співвідносяться з найбільш яскравими рисами та сторонами його особистості.

У

Увага — форма психологічної діяльності людини, що виявляється в її спрямованості й зосередженості на певних об'єктах при одночасному абстрагуванні від інших.

Урок бінарний — вид нестандартного уроку, який проводять з учнями фахівці різних предметів або різних галузей науки, техніки, культури.

Урок з різновіковим складом учнів — вид нестандартного уроку, що надає можливість показати перспективу розвитку даної проблеми, виховує прогностичне мислення, прилучає до колективної творчої діяльності.

Урок інтегрований — синтез змісту (способів пізнання) з декількох тем, предметів або видів діяльності навколо однієї проблеми.

Урок нестандартний — структурний зміст і форма якого викликає інтерес в учнів і сприяє їх розвитку та вихованню.

Уроки театралізовані — за змістом і структурою наближені до форм позаурочної роботи.

Учення про надзавдання — один з головних принципів системи К.С. Станіславського; це те, до чого мусять бути спрямовані творчі пошуки автора і його сценічна майстерність.

Уява — психічний процес, що полягає у створенні людиною нових образів, уявлень, думок на базі її попереднього досвіду.

Уявлення — чуттєво-наочний образ предметів чи явищ дійсності, який зберігається і відтворюється у свідомості та без безпосереднього впливу самих предметів на орган чуття.

Ф

Фонаційне дихання — мовленнєве дихання, що дає змогу раціонально використовувати повітряний потік під час мовлення. Його основа — діафрагмально-реберне дихання. Порівняно зі звичайним йому притаманні більш скорочений та енергійний вдих і відповідний видих на м'язовій опорі дихальної системи, зокрема її діафрагмального та реберного відділів. Творення голосу в гортані потребує вміння використовувати головні та грудні резонатори, від чого залежить рівень музичних якостей голосу.

Функції педагогічного спілкування — комунікативна (обмін інформацією), інтерактивна (регуляція взаємодії

партнерів зі спілкування), перцептивна (сприйняття однією особою іншої), виховна, організаційна.

Х

Харизма (від гр. милість, благодать, божий дар, подарунок) – приписування особистості властивостей, які викликають поклоніння перед нею і беззастережну віру в її можливості.

Харизми – система найбільш привабливих якостей людини, котрі асоціюються з її індивідуальністю і включають соціально-персональні характеристики, а також символи, завдяки чому вчитель досягає успіху, визнання й авторитету.

Ч

Чарівність – психологічна риса особистості. Термін «чарівність» вживається для позначення високих природних якостей людини – її вродливості, зовнішньої принадності в поєднанні з довершеністю внутрішнього світу.

Ш

Школа передового досвіду – одна з форм передавання й поширення кращого педагогічного досвіду, безпосередньої демонстрації зразків навчальної і виховної роботи.

[Сидоренко В. Термінологічний словник „Основи педагогічної творчості і майстерності” // Відкритий урок. – 2005. – № 21-22. – С. 28-44].

**ФЕДОРЧУК Е.І.
КОНЬКОВА Т.І.
ФЕДОРЧУК В.В.
ЗАРЕМБА В.О.**

ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

Навчально-методичний посібник

Здано в набір 17.05.06. Підписано до друку 26.05.06.
Формат 60x84/16. Папір офсет. Друк офсет. Гарнітура Шкільна.
Ум. друк. арк. 13,95. Зам. 3-116. Тираж 500.

Видавничо-поліграфічна фірма “Абетка”
32300, м. Кам’янець-Подільський Хмельницької області.
вул. Кн. Коріатовичів, 9; а/с 83; тел.: (03849) 2-73-84, 3-06-20.
Свідоцтво про внесення до Державного реєстру від 19.06.01 серія ДК № 495.