

Національна академія педагогічних наук України
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих

Олександр Лавріненко

*Тренінги розвитку і
саморозвитку
педагогічної
майстерності викладача
ВНЗ*

Посібник

Київ—2015

УДК 37.091.12.011.3–051:005.336.5–043.86
ББК 74.58:15.12:88

Рекомендовано вченою радою Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (протокол №____від _____2015 року)

Рецензенти:

Мозговий Віктор Леонідович – доктор педагогічних наук, доцент кафедри культурно-дозвілдової діяльності Миколаївської філії Київського національного університету культури і мистецтв, директор громадсько-педагогічної організації “Академія педагогічної майстерності та навчання дорослих імені І.А. Зязюна”.

Семенов Олена Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу організації та змісту педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

Лавріненко О.А.

Л 13 Тренінги розвитку і саморозвитку педагогічної майстерності викладача ВНЗ : посіб. для магістрантів, викладачів вищ. навч. закладів / Олександр Андрійович Лавріненко. – К. : Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

ISBN

Посібник-практикум присвячено проблемам розвитку і саморозвитку педагогічної майстерності викладачів вищих навчальних закладів. Автор репрезентує низку тренінгових методик, розробниками яких є провідні теоретики і практики педагогічної та акторської майстерності, а також подає теоретичні засади розвитку педагогічної майстерності викладачів ВНЗ та методичні рекомендації щодо проведення тренінгів з удосконалення майстерності професійно-педагогічної взаємодії в системі викладач-студент.

Апробований матеріал тренінгів може стати в нагоді студентам ОКР “Магістр” спеціальності “Педагогіка вищої школи”, викладачам вищих закладів освіти, аспірантам, докторантам, тренерам-модераторам “Академії педагогічної майстерності”, а також усім фахівцям, які прагнуть удосконалити рівень професійної майстерності.

УДК 37.091.12.011.3–051:005.336.5–043.86

ББК

ISBN

© Лавріненко О.А., 2015

© ШООД НАПН України, 2015

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА

**РОЗДІЛ І. ВИКЛАДАЧ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЯК
СУБ'ЄКТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ**

- 1.1. Особистість викладача ВНЗ у вимірах психопедагогіки
- 1.2. Теорії єдності психології й педагогіки як основи педагогічної дії
викладача ВНЗ (історико-педагогічний аспект)
- 1.3. Характеристика педагогічної дії викладача ВНЗ
- 1.4. Сутність педагогічної майстерності викладача ВНЗ

**РОЗДІЛ ІІ. ТРЕНІНГОВІ МЕТОДИКИ ОВОЛОДІННЯ ЕЛЕМЕНТАМИ
ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ В САМОРОЗВИТКУ
ОСОБИСТОСТІ ВИКЛАДАЧА ВНЗ**

- 2.1. Методика виразного читання в педагогічній дії викладача
- 2.2. Тренінг корекції зовнішньої педагогічної техніки викладачів ВНЗ
- 2.3. Тренінги голосоведіння у комунікативній взаємодії викладача зі
студентами
- 2.4. Тренінгові методики режисури педагогічної дії в професійній
комунікації викладача ВНЗ

ПІСЛЯМОВА

СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНИХ ДЖЕРЕЛ

ПЕРЕДМОВА

Кризова ситуація сучасного педагогічного знання полягає в тому, що педагогіка намагається вивчати педагогічну реальність, абстрагуючись від педагога. Так свого часу з'явився пласт теорій педагогічного процесу, в яких цей процес набуває цілісності, здатності до саморозвитку й саморуху, формуючий цілісну особистість, відтворюючий сучасну культуру, реалізуючий певні технології, підпорядкований законам синергетики і т.п. При цьому випускається з уваги одна важлива "деталь": цей процес створюється педагогом, неможливий без нього, і результативність цього процесу залежить від освіченості останнього, від його відношення до своєї праці й своїх учнів, від майстерності, нарешті.

Вирішення сучасних освітніх задач вимагає не порівнювано більш високої професійної кваліфікації від викладача ВНЗ, ніж це мало місце в традиційній предметно-знаннєвій освіті. Теоретичні поняття педагогіки для викладачів відіграють роль лише найзагальніших орієнтирів. Конкретна ж ситуація розвитку особистості студентів проектується викладачем безпосередньо в процесі реальної взаємодії з вихованцями, їхніми батьками, найближчим оточенням. Рішення педагогічних колізій, зміст і засоби реалізації різноманітних освітніх проектів не можуть черпатися викладачем безпосередньо з науково-методичних посібників. Педагогічне знання, безпосередньо використовуване викладачами ВНЗ, повсякчас є "живим знанням", тобто використовується й коректується у даній конкретній ситуації. І загальнотеоретичні принципи виконують роль лише загальних орієнтирів й не можуть замінити конкретного творчого пошуку наставника. Інакше кажучи, знання, не включені в структуру реального досвіду викладача вищої школи, є безкорисними. Якщо так, то й формування викладачів ВНЗ є лише в середовищі, органічно орієнтованому на педагогічну дію, що мають забезпечити сучасні університети.

Становлення педагогічної компетентності вимагає особливого навчального процесу, в якому має місце не трансляція знань педагогом, а

спільне зі студентом дослідження педагогічних систем, не лише вирішення поставлених задач, але й самостійну їх постановку; акцент не стільки на знання, скільки на спосіб його одержання; не просте відтворення, а класифікація і згортання інформації у зручній для себе базі даних; не виклад поглядів інших, а вміння знайти власну позицію; не сліпе виконання навчальних вказівок, а визначення власної освітньої траєкторії; розуміння знання не як вічної істини, а як моделі, що має обмежене використання; самопідготовка не до стабільного професійного життя, а до непередбачуваних ситуацій, до зміни ролей, до розвитку власної індивідуальності.

Компетентність, іншими словами, це власний педагогічний досвід, набутий при підтримці майстра. Якщо теоретичне знання єдине для всіх студентів, то компетентність – ексклюзивна, своєрідна, тобто несе в собі образ, власний почерк спеціаліста. Для традиційного учіння головне – чому і як навчають. Для компетентнісного – хто навчає, який майстер?! І викладач педагогічного ВНЗ в цьому випадку сам повинен бути носієм авторської педагогічної школи.

Можна лише шкодувати, що в системі підготовки кадрів для вищої школи недостатньо уваги приділяється питанням постановки голосу, володінню мистецтвом мовлення. В умовах домінування інформаційних технологій цей процес з роками взагалі випадає з поля уваги педагогічних навчальних закладів.

Навчальний посібник побудований таким чином, що в ньому розглядаються не лише теоретичні аспекти розвитку педагогічної майстерності викладачів ВНЗ, а й подані окремі методики виразного читання, постановки голосу, голосоведіння, дикційної та орфоепічної нормативності та режисури педагогічної дії.

Автор висловлює щиру подяку рецензентам посібника – доктору педагогічних наук, доценту В.Л. Мозговому та доктору педагогічних наук,

професору О.М. Семеног за цінні побажання щодо покращення його змісту і структури.

Розділ 1. Викладач вищого навчального закладу як суб'єкт педагогічної дії

1.1. Особистість викладача ВНЗ у вимірах психопедагогіки.

Теоретично за стилем професійної діяльності й спілкування педагогів можна поділити на два основних типи – вчитель і вихователь. Перший тип у більшості випадків орієнтується на навчальний матеріал, що є для нього основним засобом впливу на учня. Другий – орієнтується безпосередньо на особистість вихованця, більше того, він скоріше здійснює керівництво, допомагаючи в життєвих ситуаціях, визначає пріоритетні орієнтири, живе спільним життям з учнями, а не повчає їх. Викладач вищого навчального закладу, якщо він прагне досягти ефективності в процесі підготовки майбутнього фахівця, має усвідомити важливість спільної творчої діяльності зі студентами, спрямованої на задоволення від спілкування, створення позитивних почуттів у суб'єкт-суб'єктній взаємодії.

Педагогічна діяльність, як цілеспрямований вплив на особистість людини, спирається на досягнення багатьох наук, що в тій чи іншій мірі вивчають проблеми індивіда. Філософські категорії необхідності та випадковості; загального, одиничного й особливого; закони взаємозалежності та взаємозв'язку; розвиток, гносеологія (теорія пізнання) дозволяють у всій сукупності осмислити дані про структуру, динаміку й закономірності навчально-виховного процесу. Медичні науки стали джерелом даних про різноманітні порушення психіки людини та способи її лікування.

Більшість сучасних учених розуміють: педагогіка входить у систему наук, що вивчають людину. Саме тому вона знаходиться в тісній єдності з психологією (варто зазначити, що в деяких дослідженнях можна зустріти твердження про психологію як науку, а педагогіку – мистецтво). **Психологія – наука про закономірності, розвиток і форми психічної діяльності**

(гр. *psyche* – “душа”, а з точки зору філософії педагогічної дії “душа” – це інтелект, афект і воля, або, як вказує Я. Коменський, душа – це розум, воля і пам’ять). У свою чергу **психіка** (від гр. “*psychikos* – “душевний”) – **це особлива здатність високоорганізованої живої матерії відображати об’єктивну дійсність**. Найвищий щабель психіки – людська свідомість. Звідси – найсуперечливіші проблеми педагогіки можливо вирішити за допомогою педагогічної психології.

В чому ж різниця між психопедагогікою й педагогічною психологією?

Педагогічна психологія – наука ще зовсім молода. Її виникнення пов’язане з початком наукової організації праці, бо постала необхідність ретельного вивчення психології представників педагогічної професії, з одного боку, й психології процесу засвоєння знань, розвитку вмінь і навичок учнів, з іншого. За допомогою педагогічної психології були вирішені цілі навчання у ВНЗ, сформульовані кваліфікаційні характеристики, де чітко визначені знання й уміння спеціаліста окремого профілю.

В теорії педагогічної майстерності педагогічна психологія сприяла зміні традиційних у педагогіці суб’єкт-об’єктних стосунків (викладач - > студент) на суб’єкт-суб’єктні стосунки, де викладач і студент не “раби”, а рівноправні суб’єкти процесу учіння, тобто вона сприяла переходу викладачам від авторитарної педагогіки до педагогіки співробітництва. Як відзначають російські науковці Г. Броневицький, С. Ладнов “...між іншим, гарний педагог використовував принципи педагогічної психології задовго до її зародження” [6, с. 24].

На відміну від трьох головних проблем педагогіки (для чого, що і як викладати), педагогічна психологія містить п’ять своєрідних “універсалій”: хто, що, кому, як і для чого викладає. Якщо ретельно проаналізувати ці “універсалії”, то можна побачити, що так само розглядають школу й за кордоном. Але більш вдалою, на наш погляд, є педагогічна система Н. Кузьміної, яка стала основоположником російської ленінградської школи

педагогічної психології. У трактовці вченої педагогічна система включає п'ять структурних елементів: мета, зміст освіти (навчальна інформація), засоби педагогічної комунікації, учні й учителі. Крім того, Н. Кузьміна розглядає і функціональні компоненти як стійкі базові зв'язки основних структурних компонентів, що виникають у процесі діяльності керівників, педагогів, учнів й тим самим зумовлюють рух, розвиток, удосконалення педагогічної системи, а звідси – їх стійкість, життєдайність, довговічність. Вченою виділені також п'ять основних функціональних компонентів: гностичний, проектувальний, конструктивний, комунікативний та організаторський. Усі вони є елементами індивідуальної педагогічної діяльності [20].

Щоб зрозуміти сутність педагогічної психології, варто звернутися до теоретичних надбань Н. Тализіної. Вчена звертає свою увагу на те, що терміном “*педагогічна психологія*” позначені дві суттєво різні науки. Одна з них є складовою психології. Це базова наука, що покликана досліджувати природу й закономірності процесу учіння і виховання. Але під назвою “*педагогічна психологія*” розвивається також і прикладна наука, мета якої – використовувати досягнення всіх складових психології для вдосконалення педагогічної практики [48].

Що ж це за наука? Відповідь на це питання спробуємо знайти, виходячи із сутності та особливостей суб'єктів педагогічної дії. У своїй праці “Психопедагогіка виховання: досвід популярної монографії з елементами навчального посібника й наукової фантастики” російський психолог С. Поляков відзначає: “Є два види вчителів, два види педагогів, два види вихователів. Перші послуговуються думками, роздумами, логікою. Другі – образом, імпровізацією, інтуїцією. Жоден з них не є кращим, чи гіршим. Це індивідуальний педагогічний стиль, не більше того. Й “інтуїтивник”, і “мислитель” можуть бути успішними та неуспішними в педагогічній справі. Книги з педагогіки більше допомагають першим – “мислителям”. “Інтуїтивістам” потрібна не стільки наука, скільки

педагогічно забарвлені факти мистецтва. На полі педагогіки безкінечну гру ведуть дві команди: команда “Етика” і команда “Психологія”. Улюблені слова гравців “Етики”: педагог, повинні, правильно; улюблені слова “Психологів” – дитина, розвиток особистість. Суддя – епоха вирішує, кому віддати пас.

Педагогіка виявляє: учень – це також Людина (!), та й у вихователів є щось окрім професійних умінь і покликання. Педагоги-дослідники, педагоги-викладачі кидаються у вирву психологічних ідей, теорій, практик. Ось так й існують, борються два погляди на педагогічну справу – етичний і психологічний” [36, с. 5].

За С. Поляковим, **виховання** – це цілеспрямований вплив на розвиток мотиваційно-ціннісної сфери людини. А звідси – конкуруючий з вихованням феномен – **учіння** – можна визначити як цілеспрямований вплив на розвиток інформаційно-операційної сфери людини. Такий підхід цілком узгоджується із класичним визначенням учіння як процесу формування знань, умінь і навичок у взаємодії викладача з учнями.

Але довгий час у масовій і науковій свідомості поняття учіння піддавалося сумнівам й суперечностям. У психологічній та педагогічній науках кінця XX ст., почасти початку XXI ст. дослідження особистості вчителя, як правило, в більшості випадків закінчувалося словами: “Учіння – це формування знань, умінь, навичок; це – результат навчання; це – освіта плюс самоосвіта. Лише не у багатьох випадках мова йшла про “учіння здібностям розуміти себе”.

Як бачимо, практична інтеграція психологічної й педагогічної наук – це реальність. Штучне розділення психології й педагогіки і навпаки є, на наш погляд, недоцільним з об’єктивної причини єдності суб’єктів учіння – вчителя і учнів, вивчення їхньої взаємодії. Необхідно знаходити реальні точки дотику і взаємопроникнення психології в педагогіку і навпаки. Це пояснюється й тим, що педагогіка повинна у певних сферах (скажімо в сфері діагностики чи психокорекції) спиратися на психологію. Не випадково у

педагогічних ВНЗ України при складанні навчальних планів та освітньо-професійних програм вводиться спеціальний блок психолого-педагогічних дисциплін, а це, в свою чергу, підкреслює взаємозв'язок і взаємозалежність цих наук у сфері учіння.

Разом з тим, відомо, що педагогічна психологія існує окремо як галузь психологічної науки і є однією із найважливіших навчальних дисциплін психолого-педагогічного циклу. Педагогічна психологія за міжнародною науковою традицією кваліфікується як галузь прикладної психології, затвердженої міжнародним конгресом з прикладної психології та наукової асоціації.

Якщо ретельно зануритися у сучасні наукові дослідження вітчизняних педагогів та психологів, можна зрозуміти, що вченими розроблена фундаментальна теорія учіння про психологію навчання й виховання. Пов'язавши її із загальною педагогічною концепцією та прогресивним педагогічним досвідом педагогів-новаторів, вони успішно поєднали теоретичні й прикладні напрями педагогічної психології. Б. Ананьєв свого часу стверджував: “Педагогічна психологія посіла певне місце між психологією і педагогікою, стала сферою спільного вивчення взаємозв'язків між вихованням, учінням і розвитком підростаючого покоління. Сучасна педагогічна психологія утвердилась і розвивається дякуючи узгодженій взаємодії двох наук: психології та педагогіці” [2, с. 57].

Таким чином, у сучасній системі освіти емпірично здійснюється інтеграція педагогіки і психології, але наукові дослідження не встигають за зростаючими вимогами практики. Існує гостра потреба застосування в педагогічній діяльності понять і категорій педагогічної психології, використовуючи психологічні методики діагностики та психокорекції, а також психологічні механізми вивчення реального педагогічного явища.

Все це призвело до створення у науковій сфері нового напрямку – **психопедагогіки** як галузі наукових знань, що межує між психологією та педагогікою. Її спрямованість – педагогічна, а підґрунтям, основою слугує

психологія. Л. Фрідман звертає увагу на такий факт: “Зміст курсу педагогіки побудований, головним чином, на принципі “повинності”, що почасти зведений до тих вимог, які вчитель має висувати учням. При цьому не враховується головний психологічний фактор – бажання самих вихованців виконувати ці вимоги. Та якщо школяр не сприймає висунуті вимоги, ігнорує їх з якоїсь причини, то які б вони не були, вони не стануть тім поштовхом, що зможе рухати педагогічний процес. І це явище є досить характерним для традиційної педагогіки, у ній, як правило, бажання, стремління, інтереси, нахили учнів не враховуються. Вважається, що учень завжди буде виконувати вимоги вчителя й при цьому так, що в результаті вийде те, заради чого ці вимоги були висунуті вчителем.

З іншого боку, в традиційній педагогічній психології, поданій у багатьох підручниках та посібниках для тих же вчителів і студентів, зазвичай розглядаються й вирішуються проблеми розвитку і формування особистості учнів без урахування того, за рахунок яких методів це формування було здійснене. Сформульовані при цьому психологічні закономірності не завжди пов’язуються з певним характером виховання й учіння. Так, педагоги вважали, що їхня наука може, зазвичай, послуговуватися психологічними знаннями, але головним чином для так званого “психологічного обґрунтування” вживаних засобів і методів учіння й виховання з метою надання їм якнайбільшої “наукової значимості”. А більшість психологів у своїх дослідженнях закономірностей психологічного розвитку дітей, а саме процесів учіння й виховання, неначе абстрагувалися від тої системи освіти, в результаті якої виникли ці закономірності, розглядаючи, в кращому випадку, цю систему як уже сталу й незмінну” [52, с. 3].

Як бачимо, в педагогічній науці та практиці утворилася прірва між психологією й педагогікою, що досить боляче відбивається на професійній підготовці вчителів. З цією метою й виникає потреба розробки засадничих принципів та підходів, які б достатньо конкретно відображали, як

застосовувати знання психології для вирішення педагогічних проблем, розробки змісту, організації проведення навчально-виховного процесу не для абстрактних школярів, а для живих учнів, які мають властиві вікові, індивідуальні й особистісні особливості.

Щоб зрозуміти сутність психопедагогіки, як науки – варто більш детально розглянути проблеми власне сучасної психологічної підготовки вчителя, акцентуючи уваги на тих протиріччях, що виникають у системі психологічної освіти в педагогічних ВНЗ. Багато дослідників звертають увагу на той факт, що психологія як наука порівняно з педагогікою розвивалась більш стрімко й успішно в ХХ – на початку ХХІ століття. Проте, цей процес мав негативні наслідки як для розвитку методів психологічної підготовки вчителя, так і для педагогічної освіти в цілому. Серед основних протиріч психолого-педагогічної підготовки в педагогічних вищих закладах освіти можна виділити такі:

- спроба психологізації педагогічної освіти внутрішньо не була зумовленою, тобто сама педагогічна освіта й педагогічна практика (40–80 роки ХХ ст.) не прагнули спертися на наукову психологію. Вони послуговувались психологією лише як засобом наукового доказу власних досягнень;

- методологічна претензія психології на роль наукового підґрунтя педагогіки в контексті практики педагогічної освіти була просто науково не здатною. Як підсумок, В. Краєвський означив це підміною предмета однієї науки предметом іншої, зауваживши: “Фактично до однакових результатів призводить і те, що педагоги сприймають за свій предмет психіку дитини, й те, що психологи нерідко включають у предмет своєї науки всю педагогічну діяльність. Загальне для обох підходів – не розрізнення функцій педагога і психолога” [47, с. 29].

Реформа психологічної освіти вчителя в 70-х роках ХХ ст. призвела до того, що ця освіта так і не вийшла за межі традиційної суми психологічних знань про об’єкт виховання. Психологія стала звичайним навчальним

предметом у педагогічних ВНЗ. А достатньо всеохоплююча дискусія про психологічні знання вчителів, що відбулася в середині 80-х років ХХ століття зводилася то тези про необхідність удосконалення психологічної підготовки, яка мала пов'язуватися із практичною (педагогічною) спрямованістю курсів психології в педагогічних вищих закладах освіти.

Викладання психології, що залишається предметним знанням, в сучасних ВНЗ різних рівнів акредитації відбувається у відриві від реальних педагогічних проблем. І саме ця обставина породжує у студентів – майбутніх педагогів швидку втрату професійного інтересу до майбутньої педагогічної діяльності. Треба визнати: змінилась ситуація у самій педагогічній практиці, бо вона стала потребувати психологічних підходів, які сьогодні дійсно є затребуваними. Російські психологи науковці відзначають: “За своєю метою й змістом сучасна педагогічна практика із сфери соціального замовлення обернулась у галузь відкритого педагогічного експерименту, спрямованого на психологічний – особистісний та інтелектуальний розвиток учнів. А психологія вже сьогодні має у своєму арсеналі не лише широкий набір психолого-педагогічних досліджень, а й досить широке й освоєне поле, тобто вона сформувалась як професійна психологічна практика” [42, с. 5].

Отже, в сучасних умовах реформування освітньої галузі психологічна підготовка майбутніх учителів має бути побудована таким чином, щоб вона могла ефективно вирішувати реальні задачі педагогічної діяльності. На заміну ідеології психологізації педагогіки має прийти *педагогізація педагогічної психології*.

Розглядаючи розвиток педагогічної майстерності в історичній ретроспективі, можна з упевненістю стверджувати, що в історії становлення вчителя-майстра існує досить вдалий досвід, нажаль, на сьогодні забутий, напівзабутий і незатребуваний з точки зору педагогізації психології. Так, засновник нового напрямку дидактології (комплексної науки про вчителя) Т. Маркар'ян ще в 1923 р. в авторській студії “Психотехніки та автогогіки”

проводив педагогічні психотехнічні тренінги, перші у світовій практиці педагогічної освіти. На цих заняттях ставилося завдання вживатися в образ дитини, щоб “сприймати дитинство”, здійснювалися пошуки комфортної професійної поведінки. Автор тренінгів вдало використовував сценічні психотехнічні прийоми навчання акторській майстерності. Дидактологи вважали, що не варто недбало ставитись до учня й несерйозно до вчителя, закликаючи займатися не суто педагогікою (теорією), а самим собою у професії. В. Сухомлинський науково обґрунтував і практично розробив психогігієнічний підхід до діяльності вчителя, його доробок у царині психології набагато випередив сучасну психологічну практику в аспектах роботи із малими групами. А кожную працю А. Макаренка, його статті й художні твори можна з упевненістю розглядати як керівництво з педагогічної психотехніки.

Про зміну змісту психологічної підготовки студентів педагогічних ВНЗ у бік їхньої професійно-педагогічної доцільності говориться багато. Цей процес не потребує нових, почасти необґрунтованих, кроків. Шлях тотального реформування, як показує практика, не самий ефективний. Так, скажімо, за останні 20 років масове “залучення” в школу психологічної служби так і не призвело до ефективної інтеграції двох взаємозалежних видів практик – педагогічної й психологічної. А звідси – необхідно у самій професійній педагогічній освіті формувати реальну орієнтацію на послідовне і систематичне вирішення завдань професійної педагогічної практики, що, на нашу переконливу думку, може зробити психопедагогіка.

1.2. Теорії єдності психології й педагогіки як основи педагогічної дії викладача ВНЗ (історико-педагогічний аспект)

Для будь-якого викладача вищої школи стає закономірним розуміння того, що в системі освіти емпірично здійснюється інтеграція педагогіки й психології. Проте, наукові дослідження чомусь відстають від вимог практики. В розгляді педагогічної дії викладача ВНЗ необхідно

застосовувати поняття і категорії педагогічної психології, використовуючи психологічні методики діагностики та психокорекції, а також психологічні механізми вивчення реального педагогічного явища.

Професором Ліверпульського університету Едвардом Стоунсом у науковий обіг уведений термін ***“психопедагогіка”***. Його він трактує як ***“використання теоретичних принципів психології у практиці навчання”***.

Н. Тализіна, автор багатьох праць з теорії педагогічної психології звертає увагу на те, що професійна педагогічна діяльність має на меті прекрасні знання вчителем сучасної психології, вміння використовувати її досягнення у повсякденній праці. Це значить, що підготовка викладачів має включати вивчення прикладної дисципліни педагогічної психології.

Історія освіти і виховання знала багато прикладів, що свідчили про єдність психології й педагогіки в освітніх процесах. Свого часу Й. Герbart (1776–1841 рр.) створив власну систему такої психології, на якій, як на фундаментальній основі, мала будуватися педагогіка. Під впливом експериментального природознавства, а саме експериментальної фізіології органів чуття, ставала експериментальною й психологія. “Герbartіанська” психологія з властивим їй дедуктивним методом (зведення психології до механіки протікання уявлень) змінювалась поступово “вундівською” експериментальною психологією, що вивчала психічні явища методами експериментальної фізіології. Звідси – педагогічна психологія почасти може називатися експериментальною педагогікою, чи експериментальною педагогічною психологією.

В історії психології виділяють два етапи розвитку експериментальної педагогіки:

- кінець XIX ст. – механічне перенесення висновків загальної експериментальної психології в педагогіку;
- XX ст. – предметом експериментального дослідження психологічних лабораторій стають власне проблеми учіння.

Варто зауважити, що експериментальна педагогіка того часу розкриває деякі вікові психологічні особливості дітей, їхні індивідуальні особливості, техніку та економіку заучування, а також пристосування психології до учіння [49].

Загальну картину життя дитини мала б подати й інша, як стверджували, особлива наука – наука про молодий вік, яка окрім життя дитини, знань залежностей життя підростаючого індивіда від зовнішніх, особливо від соціальних умов його виховання. Така необхідність витікала із дитячої психології, що на відміну від педагогічної психології з її прикладним характером виплекана із еволюційних концепцій та експериментального природознавства, порушивши разом з проблемами про філогенетичний розвиток людини питання про її онтогенетичний розвиток. Під впливом дискусій в еволюційній теорії починає створюватися генетична психологія, переважно в США (Стенлі Холл), що вважала неприпустимим вивчення психічного розвитку дитини у відриві від його фізичного розвитку. Як наслідок, було запропоновано створити нову науку – **педологію**, яка була б позбавлена цього недоліку й давала більш повну картину вікового розвитку дитини.

Щоб зрозуміти предмет педології, варто скористатися науковими підходами до визначення цього наукового феномену П. Блонського (1884–1941 рр.), який подає чотири формули її визначення.

Перша формула визначає **педологію як науку про особливості дитячого віку**. Це найбільш загальна формула, що зустрічається у більшості інших авторів.

Друга формула визначає **педологію як “науку про зростання, конституцію та поведінку типової масової дитини на різних епохах дитинства”**.

Третя формула подається як довершений вид педології: **“Педологія вивчає симптомокомплекси різних епох, фаз і стадій дитячого віку в їх тимчасовій послідовності та в їх залежності від різноманітних умов”**.

Четверта формула: “Дитина як предмет вивчення є явищем природи не менше складним, ніж сама доросла людина. Природно, що такий складний об’єкт із самого початку вимагає диференційованого пізнавального ставлення до себе” [5].

Таким чином педологія не лише розглядає віковий симптомокомплекс, вона має здійснити сукупний аналіз усього того, що накопичують окремі дисципліни, які вивчають дитину. Причому цей аналіз – не звичайна сума різнорідних знань, що механічно об’єднані в єдине ціле за їх приналежністю. По суті – це синтез на основі органічної єдності усіх складових, а звідси – педологія як наука має призвести до досягнень найвищого порядку, до вирішення нових проблем, що не будуть кінцевими проблемами пізнання, а складатимуть лише частку однієї проблеми – проблеми людини.

Варто зазначити, що феодальна Росія з її “домостроївською” педагогікою так само мала цікавилася психологією дитини, як і феодальний Захід. Зародження і розвиток педагогічної психології в Росії пов’язано з демократичним рухом. Першим, хто з філософської точки зору обґрунтовував сутність виховання, був М. Пирогов. Висунутий ним принцип виховання перш за все Людини викликав необхідність постановки й обговорення багатьох теоретичних проблем. Він перевів педагогіку в нову площину. Це була вимога “здорово педагогіки”, “опочуттєвленої педагогіки”, що мала базуватися на психології. Показавши, що людина – особистість, а не засіб для досягнення інших цілей, М. Пирогов порушив проблему необхідності всебічного, в першу чергу психологічного вивчення людини, пізнання закономірностей її розвитку, виявлення умов і факторів, що визначають формування психічної сфери дитини. При такому підході психологія висувалася на перший план, ставала необхідною основою розв’язання педагогічних задач. Завдання вивчення закономірностей дитячого розвитку він вважав першочерговим і невідкладним. Відзначивши своєрідність дитячого віку, М. Пирогов визнав необхідність враховувати індивідуальні

відмінності дітей, бо без цього неможливо впливати на формування морального світу особистості, розвивати кращі людські риси. Нове розуміння завдань виховання відкривало перед ученими здійснення нового підходу до трактування сутності виховання, нових поглядів на чинники виховання і засоби педагогічного впливу.

Значний внесок у розробку проблем єдності психології й педагогіки вніс К. Ушинський. Він дав своє трактування найскладніших і вельми актуальних питань про психологічну природу виховання, про його межі й можливості, про співвідношення виховання і розвитку, про поєднанні зовнішніх виховних впливів і процесу самовиховання. Видатний педагог стверджував, що предметом виховання є людина, акцентуючи увагу на тому, що “Мистецтво виховання спирається на дані антропологічних наук, на комплексні знання про людину, яка живе в сім’ї, в суспільстві, серед народу, серед людства і наодинці зі своєю совістю” [51]. В основу теорії виховання К. Ушинський поклав два головних поняття – “організм” і “розвиток”. Вчений доводив необхідність гармонійного поєднання розумового, морального і фізичного виховання.

Захоплення експериментальної педагогікою відбувається в епоху буржуазно-демократичних революцій 1905–1907 рр. в Російській імперії. Для раннього періоду радянської педології 20-х років XX століття характерні назви тодішніх найбільш відомих педагогічних ВНЗ та відділень: Медико-педологічний інститут, педолого-дефектологічне відділення при Інститутах народної освіти тощо. Починають з’являтися наукові доробки, що претендують на те, аби науково обґрунтувати загальну концепцію дитячого віку. З-поміж основних праць українських та російських науковців можна виокремити: “Дошкільний вік” Є. Аркіна, “Педологія” П. Блонського, “Рефлексологія дитячого віку” І. Арямова та інші. Спираючись на природознавство, молода радянська педологія вела енергійну боротьбу з ідеалізмом і все рішучіше ставала на шлях матеріалізму.

Якщо в перші роки свого існування радянська педологія перебувала під впливом природознавства та медицини, то в наступний час на неї рішуче впливає педагогіка. Педологія все рішучіше стає педагогічною наукою, а педологи починають діяльність на посадах практичних працівників в дитячих установах. Педологія 20–30-х років XX століття стає все більш суспільною наукою, біологізм піддається інтенсивній критиці, а величезна роль у педології відводиться впливу навколишнього соціального середовища і, зокрема, виховання. В цей період великої популярності набули педологічні дослідження М. Басова, П. Блонського, Л. Виготського, О. Залужного, З. Моложавого та інших.

П. Блонський, будучи учнем видатного київського філософа, логіка й психолога, керівника психологічної семінарії при Київському університеті Св. Володимира Г. Челпанова (1862–1936 рр.) та російського психолога К. Корнілова (1879–1957 рр.), обстоював власні підходи до педології:

1. Вчений виступав проти розуміння педології як синтезу знань про дитину, оскільки таке визначення характеризувалося абстрактністю. Педологія має вивчати зміст виховання, враховуючи вікові особливості особистості в умовах певного соціально-історичного середовища, тобто вчений сумнівався в доцільності проблеми антропологічного синтезу знань про людину взагалі. Вважав, що пріоритетним завданням педології є формування цілісних уявлень про дитину на основі біогенетичної теорії.

2. Головними категоріями психології, на переконання П. Блонського є: розвиток, ріст, інтуїція, характер, середовище, активність, педологічний і хронологічний вік.

3. Розробка проблеми віку (пізніше вивчалася Л. С. Виготським, ідеї якого в СРСР стали згодом методологічною основою вивчення вікового розвитку дітей).

4. Пріоритетність експериментальних досліджень (тільки експеримент може визначити справжню природу будь-яких явищ, а не схематичні міркування, що підривають авторитет науки), які мають будуватися на

принципах розвитку та цілісного підходу, тобто предметом педології є симптомокомплекс стадій, фаз дитячого розвитку.

5. Засудження еклектизму в науці.

6. Актуалізація проблеми співвідношення біологічного і соціального чинників визначила подальші перспективи становлення психогенетики. Накопичена ним інформація про людину піддає сумніву можливість з'ясувати пріоритетність у її розвитку біологічних чи соціальних чинників.

7. Засуджував педагогіку “фокусу”. Написав підручник “Педологія” (1934; 1936). Певний час був прихильником теорії “відмирання школи”, що в 1937 році інкримінувалося йому як злочин, хоча в 1918 р. він написав листа В. Леніну, в якому відзначав недоліки цієї ідеї.

Так, з моменту свого зародження педологія мала яскраво виражену практичну орієнтацію – спрямованість на індивідуалізовану медико-психологічну допомогу дітям. Але через історичну обмеженість не змогла створити методологічну базу й методичний інструментарій, за допомогою яких можна було б втілити в життя цю настанову. Тому прагнення деяких педологів негайно відповісти на запити суспільної практики, зокрема шляхом тестологічних обстежень у масовій школі, Л. Виготський визначив як методологічну кризу. Джерело останньої він вбачав у неспроможності скористатися для створення такої бази всіма багатствами філософської думки. Послуговуючись відомим образом, Л. Виготський визначив ситуацію так: “...філософська методологія була тим наріжним каменем, яким знехтували будівельники” [5].

Сьогодні, з висот збіглого століття, в якому відзначається досить значний розвитком філософської та загальнонаукової методології (зокрема, системного підходу), рельєфніше виступає головна причина невдачі, яка спіткала педологію. Це – недооцінка принципової різниці між двома планами буття будь-якого об'єкта: онтологічним і гносеологічним. Не підлягає сумніву, що об'єктивно (тобто в онтологічному плані) людський індивід (у тому числі, звичайно, й кожна окрема дитина) становить складну,

системну цілісність, усі елементи якої перебувають у тісному, органічному взаємозв'язку. Яким же чином ця об'єктивна цілісність може знайти відбиття в гносеологічному плані – бути відтвореною мисленням ученого: філософа, психолога, педагога? На жаль, провідні діячі педології не усвідомлювали цієї кардинальної філософсько-методологічної проблеми. Судячи з усього, вони підсвідомо дотримувалися сумативного підходу до об'єднання даних, що їх постачали окремі “дитячі” науки. Але де й коли підсумовування могло замінити собою синтез? Що може бути взято тут за взірець? Психофізіологія? Агрохімія? Біохімія? Але кожне з наведених понять аж ніяк не говорить про синтез. Наприклад, перше означає галузь психології, що вивчає роботу органів чуття, механізм виникнення відчуттів. І глибоко помиляються ті, хто думає, що психофізіологія – це синтез психології та фізіології. Цілком ймовірно, що в майбутньому методологія науки знайде спосіб утворення принципово нових (можливо, “синтетичних”) понять, які відбиватимуть цілісну природу дитячої індивідуальності. Шлях до знаходження такого способу підказує діалектико-матеріалістичний метод сходження від абстрактного до конкретного. Незважаючи на неспроможність педології реалізувати себе як синтетичну науку, в її організаційних межах розгорталось багато емпіричних досліджень, завданням яких було створити сприятливіші умови для розвитку дитячої індивідуальності. Зусилля дослідників спрямовувались на з'ясування ролі спадкових і природжених факторів у детермінації індивідуально-психологічних відмінностей. Значна увага приділялась розкриттю взаємозв'язків між соматичними й психічними аспектами поведінки дитини. При цьому простежувалась залежність кожного з них від побутових, зокрема санітарно-гігієнічних, умов. Чимало робилося для вивчення соціального середовища, в якому перебували діти, скажімо, становища в сім'ї, її впливів на розвиток дитини. Особлива увага приділялася проблемі “важкого дитинства”, обстеженню життя педагогічно занедбаних школярів (невстигаючих, другорічників, “дезорганізаторів” тощо).

Вбачаючи своє покликання у поданні всебічної практичної допомоги народній освіті, радянські педологи – спеціалісти в галузі педагогічної психології – розгорнули інтенсивну дослідницьку роботу з удосконалення методу психологічних тестів. “Величезне практичне значення тестів, – підкреслював П. Блонський, – полягає в тому, що вони зводять нас з небес романтизму на нашу землю й дають нам реальне знання школяра” [5]. В кінці XIX – на початку XX в Західній Європі саме виник тестовий бум. Його поширенню сприяли успіхи, здобуті в галузі стандартизованої (тестової) оцінки знань, умінь і навичок школярів. Досягнення в тестуванні розумових (інтелектуальних) здібностей об’єктивно були значно скромнішими.

Тогочасні розумові тести дозволяли одержати лише загальну й до того ж приблизну оцінку рівня розумового розвитку, якого дитина досягла на даний момент. На жаль, їхні користувачі неправильно тлумачили смисл оцінок, які дає такий тест. Вони безпідставно вважали, що результати інтелектуального тесту виражають вроджений і, отже, незмінний інтелектуальний потенціал дитини: якщо, скажімо, у восьмирічному віці учень займає середнє місце серед своїх ровесників, то такий самий інтелектуальний статус він матиме і в 10, і в 16 років. (Хоча, звичайно, абсолютний обсяг засвоєних ним розумових дій рік у рік збільшуватиметься). Так само слабкі або, навпаки, сильні в інтелектуальному відношенні діти назавжди залишаються слабкими й сильними. І це, мовляв, попри всі зміни, що можуть статися в умовах їхнього навчання й виховання. Тести випробовували здібності, а не вроджені задатки, а здібності розвиваються залежно від соціального середовища, насамперед від умов навчання й виховання. Що ж до задатків інтелектуального розвитку, то вони безпосередньому випробуванню й оцінюванню не піддаються, оскільки після народження дитини починають зазнавати різноманітних впливів. На основі всебічної критики методологічних позицій буржуазної тестології, радянські психологи розгорнули з середини 20-х років XX століття

конструктивну роботу з вдосконалення методу тестів. У зв'язку з проблемою вимірювання інтелектуальних здібностей Ф. Дунаєвським – науковим співробітником Харківського всеукраїнського інституту праці – вже до початку 30-х років була розроблена досить глибока й оригінальна теорія цілісної структури людського інтелекту, яка багато в чому випередила сучасні моделі переробки інформації [11].

В цілому радянські психологи у 20-х – першій половині 30-х років ХХ століття зробили значний внесок у розробку методу тестів, а радянська тестологія в цей період за масштабами й глибиною теоретико-методологічної роботи займала передові рубежі в світовій науці, залишивши далеко позаду Англію і Францію.

4 липня 1936 р. в умовах наростаючої критики на адресу педології з боку “педагогічної громадськості” ЦК ВКП (б) видав постанову “Про педологічні перекручення в системі нарком осів”, вказавши на необхідність піднести роль педагогіки й педагогів в індивідуалізації навчально-виховного процесу. Фактично цією постановою педологію в нашій країні було скасовано, на праці педологів, а значить і на деякі твори спеціалістів з дитячої й педагогічної психології накладено заборону. Будь-які дослідження в галузі дитячої психології фактично припинено. Найбільших утрат зазнала шкільна психодіагностика (тестологія). Вся психодіагностична робота в школі звелася до виявлення розумово відсталих дітей (так званих олігофренів). З цього моменту принцип індивідуального підходу перетворився в основному на голу декларацію, оскільки психодіагностичну роботу з учнями перестали проводити не тільки психологи, а й педагоги.

Поступове відродження дитячої й педагогічної психології продовжилося після ХХ з'їзду КПРС (14–25 лютого 1956 р.). Ідеологічну кампанію проти педології, яка велася протягом двох десятиріч, нарешті було припинено. Праці педологів повернуто із спец фондів центральних наукових бібліотечних установ. Перевидано вибрані психологічні й педагогічні твори

М. Басова, П. Блонського, Л. Виготського та інших, а також знято табу на метод психологічних тестів.

Безумовно, в дитячій та педагогічній психології існують актуальні питання, які порушувалися ще в період існування педології і яким у наш час не приділяється належної уваги. Тому тут, як і в кожній науці, мають відбуватися повторні прочитання зробленого в минулому. Ставити ж питання в тому плані, нібито педологія містить у собі якісь забуті (або заборонені) ідеї конструктивного характеру, що можуть надати радянській педагогіці нової якості, – це, на думку багатьох учених, означало б принаймні видавати бажане за дійсне [11].

Після “заборони” педології наша психолого-педагогічна наука почала недооцінювати роль біологічних чинників у психічному розвитку дитини, відповідно перебільшуючи можливості виховання, хоча останнім часом здійснено ряд заходів, спрямованих на покращання психологічної складової у професійній підготовці кадрів для закладів освіти:

- обмірковуються можливості прискореної підготовки кадрів шкільних психологів;

- університетські курси традиційного типу навряд чи принесуть велику користь майбутнім шкільним психологам. Тут потрібний комплекс спецкурсів принципово нового типу, побудованих на органічній єдності теоретичної та практичної психодіагностики, на використанні зарубіжного і вітчизняного досвіду;

- необхідне тривале й інтенсивне стажування в школі при безпосередній допомозі висококваліфікованих фахівців. Лише за таких умов можна розраховувати на бажаний результат.

Говорячи про єдність психології та педагогіки у професійній підготовці викладачів ВНЗ, варто звернути пристальну увагу на вихідні теоретико-практичні принципи педології як науки.

Ю. Литвина справедливо доводить, що в теоретичну основу педології було покладено такі принципи:

- принцип саморозвитку учня;
- принцип природо-, культуро- та соціовідповідності;
- принцип амбівалентності, принцип гуманізму у вихованні.

Гуманістичний сенс педології в цьому контексті полягав у сприянні регуляції психофізичного, соціального й духовного розвитку дитини на основі використання результатів її цілісного вивчення. Підґрунтям педології стали концептуальні ідеї вільного виховання, репрезентовані *педоцентризмом*. Ці ідеї по-різному трактувалися в самій педологічній думці, що спричинило співіснування двох напрямків: класичного, що являв собою синтез еволюційно-біологічного та соціогенетичного підходів до розвитку дитини, й педоцентричного, що мав за основу індивідуалізм, інтуїтивізм, вільне виховання [23, с. 12].

Цінним, для розуміння сутності педології, на думку Ю. Литвиної, є й те, що провідними російськими радянськими педологами, представниками українських радянських педологічних лабораторій та шкіл на основі розуміння біологічного, соціального й духовного чинників людини вдалося зробити провідною методологією досліджень концепцію розвитку особистості. Цей методологічний підхід сприяв формуванню педології як науки, що інтегрує знання про дитину, відкриті анатомією, фізіологією, антропологією, психологією, історією, етнологією, етнографією, гігієною та обґрунтовує теоретичні умови їх практичного втілення в навчання й виховання, що за суттю і традицією покладалося на педагогіку. “Реформаторська” педагогіка продемонструвала педагогічній теорії та практиці значний методологічний потенціал нових принципів, підходів і методів удосконалення цілепокладання, змісту та технологій навчання й виховання на основі людинознавства”, – відзначає Ю. Литвина [23, с. 13].

Відсутність належного попиту на педологічні знання в умовах сучасної “безособистісної”, “безопочуттєвленої” педагогіки, що не виправдано нівелює розгляд психологічних, педагогічних, антропологічних особливостей основних суб’єктів учіння – вчителя і учнів, ускладнення процесу створення

педагогічних теорій і концепцій на основі міждисциплінарного синтезу на всіх рівнях дослідження та практичної діяльності, і, як доводить Ю. Литвинова, епістемологічно обмежували функціональне поле педології та її результативність, а недостатність наукового інструментарію для проведення експериментальної роботи, неадекватність та заідеологізованість результатів психодіагностичних досліджень, невідпрацьованість діагностичних і тестових методик через нестачу висококваліфікованих кадрів на довгий час залишили проблему використання людинознавства в педагогіці невирішеною [23, с. 18–19].

Практичний досвід вітчизняної педології 20-х – першої половини 30-х років ХХ ст. надзвичайно повчальний і може бути творчо використаний для розв’язання сучасних проблем підготовки фахівців для ВНЗ. Теоретичні ідеї педологів, їхні методологічні підходи можуть служити зараз орієнтиром для створення цілісних концепцій людини як предмета виховання, сприяти становленню й розвитку педагогічної антропології.

Ретроспективний аналіз наукових джерел, творчих пошуків педагогів, психологів, діячів культури першої половини ХХ століття, які доводили необхідність єдності педагогіки і психології, доводить можливість творчого використання їхньої спадщини й об’єктивного переосмислення для вдосконалення сучасної освіти. Викладачам ВНЗ варто проаналізувати такі теоретичні положення:

1. Так, на думку німецького педагога В. Тойшера, виховання вирішує вічне завдання людства, священний обов’язок старшого покоління перед наступним – передати свій *досвід*. Зарубіжні вчені у цей період довели необхідність і доцільність наукового підходу в педагогіці, яка розглядає принципи навчання та виховання, займається їх дослідженням, приводить їх в систему і зв’язок; поглиблює поняття, шукає істину, прагнучи розширити педагогічні горизонти; будує струнку педагогічну теорію.

2. Автор підручника "Експериментальна педагогіка" (1913 р.) французький педагог і психолог Г. Рішар переконував, що нормативну гілку

педагогіки слід підпорядкувати науковому вивченню людського розвитку [39].

3. Погляди німецького педагога В. Лая (1862–1926 рр.) зводились до основних положень “педагогіки дії”, що стала одним із напрямів експериментальної педагогіки. Спираючись на біолого-психологічний принцип єдності сприйняття, розумової переробки сприйнятого і відбиття уявлень, що утворилися в процесі дії, автор побудував своєрідну механістичну схему, яка відображала освітньо-виховний процес у вигляді двоєдності зовнішніх дій та їхніх відповідних реакцій.

4. У досліджуваний період серед педагогів зростало прагнення до чіткого відмежування дидактики від інших галузей педагогіки, таких як виховання, методика навчання тощо. У загальних курсах педагогіки дидактика виділялася як особливий розділ. Серед педагогів, особливо російських та українських поступово стверджувалась думка про те, що дидактика як теоретична дисципліна, що інтегрує знання різних галузей науки, повинна розроблятися зусиллями багатьох фахівців.

5. Особистість дитини, вихованця, студента, її сутність, поступальний розвиток та саморозвиток, емоції та почуття для психологів і педагогів виступали пріоритетним напрямом теоретико-практичних досліджень.

У процесі професійної підготовки майбутніх викладачів ВНЗ важливо уявити концептуальні положення різноманітних теорій особистості, що чітко можна простежити в історичній ретроспективі збіглого ХХ століття:

– напрям досліджень структури особистості у радянській психології багато в чому визначило таке твердження С. Рубінштейна (1889–1960 рр.): “У психічному вигляді особистості виокремлюють різні сфери рис, які характеризують різні аспекти особистості; але при всьому різноманітті, відмінності й суперечності, основні властивості особистості, взаємодіючи одна з одною у конкретній діяльності людини і взаємопроникаючи одна в одну, стикаються все-таки в реальній єдності особистості. Тому неправильним є той погляд, за яким цілісність особистості виражається в

аморфній єдності, що перетворює її вигляд на безформну туманність, так і інший, протилежний до нього, який бачить в особистості окремі риси і, втрачаючи будь-яку справжню, внутрішню єдність психічного вигляду особистості, марно потім шукає “кореляцій” між зовнішніми виявами цих рис” [40];

– у праці “Людина як предмет пізнання” Б. Ананьєв (1907–1972 рр.) так визначає свій підхід: “Окрему людину як індивідуальність можна зрозуміти лише як єдність і взаємозв’язок її властивостей як особистості суб’єкта діяльності, у структурі яких функціонують природні властивості людини як індивіда. Інакше кажучи, індивідуальність людини можна зрозуміти лише за умови повного набору характеристик людини. Отже, людина як вид (*Homo sapiens*) і як людство (суспільство в його історичному існуванні) становить підставу для будь-якого визначення станів кожної окремої, одиничної людини, яка є індивідом, особистістю й індивідуальністю” [1];

– В. Мерлін (1898–1982 рр.), один із послідовників Ананьєва, розвиваючи теорію інтегральної індивідуальності, виокремлював такі її системи і підсистеми:

- Система індивідуальних властивостей організму:

а) біохімічні; б) загальносоматичні; в) властивості нервової системи (нейродинамічні).

- Система індивідуальних психічних властивостей:

а) психодинамічні (властивості темпераменту); б) психічні властивості особистості.

- Система соціально-психологічних індивідуальних властивостей:

а) соціальні ролі в соціальній групі й колективі; б) соціальні ролі в соціально-історичних спільнотах.

Звертаючись до проблеми особистості, автор спеціально підкреслював, що “структуру особистості не можна характеризувати як систему, що складається з різних груп психічних властивостей: темпераменту, характеру, здібностей і спрямованості. Одні з них (властивості темпераменту) взагалі не

є властивостями особистості; інші ж (характер, здібності та спрямованість) являють собою не різні “підсистеми”, а різні функції тих самих властивостей особистості” [17];

– найдокладніше проблему структури особистості відображено у працях К. Платонова (1877–1969 рр.). Проаналізувавши сучасні дослідження і провівши порівняння наборів слів російської, грузинської й болгарської мов, які використовуються для опису особистісних особливостей, К. Платонов висунув ідею ієрархічної структури особистості, підсистеми якої він розглядає “як ступені ієрархічної градації, в якій нижчі ступені керовані (субординовані) вищими і підпорядковані їм, а вищі, включаючи в себе нижчі й спираючись на них, не зводяться до їх суми, тому що переходи від ступеня до ступеня здійснюються як стрибки на основі появи системних якостей”.

Автор передбачає існування чотирьох підструктур особистості:

- соціально зумовлені змістовні риси особистості (спрямованість у її різних формах, відносини, моральні якості особистості та ін.);
- особистий досвід, знання, навички, вміння і звички;
- індивідуальні особливості психічних процесів;
- “біопсихічні” властивості (темперамент, статеві й вікові властивості) [26].

Велику увагу у працях Платонова приділено проблемі формування кожної з підструктур в процесі онтогенезу, педагогічним аспектам психології особистості.

Ретроспектива психолого-педагогічних доробків учених щодо сутності особистості дозволяє визначити особливості власне особистості викладача ВНЗ, бо від його вміння організувати цей процес учіння залежить успіх у подальшій діяльності вихованців.

Поняття особистості педагога безпосередньо пов’язане з його положенням у педагогічному світі, громадськості, суспільстві. Характерні риси особистості педагога відображають сучасне суспільство (економіку,

духовність, політику, культуру). “Особистість як суспільний індивід не є окремою (яка сама регулюється) системою, не є одиничним елементом суспільства, із сукупності яких будується і за допомогою якої функціонує суспільство”, – писав Б. Ананьєв [2, с. 186]. Особистість педагога формується і проявляється у колективі і через колектив, через найближче оточення, через суспільство загалом. Суб’єкт завжди особистість, а особистість – суб’єкт, але не у всьому. Суб’єкт більше характеризує діяльність, а особистість – ставлення. Тому особистість і є “реальністю для інших” [35]. Суб’єктність педагога виражає його ставлення до Світу, а особистість окрім того ще і ставлення Світу до педагога. Особистість педагога завжди відображає соціальну роль, однак ніколи не зводиться тільки до неї. Саме суспільству потрібні учні, студенти, випускники з певними властивостями, здібностями, знаннями, вміннями, навичками, які вони отримують під час дії педагога. У такому розумінні педагог відіграє соціальну роль, виконує соціальну функцію. Проте ролі, функції можна “виконувати” по-різному. Можна “жити педагогічним процесом”, а можна “навчати і виховувати”, що відображає відношення педагога до своїх соціальних функцій. Особистість педагога передбачає свідомий вибір, прийняття і виконання людиною соціальної ролі педагога. Особистість є внутрішнім ставленням до ролі. Соціальна роль педагога-особистості, як його рівня професійної підготовки, не є грою, маніпулюванням, а її свідомим прийняттям, усвідомленням можливих наслідків своєї професійної дії й прийняттям повноти моральної відповідальності за них. Особистість педагога розпочинається з визначення соціальної функції, соціальної ролі. Проте “відігривання” ролі не є особистістю педагога. Особистість педагога є його вільним, усвідомленим ставленням до ролі. Прийняття чи не прийняття соціальної ролі педагога є визначальним у становленні педагога як особистості. У першому випадку соціальна роль приймається педагогом як частина свого життя, відповідальний вчинок, драма, що і характеризує його як особистість.

Особистість педагога характеризує його з боку суспільних зв'язків, взаємодій з іншими людьми, в першу чергу з учнями, колегами, батьками, громадськістю. Особистість педагога можна визначати як особливий спосіб професійної діяльності, при чому вона невід'ємна від особистості як характеристики, способу існування людини. Особистість як рівень професійної підготовки педагога є вираженням особистості як способу і рівня існування людини, характеристикою і рівнем розвитку людини, її соціальною значущістю. Особистість педагога відображає певний соціальний статус, соціальне визначення, передбачає певний рівень професійних здібностей, професійної культури. Не можна завоювати соціальну довіру і визнання за низької професійної віддачі. Педагог-особистість, як рівень професійної підготовки педагога, має здатність людини до вільних, самостійних і відповідальних дій відповідно до своєї позиції, моралі, переконань. Вчинки такого педагога можуть виходити за межі рольових обмежень і нормативних правил. Педагог-особистість є “суб'єктом, який здібний на вчинок”, а саме із вчинку, у розумінні О. Леонтьєва “розпочинається особистість педагога” [22, с. 37].

Видатний педагог, філософ, фундатор педагогічної майстерності ХХ–ХХІ століття І. Зязюн у наукових працях із проблематики сутності педагогічної дії звертав увагу на те, що взаємне збагачуюче поєднання психологічних теорій із педагогічними ідеями може досягатися різними шляхами:

– по-перше, якщо центр дослідницької уваги знаходиться в педагогіці, а психологічні дані відіграють роль важливих передумов. Психологія у цих випадках стає об'єктивним фактором (передусім у виді індивідуально-психологічних особливостей учнів), який необхідно виявляти й враховувати в педагогічному процесі. У підсумкові психологічна педагогіка, на думку Б. Бархаєва, як сфера педагогічного знання, використовуваного для більш глибокого розгляду проблем педагогічної теорії й практики [15]. У цьому

випадку увагу необхідно звертати на ті психологічні передумови, які досліджуються в якості значущих факторів педагогічного процесу;

– по-друге, розглядаючи педагогічну психологію як науку, що вивчає психологічні аспекти освіти, можна використовувати її досягнення в педагогічній практиці, проводити моніторингові і скринінгові дослідження в освіті;

– по-третє, діалог наук можливий у контексті експериментальної педагогіки, покликаний дати загальній педагогіці емпіричну основу. У даному розумінні діалогу педагогіка і психологія використовують методологічні підходи, методи й методики одна одної у вивченні освітнього простору.

Отже, номінативно задачі практичної психології в освіті звучать однаково і в 1920-х роках XX століття, і в XXI столітті, але суттєво змінилися можливості їх вирішення й самі учасники педагогічного процесу.

Прагматична єдність наукових сфер доведена часом. Професійна педагогічна діяльність передбачає достатнє знання не лише фундаментального теоретичного курсу педагогіки, але й сучасної психології, уміння використовувати їх досягнення в повсякденній праці. Професія педагога, ймовірно, найбільш відчутна до психології, оскільки діяльність педагога, і особливо його педагогічна дія, спрямовані на людину, на її розвиток. І при цьому саме педагог (на відміну від схоластичних вчених – психологів-педагогів чи педагогів-психологів), у своїй педагогічній дії зустрічаються з “живою психологією суб'єкта”. Саме живе психологічне знання, що відтворює психічні стани, будують шкільні вчителі, викладачі ВНЗ і психологи-практики в процесі розвитку суб'єкта, в процесі його виховання.

1.3. Характеристика педагогічної дії викладача ВНЗ

І. Зязюн, ведучи мову про унікальність педагогічної професії на численних семінарах і конференціях з проблем освіти зауважував:

“Професію педагога традиційно не включають до класу творчих професій, насправді об’єм таких дій, в яких від педагога вимагається власна позиція, постановка і неординарне вирішення проблеми, вияв індивідуальності, здібність до імпровізації, готовність викликати враження, збудити в оточення особливі естетичні переживання й дії настільки великий, що зовсім не випадково педагога порівнюють з актором, менеджером, політиком, режисером і т.п. Адже педагогічна дія, будучи організаційним началом процесу творення людини, як творчої особистості, не випадково включає в себе всі види людської творчості. Ця структурна складність і високий рівень різноманітності педагогічної діяльності приводить, за даними експертів, до того, що значне число спеціалістів у загальноосвітній, професійній і вищій школах, які долучені до педагогічної дії, належно не підготовлені до неї, не ефективні, не володіють її достатністю для завоювання в учнів педагогічного авторитету. Тому розмови про те, що високо достойного вчителя можна легко зробити з підготовленого в університеті спеціаліста, який володіє відповідною сферою знання, справляють у тих, хто професійно, впродовж багатьох років, творчо виконує свій педагогічний обов’язок, гнітюче враження. Насправді, проблему якості педагогічної освіти сповна можна було б віднести до розряду глобальних світових проблем.

Кризова ситуація сучасного педагогічного знання полягає в тому, що педагогіка намагається вивчати педагогічну реальність, абстрагуючись від педагога. Так свого часу з’явився пласт теорій педагогічного процесу, в яких цей процес набуває цілісності, здатності до саморозвитку й саморуху, формуючий цілісну особистість, відтворюючий сучасну культуру, реалізуючий певні технології, підпорядкований законам синергетики і т.п. При цьому випускається з уваги одна важлива “деталь”: цей процес створюється педагогом, неможливий без нього, і результативність цього процесу залежить від освіченості останнього, від його відношення до своєї праці й своїх учнів, від майстерності, нарешті”.

Будь-яке педагогічне дослідження, в якому не показано, як і за яких умов учитель, викладач, вихователь може реалізувати розроблену в дослідженні ідею, найімовірніше, буде пилитися на полицях. “Безучительська” педагогіка, “педагогіка стандартів і технологій”, в якій не залишається місця для особистісної позиції, індивідуального “внеску вчителя” – це шлях у глухий кут і для педагогічної теорії, і для педагогічної практики” [15].

Вирішення сучасних освітніх задач вимагає непорівнювано більш високої професійної кваліфікації від викладача ВНЗ, ніж це мало місце в традиційній предметно-знаннєвій освіті. Теоретичні поняття педагогіки вищої школи для майбутніх викладачів відіграють роль лише найзагальніших орієнтирів. Конкретна ж ситуація розвитку особистості студента проектується викладачем безпосередньо в процесі реальної взаємодії з вихованцями, їхніми батьками, найближчим оточенням. Рішення педагогічних колізій, зміст і засоби реалізації різноманітних освітніх проектів не можуть черпатися педагогами вищої школи безпосередньо з науково-методичних посібників. Педагогічне знання, безпосередньо використовуване викладачем, повсякчас є “живим знанням”, тобто використовується й коректується у даній конкретній ситуації. І загальнотеоретичні принципи виконують роль лише загальних орієнтирів й не можуть замінити конкретного творчого пошуку педагога. Інакше кажучи, знання, не включені в структуру реального досвіду викладача, є безкорисними. Якщо так, то й формування високої професійної майстерності викладача ВНЗ можливе лише в середовищі, органічно орієнтованому на педагогічну дію, що мають забезпечити сучасні університети, які здійснюють підготовку майбутніх викладачів ВНЗ в умовах магістратури.

Для означення сутнісних характеристик педагогічної дії викладачів вищої школи варто звернутися саме до вчення І.Зязюна, який обґрунтував такі підходи:

1. Вчитель, вихователь, викладач та їхнє відношення з педагогічною наукою. Дослідження показують, що такі відношення, образно кажучи, носять “напружений” характер. Наука дуже мало займається безпосередньо вчителем, викладачем ВНЗ, вихователем ДДЗ відповідно, слабо знайома з його досягненнями, а часто-густо й не бачить таких. Для цього існують вагомі причини. Справа в тому, що механізми регуляції й функціонування педагогічної дії абсолютно відмінні від способів викладу наукових рекомендацій, якими користуються вчені-педагоги. Учитель чи викладач не може просто взяти методичну інструкцію й прийти з нею на урок, лекцію, семінар. У будь-якому випадку ним повсякчас конструюється педагогічна дія, адекватна і даній ситуації, і його власним можливостям. Об’єктивні педагогічні знання при цьому можуть перетворитися в систему індивідуально інтерпретованих результатів, набуваючи характеру образу майбутньої педагогічної дії.

2. Педагогічний працівник – творець педагогічної реальності. Педагог творить педагогічну реальність, орієнтуючись на цілісний образ цієї реальності, в якому втілено багато деталей конкретних педагогічних ситуацій, через які він вже проходив. Прямого перетворення теоретичних понять і принципів педагогіки в результативні дії педагога не відбувається. Цілісний образ педагогічної дії включає вироблені викладачем на основі науки і практичного досвіду уявлення про студента чи вихованця, про його здібності, про те, якими повинні бути: урок, лекція, практичне заняття, знання студента, дух вищої школи, колеги, нарешті, він сам, як педагог. Це цілісний, багатогранний та дуже індивідуальний (до ексклюзиву) образ і ріднить педагогічну дію з творчістю, з мистецтвом, й обмежує можливість досягнення педагогічної реальності засобами лише логіко-наукового пізнання, не дозволяє зведення процесу педагогічної освіти до спрощеної схеми нагромадження ЗУН-ів.

Об’єктивна педагогічна реальність (процес педагогічної дії) є похідною від суб’єктивної реальності педагога, як своєрідна матеріалізація останньої.

Причому, це пристрасне відношення викладача-суб'єкта до професійного плину має місце на всіх етапах створення педагогічної дії: і при створенні педагогічної концепції (на сьогодні їх є безліч), і при вивченні студентів, які знаходяться в аудиторії, і при виробленні своєї авторської педагогічної системи.

3. Природа педагогічної дії. Сама природа педагогічної дії передбачає, що педагог із самого початку повинен формуватися як автор, творчий суб'єкт, а не як виконавець інструкцій. Останнє – у будь-якому випадку не ефективне. Подібно до того, як лікар-професіонал не дозволить консультацію телефоном, так і викладач не може приступити до виконання інструкції, не заглибившись у сутність реальної педагогічної ситуації.

Ігноруючи цю складність педагогічної дії і, відповідно, духовно-культурний контекст педагогічної освіти, розробники нормативних документів нерідко намагаються дати в руки педагогів ВНЗ та вчителів-практиків інструкцію, що робити, як проводити, організовувати, яку методику використати. При цьому, начебто, само собою розуміється, що педагог може все це реалізувати, виконати самотужки, і важлива лише чіткість спрямовуючих його дію стандартів. До уваги не приймається, що педагог повинен зрозуміти, прийняти і нарешті просто захотіти виконати інструкцію, дорости до рівня компетентності, необхідної для її виконання.

4. Суб'єкт-суб'єктна основа педагогічної дії. Одна з основних соціокультурних функцій педагога – підтримка становлення людини як суб'єкта своєї життєдіяльності. Навчаючи студента керувати собою, розуміти рішення, виконувати задумане, викладач формує у нього досвід бути особистістю, створює середовище з високими моральними цінностями, орієнтація на благо іншого за золотим правилом етики набуває для виховання особистісного смислу. Тут реалізується важливіший психологічний закон, згідно з яким ментальність може народжуватися лише іншою ментальністю.

Парадокс виявляється і в тому, що ведучи мову за вирішальне значення викладача ВНЗ для будь-якого педагогічного успіху, ми не володіємо донині

концептуальними дослідженнями, щодо сутності і механізмів впливу педагога як особистості на особистість студента. Можна лише передбачати, що особистість викладача відповідальна за ціннісно-смісловий компонент змісту освіти, за той моральний контекст, в якому відбувається засвоєння цього змісту. При цьому варто зазначити, що в педагогічних дослідженнях останніх років не звертається увага на індивідуальні рішення педагогів, на пошук ними своїх підходів, неординарних моделей учіння і виховання у вищій школі. Описування педагогічної реальності здійснюється переважно в поняттях освітніх програм, змісту, стандартів, технологій, критеріїв якості, тобто чітко окреслюється тенденція – замінити професіоналізм педагога деякими стандартними схемами, щоб цю роботу міг виконати кожний, незалежно від того, в якій сфері і наскільки він сам освічений.

5. Суб'єктивна природа педагогічної дії викладача ВНЗ. Намагання побудувати педагогічний процес на деяких “сцієнтистських”, “об'єктивістських моделях” (стандартах, програмах), мінаючи суб'єктивний світ педагога, вже довели свою безуспішність. Педагог вищої школи в дійсності може об'єктивувати лише те, що в ньому закладено суб'єктивно. Педагогічний процес є розгортання того, що у згорнутому вигляді існує у свідомості, у досвіді самого педагога. Відхід від досліджень педагога, його особистісної ролі в функціонуванні педагогічної реальності, означає, по суті, ігнорування цілісності педагогічного дослідження. Яку б серйозну й глибоку теорію ми не створювали (наприклад, теорію змісту й методів учіння чи теорію особистісно-розвивальної освіти), ми водночас повинні моделювати і представлення про педагога, здатного цю теорію реалізувати.

Розробляючи засоби своєї діяльності, людина включається “в ланцюг причинно-наслідкових зв'язків природи” (К.Маркс). Однак, слід визнати, що в педагогічній реальності такого об'єктивно заданого “причинно-наслідкового ланцюга” немає. Немає остаточного для всіх ситуацій закону, що гарантує однаковий педагогічний результат. Духовно й інтелектуально збіднений викладач просто не зможе знайти потрібних рішень, а якщо й

“вичитає” їх десь у готовому вигляді, то не зможе реалізувати! Словом, і теорія й практика в педагогіці – ексклюзивні й гуманітарні, тобто суб’єктивно залежні, зумовлені особистістю педагога.

6. Естетичний феномен педагогічної дії. Тут чітко виявляється баланс науки й мистецтва. Міра й талант викладача ВНЗ вибудувати педагогічну дію на позитивних почуттях прекрасного й піднесеного, у деяких випадках і комічного, є домінантною складовою його педагогічної майстерності, природу якої слід шліфувати особистісними компетентностями в їх системному опануванні.

Природа педагогічної дії така, що нею неможливо оволодіти в процесі традиційно сприйманого процесу підготовки педагогів. Педагогічна компетентність, як екзистенціальна властивість, є продуктом саморозвитку майбутнього педагога в професійному середовищі, супроводжуваного майстрами. Серед ознак педагогічної компетентності найважливіша – прийняття педагогічної дії як сфери самореалізації, як сфери, в якій майбутній спеціаліст усвідомлює свої можливості, переконаний у своїх силах і є сам собі цікавим. Є.Ільїн з цього приводу зауважував: “Я б ніколи не пішов у школу, якщо б мені був цікавий лише внутрішній світ письменника. Я ще й сам собі цікавий” [15]. Вищій школі якраз і потрібен такий викладач, який "сам собі цікавий", тобто представляє собою самодостатню індивідуальність і не відчуває себе ущербним.

7. Компетентнісний досвід викладача-майстра у здійсненні педагогічної дії. Становлення педагогічної компетентності вимагає особливого навчального процесу, в якому має місце не трансляція знань педагогом, а спільне зі студентом дослідження педагогічних систем, не лише вирішення поставлених задач, але й самостійну їх постановку; акцент не стільки на знання, скільки на спосіб його одержання; не просте відтворення, а класифікація і згортання інформації у зручній для себе базі даних; не виклад поглядів інших, а вміння знайти власну позицію; не сліпе виконання навчальних вказівок, а визначення власної освітньої траєкторії; розуміння

знання не як вічної істини, а як моделі, що має обмежене використання; самопідготовка не до стабільного професійного життя, а до непередбачуваних ситуацій, до зміни ролей, до розвитку власної індивідуальності.

Компетентність, іншими словами, це власний педагогічний досвід, набутий при підтримці майстра. Якщо теоретичне знання єдине для всіх студентів, то компетентність – ексклюзивна, своєрідна, тобто несе в собі образ, власний начерк спеціаліста. Для традиційного учіння головне – чому і як навчають. Для компетентнісного – хто навчає, який майстер?! І викладач ВНЗ в цьому випадку сам повинен бути носієм авторської педагогічної школи .

У чому відмінність компетентності від простого набору знань і умінь? А в тому, що компетентний педагог зможе продуктивно діяти й тоді, коли він не володіє конкретним знанням і умінням. У цьому випадку він розробляє необхідну орієнтировку і "вийде із ситуації". Відсутність готового способу дії для багатьох професій виглядає парадоксом. Для педагога, який звик до постійного самооновлення і роботи з вихованцями, які “змінюються прямо на очах” – це нормальна ситуація.

На зміну вузького розуміння педагогічної освіти, як підготовки учителів різних рівнів і ступенів, повинно прийти переконання про педагогічний компонент будь-якої професійної освіти, оскільки у більшості випадків і інженер, і менеджер, і вчений, і політик, і працівник соціальної сфери, і, посутньо, будь-який спеціаліст у майбутньому – керівник колективу, учасник інтенсивних людських комунікацій, де йому буде необхідною не лише педагогічна грамотність, а педагогічна компетентність у питаннях впливу на свідомість і поведінку оточуючих. Що ж стосується педагогічної освіти, то вона готує кількісно великий загін спеціалістів, які завдяки педагогічній дії в різних її формах повинні, природно, бути зразками створення високоефективних систем не лише учіння, а й виховання, зокрема гуманітарного.

За двадцять три роки незалежності вітчизняна освіта підійшла до масового усвідомлення ролі педагога в інноваційному оновленні суспільства і необхідності перебудови на цій основі системи його професійної підготовки. Робиться ставка на активного перетворювача дійсності, носія культурних цінностей і гуманітарних пріоритетів. Уже зараз помітні слабкі місця професійної підготовки вчителя, вихователя, і, зокрема, викладача вищої школи, для нейтралізації яких необхідно забезпечити реальну підготовку:

- педагога-дослідника, який володіє методами наукового пізнання й інтерпретації даних, здатного до мета-предметного осмислення навчального матеріалу;

- педагога, який вільно володіє іноземною мовою й комп'ютерними технологіями;

- педагога-психолога, здатного бачити в особі вихованця, передусім, людину з усіма її особливостями, бажаннями й проблемами, і лише потім – студента, суб'єкта учіння й виховання;

- педагога, здатного по-новому організувати учіння, підготувати масу випускників, із середовища яких рекрутуватимуться не лише творці інтелектуальних ресурсів, особливо наукових знань, але й реципієнти, здатні перетворити ці знання в технологічні інновації й високо-конкурентні продукти й послуги;

- педагога-майстра, який виокремлюється спеціальними професійними якостями й уміннями, універсалізмом, достатньою орієнтовкою в професійній сфері для задоволення інтересів своїх учнів, стабільними освітніми й виховними досягненнями, широким колом однодумців, помічників, молодих послідовників – наслідувачів його досвіду.

Говорячи про особливості педагогічної дії викладача ВНЗ варто звернути увагу на окрему її складову – педагогічну активність, яку можна розглядати: по-перше – як організаційно-управлінську діяльність (як засіб управління навчальною діяльністю і по-друге – як розуміння свідомості

студентів і організацію їхнього розуміння. Останнє передбачає систематичне становлення на внутрішню позицію студентів, розуміння внутрішнього стану іншої людини, тобто робота зі свідомістю. З іншого боку, педагог повинен також організувати розуміння себе, донести до студентів щось важливе з його точки зору. Але розуміння не передається прямо, його можна домогтися лише на усвідомленні свого особистісного досвіду (чи організацію такого досвіду, якщо його не було). Педагогічний акт (педагогічна дія), отже, є **комунікативним діагностичним актом**.

Задача викладача в процесі управління полягає в зміні стану керованого процесу, доведення його до раніше визначеного рівня. Тобто, управління процесом учіння передбачає визначення місця кожного учасника цього процесу, його функцій, прав, обов'язків, створення належних умов для найкращого виконання ним своїх задач.

Управління є інформаційним процесом, що характеризується замкнутим циклом передачі сигналів і включає контроль за поведінкою керованого суб'єкта. Роль викладача полягає в переробці одержаної інформації, її осмисленні й виробленні рішення про внесення корективів у навчальний процес. Здійснення зворотного зв'язку в навчальному процесі передбачає вирішення двох задач: 1) визначення змісту зворотного зв'язку – виділення сукупності контрольованих характеристик на основі цілей учіння й психологічної теорії учіння, як базової при складанні навчальних програм; 2) визначення частоти зворотного зв'язку.

Н.Тализіна відзначає, що своєрідність учіння, як системи управління, полягає, передусім, у тому, що керований об'єкт – процес учіння, опанування – здійснюється завжди конкретною особистістю. Складність і багатогранність особистісних факторів настільки великі, що при складанні основної програми учіння вони не завжди можуть бути враховані. При масовому учінні основна програма в кращому випадку може бути адаптована лише до деякої системи типових особливостей для певної групи учнів. У процесі ж учіння конкретної групи учнів можуть бути виявлені якісь

додаткові особливості, врахування яких дозволить їм швидше досягти поставленої цілі [48].

Нормативно задана функціональна визначеність викладача ВНЗ, як власне і вчителя в культурі нашого суспільства має тенденцію до спрощеності, до зрушення від власне педагогічної функції до функції трансляції культури, передачі діяльності, тобто до пасивної, відтворювальної діяльності. Це зрушення, на думку І. Зязюна, до сфери культури (культурологічне зрушення) має деякі підстави. Вчитель і викладач справді є носієм культури, але він також є (бодай, у кращих зразках) і живим зразком культури. А це – нелегка справа, до вирішення якої ВНЗ, що здійснюють підготовку викладачів для вищої школи, не готові. Взагалі, таке уявлення про педагога характерне для авторитарної культури (яскравий його зразок – середні віки). Відповідно й спілкування так себе усвідомлюваного й представленого педагога (за зразок), як самого себе, можливе лише в авторитарній формі. Сучасну ж європейську культуру, наприклад, називають синкретичною, чи діалогічною (комунікативною): є багато зразків, способів життя й ідей людини, і тому основна цінність полягає в діалозі й організації розуміння. Центральна важкість в синкретичній культурі все більше падає на індивідуальність й індивідуальну свідомість (я думаю по-іншому, але ти думаєш так, і я хочу це зрозуміти). Це зовсім інша культура. Називається вона демократичною.

Ці властивості людської культури неминуче відображуються в педагогічній самосвідомості. І педагог тепер не лише зразок, а індивідуальність, особистість, яка хоче й зобов'язана, щоб її зрозуміли й використовує для цього всі можливі засоби. Така особистість й сама хоче зрозуміти інших, також як особистостей, які мають право на слово, на мислення, зокрема й критичне. І це останнє якраз і є засобом педагогічної діяльності, особливо **педагогічної дії**, управління, фактом самосвідомості, що “демонструє широке розмаїття функцій організації: за стадіями розгортання дії і властивих їй операцій (операційно-стадійний підхід; за

принципом однорідності цілей; за змістом завдань, що розв'язуються; за різновидами організаційної діяльності” [15, с. 79].

Варто, бодай схематично, виокремити етапи й компоненти педагогічної діяльності, які в педагогічній дії знаходять особистісну, ексклюзивну виразність. До них належать:

I. Підготовчий етап: 1) конструктивна діяльність; 2) етап здійснення педагогічного процесу.

II. Організаторська діяльність. Педагогічні дії:

1. *Формулювання педагогічних цілей:* а) вибір змісту навчального матеріалу майбутніх занять; б) вибір методів навчання; в) проектування своїх дій і дій своїх учнів; г) встановлення дисципліни, робочої обстановки на заняттях; д) стимулювання навчальних і життєвих дій учнів; е) організація своєї поведінки в реальних освітніх умовах; є) організація власної педагогічної дії з викладу навчального матеріалу студентам; ж) використання професійно важливих умінь і психологічних якостей – ПВУ і ПЯ.

2. *Діагностика особливостей і рівня навченості, вихованості й культури учнів.*

III. Процес освіти: 1) високі наукові професійні знання; 2) психолого-педагогічні і методичні знання; 3) практичне володіння методиками навчально-виховних впливів; 4) спостережливість, розуміння психологічного й психічного стану людей, настрою колективу в цілому; 5) швидка орієнтація в обстановці, гнучкість поведінки; 6) доступно, логічно послідовно, емоційно-почуттєво пояснювати матеріал; 7) культура мови і мовлення, ерудиція; 8) експресивні здібності; 9) рівномірний розподіл уваги, смислова пам'ять, гнучке творче мислення; 10) витримка, вміння управляти собою, настроєм; 11) уміння управляти своїм тілом, голосом, мімікою, жестами.

IV. Комунікативна діяльність. Етап аналізу результатів: 1) організація діяльності студентів; 2) організація контролю результатів педагогічних впливів і коригування; 3) встановлення правильних взаємовідношень з учнями чи студентами; 4) здійснення виховної роботи;

5) аналіз результатів учіння й виховання; 6) виявлення відхилень результатів від поставлених цілей; 7) аналіз причин цих відхилень; 8) проектування заходів усунення цих причин; 9) творчий пошук нових методів учіння й виховання.

V. Гностична діяльність: 1) організаторські здібності; 2) уміння одержати інформацію про рівень опанування пояснюваного матеріалу; 3) наявність потреби у спілкуванні; 4) педагогічний такт; 5) педагогічна імпровізація, уміння використовувати різні засоби психологічного впливу; 6) демократичний стиль спілкування й керівництва; 7) критична оцінка достоїнств і недоліків своєї особистості; 8) самоосвіта, одержання нових методів учіння, виховання; 9) творчий підхід до педагогічної діяльності й педагогічної дії.

Для ефективного виконання педагогічних функцій сучасному педагогу вищої школи важливо усвідомлювати структуру педагогічної діяльності, її основні компоненти, педагогічні дії й професійно важливі уміння й психологічні якості (ПВУ і ПЯ), необхідні для реалізації. Основний зміст діяльності викладача включає виконання декількох функцій – навчальної (учіння), виховної, організаторської, дослідницької. Ці функції завжди існують в єдності, хоч у багатьох педагогів одна із них може домінувати над іншими. Професіоналізм викладача вищої школи виявляється в умінні бачити й формувати педагогічні задачі на основі аналізу педагогічних ситуацій і знаходити оптимальні способи їх вирішення. Тому однією з важливих характеристик педагогічної діяльності-дії є її творчий характер, зумовлений рівнем розвитку педагогічної майстерності як системи компетентностей, обсяг яких і складають перераховані компоненти педагогічної діяльності.

1.4. Сутність педагогічної майстерності викладача ВНЗ.

Ведучи мову про викладача вищого закладу освіти, можна виокремити декілька компонентів його педагогічної майстерності, що, на наш погляд,

можуть слугувати показниками рівня опанування педагогічної діяльності в педагогічній дії:

- використання стимуляції студентів (може виявлятися, зокрема, у відмові від монологічної, монотонної манери викладання лекційного матеріалу, у невимушеній поведінці викладача в аудиторії та інше.);
- використання інтересу з допомогою захоплюючого початку, маловідомого цікавого факту, оригінального чи парадоксального формулювання проблеми та інше;
- педагогічно грамотне підведення підсумків заняття чи його окремої частини;
- використання пауз чи невербальних засобів комунікації (погляду, міміки, жестів);
- використання системи позитивних чи негативних естетичних підкріплень;
- постановка позитивних питань-підказок і заперечних підкріплень;
- постановка питань, що підводять студента до узагальнення навчального матеріалу;
- використання задач дивергентного типу з метою стимуляції творчої активності;
- визначення зосередженості уваги, рівня включення студентів у розумову, роботу за зовнішніми ознаками його поведінки;
- використання ілюстрацій і прикладів;
- використання прийому повторення.

Від рівня розвитку комунікативної здібності й компетентності в спілкуванні залежить легкість встановлення контактів викладача зі студентами й колегами, а також ефективність такого спілкування з огляду вирішення педагогічних задач. Спілкування не зводиться лише до передачі знань, але виконує також функцію емоційно-почуттєвого зараження, збудження інтересу, сприяння сумісній діяльності та інше. Йому властиві:

- уміння керувати, вчити, виховувати, “здійснювати корисні дії з обслуговування різних потреб людей”;
- уміння слухати й вислуховувати;
- широкий кругозір;
- мовна й мовленнєва (комунікативна) культура;
- “душе-провідна” спрямованість розуму, спостережливість до виявів емоційно-почуттєвих станів, характеру людини, її поведінки, вмінь чи здібностей подумки представляти, моделювати саме її внутрішній світ, а не приписувати їй свій власний чи інший, знайомий за досвідом;
- проєктивний підхід до людини, що базується на переконаності: “Людина завжди може стати кращою”;
- здібності до співпереживання;
- спостережливість;
- “глибока переконаність в правильності ідеї служіння народу в цілому”;
- рішення нестандартних ситуацій;
- високий рівень саморегуляції власної поведінки.

Варто зауважити, що в сучасній вищій педагогічній школі, де в умовах магістратури прагнуть підготувати викладачів для вищої школи протипоказаннями для вибору викладацької професії є дефект мовлення, невиразність мовлення, замкнутість, заглиблення в себе, відсутність інтересу до спілкування, виражені фізичні недоліки (як це не сумно), нерозторопність, зайва самозаспокоєність, байдужість до людей, відсутність ознак безкорисливого інтересу до людини – інтересу “просто так”.

Це, на переконання І. Зязюна, якоюсь мірою узагальнений портрет суб’єкта педагогічної дії професії типу “Людина – Людина”. Вхідна до цього типу педагогічна професія пред’являє ще цілий ряд специфічних вимог, серед яких професійна компетентність й дидактична культура є основними. Знакові й, зокрема, мовні системи в педагогічній діяльності є основним засобом передачі суспільно-історичного досвіду, в той же час самі знакові

системи є предметом опанування. Не меншу роль у сучасному освітньому процесі відіграє й техніка (електронно-обчислювальна, комп'ютерна). Педагог вищої школи використовує її як засіб передачі, і як предмет вивчення, а потім і учіння вмінню нею користуватися [15].

Ще на початку XX століття П. Каптерев виокремив і об'єктивні, і суб'єктивні фактори, необхідні для педагогічної діяльності, відзначив їх ієрархію. У загальному вигляді ця структура якостей може бути представлена у такий спосіб. Властивості педагога: спеціальні; об'єктивні (наукова підготовка); суб'єктивні (особистісний талант); особистісні (морально-вольові якості);

П. Каптерев відзначав, що “Особистість вчителя в обстановці навчання посідає перше місце, ті чи інші властивості його підвищуватимуть чи понижуватимуть виховний вплив учіння”. Він виокремлює головні показники: “Перша властивість полягає в рівні знання предмету викладання, в рівні наукової підготовки з даної спеціальності і за спорідненими предметами, в широкій освіченості: потім – у знайомстві з методологією предмета, загальними дидактичними принципами і, нарешті, в знанні властивостей натури вихованця, з якою педагогові доводиться мати справу; друга властивість – суб'єктивного характеру й полягає в викладацькому мистецтві, в особистісному педагогічному таланті й творчості [17].

Викладач ВНЗ, як і лікар, своєю дією має дотримуватися основної морально-естетичної заповіді, виголошеної великим мислителем і лікарем Сходу Ібн Сінною (Авіценною) “Не нашкодь”, що увійшла в клятву Гіппократа. У педагогічній дії вона повинна набути такого змісту: “зрозумій учня”, “допоможи йому навчитися вчитися”. Дотримання їх із урахуванням всієї складності освітнього процесу, розуміння механізмів і закономірностей педагогічного впливу сприяють виконанню основної задачі освіти – становленню і розвитку особистості студента, майбутнього спеціаліста. Це цілком і повністю залежить від основних суб'єктів учіння – вчителя, викладача, вихователя, їхнього суб'єктивного фактора.

Н. Кузьміна в структуру суб'єктивного фактора включає: тип спрямованості; рівень здібностей; систему компетентностей (спеціально-педагогічні, методичні, соціально-психологічні, диференціально-педагогічні, ауто-психологічні). Ауто-психологічна компетентність співвідноситься з поняттями саморозвиток, самосвідомість, самопізнання. Вона базується на соціальному інтелекті як стійкій, заснованій на специфіці розумових процесів ефективного реагування й нагромадження соціального досвіду, здібності розуміти себе й інших людей, їх взаємовідношення й прогнозувати міжособистісні події [20].

Структура суб'єктивних якостей (О. Маркова) може бути представленою наступними блоками характеристик: об'єктивні – професійні знання, професійні вміння, психологічні й педагогічні знання; суб'єктивні – психологічні позиції, мотивація, “Я”- концепція, установки, особистісні особливості. Виокремлюються також три основні складові праці викладача: власне педагогічна дія, педагогічне спілкування, особистість наставника.

Враховуючи запропоноване структурування всіх видів педагогічної діяльності, спробуємо накласти на нього практико-логічну структуру педагогічної майстерності як вершини професійного становлення викладача вищої школи і досягнення найвагоміших результатів в його педагогічній дії.

Майстерність викладача ВНЗ – *це синтез особистісно-ділових якостей і властивостей особистості, що визначають високу ефективність педагогічного процесу.* Зміст елементів професійного педагогічного характеру викладача-майстра визначається декількома складовими, зокрема:

I. Професійно-педагогічні знання:

- сприймання, пам'ять, запам'ятовування;
- використання знань в типових ситуаціях;
- використання знань у новій ситуації;
- наповнення знаннєвої складової позитивними естетичними почуттями.

II. Досвід здійснення професійно-педагогічної діяльності:

- емпіричне здійснення професійно-педагогічної дії;

- здійснення способів професійно-педагогічної дії за зразками;
- використання способів професійно-педагогічної дії в новій ситуації

III. Досвід творчої педагогічної діяльності:

- вироблення вмінь виявляти й формулювати проблеми;
- частково-пошукова педагогічна дія;
- пошукова дослідницька дія

IV. Досвід виявлення особистісних якостей і професійно-педагогічної спрямованості:

- формування внутрішньої моделі поведінки (ВМП) згідно з загальноприйнятими нормами моралі й педагогічної етики;
- професійно-педагогічна поведінка на основі ВМП;
- творче відношення до педагогічної дії, сформованість педагогічного кредо;
- позитивні естетичні почуття прекрасного й піднесеного, якоюсь мірою комічного (в контексті не приниження людської гідності) у цілеспрямованні створення виховного середовища.

V. Досвід спілкування з виконанням функцій:

- комунікативної (обмін інформацією);
- перцептивно-аперцептивної (сприймання й пізнання людини людиною);
- інтерактивної (організація й регуляція спільної діяльності) [30].

Більшість перерахованих елементів викладачі ВНЗ опановують в процесі самостійної педагогічної дії, розвиваючи й поглиблюючи власні особистісні якості. Вчені виокремлюють три аспекти особистості педагога в процесі самостійної педагогічної дії:

- громадянська й професійна спрямованість;
- особистісні якості педагога.
- педагогічні здібності.

Особливої важливості в педагогічній дії набуває індивідуальність особистості. Вона придає майстерності ту своєрідність, яка стає “родзинкою” педагога-майстра. У майстерності чітко окреслюються п’ять самостійних елементів:

- майстерність організатора колективної й індивідуальної дії;
- майстерність володіння педагогічною технікою;
- майстерність переконання;
- майстерність арт-терапевтичного впливу;
- майстерність передачі різновидів людського досвіду (інтелект, афект, воля);

Вищий рівень педагогічної майстерності викладача характеризується збагаченням дії новими формами, методами, засобами, що суттєво підвищують ефективність педагогічного процесу, а, отже, якість освіти.

Як неодноразово стверджував І. Зязюн, у професійному становленні педагога-майстра можна виокремити дві складові: становлення особистісне і становлення статусне. Розвиток професійної майстерності в особистісному плані відбувається за трьома напрямками:

1) зміна всієї системи діяльності, її функцій та ієрархічної будови: в ході вироблення відповідних трудових навиків; відбувається рух особистості ступенями професійної майстерності; розвивається специфічна система способів виконання діяльності – формується особистісний стиль педагогічної дії;

2) зміна особистості суб’єкта, що відбувається як у зовнішньому вияві (моториці мови, почуттєвості й емоційності, формах спілкування), так і в формуванні елементів професійної самосвідомості (професійної уваги, апперцепції, пам’яті, мислення, емоційно-вольової сфери), що в більш широкому плані може розглядатися як становлення професійного світогляду;

3) зміна відповідних компонентів установки суб’єкта по відношенню до об’єкта діяльності (виявляється в колективній сфері – у рівні інформованості про об’єкт, рівні усвідомлення його значущості; в емоційній

сфері – в інтересі до об'єкта, у схильності до взаємодії з ним і задоволенні від цього, не зважаючи на труднощі; у практичній сфері – в усвідомленні своїх реальних можливостей впливу на об'єкт). В результаті установка суб'єкта впливати на об'єкт замінюється потребою у взаємодії, що дозволяє вести мову про становлення професійної культури суб'єктів педагогічної дії [15].

Становлення майстерності викладача ВНЗ залежить від цілого ряду чинників, зокрема:

- особистісні особливості й бажання розвиватися (само розвиватися);
- активність особистості як усвідомлений і керований процес;
- вільне волевиявлення людини, самодіяльність людини, її здатність ставити ціль, передбачати результати педагогічної дії й регулювати її інтенсивність;
- участь у педагогічній дії;
- адекватна самооцінка викладача;
- наявність сприятливого професійно-педагогічного середовища.

Безперечно, існують і негативні фактори, що ускладнюють процес становлення педагогічної майстерності викладача. Серед них варто назвати такі:

1. Криза нереалізованості (людина починає думати, що життя “не вдалося”. Вона не бачить свої досягнення й успіхи, чи недооцінює їх, а в своєму минулому не знаходить місця суттєвим подіям, корисним з огляду сучасного й майбутнього життя людини зі власним професійним статусом.

2. Криза спустошеності: виникає тоді, коли в житті слабо представлені актуальні зв'язки, що ведуть від минулого до сучасного – в майбутнє. Людина відчуває, що “видихалася” й нездатна здійснити задумане.

3. Криза безперспективності: виникає, коли у свідомості слабо представлені плани, мрії про майбутнє. Людина, володіючи активністю, не бачить для себе шляхів самовизначення, самопізнання, самовдосконалення.

У деяких випадках кризи можуть поєднуватися. Ці й подібні кризи є причиною професійного вигорання. Педагог-майстер, підготовлений до них, знає про їх існування, здатний їх подолати.

Існує рід чинників, що впливають на зовнішнє зростання професійної майстерності викладача:

- потреба суспільства в педагогах-майстрах;
- підготовленість управлінського персоналу освітніх органів у підвищенні якості освіти усіх рівнів;
- наявність зовнішніх ресурсів: можливість протекції, матеріальне становище викладача, розміщення вищого навчального закладу за місцем проживання, обмеження у виборі навчального закладу.

Шлях професіонала певною мірою можна розділити на ряд етапів, кожному з яких властивий певний статус (за Є.Климовим): **оптант** – людина на етапі вибору професії; **адепт** – людина, яка опановує професію у навчальному професійному закладі; **адаптант** – молодий спеціаліст, що опановує тонкощі професії (перші 3–5 років роботи); **інтернал** – професіонал з досвідом роботи, що самостійно й успішно справляється з основними професійними функціями; **майстер** – працівник, який виокремлюється якимись спеціальними якостями й уміннями, чи універсалізмом, широкою орієнтовкою в професійній сфері, зі стабільними досягненнями, вважаючи себе незамінним; **авторитет** – майстер своєї справи, широко відомий в своїй сфері і за її межами, вміє організувати працю, має широке коло помічників; **наставник** – авторитетний майстер своєї справи, має широке коло однодумців, помічників, послідовників, передає досвід молодим, слідує за їхнім зростанням [18].

Виступаючи перед молодими вченими та викладачами, І. Зязюн наголошував: “У кожного шлях до майстерності характеризується різним часовим відрізком, але найбільш швидко досягають вершин молоді спеціалісти, що мають вагомий багаж теоретичних і практичних знань, наповнених смислом обраної професії. Учительська чи викладацька праця

поза майстерністю не буває, й бути не може, бо неповторні діти, неповторні студенти, неповторна особистість вчителя й викладача, неповторна кожна секунда спілкування вихованців з педагогом, до того ж вона ментально відходить у вічність, неповторне довкілля спілкування. Але будь-яке педагогічне рішення, що виходить із нестандартних факторів, має торкнутися душі вихованця, його духовності, його інтелекту й афекту. Якщо ж дія людини, яка працює з дітьми, учнями, студентами, колегами не враховує цих особливостей, то її праця лежить за межею того, що називається словом “педагогічна” [15].

Важливим чинником педагогічної майстерності викладача вищого закладу освіти є **педагогічна активність** яку можна розглядати: 1) як організаційно-управлінську діяльність (як засіб управління навчальною діяльністю) і 2) як розуміння свідомості студентів та організацію їхнього розуміння. Останнє передбачає систематичне становлення на внутрішню позицію студента, розуміння внутрішнього стану іншої людини, тобто робота зі свідомістю. З іншого боку, педагог ВНЗ повинен також організувати розуміння себе, донести до студентів щось важливе з його точки зору. Але розуміння не передається прямо, його можна домогтися лише на усвідомленні свого особистісного досвіду (чи організацію такого досвіду, якщо його не було). Педагогічний акт (педагогічна дія), отже, є комунікативним діагностичним актом.

Стосовно до навчального процесу управління є цілеспрямованим, систематичним впливом викладача на колектив студентів і кожного окремого вихованця для досягнення заданих результатів учіння. Управляти – це не пригнічувати, не нав’язувати процесу хід подій, що суперечить його природі, а, навпаки, максимально враховувати природу процесу, погоджувати кожен вплив на процес із його логікою.

Якщо звернутися до вчення І.Зязюна з проблем сутності учіння й виховання, то можна констатувати наступне: до характерних рис управління навчальним процесом можна віднести:

- свідомий і планомірний вплив, який завжди вагоміший за стихійну регуляцію;
- наявність причинно-наслідкових зв'язків між керівною підсистемою (викладач) і керованою підсистемою [суб'єктом (об'єктом)] управління (студент);
- динамічність чи здібність керованої підсистеми переходити з одного якісного стану до іншого;
- надійність, тобто, здібність системи управління виконувати задані функції за певних умов протікання процесу;
- стійкість – здібність системи зберігати рух за визначеною траєкторією, підтримувати визначений режим функціонування, не зважаючи на різні зовнішні та внутрішні смуги [15].

Процес управління виступає водночас як циклічний і неперервний, що створюється одночасним і послідовним виконанням багатьох циклів управління. Управлінський цикл розпочинається з постановки цілей і визначення задач, а завершується їх вирішенням, досягненням поставленої мети. За досягнутою ціллю постає нова, і управлінський цикл повторюється. “Ціль – дія – результат – нова ціль” – така схематична картина неперервного управлінського процесу. Вона використовується в науковому й виховному процесах.

Ефективне управління процесом учіння можливе при виконанні певних вимог:

- формування цілей учіння;
- встановлення висхідного рівня (стану) керованого процесу;
- розроблення програми дій, що передбачає основні перехідні стани процесу учіння;
- одержання за певними параметрами інформації про стан процесу учіння (зворотний зв'язок);
- переробка інформації, одержаної з каналу зворотного зв'язку та внесення в навчальний процес впливів корекції;

Задача викладача в процесі управління полягає в зміні стану керованого процесу, доведення його до раніше визначеного рівня. Тобто, управління процесом учіння передбачає визначення місця кожного учасника цього процесу, його функцій, прав, обов'язків, створення належних умов для найкращого виконання ним своїх задач.

Н.Тализіна відзначає, що своєрідність учіння, як системи управління, полягає, передусім, у тому, що керований об'єкт – процес учіння, опанування – здійснюється завжди конкретною особистістю. Складність і багатогранність особистісних факторів настільки великі, що при складанні основної програми учіння вони не завжди можуть бути враховані. При масовому учінні основна програма в кращому випадку може бути адаптована лише до деякої системи типових особливостей для певної групи учнів. У процесі ж учіння конкретної групи учнів можуть бути виявлені якісь додаткові особливості, врахування яких дозволить їм швидше досягти поставленої цілі [48].

У процесі управління опануванням знань викладачу слід встановити, чи навчилися студенти узагальнювати й співставляти факти, робити висновки, критично аналізувати одержані відомості, знати, як опановують вони матеріал підручника, посібника, монографії тощо. Чи вистачає їм часу на опанування та інше? Для реалізації ефективного процесу учіння необхідна така теорія, яка розглядає процес учіння як формування пізнавальної діяльності студентів, розвиваючи систему незалежних характеристик цієї діяльності з основними етапами її становлення, розвитку і переходу з плану суспільного досвіду в досвід індивідуальний.

Ці властивості людської культури неминуче відображуються в педагогічній самосвідомості. І педагог тепер не лише зразок, а індивідуальність, особистість, яка хоче й зобов'язана, щоб її зрозуміли й використовує для цього всі можливі засоби. Така особистість й сама хоче зрозуміти інших, також як особистостей, які мають право на слово, на

мислення, зокрема й критичне. І це останнє якраз і є засобом педагогічної діяльності, особливо педагогічної дії, управління, фактом самосвідомості.

Розділ 2. Тренінгові методики оволодіння елементами педагогічної майстерності в саморозвитку особистості викладача ВНЗ

2.1. Методика виразного читання в педагогічній дії викладача.

Відомий широкій українській громадськості у 20–30-х роках ХХ століття викладач постановки голосу в Харківському педагогічному технікумі, театральних студіях і майстернях О. Совз-Правда запропонував цілу низку вправ, що стануть у нагоді викладачам вищих закладів освіти, які прагнуть вдосконалити власний голосовий апарат та мовленнєву майстерність. Вправи подані за розділами з техніки мови [43].

РОЗДІЛ І. ДИХАННЯ

Поради викладачам:

1. Коли людина розмовляє звичайно, то весь час дихає непомітно для себе й через те їй не потрібно великого запасу повітря. Але під час голосної розмови, тим більше під час голосного читання, цього запасу не вистачає, бо голосна вимова цілих речень вимагає більшого запасу повітря. Тому потрібно весь час мати в грудях запас повітря, щоб не задихатися.

2. Під час сну людина дихає так: 1) набирає в груди повітря (вдих); 2) видихає (видих) й 3) робить зупинку. Але під час розмови, або читання, людина дихає інакше: 1) робить вдих; 2) зупиняється й зрештою 3) робить видих. Тому для викладача, який щоденно багато говорить, як і для актора чи співака, наука про дихання складається з таких чинників:

- уміння своєчасно набрати повітря в легені (поступово вдихати);
- уміння затримати в легенях набране повітря (непомітно зупинятись);

– вміння помалу й обдумано витратити свій запас повітря (плавно видихати).

Головне, що всі ці три дії педагогові й акторові слід здійснювати на рівні підсвідомості, непомітно для присутніх поряд людей.

3. Головний закон щодо дихання – якнайбільше взяти повітря та якнайменше його витратити. Це – ідеальне акторське й педагогічне дихання! Повітря слід вдихати через ніс, а видихати через рот. Вдихати ротом – не зручно, бо холодне чи порохняве повітря, опинившись у порожнині рота, може викликати різноманітні захворювання зубів, носоглотки тощо. Вдихаючи через рот, в легені потрапляє значно менша кількість повітря, ніж це відбувається через ніс.

4. Під час проведення лекції чи практичного заняття потрібно ощадливо витратити повітря, принаймні не більше того, щоб вимовити літеру чи ціле слово. Літера, коли вимовляється, стає не літерою, а звуком. В проміжках між словами (складами) потрібно затримувати вдих, інакше повітря даремно витрачатиметься. Особливо під час читання тексту потрібно дбати про залишок повітря в легенях, навчившись щоразу і якнайчастіше його набирати. Для схову від студентів чи глядачів вдиху повітряної маси, необхідно звикнути це робити не перед кожним словом, а тоді, як воно починається з голосної букви (**а, о, е**). Відкритий рот в цьому випадку набирає повітря легко й невимушено.

5. Для того, щоб привчити груди дихати так, як потрібно, читець мусить заздалегідь опанувати гімнастику грудної клітки. Гімнастичні вправи проводяться щоденно (1/4–1/2 години). Найефективніше грудну гімнастику здійснювати зранку.

Гімнастичні вправи

(малюнки подані в кінці параграфа – Авт.)

1.1. Положення *(малюнок 1)*. Рушник взяти у витягнуті руки вперед з лічбою **раз** (вдих). Лічба: **два, три** (зупинка). Міцно притиснути руки до

грудей, як на *малюнку 2*. Лічба: **раз, два, три**. Видих тягнеться довше, ніж вдих. Вправу робити 8–12–16 раз.

1.2. Положення (*малюнок 1*). З лічбою **раз** (вдих) перенести руки в положення як на *малюнку 3*, водночас, згинаючи праву (ліву) ногу й підносячи шпильок до рушника. Лічба: **два–три** (зупинка). З лічбою **раз** – знову перейти в первісне положення. Робити 8–12–16 раз.

1.3. Положення (*малюнок 2*). З лічбою **раз** (вдих) перенести руки вліво (вправо), одночасно підіймаючи вліво ліву ногу (вправо – праву). Нога й руки мусять бути витягнуті рівно (як на *малюнку 4*). Лічба: **два–три** (зупинка). З новою лічбою **раз–два–три** (видих) і первісне положення. Вправу робити 8–12–16 раз.

1.4. Положення як на *малюнку 5*. Руки з лічбою **раз** (вдих) віднесені якнайдалше назад. **Два–три** (зупинка). З новою лічбою **раз–два–три** (видих), згинання тіла вперед, але щоб ноги не згинались, голова трималася природно як на *малюнку 6*. Треба робити повільно – 8–12–16 раз.

1.5. Положення як на *малюнку 5*, але стати навшпиньки. З лічбою **раз** (вдих) згибати якнайсильніше коліна, тіло тримати прямо, сідати глибоко, як на *малюнку 7*. Зупинка **два–три**. З новою лічбою: **раз–два–три** (видих) перейти в первісне положення. Робити повільно 8–12–16 раз.

1.6. Положення як на *малюнку 8*. Ліва рука зігнута в лікті, права – витягнута вниз, як на *малюнку 9*. З лічбою **раз** (вдих) ліва рука перенесена вниз, права, натомість, зігнута. **Два–три** – зупинка. З новою лічбою: **раз–два–три** (видих) перехід у первісне положення. Робити 8–12–16 раз.

1.7. Положення як на *малюнку 10*. Обидві руки витягнуті вперед і рушник витягнутий. З лічбою **раз** (вдих) перенести рівні руку вліво (вправо) з одноразовим поворотом усього тіла вліво (вправо). **Два–три** – зупинка як на *малюнку 11*. З новою лічбою: **раз–два–три** (видих) прийняти первісне положення. Робити 8–12–16 раз повільно.

1.8. Положення (*малюнок 5*). З лічбою **раз** (вдих) зігнути все тіло додолу, тримаючи рівні ноги. **Два–три** (зупинка), як на *малюнку 12*. З новою

лічбою: **раз–два–три** (видих) прийняти первісне положення. Робити 8–12–16 раз повільно.

1.9. Положення, як на *малюнку 5*. З лічбою **раз** (вдих) тіло згинається й руки, витягнувши рушника, переходять додолу. **Два–три** (зупинка), як на *малюнку 13*. З новою лічбою: **раз–два–три** (видих) прийняти первісне положення. Робити 8–12–16 раз швидко.

1.10. Положення, як на *малюнку 10*. З лічбою **раз** (вдих) ліва рука переноситься через голову назад, а права – витягується трохи вбік. **Два–три** (зупинка) – положення, як на *малюнку 15–16*. З новою лічбою: **раз–два–три** (видих) ліва рука згинається й обводить рушник через голову вперед, приймаючи первісне положення. Потім потрібно міняти руки – праву на місце лівої і навпаки. Робити 8–12–16 раз.

Вправи для легенів

1.11. Стати просто; ледве-ледве відкрити рот, але вдихати носом, не поспішаючи, спокійно. Затримати вдих з лічбою: **раз–два–три**. Випускати ще повільніше повітря через рот тонким струмочком. Робити 6–8–12 раз щодня, збільшуючи зупинку на більшу лічбу: **чотири–п'ять–шість**.

1.12. Підняти догори обидві руки над головою, стуливши їх долонями. Ноги тримати рівно, п'яти – до купи, шпильки – нарізно (вдих). Підвести руки назад, якомога далі, одночасно згинаючи тіло назад, потім уліво й уперед. Зупинка. Видих робиться, коли тіло повертається до первісного положення. Потім згинати **назад–праворуч–уперед**. Робити 6–12–18 раз.

1.13. Спосіб Давидова (Давидов Володимир Миколайович – відомий російський актор, майстер слова, викладач у колишній імператорській театральній школі. Авт.). Витягнути руки вперед (можна, притримуючись стінки, що не впасти), зробити вдих, одночасно піднявшись навшпиньки. Повільно, зробивши зупинку повітря, зігнути коліна й просто опускати тіло до низу. Знову повільно переходити до первісного положення й аж тоді

тонким струмочком через рот робити видих. Весь час потрібно дбати про рівновагу. Ця вправа називається *“Повітряна ванна Давидова”*.

1.14. Спосіб Реньє (*Реньє – французький актор і педагог, який зажив найбільшої слави своїм способом малювання звуків губами, що використовує весь світ при постановці голосу. Авт.*). Стати довільно. Вдих. Затримати повітря в грудях з лічбою раз–два–три, потім читати спокійно, ясно, відзначаючи всі звуки губами (*“малюючи літери губами”*). Прочитавши один рядок, зробити зупинку, вдих і так само читати до кінця, зупиняючись після кожного рядка. Те ж саме, але зупинку робити після двох рядків. Можна розбити уривок на трійку рядків. Після двох зробити короткий вдих, а після третього – глибокий і тривалішу зупинку, ніж після другого. Так само: розбити уривок на четвірки. Після перших двох – короткий вдих, після других двох – глибокий і більш триваліша зупинка. Можна розбити уривок на п'ять рядків. Після перших трьох – короткий вдих, після других двох – глибокий і більша зупинка.

Часто-густо, переважно вранці людина відчуває, що в її горлі ніби щось “стирчить”. Голос стає хрипливим, нечистим. Це відбувається через те, що за ніч на оболонку гортані налипає значна кількість слини, а на цей шар – порох чи нікотин (як правило у курців). Для надання голосової чистоти потрібно зранку, а іноді й у день, робити гімнастику (масаж) гортані. Для цього розроблені спеціальні вправи.

Масаж гортані

1.15. Підіймати голову якомога вище й опускати її вниз, якомога нижче, Тіло залишати рівним. Дбати, щоб напиналось так зване “адамово яблуко”.

1.16. Повертати голову вправо й уліво, знову ж таки напинаючи “адамово яблуко”.

1.17. Розвести чайну ложку солі у склянці окропу і, як охолоне, полоскати гортань. Робити раз чи два рази на день. Під час полоскання пальцями масажувати “адамове яблуко”.

1.18. Вправи лікаря Шпіса (німецький лікар Шпіс здобув славу лікуванням горла. Відомий його вислів: “...можна співати навіть із катаром горла” – Авт.). Затулити рота й скласти губи, немов потрібно вимовити звук “м”. Наспівувати щось, не відкриваючи рота й не дуже голосно. Те ж саме, тільки скласти губи на звуки: “н”, “в”, “с”.

1.19. Стулити губи на слово “ма”, але не вимовляти його, а проспівати три ноти. Потім так само “мо”, “му”, “ми” й “ме”. Співати в тому тоні, в якому зазвичай розмовляєте.

1.20. Стулити губи на слово “на” й знову ж-таки, не вимовляючи, проспівати три чи чотири ноти. Потім також з “но”, “ну”, “ни” та “не”. Те ж саме з “ва”, “во”, “ву”, “ви”, “ве”; “са”, “со”, “су”, “си” та “се”.

Вправи лікаря Шпіса краще робити зранку, або після полоскання гортані. Відхаркувати потрібно легко й не напружуючись. Для легкого відхаркування слід співати тихо, а голосний спів сприяє лише больовим відчуттям.

РОЗДІЛ II. ПРАВИЛЬНА ВИМОВА

Поради викладачам:

Поки окрема літера надрукована й читається напам'ять – вона залишається літерою. Коли ж читець її вимовляє – це вже звук. Зокрема, такий підхід у майстерності мовлення стосується голосних. Голосні звуки тому й називаються так, що ми їх вимовляємо безпосередньо голосом (видихом). Голосні звуки різняться між собою за характером вимови, хоча й вимовляються всі яскраво, невимушено. За ступенем вимови вони поділяються на дзвінкі та приглушені. Це залежить від того, якої форми набувають губи і в якому положенні опиняються щелепи й щоки.

Найглухіший звук мають **у, ю;**

ясніший звук	о;
ще ясніший	а, я, е, є;
зовсім ясний	и, і;
найясніший	ї.

Акторів, як і педагогів слід детально ознайомитися із законами вимови голосних звуків, а саме – чому літери звучать глухо і ясно (Таблиця 2.1.)

Таблиця 2.1.

Закони вимови голосних					
Що р о б л я т ь органи вимови					
Звуки	губи	язик	щоки	зуби	щелепи
У	Витягнуті вперед	Відтягнутий в глибину	Надто втягнуті в	Розсунені на два пальці	Стулені
Ю	сусальцем	рота	середину	верхні від нижніх	
О	Витягнуті, але менше (не сусальцем)	Відтягнутий у глибину рота	Менше витягнуті	Ще більше розсунені	Розсовуються
А	Рот цілком розкритий	Лежить лежма	Ще менше втягнуті	Видно краї верхніх зубів	Ще більше розсунені
Я					
Е	Трохи відтягнені до кутків рота	Підіймається всередині й спирається на нижні зуби	Нерухомі	Між верхніми та нижніми ширина мізинця	Нормально
Є					
И	Губи відтягнуті назад	В глибині рота	Нерухомі	Така ж щілина	Те ж
І					
Ї	Те ж	Як у Є	Те ж	Те ж	Те ж

Вправи на вимову голосних

2.1. Закласти палець у рота й вимовити **у, ю** зразу тихо, потім голосніше.

2.2. Закласти два пальці один на інший в рота й вимовити **о, е**.

2.3. Закласти три пальці один на інший між зуби й вимовити **а**.

2.4. Закласти між зубами один палець й вимовити **и, і**.

2.5. Якнайчастіше вимовляти в різних тонах **ї**.

1. **А Е І О У И**

2. **Е І О У И А**

3. **І О У И А Е**

4. **О У И А Е І**

5. **У И А Е І О**

6. **И А Е І О У**

2.6. Зробивши вдих, прочитати перший рядок способом переливу, потім другий і так усі аж до шостого.

2.7. Зробивши вдих, прочитати перший рядок способом замкнення гортані, потім другий, потім третій і так далі.

2.8. Зробивши вдих, прочитати перший рядок з кінця до початку, потім другий у спосіб переливу.

2.9. Зробити вправи 2.6., 2.7, 2.8. пошепки

2.10. Вимовити одне **А** в способі переливу, потім новий вдих і промовити **А, А.**скільки вийде в способі замкнення гортані. Зробити таким чином з кожною голосною.

2.11. Робити переливи зі зворотом, тобто: **АЕА, АІА, АОА, АУА, АИА**, потім **ЕАЕ, ЕІЕ, ЕОЕ, ЕУЕ, ЕИЕ**. Звернути особливу увагу на чисту вимову.

Що стосується правильної вимови приголосних звуків, то вони також поділяються на групи:

гортанні: **г, ґ, к, х;**

губні	б, п;
зубні	в, ф;
носові	м, н;
свистячі	з, дз, ц, с;
язичні	д, т;
плавні	л, р;
шиплячі:	ж, ч, ш, щ, дж.

**Вправи на вимову приголосних
(спеціальні для педагогічних працівників)**

*“Ме не, хлоп че, ва бить у ро да тво я:
Чи хо чеш – не хо чеш, візь му те бе я!”
– Ой, та ту! Вже близь ко!.. він нас до же не!..
Він да вить, він ду шить, він тяг не ме не!..
На ля ка ний батъ ко не ї де – ле тить...
А хло пець нудъ гу є, а хло пець кри чить.
До біг він до дому і ди вить ся він:
В рук ах у же мерт вий ле жить йо го син.*

Б. Грінченко

2.12. Прочитати по складах поданий вірш, не дотримуючись розділових знаків, Вимовляти ясно, виразно, не змінюючи голосу кожен приголосний звук. Після кожного складу зупинитись і повторити його в пам'яті. Дотримуватися правил дихання.

2.13. Прочитати цього ж вірша, але зовсім тихо, майже пошепки. Кожний звук виразно вимовляти губами (“малюючи губами”) за способом Раньє.

2.14. Читати цей же вірш абсолютно без слів, не потрібно й пошепки, але кожен склад намалювати губами.

Скоромовки:

1. Прийшов Прокіп, кипить окріп, а без Прокопа не кипіти окропу.

2. *Шило-мотовило, попід небом ходило, по-німецьки говорило, по-турецьки закидало, зверху суконце, під сподом полотенце, прийде під наше віконце.*
3. *Ходить квочка коло кілочка, водить діток коло квіток, вона каже: квок.*
4. *Діяти, діяти, їде бать сіяти; бере коня волочить, та нас буде тому вчить.*
5. *На дворі трава, на траві дрова.*
6. *Летить горобець через безверхий хлівець, ніс четверик гороху без червотоку, без червоточини.*
7. *Вередували вереднички, що не зварили варенички, не вередуйте, вередниченьки, ось поваряться варениченьки.*
8. *Здорова скачи, од вовка втечи, на той рік рунце принеси.*
9. *Перепіл підподьомкає, перепілка підпідподьомкує, а перепелята перепідпідподьомкують.*
10. *На куті – покуті хоч піп, хоч кутя, а хоч дурень без пуття.*
11. *На полудрабку по полукілку, а на колі Прокіп з Прокопихою, ще й з малим Прокопенятком.*
12. *Бик тупогуб, тупогубенький бичок, у бика була губа тупа.*
13. *Ченчик, ченчик невеличкий, на ченчику черевички, шапочка квітчаточка – добрий вечір, дівчаточка!*
14. *Кипи, кипи кашко, аж прийде Івашко!*
15. *Рила свиня тупорила, білорила, увесь двір перерила, вирила піврила.*
16. *На городі липа – чорні брови в Пилипа, а я свої в сажу вмажу, Пилипові переважу.*

2.15. Прочитати першу скоромовку в спосіб Реньє.

2.16. Прочитати її голосно, ясно й виразно вимовляючи всі приголосні літери не менше 3-х раз.

2.17. В такий самий спосіб перебрати всі скоромовки.

В біді твоїй рідніша ти мені;

Тобі несу я сили всі, що маю:
 І працю тиху, і мої пісні
 На вівтар твій побожно я складаю.
 Натхни-ж мене! Нехай у мертвім сні
 Я днів моїх даремно не згадаю!
 Нехай я знаю, що не дурно жив,
 Що за життя тобі я заплатив.

Коли я був дитиною малою,
 Красу твою повсюди я вбачав:
 Здавалась ти веселою, ясною,
 Мене твій вид веселий чарував;
 Тоді я ще душею молодого
 Про муки тайнії твої не знав,
 Тепер-же бачу я твої страждання,
 І ще зросло моє к тобі кохання.

Прийми-ж мої пісні як дар малий
 Великої і вірної любови!
 Що зможе дати мій талан слабий
 В скарбницю любої твоєї мови,
 Він певно дасть, і знай, що в час страшний
 Твій син тобі не пожаліє крови,
 І що не спинить страх усіх погріз
 Моїх пісень, моїх за тебе сліз.

В. Самійленко

2.18. Перечитайте поданий зразок вірша у спосіб Реньє – пошепки й голосно.

РОЗДІЛ III. РУХЛИВІСТЬ ГОЛОСУ

Поради викладачам:

За основний тон людини вважають той, що вона ним повсякчас розмовляє, тобто тон природний. Але вчителів для виразного читання доводиться часто змінювати тон на вищий чи нижчий. Крім тону змінюється й швидкість (темп). Слід навчитися змінювати й силу голосу. Все це називається *рухливістю голосу*.

Викладачу-практику варто усвідомити наступні моменти:

1. Голос робиться гнучким тільки після спеціального курсу вправ, здебільшого співів. Співи привчають тримати голос в одній мірі напруження на всіх нотах, а тому, принаймні, основні музичні ноти необхідно знати всім тим, хто говорить перед публікою чи аудиторією, декламує виступає тощо.

2. Основних музичних нот (звуків) сім: **do, re, mi, fa, sol, la, si**. За іншою градацією ноти звуться: **C, D, E, F, G, A, H**. Черговість цих нот називається *гамою*. В означеному порядку ноти – піднесена гама, а навпаки, читаючи її назад – гама знижена.

3. В мистецтві виразного читання скрізь залишається означений порядок нот, хоч би основна нота читця не відповідала C (do). Тому Cc вважається не за do правдиве, а за основну ноту читця.

Для означення висоти звуку дотримуються таких умовних знаків:

Основна нота	=	Cc (Do)
Найнижча	=	c (do)
Найвища	=	C (DO)

Вправи

3.1. Дати свою основну ноту на музичному інструменті. Протягнути цю ноту співом на цілий такт, тобто на чотири повних удари метронома (*Для правильного виконання цих вправ треба обов'язково мати один із музичних інструментів на якому слід віднайти свою основну ноту Cc (Do), найнижчу c (do) і найвищу C (DO). При читанні на одній ноті потрібно обов'язково*

перевіряти, чи дотримується читець зазначеного тону. Разом з цим необхідно мати прилад – метроном – Авт.)

3.2. Вимовити гаму, починаючи зі свого основного тону.

3.3. Проспівати гаму, починаючи зі свого основного тону вгору і вниз, роблячи перед кожною нотою вдих.

3.4. Проспівати гаму вгору і вниз, беручи на кожен ноту всього 1 удар метронома.

3.5. Проспівати гаму, відкриваючи рота на **а**. Зробити те ж саме на **у, о, е, и**.

3.6. Зробити всі попередні вправи, даючи звук гучніше.

3.7. Відшукати найвищу ноту свого голосу й найнижчу, помітити їх на музичному інструменті.

Для зміни голосу вчителів й акторів необхідно навчитися надавати йому піднесення й зниження. Для цього існує спеціальна гімнастика.

Гімнастика піднесення і зниження

1. *Я порву ті вінки, що сплітались в добу лихоліття,*
2. *Розтопчу, розмету їх у попіл, у порох, у сміття,*
3. *Замість них я розсиплю пісень злото-сонячні хвилі.*
4. *Як ті птахи меткі, як ті птахи меткі-легкокрилі;*
5. *Оточу їх сріблом; загартую могутністю криці;*
6. *Дам їм крила вітрів і натхну їх вогнем блискавиці,*
7. *І пущу. Хай летять мої думи – пісні – метеори –*
8. *Не в палаці гучні, не в безмежні, блакитні простори,*
9. *А в хатину людську, де в кутках оселилися злидні,*
10. *Мої співи прості і робочому серцеві рідні,*
11. *І засяють вони, як ті зорі у небі глибокім, –*
12. *І не буде тоді робітник-селянин самотнім.*

В. Чумак

3.8. Прочитати вірш в одому темпі та з однією гучністю, не прискорюючи й не посилюючи голосу:

- а) перший рядок вірша читається основним томом Сс;
- б) перед рядком набрати в груди повітря;
- в) По закінченні рядка – зупинка та вдих;
- г) Для другого рядка береться тон D, для третього E, для четвертого F, для п'ятого G, для шостого A;
- д) Після шостого – зупинка, відпочинок. Сьомий читається в тоні A, восьмий в тоні G, дев'ятий – F, десятий – E, одинадцятий D, дванадцятий – Сс.

Робити кілька раз на день (6–8–12).

РОЗДІЛ IV. ЛОГІКА МОВИ

Поради викладачам:

Логічна частина виразного читання навчає читця читати так, щоб кожне слово було цілком зрозуміле для слухачів. Але слова складають речення. Отже, в кожному реченні читець мусить відтінити ті слова, що в них відображений зміст речення і прослідковується авторська думка.

Авторові тексту підкреслювати головні слова допомагає граматики через синтаксис, тобто правильне вживання розділових знаків, а також стилістика – будова мови. Читець робить це шляхом уживання наголосів та пауз. Наголоси – акценти, у залежності від будови речення бувають граматичні, логічні та художні. Пауза – той короткий момент, коли голос не звучить, тобто читець мовчить. Що мовчанка часто виразніша за слово, свідчить народне прислів'я: “ Мова – срібло, а мовчанка – золото”. Паузи так само бувають граматичні, логічні й художні.

НАГОЛОС

В будь-якому слові, що складається більше, ніж з одного складу, завжди один склад є головним, тобто вимовляється з притиском. Притиск полягає в тому, що голосна вимовляється з легеньким затягненням і бринить трохи голосніше, ніж інші. Такий притиск зветься *граматичним наголосом*.

Наголос логічний стосується не складів у слові, а слів у реченні, цілком узгоджуючись із граматичним наголосом кожного слова. Логічний наголос вживається зі зміцненням голосу й підвищенням або зниженням тону для відтінку якогось головного слова в реченні. Коли ж наголос не має сталого місця, зміст речення від перестановки наголосу не змінюється, а надання наголосу важливості міняє лише враження від думки автора. Такий наголос називається *художнім*.

Вправи

4.1. В коротеньких розмовах, поданих нижче, потрібно розшукати логічні наголоси й прочитати їх.

Вона умерла... – Ні, не я умер.

– *Скажи, віще серце, чи скоро світ буде?*

– *Ой, скоро світ буде...*

У наймах діти – тато де?

Я твого, нене, лоня до віку не кину!

– *Ой, покинеш, моя доню!*

– *Доню, в темні нічки знапастиш ти черевички!*

Мати правдоньку казала: черевички я стоптала.

Я – не Ганна, не наймичка, я – твоя мати!

Хто їде в негоду тим лісом густим?

То – батько, спізнившись, і хлопець із ним.

4.2. Розставити логічний наголос і прочитати речення:

*Убогії ниви, убогії села,
Убогий обшарпаний люд, –
Смутнії картини, смутні, невеселі,
А інших не знайдеши ти тут.*

*Не став-би дивитись, схотів-би забути,
Так сили забути нема:
То – ріднії села, то – ріднії люди,
То – наша Вкраїна сама!*

Б. Грінченко

4.7.

1 2 1 2

1) *Серце, серце! Що з тобою?*

1 2 1 2

2) *Як тяжко, як важко! О доле ж ти, доле!*

1 2 1 2

3) *Думи мої, думи мої, тяжко мені з вами!*

1 2 3

4) *Ще гірше спати, спати, спати і спати на волі.*

1 2 3 4

5) *Дай працювати, працювати, працювати, в праці сконать!*

Помічені цифрою 1 слова потребують наголосу. Прочитати ті ж таки речення, зробивши наголос на словах з 2(3). Визначити, яке враження мають речення в першій та другій подачі. Змінювати наголос у потрібних виразах. Визначити характер, який надає той чи інший наголос.

ПАУЗИ

Сс**Д****Е****А**

– *І нудить його думка ніякова, (/) що тріумф не йому, (/), не йому, (/) а*

Д**Е****Д****Сс**

цареві, (/) що гордо однаково і за славою йде, (/) і в тюрму

4.9. Прочитати, розставивши перед тим наголоси, паузи та інші розділові знаки:

– *Там за порогом борні невгамовної,
Білая пристань святої покори,
Там серед тиші колон молитовної,
Дух мій навіки порине в сонморе.
Дозволь мені, вбогому варвару,
Переступити поріг неминучий.*

4.10. Прочитати, додержуючись умовних знаків:

Сс**а****е****а****Сс****а**

– *Степ замовк. (///) Мовчить. (///) Гризе наші виснажені крижі. (///)*

Сс**а****Сс****Д****Е****А**

І я мовчу. (///) І в цій мовчанці ховаються зорі далекого-близького і

трагедія сучасності. (///)

4.11. Прочитати, розставивши перед тим умовні знаки:

- Хочу покори. Великої. Вільної. Перед лицем неминучого Бога. Гордая воля душі божевільної б'ється об мармур святого порога.
- Над лісом зеленим оселя маленька. Між вишнями стала хатина маленька. Он рожа червона. Соняшник жовтий угору піднявся. Он хміль по тичині кудлатий поп'явся.

4.12. Прочитати, додержуючись умовних знаків:

D Cc D E D E

– *Реве гарматами Скутара; (//) ревуть, (/) лютують вороги; (//)*

E D Cc

козацтво преться без ваги.

РОЗДІЛ V. ХУДОЖНІЙ ХАРАКТЕР ЧИТАННЯ

Поради викладачам:

Художня частина мовлення надає технічній та логічній своє художнє обарвлення. Воно торкається всього твору і читець мусить уміти надавати кожному слову відповідної сили, аби воно не звучало даремно, а викликало почуття й співчуття у слухачів. Обарвлення буває об'єктивним, суб'єктивним та особистісним (індивідуальним).

Об'єктивне обарвлення відповідає епосу, де не стільки розглядаються дії та вчинки, скільки умови, при яких вони відбуваються. Об'єктивне обарвлення надає твору сухості.

Суб'єктивне обарвлення полягає в тому, що автор висловлює своє власне почуття, зазначає своє ставлення до якогось факту, вчинку чи дії. Суб'єктивне обарвлення відповідає ліриці, де автор розглядає щось зі свого боку. Дане обарвлення може надавати творові всі почуття, що зазначені в музичній гамі.

Обарвлення індивідуальне оздоблює твір з боку почуттів якоїсь людини, що переважно виводить автор у складі дієвих осіб. Особи можуть бути різними: вони різняться за віком, національністю, родинним станом,

характером, статтю тощо. Завдання читця – голосом подати той чи інший образ, розкрити почуття даної постаті, виразити її настрій. Індивідуальне обарвлення переважно відповідає драмі. Воно надає читанню найбільшої жвавості й яскравості.

Важливою зброєю для з'ясування всіх цих обставин для педагогів і акторів є лише голос. Читець мусить, прочитавши про себе авторський твір, уявити всі головні символічні поняття й потім голосом висловити їх слухачеві, щоб останній зрозумів авторську думку.

Дослідниками обарвлень установлено шкалу символічної виразності, де наведено лише основні обарвлення. Разом їх дванадцять, причому шість одних – протиставляються шести іншим. Шкала, що її вперше подав Бенедікс (*Бенедікс – відомий німецький теоретик виразного слова кінця XIX ст. – Авт.*) виглядає таким чином:

1) Темне (глухе)	1) світле (ясне)
2) вузьке (здавлене)	2) широке (відкрите)
3) тяжке	3) легке
4) тверде	4) м'яке
5) спокійне	5) жваве
6) холодне	6) гаряче

Всі ці обарвлення можуть бути об'єктивними, суб'єктивними та індивідуальними. Але педагогам та акторам, які застосовують голосові обарвлення в своїй професійній діяльності необхідно усвідомити наступне:

1. Перша пара обарвлень злагоджена на фонетичній основі, тобто на підставі вимови голосних *у* та *ї*; звук *у* – найглухіший, *ї* – найясніший. Отже, коли надається органам мови характер вимови *у* – виходить обарвлення темне, глухе; коли *ї* – обарвлення світле, ясне.

2. Друга пара обарвлень утворюється таким чином: для вузького обарвлення органам мови надають характеру вимови звуку *е*, для надання широкого обарвлення – *і*.

3. Третя пара обарвлень побудована на основі дифтонгів (двозвуків). Коли органам мови надають характер *ау* – виходить тяжке обарвлення, коли *аї* – обарвлення легке.

4. Четверта пара обарвлень має стан *а*, при чому це тверде обарвлення вирізняється своєрідною вимовою: голосні вимовляються уривчасто, руба, а приголосним надається різкої вимови. М'яке обарвлення надає співучості, основний тон не низький, але різких піднесень та знижень немає.

5. П'ята пара обарвлень об'єднує спокійне й жваве. Спокійне обарвлення має середній тон без значних. Воно дуже подібне до м'якого, але не має того грудного тону голосу. Жваве обарвлення навпаки має тон нерівний – то піднесений, то знижений, сила голосу так само коливається. Паузи коротші, бо темп – швидкий.

6. Остання пара обарвлень – холодне й гаряче. Холодне має переважно тон низький, темп повільний, сила звуку рівна. Гаряче обарвлення навпаки, вживає високі тони, швидкий темп і збільшену силу.

Вправи

5.1. Прочитати вирази сміху та виявити: до яких обарвлень належить кожний:

Ха-ха-ха-ха-ха!

Хе-хе-хе-хе-хе!

Хі-хі-хі-хі-хі!

Хо-хо-хо-хо-хо!

Ху-ху-ху-ху-ху!

Ги-ги-ги-ги-ги!

5.2. Прочитати речення, що подане нижче у всій гамі, надаючи різних обарвлень. Взяти з граматики оклики і вжити кожне в гамі, надаючи різних обарвлень кожному почуттю:

1) Все здобуде своя воля.

2) На що мені те багатство.

3) Нічка темна була.

4) Чого ви стали?

5) За що гинеш?

6) Я ненавиджу ніч!

7) Веселая рідна хатина!

5.3. Коли читець не знає відразу, до якого почуття він має віднести якесь слово, потрібно навчитися шукати обарвлення таким чином:

1) заплющити очі;

2) повторювати вдумливо це слово, не розплющуючи очей, аж поки трапиться придатне обарвлення;

3) повторити його кілька раз, не розплющуючи очей, поки обарвлення це не усталиться;

4) кілька раз повторити в усталеному почутті це слово з розплющеними очима.

5.4. Заплющивши очі, знайти символічне обарвлення слів:

1) тато	ходити	лихо
ненька	бадьорий	лиш
ліс	сумний	блиск
дзвонити	гора	бризки
небо	горе	буря
2) грім	рокотання	блиснути
грюкіт	гармидер	відблиск
гуркотіти	гаркавий	скло
гриміти	жарко	скеля
грізний	Харків	скалити
грізня	хрін	скалка

РОЗДІЛ VI. МЕЛОДІЙНІСТЬ ЧИТАННЯ

Поради викладачам:

Практикуючі викладачі мають усвідомити той факт, що внутрішній зміст твору може бути переданий за допомогою тембру. *Тембр* – це сталий характер різних комбінацій, що надають своєрідного оздоблення голосові. Тембр – явище незмінне, він додає лише обарвлення читцеві, як і тембр будь-якого інструменту. Всі тембри, що їх вживає людський голос, розподіляють на дві великі групи – *мажорні* (світлі) й *мінорні* (темні). Для визначення тембрального забарвлення голосу існує така характеристика тембрів:

1. *Золотий або патетичний тембр* має надати творові світлих обарвлень, урочистості, величності, тон трохи піднесений, темп уповільнений. Твори золотого тону вимагають міцного голосу, але слід запобігати надзвичайної гучності – крику.

2. *Срібний або ліричний тембр* легкий, але без гордині, задоволений, граційний, м'який, але не розгнузданий, не нахабний.

3. *Тембр мідний або драматичний* – протилежність золотому, бо це тембр туги, темряви, видає неначе стогін. Вживаючи його, слід стежити, щоб він не переходив у нудне виття, “мукання”.

4. *Тембр оксамитовий або елегійний* – той самий м'який тембр, сердечний, такий же як срібний, але з обарвленням меланхолії, мрійності, елегії, задушевності. Вживаючи даний тембр варто уникати “нудіння”.

За швидкістю темпів тембри мають такий порядок: швидкий – срібний, повільніше – оксамитовий, далі йдуть золотий та мідний. Творів, цілком витриманих в якомусь тембрі – не існує. Часто-густо твір розпочинається в одному тембрі, а далі – існує необхідність зміни тембрального обарвлення.

Вправи

5.5. Прочитати ці вірші та визначити загальне обарвлення і зазначити, яким тембром потрібні вірші читати:

ЩО МЕНІ

*Що мені з того, що сонце весняне
Дивно засяє в проміннях ясних, –
Людність з ним разом сміятись не стане
Здавлена щемками дум крижаних*

*Що мені з того, що жайворон в полі
Буде про волю, про небо дзвонить, –
Людність не зірве кайданів неволі,
Людність не стане по людському жити.*

*Що мені з того, що в квітах розкішних
Буде цвісти і пахтіти земля, –
В тих же сльозах і стражданнях невтішних
Журно дзвенітиме пісня моя*

Олесь

ДІТИ ЗЕМЛІ

*Обоє ми, серце, з тобою
Мужицького чесного роду,
І панської крові немає
У нас ані каплі й заводу.*

*Ніхто з наших предків беззвісних
Не жив за чужими руками,
Ніхто земляками своїми
Не їздив, неначе волами...*

*Усі вони з плугом і ціпом
На себе самі працювали.
Самі собі дбали насущний
Та ще і панів годували.*

*А іноді кинувши плуга,
З мечем і сокирою в полі,
Як лицарі славні боролись
І кров проливали за волю.*

А. Бобенко

КВІТЧАНІ СЛЬОЗИ

*Сонечко ясне встає
Теплим промінням своїм
Гладить квітки та пестить,
Сльози посушує їм.*

*Сльози бринять у квіток
Чисті, як перли ясні:
Сон їм негарний приснивсь,
Плакали квіти в-вісні.*

*Може їм снилися ми,
Наше життя без надій,
Кров і кайдани й брехня,
Голод і холод тяжкий...*

*Хто-ж би того не злякавсь?
Після тих снівців страшних –*

Досі вони ще тремтять.

Досі ще сльози у їх!..

Б. Грінченко

УВЕЧЕРІ В ХАТІ

Глибоким, тихим вснуло сном

Усе кругом.

Лиш вітер виє під вікном

Сумний псалом.

Крізь шиби невиразно чуть

То там, – то тут,

Як краплі дощові падуть

Важкі, мов ртуть.

І в двері чути легкий стук:

Стук стук, стук-стук!...

Таємний, добре знаний звук

Незримих рук.

“Хто йде ?” – питаюсь мов зі сна –

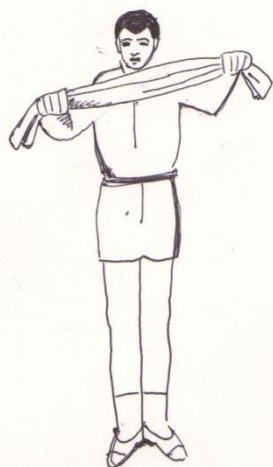
“То я, то я,

Твоя товаришка давня,

Нудьга, нудьга”.

Б. Лепкий [76].

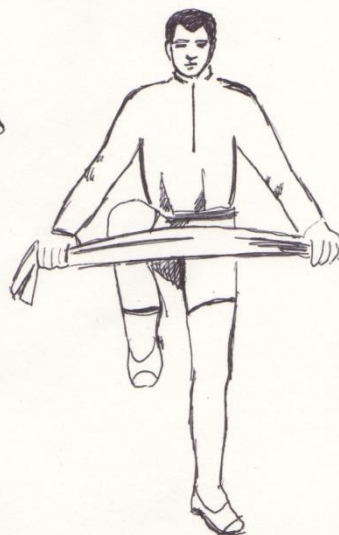
Гімнастика грудної клітки (малюнки вправ з рушником)



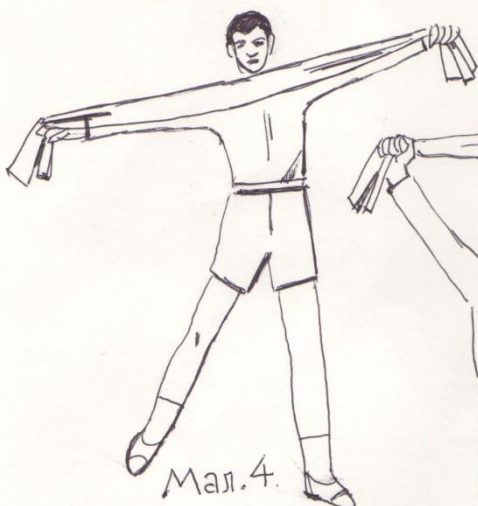
Мал. 1.



Мал. 2.



Мал. 3.



Мал. 4.



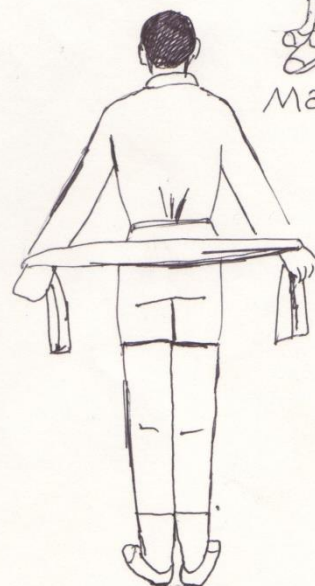
Мал. 5.



Мал. 6.



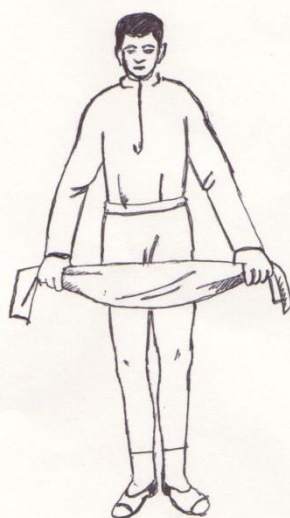
Мал. 7.



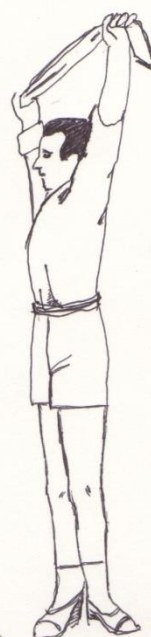
Мал. 8



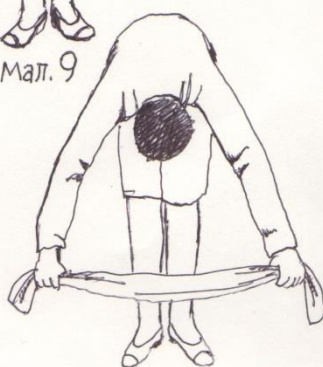
Мал. 9



Мал. 10.



Мал. 11.



Мал. 12



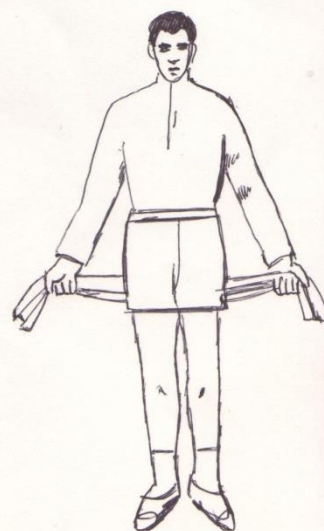
Мал. 13.



Мал. 14.



Мал. 15.



Мал. 16.

2.2. Тренінг корекції зовнішньої педагогічної техніки викладачів ВНЗ.

Комплекс тренінгових вправ розроблений викладачами Національного університету біоресурсів і природокористування України та спрямований на тренування корекції й контролю осанки, постави, природного положення тіла під час ходи, постави і робочої пози викладача за письмовим столом; тренування і контроль жестів та авербальності, мімічної виразності []

ОСАНКА, ПОСТАВА, ХОДА

Поради викладачам:

Щоб краще засвоїти вправи для тренування міміки й пантоміміки і для контролю один одного необхідно створити пари.

Вправи

Вправа 1. Корекція осанки.

Стати до шафи чи рівної стіни. Потрібно намагатися, щоб спина щільно прилягала до стіни. Живіт потрібно втягнути. Допустимий зазор між попереком і стіною – до 4-х см. Якщо долоня не проходить між попереком і стіною чи шафою – осанка хороша. Тренування проводити кілька хвилин.

Вправа 2. Контроль осанки.

Пройтись з правильною осанкою, контролюючи її, як у попередній вправі (ніби стоїш біля стіни).

Вправа 3. “На Кілок”. Тренування робочої постави.

Стати рівно, випрямитись, розслабити м'язи спини й плечей. Потім, ніби піднявши тіло, накиньте його на хребет, як на вішалку. Спину, при цьому, потрібно відчувати міцною, а руки, плечі, шию – легкими й вільними. Таке положення має стати звичним і природним для викладача під час проведення занять.

Вправа 4. Робоча поза викладача.

За столом сісти й встати – безшумно, акуратно. Прийміть характерну для викладача стійку: шия вертикальна, підборіддя піднятий, в руках – книга. Зніміть внутрішню і зовнішню напругу, привчайте себе до цього. Повторіть кілька разів.

Вправа 5. Контроль ходи.

Хо́да має бути легка з гнучким, розміреним кроком та нерізкими рухами. Ширина кроку має відповідати зросту й статі людини: чим вища людина, тим ширший крок. Проаналізувати свій темп ходи, довжину кроку, положення тіла, рук. Повторити вправу кілька разів.

Вправа 6. Корекція ходи.

Слід уникати розхлябаної, тупцюючої ходи. Негарно під час ходи розмахувати руками й розкачувати плечима, утягувати голову в плечі, горбатитися. Мужність, розмашистий крок і широкі рухи характерні для чоловіків і не личать жінкам.

Вправа 7. Естетика.

Помінятися з сусідом місцем. Зробити це безшумно та акуратно без допомоги рук. Звернути увагу на осанку. Повторити кілька разів.

МІМІЧНА Й ПАНТОМІМІЧНА ВИРАЗНІСТЬ

Поради викладачам:

Попередні вправи ознайомлювали з мімічними виразами без практичного застосування під час безпосереднього спілкування. Пропоновані тренінгові завдання підсумують роботу з опанування навичками визначення міміки і пантоміміки у ситуації, яка більше наближена до реальної.

Завдання

Ознайомитись та уявити міміко-пантомімічні вирази й фрази викладача у ситуації, коли відчиняються двері й з'являється студент, який запізнився:

- 1) вимогливо: “Швидше сідайте!”;

- 2) здивовано: “Від Вас я такого не чекав”;
- 3) з докором: “Ну як Ви могли!”;
- 4) запитуючи: “Щось сталося?”;
- 5) радісно: “Нарешті!”;
- 6) тріумфально: “А я що говорив!”;
- 7) обурено: “Це уже в котрий раз!”;
- 8) байдуже: “Мене це не стосується”;
- 9) з прикрістю: “Ви всіх відволікаєте!”.

ВЕРБАЛЬНА ТА АВЕРБАЛЬНА КОМУНІКАЦІЇ

Поради викладачам:

У народній приказці говориться: “Не одяг красить людину, а добрі справи”. Тому потрібно привчати майбутніх викладачів думати про зовнішній вигляд. В усьому потрібна міра, “золота середина”. Це важливо й тому, що викладач для студентів є прикладом в усьому і, зокрема в тому, як він одягається, яка в нього постава, як ходить, жестикулює (**невербальна комунікація**), який в нього голос, мова, як розмовляє зі студентами в різних ситуаціях (**вербальна комунікація**). Тому важливо, щоб студенти постійно пам’ятали про це й привчали себе до контролю своєї поведінки.

Авербальна комунікація, або **авербальні дії** – це дії з предметами та тілесні рухи (почісування, потирання рук тощо). Дії з предметами також відіграють важливу роль в загальній комунікаційній взаємодії викладача зі студентами. Потрібно вміти правильно показати й представити процес, явище, принцип дії за допомогою відповідної наочності. Для цього необхідно знати, як вибирати відповідну позицію біля дошки, плакату, малюнку.

Завдання

Продемонструвати фрагмент заняття з вивчення нового матеріалу, перевірки домашнього завдання, закріплення вивченого матеріалу, інструктажу

до практичної роботи чи виховного заходу. Фрагмент бажано демонструвати в межах 5 хв.

За допомогою цього заняття закріпити такі уміння:

- 1) вибирати й використовувати різні способи саморегуляції відповідно до ситуації;
- 2) знімати м'язову напругу;
- 3) концентрувати увагу на різних групах м'язів;
- 4) керувати своїм самопочуттям у процесі початкового етапу спілкування.

Присутні оцінюють дії викладача, який демонструє фрагмент, і заповнюють пропоновану нижче таблицю з короткими зауваженнями та виставляють підсумкову оцінку (за дванадцятибальною шкалою):

Оцінювання дій студентів

№	Дії студента	Прізвище студента				
1.	Зовнішній вигляд викладача					
2.	Хода					
3.	Постава перед аудиторією					
4.	Жести					
5.	Авербальні дії (дії з предметами)					
6.	Постава за викладацьким столом					
7.	Постава перед аудиторією					
8.	Постава під час індивідуальної бесіди зі студентом					
9.	Голос					
10.	Мова (діалогічна і монологічна)					
11.	Підсумкова оцінка					

2.3. Тренінги голосоведіння у комунікативній взаємодії викладача зі студентами

Комплекс тренінгових методик розроблений відомою російською актрисою театру й кіно, телеведучою, доцентом кафедри сценічної мови в Театральному інституті імені Щукіна (м. Москва, Росія), а також викладачкою сценічної мови Всеросійського державного інституту кінематографії імені С. Герасимова. О. Ласкавою [21].

У великій кількості наукових доробків, а також у численних працях з теорії та методики сценічної мови, О. Ласкавая звертає увагу на те, що основний принцип мови – підпорядкування всіх елементів техніки звучання голосу – сценічній дії.

Вченою виокремлені специфічні педагогічні методи, які прийнятні не лише для всіх дисциплін театрального виховання, а й для навчання основам педагогічної майстерності. Серед основних методів можна виокремити наступні:

– *Метод безперервного процесу формування мови.* Вправи добираються комплексами, між якими існує логічний зв'язок, вони впливають одна з іншої, без пауз.

– *Метод ступінчастого ускладнення.* Передбачає поступове збільшення навантажень за рівнем засвоєння технологій голосоведіння (зокрема сценічної мови у театральних ВНЗ).

– *Метод ігрового існування.* Це досить важливий аспект роботи. Лише апелюючи до уяви тих, хто навчається, можна досягти позитивних результатів.

– *Метод імпровізації.* Він дозволяє виявити у слухачів прихований творчий потенціал, а також допомагає спровокувати на контактність, відкритість, позитивне ставлення до себе, один до одного та світу, що оточує.

– *Метод партнерських взаємостосунків.* Спрямований на максимальну увагу до партнерів.

Вправи, що описані О. Ласкавою, стануть у нагоді викладачам ВНЗ, які вдосконалюють свою професійну майстерність. Методика О. Ласкавої подається за розділами з основ техніки мовлення.

РОЗДІЛ І. ДИХАННЯ

Поради викладачам:

Складаючи оптимальний тренінг із дихання, варто звернутися до порад викладача сценічної мови Є. Проскуракової, яка відзначає наступне:

- оберти голови (повороти, нахили), активізуючи м'язи біля верхніх дихальних шляхів, знімають зайву напругу навколо гортанної мускулатури й покращують кровопостачання до верхніх частин легенів;
- вправи, що виконуються з нахилами при встановлених руках на талії, створюють умови для кращої вентиляції верхніх частин легенів;
- вправи, при яких руки розводяться в сторони, допомагають регулювати рухи міжреберних м'язів і, в такий спосіб, відповідають за роботу середніх долей легенів;
- вправи із рухом рук вище рівня голови, відповідають за роботу нижніх долей легенів, активуючи дихальну функцію у нижній частині грудної клітки й діафрагми;
- вправи із рухами ніг у будь-якій позиції (лежачи, сидячи чи стоячи), укріплюють м'язи черевної порожнини та допомагають оволодінню повним диханням.

Вправи з використанням уявних образів

1.1. “Піпетка”

Стати прямо, розслабитися, слідкувати за тим, щоб голова не нахилилася в сторону чи донизу. Уявити, що всередині нас знаходиться величезна піпетка, гумовою камерою вниз. Стиснути камеру й видавити все повітря. Відпустити камеру, дозволяючи їй розправитися. Повітря ввійде в тіло.

Уявити, що кінчик скляної трубки знаходиться в гортані на рівні носа. Дозволити повітря вливатися й виливатися крізь цей єдиний отвір, а не окремими частинами через ніс або рот. Дихати потрібно, дотримуючись цього образу.

В міру виконання вправи слухач повинен відчувати, що він природним шляхом розвиває черевне дихання. Цей тип дихання не означає, що ви дійсно дихаєте черевом, в яке поступає повітря. Просто із вдихом черевна стінка й м'язи торсу розходяться назовні, змушуючи діафрагму опуститися, а це, в свою чергу, створює враження, що живіт надувається повітрям.

1.2. “Акордеон”

Створіть подумки образ діафрагми, неначе перекриття, що спирається на стінки черева. Уявіть, що ці стінки перекриття зроблені із гуми, яка здатна гнутися й розтягуватися. Якщо подивитися з іншого боку, діафрагма є також підлогою, на якій лежать легені. Уявіть, що легені – це вертикально поставлений акордеон. Коли діафрагма опускається, акордеон розтягується, створюючи вакуумний простір, що всмоктує повітря.

Весь цей дихальний комплекс може бути представлений таким чином: за допомогою випинання черевних стінок назовні. Черевна порожнина розширюється, а перекриття при цьому опускається, залишаючи зверху більше простору, в який поступає повітря. Цей образ допомагає досягнути, як вдихи та видихи взаємодіють з черевною порожниною й легенями. В поданій вправі повітря вільно заповнює легені повністю і створюється ілюзія, неначе повітря поступає у черевну порожнину.

1.3. “Повітряна куля з лійкою”

Необхідно відчувати те місце, де носові ходи переходять у гортань, і уявити їх у вигляді лійки. При вдихові повітря, неначе вода, вливається у цю лійку й стікає вниз дуже довгою трубкою.

Далі уявити повітряну кулю, приєднану до кінця цієї трубки. В міру легкого й плавного вдиху, повітряна куля повільно наповнюється повітрям. Потрібно зупинити вдих, коли куля стане достатньо заповненою, затримати

повітря в кулі на декілька секунд, насолоджуючись цією приємною наповненістю. Далі варто повільно видихнути, уявляючи, що повна повітря куля “здувається”.

1.4. “Кільця мотузки”

Уявіть собі мотузку, складену кільцями внизу живота і повітря поступає в живіт та залишає його, подібно до кілець мотузки, а в той же час нижнє кільце завжди залишається всередині живота.

1.5. “Стопка книг”

Слід сформувати подумки образ вдиху як процесу складання книжок у стопку. Необхідно розпочати складати знизу й поступово додавати по одній, щоб вийшла стопка. Чим вища стопка, тим більшу вагу доводиться утримувати найнижчій книжці. Видих будується за аналогією – необхідно знімати книги, починаючи із верхньої. Робити дану вправу можна як повільно, так і швидко, але обов’язково рівномірно.

1.6. “Лотос”

Уявіть, що в нижній частині живота знаходиться великий пуп’янок квітки лотоса. Вдих – лотос поступово розкривається до кінця, видих – він повільно закривається, ховаючи всі свої пелюстки і знову стаючи пуп’янком.

Вправи для розвитку носового дихання

1.7. Прикрити праву ніздрю пальцем, видихнути через ліву ніздрю й навпаки. Повторити 4–6 раз.

1.8. При вдихові погладжувати бокові частини носа від кінчика до перенісся, при вдиху поплескувати вказівними чи середніми пальцями по крилах носа.

1.9. На видиху робити рухи, неначе угвинчувати біля основи носових крил. Ті ж самі рухи повторити на вдиху.

Всі ці вправи доцільно повторювати 8, 16, 24 й більше разів. Оскільки майже всі дихальні вправи мають коріння ще зі Стародавнього Сходу, то

виконувати їх краще, спираючись на східні традиції, які свідчать, що повторення вправ має бути тотожним восьми.

Вправи для тренування повного типу фонаційного дихання з активізацією м'язів черевного пресу, діафрагмальних, міжреберних, поперекових м'язів

1.10. “Поклоніння сонцю”

Стати прямо, п'яти разом, носки нарізно. Скласти руки долонями одна до одної на рівні грудної клітки, зробити повільний спокійних видих.

Потягнутися руками до верху, підставляючи обличчя до сонця, повільно та із завзяттям вдихнути носом.

Нахилившись, торкнутися долонями підлоги, залишаючись при цьому на прямих ногах, – видихнути все повітря із легенів.

Не відриваючи рук від підлоги, витягнути праву ногу назад, прогнувшись у хребті, потягнутись обличчям до сонця – вдих.

Повернути праву ногу в початкову позицію, впершись долонями в підлогу, перевірити, чи розслаблена шия і чи випрямлені ноги в колінах.

Спокійно видихнути.

Далі витягнути ліву ногу назад і, прогнувшись у хребті, потягнутись обличчям до сонця. Вдихнути. Повернутися в позицію нахилу вперед з опертям долонями в підлогу, видихнути до кінця.

Повільно підіймати корпус вгору, наповнити легені повітрям.

Скласти долоні разом на рівні грудної клітки, здійснити видих.

Вдихати слід носом, а видихати ротом, імітуючи звук “ХУ”.

Цю вправу потрібно розпочинати повільно з подальшим прискоренням і повторювати 8 раз до 10–15 хвилин.

Крім того, ця древня вправа дуже сильно вентилює легені, укріплює всі задіяні в них м'язи, разом з тим – помітно вирівнює хребет.

1.11. “Назустріч сонцю”

Робимо два кроки вправо, розводячи руки в сторони, неначе відкриваючись сонцю, при цьому вдихаємо носом. Далі одним кроком повертаємося в початкове положення, притискаємо до грудей складені долонями до себе руки, видихаємо ротом.

Потім робимо два кроки вліво, розводячи руки в сторони таким чином, неначе обнімаємо повітря, вдих.

Повертаємося в попередню позицію, складаємо долоні до грудей – видих.

І знову два кроки вправо й так далі.

Вправа робиться із прискоренням, Повторюємо її стільки, скільки вона принесе нам задоволення.

1.12. “Кола кистями”

Стаємо прямо, ноги на ширині плечей, стопи – паралельні. Розводимо руки в сторони, з’єднуючи кінчики пальців в “пучки”.

Здійснюємо вдих носом у “живіт” й різко видихаємо зі звуком “Φ”, роблячи швидкі кругові рухи кистями.

Далі знову вдихаємо й видихаємо вже на два кругових рухи кистями.

Знову вдих – видих на три рухи.

Вдих – видих на чотири рухи.

Таким чином, збільшуємо довжину видиху до шести кругових рухів. І повторюємо вправу у зворотному порядку, тобто від шести кіл до одного.

Виконуючи дану вправу, ми відчуваємо, як активно працюють усі м’язи черевного пресу й діафрагма.

1.13. “Арлекін”

Розводимо руки в сторони, піднімаємо лікті на рівні плечей, розслаблюємо шию й кисті рук.

Вдихаємо у “живіт” й водночас із видихом на звук “Φ” здійснюємо круговий рух рукою від ліктя. Цей жест нагадує рух Арлекіна.

Знову вдих, а видих уже на два кругові рухи. Потім видихи на три, чотири, п'ять і шість кіл. І в зворотній послідовності – від шести до одного кола.

Важливо, що в цьому блоці вправ, на фазі виконання їх у зворотному порядку, рухи здійснюються в іншу сторону, ніж у першій половині вправи.

1.14. “Кола плечима”

Зробивши вдих носом у “живіт”, здійснюємо швидкий видих ротом з одночасними круговими рухами плечима. Ці рухи нагадують жест “скидання піджака”.

Так само, як і в попередніх вправах, збільшуємо довжину вдиху пропорційно збільшенню кількості кругових рухів від одного до шести з наступним зменшенням від шести до одного.

Важливо звернути увагу, що рухи мають бути легкими й не защемляювати м'язи шиї.

1.15. “Кола стопами”

Стати прямо, стопи разом, руки на талії. Піднімаємо вверх одне коліно, робимо вдих у “живіт” й видихаємо з одночасним круговим рухом стопи.

Коли закінчимо працювати з однією ногою (до шести кіл і назад), збавляємо напругу зі стоп рухами з термосінням.

Далі беремося за іншу ногу й подібно повторюємо всі вправи.

Важливо робити ці вправи рівномірно й спокійно, не подрібнюючи видих та без метушні під час вдиху.

1.16. “Кола ногою від коліна”

Ця вправа є аналогічною попереднім. Різниця в тому, що кола ми робимо зафіксованою в колінному суглобі ногою, при цьому коліно підняте вперед і вверх, стегно є паралельним підлозі.

1.17. “Лялька із ганчірки”

Стати прямо, ноги на ширині плечей, стопи паралельні одна-одній. З легким змахом вільних від м'язових затисків рук вверх – вдих.

Розслабити тіло й кинути його вниз – видих.

Далі повторити вправу із скиданням тіла почергово то вправо, то вперед, то вліво. Повторити її раз.

1.18. “Млин”

Стати прямо, ноги на ширині плечей, стопи паралельні одна-одній. Після скидання дихання, водночас із вдихом носом робимо вільний (ні в якому разі не силовий) нахил уперед й руками здійснюємо кругові рухи, аналогічні рухам вітрил млина. Піднімаємо корпус уверх, здійснюючи аналогічні рухи руками над головою – видих. Повторюємо цю вправу 8 раз.

1.19. “Кавомолка”

Стати прямо, ноги на ширині плечей, стопи паралельно, згинаємо ноги в колінах (“сідаємо на м’яч”) і робимо кругові рухи тазом.

Під час рухів ззаду – вдих, під час рухів спереду – видих зі звуком “ХУ”.

Таким чином ми механічно примушуємо працювати ті групи м’язів, що задіяні в дихальному процесі. При круговому русі тазостегновими суглобами ззаду, ми розтягуємо м’язи, при рухах спереду – стискуємо, допомагаючи тим самим фізіологічно точно здійснювати вдих і видих. Повторюємо вправи 8 раз в один бік і 8 раз в інший.

1.20. “Примус”

З тієї ж позиції, дещо зігнувши ноги в колінах, здійснюємо різкі рухи тазом уперед і назад. Назад – вдих, вперед – видих зі звуком “Ф”. При видиху зі звуком “Ф” слідкуємо за тим, щоб не роздувалися щоки.

Повторюємо вправу 8–16 раз.

Вправи, спрямовані на повну вентиляцію легенів

1.21. Стоїмо прямо, ноги на ширині плечей, стопи паралельні одна-одній, із вдихом робимо легкий нахил вперед таким чином, щоб витягнуті над головою руки стали паралельними підлозі, здійснюємо легкий вдих носом.

Піднімаємо корпус разом із руками вгору, через сторони опускаємо руки вниз, повільно видихаючи зі звуком “С”.

Роблячи цей блок вправ, варто закликати студентів прослідкувати, в яку частину легенів у даний момент, при даному положенні рук поступає повітря.

Якщо вони будуть уважними, то неодмінно відчують розпирання внизу спини, в районі нирок. В даному випадку повітря поступило в нижні долі легенів.

Далі повторимо ту ж вправу, але, вдихаючи водночас з нахилом, руки розводимо в сторони. Видихаючи зі звуком “Ш”, піднімаємо корпус й опускаємо руки.

Тепер відчуття наповненості повітрям можна прослідкувати в підреберних частинах, на рівні діафрагми. Повітря вентилює середню частину легенів.

Третя фаза вправи повторює попередні, лише вдих здійснюється під час нахилу з руками на талії. Піднімаючи корпус, видихаємо зі звуком “Ф”.

В цьому випадку повітря наповнює верхні долі легенів.

Вправи, спрямовані на тренування мимовільного вдиху

1.22. “Канатоходець”

Стати прямо, ноги поставити п'яткою до носка, руки в сторони. Імітуючи рухи канатохідця, робимо крок уперед й починаємо активно балансувати руками, водночас вдихаючи на звук “ХУ”. Поступово заспокоюємо рухи і вирівнюємо видих. Далі повторюємо всі вправи, переводячи центр ваги на іншу ногу. Під час цієї й наступних вправ думаємо лише про видих. Вдих відбувається автоматично, і нам не важливо, робимо ми його носом чи ротом.

Цей блок вправ провокує сухість в роті, що є природним фактором. Лякатися сухості в роті не потрібно, але слід зробити наступні проміжні вправи, що посилюють виділення слини:

- по-перше, активно позіхнути й поглинути слину;
- по-друге, покласти кулаки під вилиці з обох боків від підборіддя й зробити ним декілька легких, але активних обертальних рухів, після яких знову ковтнути; переконавшись, що сухість зникла, продовжити основні вправи.

1.23. “Вертикальна фреза”

Стати прямо, ноги на ширині плечей, стопи поставити паралельно одна-одній. Легко зігнути ноги в колінах, спину тримати прямо. Уявіть собі, що перед вами розташована велика плоска металічна фреза, центр якої дивиться на вас. Кладемо одну руку на її нижню частину, іншу на верхню й починаємо активно закручувати її спочатку в один бік (за годинниковою стрілкою), потім в інший бік. При кожному русі здійснюємо різкий видих зі звуком “ХУ”. Про вдих думати не слід.

1.24. “Горизонтальна фреза”

Повторити вправу, уявивши, що фреза лежить на столі. Різким рухом закручуємо її. Оскільки краї уявної фрези гострі, ми при кожному русі ховаємо живіт. Так само, як і в попередній вправі, ми видихаємо з кожним рухом, не піклуючись про якість вдиху.

1.25. “Рукавичка”

Стати прямо на жорсткі ноги (за шириною плечей). Ліву руку покласти на живіт. Уявити, що в правій руці ми тримаємо рукавичку, яку дуже різким рухом відкидаємо від себе, видихуючи зі звуком “Т”. Після 16 рухів починаємо відкидати рукавичку подвійним рухом – “Т–Т”, після тих же 16 рухів – потрійним “Т–Т–Т”, й продовжуємо вправу у зворотному порядку. Лівою рукою контролюємо рух діафрагми. З кожним видихом має відбуватися різке скорочення м’язів. Вдих робиться автоматично.

Вправи, спрямовані на тренування мимовільного видиху

Поради викладачам:

О. Ласкавая, як істинний професіонал у царині методики постановки голосу, наводить деякі застереження тим, хто організовуватиме й проводитиме даний комплекс вправ: *“До цих вправ належить “парадоксальна гімнастика О. Стрельнікової. Вона неодноразово описана в багатьох працях, присвячених проблемам дихання. Ми не вбудемо ретельно описувати всі вправи із даної гімнастики, лише звернемо особливу увагу на деякі необхідні особливості їх виконання, що не завжди враховуються прихильниками “парадоксальної гімнастики”. Наслідком неточності виконання вправ, які пропонує нам О. Стрельнікова, є те, що вони не завжди результативні, а іноді й не корисні.*

Увага в цих вправах акцентується виключно на вдихах, які мають бути короткими, як уколи, активними і чим природніше, тим краще. Думати слід лише про вдих: “Горілим пахне! Тривога!” й різко, шумно нюхати повітря.

Видих є результатом вдиху. Не слід заважати видиху зникати після кожного вдиху як заманеться, але краще ротом аніж носом. Слідкувати потрібно лише за тим, щоб вдих відбувався одночасно із рухом, а видих був безшумним.

Не варто заганяти себе у надто швидкий ритм. Необхідно пам’ятати, що в основах навчання мовленню швидкість виконання вправ є неважливою.

Сама О. Стрельнікова пропонувала швидку ритмічну структуру для своїх вправ. Але цей ритм пояснювався тим, що вона переслідувала, по своїй суті – оздоровчі цілі. Або ж працювала із професіоналами. Ми вважаємо за краще здійснювати рухи в середньому темпі, зручному для виконання.

Виконуючи вправи необхідно усвідомити, що всі вони робляться на “м’яких ногах”. Тобто не можна виконувати їх з нерухомими ногами в колінних суглобах.

Виконуючи вправи обов’язково рахувати про себе, бо під час приговорювання подумки активно працюють голосові складки.

Розпочинати необхідно із 16 вдихів на кожен рух, поступово збільшуючи до 96. При бажанні можна робити й більше вдихів.

Норма уроку може досягати до 1000–1200 вдихів.

Вивчаючи дихальні дисципліни, ми прийшли до висновку, що вкрай необхідно під час тренінгу чергувати вправи з “теплим” і “холодним” видихом.

“Холодний” видих активізує рух діафрагми, “теплий” – м’язи черевного пресу, похилі м’язи живота і, що найважливіше, прогріває голосові зв’язки, підготовлюючи їх тим самим до звучання”.

1.26. “Квітка” (“холодний” видих)

Стати прямо. Видихаючи на звук **“П”**, маюємо кінчиком носа малюсіньку квіточку.

Видихаючи таким же чином, маюємо квіточку трохи більшу. Шийні м’язи активізуються, видих стає більш напористим. Тепер на видиху маюємо носом гігантську квітку.

При виконанні вправи участь бере весь корпус. Видих стає максимально активним.

1.27. “Квітка” (“теплий” видих)

Так само повторити попередню вправу, змінивши звук **“П”** на звук **“ХА”**.

1.28. “Свічка”

Ця вправа виконується у три етапи.

Перший етап виконання умовно назовемо “вперта свічка”. Стати прямо, ноги за шириною плечей. Зробити правильний вдих і, уявивши свічку, рівним, довгим видихом на звук **“П”** потрібно утримувати її полум’я в горизонтальному положенні. Видихати слід повільно й максимально довго.

На *другому етапі* виконання вправи необхідно повільно задути свічку, імітуючи виголошення звука **“П”**. Друга вправа від першої відрізняється швидкістю видиху.

Третій етап – “потушу свічку”. Швидким, різким видихом задути свічку.

Кожну вправу варто повторити 4–6 раз.

1.29. “Левеня грається”

Стоячи прямо, ноги за шириною плечей, робимо повний вдих. Гарячим видихом, беззвучно промовляючи звук “ХА”, прогріваємо почергово спочатку зовнішні боки долонь, потім – тильні боки. Відводимо лікті в сторони й почергово прогріваємо їх, намагаючись дотягнутися до них гарячим диханням.

Почергово видихаємо то на праве, то на ліве плече. Намагаємося при цьому якнайскоріше дотягнутися губами до плеча, ніж підтягувати плечі до рота.

Після цього починаємо прогрівати “хвіст”, тобто здійснюємо півоберти корпусом назад, злегка присідаємо й у міру видиху виправляємо ноги в колінах. Робимо такі повороти то в одну, то в іншу сторони. Нахиляємо голову вперед й видихаємо в ділянку грудей.

Розслаблюємо поперекові м’язи, нахиляємося вперед і прогріваємо видихом живіт.

Нахиляємося ще нижче й гріємо почергово коліна. І нарешті, максимально тягнемось видихом до стоп, при цьому ноги залишаються прямими.

Кожну ділянку тіла (кисті, лікті, плечі та інше) прогріваємо двічі.

1.30. “Дім”

Вправа виконується в парах. Студенти сідають на підлогу один проти одного й починають теплим диханням будувати уявний дім. Наприклад, перший студент звів фундамент – видих, другий поклав нижній шар цегли – видих і таке інше. Фінальною крапкою має стати зведення мансарди чи добудова флюгера. Студенти обов’язково повинні стояти з піднятими над головами руками. За час проведення вправи тіло має пройти всі позиції від сидіння до стояння з піднятими руками.

Потрібно попросити студентів досить точно уявити будівлю, яку вони зводять, бо від стилю даної споруди залежить якість дихання.

РОЗДІЛ II. ГОЛОСОВЕДІННЯ

Поради викладачам:

У працях, присвячених проблемам удосконалення голосових даних, послідовності у створенні виразності звучання акторських голосів О. Ласкавая послуговується вченням відомого російського театрознавця Ю. Васильєва, який чітко розкрив розуміння проблеми “постановки голосу”.

Вчений звернув увагу на те, що саме поняття “постановка голосу” прийшло в театральну школу із вокальної педагогіки і, відповідно, означає *специфічні навички звучання, досить далекі від звучання природного*. “Нелегко погодитись із твердженням, що мовний голос можна поставити раз і назавжди. Це неможливо хоча б у силу біологічних, фізіологічних та психічних факторів, що впливають на роботу голосомовного апарату в моменти фонації”, – наводить у своїй праці “Сценічна мова” О. Ласкавая бачення даної проблеми Ю. Васильєвим [21].

Що ж стосується викладачів ВНЗ – основна мета, яку повинні переслідувати при опануванні розділів, присвячених техніці мовлення, культурі та постановці голосу педагога – віднайти, розвинути та вдосконалити голосові дані, властиві індивіду від природи, збудити їхні індивідуальні голоси й навчити легко та вільно користуватися цими голосами для ефективної організації педагогічної дії.

Варто звернути увагу на такі якісні характеристики індивідуальних вільних голосів, що притаманні як учителям, так і акторам кіно й телебачення:

1. *М'язова свобода* – це такий стан м'язів, що беруть участь в дихальному процесі, фонації і дикції, при якому відсутні напруження й фізичні затиски.
2. *М'язова активність* – стан голосових зв'язок, м'язів гортані, глотки й усього мовного апарату, що не допускає в'ялості.

3. *Голосова витривалість* – таке володіння свої мовним апаратом, при якому не відбувається втомлюваності м'язів, що призводить до погіршення якості звучання.

4. *Темброва рухливість голосу* – вміння варіювати різними якостями голосу, що звучить, застосовувати в роботі емоційне забарвлення голосу, різноманітні обертони.

5. *Об'ємність* – властивість голосу бути глибоким, оксамитовим, округленим, м'яким. Плоскі голоси неприпустимі в роботі актора і вчителя. Виключенням може стати лише спеціально зроблена характерність мовлення, властива певному образу.

6. *Звуковисотний діапазон* – вміння використовувати максимальний об'єм мовного голосу від самого нижнього до самого верхнього звуку.

7. *Динамічний діапазон* – вміння користуватися голосом при різній силі звуку, не втрачаючи при цьому тембрального забарвлення голосу.

О. Ласкавая радить викладачам сценічної мови й тим, хто проводить заняття із голосоведіння в першу чергу почути проблеми кожного окремого голосу студентів, зрозуміти, у кого голос завищений, у кого зажаті щелепні м'язи, в кого голос не виведений “в маску” тощо. Це необхідно для того, щоб грамотно розподілити навантаження на різні групи м'язів кожного студента [].

Як показує багаторічна практика викладання основ педагогічної майстерності, проблеми голосу тих, хто щойно вступив до педагогічного вищого закладу освіти – схожі. Найперше, що кидається в очі – це практично в усіх зажата щелепа.

Вправи, що допомагають зняти щелепні затиски

2.1. Вставити вертикально в рот чотири пальці, потримати їх в такому положенні 5 секунд, контролюючи, на які м'язи припадає максимальне навантаження. Витягнути пальці, закрити рот. Прослідкувати за своїми

відчуттями. Декілька раз розкрити рот на таку ж величину, не застосовуючи для допомоги руки.

Максимально стиснути, а потім розслабити щелепи. Повторити декілька раз, прислухаючись до поведінки м'язів. Запам'ятати стан свободи щелепи після затиску.

Під час занять часто використовується поняття “точка свободи”. Даний термін використовується відносно усіх груп м'язів, починаючи від лицьових й закінчуючи м'язами на пальцях ніг. Для того, щоб зрозуміти, що мається на увазі, необхідно міцно стиснути обидві кисті рук і з силою натиснути одним кулаком на інший. Затримати руки в такому положенні на 10 секунд, скинути напругу, розслабити руки. Миттєвий стан розслабленості й буде називатися “точкою свободи”.

2.2. Перевірка наявності затисків

На видиху підтягнути м'язи живота й зажати щелепи, на вдиху носом різко розслабити і ті й інші.

Вдихнути носом “у живіт” – видихнути ротом “ХУ”.

Вдихнути, зажавши щелепи – видихнути, розслабивши.

Вдихнути із розслабленою щелепою, але із закритим ротом – видихнути.

Вдихнути носом із розслабленою щелепою й відкритим ротом (язик на нижній губі). Потрясти головою, зберігаючи таке положення язика. Видихнути.

2.3. Для звільнення лицьових м'язів від затиску робимо пальцевий масаж:

Вказівними пальцями знаходимо з обох боків від вилиць точки кріплення верхньої і нижньої щелеп. Спочатку робимо угвинчувальні рухи пальцями при зімкнутих щелепах в один, а потім в інший бік. Повторюємо цю вправу при розімкнених щелепах, а потім – на зімкнених.

Кожний круговий рух пальцями слід повторювати 16 раз.

Після цього знаходимо точки кріплення щелеп, приблизно на середині нижнього краю очної ямки й повторюємо угвинчу вальні рухи в один та інший бік.

Робити масаж потрібно кожного дня, не залежно від того, чи є заняття з “мовлення” чи їх немає.

Вправи на “народження звуку”

2.4. “Лазня”

Вихідна позиція – стоячи прямо, ноги за шириною плечей, стопи розташовані паралельно. Розслаблюємо корпус, тобто всі м’язи, окрім м’язів ніг. Опускаємо тіло вперед. Ноги прямі й у міру напружені. Уявляємо, що ми знаходимося в лазні з дуже приємним легким паром. Перевіряємо, чи достатньо в нас розслаблені руки, м’язи шиї. Далі уявляємо, що наші руки перетворились у віники й починаємо поплескувати себе абсолютно розслабленими кистями рук спершу ноги, потім спину, боки, шию, плечі, руки, далі знову спину, уникаючи нирок. Паримося ретельно, не пропускаючи жодного сантиметра нашого тіла. Під час вправи ліниво, із задоволенням потрібно постогнати на звук **“М”**. Весь час контролюємо свободу шийних м’язів.

Найпоширеніші помилки при виконанні даної вправи – це затиснута щелепа й здавлена гортань. Щоб цього уникнути, необхідно постійно дотримуватися того, що губи мають бути зімкнені, а зуби – розімкнені (приблизно на 1 см.).

2.5. “Бамбук”

Так само, як і в попередній вправі розслабити корпус, опустивши його вниз. Ноги прямі й пружні. Абстрактно прослідкувати весь свій хребет, уявивши, що кожний хребець є однією із ланок молодого й пружного бамбука. Далі, піднімаючи хребець за хребцем, починаючи з кінчика, уявити, як розпрямлюється весь бамбук, як він виростає і прямою стрілкою тягнеться

до неба. В міру випрямлення, необхідно посилати легке стогнання в кожен хребець.

Вправа буде виконана правильно, якщо звук із глухого “черевного” поступово, в міру проходження вгору по хребту, стає чистим й звучить фінальною точкою точно в головному резонаторі.

2.6. “Коріння”

Вихідна позиція: стоячи прямо, ноги за шириною плечей, стопи паралельні. Уявляємо, що наші ноги перетворюються в чудове молоде й кріпке коріння дуже сильного і красивого дерева. З позіхом, ми опускаємо в це коріння максимально тихий і низький звук “А”. Слідкуємо за тим, як наше коріння починає опускатися вниз, як воно проходить через підлогу, через усі поверхи споруди, в якій відбуваються заняття, як воно все глибше й глибше укорінюється в красиву, м’яку землю, яка нагадує собою м’який, податливий пластилін.

При виконанні вправи видобуваємо звук, який нагадує дуже тихе ричання левеняти. Якщо студентові важко відобразити такий звук, нехай він спочатку робить цю вправу беззвучно, вдихає в “коріння” гаряче повітря. Важливо, щоб педагог почув кожного студента, переконався, що він видобуває звук не за рахунок зв’язок.

2.7. “Гумовий балон”

Уявімо, що на рівні тазостегнового суглоба на нас надітий плавальний гумовий балон Він красивий, яскравий та пружний. Наше завдання: відштовхуючи його руками й животом, насипати в нього звук “О”. Відштовхувати його потрібно в різні боки від тіла.

Не варто забувати, що звук має бути тихим, асоціативно розташовуватися на рівні живота. Кисті рук – активні, не в’ялі.

Якщо вправа виконується правильно, то ми не відчуваємо вібрації в частині низу живота й куприка.

2.8. “Сонечко”

Вихідна позиція така ж, як і в попередніх вправах. Лікті розводимо в боки і піднімаємо до рівня плечей. Кисті складаємо долонями до себе одна на одну й притискаємо їх до грудей. Уявляємо, що в нашій грудній клітці живе сонечко. Ми тихенько відкриваємо хвіртку (розкриваємо долоні) і випускаємо сонечко із будиночка зі звуком **“Я”**. Важливо знати, що наше сонечко, виходячи із свого укриття, рухається не вверх чи вниз, а рівномірно заповнює весь простір навколо нас, в тому числі й за спиною.

В міру виконання вправи руки розкриваються й розводяться в боки, звук, не підвищуючись, посилюється. Вібрації повинні відчуватися в частині лопаток. Далі так само запускаємо сонечко назад, у грудну клітку. Відповідно звук розвивається від сильного до слабшого, інтимного.

2.9. “Обнімаємо плечі”

Із тієї ж позиції закриваємося, обнімаючи свої плечі. Прагнемо “влучити звуком” в лопатки, тобто відчувати вібрації на рівні передпліччя. Звук **“И”**.

2.10. “Антенa”

Уявімо, що із нашого тім’ячка висувається маленька антена. Розпочинаємо через неї перемовлятися із інопланетянами. Звук **“MI–MI–MI”**. Для спрощення вправи, можна в цьому місці взятися за волосся і його легенько посмикати. Важливо робити цю вправу на максимально низькому голосі з “яблуком у роті”. Ні в якому разі не слід закидати голову назад, навпаки, потрібно здійснити невеликий нахил голови вперед, а очі підняти вверх. Слідкувати, щоб студенти не розтягували рот при посмішці. Рот має працювати вертикально.

Ця вправа показує звучання головного резонатора, а максимальні вібрації відчуються в частині тім’я.

2.11. “Форми голосних”

Стати прямо, ноги за шириною плечей, стопи паралельні. Скласти долоні одна до одної на рівні грудної клітки. Повільно й з посиленням розпочати піднімати праву руку вверх і водночас опускати ліву вниз.

Виголошувати довгий звук **“І”**, слідкуючи за тим, щоб він виходив точно із тім’я спрямованим променем й рівно піднімався вгору.

Відвести праву ногу назад, перевівши її на центр ваги, трішки опустити голову, обхопити руками плечі й виголосити довгий звук **“Е”**. Вібрації у передпліччях і плечах.

Праву ногу винести вперед, перенести на неї центр ваги. Відкрити й широким жестом розвести руки в боки. Звук – **“А”**. Рот відкритий на чотири пальці. Вібрації в грудній клітці.

Повернути ногу у вихідну позицію. Руки стулити перед собою, щоб вони разом із грудьми утворили прямо перед вами овал. Виголосити довгий звук **“О”**, акцентуючи увагу на долонях. При правильному виконанні вправи саме в долонях мають виникнути легкі вібрації.

Уявити, що ми піднесли до губів довгу, легку, порожнисту трубку і, максимально відвівши її від обличчя, направляємо вперед вузько спрямований звук **“У”**, створюючи звуком вузький коридор, що простягається в далечінь.

Складаємо руки в замок. Підносимо їх до грудей та імітуємо рух, подібний тому, яким дресирувальник відкриває пащу левові. Звук **“И”**.

Виконуючи цей блок вправ, слідкуємо за тим, щоб рот працював виключно вертикально, а на обличчі не виникало жодної міміки.

Виголошуючи звуки **“І”** та **“И”**, робимо напівпозіхання. Повторюємо всі вправи спочатку, виголошуючи звуки у мовному порядку, тобто не подовжуючи їх у часі.

Вправи на вільне володіння звуком у середньому регістрі

2.12. “Спина до спини”

Сідаємо попарно спиною до спини. Після того, як відчули дотик спинами, починаємо по черговому видавати звуки. Звук **“МА”**. Необхідно настільки сильно сконцентруватися на спині партнера, щоб під час звучання, вловити вібрації у власній грудній клітці. Слухач, який видає звук, має точно

послати його під лопатки свого партнера. Після того, як відчули вібрацію спини один одного, переходимо до наступної, більш складної вправи.

2.13. “Стопи до стоп”

Сідаємо на підлогу, обличчям один до одного. Впираємося своїми стопами у стопи партнера і по черзі проголошуємо звук **“МО”** таким чином, аби партнер відчув у гіршому випадку тепло, а в кращому – вібрації від ваших стоп. Запорукою успішного виконання вправи є ваша спроба дотягнутися звуком до куприка партнера. Вправу потрібно робити поєднуючи звук із позіхом та з точним артикулюванням звука **“О”**.

2.14. “Тім’я до тім’я”

Стати на коліна, спертися на руки й притулитися головами один до одного. Звук, відповідно **“МУ”**. Виголошуємо його по черзі, поєднуючи з рухами голови й корпусу вперед. Необхідно відчуті вібрації в голові партнера.

Це найпростіша вправа, але щоб правильно її виконати, необхідно пам’ятати про “яблуко”.

В більшості мовленнєвих методик до вдосконалення “головного резонатора” й верхнього регістра приступають в першу чергу. О. Ласкавая навпаки, свідомо й наполегливо пропонує робити це після того, як студенти, оволодівши черевним типом дихання, навчилися легко й вільно звучати в середньому регістрі. Авторка унікальних методик голосоведіння відзначає, що в кожній людини є свій, лише їй притаманний центр мовного голосу, тобто вихідне положення, в якому зручно звучати. Відповідно, **центром мовного голосу називається та частина діапазону, яка звучить найбільш легко і вільно, та кількість мовних звуків, які студент виголошує без м’язових напружень**. Для отримання красивого, легкого і польотного голосу необхідно розробити верхній регістр.

Перед тим, як розпочати розробку верхнього регістра, варто провести **пальчиковий масаж обличчя й вух:**

2.15. Трохи опускаємо голову й починаємо постукувати кінчиками пальців по лобу. Виголошуючи довгий звук **“М”**, намагаємося попасти ним точно під пальці. Губи при цьому зімкнуті і розслаблені, зуби навпаки – розімкнуті.

Далі, кінчиком середніх пальців легенько постукуємо по носу, з обох боків від хряща й трохи нижче горбика. Звук **“Н”**.

Натягуємо крильця носа й розпочинаємо гладити їх великим та вказівним пальцями руки. Звук **“М”**.

Вказівним пальцем робимо угвинчувальні рухи там, де починаються крильця носа. **“М”**.

Чотирма пальцями простукуємо ділянку обличчя, розташовану між носом і верхньою губою. Виголошуємо звук **“В”**. Під час звучання утрирувано піднімаємо верхню губу.

Чотирма пальцями простукуємо під нижньою губою, виголошуючи звук **“З”**., утрирувано опускаємо нижню губу.

Простукуємо всіма пальцями щелепи й щоки, виголошуючи **“ЛМН”**.

Сильними рухами пальців робимо масаж усієї волосяної частини голови, захоплюючи підпотиличну частину. Голову при цьому трохи нахиляємо вперед. Перевіряємо, чи вільні м'язи шиї.

Позіхаючи, розпочинаємо ледве стогнати зі звуком **“М”**. Стогнучи необхідно виголошувати так, неначе жалієтесь. При виконання цієї дії звук має “йти” саме в голову.

Продовжуючи ледве стогнати й жалітися, робимо повний масаж вушних раковин. Спочатку легким рухом смикаємо за мочки вух – вниз (16 раз).

Далі – за верхню частину вушної раковини – вверху (16 раз).

За середину вушної раковини – вперед (16 раз).

Знаходимо за вушною раковиною хрящовидні горбки й “угвинчуємо” в них вказівні пальці, спочатку в один, а потім – в інший бік.

Беремо вказівним й великим пальцями козелки (випуклості, розташовані там, де починається вушна раковина з боку обличчя) і активно розтираємо їх по 8 раз.

Щільно прикладаємо долоні до вух й різким рухом відриваємо руки від голови.

Закінчивши пальчиковий масаж, слід перейти до **грудного резонатора:**

2.16. Розслабленими кистями рук активно простукуємо грудну клітку, видаючи довгий звук **“Р”**.

Всі подібні вібраційні вправи ми робимо розслабленою відкритою кистю, а не кулаком, як це робиться в більшості театральних шкіл. Справа в тому, що одним із першочергових завдань тренінгу є “не насилля” над своєю природою і, як наслідок, над власним тілом. Закрита в кулак рука – це завжди показник негативної агресивної енергії. Відкрита кисть несе в собі відкриту енергію, тому в постукуваннях долонею немає агресії.

Піднімаємо зігнуті в ліктях руки на висоту плечей. Кисті, зімкнуті в кулак, підводимо до грудей. Починаємо робити різкі, як укол, рухи, почергово кожним ліктем, в боки. На кожен рух припадає різкий звук **“К”**.

Опускаємо розслаблений корпус вперед і, погойдуючись із сторони в сторону, виголошуємо звук **“Ш”**.

Можна запропонувати студентам імітувати у такий спосіб сичання змії, що обвиває стопи. За траєкторією цей рух нагадує знак безкінечності.

Із цього ж положення переходимо до звуку **“Ж”**, неначе граючись у дитячі машинки, які також обвивають ноги вісілкою.

Для повернення у вихідну позицію (стоячи прямо, ноги на ширині плечей), можна запропонувати зробити наступну вправу:

2.17. “Левеня і варення”

Розслабитися. Похитати корпус. Уявити, що ви – левеня, яке забруднене все варенням. Для збільшення слиновиділення (що доречно), припустимо, що варення лимонне.

Довжелезним язиком починаємо злизувати варення. Спочатку зі стоп, потім з колін, з живота, з грудної клітки, з плеч, з ліктів, з “хвоста”, з кистей.

Даною вправою ми активізуємо глоткові та гортанні м'язи, а також м'язи, що відповідають за роботу кореня язика. Необхідно звернутися до студентів робити цю вправу якомога частіше. По-перше, вони змочують слиною порожнину рота; по-друге – відбувається активне тренування язика.

Вправи для активізації звуку в головному резонаторі

2.18. “Губи, що звучать”

Кладемо кінчик великого пальця на середину зіткнення верхньої й нижньої губів і починаємо активно й швидко робити вібраційні рухи рукою. Виголошуємо звук **“М”**.

Необхідно пам'ятати, що губи мають залишатися відносно розслабленими, але зімкнутими, в той час як щелепи – розімкнутими (“яблуко в роті”). Слідкуємо за тим, щоб звук неодмінно організовувався саме на губах. Показником правильного виконання вправи стане відчуття лоскотання в ділянці губ.

2.19. “Малий рупор”

Складаємо долоні малим рупором навколо рота й починаємо робити вібруючі рухи руками. Виголошуємо звук **“М”**.

2.20. “Великий рупор”

Обхоплюємо долонями низ обличчя, включаючи ніс, і повторюємо на тому ж звуці, що і в попередній вправі, такі ж вібруючі рухи руками.

Після того, як ми переконалися, що вправа виконана правильно й дала позитивний результат, ускладнюємо її, додаючи текстову структуру.

Чергуючи “малий” і “великий” рупори, виголошуємо текст, у якому безліч сонорних звуків. Наприклад: “Мій милий маг! Моя Марія!”. Важливо робити акцент на звук **“М”**.

В міру виголошення тексту, віддаляємо руки, складені рупором, якомога далі від обличчя, прагнучи зберегти звук у долонях. Таким чином ми посилюємо звук в “масці”.

2.21. Активізуємо звук у головному резонаторі

Різким, але акуратним простукуванням вказівним пальцем в частині різних порожнин обличчя, роблячи гримаси незадоволення й дратівливості, “пробиваємо” звук у резонатори:

- в лобну кістку прямо над передніссям – **“НЕЙ–НЕЙНЕЙ**;
- вказівними пальцями у щоки, вище кінчиків рота – **“ХЕЙХЕЙХЕЙ”**

Роблячи вправу, зберігаємо “оскал” (широко розтягуємо рот по горизонталі).

Сильно відкриваємо рот, зберігаючи “оскал”. Сильно витягуємо назовні середину язика, кінчик якого залишаємо в роті, зачепивши за нижні зуби. Робимо дуже активні рухи язиком уперед зі звуком **“АЙАЙАЙАЙ”**.

О. Ласкавая у своїх тренінгах часто згадує слово *енергія*, відзначаючи: “Це слово не люблять педагоги – мовники театральних шкіл і повсякчас намагаються його уникнути. На наш погляд, таке ставлення до цього терміну є необґрунтованим. Ми точно знаємо, що біологічні поля існують, Ми обов’язково відчуваємо при першій зустрічі, що ця людина “наша”, а інша – “не наша”. Звідси – перший контакт відбувається на біологічному рівні. Саме тому ми закликаємо учнів вивчати себе. Ми знаємо із практики, що людина здатна в момент концентрації чи, навпаки, релаксації, творити чудеса. Значить, ми можемо керувати власним біологічним полем. Можемо регулювати рівень і якість свого впливу на оточуючих. У чому полягає сутність нашої професії? Саме в здатності впливати. Енергетика – це одна із першочергових якостей нашої професії. І чим більш енергетичний актор, тим він цікавіший для глядачів. А те, що ми працюємо для глядача, є незаперечним фактом”[21].

Це ж саме стосується й професії вчителя. Педагогу слід навчитися постійно збільшувати власний енергетичний потенціал для здійснення

впливу на учнів, а звідси – вміти щоденно впливати на окремі енергетичні точки засобами активного масажу вушної раковини, кистей та рук. Робити такий масаж зручно, поєднуючи його із вправами для вдосконалення дикції.

Вправи на посилення енергетики

2.22. “Голова на рівні грудей”

Слухачі спокійно ходять по аудиторії, вивчаючи простір, який їх оточує. Потім викладач пропонує уявити, що голова переміщується на рівень грудей. І, відповідно, просить вивчити простір буквально з даної точки зору.

Потрібно порадити їм “подивитись” на підлогу, на стелю, обертатися навколо своєї осі та інше.

2.23. “Очі на спині”

Після виконання попереднього завдання, пропонуємо студентам уявити, що очі знаходяться на спині в частині лопаток. І знову закликаємо до вивчення простору.

2.24. “Трансформер”

Ходимо спокійно по території й читаємо улюблений вірш (краще, якщо він буде дитячим). Читаємо тихо, для себе, абсолютно не звертаючи уваги на товаришів. Потім пробуємо прочитати його губами, які знаходяться на рівні сонячного сплетіння.

Ця вправа має досить сильний емоційний ефект. Справа в тому, що людина, яка правильно виконує дане завдання, починає почувати себе менше за зростом і від цього стає більш незахищеною. За асоціативним рядом, вона стає дитиною.

Наступним етапом вправи є перенесення голови на рівень витягнутої вгору руки. Неначе ви несете свою голову на піднятій руці. Читаємо той же вірш губами, розташованими на голові, що перевищує наш зріст. Ефект, протилежний попередньому.

І пропонуємо знову прочитати цей вірш в нормальному режимі, але вже звернувши увагу на те, що змінилося у відчуттях, що нового відбувається

зі студентом на відміну від першого прочитання. Вони всі відчувають себе набагато впевненіше, спокійніше і, що саме важливе, набагато об'ємніше, ніж на початку вправи.

Працюючи з майбутніми акторами, О. Ласкавая досить влучно звертається до творчості відомого режисера і педагога З. Гіппіус, яка представила широкий спектр різноманітних вправ на розвиток образної пам'яті, уваги, мислення, інтуїції й навиків самовиявлення.

Вправи, спрямовані на розвиток уяви, внутрішнього слуху, народження дієвого слова

2.25. “Сонар”

Уявімо, що у нас є сонар – унікальний уловлювач звуків. І ось ми його включили. Тиша! Послухаємо, які звуки оточують нашу кімнату... Шум вулиці, приглушений гул розмов і кроків, ледве чутна музика, а взагалі – якийсь сумбурний, різнобарвний шум. Спробуємо розділити цей різнобарвний шум на складові. Повільно поїхала якась легкова машина, а ось гуркотить потужний вантажний автомобіль...

Стоп. Виключили вулицю. Включили сусідню аудиторію. Хто там тупає, який курс?

Стоп. Включили вестибуль. Вслухайтесь у розмови. Спробуйте відгадати, хто це говорить.

Тепер уключіть лише звуки сусідньої аудиторії

Тепер лише вестибуль.

Переключайтесь по команді: вулиця, вестибуль, аудиторія.

2.26. “Магнітофон”

В механізмах нашої пам'яті, серед інших апаратів, є й найоб'ємніший у світі магнітофон – на ньому записані всі звуки, які ми колись чули в нашому житті. Ми – звукооператори. Нас цікавить насамперед звук.

Згадати шуми пароплава, спів пташок, шум дерев у лісі, гавкіт собаки, звук прибуття трамвая, згадайте голос матері. Чуєте?

Тут виникає досить багато видінь, але всі вони конкретні. Ви згадуєте не лише абстрактний пароплав, а конкретний епізод із життя, пов'язаний з конкретним пароплавом. На просто – спів пташок, а спів пташок на вашій дачі, не просто шум дерев, а конкретну поїздку з друзями на пікнік, гавкіт своєї собаки та інше.

Необхідно опанувати свій внутрішній магнітофон, навчитися ним користуватися, аби миттєво він реагував на натиснуті кнопки. Звуки у споминах не завжди чіткі, як у дійсності. Але нам достатньо лише натяку на звук, щоб цієї ж миті ожив спомин.

2.27. “Чути лише одного”

Одночасно читають у голос дві людини. Одна частина групи слухає лише одного, інша – іншого. Стоп.

Детально й послідовно переказати текст свого напарника. Іншим додати, що він упустив.

Вправи на виховання тихого голосу, що не втрачає при цьому своєї виразності

2.28. “Мікрофон”

Уявімо, що ми знаходимося в маленькій студії звукозапису. Підносимо близько до губів уявний високочутливий мікрофон й починаємо виголошувати текст, прислухаючись до кожного звука.

Важливо зрозуміти, що при найменшому стрибку голосу мікрофон буде робити фон. А якщо ми не точно посилаємо в нього звук, то виникає провалля у голосі та відбиття звука від стін. Виголошуємо текст зі значною кількістю проривних звуків. В міру виконання вправи то пришвидшуємо, то уповільнюємо ритм тексту. При цьому слідкуємо за рівністю й чіткістю звука, за “хвилями”, що виходять із нашого мовного апарату.

Окрім того, ми використовуємо й справжню техніку. Просимо підключити нам мікрофон у великому залі й учимося говорити в нього,

водночас записуючи тексти на магнітофон. В подальшому ми прослуховуємо ці записи, “діагностуємо” і виправляємо недоліки.

2.29. “Кіносценарій”

Можна пограти в таку гру: слухачі самостійно пишуть сценарій. Крім ролей, вони розписують звукову партитуру з різноманітними шумами (звуки кроків, крапель води, скрипіння дверей, гавкіт собаки, плач дитини та інше). На занятті ми розподіляємо ці ролі й шуми та озвучуємо дане кіно, уявляючи, що ми працюємо у професійній студії.

2.30 “Мультики”

Вправа абсолютно ідентична попередній. Різниця лише в тому, що пишеться сценарій анімаційної картини.

Вправи на розвиток звука в трьох регістрах

2.31. “Важкий шланг”

Із положення стоячи прямо, ноги за шириною плечей, стопи паралельні робимо нахил уперед. Уявляємо, що на підлозі лежить важкий шланг. Беремо його у крайній нижній правій точці й перетягуємо підлогою в крайню ліву точку. Слідкуємо за тим, щоб артикуляційний апарат був розслабленим, піднебінна завіска піднята. Виголошуємо на максимально низькому й тихому звуку текст:

На міліні ми миня ліниво ловили.

Для мене ви ловили линів.

Про кохання чи не мене ви так мило молили

І в тумани лиману манили мене.

Важливо, щоб звук відчувався не тільки у нижній частині тіла й грудей, але й у “куполі”, тобто в лобних пазурах, потиличних і тім'яних кістках.

2.32. “Канат”

З тим же текстом, стоячи на “м'яких” ногах, беремося у крайній правій точці за уявний канат й перетягуємо його в крайню ліву точку на рівні

грудей. Звук має акцентуватися в середньому регістрі, і основні тактильні відчуття мають припадати на спину й груди.

2.33. “Ниточка”

Беремося однією рукою за уявну ниточку, яка знаходиться на рівні витягнутої вверх руки, й виголошуючи той же текст, перетягуємо її з одного боку в інший. Звук у верхньому регістрі. Слідкуємо за тим, щоб слухачі не закидали голову. Для зручності звучання, навпаки, трохи опускаємо голову, піднімаємо піднебінну завіску і, посилаючи звук до уявної ниточки, слідкуємо за нею очима.

2.34. “Повітряна кулька”

Стоячи прямо, одна нога висунута вперед, беремо в руки уявну повітряну кульку й починаємо злегка підкидати її, супроводжуючи кожен кидок відповідним звуком.

Від самої підлоги, злегка присівши, –найнижчий звук початкового діапазону, трішки вище – підвищуємо на одну ноту, ще вище, ще... Й таким чином – до самої верхньої ноти. У верхній позиції припустимий невеликий стрибок.

Спочатку робимо вправи, спираючись лише на голосні: **У–О–А–Е–И–І.**

Далі додаємо на початок складу голосні за алфавітом:

БУ–БО–БА–БЕ–БІ–БИ;

ВУ–ВО–ВА–ВЕ–ВІ–ВИ;

ГУ–ГО–ГА–ГЕ–ГІ–ГИ й так далі.

Потім повторюємо вправу, опускаючи кульку (перехід від крайнього верхнього звука в крайній нижній).

І, врешті-решт, піднімаємо кульку з нижньої позиції у верхню й пророблюємо той же ланцюг у зворотному порядку.

2.35. “Хмаринка”

Ця вправа робиться в трьох різноманітних варіантах.

Перший варіант аналогічний попередній вправі, лише замість кульки у нас є маленька хмарка, яка хоче полетіти. Наша задача, піднімаючи й опускаючи її, утримати хмарку. Робимо цю вправу на звукові **“О”**.

Другий варіант. Випиваємо цю хмарку і вона починає нами керувати зсередини. Тіло м'яке, рухливе й важке. Піднімаючись і опускаючись, – підвищуємо і знижуємо по діапазону зі звуком **“О”**.

Третій варіант. Опиняємося всередині великої, в'язкої, вологої й важкої хмари. Наша задача – відвоювати в неї свій простір. Від стоп до верхівки. Звук – колишній.

Виконуючи вправу, варто звернути особливу увагу на те, що в кожному варіанті звук відтворюється у відмінній від попередньої якості.

І, насамкінець, цінними, з огляду на педагогічну майстерність, є різноманітні види гімнастичних вправ, що проводилися О. Ласкавою зі студентами театральних вузів і можуть бути застосовані при саморозвитку педагогічної майстерності викладачів ВНЗ, яким конче необхідно удосконалювати основи мистецтва голосоведіння.

Гімнастика для вивільнення нижньої щелепи

1. “Лялькова щелепа”

Підпираємо підборіддя рукою, складеною в кулак, й починаємо, через невеликий опір, відсувати нижньою щелепою кулак униз. На кожен рух припадає звук, в якому перед поєднанням **АГА** додається звук за алфавітом (**БАГА, ВАГА, ГАГА** й так далі).

Важливо пам'ятати, що рот відкривається виключно по вертикалі й до того ж величиною з чотири пальці. Необхідно згадати, як відкривається рот у ростової ляльки, повторити цей рух, акцентуючи увагу на нерухомій верхній щелепі.

2. “Чайник”

Упираємо кулак у верхню частину грудини (відразу під ямкою, там, де починається шия), великий палець кладемо на підборіддя. Максимально

відкидаючи верхню частину голови, утримуємо при цьому великим пальцем нижню щелепу в незмінному положенні, виголошуючи **БАЛА, ВАЛА, ГАЛА** й так далі.

Щоб рух був зрозумілим, порівнюємо його з кришкою, що відкидається при виході пара на чайнику. Всі ці рухи не різкі, не “силові”, а досить спокійні та виважені.

3. “Голова–хмарина”

Абсолютно розслабивши шию, губи, м’язи обличчя, але зберігаючи напругу м’язів язика, робимо кругові переكاتи важкою головою, виголошуючи **БАУ, ВАУ, ГАУ** й так далі. Голова рухається під власною вагою.

Вправа має викликати приємні відчуття. Якщо навпаки – вона виконується не правильно.

4. “Кулак”

Добираємо текст, у якому міститься безліч звуків “А”. Наприклад: “Наша Марина красива як калина”. Далі, проговорюючи його, на кожному звукові “А” здійснюємо ковзаючи рухи зубами по руці, складеній у кулак.

Зовні рухи нагадують “заковування” кулака в рот. Але це не так. Під час виконання вправи кулак залишається нерухомим, в той час як рот рухається.

Досить продуктивний спосіб розслаблення щелепи – використання ванної пробки. Необхідно вставити її в рот таким чином, як закривають пляшку, і повільно проговорювати скоромовки. При виконанні такої вправи необхідно утрирувано артикулювати й пам’ятати, що після кожної скоромовки потрібно витягнути пробку із рота та повторити цю скоромовку в звичайному режимі.

Слухачі відразу відчують розслаблення щелепних м’язів і, як результат, відбувається більш спокійне проголошення тексту.

Артикуляційна гімнастика губ

5. “Покусування”

Розпочинаємо гімнастику із подвійних покусувань по чергово верхньої та нижньої губів із прискоренням ритму.

6. “Жувальна гумка”

Здійснюємо активні та великі жувальні рухи щелепами, при зімкненні щелеп відбувається “почісування” губів зубами з внутрішнього боку.

7. “Почісування”

Нижні зуби почісують верхню губу.

Верхні зуби почісують нижню губу.

Розпочинаємо повільно, потім збільшуємо ритм рухів.

8. “Хоботок – посмішка”

Губи витягуємо вперед, так як цілуємося. Фіксуємо їх у такому положенні на три секунди. Потім розтягуємо їх у посмішці, не оголюючи зубів, і знову фіксуємо. Далі – витягуємо. Розтягуємо в посмішці, оголюючи зуби. В міру виконання вправи збільшуємо ритм.

9. “Горизонталь”

Зімкнути губи в “п’ятачок”, витягнути їх уперед і здійснювати максимальні рухи вліво – вправо, з фіксацією в крайніх точках. Вправа, як і попередня, робиться із прискоренням.

10. “Вертикаль”

“П’ятачок” рухається вертикально. Вверх – точка, вниз – точка. Поступово прискорюємо.

11. “Хрест”

Поеднуємо дві попередні вправи й робимо витягнутими вперед губами наступні рухи: вгору, вправо, вниз, уліво. Після 8 “хрестів” змінюємо напрям.

12. “Крути”

Зімкнувши губи в “п’ятачок”, здійснюємо ними кругові рухи. Спочатку за годинниковою стрілкою, потім проти годинникової стрілки.

13. “Рекламна розтяжка”

Уявляємо величезну розтягнуту рекламу через вулицю й починаємо губами, зімкненими в “п’ятачок”, писати красивими буквами своє повне ім’я, по-батькові та прізвище.

Виконуючи весь даний блок вправ, слідкуємо за тим, щоб працювали лише губи. Іноді корисно притримувати рукою нижню щелепу, аби певно виключити її рух.

14. “Фіранки”

На рахунок **“раз”** – верхня губа піднімається так, що оголюються зуби.

На рахунок **“два”** – губи приймають спокійне положення.

На рахунок **“три”** – опускається нижня губа, оголюючи зуби.

На рахунок **“чотири”** – губи повертаються на місце.

Спочатку робимо цю вправу беззвучно. Потім підключаємо звучання:

“верхня фіранка” – **В**;

нормальне положення губів – **М**;

“нижня фіранка” – **З**;

повернення губів до вихідної позиції – **М**.

Після кожної вправи чи при достатній утомлюваності губів робимо скидання. Для цього сильним струменем повітря змушуємо вібрувати губи зі звуком **ТПР–Р–Р–У**.

Артикуляційна гімнастика для язика

15. “Подвійні уколи в щоки”

При стиснутих губах і розімкнених щелепах здійснюємо різкі й сильні подвійні уколи по чергово то в ліву, то в праву щоки.

16. “Жало”

Гострим й довгим язиком, подібним до змії, здійснюємо подвійні уколи в обрану точку, яка може розташовуватися в будь-якому місці аудиторії (внизу, зверху, справа, зліва, позаду).

17. “Годинникова стрілка”

Ця вправа має два варіанти.

Перший варіант. Губи стиснуті, щелепи розімкнені. Здійснюємо кругові рухи язиком за стиснутими губами. Язик гладить верхні й нижні ясна. Напрямок язика змінюємо.

Варіант другий. Повторюємо з точністю такі ж рухи, з тією лише різницею, що язик виявляється за зубами і гладить по колу м'яке піднебіння й вуздечку. В даному варіанті вправи основне навантаження припадає на корінь язика.

18. “Чаша”

Вправа, як і попередня, виконується у двох варіантах.

Перший варіант. Сильно відкрити рот, широкий язик витягнути з рота, підняти його доверху, потримати в такому положенні й повернути в широко відкритий рот. Лише після того як кінчик язика торкнеться верхнього піднебіння, закрити рот.

Другий варіант. Проробити цю ж вправу, не відкриваючи при цьому рота. Навантаження знову ж таки припадає на корінь язика.

19. “Вікно”

Даний блок вправ, в яких ми використовуємо ту ж технологію, що й у гімнастиці для губів.

Сильно відкриваємо рот (вікно) й залишаємо його в такому положенні до закінчення виконання кожної окремої вправи, в якій працює максимально висунутий із рота і напружений язик:

“горизонталь” (язик переміщується вліво–вправо;

“хрест” (вверх, вправо, вниз, вліво);

“кола” (рухи за й проти годинникової стрілки);

“рекламна розтяжка” (довжелезним язиком, при дуже сильно розкритому роті, пишемо великими і красивими буквами своє прізвище, ім'я та по-батькові).

Якщо дуже втомився язик, необхідно зробити скидання: покласти на нижню губу розслаблений язик й потрясти головою таким чином, щоб язик

теліпався із боку в бік. В такому положенні досить швидко відпочинуть усі м'язи язика.

20. “Гірка”

Кінчик язика уперти в нижні зуби. Бічні краї язика притиснути до верхніх корінних зубів. “Спинку” язика “викочувати” вперед гіркою й прибирати углиб рота.

Ця вправа служить для розвитку й укріплення кореня язика і його середніх м'язів.

21. “Конячка”

Ця вправа має два варіанти. Обидва можна назвати “цоканням”, бо при виконанні відбувається характерний звук, яким імітують цокіт коняки.

В першому варіанті язик прилипає до альвеол й потім відклеюється від них.

В другому – жорстким кінчиком язика відбуваються рухи від верхніх зубів до альвеол, потім по верхньому твердому піднебінню і, загинаючись усередину, гладимо тверде піднебіння. В кінці даного руху також роздається характерний звук.

2.4. Тренінгові методики режисури педагогічної дії в професійній комунікації викладача ВНЗ

Комплекс тренінгів із режисури педагогічної дії розроблений сучасним педагогом, методологом, режисером, автором і постановником багатьох мюзиклів та спектаклів, тренером-модератором “Школи педагогічної майстерності” В.Л. Мозговим [29].

І. ПЕДАГОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ

Поради викладачам:

У “Педагогіці: сучасній енциклопедії” поняття “педагогічне спілкування” тлумачиться як “...форма навчальної взаємодії, співробітництва

педагогів і учнів, аксіально-релятивна, особистісна та соціально-орієнтована взаємодія” [32].

Досліджуючи проблему педагогічного спілкування, В. Кан-Калик зазначає, що “Спілкування в педагогічній діяльності є, по-перше, засобом вирішення навчальних задач, по-друге, соціально-психологічним забезпеченням виховного процесу, і по-третє, способом організації взаємодії вихователя і дітей”[16]. Продовжуючи розробку теми педагогічного спілкування у контексті педагогічної техніки вчителя, науковець констатує, що „Навчання представляє собою певну комунікативну систему, а тому педагог так само, як і режисер, актор, письменник, орієнтується на особистість, що сприймає, у першу чергу, основну ідею” [16].

Досить ґрунтовно проблема педагогічного спілкування розроблена у контексті розвитку педагогічної майстерності вчителів. Обґрунтовуючи поняття педагогічного спілкування, його особливості, функції, види, І. А. Зязюн наводить визначення “професіонального педагогічного спілкування” яке у своїй сутності становить “...комунікативну взаємодію педагога з учнями, батьками, колегами, що спрямована на встановлення сприятливого психологічного клімату, психологічної оптимізації діяльності” [15].

Доцільність використання педагогічного спілкування як засобу режисури педагогічної дії підтверджується також напрацюваннями театральної педагогіки. Так, обґрунтовуючи типологію словесної взаємодії та параметри поведінки, О. Єршова і В. Букатов зауважують, що “Уміння орієнтуватися в інтонаційному розмаїтті та різноголосності людської мови є не просто цінним для вчителя, оскільки ледова доля його праці пов’язана із впливом словом” [29].

Викладачам ВНЗ варто усвідомити, що добір мовних конструктів і вибудова педагогічного спілкування сприятимуть становленню характерної мовно-педагогічної культури спілкування. Слово, будучи засобом режисури педагогічної дії, значно розширить межі свідомості, уяви, фантазії студентів

та викладача, сприятиме формуванню унікального, неповторного творчого педагогічного простору.

Вправи на оволодіння навичками режисури педагогічного спілкування

1. Завдання для слухачів:

- зайдіть до навчальної аудиторії та привітайтеся, зосередьте увагу студентів, налаштуйте їх на співпрацю;
- зайдіть до навчальної аудиторії та приверніть увагу студентів без мовного спілкування засобами міміки, пантоміміки тощо.

Завдання: провести аналіз варіантів спілкування з аудиторією слухачів. Встановити, який із варіантів спілкування більше сподобався слухачам?

2. Зверніться до студентів, використовуючи різні системи звертань (прохання, вимога, попередження, похвала, гумор, запитання, натяк, наказ, побажання).

Завдання: необхідно знайти не тільки відповідну інтонацію, а й підібрати пластику міміко-пантомічного інтонування, відповідну постановку тіла. Постійно стежити за свободою рухів тіла, розкутістю. Провести аналіз запропонованих слухачами варіантів звернень.

3. Вправа на техніку інтонування: скажіть фрази з різними відтінками мовлення (залежно від педагогічної ситуації):

- “Хто черговий?”;
- “Підійдіть до столу”;
- “Ви виконали домашнє завдання?”;
- “Прошу Вашої уваги”;
- “Так”;

– “Будьте ласкаві”.

Завдання: провести аналіз запропонованих слухачами варіантів інтонування висловів.

4. Вправа на визначення та уточнення системи спілкування. Уявіть собі таку ситуацію: Ви заходите до аудиторії й Вам повідомляють, що в студентському колективі склалася конфліктна ситуація.

Завдання: продемонструйте, який стиль спілкування (авторитарний, ліберальний, демократичний) з вихованцями Ви оберете? Яка інформація Вас буде цікавити в першу чергу. Провести обговорення на предмет обґрунтування викладачем того чи іншого стилю спілкування.

5. Інсценування дій викладача в різних ситуаціях. Наприклад:

- зробіть зауваження студенту (необхідно підібрати різні варіанти зауважень залежно від ситуації);
- проведіть бесіду зі студентом, який не виконав домашнє завдання;
- зробіть коротке зауваження порушнику дисципліни;
- прокоментуйте оцінку, яку Ви поставили студентові.

Завдання: провести обговорення дій викладача у запропонованих ситуаціях.

6. Педагогічна ситуація. Що Ви будете робити, якщо студент запізнився на лекцію чи семінарське заняття, відволікається під час пояснення нового матеріалу, заважає іншим. Прокоментуйте всі перераховані ситуації з наведенням прикладів мовленнєвих зворотів.

Завдання: провести обговорення запропонованих викладачами мовленнєвих зворотів.

7. На початку семінарського (лабораторного) заняття з'ясувалося, що студенти не виконали всією групою домашнє завдання. Інсценуйте вашу

поведінку, використовуючи можливості професійно-педагогічного спілкування, міміки, жестів.

Завдання: проаналізувати запропоновані варіанти поведінки викладача.

8. Використовуючи власну енциклопедичну обізнаність (тема довільна), побудуйте розмову зі студентами, використовуючи режисерсько-педагогічні прибудови “зверху”, “на рівні” та “знизу”.

Завдання: проаналізуйте, які основні характеристики отримає діалог залежно від використаної режисерсько-педагогічної прибудови.

9. Режисувати діалог зі встигаючим / невстигаючим студентом, використовуючи режисерсько-педагогічні прибудови:

А) “на рівні”:

– *Встигаючий студент:* (репліка викладача: “Мені здається, що ми могли б вийти за межі програмового матеріалу і зробити спроби розглянути вказані факти з іншого боку...”);

– *Невстигаючий студент:* (репліка викладача: “Я зрозумів, у чому причина таких низьких результатів Вашого навчання...”);

Б) “знизу”:

– *Встигаючий студент:* (репліка викладача “Якщо зможете, то спробуйте самі розібратися з цим матеріалом...”);

– *Невстигаючий студент:* (репліка викладача: “Послухайте, а давайте я не буду сьогодні оцінювати Вашу відповідь. Ви самі оцініте результати своєї роботи...”).

Завдання: навчити викладачів ВНЗ вибудовувати діалоги відповідно до характерних особливостей режисерсько-педагогічних прибудов.

10. Прочитайте уважно репліки і висловлювання педагогів та визначте, які з них позитивно впливають на процес комунікації, а які створюють

бар'єри комунікації. Результати аналізу запишіть у зошити за такою таблицею:

Репліки та висловлювання педагога	
Позитивний вплив на процес комунікації	Створюють бар'єри комунікації
1...	1...

Репліки і висловлювання:

- Не говоріть зі мною таким тоном. (–)
- Дивіться мені в очі. Підніміть голову. (–)
- Ви на правильному шляху. (+)
- У цьому щось є (+)
- Я попереджав Вас, що цим все скінчиться. (–)
- Спробуємо обговорити. (+)
- У ваші роки я вже... . (–)
- Зовсім несподівано. (–)
- У Вас язык як мітла. (–)
- Це все, що Ви хотіли сказати? (–)
- Всі роблять помилки. (+)
- Щось я Вас сьогодні не впізнаю. (+)
- Коли це було? Доведіть? (–)
- Правильно, але потрібно конкретизувати... . (+)
- Боже, хто це перед нами! Може нам всім встати і вклонитися? (–)
- Може, спробуємо (+)
- Є час подумати. (+)
- Намагаюся Вас підтримати. (+)

Завдання: проведіть обговорення результатів роботи.

II. ТЕМПОРИТМ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ ВИКЛАДАЧА

Поради викладачам:

У “Великому тлумачному словнику сучасної української мови” термін **“темпоритм”** тлумачиться як “Міра швидкості й ритмічності у виконанні, перебігу чого-небудь” [8].

Аналіз “темпоритму педагогічної дії” В. Загвязинським здійснено у двох позиціях, а саме: “1) ступінь швидкості реалізації і інтенсивність педагогічної діяльності; 2) часова та ритмічна динаміка видів діяльності, а також використання педагогічних методів і прийомів виховання, що зумовлена змістом і характером педагогічної взаємодії, можливостями та особливостями вихованців і педагога”[14]. Автор зазначає, що “Темпоритм не стимулюється штучними вказівками вчителя, а безпосередньо умовами педагогічного процесу, протікаючи в діапазоні від збудження внутрішніх сил в очікуванні нової напруги” [14].

Найбільш ґрунтовним доробком стосовно розвитку темпоритму у театральній педагогіці є методичні рекомендації К. Станіславського. У “Роботі актора над собою” автор зазначає, що “Темпоритм потрібен нам не один, не сам по собі та для себе, а для певних умов, що створюють настрій, у зв’язку з внутрішньою сутністю, яка завжди прихована в темпоритмі” [44]. Продовжуючи рекомендації щодо оволодіння основами темпоритму, К. Станіславський наводить особливості взаємозалежності темпу і дії. Автор констатує: “Прискорив темп – відвів менше часу на дії, для мови, тим самим примусив себе діяти і говорити швидше. Уповільнив темп – звільнив більше часу для дій і дав можливість ще краще доробити та договорити найважливіше” [45].

Таким чином, викладачам ВНЗ доцільно періодично здійснювати тренінг темпоритму як засобу режисури педагогічної дії. Актуальність проблеми темпоритму педагогічної дії продиктована умовами організації сучасного освітнього процесу вищої школи. Значний обсяг інформації не завжди супроводжується високою результативністю. Як правило, студенти

позитивно реагують на зміни в темпі роботи на лекції, практичному чи лабораторному занятті. Ця умова ставить перед викладачем завдання уміло використати час і за рахунок режисури темпоритму створити різнодинамічну взаємодію, що буде мати інтелектуальну значущість на емоційній основі.

Вправи на оволодіння викладачами ВНЗ навичками режисури темпоритму педагогічної дії

1. “Розвиток уміння розробляти партитуру тексту, визначати ритміко-інтонаційний малюнок своєї розповіді”. Поділити текст на змістові відносно завершені частини. Визначити емоційний зміст, підтекст кожної частини та основний тон, яким має супроводжуватися його передача слухачам (схвильовано, замріяно, з ніжністю, тепло, різко, з гнівом, зі співчуттям, урочисто, таємничо тощо). Визначити бажаний ритм розповіді кожної з частин (повільно, швидко, прискорюючи, сповільнюючи тощо).

2. “Темпоритм педагогічної дії”

Режисувати елементи (етапи) аудиторного заняття, використовуючи такі рівні темпоритму педагогічної дії:

- високий темпоритм педагогічної дії (одночасна робота творчих груп, студентів біля дошки та самостійна робота над завданнями підвищеної складності);
- середній темпоритм педагогічної дії (активна фаза роботи академічної групи над запланованими завданнями з оптимальним використанням часового відрізка заняття – актуалізація опорних знань ≈ 15 хв.);
- низький темпоритм педагогічної дії (студенти з викладачем виконують один вид навчальної роботи (читають, розповідають, розв’язують задачі та ін.) дуже повільно, не вкладаючись у запланований викладачем часовий проміжок).

Завдання: вдосконалити навички використовувати темпоритм як засіб режисури педагогічної дії з метою формування на заняття різних фаз

педагогічної взаємодії; режисувати темпоритм педагогічної дії з урахуванням фізіологічних, психологічних, емоційних особливостей студентського колективу.

3. “Ланцюжок цікавих фактів”

Використовуючи регламентований формат часу (до 5 хв.) підготувати цікаву, захоплюючу розповідь на довільну тему.

Завдання: режисувати темпоритм розповіді так, щоб максимально використана кількість цікавих фактів була логічно пов’язана і спрямована на засвоєння аудиторією студентів головної ідеї, поняття навчальної ситуації.

4. “Почуття і настрій”

Використовуючи фрагменти музичного твору Антоніо Вівальді “Пори року”, проаналізувати картини, що впливають в уяві студентів та характеризувати почуття та настрій від прослуханих фрагментів.

Завдання: прослухавши музичні фрагменти, провести обговорення питання: “Що з музичного матеріалу впливає на формування почуттєвої сфери та настрою слухача?”.

5. “Переключення темпоритмів”

Тренуючи переключення одного темпоритму в інший використаємо такі вправи з уявними предметами:

А. Ви – вдома. Сидите за столом і пишете листа. Звичайне фізичне самопочуття. Темпоритм – готовність до будь-якої діяльності, чітко визначена мета, енергійні, цілеспрямовані дії. Вирішіть, кому Ви пишете листа, про що? Починайте діяти.

Б. Якщо стало нестерпно спекотно, Вам захотілося спати, а писати листа все одно потрібно. Перехід на темпоритм поступового відтворення енергійного, бадьорого самопочуття. Починайте діяти.

В. Якщо листа, якого Ви пишете, треба закінчити за хвилину. Немає ні спеки, ні нагальної потреби його комусь писати. Змініть обставини та

темпоритм швидкої, рішучої дії, різких, цілеспрямованих рухів. Починайте діяти.

Г. Якби Вас необґрунтовано подали на скорочення зі штату навчального закладу і Ви писали заяву ректору з проханням розглянути можливість залишитися у вищому навчальному закладі? Виправдайте режисерським задумом запропоновані Вам обставини, використовуючи темпоритм агонії, гарячкуватий пульс життя. Починайте діяти.

Завдання: вдосконалити у викладачів-практиків систему прийомів переключення темпоритмів простих фізичних дій залежно від різних умов і обставин.

6. “Коробка передач”

Вправа розрахована на індивідуальне або групове виконання. Учасникам вправи потрібно умовно визначити відстань (кількість кроків) до будь-якого предмета в навчальній аудиторії та подолати цю відстань у різних темпах. Спочатку пройти відстань до визначеного предмета повільно, а вдруге – прискореним кроком. Потім поміняти послідовність подолання визначеної відстані – спочатку прискореним кроком, а потім – повільним. Стоячи на місці, бути готовим за командою тренера відтворити рух: на першій швидкості (повільно); на другій (з прискоренням); на третій (швидко). Варіативність перемикавання передач може змінюватися.

Завдання: створити умови, у яких слухачі будуть відчувати внутрішнє налаштування організму на дії, запрограмовані свідомістю, організовувати налаштування на прискорення та уповільнення фізичних дії організму в просторі й часі.

7. “Люди й темпоритм”

Кожна людина має свій характер та відповідний темпоритм поведінки. Пригадайте та відтворіть такі темпоритми поведінки: а) готовність до будь-яких дій, яскраво виражена мета у діях, виразність рухів, голосне мовлення;

б) подолання серйозних перешкод в енергетиці дій, осмислення страху, безпеки, тривога або істерична радість; в) максимальна пасивність, в'ялість, бездіяльність, спустошеність, пригніченість; г) початок безумства, втрата здатності усвідомлювати та контролювати власні дії.

Завдання: розвинути вміння викладача ВНЗ аналізувати поведінку студентів відповідно до їхніх психологічних особливостей та налаштовувати власну поведінку на відповідний темпоритм налагодження педагогічної взаємодії.

8. “Відповідай!”

Учасникам тренінгу пропонується ритмічна гра, у якій вони усі разом відповідають оплесками в долоні на оплески тренера. Тренер постійно змінює темп і силу ударів у долоні. Характер плескання у долоні слухачів повинен чітко відповідати запропонованому тренером темпу та ритму.

А. Тренер пропонує розіграти діалог за допомогою оплесків. Відповідати треба оплесками із тією ж самою силою і тому самому темпі за принципом – “Запитання – відповідь”.

Б. Тренер пропонує розіграти сперечання за допомогою оплесків. Чим тихіше педагог плескає в долоні, тим гучніше відповідають слухачі. Чим голосніше буде оплеск тренера, тим тихіше відповідь слухачів. Якщо тренер уникає сперечання, то слухачі – наступають, підвищуючи гучність оплесків. Якщо ж тренер активізує сперечання – слухачі поступаються тихими оплесками у відповідь.

Варіації і темп оплесків може змінюватися у залежності від успішності виконання запропонованих варіантів вправи.

Завдання: навчити викладачів усвідомлювати важливість умінь налаштовувати студентську аудиторію на відповідний темпоритм педагогічної дії, формувати навички організації ігрової діяльності.

9. “Темп”

Запропонувати слухачам прочитати будь-який текст (5–6 речень) у різному темпі. Пам’ятати, що повільний темп не стимулює студента, а швидкий – руйнує його увагу.

Завдання: навчити викладачів усвідомлювати значущість темпу спілкування у процесі усвідомлення і запам’ятовування інформації.

III. ПЕДАГОГІЧНИЙ ЕТЮД

Поради викладачам:

Позиція співавторства учителя й учнів на уроці не є новою ідеєю. Досліджуючи творчість учителя, Ю. Львова зауважувала, що “Головним педагогічним завданням уроку є створення умов, за яких учні займуть позицію співавтора учителя, його співробітника” [24].

Обґрунтовуючи основи педагогічної творчості, В. Загвязинський наголошує на тому факті, що “Вчитель, який творчо ставиться до своєї справи бачить в учневі не тільки об’єкт навчання, скільки партнера, союзника по творчому процесу” [14].

Можемо припустити, що значущою у плані організації співавторства викладача зі студентами у такій формі режисури педагогічної дії як педагогічний етюд є наукова позиція академіка І. Зязюна. Науковець зазначає, що “Вчитель і його учні мають виступати як рівноправні суб’єкти навчального процесу і навчання на заняттях слід організовувати як їхню спільну діяльність” [15].

Таким чином, використання педагогічного етюду як форми режисури педагогічної дії сприятиме урізноманітненню педагогічної взаємодії викладачів ВНЗ і студентів, створюватиме позитивне емоційне поле для розвитку навчально-пізнавальної активності студентів у межах аудиторного заняття або виховного, поза аудиторного заходу, дозволить відчувати учасникам навчально-виховного процесу позицію творчої самореалізації та особистісної значущості у колективній справі.

Вправи на оволодіння викладачами ВНЗ навичками режисури педагогічного етюду

1. “Педагогічний такт”

Ознайомити слухачів із педагогічним етюдом Ю. Л. Львової “Кому з нас треба зупинитися...”. Використовуючи непряме педагогічне навіювання, підвести викладачів ВНЗ до оцінки ситуації, що описується та аналізу подальших дій наставника й учня. Запропонувати завершити на власний розсуд педагогічний етюд із розігруванням ролей “наставника” і “учня”. Провести обговорення творчої роботи слухачів.

Педагогічний етюд “Кому з нас треба зупинитися...” [24]

Чому так трапилося? Можливо, тому, що день був насуплений і похмурий? Або ж я просто дуже втомилася? У класі закінчувалася робота над двогодинним твором. Спочатку було цікаво, хто яку тему обере, хто як розпочне роботу; дехто піднімав очі, в яких читалося благаання про допомогу – я йшла і допомагала: разом шукали втрачений зв'язок думок або підказувала забуте слово з цитати. І ось усі розписалися, розширилися і я вдосталь натішилась ними, захопленими енергійною роботою, замисленими і повністю зануреними у себе.

...Уже давно віддзвенів дзвоник, дев'ятикласники здали зошити й вийшли з класу, забравши свої чернетки, він сидів і, не поспішаючи писав...ні, у тому то й справа, що не писав, а списував із якогось журналу, що зухвало лежав у нього на столі. Ще під час уроку я підходила до нього, просила не списувати, оскільки жодна тема не вимагає нічого іншого, як окрім власної, можливо спірної, неточної, але власної думки. Але він продовжував таємничо косити очима на стілець, що стояв поруч, де очевидно, й лежала рятівна книга, чи журнал. Коли він піднімав голову, я з докором дивилася на нього, натякаючи на те, що цього робити не треба...

А тепер шостий урок закінчився, всі пішли, а він як ні в чому не бувало продовжував вже відкрито списувати...

Тоді я сказала:

- Денисе, а може вже досить?

Він подивився на мене більш суворо, ніж я на нього. Його гарне, яскраве обличчя спалахнуло, але стримуючи себе він так собі м'якенько відповів:

- У мене розпал натхнення, творчості...

- Творчого списування? – відрізала я.

- Хоча б... Можливо, у цьому моя індивідуальність...

- Ось що, Денисе, давайте Вашу роботу і йдіть відпочивайте, – і я протягнула руку. Він із жалем подивився на неї і чітко промовив:

- Диференційованого підходу у Вас немає, а про це, до речі, в газетах пишуть...

- Що в газетах пишуть, уявіть собі я знаю, але мені не хотілося б зараз на цю тему дискутувати. (Я почула власний лайливий голос і злякалася: що я роблю! Серйозно сперечаюся з учнем, що мене навмисно роздратовує!)

- Якось це не демократично – продовжував учень.

- Дивно Ви якось демократію розумієте, однобоко – практично крикнула я, і тут мене понесло... (Чула себе і думала: „Але ж я молодих колег вчу: не дратуйтеся! Скільки способів подолати роздратування їм пропонувала: до десяти рахувати, кохане обличчя згадати...”)

- А от кричати якраз не треба – голосно та грізно сказав він.

- Так як же не кричати! – ще сильніше розійшлася я („Зупинись! – вимагала я від себе абсолютно безуспішно: – Подивися на себе з боку... Яка я потворна! Зрозумій його, перевтійся у нього, як учиш інших... Він же просто як кажуть, „закусив вудила...”). – Як негарно, недостойно, несправедливо врешті, Ви поводити себе зараз! – поміж тим, практично не усвідомлюючи, що кричала якраз я, і щось грубе доносилось мені у відповідь.

Раптом, неначе з розмаху, з розбігу, неначе в стіну врізалась, я замовкла, бо Денис твердо обірвав мене:

- Комуś із нас треба зупинитися.

Я з полегшення здихнула і...прийшла до тями. „Вибач...” – уже виривалось з моїх губ, але він випередив мене і тихо-тихо сказав:

- Вибачте мене, – і вийшов із класу, забравши все ним написане.

Завдання: навчити викладачів ВНЗ вибудовувати взаємодію з урахуванням особливостей різних педагогічних ситуацій, розвивати навички режисури власної психології та уміння налаштовувати її на психологію студентів.

2. “Рефлексія педагогічної дії”

Для проведення вправи викладачі з тренером формують творчі пари – “малодосвідчений асистент” – студент, “завідувач кафедри” – викладач. Сутність вправи полягає у проведенні рефлексії і саморефлексії педагогічної дії, що була організована малодосвідченим асистентом кафедри у межах фрагменту аудиторного заняття. Після кожного фрагменту заняття та проведеного аналізу та самоаналізу слухачі групи репрезентують свої враження від представлених педагогічних етюдів. Після завершення творчої роботи слухачів групи доречно ознайомити з педагогічним етюдом Ю. Л. Львової “Коли самому цікаво”.

Педагогічний етюд “Коли самому цікаво” [24]

Це були перші роки учительської роботи! Складності були не в підготовці уроків безсонними ночами, не в нескінченних перевірках шкільних зошитів, не в подоланні глузування старшокласників до новенької вчительки, не в безкінечних громадських дорученнях, не в побутовій буденності, що звалилася мені на голову, а у виконанні функцій ...завуча.

Після державних іспитів в інституті я пропрацювала два роки в школі за розподіленням, і на моє щастя, була переведена в мою рідну школу, яку я закінчила сім років тому. Але через певний час, тепер вже на мої великі страждання, отримала наказ стати в ній...завучем. Становище склалося безвихідне, і треба було виконувати нові, складні для мене, молодого фахівця, службові обов'язки.

А традиції нашої школи, писані і неписані закони, вчителі, що мене вчили, виховували, яких я безмежно цінувала і любила, залишилися ті ж самі.

Одна з обов'язкових справ завуча – відвідування уроків колег-учителів.

Іду на географію до Катерини Миколаївни, доброта якої для нас, учнів, була еталоном людяності. За сім років нашої розлуки вона трохи осунулася, постаріла, але сивина та морщини якось дивно личили їй, роблячи її обличчя ще добрішим і витонченим.

Я із задоволенням сідаю на останню парту, потіснивши двох дівчаток, що здогадувалися про мою службову „кар'єру” і весь час намагалися заглянути у мої нотатки упродовж усього уроку. За тим як урок розвивався записів ставало все менше і менше, а потім вони взагалі обірвалися – урок був нудний, стандартний, неефективний. Він звучав як гами, що двадцять разів підряд повторюються у сусідній квартирі.

У кабінеті завуча ми сидимо з Катериною Миколаївною і мовчимо.

- Ну що ж ти? Говори... – якось безнадійно, відчувши мій настрій, сказала Катерина Миколаївна.

Дякувати їй. Я б, напевно, так би й мовчала.

- Погано, нудно, застаріло... – сказала я, і в моїй свідомості полетіли сторінки газетних статей, журнальних публікацій, зміст лекцій нашого мудрого викладача з педагогіки в інституті. Мене понесло! Як упевнено я піддала критиці мою Катерину Миколаївну, як жваво малювала можливі варіанти уроку...до тих пір, поки не почула тихе схлипування. Я схаменулася. Вона сиділа з опущеними плечима і здригалася від плачу. Знову наступило тяжке мовчання. Наприкінці вона підняла на мене свої прекрасні, почервонілі від сліз очі й тихо спитала:

- Ну а ти, ти ж любила мої уроки, ти ж то знаєш географію?

Любила уроки? Ні, ні, не географію, я любила Катерину Миколаївну за доброту, за те, що вона не могла на нас сердитися, карати нас, ставити погані оцінки, любила я її за чарівність, тихий голос, а географію... Так, через географію я дуже часто пошивалася в дурні.

- До того ж все це було! Все це було, дорога Катерино Миколаївно! Не можливо, щоб було тільки те, що залишилося! Вибачте мене, але я не можу Вам говорити неправду... Але ж сьогодні ми: я, діти – нудьгували у Вас на уроці. Любили Вас і нудьгували, чекали, відверто чекали: скоріше б дзвінок! Але ж урок міг стати іншим, повірте, його провести можна по-іншому...

Так, чи приблизно так я говорила Катерині Миколаївні, обнімаючи її, тримаючи її руки, а вона, виплакавшись, заспокоїлась. Ми почали разом будувати нову композицію уроку. Розпрацювалися, перебивали одне одного, перекреслювали обране, пробували інше. Відмовлялися від обраного і починали заново... Раптом вона спитала:

- Ну добре, я погоджуюсь із тобою: треба, треба готувати уроку по-новому. Тільки скажи мені тоді, який, на твою думку, головний принцип підготовки уроку?

А й насправді, який? Ні, тільки не це: проблемні ситуації... активізація... мотивація... логічна послідовність і таке інше – не це, а от принцип, що знаходиться всередині вчителя, дійсно головний, зарядний, без якого не підготувати урок, не реалізувати його неможливо?

І раптом я вистрелила фразу:

- Щоб самому вчителю було цікаво!

...Пройшло багато років, навіть сказати страшно скільки, а він цей принцип, у досвідченої, зрілої, все-таки головний: щоб самому вчителю було цікаво!

Завдання: навчити викладачів ВНЗ проводити рефлексію власної педагогічної дії, розвивати навички аналізу, самоаналізу, формувати уміння логіко-послідовного аналізу взаємодії викладача зі студентами у різних навальньо-виховних ситуаціях.

3. “Реакція студентів на авторитарність викладача”.

Слухачам пропонується педагогічна задача. У викладача кафедри української мови постійно не складалися відносини зі студентами першого

курсу. Вона вважала, що студенти молодших курсів – це потенційні порушники дисципліни і порядку, які приховують свої негативні наміри, намагаються ухилитися від виконання поставлених завдань та інших доручень. Тому основні методи, які вона використовувала у навчально-виховному процесі, були моралізаторські бесіди, вказівки, попередження, стягнення й тому подібне.

Слухачам треба проаналізувати ситуацію і позицію викладачки та зробити спробу відтворити на практиці авторитарну взаємодію зі студентами. Спрогнозувати наслідки діяльності викладача у подальшому, за умови дотримання авторитарного стилю спілкування з вихованцями.

Завдання: навчити викладачів відчувати налаштування студентів на взаємодію, уміти режисувати власну поведінку та вибудовувати стиль спілкування відповідно до педагогічних задач і ситуацій, розвивати уміння відкритої взаємодії у налагодженні результативної педагогічної дії.

4. “Що стало причиною конфлікту?”.

Слухачам пропонується педагогічна задача. Викладач теоретичної механіки заходить до аудиторії, вітається зі студентами, повертається до дошки, а на дошці про нього написано дуже поганий вислів. Викладач наказав витерти цей напис тому, хто це зробив. Ніхто зі студентів не підвівся. Викладач залишив аудиторію й пішов до декана.

Завдання: слухачам треба проаналізувати ситуацію, що склалася та її можливі причини; режисувати та розіграти ситуацію конфлікту з декількома можливими варіантами її вирішення; експертам-спостерігачам висловити педагогічно обґрунтовані рекомендації викладачу та студентам щодо покращення виховної ситуації.

5. “Перший урок”

Запропонувати слухачам прослухати оповідання “Перший урок – яким він може бути?” із досвіду вчителя-практика загальноосвітньої школи.

Завершити перебіг подій, що описуються на власний розсуд. Режисирувати та показати підготовлений педагогічний етюд, у якому студенти і молодосвідчений асистент кафедри взаємодіють у подібній ситуації.

Перший урок – яким він може бути?

Перший урок – це велика відповідальність, у першу чергу, перед собою, принаймні, так кажуть вчителі-наставники. Яким він може бути? Молодий учитель може тільки собі уявляти, але передбачити всі події, які відбудуться, не може жоден підручник з педагогіки та педагогічної майстерності.

Так само як хвилюється вчитель, перед тим як зайти до класу вперше, так і учні хвилюються перед очікуванням нового знайомства. Спочатку в розкладі уроків знаходять невідоме прізвище й починають припускати: „Хто це: чоловік чи жінка?“. Потім із достовірних даних „розвідки“ створюється портрет молодого вчителя з „точними“ характеристиками всіх складових особистості і залишається тільки одне – очікування першої зустрічі на уроці.

Якого вчителя чекають учні? Хто він? Який він? Ці питання можуть мати відповідь тоді, коли вчитель переступить поріг класу чи аудиторії і в очах дітей почне проходити процес оцінювання – костюм, зачіска, вираз обличчя, аксесуари, мова тощо. Але навіть досконалий зовнішній вигляд не може приховати ті хвилювання, з якими заходить молодий вчитель вперше до класу чи аудиторії.

Кожного разу коли студенти починають готуватися до проведення першого уроку під час проходження педагогічної практики, з посмішкою згадується епізод, який напевно зміг зайняти достойне місце в класиці комедійного жанру кіно.

І так, уявіть собі осінь – початок нового навчального року. Ось-ось відбудеться відкриття школи в новому мікрорайоні міста. Як завжди будівельники трохи затримались, але міська влада похапцем, аби встигнути у вересні, відкриває школу – першу в місті школу з українською мовою

викладання. Швиденько організувався педагогічний колектив, до числа якого, як не дивно, потрапило два студенти третього курсу педагогічного інституту – спеціальність „Початкові класи і музика”. Тут ми можемо пропустити урочисте відкриття, прес-конференцію дирекції закладу, квіти, і зосередитись лише на одному трудовому дні, а точніше на першому уроці нашого героя, у цей, так би мовити, символічний день.

Перед початком детальної розповіді хотілося б відмітити, що особа, про яку буде йтися далі, з сім'ї вчителів і розповіді про витівки дітей під час знайомства з новими вчителями були йому абсолютно не в новину, але то розповідь, а то життя. І несподівана ситуація може трапитися там, де її не чекаєш.

День абсолютно не відрізнявся від інших – пари в інституті і тепер вже початок трудової педагогічної діяльності у другу зміну в школі. У гуртожитку знали всі: „Він” – молодий учитель, сьогодні йде на перший свій самостійний урок. Товариші по кімнаті зі старших курсів давали поради як себе поводити, аби завоювати повагу й авторитет з-поміж учнів.

В інституті пари пройшли швидко і наш молодий вчитель швиденько на тролейбусі помчав на свою першу роботу. Хіба ж він міг здогадатись, що подія, яка трапиться з ним на його першому уроці, буде розповідатись колегами-вчителями зі сльозами на очах. Але не будемо забігати наперед – все по-порядку.

За розкладом це був урок музики у сьомому класі. Клас свого вчителя ще ніколи не бачив, тим паче вчитель навіть і гадки не мав про клас. Випрасувані штани, сорочка в клітинку, краватка, яку подарувала мама, – все підкреслювало відповідальність перед очікуваним першим уроком.

Середина вересня – у новому мікрорайоні міста нова школа. Все пофарбовано, вибілено, гарненько підмальовано, тяжкий дух фарби не дає в розпеченій бетонній будівлі дихати, тому всі вікна, двері відчинені. Шановні читачі, прошу звернути увагу на цей дуже важливий елемент розповіді. Трохи запізнюючись, наш герой похапцем забігає на перший поверх будівлі

школи, дивиться розклад, знаходить свої уроки і швиденько, бо вже дзвенить дзвінок, біжить за журналом до учительської і найголовніше: за музичним інструментом – баяном. Влетівши з переляканим обличчям до учительської, привітавшись із завучем, схопивши журнал, наш герой почав шукати свій баян і знайшов його серед купи мокрого паперу. Підхопивши під руку інструмент, хутко помчав на другий поверх до класу, де вже без нього практично почався урок. Хтось із колег вчителів кричав: „Обережно тут в учительській кругом вода...!“ – але він цього вже не чув. А дарма.

У два стрибки примчавши до дверей класу, молодий учитель усвідомив, що зараз він залишиться сам на сам з дітьми, які невідомо як себе поведуть і йому стало страшно. Хоча він був впевнений у своїх здібностях, мається на увазі музичних, але він абсолютно не знав можливостей учнів, а тим паче їхнього настрою, тому прогнозувати хід уроку згідно з написаним конспектом було практично неможливо. Зібравшись з духом, він гордо зайшов до класу і відразу після того як опинився біля учительського столу, зрозумів: тут дитячими пісеньками не обійтись. Сьомий клас видався на диво дорослими дітьми. Ще й мало того, всі дівчата як один сіли на перші ряди. Воно й не дивно, хотілося побачити вчителя ближче. Опанувавши собою, перевірюючи стілець на наявність в ньому кнопки чи цвяшка, вчитель гордо зайняв місце за столом. І за якихось п'ятнадцять хвилин з переляку познайомився з класом, запитав, що учні знають, розповів, що вони будуть робити далі на уроках музики. Усвідомивши, що розповідати більше нічого, а уроку залишило не менше півгодини, наш вчитель вирішив все-таки трохи поспівати.

І який чорт потягнув його взяти стілець і поставити посеред класу, ніхто не знає, але він все-таки зробив це на свою біду. Взявши баян зі столу він попрямував до стільця і в той момент, коли хотів сісти на стілець, вітер, який гуляв по класу храпнув дверима так, що аж одвірки ледве не вивалися. Ну як і водиться у такій ситуації „Він” трохи злякався. Всі в класі побачили реакцію вчителя і презирнулися, хтось на задній парті хихикнув. У

момент, коли після того як гупнули двері, вчитель сіпнувся з переляку і присів на стілець. Машиналино нашому „великому музикантові” спало на думку перевернути баян на коліна, як це роблять на концертах, аби перевести подих. І тут почалося. Горе-вчитель, тепер ми так його будемо називати, відчув що по його штанях щось тече. Він точно усвідомлював, що він себе контролює, але воно все одно текло. Ще й при цьому по класу почав розходитись запах затхлої води. Те, що текло по штанях, вже добралось до кінця штанин і почало формувати невеличку калюжку на новенькій свіжєвифарбованій підлозі. Усвідомлюючи такі події, вуха й щоки нашого вчителя стали схожі на розжарені пательні, від яких не просто надходило тепло, а вони просто розпикали і не без того напружене повітря. Дівчатка, які сиділи на перших партах заглядали на калюжку поміж ніг і дивились на горе-вчителя. В їхніх очах читалось запитання: „Оце так злякався?”...

Завдання: навчити викладачів ВНЗ вибудовувати власні дії у непередбачуваних складних ситуаціях, опанувати собою, власною поведінкою, розвивати навички педагогічної імпровізації, дотримуватися педагогічного такту у взаємодії зі студентами.

IV. ПЕДАГОГІЧНА СИТУАЦІЯ

Поради викладачам:

Обґрунтовуючи основи педагогічної майстерності, академік І. А. Зязюн визначає “педагогічну ситуацію” як „...фрагмент педагогічної діяльності” [33]. Наведене визначення характеризує педагогічну ситуацію як форму навчання, яку можна спланувати, режисувати й ефективно реалізувати у межах освітнього процесу вищої школи.

Викладачам ВНЗ варто розглядати означений феномен як форму режисури педагогічної дії, за рахунок якої педагог заплановано створить умови для вирішення освітніх завдань.

Вправи на оволодіння викладачами ВНЗ навичками режисури педагогічної ситуації

1. “Методи режисури педагогічних ситуацій”

Запропонувати слухачам режисувати на власний розсуд педагогічну ситуацію на будь-якому етапі аудиторного заняття, виховного чи поза аудиторного заходу, використовуючи бінарну методику підготовки майбутніх учителів до режисури педагогічної дії:

№ з/п	Методи викладання	Методи учіння
1.	<p><u>Повідомлювальні:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Метод розповіді. • Метод презентації. • Метод прес-конференції. • Метод творчого сумісного розсуду над питанням, проблемою. 	<p><u>Виконавчі:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Метод осмисленого, активного засвоєння інформації. • Метод залучення до процесу творчого пізнання сутності питання, проблеми.
2	<p><u>Пояснювальні:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Метод пояснення. • Метод демонстрації. 	<p><u>Репродуктивні:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Метод аналогічних дій (за правилом, зразком, алгоритмом). • Метод практичної і самостійної роботи.
3	<p><u>Інструктивні:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Імітаційні індивідуальні методи. • Імітаційні колективні методи. 	<p><u>Практичні:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Імітаційні вправи. • Метод тренінгу. • Метод розігрування ролей.
4	<p><u>Пояснювально-спонукальні:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Метод ігрового проектування. • Метод сценарію. 	<p><u>Частково-пошукові:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Метод гри. • Метод композиції педагогічних дій.

5	<p><u>Спонукальні:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Метод педагогічної біографістики. • Метод ситуаційної драматизації. • Метод аналізу дій. • Метод „Якби..?” 	<p><u>Пошукові:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Метод наслідування. • Метод фізичних дій. • Метод аналітичного учіння. • Метод аналізу педагогічних ситуацій.
---	---	---

Завдання: навчити викладачів ВНЗ режисувати педагогічні ситуації, використовуючи різні методи та прийоми взаємодії з метою вирішення освітніх завдань.

2. “Режисура предметної дії”

Майбутнім викладачам вищої школи пропонується ознайомитися з педагогічною ситуацією, що пов’язана з предметною дією. Як приклади наводяться варіанти вирішення ситуації, що відбулися на занятті. Слухачі повинні визначити прийнятний для них варіант вирішення ситуації та проаналізувати результативність її вирішення викладачем.

Практичне заняття з інформатики. Етап заняття: перевірка виконання домашнього завдання

Ситуація: Викладач викликає студента до дошки відповісти на запитання і виконати вправу, а студент відмовляється йти.

I варіант подій:

Викладач: Колеги, на сьогодні ви мали повторити основні означення та схему фон Неймана. Будь ласка, я пропоную вийти до дошки, намалювати схему і виконати вправу Данилу А.

Студент: Не хочу.

Викладач: Чому? Ви не готові до семінару?

Студент мовчить.

Викладач: Тоді сідайте, отримуєте 0 балів.

Дії студента: Сідає на місце і нічого не робить упродовж семінарського заняття, ще й заважає іншим.

II варіант подій:

Викладач: Колеги, на сьогодні ви повинні були повторити основні означення та схему фон Неймана. Будь ласка, я пропоную вийти до дошки, намалювати схему і виконати вправу Данилу А.

Студент: Не хочу.

Викладач: Що ж, будемо використовувати допомогу аудиторії. Колеги, хто бажає вийти разом з паном Данилом і допомогти йому виконати завдання?

Дії студентів та викладача: [Один зі студентів піднімає руку і пропонує свою допомогу. Якщо не буде бажаючих, то викладач сам запропонує вийти сильному студентові].

Викладач: Молодець, пане Миколо. Виходьте до дошки і беріть із собою колегу Данила. Виконаєте завдання разом, але Ви маєш пояснити панові Данилу хід виконання вправи, щоб він зміг розповісти його всім присутнім.

Дії студентів і викладача: [Поки студенти виконують завдання біля дошки, викладач повертається до присутніх в аудиторії та проводить фронтальну бесіду з іншими студентами].

Викладач: Ну що ж, час вичерпано. Давайте перевіримо роботу наших колег біля дошки. Пане Данило, будь ласка, розкажи нам хід виконання Вами вправи.

Дії студентів і викладача: [Студент розповідає і пояснює виконання завдання. За необхідності можна запропонувати сильному студентові допомагати пояснювати певні етапи виконання завдання].

Викладач: Молодці колеги! Добре попрацювали в парі! Отримуєте обидва позитивні оцінки! А якщо маєте бажання підвищити свої бали, то попрацюйте ще протягом уроку.

Висновок викладача: [Студенти будуть мати мотивацію підвищити свої бали, а навіть якщо і не зможуть, то все одно отримають позитивні оцінки. Такими діями викладач підвищує авторитет сильного студента і дає змогу

слабким і непідготовленим студентам засвоїти базовий матеріал і отримати непогану оцінку].

*Коментар незалежного експерта до вирішення педагогічної ситуації,
запропонованої викладачем N та режисерського рішення у зазначеній
предметній дії*

Доброго дня, вельмишановний колего! Аналізуючи педагогічну ситуацію, яка Вами описана, хочу зазначити, що варіант категоричного заперечення студентом виходити до дошки й виконувати завдання повинен спонукати Вас достатньо ґрунтовно розглянути даний факт, принаймні, з двох позицій. *Перша* – деякі психологічні проблеми в студента (комплекс неповноцінності, який дуже часто формується соціумом – невстигаючий студент із поганою поведінкою), або шлях “самоствердження” в очах друзів). *Друга* – певні проблеми у налагодженні педагогічної взаємодії викладача зі студентами на занятті.

Проте хочу зауважити, що наведений другий варіант не дуже вирізняється оригінальністю вирішення. Студент як не хотів виконувати самостійно завдання, так і не виконував його в подальшому. Він просто спостерігав, як його товариш виконує це завдання. Причому викладач у цей час був зайняти “фронтальною бесідою” з аудиторією. А після того, як викладач попрацював з присутніми, студент просто повторив (озвучив) всі дії свого товариша, які буцімто спільно з ним виконував біля дошки. На мою думку, абсолютно недоречно зрівнювати результативність роботи студентів біля дошки доброю оцінкою. Щодо “мотивації підвищити свої бали”, то викладач абсолютно правий у тому, що слабші студенти за рахунок сильніших, використовуючи зазначений педагогічний прийом, отримають значно вищі оцінки. Але чи будуть сформовані у них знання, уміння і навички – це питання спірне.

Що можна було б порадити викладачу у цій педагогічній ситуації? Насамперед побудувати роботу на даному етапі уроку з більшою кількістю

динамічних груп, які б виконували різні завдання з однієї і тієї ж теми. Це дасть можливість згладити різкий контраст між невстигаючими й успішними студентами. Причому не слід боятися переміщень студентів по аудиторії. Динамізм переміщення студентів, студентських груп концентруватиме більше уваги на виконанні завдання, а не на виконавцях (у нашому випадку студент, який відмовився самотійно виконувати завдання).

Що ж стосується поведінки викладача (коли прозвучала відкрита відмова студента виконувати завдання, доручення), то тут концептуальною є позиція налагодження педагогічної взаємодії. І в першому, і в другому варіантах викладач викликає студента до дошки, але в другому варіанті виправляє ситуацію перевірки ЗУН за рахунок більш підготовлених студентів. Якщо в аудиторії Вами визначені категорії невстигаючих і більш підготовлених студентів, то чому Ви використовуєте прийом відкритого виклику на дуель – “невстигаючий студент і дошка”. Дошка завжди отримає перемогу над невстигаючим студентом. Тому у наведеному Вами прикладі, аби встановити рівень засвоєння ЗУН, більш результативним було б режисувати роботу з даною категорією трохи в іншому руслі. А саме: побудувати педагогічну позицію не зверху над студентом (вийди до дошки і виріши задачу), а на рівні (обери собі товариша, з яким ти хочеш вирішити задачу), або навіть знизу (обери собі завдання яке ти хочеш і зможеш вирішити, але ти знаєш, яку оцінку ти отримаєш за виконану роботу).

Завдання: навчити викладачів ВНЗ використовувати навички режисури взаємодії зі студентами у межах предметної дії, формувати уміння осмисленої педагогічної імпровізації з метою досягнення визначених освітньо-виховних завдань.

3. “Розвиток умінь розробляти режисерський план початку семінарського заняття з орієнтацією на спілкування” [].

Відомо, що початок уроку, лекції семінарського чи лабораторного залежить від багатьох обставин, які важливо врахувати викладачеві у процесі

організації навчання. Одна з передумов успіху – попереднє розроблення своєрідного режисерського плану дій викладача. Уявіть, що вам потрібно провести практичне заняття в таких ситуаціях:

А. В середині навчального року вас призначили викладати в академічній групі замість доцента, який звільнився з ВНЗ. Студенти любили викладача. Це ваше перше практичне заняття у новому студентському колективі й перше знайомство зі студентами.

Б. Ваше наступне за розкладом заняття в групі, в якій ви – куратор. Перед вашим семінаром у студентів була модульна контрольна робота з іншого предмета.

В. Вас попросили на перерві провести семінарське заняття з вашого предмета замість заняття викладача, який захворів. Студентів не встигли попередити про заміну.

1. Розробіть варіанти початку семінарського заняття з орієнтацією на умови кожної ситуації. Визначте психолого-педагогічні особливості ситуацій, що зумовлюють характер спілкування, поведінки викладача.

2. Обґрунтуйте обрані вами шляхи встановлення особистісного контакту зі студентами, створення ситуації діалогу і переходу до подальшої пізнавальної діяльності.

3. Умотивуйте план режисури власної поведінки в аудиторії (особливості зовнішнього вигляду – міміку, рухи, жести, позу, ходу – і його психологічну роль; зміст звернення до студентів, емоційну насиченість і підтекст мовлення; вибір дистанції спілкування, орієнтацію в просторі аудиторії; бажані атмосферу, темп початку заняття і засоби створення їх).

Завдання: навчити викладачів ВНЗ режисувати (вибудовувати) педагогічні ситуації з метою формування відповідного теоретико-практичного базису для реалізації педагогічної дії.

4. “Цікавий викладач”

Запропонувати слухачам режисувати педагогічні ситуації, у яких реалізовувалась відкрита взаємодія – студенти бачили відкритість, щирість, безпосередність викладача та відповідали б взаємністю:

- режисувати педагогічну ситуацію, у якій асистент кафедри цікавиться подіями з життя студентів;
- режисувати бесіду викладача й студентів, використовуючи щирі, відкриті запитання;
- режисувати елемент практичного заняття, на якому викладач звертається з проханням про допомогу до студентів;
- режисувати педагогічні ситуації, у яких викладач схвально оцінює роботу як встигаючих, так і невстигаючих студентів;
- режисувати педагогічну ситуацію, у якій би студенти були приємно здивовані від спілкування з викладачем;
- режисувати педагогічні ситуації, у яких студенти реалізують власні ініціативи у вузьких межах (авторитарний стиль педагогічної дії викладача) і у широких межах (демократичний стиль педагогічної дії викладача);

Завдання: навчити викладачів ВНЗ режисувати педагогічні ситуації на основі відкритої педагогічної взаємодії, розвивати навички педагогічного співробітництва.

5. “Педагогічна задача”

На 2-му курсі вчився кмітливий і винахідливий, але недисциплінований студент Антон О., який постійно не виконував завдання. Викладачі перестали звертати на нього увагу. Однак новий доцент кафедри математики відразу помітив кмітливого студента, який легко засвоював навчальний матеріал на лекціях та семінарах, проте вдома до занять не готувався, оскільки був зайнятий іншими справами. Викладач математики у розмові з Антоном сказав, що поставить йому вищий бал, якщо той не буде лінуватися і добре

виконуватиме завдання. Антон повірив викладачеві й на наступному семінарському занятті показав відмінно виконане завдання, за що отримав 12 балів. Після того студент почав із задоволенням брати участь у роботі на семінарах із математики і готувати домашні завдання.

Завдання: навчити викладачів ВНЗ аналізувати педагогічні ситуації, розвивати навички та уміння використовувати методи заохочення студентів до набуття знань.

ПІСЛЯМОВА

XXI століття – століття Освіти, століття Знань. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває питання якості підготовки педагогічних кадрів. Педагогічна практика перебуває у постійній динаміці, у постійному поступі. Народжувані нею інновації вимагають постійного оновлення психолого-педагогічних знань. Існує розповсюджена думка, що персонал будь-якої професійної спрямованості, а це стосується і персоналу педагогічного, повинен щорічно оновлювати 5% теоретичних і 20% практичних знань.

У США, наприклад, встановлена навіть своєрідна одиниця виміру старіння знань спеціалістів – так званий період напіврозпаду компетенції, коли в результаті появи нової інформації компетентність фахівця знижується наполовину. Впродовж останніх десятиліть цей період різко скорочується. Якщо 50% застарілих знань спеціаліста 1940 р. нагромаджувалися і виявлялися через 12 років, то для випускника 1960 р. – вже через 8–10 років, а для нинішніх випускників – через 2–3 роки!, У такий спосіб, постійне оволодіння педагогічним персоналом новими знаннями стає неодмінною умовою його професіоналізму.

Для сучасних педагогічних працівників у вищій школі збереження і підтримка психолого-педагогічної компетенції стає все більш складним завданням: недостатнє фінансування освітньої сфери не дозволяє повною мірою здійснювати неперервну педагогічну освіту. Із-за цього унеможлиблюється дотримання рекомендацій міжнародних і державних органів щодо підвищення кваліфікації на місцях і якості такого процесу в державних центрах перепідготовки педагогічних працівників усіх рівнів.

Всі методи підвищення кваліфікації пройшли практичну апробацію, тому при їх оцінці використовується SWOT-аналіз. Ця назва утворена першими літерами англійських слів, що означають силу, слабкість, можливості і загрози (strength, weakness, opportunities, threats). Слід звернути увагу педагогів-тренерів на декілька методів визначення ефективності учіння, бо аналіз зусиль, спрямованих на удосконалення і розвиток

педагогічного персоналу, вимагає негайного прийняття рішень і тому повинен піддаватися кількісній і якісній оцінці. У тренінгові важливо послуговуватися таким узагальненням: “Ви вважаєте, що освіта дуже дорого коштує? Тоді порахуйте, яку ціну доведеться заплатити за неосвіченість, а отже, обмеженість, педагогів!”.

Узагальнені вище тренінги розвитку й саморозвитку педагогічної майстерності викладачів ВНЗ доцільніше усього проводити на майстер-класах та практикумах.

Майстер-клас – комплексна форма, де відбувається не лише виклад теоретичного матеріалу, а й демонстрація конкретних прийомів і технологій. Тому важливо, щоб ведучий був і гарним лектором, і грамотним практиком. Як правило, майстер-клас проводить досвідчений, кваліфікований, творчий спеціаліст. Він показує колегам не готовий результат своєї праці, а поетапно, з коментаріями і поясненнями кожного кроку. Важливо звернути увагу слухачів на “підводне каміння”, реальні подолані складності, потенційно можливі нестандартні ситуації, тим самим виявляючи секрети своєї майстерності. По можливості всі (чи більшість присутніх) повторюють дії під контролем педагога, опановуючи нову техніку чи методику. Важливо підтримувати ділову, але довірливу і доброзичливу атмосферу. Нехай переважає радісна атмосфера спілкування розумних і творчих людей, зацікавлених і захоплених, які однаково люблять свою професію

Достоїнства майстер-класів:

- розвиток практичного досвіду персоналу;
- встановлення дружніх неформальних контактів між членами колективу;
- зростання мотивації учіння.

Практикум. Практичне заняття. Уможливорює закріплення одержаних теоретичних знань і практичних навиків в ситуаціях, максимально наближених до тих, з якими суб’єкту учіння доводиться стикатися в процесі своєї професійної діяльності. Без практичного закріплення знань, умінь і

навиків, опанованих в ході навчання, важко розраховувати на реальні поліпшення робочої поведінки і підвищення віддачі від співробітників. Для реалізації цього принципу найкращі умови створює використання методів активного учіння.

Відсутність можливостей практичного використання одержаних знань і відпрацювання навиків, особливо складних, коли люди вчаться виконувати складні і відповідальні завдання, імовірність зіткнення з якими в реальному житті достатньо низька. Цій меті слугують практичні заняття, які відбуваються в різних режимах.

Розподілена практика означає її поєднання з відпочинком чи іншими видами діяльності. Дослідження показують, що проміжки між періодами практики повинні поступово збільшуватися і в міру введення нового матеріалу необхідно забезпечувати повторення старого матеріалу.

Масована практика означає відсутність періодів переключення на інші види діяльності. Масована практика вимагає меншого часу, ніж розподілена. У цьому випадку закріплення забезпечується високою інтенсивністю практичного опрацювання на робочому місці знань, умінь, навиків, одержаних в результаті учіння. Педагогу-тренеру, який організовує практичні заняття при виборі режиму практики, необхідно враховувати наступне:

- при учінні конкретним робочим навикам розподілена практика є ефективнішою за масовану, і з точки зору набування навиків, і з точки зору їх закріплення;

- час проведення занять і перерви між ними повинні встановлюватися з врахуванням складу групи суб'єктів учіння, їхнього освітнього рівня, а також характеру завдань, чи навиків, які належить опанувати. Довгі перерви між заняттями зумовлюють забування матеріалу, що вимагає повторення і підвищує загальну тенденцію продовження навчання. Водночас, зрідка організовані продовжені в часі і короткі перерви між заняттями

нагромаджують розумову і фізичну втому, що значно знижує ефективність засвоєння;

- чим менш значущим для учіння є матеріал, що підлягає вивченню, тим менш підходить масована практика. Ефективнішою буде серія коротких практичних занять.

Для кращого переносу знань, засвоєних суб'єктами учіння, на робочому місці варто створити наступні умови:

- схожість між змістом учіння і змістом професійної діяльності, що дозволяє вже в ході занять тісніше пов'язувати навчальний матеріал з практичним досвідом, установками і цінностями слухачів;

- знання і навички, опановані в ході учіння, повинні бути дещо ширшими від того, що вимагається реальною робочою ситуацією. Надлишкове учіння, чи надлишкове засвоєння нових знань і навичок необхідні, якщо знання є дуже важливими, але використовуються рідко. Інша ситуація, в якій надлишкові знання стають корисними – це перенавчання співробітників, чи учіння новим навикам, які використовуватимуться в уже добре опанованій діяльності.

Педагогам-тренерам, які проводять тренінги розвитку й саморозвитку педагогічної майстерності викладачів вищих закладів освіти слід усвідомити сутність поведінкового моделювання. **Поведінкове моделювання** – це відносно новий метод учіння новим навикам міжособистісного спілкування і зміни установок. Переважно цей метод використовується в рамках тренінгів, що передбачають більш широке використання методів активного учіння, до яких відноситься і даний метод. Він вчить конкретним навикам і установкам, пов'язаним з виконанням професійної діяльності з урахуванням наступного:

- пред'явлення “поведінковій моделі” (прикладу для наслідування, ідеалу) професійної поведінки, яку належить засвоїти;

- практика суб'єктів учіння, коли їм в навчальних чи робочих ситуаціях пропонується максимально точно відтворити запропоновану подвійно-поведінкову модель;

– забезпечення зворотного зв'язку і підкріплення, що засвідчують рівень успішності оволодіння відповідними моделями поведінки.

Типовим прикладом поведінкового моделювання є ситуація, коли досвідчений співробітник (наставник) показує новачкові зразок, як потрібно працювати з клієнтом. Після цього новачкам дається можливість самостійно відтворити запропоновану модель поведінки. Рольові моделі, які пропонуються робітникам при використанні методу поведінкового моделювання, розробляються так, щоб вони максимально відповідали робочим ситуаціям, тому поведінкове моделювання має досить високий рівень позитивного перенесення.

Ефективність при дотриманні наступних вимог:

– приклад для наслідування повинен бути привабливим для суб'єкта учіння і викликати в нього довір'я та готовність слідувати запропонованому зразку. У протилежному випадкові є ризик підтвердження такому узагальненню Марка Твена: “Немає нічого більш дратівливого, ніж гарний приклад”;

– приклад для наслідування повинен демонструвати бажану послідовність чи правильний порядок дій у стандартній ситуації;

– суб'єкт учіння повинен бачити, що дотримання бажаної послідовності чи порядку дій так чи інакше винагороджуються (економія часу, страхування від помилок, рішення поставлених задач та інше).

Особливу увагу педагог-тренер повинен звернути на зміни у потрібному напрямі установок слухачів. Зворотний зв'язок і підтримку в ході обговорення забезпечує тренер, інші учасники чи відеозапис.

Метод поведінкового моделювання тим ефективніший, чим вищий рівень мотивації суб'єктів учіння, чим краще вони розуміють значення модельованої поведінки для успішного вирішення задач, які стоять перед ними в їхній професійній діяльності.

Достоїнства:

Цей метод дозволяє враховувати індивідуальні особливості слухачів: він достатньо гнучкий, щоб давати більше часу слухачам з повільним засвоєнням

матеріалу. Поведінкове моделювання організовується на індивідуальній основі в парі учень-наставник, або в невеликих навчальних групах до 12 учасників.

Не менш значимою у проведенні тренінгів є **рольова гра**. Вона відноситься до методів активного учіння. Стає все більш популярним при навчанні керівників різних рівнів і кандидатів (резерв) на обіймання керівних посад. Найчастіше рольова гра використовується в ході різних тренінгів. Особливо корисна при учінні навикам міжособистісного спілкування, оскільки базується на відтворенні ситуацій, близьких за своїм змістом до тих, в які слухачі потрапляють в процесі міжособистісного спілкування з колегами, керівництвом і підпорядкованими за робочим статусом.. Ігрові ситуації зазвичай моделюють чи відтворюють реальні чи типові робочі ситуації, коли декілька слухачів грають певні ролі (наприклад, керівника і керованого, співробітника і клієнта) в певних обставинах, намагаючись домогтися рішення поставленої навчальної задачі. Участь у рольових іграх завчасно планується і попередньо інструктується з боку педагога (тренера), який задає основні умови, в яких розгортається ігрова ситуація.

Можливості:

- програвання ролей і послідовне обговорення результатів рольової гри дозволяють слухачам краще зрозуміти мотиви поведінки і того працівника, чия роль програється, і мотиви протилежної сторони;

- участь у рольових іграх допомагає побачити типові помилки, які допускаються в різних управлінських ситуаціях.

Важливим у проведенні тренінгів розвитку педагогічної майстерності є **семінар**, що, зазвичай, завершує лекційне забезпечення деякої завершеної порції матеріалу, теми. Мета семінару – перевірити засвоєння матеріалу лекцій і допомогти слухачам краще розібратися у змісті опановуваної теми. Головне в семінарі – діалог між суб'єктами учіння, який дозволяє з різних сторін розглядати матеріал, співвідносити його з досвідом і знаннями, якими володіють слухачі. Семінари передбачають велику активність слухачів і

двосторонню комунікацію під час семінарських занять. Ефективність семінару залежить, передусім, від уміння педагога створити в ході заняття таку атмосферу, такий психологічний мікроклімат, який стимулює слухачів до активної участі в роботі.

Плюси семінарських занять:

- дозволяють контролювати рівень розуміння слухачами пройденого матеріалу. З цією метою задаються питання, чи даються практичні завдання з пройденого матеріалу;
- допомагають зрозуміти незрозуміле на лекції, чи з опанованої допоміжної літератури;
- дозволяють педагогу за рахунок двосторонньої комунікації в процесі занять встановити більш сталі і внутрішньо зумовлені зв'язки між матеріалом, який слухачі одержали на лекції і тими знаннями, якими вони володіють на даний час.

Обмежувальні можливості семінарів:

- на відміну від лекцій проводяться у відносно невеликих групах з 8–25 осіб;
- педагог-організатор (ведучий семінару) повинен мати відповідний досвід, бути комунікабельною та науково підготовленою людиною, здатною провести на високому рівні особистісний майстер-клас.

Отже, тренінг – це той метод, який здатний найбільш оперативно реагувати на всі зовнішні і внутрішні зміни. Він забезпечує більш інтенсивне і інтерактивне учіння і, крім того, орієнтований в першу чергу на одержання практичних навиків, необхідних у повсякденній праці, на обмін досвідом між слухачами, що дозволяє одержати результат, що володіє високою практичною цінністю і економить час та ресурси співробітників і організації в цілому.

Безсумнівне достоїнство тренінгу в тому, що він підвищує мотивацію його учасників. Під час тренінгу відбувається не лише передача знань, що дуже важливо, але й певна емоційно-почуттєва зарядка людей.

Пробуджується, актуалізується потреба використовувати нові знання на практиці, тобто збуджувальні мотиви діяльності суттєво зростають. Зазвичай після добре проведеного тренінгу 3–4 місяці слухачі перебувають у піднесеному стані. У зв'язку з цим бажано розробляти програму тренінгу в такий спосіб, щоб у середньому тренінг відбувався раз в квартал. Не викликає сумніву те, що якісний тренінг, розроблений із врахуванням потреб організації, здатний дати вагомі результати. Однак в очікуванні реальних змін у поведінці слухачів необхідно розуміти, що уміння, навик формується не менше, ніж за 21 повторення і зберігається при регулярній практиці. До того ж існує ряд причин, які не сприяють закріпленню навиків тренінгу:

- дефіцит самодисципліни для відпрацювання і закріплення навиків/умінь, одержуваних у ході тренінгу;
- бажання відразу робити все швидко і правильно;
- психологічний дискомфорт від того, що не все виходить, як хотілося б;
- складність аналізу власного настрою і поведінки.

У такий спосіб губляться до 80% набутих у ході тренінгу знань. Тому важливо забезпечувати підтримку змін після закінчення тренінгу – посттренінговий супровід (що зараз є приємною рідкістю). Посттренінговий супровід (цілий комплекс заходів і занять, з актуалізацією тем минулого тренінгу) спрямовується на підтримку, закріплення і посилення тренінгових ефектів.

Література:

1. *Ананьев Б.Г.* Педагогические приложения современной психологи / Б.Г. Ананьев // Советская педагогика, 1964. – №. 8. – С. 55–64.
2. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с.
3. *Бархаев Б.П.* Педагогическая психология /Б.П. Бархаев.–СПб.: Питер, 2007.

4. *Бекоева В.П., Тихенький В.Г., Черняева Г.В.* Тренинг как фактор зффективной коммуникации //Управление персоналом. –2004, № 20.–С.40-43.
5. *Блонский П.П.* Педология: Учебник для высших педагогических учебных заведений / П.П. Блонский. – М. : Государственное учебно-педагогическое издательство, 1934. – 353 с.
6. *Броневицкий Г.Г., Ладнов С.Н.* Психопедагогика командира корабельного подразделения / под. ред. Г.А. Броневицкого // Г. Броневицкий, С. Ладнов. – СПб. : ВМИИ, 2006. – 608 с.
7. *Бурнард Ф.* Тренинг межличностного взаимодействия. – СПб.:Питер, 2002. -304 с.
8. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – К.; Ірпінь: ВТФ „Перун”, 2002. – С. 1440
9. *Власова О.Г., Ніколенко Ю.В.* Соціальна психологія організацій та управління. –К.: Центр учбової літератури, 2010, 398 с. – С.79.
10. *Дубасенюк О. А.* Професійно-педагогічні задачі: типологія та технологія розв’язання: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / О. А. Дубасенюк, О. В. Вознюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – С. 140.
11. *Дунаевский Ф.* Проблема профессионального подбора (выбор профессии) / Ф. Дунаевский. – Харьков, 1923
12. *Жадько н.В., Чуркина М.А.* К вопросу об эффективности тренинга //Управление персоналом. – 2004. – № 17. –С.45–47.
13. *Заболотний О.А., Свистун В.І.* Тренінг психолого-педагогічної майстерності майбутніх викладачів: методичні рекомендації для студентів ОКР “Магістр” спеціальність 8.000005

- “Педагогіка вищої школи” / О.А. Заболотний, В.І. Свистун. – Ніжин : Видавець ПП Лисенко М.М., 2010. – 51 с.
14. *Загвязинский В. И.* Педагогическое творчество учителя / Владимир Ильич Загвязинский. – М.: Педагогика, 1987. – С. 37
 15. *Зязюн І.* Філософія педагогічної дії: Монографія / І.А. Зязюн. – Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 408 с.
 16. *Кан-Калик В. А.* Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – М.: Педагогика, 1990. – С. 12
 17. *Каптерев П.Ф.* Дидактические очерки. Теория образования / П.Ф. Каптерев // Избр. педагог. соч. / Под ред. А.М. Арсеньева. – М.: Педагогика, 1982. – 704 с.
 18. *Климов Е.А.* Как выбирать профессию. 2-е изд., доп., дораб. / Е.А. Климов. – М., 1990.
 19. *Краевский В.В.* Педагогика между философией и психологией / В.В. Краевский // Педагогика, 1994. – №. 6. – С. 28–30.
 20. *Кузьмина Н.В.* Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Н.В. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1989. – 119 с.
 21. *Ласкавая Е.В.* Сценическая речь : [Метод. пособие] / Елена Валентиновна Ласкавая. – М. : ВЦХТ, 2005. - “Я вхожу в мир искусств”. – 144 с.
 22. *Леонтьев А.А.* Педагогическое общение / А.А. Леонтьев // Педагогика и психология – 1979. – №1. – С.32–38.
 23. *Литвина Ю.С.* Розвиток педології як науки про освіту і виховання в Україні (20-30-ті роки ХХ ст.) / Ю.С. Литвина. – Автореферат дис. К.п.н. 13.00.01. – Ялта, 2009. – 23 с.

24. *Львова Ю. Л.* Педагогическая лаборатория учителя: Кн. для учителя / Юдифь Львовна Львова. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1992. – С. 39
25. *Мейман Э.* Очерк экспериментальной педагогики / Э. Мейман. – М., 1916. – 34 с.
26. *Мерлин В.С.* Очерк интегрального исследования индивидуальности / В.С. Мерлин. – М. : Педагогика, 1989. – 253 с.
27. *Милич П.* Как проводить деловые беседы. – М.: Экономика, 1987. – 220с.
28. Модели и методы управления персоналом (российско-британское учебное пособие) /Под. ред. Е.Б.Моргунова. – М.: Управление персоналом, 2001. – 500с.
29. *Мозговий В.Л.* Режисура педагогічної дії: Програма спецкурсу / Віктор Мозговий. – Миколаїв, 2014. – 28 с.
30. Научные кадры и научно-исследовательские учреждения СССР. - М., 1930. – 103 с.
31. *Пахомов В.П., Гадельшина Т.Г., Жданова С.П.* Проблема психологической подготовки учителя в аспекте целостной структуры профессионального образования / В.П. Пахомов и др. // Електр. Ресурс // cyberleninka. Ru
32. Педагогический словарь [Текст]: учеб. пособ. / ав.-сост. В. И. Зягвязинский и др.: под ред. В. И. Зягвязинского, А. Ф. Закировой. – М.: Академия, 2008. – С. 214
33. Педагогічна майстерність: Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; За ред. І. А. Зязюна. – 3-є вид., допов. і переробл. – К.: СПД Богданова А. М., 2008. – С. 91
34. Педагогічні і науково-педагогічні кадри: добір, підготовка, створення умов для ефективної діяльності //Національна

доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні. За загальною редакцією В.Г.Кременя.-К., 2011. –С.97.

35. *Платонов К.К.* Структура и развитие личности / К.К. Платонов. – М. : Наука, 1986. – 256 с.
36. *Поляков С.Д.* Психопедагогика воспитания: Опыт популярной монографии с элементами учебного пособия и научной фантастики / С.Д. Поляков. – М. : Новая школа, 1996. – 160 с.
37. Практикум по социально-психологическому тренингу /Под. ред. Б.Д.Парыгина. – СПб., 2000. – 614 с.
38. Режиссура урока, общение и поведение учителя: пособие для учителя / А. П. Ершова, В. М. Букатов / РАО Моск. психол.-соц. ин-т. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Флинта: НОУ ВПО „МПСИ”, 2010. – С. 23
39. *Ришар Г.* Экспериментальная педагогика [Текст] / Г. Ришар; [пер. с фр. Т. Хитрово]; под ред. П. Д. Синицкого. – М., 1913. – 266 с.
40. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – С-Пб, 2002. – 720 с.
41. *Рыжкина В., Коноров Ф.* Истина где-то там , или Аутсорсинг развития персонала //Управление персоналом. – 2004. – № 15. – С.16-17.
42. *Слободчиков В.И.* Деятельность как антропологическая категория / В.И. Слободчиков. – М., 2001.
43. *Совз-Правда О.* Підручник виразного читання / О. Совз-Правда. – Х. : Книгоспілка, 1925. – 171 [3] с.
44. *Станіславський К.* Робота актора над собою: Ч. 1 і 2: щоденник учня / Костянтин Станіславський; переклад Г. Ольховського, за ред. Ф. Гаєвського. – К.: „Мистецтво”, 1953. – С. 562

45. *Станіславський К.* Робота актора над собою: Ч. 1 і 2: щоденник учня / Костянтин Станіславський; переклад Г. Ольховського, за ред. Ф. Гаєвського. – К.: „Мистецтво”, 1953. – С. 554
46. *Стешов А.В.* Как победить в споре. О культуре полемики. –Л.: Лениздат, 1991. – 230 с.
47. Структура педагогических способностей // Электронный ресурс: [//www/ e-reading. Biz](http://www/e-reading.biz)
48. *Талызина Н.Ф.* Педагогическая психология: учебное пособие / Н.Ф. Талызина // [www. NataHaus.ru](http://www.NataHaus.ru).
49. *Талызина Н.Ф.* Управление процессом усвоения знаний. - М.: Изд-во МГУ, 1975. - 344 с. – С.274.
50. *Тамберг Ю.Г.* Как научить ребенка думать: Учебное пособие.- СПб.: "Михаил Сизов", 2002. -320 с.
51. *Ушинский К.Д.* Собрание сочинений. – Т. 2.: Педагогические статьи 1857–1861 / Под ред. А. Ермолина, Е. Медынского, В. Струминского / К.Д. Ушинский. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1948. – 656 с.
52. *Фридман Л.М.* Психопедагогика общего образования : пособие для студентов и учителей / Л.М. Фридман. – М. : Институт практической психологии, 1997. – 288 с.
53. *Христенко В.П.* Деловые игры в учебном процессе: Учебное пособие. –Челябинск: Политехнический институт, 1983. – 78 с.