

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ  
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

Л. О. МІЛЬГО

# ТЕОРІЯ І ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВ'ЯЗАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАДАЧ

*Навчальний посібник*

Київ  
2013

ББК 74.20  
УДК 37.013  
Т 33

*Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради  
Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України  
(протокол № 4 від 29 квітня 2013 року)*

**Рецензенти:**

*І.Д. Бех* — дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, директор Інституту проблем виховання НАПН України;  
*Н.М. Дем'яненко* — доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та психології вищої школи НПУ ім. М.П. Драгоманова;  
*О.А. Лаврінченко* — доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу теорії та історії педагогічної майстерності Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Т 33      **Теорія і технологія розв'язання педагогічних задач** : навч. посіб. /  
Л. О. Мільго — Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. — 156 с.  
300 пр.  
ISBN 978-966-189-234-6

Видано державним коштом. Продаж заборонено.

У навчальному посібнику обґрунтовуються теоретичні і технологічні засади підготовки вчителя до розв'язання педагогічних задач з позицій сучасної педагогічної науки і накопиченого досвіду практичної роботи.

Посібник адресовано педагогам, учителям-практикам, студентам, магістрантам, аспірантам і викладачам вищих навчальних педагогічних закладів, науковцям, науково-педагогічним працівникам і всім тим, хто цікавиться проблемами виховання.

ББК 37.013

ISBN 978-966-189-234-6

© Л. О. Мільго, 2013  
© Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, 2013  
© «Імекс-ЛТД», 2013

# ЗМІСТ

<b>ПЕРЕДМОВА</b> .....	3
<b>Розділ I. ТЕОРЕТИЧНІ І ТЕХНОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВ'ЯЗАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАДАЧ</b> .....	6
1.1. Педагогічна майстерність і педагогічна технологія як фактори розв'язання педагогічних задач .....	6
1.2. Педагогічна дія, педагогічна ситуація та педагогічна задача .....	20
1.3. Класифікація педагогічних задач .....	24
1.4. Структура розв'язання педагогічних задач .....	32
Питання та завдання для самоконтролю .....	36
<b>Розділ II. ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВ'ЯЗАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАДАЧ</b> .....	39
2.1. Аналіз педагогічної ситуації .....	39
2.2. Практикум аналізу педагогічних ситуацій .....	45
2.3. Особистісно орієнтовані педагогічні технології у процесі розв'язання педагогічних задач .....	55
2.4. Методи розв'язання педагогічних задач .....	66
Питання та завдання для самоконтролю .....	76
<b>Розділ III. САМОПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО ТВОРЧОГО РОЗВ'ЯЗАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАДАЧ</b> .....	78
3.1. Педагогічне мислення як інструмент творчого розв'язання педагогічних задач .....	78
3.2. Педагогічні уміння вчителя як основа технології розв'язання педагогічних задач .....	88
3.3. Діагностика рівня готовності вчителя до розв'язання педагогічних задач .....	92
Питання та завдання для самоконтролю .....	96

<b>Розділ IV. ПЕДАГОГІЧНІ СИТУАЦІЇ ТА ПЕДАГОГІЧНІ</b>	
<b>ЗАДАЧІ. Практикум</b> .....	101
4.1. Педагогічні ситуації .....	101
4.2. Варіанти розв'язання педагогічних задач .....	115
<b>Розділ V. МЕТОДИКИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ</b>	
<b>ДІАГНОСТИКИ. Практикум</b> .....	132
5.1. Методика «Педагогічні ситуації» .....	132
5.2. Методика для визначення сформованості творчих здібностей .....	138
5.3. Тест «Який Ваш творчий потенціал?» .....	139
5.4. Тест «Чи спроможні Ви навіювати?» .....	142
5.5. Тест «Чи вмієте Ви контролювати себе в процесі спілкування?» .....	143
<b>СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ</b> .....	145
<b>ДОДАТКИ</b> .....	150

## ПЕРЕДМОВА

Проблема підготовки вчителя до розв'язання педагогічних задач за своєю значущістю і актуальністю привертає постійну увагу вчених і вчителів-практиків, тому що від її розв'язання залежить успіх гуманізації системи освіти, підвищення загальної культури в суспільстві. Як навчитися успішно вирішувати педагогічні задачі і оволодіти педагогічною майстерністю? Чи можна навчитися творчості? Ці проблеми хвилюють не одне покоління педагогів. Педагогічна практика свідчить, що не лише молоді вчителі, але й досвідчені зустрічаються з професійними труднощами в процесі розв'язання педагогічних задач.

Характер цих недоліків вимагає висвітлення технологічного підходу до розв'язання педагогічних задач, тому пропонований навчальний посібник буде потрібним не лише студентам ВНЗ і коледжів, а й учителям-практикам. Запропоновані в посібнику приклади педагогічних ситуацій взяті з реальної практики роботи вчителів і супроводжуються можливими варіантами їх розв'язання. У посібнику представлені моделі аналізу педагогічних ситуацій, зроблені досвідченими педагогами, та надані психолого-педагогічні критерії оцінки педагогічних дій вчителя у практичних ситуаціях.

Найбільший професійний інтерес для педагогів і майбутніх учителів, на наш погляд, буде мати розділ «Педагогічні ситуації та педагогічні задачі. Практикум», де пропонуються різноманітні педагогічні ситуації з варіантами розв'язання педагогічних задач, що містяться в них. Розроблена на основі особистісно орієнтованого підходу технологія навчання студентів розв'язувати педагогічні задачі ставить перед майбутніми вчителями конкретні завдання, необхідні для їх успішної творчої праці.

Навчальний посібник допоможе вчителеві в його самовдосконаленні, буде сприяти розвитку його педагогічної майстерності, а студентам — майбутнім учителям — допоможе у професійному самовизначенні, виробленні власного педагогічного кредо й індивідуального стилю педагогічної діяльності.

# Розділ І. ТЕОРЕТИЧНІ І ТЕХНОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВ'ЯЗАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАДАЧ

## 1.1. Педагогічна майстерність і педагогічна технологія як фактори розв'язання педагогічних задач

Радикальне зростання ефективності навчального процесу в вищих навчальних педагогічних закладах залежить не лише від нових освітніх цінностей, зміни освітніх парадигм, а й рівня розвитку педагогічної майстерності вчителя. У процесі професійної підготовки майбутнього вчителя закладається фундамент його педагогічної майстерності, тому необхідно розширити уявлення про її сутність, зміст і структуру, визначити шляхи і засоби її формування.

Педагогічна майстерність — це поняття дуже складне і в різних науково-методичних джерелах трактується по-різному. В «Українському педагогічному словнику» педагогічна майстерність розглядається як характеристика високого рівня діяльності педагога, ознаками якої є гуманність, науковість, педагогічна доцільність, оптимальний характер, результативність, демократичність, творчість (оригінальність). Педагогічна енциклопедія дає визначення педагогічної майстерності як високого мистецтва виховання і навчання, що постійно удосконалюється і доступне кожному педагогу, який працює над собою і любить дітей.

Поняття педагогічної майстерності вчителя є складною нелінійною системою, що має свій науковий апарат, інтегруючи знання багатьох наукових дисциплін, а саме: філософії, культурології, етики, педагогіки, педагогічної творчості, психології та ін.

На сучасному етапі розвиток ідей педагогічної майстерності вчителя базується на психології творчості, що розглядає питання фізіологічних основ, етапів, механізмів процесу розвитку творчої особистості (Г.С. Альтшулер, Д.Б. Богоявленська, Л.С. Виготський, О.М. Лук, В.О. Моляко, Я.О. Пономарьов, В.В. Рибалко та ін.); педагогічної акмеології, що вивчає проблеми професійного та особистісного розвитку людини, умови та шляхи досягнення людиною вершин професіоналізму (Н.В. Гузій, А.О. Деркач, Є.І. Климов, Н.В. Кузьміна, А.К. Маркова, С.Д. Пожарський та ін.); питання педагогічної майстерності вчителя вивчаються у зв'язку з вимогами до професійного мислення вчителя (О.А. Абдулліна, О.А. Орлов, В.В. Слободчиков); педагогічної культури як невід'ємної складової педагогічної майстерності (Є.В. Бондаревська, В.М. Гриньова, М.М. Єрмоленко, І.Ф. Ісаєв, В.О. Міжеріков.); педагогічної етики як естетичної складової педагогічної майстерності (Е.А. Гришин, І.А. Зязюн, Н.М. Мацуй, В.М. Наумчик, Г.М. Сагач, О.В. Сисоєва, І.О. Синиця, В.М. Чернокозова, І.І. Чернокозов та ін.); педагогічної творчості, де ведеться пошук ефективних педагогічних технологій розвитку творчої особистості вчителя

(В. І. Андреев, І. П. Андріаді, Ю. П. Азаров, І. С. Дмитрик, В. І. Загвязінський, З. Н. Курлянд, М. О. Лазарев, О. М. Матюшкін, В. П. Омеляненко, М. М. Поташник, С. О. Сисоєва, А. В. Хуторський, Т. І. Шамова, В. С. Шубинський та ін.); педагогічної технології (Ю. К. Бабанський, В. П. Безпалько, Ю. М. Орлов, Н. Ф. Талізін та ін.).

Фундатором теорії педагогічної майстерності був А. С. Макаренко. У його розумінні педагогічна майстерність пов'язується з високим рівнем вихованості вчителя, його авторитетністю і високими моральними якостями, наявністю у нього чіткої педагогічної спрямованості, власного «кредо», глибоких професійних знань і умінь, із сильним характером, діловитістю, твердою волею, гуманним ставленням до дітей, а також у поєднанні вимогливості з повагою до вихованців.

А. С. Макаренко займав чітку позицію щодо формування педагогічної майстерності, заперечував вирішальне значення таланту в педагогічній професії. Висловлюючи думку про те, що це спеціальність, якої треба навчатися, педагог писав: «Майстерність вихователя не є якимсь особливим мистецтвом, що вимагає таланту, але це спеціальність, якій потрібно навчати, як треба навчати лікаря його майстерності, як треба навчати музиканта» [48, с. 268].

Педагогічна майстерність у творчості іншого яскравого педагога-новатора В. О. Сухомлинського розглядається як єдність особистісних якостей педагога, його освіченості і володіння педагогічною технікою. Структура майстерності збагачується такими компонентами як педагогічний оптимізм, характер духовного спілкування, широта емоційного діапазону вчителя, чуйність і лагідність до дитини. Розрізняючи специфіку майстерності навчання і виховання, він вважає неприпустимою популярну думку, що «учити — одне, а виховувати — щось інше». Мистецтво виховання, за В. О. Сухомлинським, є основою майстерності навчання, і кожен учитель зобов'язаний бути насамперед вихователем. Таким чином, показником майстерності вчителя, за В. О. Сухомлинським, є гуманістична спрямованість учителя, інтерес до іншої людини, до вивчення самого себе і опанування педагогічною технікою [81].

Надзвичайно важливим для дослідження проблеми майстерності учителя є теорія педагогічної майстерності І. А. Зязюна, який розглядає майстерність як високий рівень професіоналізму викладача і звертає увагу на те, що на рівні досягнення майстерності виникає особлива властивість професійної діяльності, виражена мірою здібності інтегруватися з будь-яким науково-практичним контекстом, будь-яким досвідом, будь-якою інформацією, перетворюючи її в джерело, засіб вирішення професійних задач і власного професійного зростання. «Майстерність — це особливий стан, який дає рівень професійної свободи вчителю, педагогу, вихователю, керівникові навчального закладу, визначаючи межі можливого і внутрішньо дозволеного в педагогічній реальності» [60, с. 405].

На думку І. А. Зязюна, зовнішньо педагогічна майстерність виявляється в успішному вирішенні різноманітних задач навчання, спрямованих на досягнення високих кінцевих результатів, а конкретні показники майстерності виявляються у високому рівні виконавства, якості праці, доцільних, адекватних педагогічним ситуаціям діях викладача, досягненні високих результатів навчання і виховання.

На нашу думку, найбільш чітким і фундаментальним є визначення поняття педагогічної майстерності колективом полтавських авторів під керівництвом І. А. Зязюна, які трактують педагогічну майстерність у результативному та процесуальному аспектах як комплекс властивостей особистості вчителя, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі [60].

Слід підкреслити, що вчені визначають педагогічну майстерність як вищу творчу активність учителя, що обумовлюється результатами оволодіння знаннями, уміннями, навичками та раціональним використанням особистісного потенціалу індивідуальності вчителя. Особистісний же фактор пов'язується не стільки з рівнем педагогічної майстерності, скільки з динамікою оволодіння нею, творчою самореалізацією вчителя в професійній діяльності.

Як вважають учені наукової школи І. А. Зязюна, педагогічна майстерність розкривається в діяльності, проте до неї не зводиться і не обмежується лише високим рівнем розвитку спеціальних узагальнених умінь. Службовим є висновок вчених, що сутність майстерності полягає в особистості вчителя, його позиції, здатності проявляти творчу ініціативу на ґрунті реалізації власної системи цінностей.

У наукових доробках І. А. Зязюна зазначено, що педагогічна майстерність вчителя є достатньо стійкою системою теоретично обґрунтованих і практично виправданих педагогічних дій і операцій, які забезпечують високий рівень інформаційної взаємодії між викладачем і його учнями. Учений наголошує, що будучи синтезом теоретичних знань і високорозвинених практичних умінь, майстерність педагога стверджується через творчість і втілюється в ній. Концептуальні положення педагогічної майстерності, розроблені і обґрунтовані І. А. Зязюном та його колегами, що дали змогу реалізувати інноваційні моделі підготовки майбутнього вчителя у ВНЗ, залишаються й донині актуальними.

Майстерність — це вияв найвищої форми активності особистості вчителя, що базується на гуманізмі і розкривається в доцільному використанні методів і засобів педагогічної взаємодії в конкретній педагогічній ситуації, створенні власної професійної «Я-концепції». Це процес неперервної самоосвіти, тому її формування неможливе без постійного професійного самовдосконалення вчителя, розвитку його особистих якостей, необхідних для ефективного розв'язання педагогічних задач.

За І. Ф. Харламовим, сутність педагогічної майстерності розкривається не через властивості особистості вчителя, а через його педагогічну дія-



льність, тому що вчитель може мати необхідні якості і навіть покликання до педагогічної діяльності, але не володіти педагогічною майстерністю. І. Ф. Харламов вважає, що педагогічна майстерність є доведена до вищого ступеня досконалості навчальна та виховна вправність, відшліфованість методів і прийомів застосування психолого-педагогічної теорії на практиці, завдяки чому забезпечується високий рівень ефективності навчально-виховного процесу [88].

Аналіз наукових досліджень з проблеми педагогічної майстерності свідчить, що в багатьох наукових працях майстерність учителя розглядається як основа для розв'язання педагогічних задач. Так, Н. В. Кузьміна визначає педагогічну майстерність як володіння професійними знаннями, вміннями і навичками, що дозволяють фахівцю успішно досліджувати ситуацію, формулювати професійні задачі та успішно їх розв'язувати відповідно до цілей. Отже, Н. В. Кузьміна сутність педагогічної майстерності вбачає у розв'язанні вчителем низки педагогічних задач, підпорядкованих загальній кінцевій меті — формуванню творчої особистості учня [40].

За М. В. Кухаревим і В. С. Решетьком, педагогічна майстерність визначається як сукупність певних якостей особистості вчителя, обумовлених високим рівнем його психолого-педагогічної підготовленості і здатністю оптимально вирішувати педагогічні задачі [45].

М. М. Поташник наголошує на важливості пошуку та знаходженні оптимального способу розв'язання педагогічної задачі, що веде вчителя до творчості і оптимізації, оскільки педагогічна діяльність приносить задоволення лише тоді, коли оригінальне педагогічне рішення призводить до результату, що є не типовим для певних умов.

Педагогічна майстерності тісно пов'язана з творчістю вчителя, про що доводять дослідження багатьох учених. Слушною є думка М. М. Поташника, який звертає увагу на те, що майстром вважається фахівець, який досконало володіє своєю професією. Як зазначає вчений, творчий вчитель може ще не встигнути стати майстром, проте вищого рівня майстерності вчитель досягає лише на основі творчості і обов'язково за рахунок сумлінності, наполегливості, працездатності, подолання труднощів, перетворення умінь у навички, тобто набуваючи досвіду. Саме тому творчі здібності вчителя треба розвивати заздалегідь, до появи професійної майстерності [66].

О. І. Щербаков, який одним з перших радянських психологів почав досліджувати психологічні основи праці і особистості вчителя, вважав, що праця вчителя — це повсякденний пошук, сміливий і тонкий експеримент, який потребує від нього глибоких роздумів. Він звертав увагу на те, що дослідницький, конструктивний, організаційний, комунікативний елементи діяльності вчителя тісно взаємодіють між собою у напрямку його цілеспрямованої творчої діяльності. Учений вважав, що педагогічна майстерність — це не лише синтез педагогічних знань, умінь та навичок, а й методичне мистецтво і особистісні якості вчителя [90].

Українські вчені О.Г. Мороз та В.П. Омеляненко [49] до складу якостей учителя-майстра включили досконале виконання професійних функцій на рівні мистецтва і творчості. Подібної думки дотримується З. Н. Курлянд, яка пов'язує педагогічну майстерність з високим рівнем культури і творчості, визначаючи творчість як культуру різноманітних видів діяльності вчителя, який володіє вміннями здійснювати їх творчо та ефективно [44].

У цьому ж аспекті проводить свої дослідження І.П. Андріаді, визначаючи педагогічну майстерність як якість особистості, що відображає її духовно-моральну й інтелектуальну готовність до творчого осмислення соціокультурних цінностей суспільства, як теоретичну і практичну готовність учителя до творчого застосування знань, умінь і навиків в процесі розв'язання педагогічних задач [3].

Значний професійний інтерес представляють погляди В.О. Сластьоніна на педагогічну майстерність, який розкрив її структуру і зазначив, що теоретичні знання і засновані на них практичні уміння є об'єктивним змістом педагогічної майстерності. Однак, як вважає вчений, практичний досвід не завжди стає джерелом педагогічної майстерності. Одним із головних показників педагогічної майстерності В.О. Сластьонін вважає рівень сформованості творчої індивідуальності фахівця [74].

За словами Ю.П. Азарова, основою педагогічної майстерності є знання закономірностей виховання дітей. Учений акцентує увагу на ролі творчого натхнення педагога, інтуїції, передбачення у розв'язанні педагогічних задач. Він зазначає, що взаємозв'язок почуттів і техніки приводить до цілісного, образного емоційного впливу педагога на особистість, колектив, стверджуючи, що саме в цій єдності полягає сила майстерності вчителя-вихователя [6].

В.І. Загвязинський також вважає, що без творчості не може бути педагога-майстра, саме тому педагогічна творчість виступає умовою розвитку педагогічної майстерності. За його визначенням, майстерність педагога — це синтез теоретичних знань і високорозвинених практичних умінь, що утворюються і виявляються через творчість [25].

Отже, педагогічна майстерність — це одиночний, неповторний процес педагогічної дії, вона своєрідна і унікальна, тому що має індивідуальний стиль фахівця і не зводиться до окремих знань і умінь вчителя. Майстерність є продуктом синтезу теоретичних знань і основою практичних дій та досвіду особистості й формуються в контексті індивідуальності майбутнього вчителя.

Особливий інтерес у педагогічній науці і практиці становлять дослідження взаємозв'язків педагогічної технології і педагогічної майстерності, які тісно пов'язані між собою. Не випадково давньогрецьке слово *«техне»* означає мистецтво, майстерність, уміння, яким володіє майстер-ремісник у виготовленні речей, досягаючи його під керівництвом наставника, завдяки своїй ретельності і природним даним.

У 20-ті рр. XX ст. у Радянському Союзі почалося реформування системи освіти, що супроводжувалося впровадженням інноваційних принципів організації навчально-виховного процесу. На ці явища палко відгукнувся А. С. Макаренко, вважаючи, що виховання повинне бути організоване як масове виробництво. Він зазначав, що «конструювання» людської особистості повинне відбуватися з урахуванням її індивідуальності, краси, своєрідності таланту, інтересів, схильностей.

Саме А. С. Макаренкові належать такі прогресивні педагогічні ідеї: виховання як технологічний процес; «зона найближчого розвитку»; самоврядування; творча взаємодія особистостей в процесі діяльності; «закон руху колективу», а також принципи, що випливає із цього закону і який педагог назвав «теорією завтрашньої радості» або «системою перспективних ліній»; гуманістичний підхід до людини з «оптимістичною гіпотезою»; програма «конструювання» людської особистості з урахуванням її індивідуальності та інші педагогічні інновації.

Педагог-новатор першим виділив педагогічну техніку як складову педагогічної майстерності, наголошуючи на необхідності спеціального професійного виховання. А. С. Макаренко не сумнівався в тому, що кожен учитель повинен оволодіти педагогічною технікою, без якої її педагогічну майстерність він вважав зовсім пустою, кустарною справою. Однак вирішальною фігурою навчально-виховного процесу педагог вважав учителя і підкреслював, що ніякі рецепти не допоможуть, якщо в самій особистості вихователя є великі недоліки.

Розриваючи зміст педагогічної техніки, педагог передбачав його в організації характеру педагога, вихованні його поведінки та здобутті спеціальних знань і навичок, а саме: уміння володіти словом і мімікою, регулювати свій настрій, виховувати власною поведінкою, використовувати значний арсенал методів педагогічного впливу.

У наукових доробках відомих російських вчених з проблем професійної підготовки вчителя М. Н. Єрмоленко, Г. Л. Львіна, І. Ф. Ісаєва, В. О. Міжерікова, Ю. М. Орлова, В. О. Сластьоніна, Н. Ф. Талізної, Є. М. Шиянова, та ін. пропонується технологічний підхід до розуміння педагогічної майстерності і підкреслюється, що педагогічна майстерність пов'язана з технологією і визначається високим рівнем її володіння.

Так, В. П. Безпалько зазначає, що хороша, науково обґрунтована технологія навчання і виховання — це і є педагогічна майстерність; дослідник визначає педагогічну майстерність як вищий рівень володіння педагогічною технологією. Учений вважає, що будь-яка діяльність може бути або технологією, або мистецтвом. Він підкреслює, що мистецтво засноване на інтуїції, технологія — на науці. З мистецтва все починається, технологією закінчується, щоб потім усе почалося спочатку [13]. Н. Ф. Талізніна визначає педагогічну технологію як науку про майстерність у навчанні, що використовує системи раціональних способів для досягнення поставленої мети навчання [82].

Такої позиції притримується Г. Л. Ільїн, вважаючи найважливішим аспектом педагогічної майстерності педагогічну технологію, і наголошує, що хоча сама майстерність і не зводиться до технології, але без її застосування багато чого втрачає. Учений робить висновок, що особисте надбання педагога-майстра є унікальним сплавом досвіду і особистісних якостей учителя [30].

На думку російського філософа, психолога і педагога Ю. М. Орлова, описання педагогічної майстерності є не що інше, як описання педагогічної технології, а її застосування на практиці є майстерністю. Учений трактує професійну майстерність як педагогічне мистецтво, результати якого залежать не лише від знань, а й рівня сформованості умінь і навичок учителя. Він стверджує, що реалізація вчителем професійних знань, умінь і навичок в процесі розв'язання педагогічних задач має індивідуальний характер, є одиничним і неповторним процесом педагогічної дії вчителя. Таким чином, учений визначає педагогічну майстерність через неповторну індивідуальність учителя, що обумовлює самотуність і унікальність педагогічної праці [56].

Автор оптимізації навчального процесу Ю. К. Бабанський вважав, що майстерність педагога — це не лише вільне володіння вчителем професійною технологією і творчий підхід до професійної діяльності, повага до особистості учня, а й грамотний аналіз педагогічної ситуації при виборі оптимального розв'язання задачі, тому що якісні показники діяльності досягаються ефективними способами розв'язання педагогічних задач [7].

Зарубіжні публікації свідчать про пильну увагу до проблеми технології, починаючи з 30-х років ХХ сторіччя, після введення перших програм аудіовізуального навчання. Масове впровадження педагогічних технологій відбулося на початку 60-х рр. ХХ ст. і було пов'язане з реформуванням шкіл Америки і Європи.

З цього часу сам термін зазнав ряду змін від «технології в освіті» до «технології освіти», а потім до «педагогічної технології». Спочатку термін «педагогічна технологія» використовувався лише стосовно навчання, а сама технологія розглядалася як навчання за допомогою технічних засобів.

Найбільш відомими західними дослідниками сучасних педагогічних технологій є Дж. Керолл, Б. Блум, Д. Брунер, Д. Хамблін, Г. Гейс, В. Коскарелли. Американські вчені пов'язують технологію навчального процесу з поняттям його оптимізації та конструювання адекватних прийомів. Японський педагог Т. Сакамото педагогічну технологію розуміє як впровадження у педагогіку системного способу мислення, що ідентифікується із «систематизацією освіти». Сучасні педагогічні технології базуються на теоріях психодидактики, соціальної психології, кібернетики, управління і менеджменту, що розглядається як сукупність принципів, методів, засобів і форм управління соціальними і освітніми процесами.

Педагогічна технологія як наукове проектування повинна точно відтворювати педагогічні дії, що гарантують успіх. Педагогічний процес базується на певній системі принципів, тому педагогічна технологія може розгляда-

тися як сукупність зовнішніх і внутрішніх дій, спрямованих на послідовне здійснення цих принципів, де проявляється особистість учителя.

Якщо поняття «методика» виражає процедуру використання комплексу методів і прийомів навчання і виховання безвідносно до діяча, що їх здійснює, то педагогічна технологія включає особистість педагога в усіх її різноманітних проявах. Саме тому педагогічні задачі можуть бути ефективно вирішені тільки за допомогою адекватної технології, що реалізовується педагогом-майстром.

Сучасний розвиток технології як педагогічної категорії пов'язаний з працями таких учених, як: В. П. Безпалько, Б. С. Гершунський, А. П. Ершов, М. В. Кларін, І. Я. Лернер, Н. Ф. Талізін та ін. Ведуться розробки педагогічних технологій професійної освіти (С. Я. Батишев, А. П. Беляєва, В. С. Збаровський, Н. Г. Ничкало, Т. І. Шамова, Н. Є. Щуркова, І. С. Якіманська та ін.).

В. О. Сластьонін, І. Ф. Ісаєв, О. І. Міщенко, Є. М. Шиянов [62] звертають увагу на те, що педагогічна майстерність взаємопов'язана з педагогічною технологією і є синтезом особистісно-ділових якостей, які визначають високу ефективність педагогічного процесу. Учені розглядають педагогічну технологію як послідовну взаємозв'язану систему дій педагога, спрямованих на розв'язання педагогічних задач, послідовне втілення на практиці заздалегідь спроектованого педагогічного процесу.

М. В. Кларін, розглядаючи передісторію проблеми педагогічної технології, вказує на такі її витоки, як технологізація навчального процесу, програмування навчання і комп'ютеризація, використання нових інформаційних технологій. На його думку, предметом технології навчання є конструювання систем шкільного навчання і професійної підготовки [36]. Таким чином, дослідники визначають технологію через поняття алгоритмізації і конструювання педагогічних дій учителя.

Отже, технологія навчання — це певний порядок, логічність і послідовність викладу змісту навчання відповідно до поставленої мети, це певною мірою алгоритмізація досягнення поставленої мети та спільної діяльності вчителя і учнів у процесі навчання, узгодженість їхніх дій та взаємовідносин.

Як зазначає І. А. Зязюн, під тиском технологічного досвіду інших сфер, педагогічні технології здобувають нові можливості впливу на традиційний процес навчання, підвищують його ефективність і це особливо добре простежується за таким показником, як введення в освіту нових інформаційних технологій.

Учений вважає, що технологізація освітньої і виховної діяльності не може обмежувати свою сферу лише навчанням і підготовкою кадрів, але передбачає більш широкий і різноманітний спектр освітніх послуг, що пов'язаний з використанням інших сучасних технологій, які вимагають перебудови стереотипів традиційної освіти, формування нового мислення,

зміни ментальності сучасного педагога і учнів, що важко дається самопізнанням [26].

Сучасне розуміння «педагогічної технології» включає пошук засобів максимального підвищення педагогічних результатів шляхом аналізу, відбору, конструювання і контролю всіх компонентів педагогічного процесу та їх взаємозв'язків.

В основі педагогічної технології лежить ідея повної керованості навчальним процесом, проектування та відтворення навчального циклу, можливості його повторення будь-яким учителем, щоб майбутній учитель міг досягнути заздалегідь запланованого рівня оволодіння необхідними знаннями, вміннями і навичками.

Предметом педагогічної технології є конкретна практична взаємодія вчителя і учнів, організована на основі чіткого структурування, систематизації, програмування, алгоритмізації, стандартизації засобів і прийомів навчання або виховання. Задачами педагогічної технології є: 1) глибоке й міцне засвоєння знань, закріплення вмінь і навичок у різноманітних галузях діяльності; 2) вироблення і закріплення соціально корисних норм поведінки; 3) навчання діям із застосуванням технологічного інструментарію; 4) розвиток технологічного мислення, уміння самостійно планувати, алгоритмізувати, стандартизувати свою навчальну, самоосвітню діяльність; 5) виховання навичок організації навчальних занять у відповідності з вимогами певної дисципліни.

Г.К. Селевко розглядає педагогічну технологію як науку, що досліджує раціональні шляхи навчання та проектування педагогічних процесів, а також систему способів, принципів і регуляторів, застосованих у навчанні і як реальний процес навчання.

Науковець визначає таку структуру педагогічної технології: а) концептуальна основа; б) змістова частина навчання: мета навчання (загальна і конкретна); зміст навчального матеріалу; в) процесуальна частина — технологічний процес: організація навчального процесу; методи і форми навчальної діяльності школярів; методи і форми роботи вчителя; діяльність учителя з керування процесом засвоєння матеріалу; діагностика навчального процесу.

Критеріями будь-якої технології, як вважає Г.К. Селевко, є: *концептуальність* (опір на певну наукову концепцію, що включає філософське, психологічне, дидактичне і соціально-педагогічне обґрунтування освітніх цілей); *системність* (логіка процесу, взаємозв'язок усіх його частин, цілісність); *керованість* (діагностичне цілепокладання, планування, проектування процесу навчання, поетапне діагностування, варіювання засобами і методами з метою корекції результатів); *ефективність* (сучасні педагогічні технології існують у певних умовах і повинні бути ефективними за результатами й оптимальними щодо витрат, гарантувати досягнення визначеного стандарту навчання); *відтворюваність* (можливість застосування, повто-

рення та відтворення педагогічної технології в інших однотипних закладах освіти іншими суб'єктами) [71].

Педагогічна технологія наближає педагогіку до точних наук, а педагогічну практику, що включає в себе творчість учителя, робить цілком організованим, керуванням процесом із передбачуваним позитивним результатом.

За визначенням А. С. Белкіна, добрі починання у школах засихали на корені лише тому, що між гарною ідеєю та її реалізацією випадала головна «передаюча шестірня» — технологія педагогічної творчості. Учений підкреслює, що без технології будь-якої педагогічної справи паростки нового вмирають у зародку [12].

Класик української психології Г. С. Костюк писав: «...виховання за своєю суттю — це керівництво індивідуальним становленням людської особистості, виховувати — це проектувати поступове становлення якостей майбутньої особистості й керувати здійсненням окреслених проектів» [39, с. 380]. Цей вислів ще раз підтверджує «технологічність» професійної діяльності вчителя.

Термін «технологія» досить часто використовується в дослідженнях процесу навчання і пов'язаний із розробкою оптимальних методик викладання, де передбачається, що застосування певних технологій спрямоване на вдосконалення прийомів впливу на учнів в процесі розв'язання дидактичних задач.

Дидактичний аспект педагогічної технології розглядають І. С. Дмитрик і В. П. Безпалько. Обґрунтовуючи необхідність оволодіння вчителем педагогічною технологією, В. П. Безпалько визначає її як проект діяльності учня. Учений підкреслює, що реалізація технологічного рішення визначається особистістю конкретного учня, забезпечує безліч варіантів практичного втілення задуму учителя і дозволяє підвищити якість та результативність розв'язання педагогічних задач [13].

І. С. Дмитрик вважає, що педагогічна технологія — це система педагогічних знань, яка допомагає вчителю у розв'язанні стратегічних та тактичних задач і реалізується на практиці через систему оптимальних *педагогічних дій* вчителя в організованому навчальному процесі.

Особливим внеском у вивчення проблеми педагогічної технології є дослідження В. М. Коротова, Л. Ю. Гордіна, Б. Т. Ліхачова. Так, наприклад, Б. Т. Ліхачов зазначав, що технологія є організаційно-методичним інструментарієм педагогічного процесу і тому не може існувати у відриві від загальної методології, цілей і змісту. Особливу увагу вчений акцентував на тому, що навчання повинно будуватися на емоційно-особистісній, творчій взаємодії викладача зі студентами [46].

Одним із специфічних завдань технологічного навчання є постановка діагностичних цілей: навчальний матеріал розбивається на фрагменти (етапи), які необхідно засвоїти, потім розробляються контрольні роботи з підрозділів, організовується сам процес навчання, перевірка (поточний

контроль), коригування, повторне навчання і так до повного засвоєння запланованих навчальних фрагментів. Поточні оцінки виставляються за критерієм «засвоїв — не засвоїв», підсумкові оцінки пояснюються кожному учню.

Характерною рисою технології навчання є відтворюваність навчально-го циклу, тобто можливість його повторення будь-яким учителем. Цикл навчання містить такі етапи: загальна постановка мети навчання; перехід від загальної мети до специфічних завдань; попередня оцінка рівня обізнаності; сукупність навчальних процедур і коригування навчання відповідно до результатів зворотного зв'язку; підсумкова оцінка результатів і постановка нової мети.

Послідовність етапів — це циклічний алгоритм педагогічних дій учителя, багатократне повторення послідовності фрагментів (із відповідними варіаціями цілей, конкретних засобів контролю і процедур навчання) відображає весь навчальний процес, що набуває модульного характеру, оскільки містить блоки модулів, кожен з яких складає цикл навчання з конкретної теми.

Зворотній зв'язок і об'єктивний контроль знань є суттєвою ознакою технології навчання. На практиці визначення рівня засвоєння знань учнів та їх оцінка часто мають суб'єктивний характер, тому що результати навчання, що не мають діагностичного описання, об'єктивно оцінювати і виміряти дуже важко. Це є причиною формалізму в оцінці знань, але відмовитися від їх повної оцінки неможливо, тому що облік успішності є одним із важелів керування дидактичним процесом і всією навчальною системою.

Саме тому необхідна розробка діагностичних цілей навчання, створення вимірювальних методик і процедур визначення рівня засвоєння матеріалу, якими можуть бути тести як підсумкові стандартні завдання для кожного рівня навчання.

Технологічний підхід у навчанні передбачає повідомлення учням знань і формування методів, способів і дій за зразком, забезпечення гарантованості і відтворюваності результатів навчального процесу. М. В. Кларін вважає, що вказані напрямки дидактичних пошуків зорієнтовані на традиційні задачі репродуктивного навчання і розвиваються по лінії критеріально орієнтованого навчання, коли будується конверсний процес із чітко фіксованими, детально описаними і очікуваними результатами, орієнтований на діагностично задану мету — побудову педагогічної таксономії, тобто системи цілей.

Основними ознаками технологічного підходу є розробка еталонів для оцінки результатів навчання, засвоєння еталонних зразків, що супроводжується атмосферою відкритості, об'єктивності, доброзичливості. Дидактична мета передбачає організацію роботи, спрямовану на досягнення чітко окресленого, задалегідь описаного, вимірюваного результату. Така орієнтація не позбавляє можливості пошукової діяльності студентів, але



фактично відводить її на другий план, оскільки чітко фіксовані результати пов'язані із засвоєнням еталонних зразків.

У межах такого підходу всі види навчальної діяльності спрямовані на засвоєння заздалегідь визначених еталонних навчальних результатів, що обмежуються фіксованими предметними знаннями та уміннями, конкретними рішеннями проблемних педагогічних задач. Навчальний матеріал, поданий відповідно до чітко фіксованої навчальної мети, поділяється на окремі фрагменти та передбачає альтернативні способи його засвоєння. Кожен фрагмент супроводжується тестом і корекційними доповненнями. Навчальна робота спрямовується на досягнення еталонних результатів. Ці орієнтири не знижують ролі факторів зацікавленості, змагання і взаємодопомоги у навчальному процесі, проте надають йому змістовної орієнтації репродуктивного характеру.

Викладач виконує переважно функції консультанта-організатора роботи студентів із підготовленими заздалегідь, стандартизованими навчальними матеріалами. Характер його реакції на дії студентів повинен бути позитивним, щоб підтримувати і стимулювати їх до успіху у засвоєнні доступного для них і зрозумілого навчального матеріалу.

Технологічна модель навчального процесу та її конкретне застосування мають інноваційний характер, трансформуючи традиційне навчання в напрямку перетворень у навчальному процесі, і передбачає відмову від єдиного середнього темпу навчальної роботи, чіткий поділ поточної (формуючої) і підсумкової (результуючої) функцій оцінки, орієнтацію на гарантоване досягнення мінімально запланованого навчального результату.

Серед видів навчальної діяльності переважає індивідуальне опрацювання матеріалу з виконанням репродуктивних завдань, робота в малих навчальних підгрупах із взаємоперевіркою, спрямована на засвоєння еталонних результатів-зразків.

Отже, провідними характеристиками педагогічної технології є ефективність навчання, конкретизація навчальних цілей, наявність критеріїв засвоєння (еталонних результатів), що коригує зворотній зв'язок, формує і підсумовує оцінки й навчальні процедури, надає інформацію та еталони її засвоєння, тестування, критеріальний контроль, повне засвоєння знань і вмінь.

Педагогічна діяльність вимагає розумного поєднання технологічності і творчості у навчанні. Технологічність припускає оволодіння певними прийомами, процедурами, операціями, а творчий підхід дозволяє наблизити, адаптувати технологію до конкретних умов навчання. Кожна педагогічна технологія трансформується через особистість викладача, його кваліфікацію, рівень розвитку педагогічної майстерності і педагогічної творчості.

Як вважає І. А. Зязюн, «...у педагогічній діяльності обидва принципи — технологічність і творчість — завжди мають бути у розумному поєднанні. Оволодіння певними прийомами, процедурами, операціями дає змогу

реалізувати етапність, діяльнісний підхід; наявність і відповідність цілей, змісту, методів — єдність учіння, виховання, розвитку; результативність — виховання потреб, здібностей, норм. З іншого боку, педагогічний досвід — це досвід творчий, переломлений крізь індивідуальність учителя, через яку трансформується будь-яка педагогічна технологія. Сліпе копіювання чужого досвіду не забезпечує формування власного педагогічного досвіду. Лише та його частина, яка піддається відтворенню, може стати надбанням учителя. Ця частина повинна чітко окреслитись, технологічно виокремитись у вигляді прийомів, операцій, процедур, які піддаються численному повторенню» [27].

І. А. Зязюн пише: «Педагогічна технологія відтворюється в режимі взаємодії конкретного вчителя і конкретного учня, а, отже, є неповторною та творчо переосмисленою. Одна й та сама технологія може бути захоплююче чарівною, ефективною і може бути реалізована убого, потворно. Разом з тим, педагогічні технології мають право на існування.

Як приклад можна навести прийом, що використовується для самоаналізу: якщо ви хочете визначити — чи був педагогічний процес педагогічною дією, перевірте наявність критеріїв — природність, цілісність, технологічність і творчий підхід» [27].

На своєрідне поєднання технології і творчості в процесі розв'язання педагогічних задач звертав увагу Л. М. Фрідман: «Всяка задача, що повинна вирішити людина, являє собою поле її діяльності. Діяльність з розв'язання задач — психологічна діяльність, при цьому процес рішення окремої задачі є самостійною одиницею цієї діяльності. Кожна розумова дія по вирішенню задач складається з операцій, а її правилами є *алгоритмічні й евристичні* елементи процесу розв'язання задач» [83, с. 75].

Слушною є думка А. С. Белкіна про поєднання педагогічної технології й творчості. Учений вважає, що цінністю педагогічного алгоритму є не дотримання послідовності всіх операцій, а постійні пошуки нових шляхів, нового поєднання педагогічних дій, де кожна дія повинна починатися із пошуку нового логічного обґрунтування, інакше алгоритм стане не засобом стимулювання творчого пошуку, а його згубником, набором фахових відмичок, що не відкривають, а ламають двері до свідомості і душі дитини. Отже, не алгоритм визначає дію педагога, а саме дія повинна виявити алгоритм [12].

З огляду на це, можна зробити висновок, що учитель може досягти успіху у розв'язанні складних педагогічних задач, якщо він працює на творчому рівні, а з його педагогічних дій можна скласти алгоритм, який може бути ефективно використаний іншими вчителям у подібних ситуаціях.

Ми вважаємо, що будь-яка педагогічна технологія не виключає і не обмежує творчості, тому що її розробка і застосування вимагає найвищої творчої активності як педагога, так і студентів, що навчаються у вузі. Педагог залучає студентів до творчої діяльності в розробці технологічного інстру-

ментарію: упорядкування технологічних опорних схем, алгоритмів, до організації технологічно чітких форм виховання і навчання та ін.

Активність педагога виявляється також у тому, що він добре знає психологічні і особистісні особливості своїх студентів, що дозволяє йому вносити корективи у хід технологічного процесу. Наприклад, в процесі опанування навичками з розв'язання типових педагогічних задач найбільш підготовлені студенти, що знають послідовність алгоритму педагогічних дій, мають повну самостійність. Студентам з низьким рівнем підготовки викладач надає допомогу, забезпечує можливість отримати консультацію, організовує взаємні консультації, взаємоперевірки і самооцінки.

Великого значення в активізації діяльності студентів у технологічному процесі набуває психологічна настанова на глибоке засвоєння матеріалу, введення елементів гри, а також побудова перспективи випереджального характеру. Звідси випливає, що педагогічна технологія — не механічний, назавжди задуманий процес із незмінним результатом, а організаційно-змістовна структура, що визначає напрямок творчої взаємодії педагога і навчальних підходів. Запропонований нами підхід до навчання студентів розв'язанню педагогічних задач припускає відмову від будь-яких, визначених за універсальні, педагогічних технологій на користь їх варіативності залежно від індивідуальних особливостей студентів.

На педагогічний результат технологічного процесу значний вплив має *рівень педагогічної майстерності вчителя*; його загальний розвиток; психологічний клімат у колективі; матеріально-технічне забезпечення; психологічна готовність кожного вчителя до інновацій.

В основу технології навчання студентів розв'язанню педагогічних задач була покладена така педагогічна модель:

1. Повідомлення нових знань.
2. Формування педагогічних умінь на репродуктивному рівні.
  - 2.1. Демонстрація педагогічних дій в цілому і по елементах, поєднання з повідомленням знань за принципом «демонстрація + пояснення».
  - 2.2. Організація відпрацювання педагогічних умінь і педагогічних дій в спрощених умовах (по операціях).
  - 2.3. Організація самостійної роботи студентів із постійним зворотнім зв'язком і позитивною емоційною підтримкою викладача — головним інструментом особистісного підходу.
3. Перехід до пошукової, творчої педагогічної діяльності.
  - 3.1. Організація проблемних педагогічних ситуацій, розв'язання нестандартних педагогічних задач, імітаційне моделювання педагогічних ситуацій.
  - 3.2. Обов'язковий аналіз і обговорення спільно з викладачем і групою педагогічних дій студентів з розв'язання педагогічних задач.

Запропонована нами педагогічна модель має творчу спрямованість, враховує творчі процеси, що проявляються в умінні студента виокремлювати проблему у сконструйованій і запропонованій викладачем проблемній задачі, моделювати педагогічні ситуації тощо. Ми спробували знайти інтеграцію технології і творчості, щоб не лише підвищити самостійність студентів, а й створити психолого-педагогічні умови для стимулювати їх особистісного професійного самовизначення, стимулювати процес становлення неповторного педагога-майстра, цікавої для дітей людини.

Слід особливо відзначити, що одна й та ж сама педагогічна технологія різними вчителями може трансформуватися по-різному: точно за інструкцією або творчо. В її реалізації завжди важливу роль відіграє *індивідуальність викладача*, тому, звичайно, педагогічні результати будуть різними, однак усередненими і характерними для даної технології. Таким чином, будь-яка педагогічна технологія лише опосередкована індивідуальністю викладача, але самою технологією не визначається.

## **1.2. Педагогічна дія, педагогічна ситуація та педагогічна задача**

Будь-яка практична діяльність реалізується лише через конкретні дії людини, що можна охарактеризувати як процес досягнення конкретного результату. Педагогічна дія є елементом педагогічної діяльності, її структурною одиницею. В процесі реалізації дія перетворюється в операцію і розглядається як заздалегідь спланований чи імпровізований вчинок учителя в процесі розв'язання педагогічної задачі.

Оволодіння педагогічною дією призводить до опанування всією системою педагогічної діяльності. Характер педагогічних дій визначає стратегія, яку можна охарактеризувати як загальну систему дій, загальний план досягнення вчителем педагогічної мети. Саме педагогічна стратегія визначає характер педагогічних дій, що реалізовує вчитель-вихователь, впливаючи на учнів. Система послідовних дій, що сприяють реалізації стратегії, досягненню мети, називається тактикою. Отже, одну й ту саму стратегію можна реалізувати в різних тактиках.

Педагогічна дія є одиницею взаємодії вчителя і учнів, що обумовлює їх позитивні відношення. У цьому аспекті слушною є думка С.Л. Рубінштейна, що кожна предметна дія, навіть суто технічна, має розглядатися як особистісний вчинок, як моральне діяння. Методологією педагогічної дії є професійні моральні норми. Як зазначав С. У. Гончаренко, у виховній дії треба враховувати природу вихованця, а також, щоб і вихованець ясно розумів доцільність дій вихователя. Учений звертав увагу на те, що будь-яка необґрунтована виховна дія має характер випадковості і відбувається під впливом почуттів, а тому є психологічно грубою.

Педагогічні дії здійснюються різними способами, наприклад, за допомогою власного психофізичного апарату вчителя: голосом, мімікою, плас-

тикою, жестами, позою. Дії педагога відбуваються в його мові, судженнях і часто вихованці повторюють дії вчителя, навчаються на них. Побудова педагогічних дій залежить від *індивідуальності вчителя*, системи його цінностей, які розглядаються науковцями як елемент структури особистості, чинник детермінації і регулювання її мотивації та дій. Саме тому педагогічна дія демонструє особистісне, ціннісне відношення вчителя до учнів. Основними принципами реалізації педагогічних дій є педагогічний оптимізм, повага до вихованця, розуміння душевного стану учнів, урахування зовнішніх і внутрішніх мотивів їх поведінки, зацікавленість вчителя в долі учнів.

На думку І. А. Зязюна, педагогічна дія не лише наука, а й мистецтво, саме тому педагогічний процес вимагає своєрідної «магії» педагогічного впливу. Порівнюючи акторську і педагогічну дію вчений пише: «Якщо акторська дія зумовлена літературним доробком драматурга, режисера, художника і самим актором, то педагогічна зумовлена життєвими потребами освіти і виховання особистості, а отже, й законами педагогічного впливу, що дають значний простір для імпровізації. Але й педагогічна, й акторська дії можливі лише за умови публічного виконання, де мають місце наслідування, перенесення, співпереживання, тому педагог для досягнення успіху повинен бути одноосібним талановитим і драматургом, і літератором, і виконавцем» [29].

Отже, педагогічна дія є головним засобом розв'язання педагогічних задач і характеризується як вольовий акт поведінки людини, спрямованої до певної мети. Дія являє собою єдність фізичного та психічного компонентів, внутрішньої і зовнішньої поведінки особистості і вимагає концентрації усіх інтелектуальних, фізичних та психічних сил людини. Педагогічна дія потребує від учителя оперування професійними знаннями, на основі яких він виробляє власні практичні рішення, реалізуючи певну мету і задачу як мету в певних умовах. Педагогічна мета поділяється на загальну для усіх учителів та індивідуальну. За етапністю — мета може бути специфічною для різних навчальних предметів, а за оперативністю — конкретною.

Доречною є думка Н. В. Гузій, яка пише: «Педагогічна дія завжди виникає та здійснюється в конкретних умовах, сукупність яких визначає особливості взаємодії вчителя і учнів і створює педагогічні ситуації. Педагогічна ситуація — це фрагмент педагогічної діяльності, що містить суперечності між досягнутим та бажаним рівнями освіченості й вихованості учнів і дитячого колективу, які враховує вчитель у виборі способів впливу для стимулювання розвитку особистості» [57, с. 61].

Л. Ф. Спірін визначає педагогічну ситуацію як об'єктивний стан конкретної педагогічної системи за певний проміжок часу. Під педагогічною системою розуміють об'єднання людей, спеціально створене для здійснення цілей виховання [77]. Як реальні обставини у навчальній групі в складній системі стосунків і взаємостосунків учнів, що необхідно враховувати при прийнятті рішення про способи впливу на них, — так трактує педагогічну ситуацію Н. В. Кузьміна.

На нашу думку, *педагогічною ситуацією* можна назвати сукупність умов, в яких учитель ставить мету і приймає педагогічне рішення. Педагогічні ситуації можуть бути різноманітними: запланованими (спеціально змодельованими і організованими вчителем); спонтанними, несподіваними (незалежними від вчителя); за характером взаємодії (узгодженими, спокійними та конфліктні); за часом (епізодичними та довготривалими); за типом (стандартними та оригінальними).

У науковій літературі є також поняття «виховна ситуація». Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про неоднозначність підходів щодо класифікації виховних ситуацій. І. Д. Бех розглядає виховні ситуації як такі, що створюються у рамках особистісно зорієнтованого виховання і мають забезпечити розвиток такого рівня свідомості, який би спонукав дитину до самопізнання і самоактивності з тим, щоб вона могла стати творцем власного духовно багатого життя. У цьому зв'язку вчений пише: «...треба культивувати такі ситуації, в яких стосунки з дітьми будуються на врахуванні їх гідності і права бути особистістю. Перше безперечне право дитини — висловлювати свої думки, впливати на наші судження про неї» [10, с. 29].

О. А. Дубосенюк і О. В. Вознюк вважають, що педагогічна ситуація перетворюється у виховну, якщо педагог зумів об'єктивно осмислити сукупність динамічних умов у колективі учнів, знайшов способи, що стабілізують середовище у групі, класі, і сприяють формуванню особистості молодій людини [22, с. 32].

Правомірною, на думку О. А. Дубосенюк і О. В. Вознюк, є вживання Г. О. Баллом терміну «задачна ситуація», який, на думку вченого, означає деяку сукупність об'єктів, що припускають систему уявлення у вигляді задачі. Задачна ситуація виникає у тому випадку, коли прагнення до будь-якої мети зустрічає утруднення і виникає потреба їх подолати, що дозволяє досягнути поставлену мету [22, с. 33].

З. І. Васильєва розглядає виховні ситуації за видами діяльності — навчальні, трудові, розважальні тощо; за наявністю (чи відсутністю) альтернативи у виборі справи, позиції, кола спілкування — колізійні і не колізійні; за способом виявлення спрямованості особистості — вербальні, практичні, природні, лабораторні. А. М. Лутошкін класифікує виховні ситуації як ситуації переживань, змагальні, успіху-невдачі, привабливості, новизни, раптовості, несподіваності. Л. І. Новікова виділяє ситуації спеціально організовані та природні. Ситуації «моральної творчості» Л. І. Новікова пов'язує зі створенням моральних норм колективу самими його учасниками.

Як зазначала Т. Ю. Коннікова, ситуації можуть бути «добровільної примусовості», за яких дитина, група, колектив, через створені педагогом ситуації, повинні діяти певним, суворо регламентованим чином. У ситуацію «вільного вибору» (О. Богданова, В. Петрова) педагог вкладає смисл альтернативного розв'язання. О. М. Кoberник підкреслює, що для дитини виховна ситуація

— це завдання, поставлене іншою людиною, під час розв'язання якого в неї формуватиметься певне ставлення до оточення. Отже, виховна ситуація має такі параметри: вихователь — вихованець — моральна вимога [38].

На нашу думку, окрема конкретна педагогічна ситуація не може розглядатися автономно, без зв'язку із загальною системою роботи вчителя, цілісним навчально-виховним процесом, іншими педагогічними ситуаціями. Кожна педагогічна ситуація має власну передісторію, подальший розвиток і пов'язана із низкою подій, що передували даній педагогічній ситуації. Вони впливають на подальші результати роботи вчителя і учнів, а також на соціально-психологічний клімат у колективі та міжособистісні відносини.

Таким чином, виховна ситуація в психолого-педагогічній літературі розглядається також як певне ставлення суб'єкта до тієї чи іншої сторони оточуючої дійсності (предметів, подій, людей, соціальних умов). Складовими педагогічної ситуації є задача, учасники, умови, етапи її розв'язання. У педагогічних ситуаціях виникають педагогічні задачі.

Величезну кількість педагогічних задач вирішує учитель у навчально-виховному процесі, тому не випадково професійна діяльність педагога розглядається як один із видів практичного мистецтва, що знаходить своє відображення в тому, як учитель розв'язує педагогічні задачі, що виникають.

Грунтовний матеріал з проблеми розв'язання педагогічних задач відображено в працях радянських та вітчизняних учених: в психології (О. М. Леонт'єв, С. Л. Рубінштейн, Л. М. Фрідман, А. Ф. Єсаулов та ін.); в дидактиці (Ю. К. Бабанський, І. Я. Лернер, М. М. Скаткін, Л. Ф. Спірін, В. В. Серіков та ін.); в теорії виховання (З. І. Васильєва, Л. Л. Додон, В. А. Караковський, Л. І. Новікова, М. І. Шилова, Н. Є. Щуркова та ін.); в соціальній педагогіці (Л. А. Байкова, Л. К. Гребеннікова, Р. А. Литвак та ін.) в окремих методиках (А. Д. Александров, Л. І. Резников, В. П. Орехов, А. В. Усов та ін.).

У науковій літературі є різні точки зору на визначення педагогічної задачі. Л. Л. Додон зазначає, що вирішити педагогічну задачу — означає дати оцінку певному факту, розкрити мотиви поведінки вихователя або вихованця, знайти вихід з тієї чи іншої психологічної ситуації, знайти найбільш правильний підхід до вирішення педагогічної проблеми [23]. На думку О. М. Леонт'єва, задача — це мета, поставлена за певних умов, а педагогічна дія відповідає задачі. О. К. Тихомиров теж визначає задачу як мету, задану в конкретних умовах, що потребує ефективного способу її досягнення.

Так, наприклад, Н. В. Кузьміна, розкриваючи сутність педагогічної задачі, відзначає, що вона виникає щоразу, коли потрібно перевести виховання з одного стану в інший. Отже, педагогічна задача виникає тоді, коли можливе не одне рішення і потрібно знайти кращий спосіб досягнення бажаного результату [40].

Л. Ф. Спірін і М. Л. Фрумкін визначили задачу як результат усвідомлення суб'єктом діяльності мети діяльності, умов діяльності і проблеми діяльності. Український учений Г. О. Балл відзначає, що задача в самому

загальному вигляді — це система, обов'язковими компонентами якої є: а) предмет задачі; б) модель необхідного стану предмету задачі [9]. На думку В. О. Сластьоніна і О. І. Міщенко, головне, що відрізняє педагогічну задачу від усіх інших, — це те, що успішність її розв'язання залежить від продуктивної діяльності самого вихованця [75]. Не випадково В. О. Сухомлинський звертав увагу на те, щоб учителі не забували, що ґрунт, на якому будується їх педагогічна майстерність, — у самій дитині, її відношенні до знань і до самого вчителя [81].

Таким чином, аналіз психолого-педагогічних праць засвідчив, що задача розглядається як усвідомлення суб'єктом протиріччя між відомою метою задачі і невідомими шляхами її досягнення, тобто відсутністю необхідного результату інформації для досягнення даної мети. Слід зауважити, що дослідники зазначеної проблеми вважають, що в педагогічній діяльності будь-яка задача є проблемною, тому що навіть у типовій ситуації, яка не вимагає значного аналітичного мислення, рішення, яке приймає вчитель, не завжди має гарантований успіх. Ступінь проблемності педагогічних задач для вчителя обумовлена також об'єктивною складністю педагогічної ситуації (глибокий, заплутаний конфлікт, педагогічно занедбані учні, гострі протиріччя у відносинах між ними та ін.) і рівнем професійного розвитку вчителя (сформованістю якостей, професійних знань, педагогічних умінь та навичок, педагогічного досвіду).

Отже, педагогічна задача — це результат усвідомлення суб'єктом виховання необхідності розробки системи професійних дій і прийняття їх до виконання. Усвідомлення педагогічної задачі відбувається за допомогою аналізу конкретних умов, що виникли у відповідній педагогічній ситуації і сприяють виявленню проблеми. Проблемність педагогічної ситуації обґрунтовується тим, що вона ставить перед учителем теоретичні і практичні питання (проблеми) різноманітної складності у зв'язку із пошуком інформації для прийняття педагогічних рішень і планування педагогічних дій. Саме тому педагогічні задачі, що виникають у практиці роботи вчителя, мають той чи інший рівень проблемності.

### 1.3. Класифікація педагогічних задач

Перш ніж розглянути існуючі класифікації видів педагогічних задач, слід зазначити, що серед дослідників даної проблеми немає повної одностайності. Різноманітними є також критерії класифікації педагогічних задач.

Так, Ю. М. Кулоткін, класифікуючи педагогічні задачі за основними аспектами організації навчальної діяльності та відповідно до етапів педагогічної діяльності, виділяє три види задач:

1) задачі **аналітичного** характеру, що виникають на орієнтовному етапі діяльності педагога;

2) задачі **проектувального** характеру, що виникають у процесі конструювання педагогічних способів і засобів навчання;



3) задачі **комунікативного** характеру [43].

Л. Ф. Спірін класифікує педагогічні ситуації та задачі відповідно до дидактичної мети й поділяє їх таким чином:

1) за місцем виникнення і безпосереднього протікання (ситуації в школі, у родині);

2) за суттю педагогічного процесу (ситуації дидактичні, виховні й навчально-виховні);

3) за взаємодіючими у ситуаціях суб'єктами і об'єктами виховання: «учитель-клас», «батьки-діти», «особистість у процесі виховання»;

4) за перспективами ситуації (стратегічні, тактичні, оперативні);

5) за можливостями постановки різноманітних видів педагогічних задач: для накопичення інформації; для розвитку творчого мислення і теоретичних знань; для розвитку педагогічних, організаторсько-управлінських якостей у майбутніх учителів.

Відповідно до характеру ситуацій класифікуються і педагогічні задачі:

1) задачі, що виконують функцію формування методології й оволодіння теоретичними знаннями;

2) задачі, що виконують функцію оволодіння практичними знаннями, нормами і правилами педагогічної техніки (інструментування);

3) задачі, що виконують функцію розвитку оперативного мислення;

4) задачі, що виконують функцію формування професійно-педагогічних умінь [77].

С. М. Годнік вважає, що вчитель формулює і вирішує професійні задачі на основі аналізу конкретної ситуації, де визначаються всі прояви індивідуальних якостей учнів і проблемності їх відношень з учителями. З огляду на це, педагог конкретизує загальну виховну мету у даних педагогічних умовах і визначає стратегічні, тактичні й оперативні задачі виховання [21].

1. **Стратегічні** задачі мають на меті суттєву зміну об'єкта виховання, досягнення бажаного ідеалу. Для здійснення такої мети потрібен тривалий час. Наприклад, класний керівник, отримавши новий клас і виявивши його особливості, ставить за мету створити в класі дружний, згуртований учнівський колектив.

2. **Тактичні** задачі спрямовуються на формування необхідних якостей вихованців під час організованої діяльності, що сприяють реалізації стратегічної задачі відповідно до плану її вирішення. Процес розв'язання проходить у порівняно короткі терміни. Проведення класних зборів, організація трудового десанту, вирішення конфлікту в класі — приклади тактичних задач.

3. **Оперативні** задачі є послідовними елементами розв'язання задач тактичних і стратегічних, метою яких є спрямування дій і вчинків вихованців у потрібне русло. Тому розв'язання таких задач повинно відбуватися оперативно, своєчасно. Наприклад, якщо класний керівник виявив, що його

вихованці здійснили вчинок, несумісний із нормами поведінки, він одразу повинен окреслити план дій.

Педагогічні задачі в залежності від часового фактору виділяв також Л. Ф. Спірін і відмічав, що вчителями вирішуються **стратегічні задачі**, метою яких є досягнення деякого педагогічного ідеалу, для чого потрібен тривалий час; **тактичні задачі**, метою яких є формування позитивних якостей і рис особистості вихованців; **оперативні задачі** — це елементи розв'язання тактичних задач і відрізняються тим, що їх мета здійснюється негайно після виникнення [77].

Наприклад, йде урок математики. Минуло вже більше 10 хвилин. На порозі класу з'являється двоє учнів, що спізнились. Як бути вчителю? З якими словами звернутися до класу або учнів, що увійшли? Учитель повинен дуже швидко оцінити конкретну ситуацію саме цього уроку, позицію саме цих учнів, щоб одразу його рішення стало відоме учням. Педагогічне рішення повинне бути єдино правильним, спрямованим на зміну поведінки не тільки тих, хто спізнився сьогодні, але й тих, хто може виявитися на їхньому місці завтра.

Один із підходів до теоретичної розробки системи навчальних задач для професійно-педагогічної підготовки вчителя був розроблений М. А. Фрумкіним. У його основу покладений аналіз сучасних досліджень з проблем педагогіки вищої школи (С. І. Архангельський, Л. Ф. Спірін), загальної дидактики (Ю. К. Бабанський, І. Я. Лернер, М. Н. Скаткін), теорії навчальних задач (Л. М. Фрідман, А. Ф. Єсаулов).

М. А. Фрумкін, залежно від способу навчання, виділив систему навчальних задач відповідно до курсів психолого-педагогічних дисциплін, кожна з яких має свій зміст, місце у педагогічній підготовці вчителя, методику викладання. Учений запропонував типи задач у їх відповідності до навчальних курсів, підрозділів курсів, тем, а також за основними видами діяльності в навчанні: задача для інформаційного забезпечення діяльності з оволодіння психолого-педагогічною теорією; задача для інформаційного забезпечення вирішення професійних задач на теоретичному і практичному рівнях.

Учений запропонував типи задач для лекцій, семінарських і практичних занять, курсових і дипломних робіт, навчально-дослідної роботи. Окремо були означені контрольні-діагностичні задачі, тому що поряд із функцією формування фахівця вирішення навчальних задач виконує контрольні-діагностичну функцію, оскільки аналіз процесу і результату вирішення педагогічних задач дає викладачеві інформацію для оперативного контролю успішності навчальної діяльності й діагностики об'єкта навчання.

Типологія навчальних задач за контрольні-діагностичною функцією також визначається з урахуванням мети. Відповідно до мети М. А. Фрумкін виділив задачі для контролю і діагностики певних знань, умінь, навичок, професійно значущих якостей особистості, що відповідають змісту

цих задач, а також задачі для оперативного контролю і діагностики, пост-оперативного аналізу задач із навчальною або дослідницькою метою [84].

Л. Ф. Спірін запропонував класифікацію навчальних задач за їх функціями і місцем використання в процесі навчання і самоосвіти. Різноманітні навчальні й діагностичні задачі він поділів на класи (групи):

**Клас «А» — задачі з дотримання вимог, що відображають певну мету пізнавальної діяльності учнів.**

Загальновідомо, що в процесі навчання пізнавальна діяльність учнів центрується. Відповідно до цього добираються задачі на актуалізацію тих чи інших аспектів культури розумової праці.

**Клас «Б» — задачі для інформаційного забезпечення діяльності з оволодіння педагогічними і психологічними теоріями.**

Задачі даної групи висувують перед учнями теоретичні проблеми й зосереджують їхню увагу на з'ясуванні узагальнюючих ідей, законів і закономірностей, об'єктів і предметів дослідження, системи знань про явища тієї чи іншої природи.

**Клас «В» — задачі відповідно до курсів, що вивчаються.**

Задачі конструються для курсу «Введення в педагогічну професію», для курсів «Педагогічна майстерність», «Педагогічна теорія, системи, технології», «Філософія й історія освіти», «Спеціальна психологія і корекційна педагогіка» та ін. Задачі можуть бути розроблені для спецсеминарів і спецпрактикумів.

**Клас «Г» — задачі для використання в різних формах навчального процесу.**

Упорядкування задач для використання на лекціях, семінарах, лабораторно-практичних заняттях, педпрактиці, а також для курсових і дипломних робіт, заліків та іспитів.

**Клас «Д» — задачі для виявлення педагогічних проблем виховання або навчання.**

Задачі для виявлення проблем морального, професійно-трудового, екологічного, естетичного та інших аспектів виховання, а також визначення методів виховання, що доцільно застосовувати в педагогічних ситуаціях.

Українська дослідниця К. Ф. Нор пропонує таку типологію педагогічних задач: *навчально-логічні*, що дозволяють студентам зв'язувати істотні ознаки методологічних понять, процесів, явищ, пов'язаних з педагогічними технологіями; *пошукові*, що передбачають знаходження нових знань, способів пошуку цих знань; *дослідницькі*, що являють собою діяльність інтерпретуючого характеру, експериментальну роботу; *творчі* задачі, які, будучи задачами високо проблемного характеру, в своїй основі містять різні ситуації, пов'язанні з дефіцитом інформації й часу, з альтернативними відповідями та ін.; задачі *корекційного* типу, що пов'язані з необхідністю формування рефлексивної позиції студента в процесі засвоєння педагогічних технологій [64, с. 77].

Щоб ефективно розв'язувати педагогічні задачі вчитель повинен бути професійно компетентним, майстром своєї справи. Педагогічна компетентність — це специфічні здібності, необхідні для ефективного виконання конкретної педагогічної дії учителя в конкретній педагогічній ситуації, що включає професійні знання, педагогічні уміння і навички, критичне мислення, розуміння відповідальності за свої педагогічні дії, а також здатність до адекватної оцінки педагогічної ситуації, її змісту, цілей, завдань і етичних норм з точки з огляду на власні і соціально значущі цінності.

У практиці роботи вчителя частіше за все зустрічаються педагогічні задачі комунікативного характеру. На думку В. А. Кан-Калика, комунікативна задача є похідною щодо педагогічної задачі і має допоміжний, інструментальний характер [32].

На нашу думку, комунікативна задача визначається як мета, на досягнення якої спрямовані різноманітні педагогічні дії, що здійснюються у процесі спілкування. Задача спілкування визначає його внутрішні і зовнішні умови, а саме: рівень розвитку потреби у спілкуванні, минулий досвід взаємодії з людьми, ситуацію взаємодії та зумовлює характер спілкування, тому комунікативна задача є інструментальним компонентом педагогічної взаємодії.

Комунікативні задачі розрізняються на загальні комунікативні задачі, що плануються заздалегідь, і поточні комунікативні задачі, що виникають у процесі педагогічної взаємодії. У процесі педагогічної взаємодії педагог реалізує дві основні мети: повідомити учням інформацію та вплинути на них, тобто спонукати їх до дії. Мета учнів — зрозуміти, запам'ятати, вивчити, засвоїти, зробити висновки. Таким чином, комунікативна задача розглядається як двосторонній процес спілкування, що ефективно реалізується при активності обох взаємодіючих осіб.

Згідно з логікою педагогічної взаємодії можна означити такі етапи розв'язання комунікативних задач: моделювання педагогом майбутнього спілкування, тобто створення комунікативних задач; організація безпосереднього спілкування; управління спілкуванням у процесі педагогічної взаємодії; аналіз результатів спілкування та моделювання нових комунікативних задач.

*На етапі моделювання* здійснюється планування комунікативної структури взаємодії. Прогнозується психологічна атмосфера уроку та вибір засобів досягнення позитивного, емоційного стану взаємодіючих суб'єктів, а також прогнозується сприйняття учнями особистості самого вчителя. Це допоможе педагогу передбачити свою комунікативну поведінку і свій емоційний стан.

*На етапі організації безпосереднього спілкування* педагогом досягається комунікативна перевага: вчитель уточнює особливості спілкування в нових комунікативних умовах, конкретизуються суб'єкт-суб'єктні умови. Важливим моментом цього етапу спілкування є правильно організована система

комунікацій: постановка яскравих, привабливих цілей діяльності, демонстрація шляхів їх досягнення; уміння педагога демонструвати свою доброту, оптимізм та впевненість в успіх учнів; розуміння внутрішнього стану вихованців у певних ситуаціях. На цьому етапі педагог вирішує цілий ряд постійно виникаючих комунікативних задач, стимулює участь учнів у процесі спілкування.

*Етап аналізу результатів спілкування* можна назвати етапом зворотного зв'язку, який дає інформацію про рівень засвоєння матеріалу учнями та їх розвиток, а також потреби у спілкуванні. Отже, ефективність розв'язання комунікативних задач залежить від високого рівня комунікативної компетентності педагога, яку можна визначити як складову педагогічної майстерності, що включає розвинуту емпатійність, достатній рівень рефлексії; наявність особистісно-діалогічного стилю спілкування; вміння слухати і чути співрозмовників; індивідуальну привабливість, здатність переконувати, навіювати, надихати, приваблювати до себе та ефективно взаємодіяти.

В процесі розв'язання комунікативних задач важливого значення набуває педагогічний такт вчителя, що можна визначити як уміння педагога дотримуватися почуття міри у спілкуванні, вміння обирати правильний підхід до учнів. Це і поважне ставлення до учнів, і уміння керувати своєю поведінкою згідно норм педагогічної етики. Тактовний учитель здатний побудувати теплі, емоційно забарвлені відносини з учнями. Він уміє за допомогою гумору розрядити обстановку, щоб уникнути конфлікту.

На думку І. А. Зязюна, педагогічний такт це частина педагогічної майстерності, компонент духовної культури вчителя. Саме педагогічний такт, як зазначає вчений, впливає на формування індивідуального стилю взаємодії педагога з дітьми.

І. О. Синиця розглядав педагогічний такт як спеціальне професійне вміння вчителя, за допомогою якого він у конкретній педагогічній ситуації застосовує до учнів найефективніший спосіб виховного впливу. Ефективному розв'язанню комунікативних задач можуть допомогти принципи, розроблені В. Леві: принцип перший — вникни; принцип другий — створи сприятливу атмосферу; принцип третій — не принижуй; принцип четвертий — піднось.

Комунікативно компетентний учитель повинен бути артистичним, щоб посилювати ефект педагогічного впливу на учнів. Педагогічний артистизм учителя надихає, підносить спілкування педагога з вихованцями до рівня мистецтва і естетики, коли артистизм стає не лише прикрасою спілкування, а необхідним і міцним інструментом його педагогічної дії. Роль артистизму в структурі особистості вчителя складається з того, що вчитель в умовах педагогічного процесу здатен до ефективно педагогічної дії, вміє самовиразитися, регулювати свій психічний стан, поставити та вирішити надзвичайну дію, конструювати педагогічне спілкування відповідно до педагогічної ситуації.

Комунікативна компетентність педагога передбачає опанування комунікативно-мовними, риторичними вміннями, усвідомленням специфіки педагогічного спілкування та особливостей комунікативних ситуацій. Складовою комунікативної компетентності вчителя є досвід аналізу і створення професійно значимих мовних алгоритмів. Пізнання студентами суті мовних алгоритмів, як компонента культури і зразка педагогічного спілкування, сприяє ефективному розв'язанню педагогічних задач. У навчально-виховному процесі мова учителя стає найважливішим інструментом його професійної діяльності, головним засобом розв'язання педагогічних задач.

У цьому зв'язку цікавими є **комунікативні технології** етичного захисту, розроблені Н. Є. Щурковою. Уміле володіння прийомами етичного захисту дає змогу підвищити рівень комунікативної культури вчителя, запобігає виникненню стресових станів педагога, формує відповідні моральні якості учнів. За Н. Є. Щурковою, комунікативні технології передбачають використання «м'яких» способів прихованого етичного захисту, під яким науковець розуміє систему педагогічних дій, спрямованих учителем на захист власної гідності та на ініціювання суб'єктивності вихованця, здатність осмислювати дії, що він вчинив.

Розглянемо деякі приклади цих технологій.

**«Окультурене відтворення».** Мета цього прийому — корегування поведінки учня. Сутність прийому полягає в демонстрації вчителем спілкування на рівні культури. Цей прийом дає конкретний наочний зразок етичної форми спілкування в контексті ситуації, що виникла. Як парадигму, можна використати таку фразу: «Якщо я Вас правильно зрозуміла... Ви хотіли сказати...». При цьому додається окультурена форма вербальної, поведінкової моделі спілкування.

Проілюструвати реалізацію цього прийому на практиці можна наступною ситуацією. Учень, не встигаючи записати за вчителем речення, вигукє: «Повільніше!». Педагог відповідає: «Якщо я Вас правильно зрозуміла, шановний Сергію, ви хотіли сказати: «Шановна Марино Миколаївно, будь ласка, повторіть ще раз це речення».

**«Виправдовування поведінки».** Сутність прийому полягає у тому, щоб сприяти психічному врівноваженню дитини шляхом «виправдовування» поведінки учня в даній ситуації. Великого значення набуває інтонаційне забарвлення вчителя, який говорить спокійним, м'яким і переконливим тоном: «Можливо, ти хотів...», «Можливо, будь-хто на вашому місці...», «Я б можливо також...» та інші.

**«Виявлення доброзичливості».** Сутність цього прийому — у веселому ігноруванні того, що сталося. Використовуються форми словесного повідомлення на зразок: «Добре, що Ви мені нагадали...», «Якби не Ви, я зовсім забув би про це...» та ін.

**«Питання на відтворення».** Мета прийому — припинити спілкування, що відбувається на низькому рівні взаємодії, і надати можливість співроз-

мовнику виправити свою поведінку в процесі спілкування. Сутність цього прийому полягає в тому, що вчитель, посилаючись на те, що він недочув або був чимось дуже захоплений, люб'язно просить учня ще раз повторити фразу, з якою він звертався. Тим самим педагог підштовхує учня до пошуку інших, більш культурних форм звернення і поведінки. Тут важливо, щоб в інтонації вчителя не було ніякої іронії, підтексту. Прохання вчителя повинно бути щирим. Використовуються фрази на зразок: «Вибач, я не розчула, що Ви сказали...», «Будь ласка, повторіть те, що Ви сказали...» та ін.

**«Питання про одержувача».** Цей прийом ще можна назвати «наївним подивом», тому що педагог ніби дивується щодо нетактовного звернення в свою адресу. Він спеціально інструментує наївність, інсценує нерозуміння того, що було сказано учнем. Ставиться запитання: «Це Ви мені сказали?», «Хіба так можна?». Велике значення для реалізації цього прийому має педагогічний артистизм вчителя: пластика, міміка, інтонації.

**«Посилення на особистісні якості».** Прикладом можуть бути такі фрази: «Я не звикла до такого звертання», «Я не можу продовжувати розмову у такій формі» та ін. Зміст і форма цих фраз мають враховувати рівень вікового та індивідуального розвитку особистості, бути зрозумілими і доступними для учнів [92].

Отже, педагогічна взаємодія вимагає від вчителя опанування технологіями розв'язання комунікативних задач. Необхідно підкреслити, що кожна педагогічна технологія трансформується через особистість педагога, його кваліфікацію та потребує високого рівня педагогічної майстерності вчителя.

Пропонуємо розроблений нами **алгоритм розв'язання комунікативної задачі**, що допоможе вирішити задачу на рівні педагогічної культури:

1. «Повідомлення факту». Це об'єктивний, стислий опис сутності ситуації. Головне у цьому прийомі те, що вчитель не повинен висувати ніяких звинувачень на адресу учня, тільки констатація факту.

Наприклад: *«Ви не уважно мене слухаєте...».*

2. «Вербалізація почуттів». Це комунікативні уміння, що дозволяють вчителю повідомити співрозмовнику про свій внутрішній емоційний стан без образ і звинувачень. Педагог повинен якомога точніше передати на вербальному рівні свої емоції, що викликали у нього дії учня.

3. Прийом «Я — повідомлення». Реалізуючи цей прийом, вчитель оголошує свій стан і своє відношення до вчинку, а не обвинувачує учня.

Наприклад: *«Мені дуже прикро бачити...», «Коли я бачу (або чую), я відчуваю...».*

4. «Накопичення згоди». Учитель ставить запитання так, щоб на них була позитивна відповідь.

Наприклад: *«Звичайно, тобі зараз дуже важко...».*

5. «Гуманізація стосунків». Сутність цього прийому полягає у знаходженні та повідомленні позитивних якостей учня.

Наприклад: «Ви, як розумна людина...», «Я знаю Вас як шляхетну людину, тому...».

6. Вербальний опис своїх реальних дій в момент проблемної ситуації. Наприклад: «Тому я спокійно з Вами спілкуюсь...».

7. Бажаний вихід. Висловлювання власних побажань.

Наприклад: «Тому мені хотілося б, щоб Ви говорили зі мною іншим тоном...».

8. «Оптимістичне прогнозування». Сутність цього прийому полягає у сподіванні на гарні стосунки у майбутньому.

Наприклад: «І все ж я сподіваюсь на наші добрі стосунки в майбутньому...».

Отже, перераховані педагогічні дії не вичерпують усього різноманіття прийомів розв'язання комунікативних задач. Комунікативна компетентність вчителя неможлива без оволодіння педагогом комунікативними вміннями та розвинутими комунікативними здібностями, що в своїй сукупності складають техніку педагогічного спілкування й характеризують технологічну сторону педагогічної майстерності вчителя.

Наші розвідки свідчать, що вчені дають характеристику педагогічних задач в узагальненому, типізованому вигляді, тому що задачі, які щодня вирішує вчитель у реальній практиці, нескінченно різноманітні як за своїм змістом, так і за формами навчання. Це свідчить про багатофункціональну професійну діяльність учителя в процесі їх розв'язання (артист, методист, аналітик, дослідник, вихователь та ін.), що потребує від педагога високого рівня педагогічної майстерності.

#### 1.4. Структура розв'язання педагогічних задач

Вся професійна діяльність учителя є безупинним ланцюгом розв'язання взаємозалежних педагогічних задач різних типів, класів, рівнів, але незважаючи на їх розмаїття, всі педагогічні задачі мають загальну властивість: є задачами.

Н. В. Кузьміна у своїх дослідженнях виділяє такі **етапи розв'язання педагогічних задач**: 1) аналіз вихідних даних (діагностика); 2) співставлення вихідних даних з передбачуваним результатом; 3) постановка й обґрунтування головної виховної задачі на певний період та визначення системи перспектив перед учнями; 4) визначення позиції класного керівника, активу класу в організації розв'язання задач; 5) залучення усіх учнів до активної діяльності, спрямованої на реалізацію поставлених задач; 6) визначення змісту, методів, форм їх реалізації; 7) оцінка і співставлення їх із передбачуваними результатами [40].

Л. Ф. Спірін, М. А. Степінський, М. Л. Фрумкін виділили у структурі розв'язання педагогічних задач чотири етапи:

**Перший етап** — постановка задачі або «виділення задачі із ситуації» полягає в усвідомленні суб'єктом виховання виникаючих у педагогічної



системі якостей і відносин об'єктів виховання, що вимагають обґрунтованого педагогічного впливу. Процес розв'язання задачі на цьому етапі можна розбити на самостійні окремі задачі:

1) педагогічна діагностика, тобто усвідомлення педагогічно значущих якостей і відносин, їх оцінка, з'ясування причин виникнення, умов і характеру розвитку вказаних якостей і відносин;

2) усвідомлення конкретної педагогічної мети. Педагог на основі наявної в нього інформації уявляє суб'єкт виховання в новій якості, будує ідеальну модель бажаного результату процесу виховання, тобто конкретну мету виховання;

3) формулювання проблем (питань). Наявність мети потребує від вихователя пошуків шляхів її досягнення, він аналізує обставини, з'ясовує, що у нього є для досягнення поставленої мети, а що потрібно вивчити, визначити, вирішити.

Таким чином, уже сама постановка (виділення) задачі є продуктом творчого мислення суб'єкта виховання.

**Другий етап** — прийняття педагогічних рішень і планування педагогічного процесу також складається з цілого ряду самостійних задач:

1) визначення конкретного змісту виховання;

2) вибір видів діяльності;

3) вибір методів;

4) вибір організованих форм діяльності;

5) планування системи діяльності об'єктів і суб'єктів виховання, забезпечення інформаційних потоків.

Оскільки педагог приймає цілий ряд рішень, а вибір методів і засобів, форм організації діяльності різноманітний, то результат педагогічних впливів залежить від оптимальності кожного рішення. Можливі випадки, коли вчитель не в змозі відповісти на запитання, пов'язані із здійсненням тієї чи іншої ланки педагогічної роботи (не може вирішити педагогічну проблему). В інших випадках не всі з прийнятих рішень правильні, тоді загальний результат може бути помилковим або частково правильним. На основі прийнятих рішень складається план заходів, що є основою для здійснення наступного етапу розв'язання педагогічної задачі.

**Третій етап** — виконання намічених рішень і керівництво діяльністю об'єкта виховання. Практична робота вчителя на цьому етапі включає повідомлення учням навчальної і виховної інформації, роз'яснення завдань, розподіл доручень, залучення вихованців до безпосередньої роботи, здійснення внутрішньої координації діяльності членів колективу, регулювання взаємовідносин, ліквідацію конфліктів, спрощення або ускладнення завдань, здійснення зовнішньої координації роботи колективу (підтримка зв'язків з особами й організаціями, що не входять до складу первинного колективу); контроль за ходом роботи, надання вихованцям доцільної допомоги з виконання наміченого та ін.

**Четвертий етап** — аналіз результатів розв'язання педагогічної задачі, визначення нових педагогічних цілей. На цьому етапі аналізуються результати педагогічних дій, дається їх педагогічна оцінка, з'ясовуються хиби у вихованні, враховуються методичні прорахунки у керуванні виховним процесом, звертається увага на протиріччя і труднощі, що виникли під час розв'язання задачі, узагальнюються досвід роботи, плануються нові завдання для самоосвіти і самовиховання, визначається нова педагогічна мета [79].

При всьому своєму багатстві і різноманітності, педагогічні задачі є задачами соціального управління, тому, виходячи з загальної теорії управління, можна сказати, що процес розв'язання педагогічної задачі має такі етапи: 1) аналіз педагогічної ситуації (діагностика), проектування результату (прогнозування) і планування педагогічних впливів; 2) конструювання і реалізація навчально-виховного процесу; 3) регулювання і коригування педагогічного процесу; 4) підсумок, оцінка отриманих результатів і визначення нових педагогічних завдань.

За твердженням Ю. М. Кулюткіна, процес розв'язання педагогічних задач включає в себе три основні етапи: 1) **аналітичний** етап, який починається з аналізу і оцінки ситуації, що склалася, і закінчується формулюванням самої задачі, що підлягає вирішенню; 2) **проективний** етап, коли плануються способи вирішення вже поставленої задачі, розробляється конкретний проект цього рішення; 3) **виконавчий** етап, який пов'язаний з реалізацією задуму, з практичним втіленням розробленого «проекту». Як підкреслює Ю. М. Кулюткін, у своїй сукупності названі етапи створюють процесуальну структуру розв'язання, тобто своєрідний «цикл» діяльності [43].

Як вважає Н. В. Гузій, оволодіння технологією прийняття педагогічного рішення та розв'язання педагогічних задач на основі алгоритму сприяє виробленню сталого стилю професійної поведінки, запобігаючи стихійності, імпульсивності, непродуманості педагогічних дій. Разом з тим, підкреслює науковець, не можна принижувати ролі і значення інтуїції, підсвідомих, імпровізаційних моментів в педагогічних рішеннях. Імпровізація в педагогічних діях є творчістю на очах у дітей, що характеризує природність та невимушеність педагогічної праці [57, с. 70-71].

Професійно значущою рисою творчого вчителя вважається педагогічне інтуїція, яку А. К. Маркова визначає як здатність виробляти педагогічне рішення без розгорнутого усвідомленого аналізу. Як здатність учителя осягнути істину шляхом безпосереднього її бачення за допомогою почуттів без обґрунтування через доведення вважає інтуїцію М. М. Потгошник і звертає увагу на те, що пошук оптимального педагогічного рішення в конкретній педагогічній ситуації завжди пов'язаний із творчістю. Цю думку поділяють В. А. Кан-Калик і М. Д. Нікандров, які вважають, що в будь-якій, навіть найскладнішій педагогічній ситуації, важлива роль належить інтуїції, мистецтву і творчості. Характеризуючи процес розв'язання педагогічних задач як творчий, вчені виділили такі його етапи:

1. **Усвідомлення проблеми, яка виникла.** Цей етап має особливе значення, оскільки дозволяє оцінити конкретні факти у загальному контексті діяльності.

2. **Аналіз вихідних даних.** На цьому етапі суттєвого значення набуває інтуїція, оскільки виникаючі щоразу задачі вирішуються в умовах дефіциту часу й інформації.

3. **Висування гіпотези.** Для висування гіпотези педагог повинен мати розвинене педагогічне мислення, здатність до педагогічного прогнозування, добре знати дитячу психологію. Розв'язання педагогічної задачі повинно бути прогностичним.

4. **Визначення системи методів педагогічної взаємодії,** адекватної особистості учня, особливостям колективу і творчій індивідуальності самого вчителя.

5. **Розв'язання системи комунікативних задач,** тобто планування педагогічного спілкування. Кожний метод, кожний прийом виховання повинен бути забезпечений відповідною системою педагогічного спілкування, поза якою метод не існує. Методи виховання розвиваються і реалізуються тільки через прямі або опосередковані форми педагогічного спілкування [33].

На думку В. М. Харкіна, розв'язання педагогічних задач на основі творчого, імпровізаційного підходу має такі етапи:

**Перший етап – педагогічне осяяння.** Народження педагогічних ідей (інтуїтивний процес) і визначення шляхів її реалізації (інтуїтивно-логічний процес).

**Другий етап – миттєве осмислення педагогічної ідеї і миттєвий вибір шляху її реалізації.** Саме на цьому етапі за інтуїтивним процесом починає діяти логічне мислення і приймається рішення.

**Третій етап – втілення або реалізація педагогічної ідеї.** На цьому етапі особливо важливим є практичні уміння вчителя реалізовувати свої ідеї на практиці. Це один з основних шляхів підготовки вчителя до творчого розв'язання педагогічних задач, без чого сучасний педагог не може вважати себе майстром.

**Четвертий етап – миттєвий інтуїтивно-логічний аналіз результату імпровізації.** На цьому етапі приймається рішення про продовження імпровізації або здійснюється інтуїтивно-логічна «прибудова» до подальшого процесу діяльності [86].

Наукова педагогічна думка містить цілий ряд експериментально вивчених і теоретично обґрунтованих етапів процесу розв'язання педагогічних задач.

Розглянувши означені етапи розв'язання педагогічних задач, можна зробити висновок, що для ефективного їх вирішення необхідні як алгоритми, так і навички творчого підходу. Ми згодні з думкою про те, що підґрунтям для вдалої педагогічної імпровізації є педагогічний досвід постійного

аналізу ситуацій, педагогічне прогнозування та передбачення, відпрацьована логіка побудови педагогічної дії.

Розглянемо вирішення педагогічних задач імпровізаційним шляхом з практичного досвіду вчителя.

**Ситуація 1.** Перший клас. Урок української мови: Сергій дуже збуджений, веселий. Увага на уроці відсутня. Традиційні зауваження вчителя не дають позитивного результату, хлопчик заважає товаришам. Учителька роздратована і суворо звертається до хлопця: «Сергію! Встань! Вийди сюди!». Поки учень іде, його обличчя змінюється і він дивиться на вчителя з переляком. У цей час і вчителю недобре. Вона думає, якщо його скривдить, завтра він у школу не захоче йти!

Сергій підійшов до вчителя. Педагог, звертаючись до учнів, імпровізує: «Друзі, Сергій хоче нагадати вам про те, як треба сидіти на уроках. Давай, Сергію, допоможи мені». І потім вже звертаючись до всього класу: «Сядьте, як Сергій порадив». Клас притаївся, наступила тиша. Сергій теж сидить тихо. Урок продовжується. Сергій уважно і радісно працює разом з усіма.

Етапи розв'язання:

**Перший етап.** У той момент, коли, дивлячись одне одному в очі, учитель і учень порозумілися, відбувається педагогічне осяяння.

**Другий етап.** Вибір шляху здійснення імпровізації займає одну мить майже на інтуїтивному рівні. Це легко вдається вчителю тому, що він інтенсивно мислив, свідомо шукав цей шлях, а також тому, що він володіє мистецтвом імпровізації.

**Третій етап.** Несподівана для всіх фраза вчителя «Друзі, Сергій хоче нагадати вам про те, як треба сидіти на уроках мови...» — частина імпровізації, в яку органічно на рівних правах включається учень.

**Четвертий етап.** Поки клас виконує прохання вчителя сісти «як Сергій порадив», учитель аналізує хід і результати імпровізації, приймає рішення про її завершення і поступово переходить до запланованого уроку.

**П'ятий етап.** Урок продовжується.

На нашу думку, поштовхом до такого рішення став інтенсивний самоаналіз учителем своїх вчинків, його вміння відчувати стан учнів, його бажання й активний пошук кращого шляху виховного впливу.

Отже, формування операційно-процесуальної сторони підготовки майбутнього вчителя до розв'язання педагогічних задач відбувається на засадах послідовності, сходження від простого до складного.

### **Питання та завдання для самоконтролю**

1. Дайте визначення понять «педагогічна майстерність», «педагогічна творчість» та «педагогічна технологія».
2. Що, на Ваш погляд, є основними задачами педагогічної технології.
3. Назвіть основні критерії педагогічної технології.
4. Охарактеризуйте структуру педагогічної технології.

5. Розкрийте особливості та специфіку технологічного підходу до навчання.
6. Охарактеризуйте основні етапи технології навчання.
7. У чому, на Ваш погляд, полягає своєрідне поєднання технології і творчості в процесі розв'язання педагогічних задач?
8. Спробуйте сформулювати власне визначення педагогічної задачі.
9. Проаналізуйте різні тлумачення вчених педагогічної задачі та обери́ть те з них, яке, на Ваш погляд, є найбільш вдалим. Аргументуйте свою думку.
10. Виділіть та обґрунтуйте особливості педагогічної задачі. Аргументуйте свою позицію.
11. Охарактеризуйте основні етапи розв'язання педагогічних задач.
12. Дайте своє тлумачення поняття «педагогічна ситуація».
13. Поясніть відмінність між педагогічною ситуацією та педагогічною задачею.
14. Наведіть приклади педагогічних ситуацій із власного досвіду, проаналізуйте їх за поданим у посібнику алгоритмом.
15. Яка із запропонованих науковцями класифікацій типів задач, на Ваш погляд, є найбільш вдалою? Чому?
16. Які інші критерії можна використати для класифікації задач?
17. Запропонуйте власне визначення понять «стратегічні», «тактичні», «оперативні задачі». Наведіть приклади таких задач із власної практики.
18. Доведіть взаємозв'язок стратегічних, тактичних і оперативних задач.
19. Розробіть власну структуру процесу розв'язання педагогічної задачі.
20. Проаналізуйте запропоновану педагогічну ситуацію і складіть власний алгоритм вирішення задачі.

### ***Ситуація створення успіху і забезпечення росту досягнень***

**Ситуація.** «Одного разу із всіх бажаючих відповісти по карті географ Олег Іванович викликав Михайла. Учень був хлопчиком старанним, але не завжди добре готувався до уроку. До того ж був неквапливим і незграбним. Учитель задав йому неважке питання знайти на карті Австралію, але почувши, що його викликають, Михайло так розгубився, що ледве піднявся із-за столу. Боязко підійшовши до столу учителя, він винувато подивився на нього і повернувся до карти. Вчитель побачив його стан, підійшов до нього, поклав руку на плече і лагідно сказав: «Не хвилюйся, Михайле, все буде добре. Ось указка, починай сміливіше! Ти ж розумієш». Цими словами Олег Іванович намагався вселити підлітку впевненість в собі.

Кузин повільно підійшов до карти, але замість Східної кулі, він підійшов до Західної. В класі почався шум. «Хвилинку, друзі, не будемо заважати людині, — сказав учитель. — Михайло зараз сам зрозуміє. Тільки,

будь-ласка, спокійніше». Але Кузин стояв на тому ж місці. З ним діялось щось недобре. Потім хлопчик буде говорити, що він дійсно бачив не дві, а одну півкулю.

Між тим Олег Іванович поводив себе стримано. Інший би на його місці зробив би за час цієї сцени не одне зауваження, на когось крикнув би і посадив Михайла на місце. Однак обличчя учителя залишалося спокійним, погляд уважним, але не суворим. Заспокоївши клас жестом, він покликав до себе Михайла і сказав: «Такі ситуації бувають, Михайле. Людина хоче розповісти дуже важливе і добре підготовлена, але їй щось заважає, й перш за все хвилювання. Таке трапляється навіть з відомими артистами: знаючи напам'ять роль, вони, вийшовши на сцену, чомусь її забувають, і їх рятує лише суфлер. Підійдемо разом до карти і добре подумаємо».

Взявши хлопчика за руку, Олег Іванович підвів його до карти півкуль і сказав: «Дай відповідь спочатку, скільки є півкуль? Ти ж це напевно знаєш».

«Дві — Західна та Східна», — відповів Кузин. «Ось бачиш, добре! Я не мав сумнівів, що ти відповіси. А тепер знайди, в якій півкулі більше частин світу?». «В Східній півкулі», — сказав Михайло. «Правильно. Подумай, де нам шукати Австралію? До якої півкулі треба підійти?».

Як пізніше зізнався Михайло, тільки після цих слів перед очима у нього з'явилося два круги, розфарбовані різними кольорами, виплила зелена Австралія, яку без успіху шукав у Західній півкулі.

Раптом Кузин почав говорити так, як ніколи! Впевнено і рішуче. Олег Іванович не рушав з місця до кінця відповіді, щоб не відволікти і не завадити, слухав Михайла з великою повагою. Він не приховував своєї радості за успіх Михайла. Коли учень закінчив свою розповідь, Олег Іванович голосно сказав: «Молодець. Ти ж знаєш все відмінно. Навіть краще, ніж написано в підручнику. Дякую за відповідь». Михайло був щасливий. На перші він ходив по коридору справжнім героєм».

## **Розділ II. ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВ'ЯЗАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАДАЧ**

### **2.1. Аналіз педагогічної ситуації**

Педагогічні задачі можуть бути вирішені лише на основі аналізу конкретної педагогічної ситуації. Л. Ф. Спірін і М. Л. Фрумкін визначили педагогічну ситуацію як об'єктивний стан педагогічної системи, розглянутий у деякому тимчасовому проміжку. Науковці зазначили, що педагогічна ситуація — це не тільки джерело, але й предмет, результат розв'язання задачі в цілому або її окремого етапу. Саме тому майбутньому вчителю так необхідно володіти педагогічним аналізом як методом розв'язання професійних задач на основі вивчення педагогічної ситуації.

Л. Ф. Спіріним була запропонована така схема аналізу змісту педагогічної ситуації:

#### **I. Характеристика суспільно-виховного середовища:**

- 1) зазначте, де відбувається педагогічна дія (школа, клас, окреме угруповання, спортивна команда та ін.);
- 2) зробіть оцінку спрямованості соціального мікросередовища, відзначте його позитивний або негативний вплив;
- 3) зробіть приблизну оцінку рівня вихованості групи (колективу), якщо є відповідні дані: а) добре вихований колектив; б) процес становлення колективу; в) колективу, немає, група недостатньо вихована і колективом навчається формально; г) негативна спрямованість групи.

**II. Виявлення об'єктів виховання** (на кого спрямований педагогічний вплив) **і суб'єктів виховання** (хто виховує, хто впливає), **їх педагогічна характеристика:**

- 1) назвіть об'єкти виховання в запропонованій педагогічній ситуації;
- 2) назвіть суб'єкти виховання в даній педагогічній ситуації;
- 3) по можливості запишіть їх в порядку педагогічної значущості;
- 4) зазначте основні якості об'єкта виховання, педагогічного впливу (впливу на погляди, ідеали, риси характеру, потреби, вчинки, навички, почуття, переконання та ін.);
- 5) дайте обґрунтування наявності кожної з вказаних якостей за допомогою аргументів, взятих з проаналізованої педагогічної ситуації;
- 6) дайте кожній із цих якостей оцінку, виділивши при цьому позитивні якості і тенденції розвитку, що стимулюються, і негативні, що враховуються;
- 7) по можливості розташуйте об'єкти виховання і якості вихованців за їх педагогічною значущістю;
- 8) назвіть конкретні соціальні і психологічні причини, що викликали ці якості у поведінці вихованця і якості групи (колективу), виділяючи при цьому достовірні і передбачувані;

9) по можливості розташуйте виявлені причини в порядку їх педагогічної значущості.

### **III. Характеристика стосунків у педагогічній ситуації.**

Дайте характеристику стосунків у педагогічній ситуації, що має місце між:

1. Суб'єктом виховання (особистістю) і об'єктом (особистістю).
2. Суб'єктом виховання (особистістю) і об'єктом — колективом.
3. Суб'єктом виховання (колективом) і об'єктом виховання — особистістю.
4. Суб'єктом виховання (колективом) і об'єктом виховання — колективом.

Які стосунки за змістом та формою мають місце?

### **IV. Конкретизація виховних цілей і змісту виховання.**

Прогноз результатів виховного впливу:

- 1) зазначте конкретно, які зміни об'єкта виховання повинні відбутися в результаті педагогічного впливу, який його кінцевий результат;
- 2) сформулюйте конкретну мету виховної дії для кожного об'єкта виховання, спираючись на дані проведеного аналізу, виявлені причини і відповідні оцінки;
- 3) охарактеризуйте зміст виховного впливу: чи мали місце в даній ситуації такі типи виховання — розумове, наукове, моральне, патріотичне, трудове, естетичне, фізичне та ін.

### **V. Формулювання педагогічних проблем:**

- 1) сформулюйте педагогічні проблеми, що виникли в даній ситуації;
- 2) розгляньте їх у логічній послідовності відповідно ходу розв'язання задачі.

### **VI. Аналіз педагогічних рішень:**

- 1) проаналізуйте ефективність педагогічного впливу учителя-вихователя на кожен об'єкт виховання (на окремих вихованців, на групи, на колективи), встановіть зв'язок між виховним впливом і його педагогічними результатами;
- 2) які методи і прийоми педагогічного впливу обрав суб'єкт виховання;
- 3) які види діяльності обрав суб'єкт виховання, які засоби використовував у цій діяльності;
- 4) які організаційні форми діяльності обрали вихователі;
- 5) яке рішення прийняв вихователі.

### **VII. Аналіз виконання організаційної роботи вихователя.**

Дайте по можливості більш докладну характеристику практичної діяльності вихователя, спрямованої на здійснення педагогічних рішень:

- 1) як здійснюється інструктаж вихованців, яким чином надається навчально-виховна інформація школярам;
- 2) які практичні завдання пропонуються учням і як це робиться;
- 3) як вихователі здійснює керівництво практичною діяльністю учнів в певній ситуації;



4) як здійснюються педагогічні дії з внутрішньої координації педагогічної системи (регулювання взаємовідносин між вихователем і вихованцями, між вихованцями, ліквідація конфліктів, спрощення або ускладнення завдань, надання педагогічної доцільної допомоги та ін.);

5) як здійснюється зовнішня координація діяльності педагогічної системи (зв'язок вихователя з іншими колективами, організаціями, людьми);

6) як здійснюються контроль і врахування діяльності вихованців у ході роботи;

7) як вихователь спирається на колектив, на актив учнів.

### **VIII. Загальні оцінки результатів педагогічного впливу.**

Дайте оцінку результатам педагогічного впливу, вказавши:

1) чи досяг мети педагогічний вплив;

2) які положення педагогічної теорії (принципи, методи, прийоми, засоби та ін.) були вдало використані в даній ситуації;

3) які помилки, недоліки були допущені у вихованні, що проявилися в даній ситуації;

4) яких знань, навичок, умінь бракує вихователю;

5) який позитивний і негативний педагогічний досвід вихователя варто врахувати в подальшій роботі [77].

**Розглянемо наступну педагогічну ситуацію.** Класний керівник входить до класу, де йде прибирання і бачить, що дівчатка миють, а хлопчики сидять на підвіконні. «Що мені доручите? — задає він запитання спостерігачам без усякого повчання. — Є ганчірка?». «Ганчірка є, ось вона» — у тон йому весело і задержувато відповів один із хлопчиків, впевнений, що класний керівник говорить лише для гарного слівця, але вчитель, знявши піджак, озброївся шваброю і почав мити підлогу. Хлопці, присоромлені, узялися за ганчірки, але в них вишло набагато гірше. «Нічого, виїде, у мене теж не відразу виходило. Зате потім було легко, коли на кораблі підлогу драїли. Там кожний чоловік уміє мити підлогу».

Скларлась така ситуація: школярі-підлітки повинні брати участь у загальній роботі, але виконувати її не хочеться. Так виникає протиріччя. Об'єкт виховання (група хлопчиків, що ухиляються від суспільно-корисної праці), суб'єкт (класний керівник).

Внутрішні і зовнішні зв'язки в даній ситуації не показані. Проте у подібних ситуаціях необхідно розглядати такі контакти: «класний керівник — клас», «класний керівник — окремі учні», «колектив класу — окремі учні».

Вивчення їх дій вихованців, міжособистісних стосунків дає вихідну інформацію для діагностичного аналізу, який можна здійснити за наступною програмою:

**Об'єкт виховання — група.**

**Опис вчинку.** У даному випадку ми маємо справу з груповою дією і необхідно осмислити взаємодію вихованців у колективній діяльності. Важливим є психологічний стан групи, педагогічно значущі стосунки в ній (лідерство, система взаємних вимог, ставлення групи до інших груп); якості

колективу, що проявилися в ситуації (організаційна, інтелектуальна, емоційна єдність, спрямованість, підготовленість до визначеної спільної діяльності та ін.).

**Пояснення вчинку.** Зовнішні причини, що сприяють активності групи (стимули групової активності). Чи був вчинок навмисним чи стихійним, випадковим або типовим для даної групи. Мотивація групового вчинку. Вплив організованості, психологічної єдності, інтелектуальної, емоційної, вольової, підготовленості групи до суспільної діяльності. У чому полягають відомі та передбачувані причини, умови розвитку якостей колективу, що проявилися в ситуації.

**Педагогічне передбачення.** Які можливі варіанти розвитку подій у даній ситуації, прогноз поведінки групи на майбутнє.

**Педагогічна оцінка вчинку і його причин.** Як груповий вчинок може сприяти формуванню колективу, а також вихованню окремих школярів. Як і якою мірою вчинок впливає на інші групи учнів. Які особливі якості колективу проявилися в даній ситуації і який рівень розвитку колективу.

Які зовнішні фактори і якою мірою визначили педагогічно доцільні дії, відношення групи або, навпаки, обумовили небажані вчинки.

**Діагностичні рішення.** Які дії, стосунки вихованців (зовнішні і внутрішньо групові) вимагають педагогічного втручання і яка їх мета (стимулювання вчинку, протидія йому або попередження в майбутньому). Які зовнішні фактори необхідно усунути в даній ситуації або моделювати для досягнення цілей виховання.

Варто визначити якості колективу, що вимагають зміни або додаткової діагностики. Які постійні зовнішні фактори потрібно зберегти, підсилити, створити або усунути, послабити.

У даній ситуації констатація факту є в тому, що підлітки ухиляються від суспільно корисної праці, вважають за можливе спостерігати, як у їх присутності працюють дівчатка, і не допомагають їм. Хлопчики не проявили почуття товариськості, відповідальності за доручену справу, почуття обов'язку. Можна також допустити, що у них немає достатньо сформованих умінь і навичок самообслуговування. Напевно, даний колектив знаходиться на невисокому рівні вихованості: поки що немає авторитетного активу, не сформувалася колективна відповідальність за виконання доручень, не склалися колективистські стосунки і традиції.

Вчинок хлопців не можна вважати випадковим. Його основна причина полягає в тому, що підліткам-хлопчикам доручили миття підлоги — «не чоловічу справу». Мотиви вчинку, можливо, базуються на перебільшеному почутті власної гідності, властивого підліткам, і неправильній моральній оцінці роботи по самообслуговуванню. Варто врахувати, що підлітки негативно ставляться до нотацій і примусу. Вони наслідують тих дорослих, що є для них взірцем, ідеалом. Реакція учнів на слова і дії вчителя підтверджує припущення про мотиви їх вчинку. Проте, можуть бути й інші мотиви. Деякі хлопці, можливо, не брали участі у роботі з почуття хибної солідарності.

Причини вчинку полягають у недоліках як шкільного, так і сімейного виховання, що має особливе значення — приклад батька, обов'язку в родині, самообслуговування. Причина ж недостатньої сформованості колективу криється в роботі школи, зокрема, класного керівника.

Аналогічні вчинки можуть повторюватися в інших ситуаціях. Потрібні ефективні педагогічні дії, що ведуть до формування необхідних якостей колективу і кожного вихованця зокрема. Ця ситуація може стати вирішальним етапом розв'язання тактичної виховної задачі, формування певних трудових умінь і навичок, згуртування колективу за допомогою спільної діяльності учнів.

Тактична задача даної ситуації підпорядкована стратегічним цілям морального і трудового виховання підлітків. Метою оперативних задач у цій ситуації є показати учням, що вони поводять себе неправильно і з помилкових позицій ставляться до дорученої роботи, залучити підлітків до колективної суспільно корисної праці.

Мета стратегічних і тактичних задач — формувати навчально-виховний колектив і, зокрема, вміння працювати разом; прищеплювати повагу до будь-якої праці, якщо вона суспільно корисна; розвивати навички виконання різноманітних робіт по господарству як у школі, так і в родині; здійснювати уточнюючу діагностику, з'ясовуючи, як учні допомагають батькам, як ставляться до суспільно корисної праці в школі; організувати роботу із самообслуговування в школі і родині.

Необхідно також проаналізувати отримані дані про вихованців (у групі, колективі), їхньому оточенні й установити, якою мірою наявні умови обумовлюють або обмежують досягнення поставленої мети, дозволяють намітити способи педагогічної взаємодії. Якщо якихось умов не вистає, то виникає проблема, що є результатом усвідомлення того, що даних про об'єкт виховання, мету виховання й умови її досягнення недостатньо для розв'язання задачі. У цій ситуації вихідні дані впливають із діагностики. Проблемою педагогічної задачі є визначення учителем ефективних засобів, методів і педагогічних дій, що допоможуть йому здійснити мету виховання з урахуванням уже існуючих обставин і результатів діагностики як умов розв'язання задачі.

На семінарських і практичних заняттях, під час роботи в школі вчителі (студенти) аналізують роботу, досвід своїх колег, прийняті рішення, власні і своїх колег, що є однією з умов успішного оволодіння професією.

Найбільш важливими компонентами діяльності педагога є такі: постановка задач; програмування педагогічних дій; практичні дії вихователя і вихованців. Необхідно також оцінити дії вихователя, діагностувати особистість учителя як суб'єкта виховання й осмислити нові задачі професійного удосконалення.

При формуванні педагогічних задач треба з'ясувати обдуманість сформульованих вихователем задач, або їх стихійність; якою стратегічною метою він керувався, реалізуючи свої педагогічні дії; які перспективи були

висунуті перед учнями; які поставлені у даній ситуації тактичні й оперативні задачі; яка їх мета, умови, проблеми, можлива оцінка.

У нашому прикладі класний керівник здійснив оперативне розв'язання в ситуації тактичної задачі. Судячи з його дій, учитель правильно провів діагностику, поставив мету і вирішив проблему оперативного впливу.

#### ***Програмування педагогічних дій.***

Виникають такі питання: наскільки професійними були прийняті вчителем рішення (доцільні, обгрунтовані, своєчасні, оригінальні).

Вибір способу досягнення педагогічної мети. Які види діяльності обрав педагог як засоби виховання (спілкування, навчання, праця, гра та ін.); які обрав форми, методи і прийоми взаємодії з учнями.

Програмування педагогічних дій. Які рішення прийняв педагог про спільну діяльність суб'єктів виховання. Їх оцінка.

Програмування діяльності вихованців. Які рішення прийняв вихователь про організацію дій вихованців. Чи правильно він визначив об'єкт, мету, перспективи, методи і засоби діяльності (дій) учнів.

Програмування навчально-виховної інформації. Наскільки вміло педагог зміг підготувати необхідну навчально-виховну інформацію, представити її в спілкуванні з вихованцями, у засобах навчання і виховання.

#### ***Аналіз практичних дій вихователя і вихованців.***

Слушність прийняття рішень перевіряється в ході навчально-виховного процесу. Характеризуючи діяльність вихователя, необхідно виявити рівень його педагогічної майстерності (викладацька діяльність, керування учнями, взаємодія з іншими вихователями, ефективність педагогічних дій вихователя та ін.).

Характеризуючи практичні дії і вчинки вихованців, треба розкрити їхні можливі мотиви, рівень активності, самостійності, ставлення до виховного впливу, а також відзначити роль окремих учнів, вплив активу, колективу.

#### ***Загальна оцінка педагогічних дій.***

Доцільність поставленої мети і її реалізації в навчально-виховному процесі; які положення педагогічної теорії (принципи, методи, засоби та ін.) були ефективно використані вихователем у зазначеній педагогічній ситуації; які рішення, педагогічні дії виявилися ефективними і чому; якою мірою вибір форм роботи, видів діяльності, методів педагогічного впливу відповідає віковим, психологічним особливостям дітей, рівню їх розвитку, інтересам; чи були допущені помилки; який позитивний і негативний досвід варто враховувати у подальшій роботі.

У педагогічній ситуації мова йшла про працю з самообслуговування. Рішення і педагогічні дії вихователя були обумовлені цією ситуацією. Педагогічна діагностика дала класному керівникові інформацію для вибору методів педагогічного впливу. Учитель надав перевагу методу переконання й особистого прикладу. У процесі спілкування з учнями вчитель використовував переконливі для підлітків факти.

У результаті учні змінили ставлення до дорученої справи, працювали активно, хоча і невміло. Мета оперативних задач, поставлених класним керівником, була досягнута, рішення здійснене впевнено і результативно.

**Діагностика особистості педагога як суб'єкта виховання** здійснюється самими студентами за участю викладача. Встановлюються якості особистості, що проявилися у розв'язанні педагогічної задачі і їх педагогічний вплив на її успішну реалізацію. Відзначаються також педагогічні і особистісні якості, яких бракує вчителю, а також якості, що заважають йому у професійної діяльності.

Аналізуючи педагогічні дії класного керівника в зазначеній педагогічній ситуації, можна відзначити, що вчитель знає психологію підлітків, у нього розвинута педагогічна інтуїція, сформовані педагогічні уміння впливати на вихованців у процесі спілкування. Важливими виявилися і практичні навички вчителя з самообслуговування.

В процесі аналізу кожної конкретної педагогічної ситуації студент повинен уявити, які б педагогічні дії застосував він у подібній ситуації, які знання, педагогічні вміння потрібні йому удосконалити. Доцільно окреслити шляхи професійної самоосвіти і самовиховання, тобто осмислити нові педагогічні задачі професійного удосконалення.

Для зручності в практичній роботі пропонуємо скористатися такою *схемою-зразком аналізу педагогічної ситуації і розв'язання проблеми*:

1. Аналіз педагогічної ситуації (діагностика діючих осіб: опис вчинку; пояснення вчинку і його причин; педагогічна оцінка вчинку; педагогічне прогнозування наслідків вчинку; загальні діагностичні рішення).

2. Усвідомлення проблеми (визначення суперечностей) та формулювання педагогічних задач (тактичні, оперативні, стратегічні).

3. Розробка проекту рішення (способи досягнення мети), висування гіпотез, прогнозування наслідків варіантів розв'язання задач.

4. Здійснення проекту (практична реалізація прийнятих рішень).

5. Аналіз отриманих педагогічних результатів і оцінка їх ефективності.

## **2.2. Практикум аналізу педагогічних ситуацій**

### **Ситуація 1**

Дев'ятий клас. Загальний стаж роботи Г. І. — 8 років, у цьому класі — перший рік. Колектив класу тільки формується. Існує кілька груп, у які об'єдналися діти, знайомі між собою ще з початкових класів.

Максим, що займає позицію лідера з-поміж відстаючих, під час перерви написав на дошці фразу, образливу для Наталки Н. До моменту появи вчителя фраза залишалася на дошці. Напруга росла, у класі зависла гнітюча тиша. Напис на дошці заважав нормальному початку уроку.

Виникла задача присоромити хлопців за вчинок товариша, домогтися, щоб у цій емоційній атмосфері винний відчув докори сумління стосовно

дівчаток і того підлітка, якого можуть безпідставно звинуватити у негарному вчинку.

*Питання:* 1. Які педагогічно значущі стосунки, що існують в даному класі, проявилися в описаній педагогічній ситуації? 2. Проаналізуйте детально протиріччя, що виникли в даному класі. 3. Запропонуйте свої варіанти педагогічних дій учителя у наведеній педагогічній ситуації.

*Проаналізуйте варіанти розв'язання задачі:*

а) зробивши вигляд, що вона не помітила написане, вчителька дала завдання черговому написати на дошці тему уроку. Перед тим, як написати тему уроку, черговий витер дошку. Після уроку вчителька розповіла про те, що трапилося класному керівникові, порадила провести класні збори;

б) увійшовши до класу, вчителька сказала: «Клас не готовий до уроку. Приведіть дошку в порядок, я повернуся через кілька хвилин»;

в) побачивши написане, швидко витерла дошку, написала тему нового уроку і перед тим, як розпочати повідомлення, сказала: «У нашому класі здійснено поганий вчинок. Раджу затриматися після уроків і поговорити самим про те, що трапилося».

*Ситуацію аналізує* вчитель-практик М. А. Зацепіна.

Це складна педагогічна задача. Хтось свідомо образив дівчинку. Вчитель не може «не помітити» цього. Слід не просто зробити зауваження — стерти з дошки, гадати, хто витре напис. Треба так вирішити цю задачу, щоб викликати у кривдника й у всіх дітей гострі переживання.

Я б увійшла до класу і, побачивши написане, суворо сказала: «Вийдіть із класу! Я прошу усіх вийти з класу на три хвилини».

Залишившись одна, сама б усе стерла з дошки, а потім покликала хлопців. Коли вони зайдуть, то побачать чисту дошку. Розсядуться на місця. Помовчимо. Потім я б почала урок. А хвилин за п'ятнадцять до кінця якось ненароком сказала б:

— Я давно хотіла розповісти одну історію і усе чекала, коли ви подоро- слішаєте. А тепер бачу — якраз вчасно.

Це про мого давнього товариша. У дитинстві він покохав дівчинку. Вони разом на дачі вудили рибу. Вірніше, він учив її рибалити. На жаль, у неї нічого не виходило. Тоді він підходив до дівчини, ставав поруч, і вони разом тримали вудку. Це було в сьомому класі. В школі тривали заняття, а вони іноді втікали... на рибалку. Дівчинка ляла себе, що вона бездарна, що у неї нічого не виходить. А він дякував долі, що вона така.

Потім вона занедужала. Він телефонував, кликав на рибалку. Йому пояснили, що в Олені ангіна. Хлопчик зважився її провідати. Біля будинку зустрів сусід по дачі.

— Ти чув, що бачили твою Олену Прекрасну на рибалці, — доповів він. — І якийсь хлопець її вчив вудити, а вона, уявляєш, стоїть, тримається за вудку, а сама уся до нього притислась.

Сусід по дачі заробив «ліхтар» під оком. Як тільки дівчинка прийшла до школи, про Олену Прекрасну на дошці з'явилися брудні вірші.

Увійшов до класу вчитель. Прочитав і сказав:

— Досі я думав, що чоловіка створила природа, щоб він захищав жінку, допомагав їй, любив її... У класі враз стало тихо.

— Якщо ти жалюгідний боягуз, ти залишишся сидіти за партою. А якщо ти... (учитель пошучкав слова), а якщо ти... інший, ти вийдеш до дошки і зітреш свою «творчість». Гена вийшов до дошки, повернувся, побачив перелякані очі Олени, витер страхітливі слова і сів на своє місце. Буває, здійснивши помилку, людина робить ще одну, вирішивши, що виправляти першу пізно. Гена ніколи більше не підійшов до Олени. Ні у 8-ому, ні в 9-ому, ні в 10-ому класі. Увесь клас знав, що вони кохали одне одного. А Олена і Гена знали інше: між ними постали ті слова, які не можна стерти із серця, так, як це можна зробити на дошці.

## **Ситуація 2**

Четвертий клас. Загальний стаж роботи класного керівника А. Ф. — 16 років, у даному класі — перший рік.

Клас збірний: у його складі — хлопці з кількох сусідніх шкіл. Більшість учнів єднає не тільки спільне навчання, але і заняття в спортивних секціях і гуртках. Між дітьми складаються стосунки взаємної підтримки. Актив класу, обраний на початку навчального року, тільки починає свою роботу.

А. Ф. буває з хлопцями нервозна, причеплива, іноді зривається на лемент через незначні причини. Особливо нетерпима до запізньєнь учнів. Хлопці помічають ці вади у характері вчителя, іноді намагаються «грати» на них.

Увійшовши із запізненням до класу, А. Ф. побачила, що діти сидять не на своїх місцях. Більшість взяли в гардеробі пальта. У класі гамірно. Необхідно почати виховну годину, але обстановка не та...

Вчителька задумалась, як знайти спосіб, за допомогою якого можна швидко заспокоїти учнів, створити робочу обстановку.

*Питання:* 1. Чи був наведений приклад вчинку школярів навмисним чи навпаки? 2. Як міг вплинути на ситуацію характер відносин учнів у даному класі? 3. Який психологічний стан четвертокласників потрібно було помітити? 4. Що треба оперативно врахувати А. Ф. при виборі методу взаємодії з класом?

*Проаналізуйте варіанти розв'язання задачі:*

а) підійшовши до вчительського столу, А. Ф. цього разу терпляче витримала паузу, привертаючи увагу дітей своїм мовчанням. Дочекавшись тиші, сказала: «Пробачте, хлопці. Мене затримала контрольна робота в сусідньому класі»;

б) звернулася до більш спокійного у цю хвилину ряду учнів, вказавши на них рукою: «Перший (другий, третій) ряд буде сьогодні, напевне, найбільш дисциплінованим, судячи з того, що хлопці вже зараз уважні»;

в) почала голосно стукати указкою по столу і закликати дітей до порядку, намагаючись перекричати загальний шум.

**Ситуацію аналізує** вчитель-практик М. А. Зацепіна.

Якби я увійшла до класу і застала хлопців нервозними, я б сказала: «Пробачте, хлопці, що я затрималася».

Я б говорила не винувато, а з поясненням: «Я пам'ятала про вас, але інакше не могла вдіяти. Мене затримали справи». І додала б: «Спасибі, хлопці, що ви мене дочекалися».

І, не звертаючи в даному випадку уваги на деталі їхнього зовнішнього вигляду, перейшла б до роботи:

— Давайте, хлопці, почнемо. Тема сьогоднішньої виховної години «Як допомогти собі учитися?».

І так би постаралася провести цю «годину», щоб учні, які пішли, пошкодували про це. А присутні вийшли б з класу із враженням: «Якби й ми пішли, то ніколи б цього не почувли».

Моя педагогічна позиція була б такою: я спізналася, а діти проявили шляхетність. Важливо дати хлопцям позитивні емоції, показати, що я оцінила їхню шляхетність. Вони добру справу зробили, що залишилися. І висловити це треба не заграючи з ними, не по-панібратськи, а по-людськи, щиро. Діти дуже цінують відвертий тон і людські контакти.

А от намагатися перекричати дітей, дорікати їм було б помилкою. Вони і так збуджені. Тому «спрацює» саме спокійний, добрий тон. І важливо, щоб хлопці пішли задоволеними і тим, що класна година пройшла цікаво, і тим, що вчитель зрозумів їх добрий вчинок, оцінив його.

### **Ситуація 3**

*П'ятий клас.* Загальний стаж роботи вчителя літератури Л. С. — 6 років, у даному класі — перший рік.

У класі поки що немає сильного й авторитетного активу. Староста класу, обраний за вказівкою класного керівника, не користується достатньою повагою товаришів, хоча і є гарним учнем. Але в колективі є ядро хлопців, спроможних повести клас за собою. Загальна спрямованість роботи колективу — позитивна, але ще не було суспільної думки, не сформувалися традиції.

... Увійшовши до класу, Л. С. звернула увагу на те, що Сергій М. не піднявся, а демонстративно продовжував сидіти за партою спиною до дошки. На зауваження сусіда по парті: «Вчитель увійшов!» ніяк не відреагував.

Сергій М. вважається здібним, але недостатньо сумлінним учнем. Помітне його постійне прагнення звернути на себе увагу, бути лідером у колективі. До Л. С. ставиться в основному позитивно, проте любить випробовувати її терпіння різноманітними витівками.

У наведеній ситуації виявилася невідповідність між єдиними вимогами вчителів школи і реальною поведінкою учня. Перед учителем виникла задача проявити послідовність у своїх вимогах, вказати на недостойність поведінки Сергія.

*Питання:* 1. Які причини (мотиви) могли спонукати Сергія М. проявити таку неповагу? 2. Проаналізуйте риси характеру учня, що проявилися



в описаній ситуації. 3. Які педагогічні дії можуть сприяти поліпшенню стосунків учителя і Сергія?

*Проаналізуйте варіанти вирішення задачі:*

а) Л. С. звертається до Сергія з вимогою прийняти нормальну позу: «Сергію, сядь, як слід, приготуйся до уроку»;

б) просить Сергія витерти дошку (принести крейду, намочити ганчірку тощо);

в) ставить запитання: «Михайлов, що було задано додому?».

**Ситуацію аналізує** вчитель-практик М. А. Зацепіна.

Подумаємо над причинами такої поведінки: учень хоче або звернути на себе увагу, або проявити незалежність. Для підлітків це природно, коли вони з дитинства намагаються стати дорослими. І чим раніш вони показують цю дорослість, тим безглуздіший вигляд часом мають.

У безпосередніх контактах з учнем можливі кілька варіантів поведінки вчителя в залежності від його психологічного типу і професійного досвіду.

Я б узагалі зробила вигляд, що нічого не помітила. Вчитель завжди повинен бути готовий до будь-якої ситуації.

#### **Ситуація 4**

Сьомий клас. Загальний стаж роботи класного керівника Г. В. — 3 роки, у даному класі — перший рік.

Актив класу сформувався, розуміє і поважає класного керівника. Актив підтримує абсолютна більшість учнів. Але є кілька «важких».

Один із них — Сергій Д. Тримається незалежно. Нерідко пропускає заняття, на уроках порушує дисципліну. У класі в Сергія товаришів немає. Поза школою спілкується з підлітками, яких бояться хлопці. Батько зловживає спиртним, сином не займається. Мати неодноразово зверталася в школу за допомогою.

З міліції Г. В. одержав інформацію, що Сергій з учнем сусідньої школи здійснив крадіжку: вони викрали мопед і обміняли його на магніфон.

Необхідно різко вплинути на Сергія (наприклад, методом «вибуху»), але для цього бракує таких важливих умов, як авторитет і педагогічна компетентність батьків, впливу друзів у класі.

Перед Г. В. постала задача: організувати ефективний вплив класу на Сергія, залучити його до життя колективу, до його інтересів, до суспільно корисної праці.

**Питання:** 1. В якому середовищі нерідко самостверджуються «важкі» підлітки, які не знайшли визнання у своєму класі? 2. Які можливі причини зриву в поведінці Сергія? 3. Яку небезпеку являє собою Сергій для цього колективу? 4. За яких умов описана ситуація може мати мобілізуюче значення для підсилення впливу колективу на Сергія?

*Проаналізуйте варіанти розв'язання задачі:*

а) увявіть себе в цьому класі на місці класного керівника. Ви обговорюєте з учнями вчинок Сергія, його наслідки і завдання учнівського колективу (під час бесіди Сергій відсутній);

б) обставини ті ж, але Сергій у класі;  
в) ви виступаєте на батьківських зборах класу, запросивши батька цього підлітка.

**Ситуацію аналізує** вчитель-практик Н. М. Красов.

По відношенню до таких, як Сергій, ефективним може виявитися метод «вибуху» — різкого раптового впливу, що спонукає школяра змінити вже сформоване ставлення до колективу, учителів і навчання. Але як здійснити цей метод у даному випадку, коли на батьків покластися не можна, а одно-класники побоюються Сергія?

До засідання комісії у справах неповнолітніх (а воно неминуче, тому що Сергій вчинив злочин) я попередньо розмовляв з членами комісії, щоб підготувати їх до безкомпромисного рішення: «Направити Сергія Д. для виховання до спецколонії». Такою повинна бути одна з пропозицій на засіданні комісії.

За це рішення після детального обговорення, гнівних висловлювань за попередньою домовленістю голосує приблизно половина присутніх. Один-два голоси вирішують долю підлітка, і Сергій усе це повинен відчувати, пережити.

У найбільш критичний момент я б виступив з такою пропозицією:

— А може варто повірити в можливість класу, у якому навчається Сергій? Там міцний актив, є колектив. Якщо Сергій зрозуміє, що стоїть на краю безодні, то клас зможе йому допомогти, але це, звичайно, залежить від того, як до своїх товаришів поставиться сам Сергій.

Цей варіант знову б обговорювався, викликавши бурхливий обмін думками. Шальки терезів знову заколихалися б. Вважаю, що в цій ситуації слід надати слово самому Сергієві. Очікується прохання лишити його в школі.

Голова комісії рішучий:

— До першого серйозного зауваження!

Комісія знову повинна повторити голосування. З невеликою перевагою голосів проходить варіант, сприятливий для підлітка. Сергієві, який розкався, комісія пред'являє суворі вимоги, обов'язкові для виконання (вони повинні бути заздалегідь сформульовані). Намічається система і періодичність контролю. Він здійснюється школою (класом) і інспекцією у справах неповнолітніх. Тепер до системи контролю за поведінкою підлітка, який схивив, і до роботи з переорієнтування особистості варто залучити колектив класу, і в першу чергу актив.

Щоб Сергій гостро відчув, як недалеко він був від біди, я б стримано поговорив з ним про рішення комісії і «ненароком» згадав би про листи зі спецколонії Олександра К., подарував би Сергієві ці листи — приголомшливі за силою каяття і самозвинувачення.

Потім поінформував би актив про засідання комісії і відверто порадився, як бути. Підлітки відчують довіру і часто можуть підказати вихователю такі дивовижні речі, що зайвий раз переконуєшся, наскільки ми будемо самовпевненими, недооцінюючи їх.

На певний час лишив би Сергія наодинці зі своїми переживаннями, обережно спостерігаючи за ним, за його стосунками з однокласниками. У класі, оберегаючи почуття гідності підлітка, не став би докладно розповідати про засідання комісії: можна сподіватись, Сергій сам розповість про це у прийнятній для нього формі. Натомість провів би за участю активу кілька бесід, використовуючи приклади з преси, реального життя про те, як важливо не занедбати себе, про дружбу справжню і удавану. Обов'язково треба підібрати переконливі приклади того, як важливо не схибити у виборі друга.

Так поступово я б знімав бар'єри між Сергієм і класом, послаблюючи водночас його зв'язки із сумнівною компанією.

Наступним етапом впливу на Сергія Д. було б залучення його до участі у громадському житті класу, використовуючи позитивні задатки — любов до спорту, малювання, інтерес до техніки та ін. — у формі певних завдань. Адже відомо, що особливо захоплюють таких підлітків доручення, пов'язані з подоланням труднощів: участь у багатоденних походах, експедиціях тощо.

### **Ситуація 5**

Восьмий клас. Загальний стаж роботи класного керівника Р.С. — 8 років, у даному класі — 3 роки.

Актив, що сформувався ще в п'ятому-шостому класах майже не змінився, але зміцнів, що мало свої позитивні і негативні сторони. Було організовано шефство учнів-відмінників над слабкими учнями; проводилися культпоходи та ін. Поступово складався і колектив, але ні класний керівник, ні актив поки що не могли впливати на окремих учнів, які формально виконували громадські доручення. Вони з іронією ставилися до зусиль кращих учнів, до громадського життя класу. На критичні зауваження відповідали «жартушками», під час обговорення ділових питань кидали єхидні репліки.

З-поміж цієї групи особливо виділявся її лідер — Дмитро, що був одним із найбільш здібних учнів класу: швидко і легко виконував завдання з математики, складав вірші, захоплювався музикою і спортом. Дівчатка цінували в ньому ці якості, звертали на нього увагу.

При цьому Дмитро був дуже самозакоханий, зверхньо ставився до однокласників середніх здібностей, називав їх «розумовими плебеями». Його зарозумілість поширювалася і на вчителів. З класним керівником нерідко поводився зухвало, ставлячи його в безвихідь то хитромудрими питаннями з історії, то репліками, якими демонстрував свою ерудицію.

Батько Дмитро залишив родину. Мати, намагаючись задовольнити усі забаганки сина, непомітно для себе сприяла розвитку його егоцентризму. Одного дня Дмитро спізнився на урок історії, а на зауваження Р.С. відповів: «Хіба Вам не зрозуміло, що я затримався?!». Стало зрозуміло, що Дмитро знахабнів.

Перед Р.С. постала задача: внести педагогічні корективи у поведінку Дмитра, спираючись на силу колективу.

*Питання:* 1. Які фактори вплинули на формування характеру Дмитра і на його поведінку? 2. Чому репліки учня повинні були привернути особливу увагу класного керівника? 3. Висловіть міркування про можливу реакцію класу на те, що трапилося.

*Проаналізуйте варіанти розв'язання задачі:*

а) Р. С. відповів: «Якщо вас так чекають в іншому місці, ми не можемо вас затримувати». У класі пролунав загальний іронічний сміх. Дмитро зрозумів реакцію класу і вийшов;

б) незворушно сказав: «Сідайте, але я думаю, що клас повинен дати оцінку вашій дотепності». Після уроків відбулися класні збори;

в) звернувся до класу: «Думаю, усім ясно, що Дмитрові треба допомогти: поступово він втрачає почуття реальності і це стає для нього небезпечним».

*Ситуацію аналізує* вчитель-практик Н. М. Красов.

У класі я б спокійно й іронічно відповів:

— Ну що ж, сідай. Думаю, клас повинен дати оцінку твоїй сумнівній «дотепності».

Услід за цим перша задача класного керівника, на мій погляд, — звести Діму з п'єдесталу великого інтелектуала.

Для цього актив підготує диспут на тему «Я буду там, де мушу бути...» і можливі питання: «Хочу» і «повинен» — що важливіше?»; «Як ми розуміємо свій громадянський обов'язок?», «Яке місце посідає у вашому житті учнівський колектив?», «Право на повагу в колективі. Чим воно завойовується?», «Твоя думка про себе і думка колективу про тебе», «Що ви думаєте про людину, яка зарозуміло ставиться до оточуючих, до колективу? Чи може вона бути щасливою? Чи є такі з-поміж нас?». І хлопці на диспуті дають «бій» зазнайству Діми.

Потім сильні учні одержали б завдання підготувати тематичний вечір, пов'язаний з оперуванням знаннями й уміннями. По ходу виконання завдань важливо підкреслити їх суспільно корисну спрямованість. За проведений вечір я захопив би організаторів, підкресливши при цьому: знання цінні не самі по собі, а лише тоді, коли вони приносять користь людям, суспільству.

На деякий час клас дав би зрозуміти Дмитрові, що цілком може обходитися без його ерудиції, і в такий спосіб збив би з нього пиху. І тоді, коли б я вважав «поле» поораним, готовим для посіву нового врожаю, перейшов би до другого етапу — організації зближення Дмитра з класом, використовуючи його ж можливості. Для цього, наприклад, спочатку попросив би актив доручити Дмитру підготувати конкурс ерудитів.

### **Ситуація 6**

Восьмий клас. Загальний стаж роботи класного керівника І. Н. — 15 років, у даному класі — 3 роки.

До активу класу входять кращі за успішністю учні. Активісти старанні, завжди доводять справи до кінця. Колектив класу вже може впливати

на окремих учнів. Та ось на початку нового навчального року до класу прийшов новий учень — Антон М. Високий, фізично сильний. Здібний самбіст і футболіст. З самого початку спілкування з учителями, однокласниками поводився незалежно, іноді — нахабно. На перервах показував хлопцям прийом самбо, захоплюючи їх спиритністю і тренуваністю. Коли до когось із однокласників чіплялися хлопці з сусіднього класу, Антон сміливо вирішував інцидент. Незабаром стало відомо, що Антон пов'язаний із неблагонадійними підлітками. Отже, він може і захистити, і покарати.

Колектив класу на якийсь час відступив. Антон став його фактичним лідером. З ним хлопці ходили на стадіон, у кіно. Ввечері підлітки часто безцільно блукали вулицями міста. Слово Антона в класі стало для усіх законом.

У восьмому класі фізкультуру почала викладати К. П., недавня випускниця педінституту і відразу звернула увагу на Антона. На уроках фізкультури він явно виділявся. Помітивши переважаючий авторитет Антона в класі, К. П. стала спиратися на цього підлітка. Через нього вона давала деякі розпорядження класу перед черговим уроком. На уроках Антон став її «правою рукою» і забезпечував порядок.

Згодом учителька стала помічати, що деякі вказівки на уроках Антон дає від свого імені, але не звертала на це особливої уваги. Тим часом Антон домовився з хлопцями (це пізніше стало відомо класному керівникові), що надалі уроки фізкультури вони будуть проводити на свій розсуд. На початку чергового уроку Антон заявив учительці, що вони вирішили пограти у футбол. К. П. не змогла скасувати вказівки Антона. Хлопці стали грати, не звертаючи уваги на К. П., якій Антон відвів роль судді. Вчителька дуже засмутилася і прийшла до класного керівника за порадкою і допомогою.

Коли І. Н. став аналізувати, що сталося, то з'ясувалося, що повз його увагу пройшли деякі суттєві штрихи стосунків Антона з хлопцями: з ним вони ходили на футбол, у кіно, увечері гуляли по місту — і почували себе захищеними. Шкільні традиції, що укладалися роками, раптом дали «тріщину».

Виникла ситуація, у котрій неформальний лідер став сильнішим за колектив, навіть учителя. Педагогічною задачею класного керівника стало розбудити самосвідомість колективу, який вже володіє реальною силою в класі.

*Питання:* 1. Чи зустрічалися ви з подібними фактами у своєму шкільному житті? 2. Якої педагогічної помилки припустилася молода вчителька? 3. Як повинен повести себе класний керівник, щоб у даній ситуації спрямувати зусилля колективу на відновлення його впливу на особистість? 4. Які форми виховної роботи за можна передбачити в даній педагогічній ситуації?

*Проаналізуйте варіанти розв'язання задачі:*

- а) І. Н. йде в сім'ю Антона і відверто розмовляє з ним при батьках;
- б) запрошує актив класу і вони дійдуть висновку про доцільність обговорення цієї ситуації на класних зборах;

в) на найближчій виховній виносить догану Антонові і прагне від нього зміни поведінки на уроках фізкультури.

**Ситуацію аналізує** вчитель-практик Н. М. Красов.

На мою думку, перед досвідченим класним керівником виникло кілька задач: пояснити К. П. суть її помилки і варіанти раціональної поведінки надалі; використовувати ситуацію для активізації впливу активу і колективу на окремих учнів, спрямувати у потрібне русло громадську думку активу і класу в цілому; організувати педагогічний вплив колективу на Антона таким чином, щоб він змінив свою поведінку на кращу, а потім використовувати його здібності на благо класу.

Отримавши тривожний сигнал від учительки, класний керівник аналізує ситуацію в системі відносин учитель — актив — колектив — особистість. І звертає увагу на причину допущеної К. П. помилки: вона не досить гарно вивчила клас і замість опори на актив зайняла позицію учня, якого погано знала. У результаті склалася ситуація «парної педагогіки»: учитель — учень, в результаті актив і колектив класу виявилися поза подіями. Класному керівникові слід внести корективи у ці деформовані стосунки.

І. Н. радить вчительці на наступному уроці проявити характер і рішуче зажадати від Антона дотримуватися дисципліни. Клас повинен відчувати волю К. П. до виправлення припущеної помилки.

Далі уявимо собі більш складний варіант: Антон на уроці не підкорився. Такий розвиток подій було передбачено в бесіді класного керівника з учителькою. І тоді К. П. відправляє Антона до класного керівника. І. Н. знову від Антона з'ясовує причини конфлікту, стає на бік вчительки і робить підлітку коротке зауваження: пригадаємо, що І. Н. у класі має авторитет. Він дозволяє Антону бути присутнім на уроці з умовою, що той не буде заважати його нормальному проведенню.

Потім І. Н. зустрічається з активом й аналізує причини конфлікту. Можна передбачати, що під час обговорення ситуації окремі активісти відчуватимуть почуття ніяковості, оскільки вони теж зайняли позицію Антона. Ідея пограти на уроці у футбол комусь здалася привабливою. Класний керівник використовує цей психологічний нюанс; виникає пропозиція провести виховну годину на тему: «Довіра — відповідальність — авторитет». До загальної розмови запрошується учителька фізкультури. У зручний момент вона бере слово і, за порадою І. Н., розповідає приблизно таке:

— Хотілося б обговорити обстановку на моїх уроках. Я зрозуміла, що Антон здібний спортсмен, повірила в нього, але він цю довіру зрозумів неправильно, зловживає нею. Я хотіла б, щоб і Антон, і увесь клас знали, що я буду домагатися дотримання на уроках суворої дисципліни. Вона потрібна не тільки мені, але і вам, усьому класу, щоб ми могли організувати разом з вами гарну секцію спортивної гімнастики. Секція буде загальношкільною. Але чи можна мені сподіватися на підтримку вашого класу в організації нової справи?

Немає сумніву, що клас прийме рішення підтримати звернення вчительки. Усім стане зрозуміло, що й Антон, і актив, і клас припустилися помилки — образили вчителя — і усім разом треба попросити вибачення. Кращий варіант — якщо від імені класу це зробить сам Антон.

Коли вибачення відбудеться, учитель фізкультури певний час спеціально не виділяє, не підкреслює спортивні успіхи Антона, аби досягти стабільної поведінки його у класі. Нехай Антон походить у числі «й інших». Переконавшись, що підліток пройшов випробування і тепер можна використовувати його здібності як лідера на педагогічно доцільних підставах, учитель (класний керівник) дає Антонові по черзі доручення, вимагає від нього обов'язкової звітності перед педагогами і колективом.

### **2.3. Особистісно орієнтовані технології у процесі розв'язання педагогічних задач**

Особистісно орієнтовані технології являють собою утворення гуманістичної філософії, психології і педагогіки, центром якого є унікальна цілісна особистість, що прагне до самоактуалізації, відкрита для сприймання нового досвіду, здатна до усвідомленого, відповідального вибору у різноманітних педагогічних ситуаціях.

На думку вітчизняних і зарубіжних вчених, І.Д. Беха, Г.С. Костюка, А.С. Белкіна, Л.Ф. Спіріна, Р. Бернса, Б. Кларка, К. Роджерса, Дж. Лембо та інших, більшість учителів може навчитися «діяти ефективно». У сучасній американській педагогіці навіть існує спеціальний термін «ефективний учитель». Однак доводиться констатувати, що психолого-педагогічні знання, що могли б допомогти вчителю у його діяльності, не дають бажаного результату. Причини малої ефективності вчительської праці, на наш погляд, криються у тому, що психолого-педагогічні знання не підкріплені інноваційними підходами до технологій і методів навчально-виховної діяльності.

Педагогічні технології займають проміжне місце між теорією і практикою. Своєю появою вони зобов'язані необхідністю розв'язання складних педагогічних задач, що передбачає інструментальне систематизування способів і засобів педагогічного управління навчальним процесом. Ідея особистісно орієнтованих педагогічних технологій полягає у переході від пояснення до розуміння, від монологу до діалогу, від соціального контролю до розвитку, від керування до самоврядування. При цьому основною задачею вчителя стає спілкування, порозуміння з учнями, створення психолого-педагогічних умов для свободи їх творчості.

І.С. Кон наголошує: «Не побачивши в учневі чогось **цінного і цікавого, властивого тільки йому** (виділення моє — Л.О.), вчитель, по суті, не може виховувати школяра, оскільки в цьому випадку в педагога немає точки опори для людського контакту зі своїм учнем» [37, с. 180].

Особистісно орієнтовані технології відомих учених (Дж. Д'юї, А. Маслоу, К. Роджерс, В.В. Давидов, В.Л. Зінченко, А.В. Петровський та ін.),

пов'язанні з диференціацією, гуманізацією та індивідуалізацією процесу навчання. Їх концепції, що досить близькі між собою, можна назвати гуманістичною педагогікою.

Основу гуманістичного підходу освіти в США та Європі розвинули американський філософ і педагог Дж. Д'юї та інші реформатори ще на початку ХХ століття. Дж. Д'юї критикував традиційну школу за авторитарну позицію вчителя, репродуктивні методи навчання нехтування особистістю учня і вважав, що вчителю варто стати на позицію дитини і відштовхуватися від неї. Не програма, а дитина повинна визначати як якість, так і кількість навчання. Представники гуманістичної психології А. Маслоу і К. Роджерс розглядали особистість учня як складну, індивідуальну цілісність, неповторність та найвищу цінність, яка володіє потребою в самоактуалізації і здатна реалізувати всі свої можливості.

На думку К. Роджерса, учень здатен розвинути свої природні задатки, розум і серце, допитливість, зробити вибір, самостійно приймати рішення і нести за них відповідальність, визначати власні цінності у процесі навчальної діяльності [69].

Гуманні міжособистісні стосунки яскраво висвітлені в роботі англійського психолога і педагога Р. Бернса «Розвиток Я-концепції і виховання», де запропоновані такі **принципи взаємодії вчителя й учнів**:

- із самого початку і протягом всього навчального процесу вчитель повинен демонструвати дітям свою повну довіру до них;
- учитель повинен допомагати учням у формуванні й уточненні цілей і задач, що стоять як перед групами, так і перед кожним учнем окремо;
- учитель завжди повинен виходити з того, що учні мають внутрішню мотивацію до навчання;
- учитель для учнів — джерело різноманітного досвіду, до якого завжди можна звернутись за допомогою, зіткнувшись з труднощами у розв'язанні будь-якої задачі;
- учитель повинен розвивати в собі здатність відчувати емоційний стан учнів, приймати його;
- учитель повинен бути активним учасником групової взаємодії;
- учитель повинен відкрито проявляти свої почуття;
- учитель повинен прагнути досягти емпатії, що дозволить розуміти почуття і переживання кожного;
- учитель повинен добре знати самого себе [15].

Паростки розвитку особистісно орієнтованих технологій містяться в діалоговій концепції культури М. М. Бахтіна і В. С. Біблера, де обґрунтована ідея загальності діалогу як основи людської свідомості. Учені вважають, що діалогічні відносини є універсальним явищем, що пронизує людську мову, відносини і прояви людського життя, все, що має сенс і значення. Отже, де починається свідомість, там починається і діалог.

В. С. Біблер пояснював, що у традиційному процесі навчання основою будь-якої педагогічної технології є пояснення, формою промови якого є



монолог (одна свідомість, один суб'єкт), основою особистісно орієнтованого навчання є розуміння, порозуміння і діалог (два суб'єкти, дві свідомості), порозуміння, діалог [16].

На думку І. Д. Беґа, «...головне у встановленні діалогу — це спрямування на спільну мету, спільне бачення ситуації, єдність у напрямі спільних дій. Мова йде не про обов'язковий збіг поглядів і оцінок. Частіше всього точки зору вихователя і дітей різні, що повністю виправдане при різниці в досвіді. Однак першорядне значення має сам факт спільного пошуку вирішення проблем. Вихованець завжди мусить розуміти, якими цілями керується вихователь у спілкуванні з ним. Найсуттєвішою характеристикою емоційно збагаченого діалогу виступає наявність однаковості позицій дитини і дорослого. Це означає визнання активної ролі дитини в процесі її виховання. Контакт з дитиною, як вищий прояв любові до неї, має бути тривалим і взаємобажаним» [10, с. 51].

Вибір педагогічної технології залежить від позиції вчителя й учня, на що звертав увагу К. М. Вентцель, теоретик і пропагандист вільного виховання, проєктуючи діяльність педагога в «Будинку вільної дитини». Він обстоював право дитини на самовизначення, вважаючи, що діти повинні самі шукати істину, формувати цінності, самостійно засвоювати культуру, бути здатними для її творчого перетворення.

Педагог вважав учителя центральною дійовою особою, що володарює над дітьми, показує або розповідає, запитує їх. Він наполягав на тому, щоб показували, розповідали і запитували більше самі діти, а учитель щоб більше слухав, щоб діти увесь час були активними, а не пасивними особами, тоді процес навчання, безсумнівно, виграє [18, с. 96].

Тому сучасно в аспекті особистісно орієнтованих технологій звучать рекомендації К. М. Вентцеля для виховання вільної людини, а саме: виявлення у дитини творчих сил, пробудження і підтримки у неї духу пошуку, дослідження, творчості, приведення дитини в стан найбільшої активності.

Проте духовні, фізичні, інтелектуальні можливості дітей ще занадто слабкі, щоб самостійно впоратися з творчими задачами навчання і проблемами життя, тому дитині потрібна педагогічна допомога і підтримка, що є ключовими словами в характеристиці особистісно орієнтованих технологій.

Однією з найголовніших задач особистісного підходу є задача формування у людини позитивної «Я-концепції», що включає в себе якості, характеризуючи «Я-особистість»: самоусвідомлення, самооцінку, самоповагу, самовпевненість, самостійність. Це пов'язано з процесами рефлексії, самоорганізації, саморегуляції, самовизначення, самореалізації, самоствердження.

Позитивна «Я-концепція» включає в себе вісім «Я»: «Я подобаюсь»; «Я здатен»; «Я потрібен»; «Я можу»; «Я творю»; «Я знаю»; «Я керую»; «Я володію» і сприяє успіху, ефективній професійній діяльності, позитивним проявом особистості.

***Тому для формування позитивної «Я-концепції» майбутнього вчителя потрібно:***

- бачити в кожному студенті унікальну особистість, поважати її, розуміти, приймати, визнавати її, вірити в неї;
- створювати ситуацію успіху, підтримки, доброзичливості на заняттях;
- виключити прямий вплив на особистість, не фіксувати її недоліки, щоб не принижувати гідності студента;
- допомагати студентам реалізовувати себе в позитивній діяльності.

У ході педагогічної діяльності здійснюється цілеспрямована й організована взаємодія вчителя і вихованця, спрямована на досягнення визначених, спроектованих заздалегідь змін особистості молоді людини. При цьому і вчитель, і учень навчаються одночасно. Це акт співтворчості, розвитку одного, спільне сходження до розкриття здібностей й індивідуальних якостей кожного. Реальний навчальний процес можливий тільки завдяки спільній освітній діяльності вчителя і учня.

Слушною є думка І. Д. Беха, що одна із особливостей педагогічної задачі полягає в тому, що вона не може бути розв'язана самим вихователем безвідносно до розв'язання виховної задачі. Процес її розв'язання розгортається як спільна діяльність і діяльне спілкування в системі «вихователь — вихованці», їх співпраця і співдружність у реальних, живих контактах один з одним. А це й складає те середовище, в якому виникає й розвивається особистість дитини і особистість дорослого як вихователя [10, с. 122].

Сьогодні в педагогіці існує тенденція до навчання з позиції суб'єктно-суб'єктних відносин, в основі якої твердження, що вчитель й учні повинні спільно йти до засвоєння знань. І. Д. Гончаров звертає увагу на те, що найголовнішою педагогічною задачею є співтворчість учителя й учня, що задовольняє їх потреби спільно відкривати нові істини й навчитися один в одного. Учений підкреслює, що співтворчість є обопільною, рівною, але не тотожною взаємодопомогою учня і вчителя в активному пошуку відповідей на значущі і складні питання, що стимулюють самовиховання. У процесі співтворчості молода людина поступово стає суб'єктом власної поведінки, а процес зовнішнього впливу переходить у процес самовиховання.

Слід зауважити, що педагогіка співтворчості, інтерес до якої не послаблюється у педагогічних колах і сьогодні, орієнтується на особистісний принцип навчання та виховання. Вища школа має більш сприятливі можливості, ніж середня, для реалізації ідеї творчої співпраці педагога і студента. У процесі співтворчості відбувається забезпечення суб'єктивної позиції майбутнього вчителя у навчально-виховному процесі, що потребує відношення до студента як до унікальної особистості і персоніфікації професійної підготовки. Майбутній вчитель повинен сприймати себе особистістю і вбачати її в кожній людині, ставитись до неї, як до цікавої. Персоніфікація педагогічної взаємодії потребує адекватного включення особистісного досвіду (відчуттів, хвилювань, емоцій і відповідних їм дій і вчинків) у взаємо-

дію викладачів і студентів, тобто діалогічного підходу, що є не менш важливим у навчально-виховному процесі педагогічного вузу.

**Діалогічний підхід** базується на вірі в позитивний потенціал людини, необмежені творчі можливості постійного розвитку і самовдосконалення. Творча активність людини та її потреба в самовдосконаленні отримують розвиток лише за умов взаємовідносин з іншими людьми, побудованих на принципах діалогу. Діалог базується на рівності партнерів по спілкуванню, емоційній відкритості і довірі до іншої людини, на прийнятті її як цінності, що створює умови для взаємного особистісного розвитку і творчої взаємодії.

Отже, діалогічний підхід у процесі педагогічної підготовки вчителя забезпечує пріоритет суб'єкт-суб'єктних відносин і пов'язаний із перетворенням керівної позиції викладача і підпорядкованої позиції студента в рівноправну співпрацю. Це змінює роль і функції учасників педагогічного процесу: викладач не навчає і не виховує, а актуалізує і стимулює прагнення студента до загального і творчого розвитку, вивчає його активність, створює умови для його саморозвитку. При цьому особливого значення набувають професійно-ціннісна орієнтація і творчі якості особистості самого викладача.

З позиції особистісно орієнтованого підходу, до головних вимог, без яких неможливо стати учителем-майстром і вихователем, Р.С. Немов зараховує: любов до дітей і педагогічної діяльності, наявність спеціальних знань, широку ерудицію, педагогічну інтуїцію, високорозвинений інтелект, високий рівень загальної культури і моралі, професійне володіння різноманітними методами навчання і виховання. На думку вченого, додатковими вимогами є товариське ставлення до дітей, артистичність, весела вдача, гарний смак [50].

Отже, діалогічний підхід передбачає певну динаміку та послідовність від максимальної допомоги викладача студентам у розв'язанні педагогічних задач до повної саморегуляції у професійній підготовці і появи партнерських відносин між ними. Такий підхід забезпечує послідовний розвиток професійно-особистісних якостей до рівня рефлексивних. Мета спільної діяльності викладача і студента — розвиток у майбутнього вчителя здатності до саморегуляції, самоорганізації, самоконтролю у професійній діяльності. Викладач не просто ставить перед собою певні педагогічні задачі, але й прагне до того, щоб вони були внутрішньо сприйняті студентами. Він розробляє способи вирішення цих задач, пропонує їх студентам і створює умови для засвоєння знань. Нарешті, викладач не просто оцінює результати діяльності студентів, але й розвиває у них здібності до самоаналізу і самооцінки.

Особистісно орієнтовані технології вимагають гуманістичної, творчої взаємодії викладачів і студентів. Зразки такого спілкування з колегами виявляв учений-гуманіст Г.С. Костюк. За спогадами Т.К. Чмут, особливо яскраво це виявлялося в його вмінні допомагати іншим, у техніці зауважень. Він умів це робити так, що людина не втрачала віри у свої сили, не обража-

лась і не відчувала себе приниженою. Навпаки, кожний виходив з кабінету Григорія Силевича окрилений, готовим до продуктивної праці, самовдосконалення. Всі знали, що успіхам учнів Учителя радіє, як своїм власним.

Г. С. Костюк завжди був доброзичливим і простим, скромним, не пишався своєю освіченістю, не демонстрував зверхність. Відчувалося, що спілкування приносило радість, у тому числі йому. Як ніхто інший, Г. С. Костюк умів показати кожному саме його цінність та унікальність. Він неначе дивився на світ очима інших, щоб зрозуміти і допомогти. Це схиляло до довірливої, спокійної ділової розмови, до плідної спільної діяльності. У його доброзичливому погляді, теплій посмішці виявлялися його доброта, тактовність, простота, делікатність, толерантність тощо [85]. Отже, все це свідчить про те, що Г. С. Костюк впливав на людей передусім своєю яскравою, неповторною творчою індивідуальністю.

Однією з найбільш продуктивних структур особистісно орієнтованих технологій є індивідуально-творчий підхід, основним призначенням якого є створення умов для самореалізації особистості майбутнього вчителя, виявлення і розвиток його творчих можливостей, власних педагогічних поглядів, неповторного стилю професійної діяльності. Саме тому важливим є не «прищеплювання» студентам заздалегідь визначених якостей, а розвиток творчої індивідуальності майбутнього вчителя.

П. Є. Решетніков виділяє такі ознаки творчої індивідуальності: сформованість творчих здібностей, наявність творчого потенціалу, потрібність у творчій праці з метою самореалізації і самоствердження; диференціація творчої діяльності, її визначеність у конкретній професійній діяльності; певний рівень творчих досягнень людини; особистий стиль творчості; наявність ієрархії мотивів, серед яких мотив творчого самоствердження відіграє смислоутворюючу роль [70].

Слід зауважити, що творча індивідуальність учителя проявляється через його потребу і здатність до творчого самовираження у професійній діяльності. Самореалізуватися, виявити свою індивідуальність неможливо без усвідомлення власної унікальності, тому запорукою успішного розвитку творчої індивідуальності майбутніх учителів є впровадження особистісно орієнтованого навчання. Це створює сприятливі психолого-педагогічні умови, завдяки яким студенти краще пізнають самих себе, підвищується інтерес до професії.

Не менш важливою основою особистісно орієнтованих технологій є *культурологічний підхід*, що забезпечує збереження, передачу, відтворення і розвиток культури освітніми та виховними засобами. Культурологічний підхід передбачає орієнтацію на виховання людини культурної. Необхідною умовою цього є інтеграція в культуру і, навпаки, культури — в освіту. Культуру не можна зберегти інакше, ніж через людину. Для цього освіта повинна закласти в ній механізм культурної ідентифікації.

Культурологічний підхід допомагає розвитку творчої особистості людини. Так, за ідеєю І. Д. Беха, «...школяр, оволодіваючи родовими здібностями

ми, з одного боку, стає культуровідповідним суб'єктом і набуває здатності до творчості як суб'єктивної (самостійного відкриття того, що в арсеналі людської культури вже є), так і згодом до творчості об'єктивної (творення принципово нових предметних форм культури) [10, с. 121].

Основу особистісно орієнтованих педагогічних технологій складає і **особистісно-діяльнісний підхід**. При такому підході майбутній вчитель у педагогічному процесі вузу виступає як суб'єкт діяльності, суб'єкт розвитку. Він дозволяє надати процесу фахової підготовки практичної спрямованості.

Особистісно-діяльнісний підхід створює умови для навчання студентів технологічної культури педагогічної праці. Діяльнісно-творчий компонент такого підходу сприяє формуванню і розвитку в студентів різноманітних способів діяльності, творчих здібностей, необхідних для самореалізації особистості. Особистісний компонент забезпечує самопізнання, розвиток рефлексивних здібностей, опанування способами саморегуляції, самовдосконалення, морального самовизначення, формує життєву позицію.

Зазначений підхід вимагає виділення найбільш значимих фахових умінь учителя і базується на технології індивідуальної підтримки, що здійснюється через ситуації успіху. Відомо, що діяльність людини є чинником розвитку її особистості. Здійснюючи фізичні, інтелектуальні, духовні зусилля, людина розвиває свої здібності, набуває досвід і розвиває навички. Проте чинником розвитку особистості стає не стільки здійснення практичних дій, скільки одержаний результат, пережитий як індивідуальне досягнення, успіх. Саме усвідомлення особистих індивідуальних досягнень оцінюється суб'єктом як удача, маленька перемога над собою, що є стимулом до його подальшого розвитку.

В. О. Сухомлинський свята вірив, що для будь-якого школяра можна створити такі умови, за яких навчання стане для нього джерелом «радість, захоплення і подиву». У зв'язку з цим педагог писав: «Я твердо переконаний, що є якості душі, без яких людина не може стати справжнім вихователем, і серед цих якостей на першому місці розум — вміння зрозуміти духовний світ дитини...» [81, с. 30].

Як зазначає А. С. Белкін, радість або її очікування повинні пронизувати життя і діяльність як дитини, так і дорослого. Якщо учня позбавити очікування «завтрашньої радості», позбавити віри в себе, то важко буде сподіватися на його щасливе майбутнє. Немає очікування радості, немає й творчої особистості.

Саме тому особлива роль в розв'язанні педагогічних задач належить ситуаціям успіху.

Більшість відомих педагогів вважає, що головний зміст діяльності вчителя полягає в тому, щоб створити кожному вихованцю **ситуацію успіху**. З огляду на індивідуальний розвиток особистості, переживання, що супроводжують досягнення успіху, визначають не лише самопочуття і задоволення собою, але й впливають на подальший розвиток особистості.

Як вважає А. С. Белкін, ситуація успіху з педагогічної точки зору — це таке цілеспрямоване, організоване поєднання умов, за яких створюється можливість досягти значних результатів діяльності як окремо взятої особистості, так і колективу в цілому [12].

Слушною є думка О. М. Пехоти, яка зазначає, що ситуація успіху — це суб'єктивний психічний стан задоволення наслідком фізичної або моральної напруги виконавця справи, творця явища. Ситуація успіху досягається тоді, коли сама дитина визначає цей результат як успіх.

Ми вважаємо, що без відчуття успіху дитина втрачає інтерес до навчання, але досягненню успіху в різноманітних видах діяльності заважають обставини. Найбільш суттєвими серед них є брак знань, умінь, життєвого досвіду, психологічні і фізіологічні особливості розвитку. Тому педагогічно виправданим є створення для учнів ситуації успіху, що є суб'єктивним переживанням задоволення від процесу і результату самостійної діяльності. Технологічно ця допомога може бути забезпечена рядом операцій, що здійснюються в сприятливій психологічній атмосфері.

Технологія індивідуально-особистісної підтримки добре розроблена в зарубіжних дослідженнях з гуманістичної психології. Особливо цінними у цьому відношенні є роботи К. Роджерса, який вважав основним завданням педагога — допомагати дитині в її особистісному зростанні.

К. Роджерс так описує процес особистісної підтримки дитини: «Якщо я можу створити стосунки, що характеризуються з мого боку щирістю, прозорістю моїх справжніх почуттів, теплим сприйняттям і високою оцінкою іншої людини як окремого індивіда, такою тонкою здатністю бачити його світ і його самого, як він сам їх бачить, тоді індивід у цих стосунках відчуватиме і розумітиме свої якості, які в минулому були ним придушені, виявить, що стає більш цілісною особистістю, здатною корисно жити, стане людиною, більш схожою на ту, якою він хотів би бути, буде більш самокерованим і впевненим у собі, стане людиною з більш вираженою індивідуальністю, здатною проявити себе, краще розумітиме і сприйматиме інших людей, вмітиме успішно і спокійно вирішити життєві проблеми» [69, с. 80].

Описання досвіду створення ситуації успіху ми знаходимо у книзі А. С. Белкіна «Ситуація успіху. Як її створити», де на конкретних прикладах бачимо, як створюються ситуації успіху. Автор вважає, що можна виявити певні закономірності створення «несподіваної радості» і розробити своєрідний алгоритм педагогічних дій. Розглянемо одну із запропонованих ним ситуацій.

*Ситуація 1.* Тетяна А. — учениця сьомого класу. З першого класу навчалась посередньо. У школу прийшла, уміючи читати, слухати, малювати. Дівчинка в стосунках товариська, добра. Виховує Таню прийомна мати, що взяла її з пологового будинку, де працювала медсестрою. Піклувалася про дівчинку, але, приділяти особливу увагу її розвитку вона не могла, тому що необхідно було багато працювати, заробляти на життя, створювати ді-

вчинці пристойні умови. Жінка сумлінна, старанна, чесна, навчила доньку уміло господарювати.

З навчанням справи йшли гірше, щось удавалося, багато з чим не справлялася. Поступово у дівчинки склався і певний стереотип роботи: завдання легкі, приємні виконую в першу чергу, не дуже легкі, не дуже приємні — у другу; важкі (арифметика) — в останню. Під час роботи постійно відволікалася, довго розмовляла по телефону. Нерідко списувала домашні завдання в однокласників.

У суворі Валентини Іванівни Тетяні довелося б несолодко, але виручала її весела, товариська вдача. Вона була слухняна, старанна, доброзичлива. «Зірок з неба не хапає, але гарна дівчинка. Якби не лінувалася, зовсім було б добре...». Ця формула супроводжувала Таню усі початкові класи.

У старших класах у кожного вчителя — своя позиція, свій погляд на дітей, свої оцінки. Змінюються і погляди дітей на себе, на інших. Таня, не дуже завантажуючи себе навчанням, тепер уже не могла розраховувати на увагу, прихильність учителів, подруг. Усе більше і більше вона почувала себе відстаючою від колективу. Про це їй нагадували і вчителі, і класний керівник на зборах. Мама Тані хвилювалася за доньку, декілька разів приходила за порадами до школи, але гарних результатів це не дало.

Настав день, коли Таня особливо гостро відчула себе незатишно. Готувалися до КВК між командами сьомих і восьмих класів. У сьомому класі, де навчалася Таня, стали вибирати майбутніх учасників конкурсу. Перед цим класний керівник сказав: «Хлопці, нам важливо виграти конкурс, довести, що наш сьомий «А» найсильніший з-поміж інших сьомих і може перемогти старшокласників». До команди включили і Таню.

Конкурс для класу пройшов невдало. Таня ще за лаштунками сцени почула фразу, яку недбало кинув Ігор, капітан команди: «Набрали всяких Таньок, Маньок і розраховують на перемогу». Таня зрозуміла, кого мав на увазі Ігор, адже в команді була одна Таня й одна Маша. Саме тоді, як потім зізналася сама дівчинка, вона «зрозуміла, що не середня, а сіра. І так стало прикро, образливо».

Таня могла б образитися, замкнутися, але це не відповідало ні її характеру, ні колишнім відносинам з класом. Вона могла б швидко забути невдачу, не робити трагедії, а слова Ігоря пропустити повз вуха. Але це теж мало ймовірно. Таня була емоційна, а головне — небайдужа до Ігоря. Не можна забувати й про таку деталь: Таня вважала себе винною в тому, що підвела клас, не виправдала сподівань класного керівника. Слова Євгенії Михайлівни «Нам важливо виграти конкурс і довести, що наш клас найсильніший» постійно переслідували дівчинку.

Педагог може помилятися. Щоправда, є помилки випадкові, непередбачені, а є такі, яких можна уникнути. Чимало говорилось про те, що підганяти дитячий колектив закликами бути першими, обігнати усіх, довести, що він найкращий, не тільки не педагогічно, але часом і аморально. Адже діти часто розуміють це так, що головне — домогтися мети за будь-яку ціну.

У погоні за хвилиним лідерством можуть бути втрачені дружба, такт, бережливе ставлення до чужої душі.

Педагог з найкращих міркувань кинула фразу «нам потрібно довести, що наш клас найсильніший», щоб стимулювати почуття гордості за колектив, причетності до загальної справи, виховувати колективізм.

Ситуація, у якій опинилась Таня, далеко не виняткова і може повторитись у кожній школі, у кожному класі. Одне можна стверджувати: чим вища психологічна культура педагога, тим менша ймовірність виникнення таких ситуацій, коли успіх одних будується на уламках авторитету інших членів колективу.

Найцікавіше і найважливіше в цій історії — той спосіб, за допомогою якого учителька зуміла розв'язати цю ситуацію, знайти той прийом, що допоміг Тані. Євгенія Михайлівна — досвідчений педагог, не лише зрозуміла свою помилку, але й знайшла можливість її виправити.

Крок перший. **«Психологічна атака»**. Суть цього прийому полягає в тому, щоб зняти стан психологічної напруги. Євгенія Михайлівна розуміла, що так просто розмову з Танею на болючу для неї тему почати буде важко. Тому вона написала і поклала до її щоденника записку без підпису: «Таню, чекаю на тебе о 9-й годині вечора біля входу до відеосалону».

Так було легше встановити контакт. Пізніше призначення часу зустрічі було хитрістю з боку вчителя: нехай думає, що запросив хтось з однокласників. На побачення приходять пізно. По-друге, нехай цілий день ламає голову: хто міг запросити і для чого? Це було потрібно, щоб здивувати — виходить, перемогти.

Результат був відмінний. Таня настільки була вражена, що навіть нічого спитати не змогла, а мовчки пішла за вчителькою. Вони ходили по місту, говорили.

Крок другий. **«Емоційне блокування»**. Суть його полягає в тому, щоб локалізувати, заблокувати почуття образи, розчарування, повернути віру у свої сили. Найголовніше — допомогти дівчинці переосмислити свою невдачу, знайти її причину саме з позиції «невдача випадкова, успіх — законмірний», переорієнтувати з песимістичної оцінки на оптимістичну.

Євгенія Михайлівна розповіла дівчині про один випадок, як після восьмого класу вона вирішила поступити до педагогічного училища. Класний керівник сказала відверто: «Артистка з тебе може вийти. Інженер, лікар, юрист, а от учителька — ніколи! Толерантності в тебе нема, уперта і вередлива».

Учениця на зло класному керівнику пішла до училища, закінчила його з відзнакою і стала працюючою в одній школі зі своєї колишньої учителькою.

Євгенія Михайлівна доводила Тані, що в людині завжди можуть помилитися навіть найближчі люди. Але доводити свою гідність треба не словами, а ділами.

Крок третій. **«Вибір головного напрямку»**. Усунувши причину психологічної напруги, педагог намітила подальші дії. Євгенія Михайлівна зро-



зуміла, що Тані варто довести себе і та іншим, що і в ній є іскра Божа, свої інтелектуальні інтереси і стала чекати нагоди.

Крок четвертий. **«Вибір рівних можливостей»**. Суть цього прийому полягає в тому, щоб створити психолого-педагогічні умови, за яких учень, для якого створюється відповідна ситуація успіху, мав порівняно з іншими рівні можливості проявити себе. Таня непогано писала твори, з математикою «не дружила». Ігор мав гарні успіхи з математики. Як можна було порівняти їх результати, маючи на увазі мету — створити Тані ситуацію успіху?

Учитель літератури запропонувала цікаву тему домашнього твору і порадила Тані прочитати деякі книги, статті.

Крок п'ятий. **«Несподіване порівняння»**. Учні написали твір. Через кілька днів Валентина Йосипівна принесла усі праці на урок і сказала, що зараз прочитає два твори, а учні повинні вирішити, який кращий. Перший твір був на середньому рівні. Другий — відразу звернув на себе увагу щирістю, глибокою переконливістю, ознайомленістю автора із серйозною критичною літературою.

Валентина Йосипівна запитала учнів, який твір їм більше сподобався і хто, на їх думку, автор цього твору. Клас мовчав. Потім хтось назвав прізвища двох кращих учениць. Вчителька витримала паузу, а потім спокійно, без натискування повідомила: «Таня Патокова».

Учителька сказала, що давно знає, що в Тані є своя позиція, знання і що вона обдарована людина, другий твір теж гарний, але від автора педагог очікувала більшого. Коли вчителька назвала Ігоря, у класі теж явно здивувалися. Почулися якісь вигуки. Ігор знімає.

Крок шостий. **«Стабілізація»**. Через цю ситуацію Ігор був трохи зняковилій, але сприйняв усе спокійно, його авторитет тривалий час був непохитним. Таня одержала свого роду реванш, все це зняло її емоційну напругу. Найголовніше, що наступного разу Таня сама підійшла до вчительки, попросила підказати літературу з теми нового твору [12].

Отже, педагогічні дії учителя можна запропонувати за таким алгоритмом: «Психологічна атака» — «Емоційне блокування» — «Вибір головного напрямку» — «Вибір рівних можливостей» — «Несподіване порівняння» — «Стабілізація».

На наш погляд, важливе місце в процесі підготовки вчителя до розв'язання педагогічних задач займає концепція особистісно орієнтованого виховання І. Д. Беха, основними положеннями якої є ідея самоцінності особистості, духовної суверенності, а провідною метою його концепції є розвиток творчої особистості. Концепція ґрунтується на наступних принципах: свобода, відповідальність, справедливість, вільна творча продуктивна праця, співпраця, індивідуально-типологічна диференціація вихованців.

І. Д. Бех справедливо зазначає, що особистісно орієнтований виховний процес будується не просто на врахуванні індивідуальних особливостей вихованців, а, насамперед, на послідовному завжди і в усьому ставленні до них як до особистостей, як до відповідальних і свідомих суб'єктів діяльності.

## 2.4. Методи розв'язання педагогічних задач

Система педагогічних задач — необхідний елемент професійного навчання і самоосвіти студентів. Педагогічні задачі застосовуються в різноманітних формах навчального процесу: на лекціях, семінарських, практичних заняттях, у самостійній роботі, курсових і дипломних роботах, на колоквіумах, заліках, іспитах та ін.

Серед ефективних методів розв'язання педагогічних задач провідну роль відіграють *тренінги самоусвідомлення й особистісного зростання, рольові педагогічні ігри, групові дискусії з аналізом та самоаналізом, аналіз конкретних педагогічних ситуацій та їх самоаналіз, педагогічні дебати* тощо.

Вибір даних методів обґрунтований тим, що вони забезпечують активну творчу діяльність студентів, збуджують емоції і почуття студентів, підвищують інтерес до професії педагога, дають можливість самостійного прийняття студентами педагогічних рішень. Особливістю їх застосування є те, що кожний з цих методів пов'язаний з розв'язанням педагогічних задач і виконує діагностичні функції. Це дає можливість студентам здійснювати самоаналіз, а викладачу систематично діагностувати рівень їх професійного розвитку безпосередньо на заняттях, не порушуючи природної течії навчального процесу.

Успішність застосування цих методів навчання забезпечується суб'єкт-суб'єктними відносинами, демократичністю комунікативних позицій викладача і студента, активністю сторін, при якій кожна не лише відчуває вплив, але й сама в однаковій мірі впливає на іншу. Одним з основних методів розв'язання педагогічних задач є *особистісно орієнтований тренінг*, головною метою якого є розвиток особистісних якостей його учасників, створення позитивної «Я-концепції» майбутнього вчителя. Супутні цілі тренінгу конкретизуються в таких задачах: розвиток емпатійних здібностей, увага до свого «Я» і особистісних якостей інших людей; усвідомлення своєї причетності до міжособистісних відносин, що виникають між людьми; розвиток самоконтролю і формування здатності оптимальної поведінки в проблемній педагогічній ситуації; корекція небажаних особистісних якостей; зняття психологічних бар'єрів, що заважають продуктивно реалізовувати власні педагогічні дії; навчання індивідуалізованим прийомам міжособистісного педагогічного спілкування; створення позитивних відносин з оточуючими.

Особистісно орієнтований тренінг базується на таких принципах:

1. *Принцип діалогізації взаємодії* (рівноправність всіх партнерів по спілкуванню, повага до чужої думки, емоційна відкритість і довіра до іншої людини, сприйняття їх як цінності, звільнення студентів від взаємних підозр, нещирості, страху).
2. *Принцип суб'єкт-суб'єктного підходу* у відносинах між викладачем і студентами, де домінують партнерські стосунки як вища форма взаємодії.

3. *Принцип самодіагностики*, що допомагає розвитку рефлексивних здібностей студентів, уваги до свого «Я».
4. *Принцип постійного зворотного зв'язку*, тобто отримання студентами інформації від викладача, інших членів групи про результати їх діяльності у ході тренінгу. Завдяки чому студент може коригувати свою поведінку у кожній ситуації тренінгу, тим самим створюється своєрідний цикл: «дію — відчуваю — одержую зворотній зв'язок — аналізую».
5. *Принцип доброзичливості атмосфери* (формування позитивного ставлення до іншої людини, встановлення особистісних контактів між всіма учасниками тренінгу).

Велика роль у процесі підготовки майбутнього вчителя до розв'язання педагогічних задач належить ігровим формам навчання. Слушною є думка П. М. Щербаня, який зазначав, що гра має специфічні, притаманні лише цьому виду навчальної діяльності, ознаки, без яких гри не можна вважати навчально-педагогічною: моделювання умов, наближених до реальних, що імітують професійно-педагогічну діяльність; поетапний розвиток гри, внаслідок чого виконання завдань попереднього етапу впливає на хід наступного; наявність складних і конфліктних ситуацій; обов'язкову спільну діяльність учасників гри; опис психолого-педагогічної ситуації та об'єкта ігрового імітаційного моделювання; контроль ігрового часу; заздалегідь розроблену систему оцінок; правила, які регулюють хід гри; елементи змагання [91].

Рольові педагогічні гри базуються на таких психолого-педагогічних принципах: імітаційне моделювання умов професійної діяльності та ігрове моделювання змісту цієї діяльності; проблемність змісту рольової гри; спільна діяльність учасників в умовах рольової взаємодії; діалогічне спілкування партнерів під час гри як необхідна умова розв'язання педагогічних задач; двоплановість ігрової навчальної діяльності: досягнення ігрової мети слугує засобом реалізації мети розвитку творчої особистості майбутнього вчителя.

У процесі навчання студентів розв'язанню педагогічних задач рольова гра — це моделювання реальної діяльності вчителя в тих чи інших педагогічних ситуаціях. Студенти-гравці виконують ролі вчителя й учнів. У грі роль може бути деталізована (класний керівник, учитель та ін.), роль може бути певною мірою несподіваною (батько учня, представник адміністрації школи). В такому випадку роль описується, її виконавці одержують відповідну інформацію. Активність і педагогічні дії гравців жорстко не регламентуються, а лише обмежуються рамками їхньої ролі. Студенти можуть виступати і як активні глядачі, які оцінюють педагогічні дії гравців. Поводження гравців, послідовність і зміст їхніх дій плануються в загальних рисах. Варіативність суб'єктивно-особистісних аспектів поведінки студентів і організаційно-структурних форм реалізації ходу гри забезпечує невичерпність і непередбачуваність педагогічних ситуацій, що виникають в її процесі.

Частіше за все в технології професійної підготовки майбутнього вчителя до розв'язання педагогічних задач використовуються задачі, подані у формі опису шкільних конфліктних ситуацій. Після програвання фрагменту такої ситуації хід гри обговорюється. Студенти опановують педагогічні уміння аналізувати діяльність вчителя та учнів, характер спілкування, міжособистісні стосунки, ефективність організаційних заходів, якість реалізації учителем своїх професійних функцій. Отже, рольові педагогічні ігри — це в значній мірі ігри з вільною моделлю управління.

Наш педагогічний досвід, практика роботи у вищих навчальних педагогічних закладах свідчить про те, що ігри сприяють виробленню у студентів не лише умінь і навичок керівництва навчально-виховним процесом, встановленню міжособистісних стосунків, але й вихованню переконань. Нестандартність ситуацій, які виникають у процесі гри, вимагає від студентів прийняття творчих рішень, що розвиває творчий потенціал майбутнього вчителя. За характером діяльності гравця викладач може з деяким рівнем вірогідності діагностувати сформованість професійно-особистісних якостей особистості студента.

У процесі впровадження рольових педагогічних ігор, як метода підготовки майбутнього вчителя до розв'язання педагогічних задач, можна виділити три основні етапи: підготовчий етап; проведення гри; аналіз та узагальнення. Розробка починається з визначення мети і задач гри, з формування вимог до гравців, до гри в цілому і її фрагментів. Мета гри поділяється на мотиваційну та дидактичну. У процесі гри більшість студентів змінюють ставлення до своїх педагогічних дій і дій колег, майже вперше з'являється потреба в плануванні й аналізі своїх педагогічних дій.

Дидактична мета лише частково спрямована на засвоєння нових знань, а більше — на опанування студентами педагогічними діями. Мета і завдання рольової гри потрібні як орієнтир не лише викладачу, але і студентам. Практика свідчить, що одна і та ж гра може бути використана з різною метою, наприклад, для відпрацювання умінь активізувати пізнавальну діяльність учнів, для удосконалення навичок управління навчальною діяльністю, для формування діагностичних, інформаційних, комунікативних, організаційних та інших педагогічних умінь і навичок майбутнього вчителя та ін.

У процесі розробки гри виділяється об'єкт імітації — конкретна педагогічна ситуація. Педагогічний аналіз імітованої педагогічної ситуації проводиться з опорою на літературні джерела, узагальнений педагогічний досвід учителів-новаторів і на особистий досвід студентів. У розробленому сценарії гри є правила, характеристика рольової ситуації та її передісторія, мета та завдання гри, виконавці ролей і регламент їх діяльності. На підготовчому етапі викладач зі студентами проводить консультації, надає інструкції, розподіляються ролі, підкреслюється опанування конкретними педагогічними вміннями і навичками.

Найбільш результативною, для формування педагогічних умінь і навичок, гра стає для виконавця ролі вчителя, тому корисно, щоб одну і ту ж

саму педагогічну ситуацію програвали різні учасники в різних ролях. Це дає можливість учасникам гри продемонструвати і побачити індивідуальні особливості виконання однієї і тієї ж соціальної ролі, співвіднести їх із власною поведінкою у даній ролі не лише в грі, але й у реальному житті.

Потім, у процесі дискусії, проводиться порівнювання й оцінювання педагогічних дій кожного гравця, що сприяє виробленню в учасників гри навичок адекватного професійного аналізу власної і чужої поведінки, її коригування. Таким чином кожний студент набуває і розширює практичний досвід прийняття педагогічних рішень.

У ході дискусії, після завершення гри, першими виступають студенти в ролі учнів, потім ті, що виконували роль учителя. Викладач і студенти групи підводять підсумки і дають оцінку педагогічних дій «вчителя». Учасники дискусії обмінюються думками про ефективність педагогічних дій студента, що виконував роль учителя, аналізують ситуації, що виникали в процесі гри, обговорюють альтернативні варіанти розв'язання педагогічних задач.

Гравці-учні виступають у ролі експертів, що випробували на собі педагогічний вплив «вчителя» і оцінюють його ефективність. Досвід роботи у ВНЗ показує, що в процесі продовження гри після дискусії студенти майже не повторюють помилок своїх товаришів.

Викладач, що проводить гру, повинен знати її в деталях, бути вмілим організатором, здатним створити атмосферу зацікавленості всіх її учасників. Напередодні керівник розповідає про зміст ігрового методу навчання і проводить докладний інструктаж з даної гри. Необхідно ознайомити з конкретними цілями, фрагментами і епізодами гри, з послідовністю розв'язуваних задач, методикою оцінки результатів. У ході гри викладачеві варто робити супроводжуючі пояснення, витримувати регламент часу. На закінчення він повинен здійснювати розбір гри, аналіз діяльності учасників, вказати на типові помилки і звернути особливу увагу на правильні рішення.

*Структурними елементами гри є:* педагогічна задача, педагогічна ситуація, розподіл ролей, етапи (фрагменти) і правила гри. Педагогічна задача гри визначає конкретні завдання навчання її учасників. Отже, в постановці задачі викладачу необхідно передбачати, якої послідовності педагогічних дій він хоче навчити студента, тобто результатом гри повинно стати опанування практичними діями. Значно складніше є вибір педагогічної ситуації. Вимоги, що пропонуються до ситуації гри, досить сталі. Це, насамперед, її правдоподібність і реалістичність педагогічної проблеми. Ситуація повинна містити педагогічну проблему, яку необхідно реалізувати системою рішень і відповідними їй педагогічними заходами. Важлива вимога до ситуації, що обирається, — це рівень її складності. Гра і ситуація повинні відповідати навчальним можливостям її учасників, оскільки в іншому випадку очікуваного результату не буде.

Завдяки фрагментарному способу проведення педагогічних ігор студенти засвоюють, що досягнення педагогічної мети здійснюється через адек-

ватну систему педагогічних дій. Зміст того або іншого фрагменту гри повинен бути представлений учасникам чітко і без зайвої складності.

Від глибини усвідомлення і входження в роль залежить значною мірою конкретність і оптимальність прийнятих рішень. Необхідно відзначити, що студент у цілому готовий до виконання такої соціальної ролі. Він самостійно вибрав спеціальність, у нього склалося певне розуміння місця і значення вчителя в житті суспільства, він має уявлення про зміст своєї праці в майбутньому, а система навчання у ВНЗ сформувала у нього усвідомлене сприйняття цілей його діяльності.

Діяльність студентів з розв'язання педагогічних задач в процесі рольової гри є своєрідною умовою педагогічної практики, що залучає їх до професійної творчої діяльності за обставин, близьких до реальних і компенсує розрив між педагогічною теорією і педагогічною практикою. Перевагами рольових ігор є те, що вони більш емоційно насичені, ніж інші методи, що використовуються у процесі підготовки майбутніх учителів до розв'язання педагогічних задач. Це особливо важливо, оскільки пережиті позитивні емоції закріплюються і сприяють формуванню позитивного емоційного ставлення до майбутньої професійної діяльності в цілому. Особливістю методу рольової гри є відсутність прямого впливу на особистість студента.

Отже, рольова гра дозволяє організувати творчу діяльність студентів шляхом імітації умов, наближених до реальних умов їх професійної діяльності, що різко підвищує мотивацію. Окрім того, рольова гра, як форма особистісно орієнтованого навчання, розвиває особистісні і професійні, інтелектуальні, емоційні, вольові і творчі якості, необхідні вчителю, а також сприяє розвитку таких професійних умінь як педагогічний аналіз, цілепокладання, планування, організація, контроль, регулювання.

**Метод групової дискусії** носить діалоговий характер спілкування між викладачем і студентами, де співрозмовники допомагають один одному з'ясувати, уточнити суть дискусії, пізнавати істину. Означений метод використовується в основному у формі аналізу конкретних педагогічних ситуацій і групового самоаналізу. Студенти аналізують реальні педагогічні ситуації, що мали місце в процесі проходження студентами педагогічної практики. Мета групової дискусії полягає в тому, щоб поставити студентів у ситуацію певних педагогічних відносин (наприклад, «вчителя й учня»), спонукати їх до прийняття самостійного рішення в запропонованій ситуації. Цей метод сприяє розширенню практичного досвіду майбутнього вчителя, тому що побудований на типових ситуаціях, навчає навичкам практичного використання загальних педагогічних правил. На основі аналізу конкретних педагогічних ситуацій студенти формують загальні принципи, які сприяють ефективному вирішенню типових педагогічних задач і формують готовність використовувати конкретні педагогічні дії у подібних ситуаціях.

У процесі навчання студентів розв'язанню педагогічних задач особливостями даного методу є допомога кожному студенту знайти власну точку зору

і збагатитися інформацією через взаємодію з іншими. Усе це створює сприятливі психолого-педагогічні умови для розвитку творчих здібностей, прояву ініціативи і формування індивідуальності майбутнього вчителя. Свобода педагогічних дій, можливість перевірити свої професійні якості у процесі вирішення конкретних проблем значно підвищує професійну спрямованість і мотивацію студентів. Самостійний пошук й прийняття педагогічних рішень впливає на формування педагогічних цінностей і створює умови для розвитку основ педагогічної майстерності майбутнього вчителя.

Однієї із форм групової дискусії є **груповий самоаналіз**, де предметом дискусії являються самі студенти. Роль викладача полягає у створенні доброзичливої атмосфери, у якій учасники дискусії аналізують власну поведінку і поведінку оточуючих. Система зворотного зв'язку дозволяє кожному учаснику гри побачити інтерпретацію інших його педагогічних дій, що створює передумови для осмислення студентами їх можливих наслідків. Все це допомагає студентам усвідомити міру відповідності за власні якості і оцінки, краще пізнати самого себе і дізнатися, як тебе оцінюють інші.

У груповій дискусії зусилля студентів спрямовані на розвиток власного внутрішнього світу, на усвідомлення власної індивідуальності, на розвиток емоційних стосунків з людьми. Груповий самоаналіз викликає цікавість у студентів як метод розв'язання різноманітних педагогічних задач, насамперед, самопізнання майбутнім вчителем власної індивідуальності.

Зазначені методи розв'язання педагогічних задач допомагають кожному учаснику глибше зрозуміти себе як індивідуальність, прийняти себе з усіма своїми слабкими і сильними сторонами, створити позитивну «Я-концепцію». Для викладача це — початковий етап на шляху до визнання індивідуальності і унікальності особистості кожного студента. Студенти одержують можливість зазирнути у внутрішній світ іншої людини, розвинути уміння соціальної перцепції, спостережливості, налаштування на доброзичливе спілкування.

**«Мозковий штурм»** є одним із евристичних методів, що активізує колективну творчу діяльність, тому його часто використовують у командних конкурсах для розв'язання проблемних педагогічних задач. «Мозковий штурм», як правило, проводиться групою з 6-10 учасників.

Мета «Мозкового штурму» зібрати якомога більше ідей щодо проблеми, яка розглядається протягом обмеженого періоду часу. Процедура «Мозкового штурму» така: надається вся інформація з проблеми, яку повинні вирішити команди, тобто формулюються загальні умови педагогічної задачі. Певний період часу проблема обговорюється, а всі педагогічні ідеї записуються. Група генераторів ідей пропонує максимальну кількість гіпотез за період 20-40 хв. На завершальному етапі обговорення запропоновані ідеї ретельно аналізуються, оцінюються, обираються найбільш цікаві і реальні педагогічні пропозиції.

Важливою складовою, що сприяє успіху проведення «Мозкового штурму», є особливі психолого-педагогічні умови його проведення і правила:

1. *Заборона будь-якої критики.* Під час «Мозкового штурму» всі учасники гри рівні, думка кожного вважається цінною і не обговорюється; учасники гри мають відчувати, що їх ідеї позитивно сприймаються іншими членами команди. Усі пропозиції записуються на дошці або на папері без зауважень, коментарів чи запитань. Забороняється будь-яка критика, в тому числі й прихована (скептичні посмішки, жести, міміка).

2. *Заохочення запропонованих ідей.* Всі ідеї сприймаються і підтримуються вербальними і невербальними засобами. Схвалюються інсайт, уява, фантазування. Ідеї презентуються стислими висловлюваннями. Кожна команда має запропонувати якомога більше оригінальних педагогічних ідей. Цензурні обмеження відсутні.

3. *Рівноправність всіх учасників гри.* Кожен учасник гри повинен відчувати, що його пропозиція буде почута і розглянута всіма членами команди. Кожен гравець намагається вирішити педагогічну проблему і не демонструє своєї зверхності над іншими.

4. *Свобода асоціацій і творча уява.* Будь-яка запропонована ідея повинна уважно сприйматися командою, тому що може викликати у кожного з гравців власну асоціацію і породити нову оригінальну педагогічну ідею. Дозволяється пропонувати будь-які ідеї: фантастичні, жартівливі, помилкові, жодна пропозиція не повинна відхилятися. Регламент на кожну ідею в межах двох хвилин. Ідеї мають бути безперервні, доповнюватися і розвиватися.

5. *Творча атмосфера.* Між учасниками гри підтримуються демократичні, партнерські, дружні стосунки. Створюються такі емоційно сприятливі умови, що припускають гумор, коректний жарт. Керівник «Мозкового штурму» ініціює атмосферу творчого самопочуття команд і психологічного комфорту. Схвалює, посміхається, радіє, говорить компліменти гравцям. До завершення гри керівник не повинен давати оцінки будь-якої запропонованої гравцями педагогічної ідеї.

6. *Активізація процесу генерування ідей.* Процес штурму може бути активізований за допомогою таких прийомів, як: інверсія (зроби навпаки), аналогія (зроби так, як це зроблено в попередньому рішенні), емпатія (вважай себе частиною задачі, з'ясуй при цьому свої відчуття), фантазія (зроби дещо фантастичне). Гравці можуть звернутися до відомих способів і прийомів, застосування яких, в інших педагогічних ситуаціях, приводило до позитивних результатів. Підвищити активність мозкової атаки бажано через релаксацію, що дозволяє зняти психічне й м'язове навантаження.

7. *Обов'язкова фіксація всіх запропонованих ідей.* Всі ідеї і пропозиції слід записувати словами автора. Недопустимо переривати генератора ідей, щоб не порушити процес творчого мислення. Головною умовою «штурму» є оптимізм і впевненість команд у позитивному результаті.

Командна гра «Мозковий штурм» може включати розв'язання складної педагогічної ситуації. На першому етапі команди ознайомлюються з умовами задачі. Визначають групи генераторів ідей. Визначивши підгрупи, команди обговорюють та фіксують правила гри. На другому етапі генератори



ідеї обговорюють проблему упродовж 10-15 хвилин, фіксують свої ідеї. На третьому, завершальному етапі гри, представники від кожної команди, узагальнюючи та систематизуючи ідеї, презентують і захищають свій варіант розв'язання педагогічної задачі.

Журі оцінює ефективність роботи кожної команди за визначеними критеріями: моральна спрямованість; наукова обґрунтованість; оригінальність методів розв'язання педагогічної задачі; доцільність реалізованих методів; витримування регламенту часу командами.

Одним із ефективних методів розв'язання педагогічних задач є **педагогічні дебати**, де головним вважається мистецтво переконання, що потребує логічної послідовності міркування, вміння формулювати запитання, наводити переконливі приклади та їх пояснення. У процесі дебатів команди досліджують певну педагогічну проблему, аналізують конкретні педагогічні ситуації і самостійно знаходять розв'язання педагогічних задач. Гравці чітко висловлюють свої думки, формулюють власні аргументи, ведуть дискусію, приймають спільне педагогічне рішення.

Мета педагогічних дебатів — розвиток творчого педагогічного мислення студентів, набуття досвіду педагогічного спілкування і толерантної поведінки, а також активізації їх пізнавальної діяльності в процесі розв'язання педагогічних задач.

Дебати передбачають дотримання таких принципів проведення гри: доброзичливу, творчу атмосферу, що сприяє реалізації нових, оригінальних ідей; коректні запитання членів команд та коректні відповіді гравців; вміння слухати і розуміти опонентів; право гравців ставити запитання своїм опонентам, щоб з'ясувати або пояснити незрозумілі питання.

Технологія проведення дебатів така: визначення предмета полеміки; чітке формулювання педагогічних дефініцій; дотримання логічної послідовності у доведенні своїх професійних положень; міркування над кожним логічним ходом думок опонентів і своєї власної думки; обмін думками щодо позиції кожної окремої команди (обговорюються аргументи і факти, наведені учасниками дебатів, а також промови кожного учасника дебатів).

Для проведення дебатів потрібно дві команди. Команда, яка виступає першою, інтерпретує зазначену тему, формулює свою аргументовану позицію, що підтверджується фактами і пояснюється конкретними педагогічними ситуаціями. Друга команда, що заперечує, спростовує позицію першої команди і наводить контраргументи, формулює свою професійну позицію.

У дебатах кожний гравець виконує певні функції: представляє команду; наводить аргументи з необхідними поясненнями; ставить запитання; робить висновки на основі сформульованої позиції; аналізує позиції команди-суперниці; виявляє основні суперечливі моменти; дає послідовний аналіз і критику позиції команди-суперниці; оголошує свою незалежну позицію.

Проведення педагогічних дебатів складається з чотирьох етапів: 1 етап (наближення до теми); 2 етап (дослідження теми); 3 етап (підготовка до дебатів та самі дебати); 4 етап (рефлексія та оцінювання педагогічної гри журі).

На першому етапі педагогічних дебатів доцільно використовувати такі методики, як «Мозковий штурм», «Асоціативний куц», а також «Діаграма Вена». Працюють, як правило, три групи: дві розглядають різні сторони однієї педагогічної проблеми чи складні педагогічні ситуації, а третя шукає між ними спільне. Потім групи міняються місцями, доповнюючи своїми ідеями попередні списки. Наприкінці гравці у великій групі обговорюють проблемні питання.

Другий етап передбачає навчання студентів підбирати і систематизувати необхідний для педагогічної гри матеріал. Третій етап передбачає перевірку на практиці побудованої лінії аргументації та її підтримка фактами. На четвертому етапі здійснюються аналіз і оцінка гри журі.

Журі оцінює гру за такими критеріями: висвітлення головної ідеї автора інформації (головна теза аргументу); визначення доводів, пояснень сутності аргументу, розкриття його актуальності та зв'язок із темою педагогічних дебатів; визначення доводів, пояснень, які наводив автор інформації у підтримку своєї ідеї; переконливість фактів, думок, прикладів, доводів, що підкріплювали пояснення і були наведені автором інформації; об'єктивність автора інформації; манера подання інформації. Журі може виставити окремим гравцям особисті бали та визначити їх рейтинг. Таким чином, успіх команди залежить від внеску кожного члена команди, а також від спільного вирішення поставленої перед командою задачі. Це стимулює всіх членів команди, тому що окремі гравці приносять своїй команді додаткові бали.

У процесі підготовки майбутнього вчителя до розв'язання педагогічних задач студентам пропонуються різні за формою задачі: *у формі тестів і висловлень відомих педагогів щодо окремих проблем виховання; твори школярів, призначені для аналізу; описання портрету учня і учителя; тести, опитування та ін.* Найчастіше вирішуються задачі у формі опису конкретних педагогічних ситуацій конфліктного характеру.

У процесі навчання студентів розв'язанню педагогічних задач студентам пропонуються різні *види завдань*: дати відповіді на питання, сформульовані за визначеною ситуацією; вибрати правильне рішення з числа запропонованих варіантів розв'язання педагогічної задачі; самостійно сформулювати педагогічну проблему на основі аналізу даної педагогічної ситуації; дати психолого-педагогічну характеристику об'єктів і суб'єктів виховання і їхніх взаємин у наданій педагогічній ситуації; здійснити пошук або моделювання проблемної педагогічної ситуації, використовуючи літературні джерела або факти реальної педагогічної практики.

Як свідчить наш досвід роботи у ВНЗ, найбільш ефективною технологією навчання майбутнього вчителя розв'язанню педагогічних задач є послідовне їх ускладнення. Ефективним є комплекс навчально-пізнавальних задач, що включає в себе такі типи педагогічних задач:

1. Задачі на самостійне складання педагогічних ситуацій.
2. Задачі на висування гіпотез (визначити хід рішення, намітити план).

3. Задачі з декількома варіантами рішень (вибрати оптимальне або оригінальне рішення).
4. Регресивні екстраполяційні задачі (містять вимоги або мету, але не містять даних для їх вирішення: «Доведіть...», «Поясніть...»).
5. Задачі на самостійну побудову алгоритмів рішення педагогічних задач.
6. Задачі, що вирішуються за алгоритмами.
7. Задачі з повною інформацією (тривіальні задачі).
8. Задачі з неповною інформацією (проблемні задачі).
9. Задачі у формі ділових педагогічних ігор.
10. Задачі діагностичні (у формі тестів, анкет, опитувань).

Усі запропоновані педагогічні задачі пов'язані і взаємообумовлені одна одною; дотримувалася їхня ієрархія; було присутнє послідовне ускладнення педагогічних задач, тому що у процесі підготовки студентів до розв'язання педагогічних задач вони повинні ускладнюватися, враховуючи зростаючі від заняття до заняття, від теми до теми пізнавальні можливості студентів.

Отже, вирішуючи педагогічні задачі, студенти навчаються самостійно приймати рішення, висловлювати свою думку, аргументувати, виробляти власну лінію поведінки в конкретних педагогічних ситуаціях. Розв'язання педагогічних задач допомагає студентам глибше зрозуміти себе як індивідуальність, сформувані педагогічну спрямованість.

Ефективна реалізація творчих методів розв'язання педагогічних задач сприяє максимальному прояву їх творчих здібностей і вимагає створення психолого-педагогічних умов захищеності для студентів, а саме: визнання індивідуальної неповторності і цінності кожного студента у всіх його проявах, незалежно від його поведінки в даний момент; віра викладача у педагогічний успіх майбутнього вчителя; створення умов, за яких відсутнє зовнішнє оцінювання. Особливістю методу рольової гри є відсутність прямого впливу на особистість студента.

Слід особливо відзначити, що саме особистісно орієнтований підхід у навчанні студентів розв'язанню педагогічних задач складає гуманістичну технологію професійного навчання, передбачає не лише організацію процесу засвоєння необхідних знань, а сприяє творчому становленню майбутнього вчителя, його професійному самовизначенню, включаючи вироблені ним власного педагогічного кредо та індивідуального стилю роботи.

Про успішність роботи студентів за даною педагогічною технологією можуть свідчити такі характеристики:

- стійкий позитивний результат творчого навчання студентів;
- високий рівень творчої пізнавальної самостійності й активності;
- стабільний інтерес до розв'язання педагогічних задач й інноваційних видів педагогічної діяльності;
- самостимулювання і самомотивація, самоорганізація і самомотивація, самовизначення у пошуку методологічних і теоретичних знань, необхідних для творчого розв'язання педагогічних задач;

- складання творчих завдань, задач і питань мотиваційного і діагностичного характеру;
- розвинуте творче мислення, здатність відмовитися від шаблону в процесі педагогічного мислення;
- пошук оригінальних методів розв'язання педагогічних задач;
- гнучкість у вирішенні педагогічних задач.

### **Питання та завдання для самоконтролю**

1. Як особистість учителя впливає на ефективність переконуючого педагогічного впливу в процесі розв'язання педагогічних задач?
2. Які прийоми педагогічного впливу при розв'язанні педагогічних задач Ви вважаєте найбільш продуктивними?
3. Які фактори впливають на успішне розв'язання конфліктних ситуацій?
4. Змодельуйте педагогічну ситуацію та проаналізуйте її за допомогою запропонованого в посібнику алгоритму.
5. У чому полягає сутність особистісно зорієнтованих технологій?
6. Чому, на Вашу думку, особистісно орієнтований підхід повинен стати визначальним у вихованні?
7. Які особистісні і професійні якості притаманні вчителю, орієнтованому у своїй роботі на особистісно зорієнтований підхід?
8. Які, на Ваш погляд, особливі ознаки характерні для особистісно орієнтованого підходу і в чому полягає його гуманістична природа?
9. Дайте визначення поняття «ситуація успіху».
10. Змодельуйте педагогічну ситуацію і проаналізуйте її на основі особистісно орієнтованого підходу.
11. Які педагогічні ідеї, особистісно орієнтовані методи та прийоми педагогічного впливу Ви будете застосовувати в процесі самостійного розв'язання педагогічних задач?
12. Наведіть приклади педагогічної технології «Створення ситуації успіху» із праць видатних педагогів.
13. Чому технологію створення ситуації успіху можна вважати особистісно орієнтованою?
14. У чому Ви бачите відмінність особистісно орієнтованих технологій від традиційних методів та прийомів виховання?
15. Наведіть приклади ефективного застосування особистісно орієнтованого підходу при розв'язанні педагогічних задач (з літератури або власного досвіду зі шкільної практики).
16. Наведіть приклади конфліктних педагогічних ситуацій і дайте відповідь на такі питання:
  - наскільки типовою Ви вважаєте запропоновану педагогічну ситуацію?
  - чому, на Ваш погляд, не було досягнуто взаєморозуміння між учителем і учнями?

- які принципи особистісного підходу були порушені, а які не були використані?
17. Яких педагогічних правил слід дотримуватися, попереджаючи та розв'язуючи конфліктні педагогічні ситуації?
  18. Назвіть безконфліктні способи розв'язання педагогічних задач.
  19. Які, на Вашу думку, методи розв'язання педагогічних задач є найбільш ефективними і чому?
  20. Назвіть основні психолого-педагогічні принципи рольових педагогічних методів навчання.

## **Розділ III. САМОПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО ТВОРЧОГО РОЗВ'ЯЗАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАДАЧ**

На думку В. А. Дістервега, самоосвіта вчителя є однією з основних передумов розкриття його творчого потенціалу. Особистісно орієнтований підхід у підготовці вчителя у ВНЗ передбачає не лише орієнтацію майбутнього фахівця на розв'язання задач розвитку особистості вихованця, але й формування у самих студентів глибокого професійного інтересу до саморозвитку власної особистості, самоосвіти і самовиховання, центральною проблемою якого є розвиток педагогічного мислення.

### **3.1. Педагогічне мислення учителя як інструмент творчого розв'язання педагогічних задач**

Творчий характер педагогічної діяльності актуалізує проблему розв'язання вчителем професійних задач. Психологи розглядають педагогічну задачу як розумову діяльність педагога. Саме тому процес аналізу різноманітних педагогічних ситуацій і розв'язання педагогічних задач не буде продуктивним без вивчення специфіки педагогічного мислення вчителя.

Психологи Д. М. Завалішніна, Т. В. Кудрявцев, К. К. Платонов, Б. М. Теплов, В. В. Чебишева в своїх дослідженнях звертають увагу на те, що процес професійного мислення зароджується в нескінченних проблемних ситуаціях, що постійно змінюються, і вважають, що різноманітність ситуацій породжує різноманітність задач, розв'язання яких базується на нових, невідомих раніше евристичних процесах. Учені розглядають професійне мислення в процесі практичної діяльності, що спрямована на розв'язання задач в умовах різноманітних видів цієї діяльності і є її складовою.

Аксіологічну складову педагогічного мислення вчителя розглядає О. А. Орлов і визначає його як багаторівневе і варіативне явище, оскільки в мисленні відображаються етичні установки, суспільно-політичні, психолого-педагогічні і фахові знання педагога, його професійно-особистісні якості, способи його розумових і практичних дій. Учений доводить, що найважливішою рисою педагогічного мислення є осмислення вчителем кожної навчально-виховної ситуації, оперативний вибір і реалізація оптимального її розв'язання [55].

О. А. Орлов робить висновок, що педагогічне мислення — це специфічна розумова і практична діяльність учителя, яка забезпечує ефективне використання ним етичних установок, наукових знань, педагогічної технології, особистісних якостей у навчально-виховній роботі. Учений підкреслює, що вчитель, у якого сформоване професійне мислення, це — людина з яскраво вираженою демократичною спрямованістю особистості, гуманіст, який володіє високим рівнем професійної компетентності, постійно спря-

мований на підвищення своєї кваліфікації і самоосвіти, підґрунтям чого є творче осмислювання досягнень педагогічної науки і передового педагогічного досвіду.

О. А. Орлов звертає увагу на те, що в процесі аналізу педагогічної ситуації важливу роль має рівень розуміння вчителем педагогічної реальності, що заснована на його професійних цінностях, етичних позиціях, особистісних якостях і професіоналізмі.

Мислення, за С. Л. Рубінштейном, виступає як діяльність та процес і є двома аспектами одного і того ж явища, складається із дій або операцій, що утворюють єдиний процес мислення. Аналогічну точку зору ми знаходимо у В. Д. Шадрикова, який вважає, що процес мислення слід розглядати не ізольовано, а включаючи його в діяльність, спрямовану на розв'язання задачі, на ухвалення рішень. Р. С. Немов відмічає, що мислення включає систему дій і операцій орієнтувально-дослідницького, перетворюючого і пізнавального характеру.

Розвиток ідей С. Л. Рубінштейна про мислення як діяльність і процес ми знаходимо у А. В. Брушлинського, який чітко виділяв процесуальний і діяльнісний аспекти мислення: у особистісному аспекті мислення виступає передусім як діяльність, тобто з боку мотивів і цілей суб'єкта, його рефлексії, безперервних розумових дій і операцій. Проте мислення — це не лише діяльність, але й безперервний психічний процес аналізу, синтезу і узагальнення обставин життя цього суб'єкта, що постійно змінюються [18].

Важливу роль для розв'язання педагогічних задач відіграють ідеї С. Л. Рубінштейна про те, що будь-який розумовий процес є дією або актом діяльності, спрямований на розв'язання певної задачі, що містить в собі мету розумової діяльності індивіда, співвіднесену з заданими умовами. Початковим моментом розумового процесу є проблемна ситуація. Мислити людина починає тоді, коли у неї з'являється потреба щось зрозуміти.

Ідеї С. Л. Рубінштейна про мислення як діяльність з розв'язання різноманітних педагогічних задач в проблемній ситуації були розвинені Ю. М. Кулюткіним, Н. В. Кузьміної, М. М. Кашаповим, А. К. Маркової, О. А. Орловим, О. К. Осипової, Г. С. Сухобської, Л. Ф. Спіріним та іншими вченими, які досліджували проблему педагогічного мислення.

Ю. М. Кулюткін зазначає: «Мислення виходить з проблемної ситуації. Проблемною називається ситуація, в якій є щось імпліцитно в неї включене, але в ній не визначене, невідоме, експліцитно не дане, а лише задане через своє відношення до того, що в ній дане. Відношення невідомого, заданого, шуканого до початкових даних проблеми визначає напрям розумового процесу» [43, с. 244].

В процесі розв'язання задачі відбувається постійне співвідношення даного і шуканого, внаслідок чого людина будує деяку схему своїх дій, яка передбачає майбутні результати. Ю. М. Кулюткін підкреслює, що у психології мислення цю направляючу основу дій називають по-різному, а саме:

розумова модель шуканого, образ майбутнього результату, концептуальна схема рішення, орієнтовна основа дій. Однією з фаз розв'язання задачі є орієнтовна фаза, що розпочинається з аналізу умов задачі і закінчується формуванням початкової гіпотези. Педагогічні дії вчителя контролюються з точки зору інформації, необхідної для прийняття позитивного рішення.

Ю. М. Кулюткін характеризує професійне мислення вчителя через розв'язання педагогічних задач і виділяє три основні етапи: **аналітичний** процес орієнтації в ситуації, що розпочинається з аналізу та оцінки ситуації і закінчується формулюванням задачі, що підлягає вирішенню; **проективний**, коли плануються способи розв'язання поставленої задачі, розробляється конкретний проект цього рішення; **виконавчий**, що пов'язаний із реалізацією задуму педагога та практичним втіленням розробленого ним проекту [43, с. 16].

На першому етапі відбувається постановка задачі. Передумовою цього етапу виступає проблемна ситуація, що характеризується конкретними умовами, обставинами та має момент «неузгодженості». Учителю необхідно рефлексивно відобразити цю ситуацію і себе в ній, в результаті чого формується педагогічна задача. Етап проведення аналізу суперечливостей, умов та причин, що спричинили її проблемність, завершується постановкою педагогічної задачі.

На етапі розробки проекту педагогічного рішення проектуються ефективні способи досягнення поставленої мети, що відображає зміст і форму діяльності вчителя, враховуючи готовність учнів до виконання завдань репродуктивної, евристичної чи дослідницької діяльності.

Третій етап полягає у практичній реалізації запланованих педагогічних дій в процесі взаємодії вчителя і учнів, де найбільш яскраво реалізується і проявляється практичне мистецтво вчителя та його *педагогічна майстерність*.

Осмилення ідей науковців про педагогічне мислення як діяльність з розв'язання педагогічних задач у проблемній ситуації дозволяє стверджувати те, що при виникненні проблемної ситуації етичного характеру педагогічне мислення супроводжує моральну діяльність учителя, а його педагогічна дія-вчинок є первинною формою існування морального мислення учителя. Отже, педагогічне мислення, як процес розв'язання педагогічних задач, реалізується за допомогою ряду універсальних операцій, а саме: аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування, узагальнення, конкретизації.

Робота вчителя пов'язана з різноманітною розумовою діяльністю: діагностуванням рівня розвитку особистості дитини, виявленням причин негативних явищ, усуненням чи нейтралізацією їх і запобіганням у майбутньому це і є зміст педагогічного мислення. Педагогічне мислення не варто ототожнювати з філософським або логічним. Б. М. Теплов підкреслював, що інтелект у людини єдиний і єдині механізми мислення, але відмінні форми розумової діяльності, оскільки різні задачі, що стоять в тому чи іншому випадку перед розумом людини.



Одним із важливих показників і головним критерієм майстерності педагога є мислення. У цьому зв'язку І. А. Зязюн пише: «Можна бути професійно компетентним педагогом, тобто вільно орієнтуватися у предметній сфері, системно сприймати і діяти в педагогічній реальності, мати особистісно-гуманітарну орієнтацію (на відміну від технократичної), вміти узагальнювати і передавати свій досвід іншим колегам, бути здатним до рефлексії, володіти сучасними педагогічними технологіями, але при цьому не бути педагогом-майстром, а залишатися звичайним ремісником. *Щоб бути майстром, треба володіти особистісною професійною неповторністю й унікальністю, своїм стилем діяльності, концептуальністю професійного мислення*» [28, с. 9].

Поняття «педагогічне мислення» переважно пов'язується з пізнавальними процесами вчителя, складною функціональною системою забезпечення пошукової активності вчителя та прийняття педагогічного рішення. Воно включає в себе здібності вчителя до педагогічного аналізу і синтезу, тобто ті розумові дії, що допомагають вчителю аналізувати педагогічні ситуації, визначати педагогічні проблеми і знаходити ефективні шляхи розв'язання педагогічних задач.

Зауважимо, що поняття «педагогічне мислення» відображає не лише особливості розумової діяльності вчителя, але й професійну специфіку: увагу, педагогічну інтуїцію, педагогічну імпровізацію, педагогічну уяву, тобто творчі якості особистості і особливості його емоційно-вольової сфери.

Важливою ознакою *науково-педагогічного стилю мислення* вчителя є його науковий підхід до аналізу педагогічних ситуацій, у процесі якого відбуваються такі розумові операції як порівняння, абстракція, конкретизація, узагальнення.

Слід зазначити, що критерієм сформованості наукового стилю мислення педагога є його прагнення до інновацій, нестандартного розв'язання педагогічних задач, педагогічно аргументований ризик, сміливість у виборі методів впливу на вихованців. Мислення педагога має діалектичний характер, тому що зміни, що відбуваються в системі педагогічного процесу, здійснюються шляхом розв'язання різноманітних протиріч: між новими задачами, що виникають перед учителем, і рівнем розвитку його професійної майстерності, між обов'язками дітей та їх бажаннями.

Н. В. Кузьміна вважає, що професійне мислення полягає в умінні вчителя застосовувати спеціальні знання при вирішенні нового професійного завдання, запропонованого новою педагогічною ситуацією і зазначає, що педагогічне мислення характеризується умінням аналізувати педагогічні ситуації, формулювати педагогічні задачі, приймати доцільні рішення та передбачати наслідки своїх педагогічних дій, спираючись на поняття про педагогічну систему, її структурні та функціональні елементи. Отже, найбільш істотні ознаки мислення вчителя пов'язані з аналізом педагогіч-

ної ситуації, формулюванням педагогічних задач і пошуком способів їх розв'язання.

Н. В. Кузьміна підкреслює, що професійно-педагогічне мислення є системним мисленням, що було притаманне усім видатним педагогам минулого і сучасності. Варто зазначити, що «задачний підхід» до аналізу професійного мислення вчителя вперше був запропонований Н. В. Кузьміною і став підґрунтям для наукових досліджень інших учених [41].

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблем педагогічного мислення показує, що ідеї С. Л. Рубінштейна, Н. В. Кузьміної про мислення як діяльність по розв'язанню задач в проблемній ситуації були розвинені Ю. М. Кулюткіним, М. М. Кашаповим, О. А. Орловим, О. К. Осиповою, Л. Ф. Спіріним, Р. П. Скульським та іншими дослідниками педагогічного мислення.

Так, Р. П. Скульський у своїх працях зазначав, що педагогічне мислення актуалізується в процесі розв'язання задач, які виникають у різноманітних педагогічних ситуаціях, які при всьому їх розмаїтті об'єднує пряма або побічна присутність особистості школяра або цілого колективу учнів як об'єкту педагогічного впливу [73].

Як діяльність і процес розв'язання педагогічних задач розглядає педагогічне мислення О. К. Осипова. Дослідниця відносить його до практичного мислення і виділяє основні його якості: проблемність, рефлексивність, компетентність, конкретність, конструктивність, самостійність, критичність, професійну компетентність, професіоналізм. Цілком слушною є думка М. М. Кашапова про те, що формування педагогічної задачі є результатом аналізу проблемної ситуації, на осмислення якої й спрямоване педагогічне мислення вчителя.

Значний вклад в розробку проблеми педагогічного мислення внесли Ю. Н. Кулюткін і Г. С. Сухобська — автори колективної монографії, де описуються особистісні механізми і понятійний апарат мислення вчителя. Механізмом професійного мислення педагога вчені вважають аналіз педагогічної ситуації. Автори зазначають, що будь-яка ситуація має певний ступінь проблемності, а зняття цієї проблемності і є процесом розв'язання вчителем педагогічної задачі [50]. Ю. М. Кулюткін звернув увагу на роль знань в процесі мислення і підкреслив, що вони мають дві основні функції: знання як мета мислення і знання як засіб для розв'язання педагогічних задач. Засвоюючи систему професійних знань, учитель отримує інтелектуальні засоби для більш ефективної регуляції своєї професійної діяльності.

Педагогічне мислення завжди відрізняється особливою рухливістю і гнучкістю. У педагогічній діяльності теоретичні задачі дуже тісно пов'язані з практичними, тому педагогічне мислення має теоретико-практичний характер. К. А. Абульханова-Славська стверджує, що в механізмах педагогічного мислення суперечливо поєднуються дві логіки: логіка пізнання і логіка дії.

Педагогічне мислення як узагальнене та опосередковане пізнання психологічного механізму вчинків людини та знаходження ефективних способів впливів в умовах професійної діяльності поєднує в собі його теоретичні та практичні форми.

**Теоретичне мислення** вчителя проявляється в пошуку закономірностей, взаємозв'язків, нової інформації, висунення припущень, уявлення нових шляхів та засобів педагогічного процесу, співвіднесення набутого досвіду з відомими теоріями, положеннями. Такий тип педагогічного мислення оперує абстракціями, дозволяє побачити педагогічні явища в ідеальному варіанті, забезпечує правильність та обґрунтованість педагогічних рішень, тому його називають дослідницьким або науково-пошуковим.

У розв'язанні педагогічних задач теоретичне мислення вчителя проявляється в пошуку закономірностей, взаємозв'язків, нової неvistачаючої інформації, висунення припущень, уявлення нових шляхів та засобів розв'язання задачі, співвіднесення набутого досвіду з відомими теоріями, положеннями.

Не менш важливим для вчителя виступає і **практичне мислення**, що завжди оперативне, ситуативне, оскільки функціонує в реальному педагогічному процесі в умовах дефіциту часу, коли необхідно вирішувати практичні педагогічні задачі, а саме: підтримувати дисципліну, зосереджувати увагу учнів, пояснювати матеріал, організовувати взаємодію з учнями, діалогове спілкування та ін.

Практичне мислення педагога справедливо називають мистецтвом, оскільки воно безпосередньо включається в педагогічну дію і є невід'ємним від її виконання та проявом зрілості мисленнєвої діяльності вчителя, що не поступається за значенням та складністю теоретичному мисленню. Разом з тим, теоретичні та практичні форми мислення не можна протиставляти, їх треба гармонійно поєднувати, прагнути до глибокого аналізу та умілого здійснення педагогічних дій.

У практичній діяльності вчителя-вихователя велике значення має передбачення результатів своєї діяльності та її планування, що здійснюється в процесі реалізації педагогічних дій, самоконтроль за їх виконанням та оцінка власної діяльності на основі рефлексивного мислення. Подібною думки дотримується С. Б. Єлканов, який у своїх дослідженнях звертає увагу на те, що інтелектуальне самовиховання вчителя включає здатність до педагогічного аналізу і синтезу, а саме: розвиток таких якостей мислення, як критичність, самостійність, широта, гнучкість, активність, швидкість. Він визначає такі процедури мислення, як аналіз конкретних педагогічних ситуацій, визначення педагогічних проблем у певних конкретних умовах, вироблення варіантів розв'язання задач та ін.

С. Б. Єлканов зазначив, що вчителю необхідно творчо розв'язувати педагогічні задачі і в цьому розумінні мислення педагога схоже з мисленням вченого. Перш за все це уміння аналізувати і узагальнювати. Учителю пови-

нен бачити реальну педагогічну дійсність, відрізнити педагогічно значущі факти від випадкових явищ, узагальнювати факти і мати уміння установлювати між ними причинно-наслідкові зв'язки. С. Б. Єлканов визначив три рівні педагогічного мислення: початкове (педагогічне почуття); тактичне мислення (здатність учителя матеріалізувати свої педагогічні ідеї у своєрідні технологічні конструкції); оперативне мислення (знання загальних закономірностей педагогічного процесу і вміння застосувати ці закономірності в конкретних ситуаціях). Все це вимагає самостійного творчого мислення педагога, що проявляється в здатності вчителя ефективно застосовувати педагогічні дії [24].

Варто зазначити, що важливою особливістю педагогічного мислення є його творчий характер, тому що педагогічна діяльність — один із видів мистецтва, де весь час вирішуються «нестандартні» задачі, що є функцією творчого мислення. Як підкреслює Н. В. Кічук, творче мислення є не лише важливим показником продуктивної педагогічної діяльності, але й важливою умовою та першоосновою становлення творчого типу особистості. Учена вважає, що іманентно потрібними характеристиками творчого мислення є самостійність і активність. Основними ознаками сформованості науково-педагогічного стилю мислення особистості, за Н. В. Кічук, є ініціативний, творчий характер професійної діяльності, що відображає глибину пізнання суті педагогічних фактів і явищ, відчуття зв'язків і відношень між ними [35].

На думку П. Є. Решетнікова, творче, оригінальне мислення виникає тоді, коли особистість прагне розібратися у всьому самостійно, не дивлячись на авторитети та чужі думки, при постійному сумніві у непохитності наукових істин і наявності установки перевіряти все на практиці власним досвідом. Найважливішими характеристиками творчого педагогічного мислення є критичність, швидкість, широта, прогностичність, проблемність, самостійність, активність, гнучкість [70].

Щоб визначити особливості творчого педагогічного мислення, треба усвідомити сутність педагогічної діяльності, її своєрідність, тому що праця вчителя об'єктивно експериментальна. Одну і ту ж саму тему не можна пояснювати однаково в різних, хоча й паралельних класах, тому що слухають інші діти і все сприймають та відчувають по-іншому.

Важливою особливістю педагогічного мислення є його системність, тому що у теорії і практиці навчання і виховання ми оперуємо такими поняттями, як «система навчання», «система виховання», «система принципів», «система методів». Відомо, що особистість не виховується за ізольованими якостями, а розвивається інтегративно, гармонійно, тому завжди необхідно мати на увазі систему виховного процесу, увесь арсенал можливих шляхів, методів і засобів виховання.

Розвиток педагогічного мислення — процес тривалий і складний, який починається тоді, коли перед учителем виникає необхідність відповісти

на те чи інше запитання, розв'язати конкретну педагогічну задачу. Педагог навчається встановлювати причинно-наслідкові зв'язки і відношення між різноманітними педагогічними явищами, шукати ефективні шляхи реалізації загальних закономірностей, принципів і методів для досягнення певної мети. Поступово вчитель опановує уміння обґрунтовувати свої судження, робити узагальнені висновки. Таким чином, формується такий розумовий «апарат», за допомогою якого педагог з наукових позицій всебічно оцінює конкретну педагогічну задачу, створює проект педагогічного впливу і взаємодії, веде творчий пошук і реалізує найбільш ефективні методи розв'язання педагогічних задач.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив визначити і охарактеризувати три основні рівні сформованості педагогічного мислення, взявши за взірць творче педагогічне мислення.

1. **Високий рівень** — яскраво виражена творча спрямованість особистості студента. Творчий, нестандартний підхід до аналізу педагогічних ситуацій, вибір оптимального розв'язання задач на основі діагностування особливостей конкретних умов; уміння теоретично аналізувати педагогічні ситуації, застосовувати теоретичні знання в нових ситуаціях; здатність аналізувати і проектувати способи своєї педагогічної діяльності, спираючись на категорії, принципи, методи, критерії, які опановані під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін. У конкретних педагогічних ситуаціях студенти спираються не лише на теоретичні знання і передовий досвід, але й на педагогічну інтуїцію, свій професійний і життєвий досвід. Характерне багате варіативне розв'язання педагогічних задач, нерідко оригінальне, що супроводжується пошуком нових творчих способів роботи. Добре розвинуті професійні, аналітичні, прогностичні уміння. Науково-доказовий вибір дій у конкретній педагогічній ситуації.

2. **Середній рівень** — початкові уміння синтезувати одержані теоретичні знання і використовувати їх на практиці. В процесі розв'язання педагогічних задач студенти оперують знаннями, якими оволоділи в процесі теоретичної і практичної підготовки. Мають цілком усталену особисту педагогічну позицію, що базується на сучасних концепціях розвитку педагогіки. Необхідно зазначити, що позиція студента ще недостатньо стійка і може деформуватися під негативним впливом реальної шкільної практики. Для педагогічного мислення характерні окремі творчі елементи.

3. **Низький рівень** — студент не вміє застосовувати теоретичні знання в процесі розв'язання педагогічних задач на практиці. Не може розкрити причини виникнення тих чи інших конфліктних педагогічних ситуацій. Як правило, йому важко самостійно виявляти і сформулювати педагогічні задачі навчального і виховного характеру. Запропоновані педагогічні задачі вирішує шаблонно, орієнтуючись на зовнішні обставини, особливостей об'єкта і суб'єкта педагогічної діяльності. У студента низька варіативність

педагогічних рішень, що приймаються. Він не вміє відстоювати свою педагогічну думку й аргументувати її.

Для діагностики рівня розвитку педагогічного мислення студентів може бути застосованій **метод розв'язання педагогічних задач і аналізу педагогічних ситуацій**.

**Педагогічна ситуація.** Під час перевірки контрольних робіт учитель математики помітив, що один з середніх учнів вирішив задачу майже так, як найкращий учень у класі. У вчителя виникла підозра, що перший учень списав у другого. Свою підозру він виказав вголос, коли роздавав зошити. Обидва учні якось невміло захищались і вчитель повторив своє звинувачення. Тоді перший учень в знак протесту порвав свою контрольну роботу. Вчитель наказав йому вийти з класу. Учень відмовився. Виникла конфліктна ситуація, яка призвела до того, що учень повинен був вибачитися перед учителем. Через деякий час учитель викликав цього учня до дошки і він написав рішення однієї з домашніх задач. Поглянувши на дошку, вчитель побачив якісь незвичні обчислення і під ними правильну відповідь. «Ти що, підставив готову відповідь?» — спитав учитель. «Ні, я розв'язав задачу своїм способом», — відповів учень. «Знаю я, який це спосіб», — іронічно підкреслив учитель. Однак, уважно придивившись, він переконався, що учень дійсно раціонально вирішив задачу. Клас очікував і був готовий пожартувати над своїм товаришем, а він стояв і з ненавистю дивився на вчителя.

#### **Етапи роботи над аналізом педагогічної ситуації:**

**Етап 1.** Виділити в даній ситуації якомога більше характерних ознак цієї ситуації.

У даній педагогічній ситуації можна виділити такі ознаки:

1. Середній учень розв'язує задачу майже як відмінник.
2. У вчителя виникла підозра в тому, що задача списана.
3. Учитель виказує свою підозру вголос при всьому класі.
4. Обидва учні невміло захищаються.
5. Учитель повторює обвинувачення.
6. Перший учень порвав свою роботу.
7. Учитель наказує йому вийти з класу.
8. Учень відмовляється.
9. Конфліктна ситуація.
10. Учень змушений вибачитися.
11. Учитель викликає учня до дошки.
12. Учень показує незвичне розв'язання задачі.
13. Відповідь, отримана вкінці, абсолютно правильна.
14. Учитель виказав припущення, що учень підставив відповідь.
15. Учень стверджує, що вирішив задачу своїм способом.
16. Учитель іронізує з приводу цього способу.
17. Учитель уважно придивляється до рішення.

18. Учитель згадав, що подібний спосіб був запропонований у методичному посібнику, але він тоді не звернув на нього увагу.
19. Рішення, що побачив учитель, було більш раціональне.
20. Клас очікує реакцію вчителя.
21. Клас готовий пожартувати над учнем.
22. Учень з ненавистю дивиться на вчителя.

**Eman 2.** Знайти найбільш суттєві характеристики з виділених ознак. Суттєвими ознаками даної ситуації є: 1, 2, 3, 6, 7, 8, 12, 14, 15, 18, 22, оскільки на їх основі учитель може корегувати свою поведінку. Саме аналіз цих суттєвих ознак допомагає сформулювати гіпотезу, а потім знайти розв'язання задачі.

**Eman 3.** Аналіз педагогічної ситуації.

**Eman 4.** Розв'язання педагогічної задачі.

**Eman 5.** Обробка результатів.

Пропонуємо зразковий варіант розв'язання даної задачі, що характеризує *високий рівень педагогічного мислення*. Учитель зробив помилку, коли виказав своє припущення вголос. Він повинен був звернути увагу на поведінку учнів ще тоді, коли вони невпевнено захищались у відповідь на його звинувачення. Сигналом для вчителя повинен був стати момент, коли учень порвав свою роботу (середній учень зник з тим, що всі знають, що він списує, тому просто так він зошит не порвав би).

Ще однієї помилки припустився вчитель, коли наказав учневі вийти з класу і тим самим розписався у своїй безпорадності. Крім того, кожному вчителю потрібно уважно читати методичну літературу, щоб не опинитися у такому положенні, коли обчислення, проведене учнем, виявилось для вчителя незвичним.

Якщо у вчителя і закрався сумнів, то він міг би запропонувати учневі пояснити цю задачу для всього класу біля дошки. Ще одна можливість виправити помилку вчителем — це вибачитися перед учнем, похвалити учня за нестандартне рішення контрольної задачі і відверто визнати свою неправоту. Тоді учень пробачить учителю його педагогічну помилку, тому що діти високо цінують відвертість.

Таким чином можна зробити висновки, що якісна характеристика професійної готовності вчителя до розв'язання педагогічних задач залежить не лише від засвоєних ним знань і умінь, а й від рівня розвитку його педагогічного мислення, що дозволяє вчителю правильно орієнтуватися в педагогічних ситуаціях, знаходити ефективне розв'язання педагогічних задач, відкриває шляхи до опанування вершин педагогічної майстерності. Отже, педагогічне мислення являє собою специфічну розумову і практичну діяльність учителя, що забезпечує ефективне використання педагогом власних етичних установок, ціннісних орієнтацій, наукових знань, педагогічних технологій і є інструментом професійного розв'язання навчально-виховних задач.

### 3.2. Педагогічні вміння як основа ефективного розв'язання педагогічних задач

Вивчення формування і розвитку педагогічних умінь розпочалося у 60-ті рр. і актуалізувалося в 70-тих рр. ХХ-го століття у зв'язку з вирішенням проблеми розвитку педагогічної майстерності, що пов'язувалося з розробкою і створенням професіограми вчителя, науковим обґрунтуванням структури педагогічної діяльності і можливостями формування у студентів основних педагогічних умінь.

Психолого-педагогічні аспекти проблеми педагогічних умінь розкриваються в наукових працях О. А. Абдуллоєвої, Е. Ф. Зеєра, Л. Б. Ітельсона, Н. В. Кузьміної, Є. О. Мілеряна, В. О. Міжерікова, А. К. Маркової, К. К. Платонова, Л. Ф. Спіріна, В. О. Сластьоніна та ін. «Українській педагогічній словник» визначає вміння як засвоєний суб'єктом спосіб виконання дії, який забезпечується сукупністю набутих знань і навичок.

Ю. К. Бабанський розглядав вміння як елемент процесу засвоєння знань. Такі вчені, як В. Н. Дружиніна та В. Д. Шадриков вважають розвинені вміння найважливішим засобом успішної діяльності і показником професійної майстерності людини. А. К. Маркова пов'язує педагогічні вміння з діями вчителя, що виконані на досить високому рівні.

У працях Л. Б. Ітельсона вміння розглядаються як успішне володіння системою психологічних, теоретичних і практичних дій в процесі розв'язання суб'єктом нестандартних задач. Отже, мова йде про евристичну діяльність, підпорядковану вирішенню продуктивної творчої задачі [31].

Е. Ф. Зеєр і Є. О. Мілерян розкрили вміння через здатність особистості виконувати певні дії в нових умовах. Так, Є. О. Мілерян розглядав вміння як засновану на знаннях і навичках діяльність людини, що дає їй можливість успішно досягти свідомо поставленої мети, тобто, вміння — це знання в дії. Дослідник звертає увагу на залежність між знаннями, навичками і вміннями. На відміну від навичок, що забезпечують виконання діяльності в незмінних умовах, вміння характеризуються варіативністю та адекватністю способів досягнення цілей по відношенню до умов діяльності, що змінюються. На формування професійних умінь значний вплив мають індивідуальні якості особистості, особливі риси конкретної людини.

Є. О. Мілерян акцентував увагу на те, що вміння є складним структурним поєднанням чуттєвих, інтелектуальних, вольових, емоційних якостей людини і характеризують її особистість [52].

Педагогічні вміння, обумовлені ціннісними орієнтаціями самого вчителя, що постають як еталони, які формують його педагогічну позицію. У працях сучасних філософів А. В. Архангельського, Л. П. Буєвої, В. А. Блюмкіна, О. Г. Дробницького, Г. Н. Гусейнова та інших цінності розглядаються як елемент структури особистості, чинник детермінації і регулювання її мотивацій та дій.



У своїй практичній діяльності вчитель вирішує педагогічні задачі різних типів. Стратегічні задачі пов'язані з загальними перспективами навчальної і виховної роботи учителя. Тактичні обмежені часом і є етапними. Оперативні педагогічні задачі — нетривалі і виникають у короткочасних ситуаціях. Однак, які б задачі не вирішував педагог, він завжди користується певними засобами і вміннями.

У різних класифікаціях називають від двох до кількох десятків професійних умінь. Найбільш визнаною в педагогіці є класифікація Н. В. Кузьміної, яка виділяє *гностичні, проектувальні, конструктивні, комунікативні і організаторські вміння* [40].

Ці педагогічні вміння найбільш значущі для вчителя у процесі розв'язання педагогічних задач, тому що за допомогою *проектувальних* умінь викладач здійснює перспективне планування стратегічних, тактичних і оперативних педагогічних задач і способів їх розв'язання; передбачає можливі варіанти рішення системи педагогічних задач; окреслює результати, які необхідно досягти до закінчення виконання тієї або іншої роботи; навчає студентів ставити і реалізовувати цілі самостійної роботи; ставить мету навчальної роботи, планує її досягнення, передбачає можливі труднощі; проектує зміст навчального предмета; проектує власні педагогічні дії.

*Конструктивні вміння* допомагають викладачу відбирати і структурувати навчальний матеріал; відбирати і композиційно структурувати інформацію; програвати різні варіанти навчальних занять, технічні засоби навчання, відбирати форми, методи і засоби навчання; моделювати нові педагогічні технології навчання, здійснювати контроль за навчальною діяльністю студентів.

*Організаторські вміння* допоможуть викладачу організувати групу й індивідуальну роботу студентів з розв'язання педагогічних задач; організувати індивідуальні і проводити рольові педагогічні ігри, дискусії, тренінги; керувати психічним станом студентів; діагностувати пізнавальні можливості і результати пізнавальної діяльності; ефективно оцінювати результати їх пізнавальної діяльності; організувати засвоєння навчального матеріалу згідно з потенційними можливостями студентів; здійснювати корекцію навчальної діяльності.

*Комунікативні вміння* допомагають будувати взаємодію студентів і педагога залежно від цілей, змісту, форм організації, методів навчання; індивідуально впливати на навчання студентів; встановлювати доброзичливі довірчі взаємовідносини зі студентами; виробляти єдину професійну думку про правильний вибір педагогічної дії, поведінки; мотивувати студентів до майбутньої професійної діяльності.

*Гностичні вміння* допоможуть викладачу знаходити нові знання із різних джерел, досліджувати власну діяльність; самостійно працювати з різними джерелами інформації; виділяти головне, істотне при відборі і структурізації навчального матеріалу і його викладу; ефективно аналізувати

педагогічні ситуації; формувати педагогічні задачі; добувати нові знання, необхідні для їх продуктивного розв'язання, аналізувати рішення і результати; логічно мислити і робити логічні висновки; здійснювати пошукову, евристичну діяльність; вивчати, узагальнювати і впроваджувати передовий педагогічний досвід.

Н. Ф. Тализіна зробила висновок про те, що в моделі спеціаліста доцільно виділити основні системні задачі, які він буде розв'язувати в процесі своєї професійної діяльності. Учена вважає, що для цього є логічним використати мову вмінь та мову типових задач, що є рівноцінними, оскільки кожна задача передбачає наявність певного уміння для її розв'язання, а кожне вміння, у свою чергу, призначене саме для цього [82]. А. К. Маркова виділила серед 10 груп педагогічних умінь такі: сформулювати і реалізувати педагогічну ситуацію у вигляді комплексу педагогічних задач; оптимізувати навчально-виховний процес на діагностичній основі; демонструвати на практиці знання щодо розвитку власної педагогічної діяльності; забезпечити успішність педагогічного спілкування, формувати позитивну «Я-концепцію» педагога; управляти емоційним станом; усвідомлювати перспективи власного особистісного і професійного розвитку [47].

Відправним моментом готовності вчителя до розв'язання педагогічних задач може стати інтегрований комплексний підхід, що спирається на теорію професійної компетентності, розроблену відомими російськими науковцями з проблем професійної підготовки вчителя В. О. Сластьоніним і Є. М. Шияновим, яка визначається теоретичною і практичною готовністю вчителя до розв'язання педагогічних задач і розкривається через педагогічні вміння.

В. О. Сластьонін зазначає, що, у порівнянні з навичками, уміння більш рухливі, носять свідомий характер виконання педагогічної дії і дають можливість вчителю перейти до творчості. Зміна вимог до характеру вмінь людини є реакцією на зростання наукової інформації, швидку заміну старих знань новими. В цих умовах важливого значення набуває озброєння людини не стільки технікою, скільки методикою виконання педагогічних дій. Такий підхід важливий в процесі професійної підготовки вчителя, тому що педагогічна праця потребує від учителя постійного оновлювати знань, методів роботи, опанування новими професійними вміннями.

В. О. Сластьонін розглядає діяльність вчителя як процес розв'язання багатьох типових і оригінальних педагогічних задач. На думку вченого, здатність учителя вирішувати їх на високому рівні педагогічної майстерності зумовлюється низкою професійних умінь. Наприклад, визначати рівень розвитку та вихованості особистості в колективі, аналізувати та прогнозувати результати навчання та виховання, здійснювати педагогічне керівництво навчальною та позакласною діяльністю учнів, встановлювати педагогічно доцільні взаємовідносини з учнями, їх батьками та колегами, володіти прийомами педагогічної техніки.

Таким чином, В. О. Сластьонін визначає педагогічні вміння як систему педагогічних впливів, пов'язаних між собою певними відношеннями і спрямованих на розв'язання педагогічних задач в умовах, що змінюються. Учений підкреслює, що формування і функціонування педагогічних дій здійснюються на основі активного і цілеспрямованого практичного досвіду, який реалізується в знаннях і навичках. Уміння достатньо високого рівня узагальнення характеризуються різнобічністю, гнучкістю і точністю виконання педагогічних дій, що входять до їх складу [74].

У дослідженнях Л. Ф. Спіріна педагогічні уміння трактуються як сукупність операційно правильно виконаних евристичних, розумових і практичних дій суб'єктом виховання в процесі розв'язання педагогічних задач. Освоєння дій соціально-педагогічного управління забезпечує досягнення результатів у навчанні і вихованні. Уміння завжди узагальнені і це дозволяє їх переносити, використовувати в різних ситуаціях діяльності, при розв'язанні задач.

На його думку, специфіка педагогічних умінь полягає в тому, що вони завжди виражають відношення суб'єкта виховання до об'єкта виховання і містять у собі професійно-етичну сторону. Педагогічні уміння — як суб'єктивний людський фактор — функціонують на базі політичної і моральної вихованості суб'єкта виховання, його світогляду і рис характеру. Саме тому педагогічні уміння виявляють ідейні, ділові і моральні особистісні якості в процесі його педагогічних дій» [77].

В. О. Міжеріков, М. Н. Єрмоленко в педагогічній діяльності вчителя виділяють *діагностичні уміння* — володіння діагностичними методиками і процедурами вивчення інтересів, здібностей, прагнень учнів; *орієнтаційно-прогностичні*, що полягають у здатності вчителя визначати конкретні задачі навчально-виховної роботи, прогнозувати її результати, стимулювати пізнавальні інтереси учнів; *конструктивно-проектувальні*, які пов'язані з конструюванням та обґрунтованим відбором вчителем навчальної інформації, розробкою засобів її засвоєння, проектування власної поведінки у взаємодії з дітьми; *організаторські*, що характеризують діяльність учителя щодо включення дітей у педагогічний процес та стимулювання їхньої активності; *інформаційно-пояснювальні*, що обумовлюється специфікою сучасних інформаційних процесів, де вчитель виступає одним з її носіїв; *комунікативно-стимулювальні*, що забезпечують вплив особистості вчителя на учнів; *аналітико-оцінювальні*, які базуються на педагогічній рефлексії, аналізі позитивних результатів та недоліків, що забезпечує зворотній зв'язок в роботі вчителя і обумовлює необхідну корекцію; *дослідно-творчі* характеризуються продуктивним використанням педагогічної теорії в різноманітних педагогічних ситуаціях, практичним застосуванням теоретичних закономірностей, осмисленням та творчим впровадженням новаторського педагогічного досвіду; *гностичні* передбачають постійне вивчення змісту та способів педагогічних впливів і вимагають рефлексії [51].

Отже, сучасні психолого-педагогічні дослідження щодо характеристики розвитку педагогічних умінь майбутнього вчителя дали змогу визначити, що основою педагогічної підготовки студентів до розв'язання педагогічних задач є формування способів розумових і практичних педагогічних дій, які допоможуть йому опанувати алгоритм розв'язання педагогічних задач (діагностика, прогнозування, планування, організація взаємодії, корективи, оцінка, прогнозування, постановка нових задач). Все це потребує від учителя розвитку аналітичних, прогностичних, проектувальних, рефлексивних, організаційних і комунікативних та інших педагогічних умінь, без опанування якими вчитель не зможе досягти вищого, творчого рівня розв'язання педагогічних задач.

### **3.3. Діагностика рівня готовності вчителя до творчого розв'язання педагогічних задач**

Велике значення має освоєння студентами основ прикладного, теоретико-практичного педагогічного аналізу, мета якого полягає в одержанні інформації, необхідної для прийняття обґрунтованих рішень у педагогічних ситуаціях. Учитель постійно вирішує педагогічні задачі, аналізує їх і на цій основі ставить нові цілі, визначає шляхи досягнення мети виховання.

У процесі розв'язання педагогічних задач проявляється педагогічна спрямованість і ціннісні орієнтації вчителя, його інтелектуальні, емоційні і вольові якості. Ефективність розв'язання педагогічних задач — найважливіший показник творчої ініціативи студента і рівня розвитку його педагогічної майстерності. Успішність їх розв'язання перевіряється відповідно до критеріїв ефективності, своєчасності і економічності у часі.

При цьому необхідно окреслити шлях класифікації умінь відповідно до різноманітних типів задач, що вирішуються педагогами в процесі професійної діяльності, що передбачає послідовний аналіз педагогічних дій, розподіл задач на фрагменти і співвіднесення з конкретною задачею відповідного педагогічного уміння та наявності певних рис.

Розроблена І. А. Зязюном система інтелектуальних якостей людини дозволяє нам характеризувати якість професійної підготовки майбутнього вчителя до розв'язання педагогічних задач. Учений виокремлює такі особистісні критерії якості професійної підготовки: компетентність, ініціатива, творчість, інтелектуальна саморегуляція, унікальність розумового розвитку. Компетентна людина володіє знаннями, яким властиві такі ознаки: різноманітність, гнучкість, швидкість артикуляції, наявність ключових елементів, категоріальний характер, інформованість про власне знання [28].

Як свідчать психологічні дослідження І. Д. Бега, щоб процес розуміння вихованців вихователем у цілому був результативним, **вихователь повинен володіти такими рисами:**

1) здатністю сприймати й адекватно психологічно інтерпретувати поведінку дитини безпосередньо в момент спілкування, фіксувати зміни в почуттях і вчинках, визначати причини, які ці зміни викликають;

2) сформованістю широкого набору критеріїв оцінки, які б дозволяли йому порівнювати характер змін, які відбуваються у вербальній поведінці вихованців, і своєчасно робити з цього правильні висновки;

3) уміння постійно усвідомлювати і правильно реагувати на те, як сприймають і психологічно інтерпретують його образ і поведінку вихованці;

4) глибокими знаннями про типові помилки, такі як «стереотипізація», «нав'язування суб'єктивного бачення» тощо, які нерідко допускаються педагогами при оцінці зовнішнього і внутрішнього образу вихованців, а також при психологічному поясненні їх певної поведінки. Вихователь у зв'язку з цим повинен постійно проявляти здатність не впадати в догматизм і заклякність при оцінці образу і поведінки дітей, виявляти вміння відмежовуватись від упередженості в оцінці вихованця, нав'язаної іншими людьми, заради усвідомлення індивідуальної неповторної своєрідності цієї особистості [10, с. 32].

Отже, аналіз педагогічних ситуацій і прийняття педагогічних рішень залежать від особистісних якостей учителя, що впливають на успішність досягнення поставленої мети. Для визначення рівня сформованості педагогічних умінь, що допоможуть учителю ефективно розв'язувати педагогічні задачі, пропонуємо скористатися такими *показниками*: проблемне бачення (здатність виділяти протиріччя, формулювати проблему); постановка перспективної мети (визначення стратегічних і тактичних задач); виявлення причин невдач (аналіз своїх помилок).

Крім педагогічних умінь, учителю необхідно розвивати педагогічну вмілість. Цікавий підхід до визначення понять «уміння» і «умілість» запропонований Л. Ф. Спіріним, який вважав ці поняття не тотожними, тому що поняття «уміння» показує загальне, типове, а поняття «умілість» показує те індивідуальне і специфічне, що є в педагогічних діях учителя.

Учений писав: «Кожний педагог неповторний і його авторська педагогічна система є єдиною у своєму роді. Відмінними *ознаками індивідуальної неповторності* виступають особливості стилів мислення і діяльності, специфічні та неповторні форми творчого самовираження.

Як би педагог (і взагалі кожна людина) не діяв, він завжди проявляє свою індивідуальність. У процесі аналізу ситуацій це необхідно виявляти, описувати й оцінювати, тому незалежно від волі вчителя відбувається діалектичний перехід від констатації вмінь (або невмінь) до характеристики вмілості (недотепності)» [77].

Учений приходять до висновку, що *педагогічна вмілість* — це високий рівень засвоєння педагогічних дій у їх індивідуально-неповторній формі конкретним учителем і результат особистого педагогічного досвіду вчителя, необхідного для правильного прийняття рішень у педагогічних ситуаціях.

Спираючись на теоретичні положення вищезазначених науковців про ефективність педагогічних дій учителя в процесі розв'язання педагогічних задач, ми визначили наступні **критерії** ефективного їх розв'язання:

1) **громадянська, моральна спрямованість** (педагогічні дії вчителя відповідають ідеалам загальнолюдських цінностей, базуються на високих суспільно значущих мотивах);

2) **наукова обґрунтованість** (мета і методи, способи рішень і педагогічних дій учителя базуються на науково-обґрунтованих знаннях, рішення вчителя розроблюються і реалізуються на основі свідомого використання знань з психології, педагогіки та інших наук);

3) **доцільність** (педагогічні дії вчителя відповідають цілям і задачам, на розв'язання яких вони спрямовані);

4) **оригінальність, новаторство** (у методах, способах рішень педагога проявляється новий, не шаблонний, яскравий, оригінальний, доцільно інструментований зміст);

5) **засвоєність** (вільне використання педагогічних навичок, що забезпечують точність і економічність педагогічних дій педагога, професійна відпрацьованість комплексу педагогічних дій, їх оперативність, економічність, точність; відсутність труднощів успішного розв'язання педагогічної задачі у незвичайних педагогічних ситуаціях навчально-виховної практики);

6) **своєчасність** (педагогічні рішення і педагогічні дії вчителя оперативно співвідносяться з моментами ситуацій).

Питання про критерії якості професійної підготовки фахівця докладно розглянуті В. П. Безпалько [14].

Оцінюючи якість підготовки студентів, варто розрізняти чотири можливих рівня їхньої діяльності або чотири типи задач:

I – репродуктивні задачі з підказкою;

II – репродуктивні задачі без підказки;

III – евристичні задачі;

IV – творчі задачі.

Ці рівні діяльності, як вважає В. П. Безпалько, утворюють генетичну ієрархію засвоєння і розвитку досвіду в будь-якій сфері людської діяльності і є основою для діагностики рівня оволодіння нею. Студентам можуть бути запропоновані педагогічні задачі різного рівня складності, щоб виявити ступінь їх просування в опануванні професійною діяльністю. На виконання завдання відводиться час, необхідний тільки на його розв'язання, але не на обдумування відповіді.

Педагогічні задачі можуть бути сформульовані на одному із чотирьох рівнів засвоєння:

**I рівень** передбачає вирішення задачі з підказкою щодо ходу і процесу її розв'язання, за алгоритмом або його окремими операціями. Розв'язання студентом задач на цьому рівні засвідчує його поінформованість у навчальному матеріалі, але недостатню підготовку до самостійної професійної діяльності.

Приклад задачі I рівня. Еталон: «так» (тест містить одне операційне розв'язання: вибір з альтернативи «так» – «ні»).

**II рівень** засвоєння професійної діяльності передбачає уміння студента вирішувати типові (адаптовані) педагогічні задачі на основі буквального відтворення напам'ять алгоритму розв'язання і його застосування в конкретних умовах.

Приклад задачі II рівня. Еталон: 1-а операція — відтворення поняття про I рівень засвоєння, 2-а — формулювання питання, 3-а — формулювання варіантів розв'язання, 4-а — формулювання еталона. Усього чотири операції розв'язання.

**III рівень** засвоєння передбачає, що студент підготовлений до розв'язання нетипових реальних задач. Готового алгоритму для розв'язання таких задач немає. Хоча задачі третього рівня вирішуються з опорою на раніше засвоєний досвід, проте вони потребують також певної трансформації цього досвіду і пристосування до нових, нетипових умов діяльності. Діяльність педагога на III рівні засвоєння називають *евристичною* (пошуковою).

Пропонуємо еталон прикладу задачі третього рівня: спочатку треба точно описати ситуацію; потім відтворити поняття другого рівня засвоєння; виділити алгоритмічні дії; переконатися (за аналізом програм навчання), що учні вивчали ці дії; сформулювати задачу; сформулювати еталон усього процесу розв'язання задачі. Кожна з операцій являє собою типову або нетипову задачу, оскільки для неї немає стандартного, алгоритмічного розв'язання.

**IV рівень** засвоєння свідчить про підготовленість студентів до творчої діяльності, що передбачає розв'язання проблемних задач у процесі дослідницької педагогічної діяльності.

Приклад задачі IV рівня. Еталон: об'єктивної методики не існує. Студент має створити її, щоб його підготовленість в галузі педагогіки була оцінена IV рівнем засвоєння.

У процесі перевірки готовності студентів до розв'язання педагогічних задач варто йти від задач вищого рівня (наприклад, III) до задач більш низького рівня (включаючи і I), щоб виявити справжній рівень засвоєння.

Для перевірки засвоєння на будь-якому рівні треба використовувати кілька тестів, загальне число операцій яких забезпечують надійність діагностики. За однією з існуючих класифікацій, людина сприймає інформацію на чотирьох рівнях: 1) розпізнавання; 2) відтворення; 3) розуміння; 4) творчості. Працюючи на першому і другому рівнях, студент прагне відповісти на запитання «Що?» і «Як?». Уже третій рівень передбачає відповідь на питання «Чому?». Учителю в його професійній діяльності необхідні перші два рівні, які, однак, відображають лише уміння повторювати попередній досвід, чого для творчості недостатньо. Вчитель, використовуючи перші два рівні, повинен працювати переважно на третьому і четвертому.

Проблема педагогічної діагностики потребує вдосконалення, а саме: створення доступних для викладача діагностичних засобів, що не вимагають значних зусиль, великої витрати часу. Ми окреслили лише кілька варіантів технології діагностики, але подальша робота в цій галузі необхідна.

Проаналізувати готовність майбутнього вчителя до розв'язання педагогічних задач допоможе програма, що характеризує педагогічну майстерність учителя, систематизує дані про особистість учителя-вихователя і дає можливість окреслити план цілеспрямованого вивчення найбільш суттєвих якостей творчої особистості вчителя і може стати основою для самовдосконалення. Програма ставить перед студентами і вчителями загальні і конкретні завдання професійно-педагогічної підготовки, вказує на якості, знання, навички й уміння, що необхідні для успішної творчої діяльності вчителя. Програма складається з п'яти компонентів:

### **Компонент 1**

***Установка вчителя на самовдосконалення, на розвиток у собі якостей, оптимальних для ефективного навчання і виховання школярів.***

Відомо, що майстром стає той, хто постійно працює над поліпшенням результатів своєї праці, підвищенням ефективності прийомів і засобів педагогічного впливу. Учитель, що бажає стати справжнім майстром своєї справи повинен:

1. Розширювати і поглиблювати свої пізнання у сфері спеціальної дисципліни, яку він викладає, вивчати суміжні з даною дисципліною науки.
2. Виявляти цікавість до наук про людину, до психології, педагогіки.
3. Розвивати свої творчі здібності, що впливають на ефективність навчання і виховання: професійне мислення, інтуїцію, професійну пам'ять, ораторське мистецтво, розуміння іншої людини, здатність професійного сприйняття педагогічних ситуацій, навички володіння засобами професійної діяльності, мистецтво педагогічного спілкування та ін.
4. Удосконалювати позитивні якості особистості — любов до своєї справи, емоційну стабільність, толерантність і конструктивне ставлення до критики, педагогічний оптимізм, установку на співтворчість з учнями, вимогливість і повагу до них, врахування їх індивідуальні можливості.
5. Дбати про безумовне дотримання вимог педагогічної етики.

### **Компонент 2**

***Знання і використання психологічних законів і закономірностей.***

Педагогічна майстерність вчителя в значній мірі складається з уміння використовувати в процесі розв'язання педагогічних задач психічні механізми і закономірності уваги, пам'яті, мислення і почуттів. Серед основних складових даного компонента можна виділити такі:

1. Керування увагою учнів, уміння викликати відповідну мотивацію, ставити проблему й керувати процесом її реалізації; уміння перекладати довільну увагу в невимушену і навпаки, доступно викладати навчальний матеріал, враховуючи індивідуальні здібності учнів, здійснювати індивідуальний підхід до їх навчання і виховання.
2. Використання закономірностей сприйняття навчального матеріалу й урахування цих закономірностей в процесі застосування засобів наочності (доречність застосування, адекватність організації матеріалу), умілий вер-



бальний і невербальний супровід процесу передачі інформації, залучення учнів до процесу сприйняття інформаційного матеріалу.

3. Знання механізмів пам'яті і свідоме їх використання, урахування індивідуальних особливостей пам'яті учнів, правильна організація об'єктів запам'ятовування, навчання відтворювати навчальний матеріал у зв'язку з конкретними видами навчальної діяльності школярів.

4. Знання механізмів і закономірностей мислення, етапів становлення розумових дій, уміння поділяти розумовий процес на фрагментарні складові, використання операцій аналізу і синтезу, абстрагування і узагальнення, переходу від абстрактного до конкретного; уміння створювати «ситуації успіху», ситуації, що сприяють розвитку інтуїції; формування в учнів установки на творчість.

5. Уміння створювати ефект емоційного захоплення, посилювати інтерес і мотивацію учнів до навчальної діяльності, знімати зайву напругу і тривожність в учнів, організувати навчальний матеріал, заохочувати до навчання; володіння мистецтвом такого навчання, що створює перспективи «завтрашньої радості» (за А. С. Макаренком).

6. Знання і використання в навчанні закономірностей динаміки і можливостей вольових процесів, здатність запобігати втомі і перевтомі учнів, дотримання психогігієнічних вимог до організації навчальної роботи.

### **Компонент 3**

#### ***Практична реалізація основних принципів дидактики і виховання.***

У принципах, що узагальнюють новий і традиційний досвід навчання і виховання, виражаються основні правила педагогічної дії, засновані на застосуванні психолого-педагогічних закономірностей. Учитель — майстер, який у процесі своїх педагогічних дій реалізує такі принципи:

1. Принцип послідовності і доступності навчального матеріалу, що зумовлює необхідність постійно співвідносити нові завдання з уже досягнутим рівнем розвитку навичок і умінь учнів, враховуючи специфіку переходу від відомого до невідомого, пов'язувати нове із старим, висвітлювати незрозуміле, виходячи із зрозумілого. Доступність зумовлює постійне врахування можливостей учнів і рівня складності навчального матеріалу. У педагога-майстра учні завжди навчаються «легко», оскільки не порушують принцип доступності.

2. Принцип сходження від абстрактного до конкретного, від простого до складного. Учитель, який використовує його, у викладі матеріалу виходить із простого, абстрактного і здійснює процес збагачення простого новими визначеннями, підводячи учнів до розуміння предмета навчання у світлі наукової теорії, концептуальної системи, у рамках якої окремі факти виступають як прояв закономірностей.

3. Принцип переважання внутрішньої позитивної мотивації. Таке переважання досягається, якщо учень постійно досягає успіхів у навчанні, якщо вчитель акцентує увагу, насамперед, на позитивних навчальних результа-

тах, формує в учнів прагнення до нових досягнень. Реалізація цього принципу передбачає заохочення не тільки великих, але й малих успіхів учнів; він вимагає адекватного ставлення до чужих невдач, поваги до особистості учня. Вчитель — майстер, який усуває їхні помилки, орієнтує на позитивні досягнення.

4. Принцип самостійності, активності і свідомості навчання, що виявляється в мистецтві спрямовувати учнів на самостійне формування навчальних задач, на розвиток в учнів самоконтролю, уміння вчитися, досягати поставленої мети.

5. Принцип індивідуального підходу. Він передбачає використання в навчальному процесі (з урахуванням ролі кожного учня в колективі) індивідуальних рис характеру, мотивації, здібностей учнів, а також індивідуальних стилів їхньої навчальної діяльності.

#### **Компонент 4**

##### ***Уміння використовувати специфіку конкретних форм навчання і виховання.***

Учитель повинен не просто володіти певними прийомами і методами навчання та виховання, але й уміти правильно і доцільно їх застосовувати. Це зумовлює:

1) умілу постановку загальної і конкретної, а також виховної мети заняття, яку сприймають учні (добре відомо, що навіть правильно сформульована навчальна мета не матиме позитивної дії, якщо вона не буде прийнята учнями); правильний добір обладнання навчання; міжпредметну інтеграцію;

2) оцінку початкового рівня знань і умінь учнів, адекватний вибір методів і прийомів його корекції, стимулювання в учнів почуття відповідальності за результати самостійної роботи;

3) правильне формулювання завдань на засвоєння нового матеріалу, адекватну організацію контролю і керування процесом засвоєння знань, умінь і навичок;

4) уміння створювати проблемні ситуації і залучати до неї учнів, сприяти самостійному вирішенню проблем;

5) підтримка єдності навчання і виховання стосовно кожної теми заняття й змісту навчання в цілому;

6) оптимальний розподіл часу на кожну мету навчання, уміння ефективно закріплювати матеріал, перевіряти засвоєння на даному занятті і ставити завдання для самостійної роботи з підготовки до наступного завдання;

7) організувати вправи на формування навичок.

#### **Компонент 5**

##### ***Мистецтво спілкування. Уміння організувати педагогічне спілкування.***

Навчання носить діалогічний характер. Педагогічна майстерність складається, зокрема, з уміння організувати в класі діалог, використовувати

закономірності міжособистісної взаємодії для створення потрібного психологічного клімату, згуртованості класного колективу, впливу особистого прикладу вчителя на ефективність навчально-виховного процесу. Майстерність педагогічного спілкування включає в себе такі складові:

- 1) уміння підтримувати діалогічний процес навчання;
- 2) знання внутрішньої структури й етапів розвитку учнівського колективу, його формальних і неформальних лідерів, уміння організовувати спілкування, ставити єдині для усього класу цілі, формувати громадську думку;
- 3) урахування переважаючих у даному класі мотивів навчальної праці, уміння створювати умови для взаємодопомоги учням у спільній роботі;
- 4) мистецтво особистого впливу у формальному і неформальному спілкуванні, тобто уміння захопити власним інтересом, морально стимулювати успіхи, використовувати окремих учнів як власних помічників учителя, розвивати уміння говорити, гарний смак і манери, такт, уважне ставлення один до одного;
- 5) вироблення у учнів навичок спілкування.

Зазначені компоненти педагогічної майстерності є інтегративними функціональними елементами єдиної педагогічної системи. Майстерність вчителя неможлива без його установки на професійне самовдосконалення, тому перший компонент є, безперечно, найбільш важливим. Проте неможливо переоцінити і значення інших. Урахування психології учнів і їх особистості, а також психології навчання лежить в основі застосування принципів дидактики в конкретних педагогічних ситуаціях; без мистецтва педагогічного спілкування неможливо організувати й ефективно керувати навчально-виховним процесом.

Таким чином, усі зазначені компоненти педагогічної майстерності – єдині, за допомогою яких можливо вирішити педагогічну задачу лише на основі інтеграції педагогічних знань із суміжними науками. Робота вчителя над собою повинна базуватися на засвоєнні педагогічної теорії, узагальненні передового педагогічного досвіду і самостійного активного творчого педагогічного пошуку.

### **Питання та завдання для самоконтролю**

1. Дайте визначення понять «педагогічне мислення», «творче мислення».
2. Назвіть основні ознаки педагогічного мислення.
3. Які, на Ваш погляд, характерні особливості творчого мислення?
4. Охарактеризуйте рівні сформованості педагогічного мислення.
5. Дайте визначення понять «уміння», «педагогічні уміння».
6. Якими педагогічними вміннями повинен володіти вчитель, щоб ефективно вирішувати педагогічні задачі?
7. Наведіть приклади творчого розв'язання педагогічних задач з практики роботи педагогів-новаторів.

8. Визначте головні критерії ефективного розв'язання педагогічних задач.
9. Охарактеризуйте основні рівні готовності вчителя до розв'язання педагогічних задач.
10. Зробіть дослідницький аналіз обраних прикладів вирішення педагогічних задач великої складності.
11. Змодельуйте конфліктну ситуацію і спробуйте вирішити проблему, що виникла, за допомогою запропонованих у даному посібнику алгоритмів.
12. Які прийоми та правила педагогічного впливу на особистість треба застосовувати у конфліктній ситуації?

## Розділ ІV. ПЕДАГОГІЧНІ СИТУАЦІЇ ТА ПЕДАГОГІЧНІ ЗАДАЧІ. Практикум

### 4.1. Педагогічні ситуації

#### Ситуація 1

Працюючи у першому класі, я помітила, що в учнів регулярно зникають особисті речі. Це, зрозуміло, викликало тривогу. У класі — нервові реакції, підозрілість і скарги. Хто винен у зникненні речей? Я, учителька, повинна була припинити крадіжки. Як це зробити?

*Проаналізуйте поведінку вчительки. Що б Ви зробили на її місці у даному випадку? Запропонуйте свій варіант розв'язання педагогічної задачі.*

#### Ситуація 2

Учень вирішив зірвати урок хімії в 7-ому класі. Для цього він на перерві заліз всередину кафедри вчителя і став чекати її приходу. Увійшовши до класу, учителька побачила, як учні завмерли і чогось чекали. Вона звернула увагу на порожнє місце Єгора — головного бешкетника класу. Через погляди хлопців педагог здогадалася, де знаходиться Єгор, тим більше, що підлітка видав його ж лікоть. Вчителька знайшла цікаве рішення у своїх подальших педагогічних діях.

*Дайте оцінку педагогічним діям учительки.*

*Сформулюйте проблему і запропонуйте варіант її вирішення.*

#### Ситуація 3

Урок біології в 7-ому класі веде молода вчителька. Через п'ять хвилин з гуркотом розкриваються двері і, нахабно крикнувши «можна ввійти», на порозі зупиняються троє учнів. Вчителька просить їх вийти і увійти до класу як слід. Учні виходять у коридор. Через хвилину двері відкриваються знову і підлітки вже заповзають до класу.

*Сформулюйте виховну проблему і запропонуйте варіант її вирішення.*

#### Ситуація 4

Семикласники вирішили зірвати урок математики нового вчителя. Колишній дозволяв учитися абияк, ставив за слабкі відповіді гарні оцінки. Новий у своїх вимогах був твердий, здавалося, занадто суворий. Він не сподобався — учні почали з ним боротися, міркуючи: він нам робить погано — ми йому робимо погано.

Ініціатором бойкоту став Вітя І. — міцний, сильний, але не дуже працюючий лідер. «Братки, — запропонував він, — математик заходить до класу, а ми його не бачимо. Зрозуміли?! Репетуємо, розмовляємо, пишемо, читаємо. Нехай хоч розірветься — не реагуємо».

Вчитель заходить до класу. На нього ніхто не звертає уваги. По очах хлопців, по фальшивій їх збудженості вчитель здогадується про бойкот.

*Чому виник конфлікт? Чи можна було його уникнути?*

*Якими особистими якостями повинен володіти вчитель, щоб правильно зорієнтуватися в подібній педагогічній ситуації?*

*Що робити вчителю? Запропонуйте свій варіант вирішення педагогічної задачі.*

### **Ситуація 5**

Йде урок у першому класі. Вчителька запитує: «Діти, перед вами два малюнки. На одному — легкова машина, на іншому — вантажна. Назвіть марки цих машин?». Тут же злітають руки. Піднімається один хлопчик. «Маргарито Петрівно, а який двигун у цих машин: карбюраторний чи дизельний?..». На вчительку жаль було дивитися, її обличчя вкрилося плямами. «Питання задаю я, а ти повинен відповідати на них. Якщо не знаєш, не піднімай руку!».

*Дайте оцінку діям учителя.*

*Поміркуйте: чи могла М. П. сказати, що вона цього не знає, або ж перевести розмову на іншу тему?*

*Запропонуйте своє педагогічне рішення.*

### **Ситуація 6**

Після уроку, коли молода вчителька залишилася одна в класі, до неї підійшов Федір Нестеров, найбільш гамірний, розбишакуватий і невихований учень восьмого класу. Завжди хитрувато-нахабні його очі цього разу були серйозні. Учителю здається, що Федір схвильований, навіть, що вже зовсім дивно, зняковілий. Мовчить, раптом витягує з кишені аркуш і повідомляє: «Я вірша склав...».

Вчителька любить поезію, знає поезію. Читає і одразу ж розуміє, що вірші не Федора. Правду сказати, вона злегка розгубилася, промимрила щось типу «вірші-то гарні...» і тут же пригадала, що їй потрібно терміново йти — «потім поговоримо». Після наступного уроку Федір знову залишається зі «своїми» віршами. Цього разу це «Станси до Августи» Байрона.

*Як поводитися вчительці?*

*Що сказати Федору?*

*Назвіть можливі причини Федорового «натхнення».*

### **Ситуація 7**

Вчительку ботаніки школярі поза очі називали кульбабою, що не було для неї таємницею. І ось на уроці один із бешкетників — Петро з великими вухами — запитує вчительку, явно глузуючи: «А можна кульбабу засушити?».

*Як вчинити вчительці в даній педагогічній ситуації?*

*Що б зробили Ви?*

### **Ситуація 8**

Тетяна закінчила 9-й клас і за відмінні успіхи у навчанні отримала атестат з відзнакою. Але так трапилося в житті, що родина переїхала, і 10-й клас дівчина відвідувала в іншій школі. Зустріли її в новому класі добре, але через місяць батьки були вражені появою негативних оцінок у щоден-

нику доньки. Свої невдачі Таня пояснювала тим, що побоюється вчительки, соромиться запитати, коли щось не розуміє на уроці. Батьки вирішили порадитися з класним керівником. Розмова відбулася. На наступному ж уроці фізики розгнівана вчителька посварила дівчинку за те, що та, мовляв, передає батькам усякі плітки і пригрозила, що викличе комісію для перевірки знань Тані. Вчителька кілька разів протягом уроку вигукнула: «Треба ж, засумнівалася в моїй оцінці! Та мене перевіряли...» і перерахувала усіх, хто колись був у неї на уроці. Дівчинка, засоромлена і пригнічена, сиділа в класі і не могла підняти очі. Батьки спробували поговорити з учителькою, але це лише загострило конфлікт.

*Чому виник конфлікт? Чи можна було його уникнути?  
Запропонуйте свій варіант вирішення проблеми.*

### **Ситуація 9**

Контрольну роботу в 9-му класі написали погано. Вчителька аналізувала, думала про причини, шукала їх сама. Коли черга дійшла до Віктора С., вона без пояснень попросила щоденник, щоб виставити «незадовільно». Юнак не погодився. Вчителька, підвищивши голос, повторила вимогу. У відповідь — мовчання. У настороженій тиші класу пролунав вирок: «Твоїй впертості я не дивуюся, брат твій точно такий же. Недарма, очевидно, і батько від вас пішов, від таких синів утечеш мимоволі...». Могильна тиша тяжко опустилася на урок. Клас зовсім стих, а Віктор піднявся і сказав: «Батько Вам розповість, чому він пішов... Я його про це попрошу. Спеціально для Вас...».

*В чому Ви бачите головну причину того, що трапилось?  
Які принципи педагогічного такту були порушені?  
У чому Ви не згодні з учителькою?*

### **Ситуація 10**

Урок літератури у восьмому класі. Вчителька «в ударі». Цікаво розповідає, блискуче читає вірші. Сама вона такий свій стан називає «струна, що дзенькає». Клас слухає із захопленням. На «Камчатці», біля стіночки — Сергій, духовна конструкція якого не дотягує до рівня високої поезії, та й натхнення йому не передається. Сергій намагається поговорити із сусідом. Молодим баском вторить «струні, що дзенькає»: «бу-бу-бу, бу-бу-бу». Не зупиняючись, учителька ловить погляд Сергія. Він на хвилину замовкає. Потім знову: бу-бу-бу. Вчителька м'яко кладе йому на плече руку. Знову хвилинка тиші. І знову нестерпне: «бу-бу-бу». «Сергію, помовчи, будь ласка». Не допомагає. Секунда затишшя — і все спочатку.

*Дайте психолого-педагогічну оцінку педагогічним діям учительки.  
Що б Ви зробили на її місці?*

### **Ситуація 11**

«Що ж Ви, з власним сином справитися не можете? От, подивіться, три двійки підряд! Якщо ще хоч одну одержить, я обіцяю — виставлю йому

двійку за півріччя. І зверніть увагу на його нестерпну поведінку! Я його більше на уроки пускати не буду. Так що вживайте заходів! Я Вас попередила».

*Яке почуття пережили батьки учня після розмови з учителем? Дайте оцінку поведінці вчителя. Чи порушила вчителька норми педагогічної етики?*

*Як слід вести бесіду з батьками? Ваші педагогічні дії і план розмови?*

### **Ситуація 12**

Біла учительської мама нестаранного учня — ефектна жінка, дорого, але без смаку одягнена, атакуючи вчительку, кричить: «Дві двійки йому вліпили, а він каже, що вчив. Я йому вірю: він мені ніколи не бреше. Я знаю: ви його просто не злюбили за те, що правду сказав на виховній годині: у Вас мазунчики є в класі».

Вчителька: «Але він не учив, не знав навіть елементарного...».

Мама: «Я офіційно заявляю: ще одна двійка, і я піду далі. Чому Вас тільки в інституті навчають?! Нічого самі не знаєте і дітям пояснити не можете».

Вчителька: «Інші, проте, розуміють. Тільки Ваш Коля...».

Мама (кричить ще голосніше): «Я тебе виведу на чисту воду, давно зрозуміла, що тільки мій Коля в тебе поганий...».

*Як би Ви вели цей «змістовний» діалог на місці вчительки?*

### **Ситуація 13**

Учень у класі за короткий час отримав дві незадовільні оцінки підряд. Учитель вирішив його запитати ще раз. Учень і цього разу відповідає незадовільно. Учитель гнівно кричить учневі: «Не бачити тобі сьомого класу як своїх вух!».

*Які почуття оволоділи учнем? Як це може позначитися на взаєминах дітей?*

*Досяг успіху чи зазнав поразки вчитель у цій педагогічній ситуації? Дайте аргументоване обґрунтування своєї відповіді.*

### **Ситуація 14**

Хтось із учнів з останнього ряду голосно свиснув.

— Хто свиснув? Це ти? — звертається до Сашка Андрій Петрович.

— Ні, не я! Чому обов'язково я?

— А хто ж, крім тебе, може таке зробити? Тоді скажи, хто, якщо не ти?

— Я не знаю, хто.

— А-а! Не скажеш? Отже, ти, давай свій щоденник!

Сашко відмовляється і повторює, що він ні в чому не винен, але Андрій Петрович силою відбирає у нього щоденник, записує, що він «свистів на уроці», і виганяє з класу.

*Порушення яких принципів педагогічного такту стала причиною виникнення конфлікту?*

*Якими професійними і особистісними якостями повинен володіти педагог, щоб правильно вирішити проблему?*



*Запропонуйте свої варіанти вирішення педагогічної задачі. Обґрунтуйте їх.*

### **Ситуація 15**

Учитель (молодий фахівець) прийшов працювати до третього класу, де до нього працював інший учитель. Учні стали отримувати нижчі оцінки, ніж попереднього навчального року.

На перших батьківських зборах батьки учнів у брутальній формі стали висувати претензії до вчителя. Створилася конфліктна ситуація.

*Що необхідно було зробити вчителю, щоб уникнути даної конфліктної ситуації?*

*Як би вчинили Ви на місці вчителя?*

### **Ситуація 16**

Варвара Григорівна заходить до класу, сідає за стіл і мовчить, суворо дивлячись на учнів. «Домагаюся тиші» — так називає вона свій методичний прийом. Оскільки за партами сидять не ідоли, а живі діти, то вони витримують лише хвилину-другу мовчання, а потім починають переглядатися, стукати, вовтузитися. Тоді Варвара Григорівна виймає з портфеля загальний зошит у чорній обкладинці і починає записувати, хто саме і як порушив тишу. Гра в мовчанку триває: діти вовтузяться, Варвара Григорівна пише. Через 10 хвилин діти «готові»: вони внутрішньо збуджені, нерви їх напружені. І взагалі клас схожий на комплект ручних гранат із виїнятою чекою. Варвара Григорівна починає урок, і варто їй поставити першу незадовільну оцінку в журналі, наприклад, за те, що учень нахилився і підняв олівець, настає вибух.

*Дайте психолого-педагогічну оцінку діям учительки. Чи можна було запобігти виникненню небажаної ситуації і яким чином?*

*Ваші варіанти. Обґрунтуйте їх.*

### **Ситуація 17**

Отже, я в четвертому класі. Навчаюся добре, але не ладиться з українською мовою. На уроки йду як на каторгу, усе здається прісним і сухим, мені не цікаво. І, незважаючи на щоденні вечірні домашні диктанти, пишу з помилками. Щоразу нудно на уроках, намагаюся чим-небудь зайнятися, природно, не тим, чим треба, і в щоденнику з'являються зауваження.

Схема стара, як світ: виклик до школи батьків — бесіда з повчаннями — тиждень без прогулянок — і знову вечірній диктант. Результат: гостра ненависть до предмета, що перейшла в хронічну форму. Навіть згадувати зараз страшно. І якби не Галина Петрівна, яка з'явилася наприкінці року і вела у нас українську мову до восьмого класу, хто знає, які б помилки і каракулі були б зараз на цьому місці.

*Якими особистими якостями, педагогічними вміннями і здібностями повинна була володіти Галина Петрівна, щоб домогтися таких професійних успіхів у порівнянні з попереднім учителем?*

### **Ситуація 18**

Ірочка Б. — учениця третього класу. Учиться прекрасно, успіх за успіхом, похвала за похвалою. Але раптом маленька невдача: замість очікуваної відмінної оцінки — «задовільно»! Реакція бурхлива: сльози, пригнічений настрій. Така ж картина і вдома, усі засмучені. Мама з бабусею негайно побігли до школи. Гарячі з'ясування з Лідією Семенівною, учительською: «Ірочка так сумлінно готується. Для неї ця оцінка — удар. Вона загубить віру в свої сили» — така була аргументація дорослих.

Аргументи Лідії Семенівни виявилися теж переконливими і слухними. Поставивши заслужену негативну оцінку, вчителька вирішила дати Ірині життєвий урок.

*Хто правий у даній ситуації: мама і бабуся Ірочки чи Лідія Семенівна? Дайте свій психолого-педагогічний аналіз цієї ситуації.*

### **Ситуація 19**

Олена взяла щоденник, у який я тільки-но поставив середню оцінку, і, відвернувшись, змахнула сльозу. Розумію, вона, звісно ж, розраховувала на більше. Нелегко учитися в школі молодшому в сім'ї, якщо старший був учнем зразковим... Олена — третя дитина в родині. Дівчинка здібна, одна з кращих у класі. Але пам'ятають учителі старшу Іру. От була учениця. Олена переважно програє в порівнянні зі старшою сестрою. І здібності не ті, і завзятості характеру такої немає. Іншу на її місці хвалили б постійно. Але вчителі чекають від неї чогось більшого. Оцінки ставлять не найвищі. От і я поставив сьогодні Олені лише «задовільно», хоча іншому за відповідь, напевне, поставив би й більше. Я теж чекаю від дівчинки чогось такого...

Вважають, що людина стає кращою і сильнішою, якщо від неї вимагають більшого, ніж вона робить...

*Чи вважаєте ви правильною цю педагогічну позицію вчителя?*

*Чи правильні його підходи до оцінки праці дівчинки?*

*Опишіть свої психолого-педагогічні пошуки шляхів до дитини.*

### **Ситуація 20**

Учень прийшов до школи після хвороби. Хлопчик відвик від школи, нерішуче входить до класу. Вчителька радісно привітала його: «Діти, подивіться, Коля прийшов. Ну, як твоє здоров'я, Колю? Не болить нога? Добре. Тепер ходи обережно». Потім, звертаючись до учнів, запитала: «Діти, куди ж ми посадимо Колю? Давайте виберемо йому найкраще місце». Учні один поперед одного стали пропонувати хлопчикові місце поруч із собою. Коля стояв сяючий, радісний... Людяність, теплота зустрічі підбадьорили його.

Був і інший варіант зустрічі учня в подібній ситуації, при якій вчителька обмежилася тим, що суворо запитала: «Довідку приніс? Поклади на стіл!».

*Проаналізуйте дві ситуації і на основі своїх психолого-педагогічних знань спрогнозуйте, як будуть складатися стосунки між учительською та учнем у першому і в другому випадку?*

## Ситуація 21

Ганна Іванівна працювала в дуже недисциплінованому класі, тому вона, як не намагалася, довго не могла нічим зацікавити дітей. Якось, зазнавши чергової невдачі, вона склала книги, картини, приготовлені нею до уроку, і сказала з бодем: «Бачу, що вас нічим неможливо зайняти. На вас ніщо не діє! Коли я йшла до вас у клас, думала: «От який цікавий урок у нас сьогодні буде, учні залишаться задоволені. Скільки часу я витратила на те, щоб підібрати ці картини! Але не рахувалася з цим, бо думала про те, як вони допоможуть вам засвоїти матеріал. А тепер бачу, що старалася дарма».

Учні притихли. Іншого дня, зайшовши до класу, учителька була вражена тишею, порядком і увагою до її слів.

*Чому педагог з даної ситуації вийшов переможцем?*

## Ситуація 22

Маму Артема викликали до школи. Під час перерви вона зайшла до учительської. Побачивши її, Клавдія Михайлівна відправила одного учня за Артемом.

— Я хочу, щоб і він послухав нашу розмову, — сказала вона.

Коли зайшов Артем, Клавдія Михайлівна, взявши його за рукав, голосно заговорила:

— Ну, от, помилюйтеся! У мене таке відчуття, що Ви зовсім перестали слідкувати за сином!

— Тобто, як це «перестала»? Щоденник перевіряю. До школи він ходить чистим, — спробувала заперечити мати.

— Так що, Ви думаєте, ми від нічого робити Вас викликали?!

— А що, власне, сталося?

— Він грубий з учителями. Зриває уроки. Вчора бешкетував на кресленні.

— Вдома він мене не ображає. Ви знаєте, Клавдіє Михайлівно, взагалі-то Артем мені усе розповідає і про вчорашній урок він казав зовсім інше...

— Ну, виходить, я брешу, — перебила її вчителька. — Тоді ми з Вами будемо розмовляти в іншому місці.

— А Ви мене не лякайте, — роздратовано відповіла мати. — Хлопці поводяться погано на тих уроках, де нецікаво...

— А Ви не робіть нам зауважень, краще сина виховуйте. А то ми і на Вас управу знайдемо!

— А Ви не погрожайте мені, я теж можу в райвно поскаржитись!

— В такому випадку мені з Вами більше ні про що розмовляти, — сказала Клавдія Михайлівна і поспіхом відійшла до вікна.

Мати, з повними очима сліз, взяла Артема за руку і вони вийшли з учительської...

*Проаналізуйте діалог і дайте оцінку поведінки класного керівника і матері Артема.*

*Що на місці Клавдії Михайлівни сказали б Ви?*

### **Ситуація 23**

Будучи ще молодим учителем, одного разу я не стримався і почав обурено кричати на восьмикласника, який справді був переді мною винний. Слухав він мене, а потім так собі спокійно запитав:

— Чого ти репетуєш?

Я зупинився, вражений. Клас затих. Нечувана зухвалість — сказати вчителю «ти»! Що буде?

*Дайте своє педагогічне прогнозування подальших подій.*

*Опишіть можливі варіанти педагогічних дій учителя та їхні наслідки.*

### **Ситуація 24**

Учень 6-го класу Вадим Г. не дуже любив російську мову, але готувався більш-менш регулярно, мав середні оцінки. Хлопчик здібний, але перевагу віддавав точним наукам. На одному уроці з російської мови він отримав гарну оцінку, заспокоївся, вирішив не дуже обтяжувати себе домашніми завданнями.

Прийшов час нового уроку. Вадим щось слухав, щось пропускав повз вуха. У нього настав звичайний стан пасивного відсиджування. Раптом він почув запитання вчителя, який зажадав від нього повторити правило, вивчене на минулому уроці. Правило не пригадав, думки плуталися. Вадиму було дуже незручно.

*Як краще подіяти вчителю в даній педагогічній ситуації? Що сказати учню?*

### **Ситуація 25**

Був урок історії в одинадцятому класі. Почався він із неприємного інциденту. Один з учнів повинен був виконувати роль учителя на уроці. У його функції входила організація опитування і загальної дискусії з теми. Проте учень виявився невідповідним, про що вголос сказав учителю після дзвінка на урок.

*Яке педагогічне рішення, на Вашу думку, повинен прийняти вчитель у даній педагогічній ситуації?*

### **Ситуація 26**

Молода вчителька після кількох місяців роботи, яка її задовольняла і, здавалося, була успішною, раптом виявила, що учні погано знають навчальний матеріал. Вона зробила висновок про недостатність своєї вимогливості до учнів і з добрих міркувань вирішила «перебудуватися»: збільшила кількість домашніх завдань, стала суворіше запитувати. Проте результат виявився несподіваним: діти чинили опір її педагогічним діям. Вони стали виявляти невдоволення і відкриту неповагу до вчительки, поводитися з нею грубо навіть при директорові. Вона кричала на учнів, а у відповідь бачила перед собою людей, які її цілком не розуміли і вбачали в ній ворога. Молода вчителька змушена була зізнатися у своєму безсиллі: «Я не знаю, що відбувається в класі...».

*Проаналізуйте ситуацію. Що, на Вашу думку, стало причиною конфлікту між учнями і вчителькою.*

*Як діяти у даній ситуації вчителю?*

### **Ситуація 27**

Діти побили хлопчика, свого однокласника. Били майже всім, що потрапляло під руки: портфелями, книгами. Хлопчик одержав струс мозку, потрапив до лікарні...

*Проаналізуйте ситуацію. Чому подібне могло трапитися в даному класі? У чому причина такої жорстокості дітей? Чи є тут вина вчителя?*

### **Ситуація 28**

Молода вчителька замінила іншу, більш досвідчену, яку діти дуже любили. Першого ж дня роботи один із учнів заявив їй відверто і вороже: «Ви нам не потрібні, ми хочемо нашу колишню вчительку».

*Як учительки слід поводитися, щоб уникнути конфлікту? Оберіть свій варіант поведінки у цей педагогічний ситуації.*

### **Ситуація 29**

Шестикласнику Сашку дали громадське доручення, яке він виконав так добре, що педагоги замиливалися юнаком. Директор вирішив оголосити батькам Сашка подяку за гарне виховання сина і з цією метою запросив батька до школи. Але той чомусь не прийшов. А наступного дня зателефонував і перепросив: «Я був зайнятий терміною роботою, але Ви не хвилюйтесь, я його уже відлущував. Я відразу зрозумів, що він щось накоїв...».

*У чому Ви бачите причину того, що трапилося? Проаналізуйте ситуацію.*

### **Ситуація 30**

Йдуть батьківські збори. Звертаючись до батьків, вчителька говорить: «Для двох учнів класу є загроза залишитися на другий рік». А потім: «У мене на другий рік залишаються тільки дурні!». Даючи характеристику дітям, вона продовжує: «А ваша дівчинка непогана, але здібності незначні — посидючістю бере».

*Дайте оцінку поведінки вчителя на батьківських зборах. Які можливі наслідки таких дій учителя?*

### **Ситуація 31**

Мати Юри прийшла до школи ображена: її сину поставили з арифметики посередню оцінку, а його другові Віті найвищу, тоді як Юра завжди допомагає Віті вирішувати задачі.

*Що сказали б ви матері Юри на місці вчительки? Що слід зробити вчителю в даній ситуації?*

### **Ситуація 32**

В одній зі шкіл був відкритий урок. Усі вчителі знали, що його заздалегідь готували, що відповіді учнів завчасно підготовлені, тому він пройшов нецікаво. Здавалося б, професійний обов'язок вимагав засудити непоряд-

ний вчинок свого колеги. Однак під час обговорення уроку всі змовчали про це, а деякі навіть хвалили вчителя.

*У чому Ви бачите причину такого вчинку вчителя, який проводив урок?*

*Які наслідки такого вчинку?*

*Чи правильна поведінка вчителів під час обговорення уроку?*

### **Ситуація 33**

До 9-А класу прийшла нова вчителька літератури. Коли вона увійшла до класу, кілька учнів на задніх партах демонстративно сиділи, напевне, чекаючи, доки вчителька зробить їм зауваження.

*Як варто діяти вчителю в цій ситуації? Аргументуйте свою відповідь.*

### **Ситуація 34**

Вчитель пише в щоденнику зауваження: «У вашого сина погано з англійською мовою, прошу вжити заходів». Або: «Ваша дочка багато говорить без дозволу на уроці літератури. Прошу вжити заходів».

*Ваше ставлення до записів такого роду? Аргументуйте свою відповідь.*

### **Ситуація 35**

До круглої відмінниці моя дочка не дотягала, але й посередньою ученицею ніколи не була. А тут повний розлад з історією. Треба йти до школи – дізнатися, що я можу зробити, аби збудити в дочки інтерес до історії. Тим більше, що в школі спеціальний день для зустрічі з вчителями.

Вчителька неохоче відривається від жвавої розмови і, ледь дізнавшись про причину мого візиту, переходить у наступ. За п'ятнадцять хвилин енергійного з'ясування відносин я дізнаюся таке: а) за що моїй дочці поставлені двійки, учителька не пам'ятає, тому що немає журналу, але, звичайно, усе цілком справедливо; б) з інших предметів вона може учитися добре і прекрасно, але з історії гарних оцінок не буде мати ніколи, тому що не вміє розповідати, і я повинен бути вдячний, якщо їй «натягнуть» посередні оцінки; в) особисто я в цій ситуації нічим допомогти не можу, хіба що не ходити даремно до школи. Схоже, чомусь дочка виявилася права: мене ж ще не полаяли...

*Проаналізуйте дану ситуацію на основі своїх психолого-педагогічних знань.*

### **Ситуація 36**

Роздратована мати вдарила сина-старшокласника без явної провини з його боку, і він, обурений її вчинком, оголосив бойкот. Мати звертається за допомогою до вчителя.

*Як бути вчителю?*

### **Ситуація 37**

Вчителька української літератури оцінила контрольну роботу одного з посередніх учнів на «відмінно», але, віддаючи зошит, сказала: «Змушена поставити тобі найвищу оцінку, хоча і не вірю, що ти написав роботу самостійно».

*Дайте психолого-педагогічну характеристику дії учителя.*

### **Ситуація 38**

Учень образив учителя. Обурений педагог, не обтяжуючи себе в цей момент ніякими етичними нормами, відповідає грубіяну так: «Ти ці штучки залиш для своєї матері! А я тобі не дозволю!». Побачивши на учневі неспівий комірець, учителька зауважує мимохідь: «Щось твоя мама погано слідкує за тобою».

*До чого ведуть подібні висловлювання вчителя?*

### **Ситуація 39**

До зустрічі з цим сьомим класом мені багато про нього розповідали. Те, що я чув, нічого доброго не передбачало. З різноманітних джерел надходила інформація про учнів, як про «тупиць» і «майбутніх покидьків суспільства». Інші ярлики навіть не хочеться й згадувати. Психологічно я був готовий до зустрічі з «монстрами».

Ніколи не забуду своєї першої зустрічі з цим класом. Іван, не перестаючи, розмовляв. Микола не бажав сидіти з Оленою, тому що вона була, на його думку, «нечепурою». Іван ходив по класу, коли йому того хотілося. Ганні набагато більше подобалося займатися укладкою волосся і косметикою, ніж навчанням.

Я спробував найрізноманітніші способи, щоб навести порядок і зацікавити їх, але все даремно. Мені знадобилося близько двох тижнів, щоб переконатися в тому, що мої методи нічим не відрізняються від методів попередніх вчителів, які працювали з цим класом. Я зрозумів, що, якщо хочуть чогось домогтися, викладаючи в цьому класі, то варто подумати про якийсь інший підхід.

*Запропонуйте свої варіанти педагогічного підходу, що допоможе стабілізувати дисципліну в класі.*

### **Ситуація 40**

Перед початком уроку я, як завжди, втрачав п'ять-сім хвилин, щоб навести порядок. Доводилось переходити на лемент, щоб відновити дисципліну. Як тільки я починав урок, у класі знову виникав ледь помітний шум, джерело якого неможливо було встановити. Здогадавшись, що ці пустощі йдуть від одного або двох школярів, а потім підхоплюються усім класом, я вирішив пересадити кількох учнів, але і це не допомогло, на що я, до речі, дуже покладався.

Через кілька днів я, нарешті, виявив того, хто заважав мені. Ним виявився високого зросту хлопець, що виглядав старше своїх років і увесь клас сприймав його як «героя». З'ясувалося, що цей учень не терпить школи й завжди намагається комусь дошкулити. Один із моїх колег висловив навіть думку, що єдиний спосіб поставити його на місце — надавати стусанів. Проте я категорично проти подібних заходів впливу. Десь у глибині душі теплилася надія, що його можна буде утихомирити іншим шляхом.

*Запропонуйте свої варіанти вирішення даної проблеми.*

### **Ситуація 41**

У школі мені запропонували спробувати свої педагогічні здібності у «важкому» класі з метою збагачення мого педагогічного досвіду. Приймаючи цей клас, я відразу виявила свою професійну неготовність. Хоча явні ексцеси не було, в аудиторії постійно стояв приглушений шум. Учні відверто мене ігнорували, їм було байдуже, чи знаходжуся я в приміщенні, чи відсутня, щось розповідаю чи мовчу. Вони, не звертаючи на мене ніякої уваги, продовжували теревені. Привернути увагу до своєї персони я могла хіба тільки лементом.

*Що зробили б Ви на місці вчительки?*

### **Ситуація 42**

Юля здавалася мені звичайною ученицею, з усіма знаходила спільну мову і добре адаптувалася у класі. Проте незабаром виявились якісь негаразди в її поведінці. Сьогодні вона саме зачарування, працююча, з бажанням допомагає оточуючим і трудиться сама. Однак наступного дня стає зухвалою, ледаркою, недружелюбною. Здібності в дівчинки були вищі за середні, але користувалася ними Юля не завжди.

Якось проводячи невеликий письмовий тест, я звернув увагу на те, з якою цікавістю Юля розглядала свою маленьку долоню. Я непомітно підійшов до столу і побачив у її руці крихітний аркуш паперу з записами. Юля мене не помітила. Я ж змовчав.

*Складіть свій алгоритм бесіди з ученицею.*

### **Ситуація 43**

Мова йтиме про Дмитра, учня сьомого класу. Я ще не розпочав роботу в цьому класі, а він уже привернув мою увагу своєю далеко не зразковою поведінкою. Здавалось, на Дмитра усі давно махнули рукою. Учився він дуже погано, і йому можна було лише натягнути позитивну оцінку. До того ж в очах однокласників Дмитро був клоуном, мішенню для всіляких глузувань. Здавалось, що така роль йому до душі. Напевне, Дмитру настільки хотілось привернути до себе увагу, що йому було байдуже, в якій формі це відбуватиметься.

*Уявіть послідовність ваших педагогічних дій у подібній ситуації.*

### **Ситуація 44**

Михайла зарахували до групи невстигаючих учнів, у якій я викладав англійську мову. Навіть у звичних умовах сконцентрувати увагу цієї категорії школярів буває дуже важко. Михайло, до того ж, був дуже великою роззявою.

У перший же день роботи я помітив, що він постійно тарабанить пальцями по столу, притупує ногами або розмовляє із сусідами. Я зробив йому зауваження, вважаючи, що цього достатньо. Не допомогло. Увесь перший тиждень моєї роботи складався в основному із заходів для відновлення дисципліни і лише незначну кількість часу вдалося відвести, власне, на викладання.



Усім цим я був зобов'язаний Михайлу. Він відрізнявся великою активністю. З його особистої справи я дізнався, що він колись навчався непогано, проте завжди його підводила дисципліна. На моїх уроках англійської він активно працював і відповідав майже на всі запитання. Але при цьому створювалося враження, що він постійно готовий на якийсь негативний вчинок. Якось я запитав Михайла, чому б йому не поводитися краще, і він відповів: «Я ненавиджу англійську і вчителів».

*Розробіть свій алгоритм реакції на негативний вчинок учня.*

### **Ситуація 45**

Перші чотири дні моєї роботи в школі пройшли досить спокійно. До кінця четвертого дня, увечері, коли я займався підготовкою до наступних занять, пролунав телефонний дзвінок. Піднявши слухавку, я почув приглушений хлоп'ячий голос: «Говорить твій учень. Завтра ми викинемо тебе з вікна, так і знай». На мить я втратив дар мови: «Це в тебе жарти такі?» — сказав я.

«Це не жарт, — відповідав голос. — Завтра ми викинемо тебе з вікна. Можеш не сумніватися». Я важко опустився на стілець, не розуміючи, що це все означає. Напевне, комусь просто захотілося мене таким чином налякати. Але я міг і помилятися. Що ж мені робити? Як бути?

Протягом наступної півгодини мені дзвонили ще тричі. Почувши приглушений голос, я, не відповідаючи, клав трубку. Нарешті я вирішив зателефонувати вчительці, яка опікувала мою роботу. Необхідна була порада, як поводитися завтра. Сам я, на жаль, не міг придумати нічого втішного. Дуже не хотілося турбувати колегу, але для мене це була тривожна ситуація. Що не кажіть, а мій клас знаходився на третьому поверсі, і мені зовсім не подобалася перспектива бути викинутим з вікна з такої висоти.

*Що б ви порадили вчителю-початківцю?*

### **Ситуація 46**

Олена навчалася у восьмому класі. Була відмінницею, легко засвоювала новий матеріал, на уроках завжди чітко відповідала, сама часто задавала цікаві питання.

Якось на уроці гігієни ми вивчали загальні дані про жири, олії і мінеральні солі. Я попросила Олену прочитати розділ, присвячений жирам, жартівливо відзначивши при цьому, що тема повинна бути їй близька — дівчинка вирізнялася з-поміж інших повнотою. Олена сприйняла жарт всерйоз, негайно встала і вийшла з класу. Увесь її вигляд свідчив про ображене самолюбство. Я не надала цьому особливого значення, вважаючи, що більшості підлітків притаманні емоційні зриви. У даному випадку, проте, я була не права.

Пройшло п'ятнадцять хвилин, і я послала за Оленою одну ученицю, але вона не побажала повертатися. Тоді я послала іншу, суворо наказавши повернутися вдвох з Оленою. Увійшовши до класу, Олена пройшла повз мій

стіл, немов там було порожнє місце. До кінця уроку дівчинка ігнорувала мою присутність, демонстративно відверталася від мене.

Я думала, що до наступного уроку Олена забуде мої слова. І знову я помилилась. Напруженість тільки посилилася. Олена сиділа в класі, немов статуя. Коли я зверталася до неї з якимось питанням, дівчинка байдуже відповідала: «Не знаю». Успішність її помітно погіршилася.

*Що б ви зробили на місці вчителя?*

#### **Ситуація 47**

Коли Ігор навчався в школі, його знання з географії були посередніми, та й поведінка була не завжди задовільною. На одному з уроків географії Світлана Олександрівна зробила йому зауваження. Вона іронічно сказала: «Може, ти вестимеш урок?». Ігор їй у тон відповів: «Давайте». Світлана Олександрівна доручила йому підготуватися провести урок з заданої теми.

Ігор ґрунтовно готувався. Прочитав багато додаткової літератури, яку вона йому порекомендувала. На наступний урок він вийшов до дошки, а Світлана Олександрівна сіла на його місце. Ігор взяв указку і під посмішки класу почав пояснювати новий матеріал. Поступово сміх припинився, і всі діти стали уважно його слухати. За урок Світлана Олександрівна поставила йому п'ятірку, а учні сказали: «Ну, ти даєш! Дивись, із тебе вчитель, а то і директор школи вийде».

*На яких педагогічних і психологічних основах будувала свої дії вчителька?*

#### **Ситуація 48**

Наближався Новий рік. Діти з радістю чекали свята, воно їм уже снилося, а Оленка за тиждень до Нового року занедужала.

*Запропонуйте свої варіанти бесіди з учнями з приводу хвороби Оленки.*

#### **Ситуація 49**

Мій одинадцятирічний сусід розповів, як «училка» за погану поведінку на уроці поставила його перед класом на стілець. Стояв «злочинець» із портфелем, так що в разі потреби міг скористатися книжкою або зошитом — покарання, так сказати, без відриву від навчання. На моє питання «Що ж ти такого накоїв?» Андрій, так звуть мого сусіда, відповів: «Просто розмовляв». Батьки, яким Андрій поскаржився на вчительку, були, звичайно, не в захопленні від такого методу виховання, але обурення своє зігнали, знову ж, на синові: «Ти що, поводитися нормально не можеш!?!». Взагалі, жертва прикладної педагогіки, на мій погляд, остаточно переконалася, що правди і захисту у дорослих шукати нічого. А, як відомо, настрої пригніченої дитини незабаром перетворюється в образ і, якщо подібні ситуації повторюються, то, як свідчить досвід, надалі справа може перейти до рук медиків.

*Зробіть психолого-педагогічний аналіз даної ситуації.*

## **Ситуація 50**

Учень списує з чужого зошита. Вчитель помічає дії учня.

*Складіть свій алгоритм реакції на вчинок учня, використовуючи увесь технологічний комплекс виховних прийомів.*

*Визначте домінуючі задачі в даній ситуації.*

### **4.2. Варіанти розв'язання педагогічних задач**

#### **Розв'язання задачі 1**

Вчителька вирішила використати психологічні особливості молодшого шкільного віку: наївність дітей, їхню безпосередність, довіру до слів і вказівок педагога, а також самовиявлення сутності в спільних справах.

Вчителька сформулювала проблему так: яким прийомом можна створити ситуацію, за якої той учень, що спокусився на чужі речі, прямо або побічно виявив би себе?

Вчителька знайшла такий прийом.

Вона роздала учням по сірнику і попросила, щоб вони поклали його на одну долоню і прикрили іншою долонею. Після цього впевнено і голосно сказала, що незабаром сірник виросте у того, хто взяв чужу ручку. Для перевірки стала підходити до кожного і просила показати його сірник. Підійшовши до Колі, виявила, що його сірник зламаний.

— Чому в тебе сірник зламаний? — запитав педагог.

— Я його поламав, щоб він не ріс, — відповів хлопчик.

Так був виявлений той, хто брав чужі речі.

Вчителька пояснила малюкові, що брати чуже не можна, оскільки це відразу буде виявлятися.

З того часу у класі перестали зникати речі.

#### **Розв'язання задачі 2**

Вчителька сформулювала проблему, що виникла, так: як вчинити, щоб порушник дисципліни (класний блазень) сам себе покарав і щоб це не завадило ходу уроку? Досвід учительки підказав їй дотепний варіант виходу із ситуації.

Педагог не подала вигляду, що в класі щось сталося. Абсолютно спокійно учителька взяла графин з водою і поставила його на кафедру. При цьому голосно й імперативно сказала:

— Хлопці, у цьому графині дуже сильна кислота. Графин не дуже стійкий. Тому сидіть тихо і не допускайте вібрації кафедри. Якщо кислота розліється, може виникнути пожежа і навіть статися вибух.

Після цих слів учителька перейшла до пояснення нового матеріалу.

Розповідь педагога захопила усіх. Хлопці уважно слухали і записували пояснення вчительки, забувши про Єгора, який ні живий ні мертвий, зігнувшись, сидів у кафедрі і боявся ворухнутися.

Пролунав дзвоник і учителька пішла з класу, нічого не «помітивши», забравши з собою графин.

Під загальний регіт Єгор виліз із схованки.

Один із мудреців якось сказав: сміху боїться навіть той, хто нічого не боїться.

Треба сподіватись, що підліток за свої пустощі одержав належний урок!

### **Розв'язання задачі 3**

Вчителька визначила суть ситуації, що виникла, так: зухвалі підлітки хочуть показати себе хоробрими і відкрито продемонструвати свою неповагу до педагога і класу. Оперативно треба вирішувати проблему: як дурість розвінчати, напускну «хоробрість», неповагу, щоб дії порушників дисципліни засудив увесь клас? Як це зробити, не опускаючись до рівня «розносу» винних і не руйнуючи ділового початок уроку?

Володіючи почуттям гумору, вчителька звертається до класу:

— У нас виникла унікальна можливість поспостерігати, як пересувалися наші далекі предки — первісні люди.

Потім звертається до тих, що стояли на четвернях, з порадою:

— От прислужилися! Повзть, будь ласка, туди, куди вважає за потрібне.

У класі — вибух сміху.

Наші «хоробрі» розгубилися. Не витримали. Піднялися на ноги і поленталися до своїх парт.

Урок після цього увійшов у свою звичну колію.

### **Розв'язання задачі 4**

У даній ситуації вчителю насамперед треба шукати свої помилки. Можливо, він був надто сухий і суворий з учнями, спробував стати вище за них, зламати їх. Тому вчителю варто змінити ставлення до учнів, можливо, іноді розмовляючи з дітьми «про життя», спробувати зробити свої уроки більш цікавими. Можливі й інші варіанти.

### **Розв'язання задачі 5**

У реакції Маргарити Петрівни спрацювала найслабша і педагогічно небезпечна настанова: «Тримати і не пускати!». У настанові частіше всього і виявляється сутність людини, рівень її фахової і загальної культури, ступінь розвитку педагогічної спрямованості мислення.

Чи могла Маргарита Петрівна сказати: «Діти, я цього не знаю!»? Ні в якому разі! Віра першокласників у могутність знань, розуму, доброти і слушності вчителя безмежна. У старших класах діти це зрозуміють. У молодших, як і в підліткових, це небезпечно.

Перекласти розмову на іншу тему — навряд чи можливо. Занадто прямо було поставлене питання. І все ж варіанти можливі. Наприклад: «Ти задає цікаве питання, а що ти сам знаєш про дизельні і карбюраторні двигуни?». Учень, що задає таке питання, повинен розбиратися в цьому. Можна було навіть трохи злукавити: «Допустимо, карбюраторний. Тоді яка марка?» та ін.

### **Розв'язання задачі 6**

Причини «натхнення» Федора можуть бути такими: а) на Федора чекають друзі, залучені до розіграшу, котрим «поет» розповідь, як «вона» повірила, «клонула», захоплювалася і т.п.; б) бажання Феді сподобатися вчительці: він розуміє, що для цього потрібне «щось» інтелектуальне.

Можливі варіанти реакції вчителя на Федіні вірші:

- 1) Наступного разу нехай учителька принесе «свої» вірші і покаже «колезі-поету» того ж Байрона; або повідомить Федору захоплюючу новину: його вірші вже надруковані, але під псевдонімом.
- 2) Варіант парадоксальний: «повірити» Феді. Пограти із ним у гру «Федя — поет». Розмовляти з ним про «його» вірші, розбирати їх. Близьке знайомство з гарними віршами не зашкодить Феді. Пізніше настає момент, коли Федя зізнається в плагіаті або ж сама вчителька тактовно оголосить про це.

### **Розв'язання задачі 7**

У даній ситуації вчителю може допомогти така якість, як почуття гумору і здатність до імпровізації, якою повинен володіти кожний творчо працюючий учитель.

Можлива така відповідь учителя: «Можна! І лопушок теж можна!»

### **Розв'язання задачі 8**

Як правило, конфлікт виникає тоді, коли вчитель несправедливий до учня. У даній педагогічній ситуації вчителька не змогла знайти педагогічний контакт з новою ученицею. Учениця боїться вчительки.

Педагогічним нецтвом учителя можна назвати і привселюдні звинувачення учениці, з'ясування стосунків, погрози. Таке ставлення вчителя до учнів може призвести до недовіри дорослим, до розчарування.

Не знайшла вчителька контакту і з батьками нової учениці. Розмова з ними тільки погіршила ситуацію.

Конфлікту можна було б уникнути, якби класний керівник уважно поставилася до зауважень батьків і провела педагогічно кваліфіковану бесіду з учителькою фізики. Тільки розуміння вчителем своїх помилок з наступним їх виправленням дозволить ліквідувати конфлікт.

### **Розв'язання задачі 9**

Вчинок учителя, у даній ситуації, відверто нетактовний. Якщо вже конфлікт виник між учителем і учнем, прагніть до того, щоб він відбувся в діловій сфері і не зачіпав особистої. Конфліктуйте культурно і не переходьте «на особистості».

Наприклад, висловлюючи осуд учню за погану успішність, обговорюйте тільки це питання і не торкайтеся особистих якостей учня, його братів, сестер або батьків. Педагогічна нетактовність і нецтво може привести дитину до жорстокості, недовіри дорослим, до розчарування.

### **Розв'язання задачі 10**

Коли не допомогли погляди, жести, умовляння, учителька раптом перервала пояснення: «Ой, я зовсім забула... У мене ж оцінки не виписані. Серьожо, — звернулася вона до порушника дисципліни, — будь ласка, допоможи мені. В учительській на столі лежать зошити з творами, випиши на листок, у кого які оцінки». Сказала це таким тоном, ніби виділила Серьожу, як помічника. Вчителю дуже хотілося зберегти урок. І ясно було, що Серьожу треба з класу відіслати. Але так, щоб ні йому, ні вчителю, ні класу це не зашкодило. А вже більш глибока розмова про його поведінку — потім.

### **Розв'язання задачі 11**

У даній педагогічній ситуації вчителька допустила педагогічну нетактовність і продемонструвала свою фахову неспроможність. Ми спостерігаємо повну відмову учителя від визнання своїх помилок. У поганому навчанні і поведінці вчителька звинувачує тільки учня і його батьків. Наказ учителя «Уживайте заходів!» не дає ніяких рекомендацій батькам.

Вчитель і батьки повинні стати союзниками, і високу культуру спілкування, насамперед, демонструє вчитель. Учитель зобов'язаний знайти потрібні слова для батьків. Наприклад: «Я запросила Вас, щоб порадитися з Вами і разом знайти розв'язання проблеми, як поліпшити навчання Вашого сина і мого учня».

### **Розв'язання задачі 12**

Маму треба зробити союзником. Без добрих стосунків з нею Колю не виховаєш. Можна обеззброїти маму самокритикою вже на початку розмови, поставити її у становище свого захисника. Адже й справді, учителю є за що себе лаяти: ставлячи двійку, він, учитель, просто фіксував відсутність знань; чому знань нема — не думав: чи тому, що хлопчик не вчить, чи домашні умови не дозволяють добре готуватися?

Тому, можливо, необхідно швидко і рішуче погодитися з розгніваною матусею, а в чомусь і випередити її.

Але найважливіше — сказати мамі щось гарне про Колю, адже у кожній людині є щось гарне. Можна сказати так: «Я сама бідкаюся після цих двійок. Адже Коля здібний хлопчик».

Коли мама стала союзником учителя, наступні кроки (як разом діяти, щоб поліпшити навчання), буде набагато легше планувати і вирішувати.

### **Розв'язання задачі 13**

У наведеній ситуації вчитель, насамперед, допустив явну нетактовність. Він повинен був з'ясувати причину поганої успішності учня. Сказати, наприклад, учневі: «Давай разом подумаємо, чому в тебе проблеми з предметом? Тобі нецікаво або ти щось не розумієш? Тобі потрібна допомога?».

Дитину, підлітка легко скривдити навіть однією фразою. Сказане вчителем грубе слово може дуже образити учня, викликати конфлікт між вчителем

лем і учнем. Нелюбов до вчителя переходить у нелюбов до предмета. Дуже важливо пам'ятати, що оцінні судження вчителя нерідко мають більше значення для майбутніх успіхів учня, ніж сама оцінка.

#### **Розв'язання задачі 14**

Швидше за все, в даній ситуації Фоменко і сам не знав, хто ж свистів. Учитель скривдив учня. Якби не упереджене ставлення Андрія Петровича до Фоменка, конфлікту могло б і не бути. У даній ситуації вчитель багато втратив в очах дітей. Добре було б, щоб він визнав свою помилку і вибачився перед учнем.

#### **Розв'язання задачі 15**

Незважаючи на всі труднощі педагогічної ситуації, що склалась, учитель, як професіонал, зобов'язаний активно шукати педагогічні контакти з батьками учнів, терпляче вислуховувати критичні зауваження батьків на свою адресу, рахуватися з ними. Якщо батьки мають сумніви щодо об'єктивності оцінок учителя, то він повинен знайти аргументи для пояснення своїх дій, провести конструктивний діалог з батьками. Вчитель зобов'язаний відчувати моральну відповідальність перед батьками учнів за навчання і виховання їхніх дітей, не дозволяти ображати батьківські почуття недбалою і необгрунтованою оцінкою здібностей їхніх дітей. Необхідно тактовно й обгрунтовано ставити певні вимоги перед батьками, не перекладаючи при цьому своїх обов'язків на них.

#### **Розв'язання задачі 16**

Описана ситуація може бути розглянута як модель навмисної організації конфлікту. Варвара Григорівна, з'являючись у класі у збудженому стані, завчасно настроєна негативно проти учнів, заражає своїм настроєм, станом нервозності усіх присутніх.

У даній педагогічній ситуації нездорова атмосфера взаємовідносин, створена з вини вчительки, постійно погіршується способами взаємодії вчительки з учнями.

#### **Розв'язання задачі 17**

У даній ситуації перед нами педагог, який володіє мистецтвом особистого підходу: здатністю підтримати і надихнути дитину, відкрити перед нею нову перспективу пізнання.

Напевно, вчителька помітила старання учениці, оцінила її успіхи, нехай і незначні, підтримала її похвалою, тим самим викликавши інтерес до навчання.

#### **Розв'язання задачі 18**

У даному випадку Лідія Семенівна обрала правильний шлях, трійка сильно вдарила по серцю дитини і батьків. Дівчинка болісно переживає трійку, тому що давно звикла до вищих оцінок, які вже не приносять колишньої радості. Це позначилося на її ставленні до своїх обов'язків. Впевненість Ірочки перейшла в самовпевненість.

Вчителька ж не піддалася батьківському натиску, а змусила Ірину похвилюватися та змінити своє ставлення до навчання.

### **Розв'язання задачі 19**

У даній ситуації педагогічна позиція вчителя явно має вади. Чітко виявляються слабкі місця педагогічної діагностики вчителя. Незавжди спрогнозувати і подальший стан Олени, якщо учитель вчасно не перегляне свою позицію і не перестане систематично занижувати оцінки дівчинці. Учні найбільш болісно реагують на несправедливість з боку вчителів, особливо на не об'єктивність оцінки. Психологічна сліпота вчителя може породити інтелектуальне й емоційне блокування дитини.

Головна ж мета діяльності вчителя повинна полягати в тому, щоб створити кожному учню ситуацію успіху, вселити дитині віру в себе. Шукати своїх шляхів емоційного контакту з дітьми.

### **Розв'язання задачі 20**

Педагогічне значення людських стосунків добре виявляється в поданих зразках двох протилежних вчинків учителя в подібних ситуаціях. У першому випадку показане гуманне ставлення вчителя до учня. В другому — казенно-бездушне.

Педагогічна доцільність гуманних стосунків криється й у тому, що навчальний процес — не епізод, а основний зміст життя дітей. І якщо взаємовідносини між людьми в навчальному процесі мають суто офіційний, бездушний характер, то навчання перетворюється в нудотне, нецікаве заняття і для вчителів, і для учнів.

Педагогічна доцільність гуманних стосунків полягає ще й у тому, що дотримання або порушення цієї норми учителем впливає і на стосунки між дітьми.

### **Розв'язання задачі 21**

У даній ситуації людяність учителя викликала відповідну людяність учнів, які побачили, що вчитель так, як і вони, переживає, радіє, засмучується. Ця вимога є важливою умовою і засобом навчання та виховання. Гуманні стосунки — це ставлення вчителя до дитини не тільки як до об'єкта праці, але і як до людини — володаря неповторної сукупності особистісних якостей, які необхідно враховувати в навчально-виховному процесі.

### **Розв'язання задачі 22**

У поведінці вчительки наочно виявляється прагнення командувати, повчати, бути незаперечним авторитетом. Це приклад нечемного ставлення до думки матері. Проте і мати Артема поведилася далеко не бездоганно. Замість того, щоб спокійно вислухати думку педагога, звернутися до Клавдії Михайлівни з проханням допомоги розібратися в ситуації, порадитися про шляхи впливу на хлопчика, вона фактично стала його виправдовувати. І докази її навряд чи можна визнати переконливими. Те, що важлива розмова не відбулася, — результат взаємної нестриманості матері і вчительки.



Вину за це варто повністю покласти на педагога. Справа не стільки в її особистісних якостях, в елементарній людській нетактовності, скільки в незнанні деяких психологічних механізмів порозуміння у відносинах сім'ї і школи, у низькому рівні педагогічної майстерності і професіоналізму.

Для того, щоб уникнути конфліктів з батьками, заслужити взаємну довіру, педагоги повинні довести батькам, що добре усвідомлюють, цінують та враховують на позитивні якості дітей. Батьки тільки за цієї умови з довірою і навіть подякою сприймають критичні зауваження вчителів.

### **Розв'язання задачі 23**

Вчитель узяв себе в руки і сказав учню те, чого клас не очікував:

— Пробач, будь ласка, що я на тебе так кричав. Я не повинний був цього робити.

Хлопчик відповів:

— Вибачте і Ви мені.

І урок продовжився.

### **Розв'язання задачі 24**

І раптом Вадим почув голос учителя, почув слова, сказані з такою надією, добротою, підтримкою: «Вадим! Ти не мусиш мовчати. Ти подумай, пригадай! Ти так високо злетів! Ти злетів і летиш так високо, ти розумієш, що це? А зараз ти можеш упасти, а падати завжди боляче».

Відразу звідкись згадалися рядки правил, вивчені на минулому уроці, приклади, що підтверджують ці правила. І Вадим став відповідати. Розказував правильно, з невеликими паузами, чітко, з надією, що його зрозуміють і підтримають!

Слова вчителя, безумовно, засвідчили його щире прагнення допомогти дитині, дали їй можливість проявити свій прихований інтелектуальний потенціал.

Слова, сказані вчителем, не тільки приклад педагогічної творчості і майстерності, але і прояв справжньої людяності, що ніколи не залишається без відповіді.

### **Розв'язання задачі 25**

Вчитель ззовні залишився цілком спокійним, ніби нічого й не сталося, вимовив: «Добре, що ти чесно сказав про свою невідповідність. Будемо придумувати новий варіант уроку».

І вчитель запропонував інтелектуальну розминку. Педагог проявив витримку і педагогічний такт. Ретельна підготовка до уроку допомогла йому знайти гідний вихід із складної ситуації.

### **Розв'язання задачі 26**

Дана педагогічна ситуація свідчить, що навіть цілком правильний вчинок учителя може бути хибно зрозумілий учнями, якщо він недостатньо вмотивований або якщо його форма не відповідає змісту.

Вчитель повинен враховувати особливості психіки дітей, їхню схильність до поспішних узагальнень. Не розуміючи справжніх мотивів дій учителя, учні побачили в них лише суб'єктивізм, порушення їх інтересів.

От чому педагогічна мораль повинна орієнтувати вчителя не просто на правильну поведінку, а на таку, яка б і учнями сприймалась як правильна.

### **Розв'язання задачі 27**

При з'ясуванні причин такої жорстокості дітей опитування показало, що вони бачили в товаришеві не людину — свого товариша, а «двієчника». Свій вчинок діти пояснювали так: «Він — негарний, він усю чверть не носив фізкультурної форми». «Він поганий — він пустував на уроці» та ін.

Учні, певне, наслідували свою вчительку, для якої діти були не людьми, а «відмінниками» і «двієчниками», «слухняними» і «неслухняними».

Учителька, на жаль, не помітила в учня гарних людських якостей, не навчила вона бачити ці якості і своїх вихованців.

### **Розв'язання задачі 28**

У даній педагогічній ситуації вчитель повинен вміти керувати своєю поведінкою, своїми почуттями, стримувати негативні емоції і розвивати позитивні почуття до дітей. Тут учителю допоможе усвідомлення свого обов'язку: шанувати дітей і бути терплячим до усіх без винятку учнів.

Варто враховувати також, що діти ще не в змозі іноді правильно зрозуміти, оцінити свої і чужі вчинки, і що їхні помилки — не завжди провина, а часто і вікове безсилля, і недоліки виховання, відповідальність за які, нехай і побічно, лягає і на самого вчителя. Тому педагог зобов'язаний перебороти ворожість до дітей, до конкретної дитини.

### **Розв'язання задачі 29**

Дана педагогічна ситуація свідчить про те, що між вчителями і батьками не було контакту. Ці стосунки повинні бути постійними і обумовлюватися не надзвичайними подіями і вимогами покарати дитину, а прагненням учителя більше дізнатися про дитину, порадитись про її навчання і виховання, навіть порадуватися з батьками її успіхам, подумати про перспективи виховання.

На жаль, у деяких учителів такого прагнення немає. Тому більшість батьків очікують від контактів з вчителями тільки поганого, як «сигнал небезпеки» сприймають запрошення до школи.

Про добре налагоджені контакти вчителя з батьками учнів можна говорити тоді, коли сторони завжди раді зустрічам, широко діляться наболілим.

### **Розв'язання задачі 30**

Ніяка недбалість і необ'єктивність педагога у відношенні до дітей, підлітків не проходить непоміченою, вона не тільки фіксується й оцінюється учнями та їхніми батьками, але й гостро переживається ними, оскільки більшість батьків дуже чутливі до того, що стосується їхніх дітей.

Особливо болісно сприймають батьки публічні негативні оцінки на адресу їхніх дітей. Така безцеремонність і категоричність оцінок, продемонстрована в даній педагогічній ситуації вчителем, ображає і кривдить батьків, у них виникає сумнів в доброзичливості вчителя, його справедливості і фаховій придатності.

Звичайно, учитель зобов'язаний давати дітям об'єктивну, у тому числі й негативну, характеристику, якщо учень цього заслуговує. Але вона принесе користь і буде правильною, по-діловому сприйнятою тільки в тому випадку, коли батьки упевнені в доброзичливому ставленні вчителя до їхньої дитини. Більше того, учитель повинен нести батькам не тільки погану інформацію про дітей, тому що в кожній дитині є і щось гарне.

Наприклад, «Серьожа ласкавий, добрий, гарний хлопчик, а в навчанні йому просто треба допомогти. Серьожа працьовитий, але хвороби заважають йому добре вчитися».

### **Розв'язання задачі 31**

Вчителька, будучи впевненою в помилці матері, спокійно вислухала її і сказала: «Можливо, я помилилася, давайте перевіримо ще раз...» і запросила матір на урок арифметики, де запропонувала Юрі і Віті розв'язати кілька задач. Вітя виконав завдання швидко і впевнено, а Юра усе ніяк не міг справитися з одним. Розмов на цю тему більше не було не тільки з матір'ю Юри, але й з іншими батьками.

### **Розв'язання задачі 32**

Якщо вчителю немає діла до уроку його колеги, отже, йому нема діла й до того, який виховний ефект дають подібні уроки. Адже якщо колега подав дітям урок нечесності, тим самим він порушив умови морального виховання учнів. Відсутність взаємної вимогливості, безпринципність, нещирість і звичка кривити душею створюють атмосферу облудності, всепрощенства, вседозволеності та байдужості у навчанні і вихованні.

Дана ситуація склалась, напевно, тому, що вчитель звик працювати самотужки, не ділитися думками з іншими і не втручається у справи своїх колег, тобто байдужий до роботи колективу.

### **Розв'язання задачі 33**

У даній ситуації вчительці не варто починати знайомство з класом із конфлікту. Учні не знають учителя, вони ще на його боці, вчитель не знає учнів і може припуститися помилки у своїх висновках і рішеннях. Тому вчительці краще зробити вигляд, що вона не помітила порушників, тим більше, що вони сиділи на задніх партах. Після уроку можливий варіант не прямого зауваження. Наприклад, «Я прийшла до вашого класу не для того, щоб робити зауваження, ставити двійки і вступати в конфлікти. Я буду намагатися давати вам знання і радість, щоб після уроку і в мене, і у вас залишилося відчуття гарно виконаної роботи і приємного спілкування».

### **Розв'язання задачі 34**

Подібні записи в щоденнику свідчать не лише про педагогічне безсилля вчителя, але і його безвідповідальність, небажання самому відповідати за власну роботу в школі, прагнення перекласти частину своїх обов'язків на батьків.

Слабкий учитель, можливо, і не в змозі організувати увагу дітей на уроці, і він може звернутися за допомогою до батьків, але з проханням про допомогу, а не з наказом: «ужити заходів». Вимога до батьків «вжити заходів» часто передбачає якесь покарання дитини, що вносить розлад у сім'ю, а діти починають бачити в учителеві скаржника, що приносить їм зло.

### **Розв'язання задачі 35**

У даній ситуації вчителька порушила норми педагогічного такту:

1) Вона не вважала за потрібне пояснити батькові дівчини, у чому полягають прогалини в її знаннях. «Не вміє розповідати» — доказ, що не витримує критики. Школярка, що добре встигає з усіх гуманітарних наук, навряд чи страждає бідністю мовлення. Швидше за все тут має місце небажання учениці відповідати через упереджене ставлення вчительки.

2) Вчитель не може і не повинен категоричним тоном робити такі песимістичні заяви: «П'ятірки не буде мати ніколи». Це неправильно і неприпустимо за формою.

3) У розмові з батьком вчителька проявила так зване «педагогічне чванство», порадивши йому «не ходити даремно до школи». Це вже межує з порушенням батьківських прав.

4) Вчителька, на жаль, підтвердила вже сформовану у своєї учениці думку про необ'єктивність, упередженість. Тепер до цього висновку прийшов і батько.

### **Розв'язання задачі 36**

Найкраще для матері в цій ситуації — визнати свою провину, вибачитися перед сином, але мати навіть не спробувала цього зробити, очевидно вважаючи, що стосовно своїх дітей мати завжди права.

Така неправильна позиція тільки підірвала авторитет матері в очах сина, тому конфлікт загострився і мати звернулася по допомогу до вчителя.

У подібній ситуації вчитель повинен переконати жінку в хибності її вчинку. Якщо ж педагог буде підтримувати батьків, незалежно від того, мають вони рацію чи ні, то цим він буде орієнтувати учнів на нехтування моральною стороною вчинку. Вчитель повинен підтримувати тільки ту сторону, у якої вчинки об'єктивно правильні.

### **Розв'язання задачі 37**

Цілком можливо, що учень доклав максимум зусиль, щоб з предмета одержати більш високу оцінку. Проте, відмінна оцінка, яку нарешті одержав учень, не принесла йому радості. Усю радість від п'ятірки знищила недовіра вчительки, її підозрілість. Чи варто після цього учневі старатися?

Він може хворобливо прореагувати на дане зауваження вчителя. Це призведе до конфліктів, порушень дисципліни, поганої успішності учня. Крайній шлях — це зняти психологічну домінанту недовіри.

Тактовний вчитель не зробив би такого зауваження, він обов'язково похвалив би учня, нехай навіть без достатньої впевненості, що п'ятірка ця — випадковість. Учнів треба орієнтувати на майбутні успіхи, а не на минулі невдачі. Вони повинні вірити в можливість досягнення успіху незалежно від попередніх оцінок, а учителеві підтримувати віру, а не знищувати її.

### **Розв'язання задачі 38**

Подібні зауваження учень сприймає як неповагу до найближчих їм людей. Кінцевий результат таких педагогічних дій не сприяє зміцненню авторитету ні вчителів, ні батьків. Вчитель, що зумів вплинути на зростання авторитету батьків у очах дітей, підвищує і свій авторитет: батьки щиро підтримують такого педагога в усіх його починаннях.

### **Розв'язання задачі 39**

Кілька днів я обмірковував і зважував план дій, намагаючись представити себе на місці дванадцятилітнього підлітка. Я прийшов до висновку, що більше за все мені хотілося б поділитися з кимось своїми проблемами. Наступним моїм завданням було спробувати зрозуміти, що на душі в моїх учнів. З цією метою я постарався так побудувати уроки англійської мови, щоб наприкінці кожного уроку залишався час на різноманітні обговорення і дискусії. Пояснивши свій прийом учням, я запевнив їх, що ми будемо обговорювати будь-яку обрану ними тему. Їхнє захоплення важко було описати.

У відведений мною для дискусій час в основному говорили учні, а я тільки слухав їх. Дуже швидко поведінка у класі різко змінилася на краще. Ми форсували програму, незмінно залишаючи час для бесід. І тут несподівано для себе я виявив, що вони корисні і для мене. Ми розмовляли про все: про забруднення навколишнього середовища, наркотики, історичні події, взаємовідносини між хлопчиками і дівчатками, просто про життя. Я досі не знаю, чи багато школярі почерпнули для себе з підручника, але я цілком впевнений у тому, що вони набагато краще стали розуміти реалії життя. Мої учні стали більш відповідально ставитися до уроків англійської мови. Адже усі вони, без винятку, активно підтримували ту практику невимуснених дискусій, ініціатором яких був я. У мене ще залишалися деякі сумніви щодо слухності обраного мною курсу, але усі вони розсіялися, як тільки я одержав поштою листа від одного з моїх учнів: «На ваших уроках просто здорово. Мені вперше сподобалася англійська. З цього предмета в мене почали з'являтися більш високі оцінки. На Ваших уроках ми встигаємо зробити більше, ніж на інших. Мені подобається, як у нас проходять дискусії. Дуже сподіваюся, що у Вас буде довга щаслива вчительська кар'єра. Бути у Вашому класі — одне задоволення. Я проводив би там увесь час».

### **Розв'язання задачі 40**

Як тільки цей учень знову порушив дисципліну, я назвав його ім'я і перед усім класом оголосив догану. Учень стих, але потім відмовлявся відповідати. Пройшло кілька днів, і він знову взявся за старе. Нічого не змінилося і після того, як його пересадили за інший стіл. Я вже впав у відчай, але усе-таки вирішив поговорити з ним віч-на-віч. Відбувалося це приблизно так: «Послухай, друже, я не знаю, у чому справа й чому ти так поводишся. Але можу сказати одне: як би ти не намагався перешкоджати мені, свою роботу я буду виконувати. Якщо тобі не до душі перебування в школі, що ж, вирішувати тобі. Проте довчитися тобі все ж доведеться, отож поведься пристойніше. Не бажаєш працювати в класі, то хоча б не заважай своїми розмовами іншим. Ще раз говорити на цю тему я не маю наміру. З сьогоднішнього дня, сподіваюся, ти перестанеш баламутити клас. Я говорив з тобою, як чоловік з чоловіком. Думаю, ти сам зробиш необхідні висновки з нашої розмови».

У відповідь я почув: «Добре. У класі стане тихо, але вчитись я не збираюся. Працюй чи не працюй — оцінка вища не буде».

Я пообіцяв, що з мого боку все буде справедливо і він може розраховувати на заслужену оцінку. Вже на наступному уроці він поведився чудово, але не став відповідати ні на одне запитання, задане йому з теми заняття. Я продовжував викликати його на кожному уроці. Нарешті він почав відповідати, але при цьому неймовірно ніяковів: йому було важко розлучитися з колишньою роллю і він ніяк не бажав, щоб клас запідозрив його в слабкості характеру. Проте поступово учень втягувався в роботу і навіть підводив руку при усних опитуваннях. Я продовжував триматися з ним суворо і твердо, але завжди використовував нагоду похвалити його, якщо він на те заслуговував. Думаю, що похвали ці його надихали. Зрештою, результати роботи саме з цим хлопцем принесли мені найбільше задоволення.

### **Розв'язання задачі 41**

Що мені було робити? Я, стоячи перед аудиторією, намагалася звернути на себе увагу своїм крижаним мовчанням. Не вийшло. Я вдалася до усних зауважень — і теж безрезультатно. Тоді я звернулася за консультацією до свого куратора. Учителька не змогла дати готову педагогічну пораду, але запропонувала спостерігати за учнями на моїх уроках. Я відмовилася, оскільки прийняли подібну пропозицію означало визнати власну поразку.

Одного разу терпець мені урвався і я оголосила, що задам письмову роботу, яку всі мусять здати наприкінці уроку. Теревені тривали. Втративши рівновагу, я повідомила клас, що завтра має бути виконаний контрольний тест.

У той же день мені довелося розмовляти з одним учнем із цього класу, який потребував моєї допомоги в підготовці роботи. Скінчивши з цією справою, ми заговорили про погану дисципліну в класі. Я не приховувала своєї занепокоєності, і тоді учень дуже чемно дав мені зрозуміти, щоб я усі-

ма силами намагаюся скласти враження дріб'язкової причепливої людини. Клас же відмінно усвідомлює, що це далеко не так. Чому б мені не припинити грати цю невдячну роль? Замість того, щоб сваритися і давати як покарання додаткові завдання, що викликає у класі лише почуття протесту, чи не краще просто і прямо заявити: якщо гамір не припиниться, доведеться передати клас іншому вчителю. Мені подумалося, що думка ця непогана. Та й втрачати мені на цьому етапі, мабуть, уже було нічого.

Наступного дня в мене відбулася відверта розмова з класом. Усі слухали мене, відчуваючи щирість і необхідність моїх слів. Ніхто не вимовив ні слова. Увесь цей час я простояла біля свого столу і говорила досить спокійно. Я заявила, що більше так тривати не може. Мені не потрібні маленькі роботи, що сидять стрункими рядами, але так само мені не потрібні й порушники дисципліни.

Я запропонувала учням кілька варіантів подальших взаємовідносин. Перший: порушення дисципліни негайно тягнуть за собою письмовий тест і додаткові домашні завдання. При цьому я пояснила, що мені б не хотілося вдаватися до такого методу впливу. Другий: я передаю клас іншому викладачеві. Так, це рівнозначно поразці і визнанню фахової некомпетентності, але, якщо знадобиться, я піду на це. І нарешті, третій: забути про старі образи і почати все спочатку. Я запропонувала школярам обрати свого представника, добре все зважити і через нього повідомити мене про прийняті усіма рішення.

Делегат був обраний без зайвих слів. Якийсь час у класі йшов обмін думками. Рішення було однастайним: забути колишні образи. З того дня у роботі з цим класом не виникало ніяких труднощів. На мій погляд, він став зразковим.

### **Розв'язання задачі 42**

З огляду на добру успішність дівчинки я вирішив не робити їй зауваження при друзях, а поговорити з нею після уроку наодинці. Спитавши, чи не важкий для неї матеріал, я одержав очікувану негативну відповідь. Чи не думає вона в такому випадку, що замість приготування шпаргалок набагато корисніше витратити час на справжнє навчання? Юля погодилася зі мною.

Перш за все, ніколи не треба поспішати. Краще обговорити проблему з учнями відверто, ніж відразу вдатися до суворого покарання.

### **Розв'язання задачі 43**

Я вирішив змінити ситуацію. Я звернув увагу на дуже акуратний почерк Дмитра. З його манери говорити було ясно, що інтелект у нього набагато вищий, ніж той, що він демонстрував у класі. Я вирішив заглянути в його особову справу. При цьому виявилось два важливих моменти. Дмитро був інтелектуально розвинутим, а це означало, що він учиться набагато нижче своїх можливостей, але він був із неблагополучної родини.

Я вирішив поговорити з Дмитром і між нами склалися непогані стосунки. Я сказав йому, що хлопець він не без здібностей і вчитися міг би набагато краще. Він слухав він мене з інтересом. Підлітку явно була до душі моя щирість і те, що я відзначив його здібності. Дмитро дав слово змінити своє ставлення до навчання. Можливо, основну роль у цьому відіграло те, що йому вперше по-справжньому бажали допомогти.

Протягом наступних тижнів Дмитро доклав чимало зусиль, намагаючись забути досвід минулих невдач. Нова роль давалася йому важко, і я взяв за правило хвалити учня за найменший успіх. Я дав персональне завдання кільком учням на чолі з Дмитром. Така зміна викликала явне схвалення і з боку його однокласників.

Успішність школяра стабільно поліпшувалася. Задоволення від цього я одержував не менше, ніж він сам. Його оцінки підвищилися.

#### **Розв'язання задачі 44**

Цю репліку я дозволив собі пропустити повз вуха, але пішов на консультацію до директора школи. Він розповів, що вдома в Михайла нелегке життя. Батько його алкоголік, який знаходить задоволення в образливих покараннях власних дітей. Михайло був зарахований до класу з ускладненою програмою. Проте він відмовлявся там учитися, мабуть, з тієї причини, що більшість учнів цих класів у соціальному плані стоять на більш високому рівні. Довелося перевести його назад до групи слабких учнів. Наступного дня в мене відбулася далеко не безрезультатна розмова з Михайлом. Я говорив про те, що всім у житті, випадає переживати труднощі і що, порівняно з іншими школярами його віку, він має чимало переваг. Рано зіткнувшись з реальними життєвими проблемами, він навчиться з ними справлятися, змужніє й у майбутньому почуватиме себе набагато впевненіше. Я зазначив, що люди повинні довіряти один одному, щоб вирішувати проблеми, що постають перед ними. Але такій взаємній довірі потрібно покласти добрий початок. Хлопець уважно вислухав мої слова.

Поступово ставлення Михайла до занять помітно змінилося на краще. Підлітку було приємно, коли його викликали на уроці і визнавали успіхи. У нього зросло почуття власної гідності. Ми з ним стали добрими друзями. Михайло часто затримувався після уроків, щоб поговорити зі мною на досить серйозні теми. Зараз Михайло грає на барабані в шкільному оркестрі. Я не перевиховав школяра, але, можливо, змусив його повірити в себе.

#### **Розв'язання задачі 45**

Мені здалося, що колега не дуже хвилювалася, коли я пояснив їй суть справи. Вона тільки поцікавилася, чи не було мене яких-небудь ускладнень з учнями. Я відповів, що стосунки з класом у мене були рівними. «Що ж мені робити?» — запитав я. Відповідь була такою, що мені нічого не треба робити. Проте, якщо дзвонитимуть ще, то треба вимкнути телефон, а наступного дня в класі поводитися так, ніби нічого не сталося. Все буде нормально.



Вчителька порадила мені більше не думати про телефонні дзвінки і добре виспатися. Чесно кажучи, її безтурботність вразила мене не менше, ніж сама дзвінки. Невдовзі після цієї розмови телефон задзвонив знову. Я відключив апарат і зайнявся підготовкою до завтрашнього уроку.

Увійшовши наступного дня до класу, я намагався триматися спокійно, хоча, зізнаюсь, серце в мене шалено билосся. Приступивши до роботи, я уважно поглядав на учнів, намагаючись виявити чийсь зніяковілий погляд, але нічого підозрілого не знайшов. Колега була права. Нічого надзвичайного не сталося.

Коли після уроків ми з нею повернулися до попередньої розмови, учителька сказала, що дійсно нема нічого незвичайного в анонімних дзвінках учнів. Вона вважала це своєрідним проявом гумору деяких школярів.

Вона розповіла, як сама теж отримувала анонімні дзвінки, деякі з них були цілком дружніми, навіть романтичними, а яюсь почула і погрози. Найрозумніше в цієї ситуації не звертати на все це уваги. Якщо учні побачать, що ви на дзвінки не реагуєте, вони припинять дзвонити. І знову вона мала рацію. Дзвінки припинилися. Викладання доставляло мені задоволення. І все ж я ніколи не забуду почуття, яке межує із панікою, що я пережив через кілька погрожуючих дзвінків.

#### **Розв'язання задачі 46**

Нарешті в нас відбулася розмова. Я вибачилась за невдалий жарт, але Олена не повірила в мою щирість, вважаючи що вибачення викликані обуренням усього класу. Я намагалася переконати її в тому, що глибоко шкодую про те, що сталося. Мабуть, мені це вдалося, тому що наступного дня поведінка школярки помітно змінилася. Поступово стосунки між нами налагодилися, від колишніх непорозумінь не залишилось і сліду. Олена продовжувала відмінно вчитися і вийшла на перше місце в класі.

#### **Розв'язання задачі 47**

По-перше, нічим зовні не примітний учень у ситуації, яка раптово виникла на уроці, виявляє такі якості, які ніхто не міг передбачити в ньому, які виділяють цього учня, підкреслюють його неординарність. По-друге, Ігор довів, що не варто вчителю так іронічно ставитися до можливостей середнього учня. Вони набагато більші, ніж думають педагоги. Ігор знав, що він лише один із більшості, який анітрохи не виділяється із загальної маси, скоріше навпаки. І якщо він, цілком середній, навіть ледачий, може так переконливо вести урок, то що можна сказати про інших дітей, не менш здібних і більш старанних? Так, йому випав шанс проявити себе, свої приховані дотепер можливості, не стільки інтелектуальні, скільки вольові, духовні.

Можливо, його однокласники думали, якщо Ігор зміг, невже я не зможу? Адже я анітрохи не гірше від нього. «Навряд чи в мене вистачило б сміливості зважитися на таке. Ігор молодець, зважився». Могли вони так подумати? Мені здається, могли. Загальна радість, очевидно, у тому й полягала, що вчинок Ігоря, як би неоднозначно його не сприйняли, створив

відчуття загальної причетності до успіху, самоусвідомлення нереалізованих можливостей. По-третє, учень відчув на собі, яка важка праця вчителів, особливо в тих випадках, коли з дисципліною не все гаразд. По-четверте, обмін ролями дає можливість висвітлити прихований потенціал інтелектуальних, емоційно-вольових можливостей як окремих школярів, так і колективу в цілому. Вони ніби створюють важливий прецедент на майбутнє, розбиваючись у наступні дні, місяці на окремі самостійні акти «обміну ролями», перетворюючись із форми ділової гри в специфічний прийом створення ситуації успіху, що доступна кожному вчителю, учню і кожному колективу. Девіз цього прийому: «Чим яскравіша особистість, тим кращий колектив» і, навпаки, чим більше буде у колективу віри в свої можливості, чим сильнішим буде дух колективу, тим легше проявляться інтелектуальні сили особистості.

#### **Розв'язання задачі 48**

Якщо не пробудити в дитячих серцях співчуття, тривоги за Оленку, то їхніх сердець не торкнеться хвилювання і піклування. Я описую дітям Оленчине горе: усі ми будемо танцювати навколо ялинки, а вона буде лежати вдома одна. А чи не можемо ми полегшити горе нашій подрузі? Давайте, діти, прикрасимо ялинку, принесемо її Оленці додому. З тієї хвилини як діти уявили, як вони усе це будуть робити, у їхні серця увійшла інша людина, їхня маленька подруга. Діти забувають власні піклування і майструють із паперу сов і ведмежат, зайців і вовченят, несуть ялинку подрузі. Один школяр приносить електричну лампочку, намагається запалити її, але не може, і це його дуже нервує. Кожен бажає чимось порадувати Оленку.

#### **Розв'язання задачі 49**

Випадок із стільчиком можна розцінити як педагогічний злочин, причиною якого є недостатня компетентність учителя в питаннях психології і фізіології дитини. Вік 11 років психологи визначають як період пошуків себе і другу життєву кризу. У цей час потрібно не руйнувати психіку дитини. Подібного роду покарання руйнують психіку, відштовхують дитину від школи, негативно діють на весь колектив. Учитель не оперує особистісно орієнтованими методами виховання, що позитивно впливають на учнів. Покарання — теж педагогічний метод, але способи його реалізації не повинні принижувати гідності дитини. Учителю потрібно розібратися в мотивах негативних дій учня.

#### **Розв'язання задачі 50**

Вчитель говорить учневі: «Ти списуєш, тому що хвилюєшся і не впевнений у собі, і не хочеш отримати ще одну двійку». Така фраза дозволяє педагогу вийти на ставлення вихованця до самого себе, щоб потім стимулювати в ньому процес позиційної самокорекції. Учитель не лає на дитину, а констатує те, що сталося.

Щоб допомогти учням зробити самостійну оцінку власних дій, необхідно зробити співставлення його дії із соціальною нормою і культурним зразком ставлення до себе й інших людей. Ця функція може бути реалізована за допомогою такої парадигми: «Справжні люди завжди переборюють труднощі з гордо піднятою головою і не ховаються за чужі спini. Ти, звісно ж, не подумав про це, а я завжди переживаю, які з вас вийдуть люди».

На останньому етапі вчителем здійснюється прогноз можливих наслідків дій учня, щоб допомогти йому самовизначитися в житті. Специфічною особливістю технологічного трактування даної функції є те, що педагог знімає з себе обов'язки арбітра долі дитини. Він не промовляє загрозливо: «Якщо ти..., то я тебе», а тільки окреслює для дитини проєкцію: «Якщо ти..., то тебе».

Завершується реакція схваленням рішення, що стає логічним висновком з усього алгоритму «Тому я...». У нашому прикладі ці операції можуть мати такий вигляд: «Тепер я ще більше турбуюсь про те, як будуть складатися твої стосунки з дівчатками та хлопцями. Тому я намагатимусь знайти для тебе справу, яка б загартувала чоловічий характер, а перший крок у цьому напрямку ти можеш сам зробити уже зараз».

## Розділ V. МЕТОДИКИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ. Практикум

Максимально об'єктивної інформації про якості особистості та про індивідуальність вчителя потребують практично всі учасники педагогічного процесу, а саме: вчителі для самооцінки і виявлення шляхів самовдосконалення, студенти для розвитку особистісного потенціалу. Педагогічну діагностику ми розглядаємо як важливу умову самовдосконалення вчителя нового типу. У сучасній літературі все частіше можна знайти тестові методики, що допомагають провести оперативну оцінку і самооцінку розвитку особистісних якостей, що показують професійну спроможність учителя ефективно вирішувати педагогічні задачі. Ми наводимо приклади тестів, що пройшли неодноразову практичну перевірку і допоможуть майбутньому вчителю поглибити свої знання й уміння ефективно вирішувати педагогічні задачі. Звичайно, наведені тести дають лише відносну оцінку готовності майбутнього вчителя до розв'язання педагогічних задач, але важлива функція цих діагностичних методик — прогностична, що допоможе визначенню перспективи розвитку студентів.

### 5.1. Методика. Педагогічні ситуації.

*(За Р. С. Нємовим)*

Методика дозволяє визначити педагогічні здібності студентів на основі того, як вони вирішують проблемні ситуації, що зазначені в даній методиці. Перед початком дослідження студенти отримують наступну інструкцію:

«Перед вами — низка складних педагогічних ситуацій. Після ознайомлення з кожною із них, Вам необхідно вибрати із числа запропонованих варіантів такий, який, на Ваш погляд, буде найбільш ефективним з педагогічної точки зору. Якщо жоден із запропонованих варіантів Вас не влаштує, то можна вказати свій, оригінальний варіант у двох нижніх рядках після всіх перерахованих відповідей. Це, як правило, буде 7-й та наступні варіанти відповідей на ситуацію».

#### *Ситуація 1*

Ви почали проведення уроку, всі учні заспокоїлися, настала тиша, і незабаром у класі хтось голосно засміявся. Коли ви, не встигнувши нічого сказати, здивовано подивились на учня, який засміявся, він, дивлячись вам прямо у вічі, заявив: «Мені завжди смішно дивитись і хочеться сміятись, коли ви починаєте вести заняття». Як ви відреагуєте на це? Виберіть та відмітьте мовну реакцію, що найбільш підходить з числа запропонованих нижче.

1. «Ось тобі і на!»
2. «А що тобі смішно?»
3. «Та, заради бога!»
4. «Ти що, дурник?»

5. «Люблю веселих людей».
6. «Я рад (а), що створюю тобі веселий настрій».
7. \_\_\_\_\_

### *Ситуація 2*

З початку заняття або вже після того, як ви провели декілька занять, учень заявляє вам: «Я не думаю, що ви, як педагог, зможете нас чомусь навчити».

Ваша реакція:

1. «Твоя справа — вчитися, а не вчити вчителя».
2. «Таких, як ти, я, звичайно, нічому не можу навчити».
3. «Може, тобі краще перейти в інший клас або вчитися у іншого вчителя?»
4. «Тобі просто не хочеться вчитися».
5. «Мені цікаво знати, чому ти так вважаєш».
6. «Давай поговоримо про це більш детально. У моїй поведінці, мабуть, є щось таке, що наводить тебе на подібну думку».
7. \_\_\_\_\_

### *Ситуація 3*

Вчитель дає учню завдання, а той не хоче його виконувати і при цьому заявляє: «Я не хочу це робити!». Якою може бути реакція вчителя?

1. «Не хочеш — змусимо!»
2. «Для чого ж ти тоді прийшов вчитися?»
3. «Тим гірше для тебе, залишайся неуком. Твоя поведінка схожа на поведінку людини, яка на зло своєму обличчю хотіла б відрізати собі носа».
4. «Ти усвідомлюєш, чим це може для тебе закінчитися?»
5. «Не міг би ти пояснити, чому?»
6. «Давай сядемо та обговоримо — може, ти і маєш рацію».
7. \_\_\_\_\_

### *Ситуація 4*

Учень розчарований своїми навчальними успіхами, сумнівається у своїх здібностях і у тому, що йому будь-коли вдасться як слід зрозуміти та освоїти матеріал. Він говорить вчителю: «Як ви вважаєте, чи вдасться мені коли-небудь вчитися на відмінно та не відставати від інших учнів у класі?». Що має на це відповісти йому вчитель?

1. «Якщо чесно казати — сумніваюсь».
2. «О, так, звичайно, у цьому ти можеш не сумніватися».
3. «У тебе прекрасні здібності, і я пов'язую з тобою великі надії».
4. «Чому ти сумніваєшся у собі?»
5. «Давай поговоримо та з'ясуємо проблеми».
6. «Багато залежить від того, як ми з тобою будемо працювати».
7. \_\_\_\_\_

### *Ситуація 5*

Учень говорить вчителю: «На два найближчих уроки, які ви будете проводити, я не піду, оскільки хочу піти на концерт молодіжного ансамблю (варіанти: погуляти з друзями, побувати на спортивних змаганнях у якості глядача, просто відпочити від школи)». Як потрібно відповісти йому?

1. «Спробуй тільки!»
2. «Наступного разу тобі доведеться прийти до школи з батьками».
3. «Це — твоя справа, тобі ж здавати екзамен (залік). Все одно ти змушений будеш звітуватись за пропущені заняття».
4. «Мені здається, що ти дуже несерйозно відносишся до занять».
5. «Може, тобі краще взагалі залишити школу?»
6. «А що ти збираєшся робити далі?»
7. «Мені цікаво знати, чому відвідування концерту прогулянка з друзями, спортивні змагання) для тебе більш цікаві, ніж заняття у школі».
8. «Я тебе розумію: відпочивати, ходити на концерти, бувати на змаганнях, спілкуватися з друзями дійсно цікавіше, ніж навчатися у школі. Але я хотів (ла) би знати, чому це так важливо саме для тебе».
9. \_\_\_\_\_

### *Ситуація 6.*

Учень, побачивши вчителя, коли той увійшов до класу, каже йому: «Ви виглядаєте дуже втомленим». Як на це повинен відреагувати вчитель?

1. «Я вважаю, що з твого боку не дуже пристойно робити мені такі зауваження».
2. «Так, я погано себе почуваю».
3. «Не хвилюйся за мене, краще на себе подивися».
4. «Я сьогодні погано спав, у мене багато роботи».
5. «Не хвилюйся, це не завадить нашим заняттям».
6. «Ти — дуже уважний, дякую за турботу!»
7. \_\_\_\_\_

### *Ситуація 7*

«Я відчуваю, що заняття, які ви ведете, не допомагають мені», — каже учень вчителю і додає: «Я взагалі думаю кинути заняття». Як на це повинен відреагувати вчитель?

1. «Перестань говорити дурниці!»
2. «Нічого собі, додумався!»
3. «Може тобі знайти іншого вчителя?»
4. «Я хотів би знати більш детально, чому у тебе виникло таке бажання?»
5. «А що, якщо нам спробувати попрацювати разом над рішенням твоєї проблеми?»
6. «Може, твою проблему можна вирішити якимось інакше?»
7. \_\_\_\_\_

### *Ситуація 8*

Учень говорить вчителю, демонструючи зайву самовпевненість: «Немає нічого такого, що я не міг би зробити, якщо б захотів. У тому числі мені не складе ніяких труднощів засвоїти предмет, що Ви викладаєте». Якою має бути на це репліка вчителя?

1. «Ти занадто добре думаєш про себе».
2. «З твоїми-то здібностями? – Сумніваюся!»
3. «Ти, мабуть, відчуваєш себе досить впевнено, якщо заявляєш так?»
4. «Не сумніваюся у цьому, оскільки знаю, що якщо ти захочеш, то у тебе все вийде».
5. «Це, мабуть, буде вимагати у тебе великих зусиль».
6. «Зайва самовпевненість заважає справі».
7. \_\_\_\_\_

### *Ситуація 9*

У відповідь на відповідне зауваження вчителя учень говорить, що для того, щоб засвоїти предмет, що вивчається, йому не потрібно багато працювати: «Мене вважають досить здібною людиною». Що на це повинен відповісти учитель.

1. «Ця думка не є для тебе характерною».
2. «Ті труднощі, які ти до цього часу відчував, і твої знання зовсім не свідчать про це».
3. «Багато людей вважають себе досить здібними, але далеко не всі на ділі є такими».
4. «Я радий (а), що ти такої думки про себе».
5. «Це повинно заставити тебе докладати більш зусиль у навчанні».
6. «Це звучить так, ніби ти сам не дуже віриш у свої здібності».
7. \_\_\_\_\_

### *Ситуація 10*

Учень каже вчителю: «Я знову забув принести зошит (виконати домашнє завдання тощо)». Як на це повинен відреагувати вчитель?

1. «Ну ось, знову!»
2. «Чи не здається це тобі проявом безвідповідальності?»
3. «Думаю, тобі час ставитися до справи більш серйозно».
4. «Я хотів (ла) б знати, чому?»
5. «У тебе, мабуть, не було для цього можливості?»
6. «Як ти вважаєш, чому я кожного разу нагадую про це?»
7. \_\_\_\_\_

### *Ситуація 11*

Учень у розмові з учителем каже йому: «Я хотів би, щоб ви ставилися до мене краще, ніж до інших учнів». Як має відповісти учитель на подібне прохання учня?

1. «Чому це я маю ставитися до тебе краще, ніж до всіх інших?»

2. «Я зовсім не збираюся грати в улюбленців та фаворитів!»
3. «Мені не подобаються люди, які заявляють подібні речі».
4. «Я хотів (ла) б знати, чому я маю особливо виділяти тебе серед інших учнів?»
5. «Якщо б я сказав (ла), що люблю тебе більше, ніж інших учнів, ти почувався від цього ліпше?»
6. «Як ти думаєш, як насправді я до тебе ставлюся?»
7. \_\_\_\_\_

### *Ситуація 12*

Учень, висловивши свої сумніви з приводу можливості успішного засвоєння ним предмету, говорить: «Я сказав вам про те, що мене турбує. Тепер ви скажіть, у чому причина цього і що мені робити далі?» Що на це має відповісти учитель?

1. «У тебе, як мені здається, комплекс неповноцінності».
2. «У тебе немає ніяких підстав для хвилювання».
3. «Перед тим, як я зможу виказати обгрунтовану думку, мені необхідно краще розібратися у суті проблеми».
4. «Давай зачекаємо, попрацюємо та повернемося до обговорення проблеми через деякий час. Я вважаю, ми зможемо її вирішити».
5. «Я не готовий (а) дати тобі зараз точну відповідь, мені потрібно подумати».
6. «Не хвилюйся, і у мене у свій час нічого не виходило».
7. \_\_\_\_\_

### *Ситуація 13*

Учень каже вчителю: «Мені не подобається те, що ви говорите і відстоюєте на заняттях». Якою має бути відповідь учителя?

1. «Це — погано».
2. «Ти, мабуть, у цьому не розбираєшся».
3. «Я сподіваюсь, що у подальшому, в процесі занять твоя думка зміниться».
4. «Чому?»
5. «А що ти сам любиш і готовий відстоювати?»
6. «На смак та колір товаришів немає».
7. «Як ти вважаєш, чому я так стверджую?»
8. \_\_\_\_\_

### *Ситуація 14*

Учень, явно демонструючи своє погане ставлення до когось з товаришів по класу, каже: «Я не хочу працювати (вчитися) разом з ним». Як на це повинен відреагувати вчитель?

1. «Ну та й що?»
2. «Нікуди від цього не втечеш, все одно прийдеться займатися».
3. «Це безглуздо з твого боку».



4. «Але він також не захоче після цього працювати (вчитися) з тобою».
5. «Чому?»
6. «Я думаю, що ти не правий».
- 7.

#### *Оцінка результатів та висновки*

Кожна відповідь студентів оцінюється у балах у відповідності до ключа, який представлений у таблиці. Зліва по вертикалі у таблиці порядковими номерами вказані педагогічні ситуації, а справа зверху представлені альтернативні відповіді на ці ситуації. У самій таблиці визначені бали, якими оцінюються різні варіанти відповідей на різні педагогічні ситуації.

#### *Ключ до методики «Педагогічні ситуації»*

Оцінка у балах різних варіантів відповідей на різні ситуації

Порядковий номер педагогічної ситуації	Вибраний варіант відповіді та його оцінка у балах							
	1	2	3	4	5	6	7	8
1	4	3	4	2	5	5	—	—
2	2	2	3	3	5	5	—	—
3	2	3	4	4	5	5	—	—
4	2	3	3	4	5	5	—	—
5	2	2	3	3	2	4	5	5
6	2	3	2	4	5	5	—	—
7	2	2	3	4	5	5	—	—
8	2	2	4	5	4	3	—	—
9	2	4	3	4	5	4	—	—
10	2	3	4	4	5	5	—	—
11	2	2	3	4	5	5	—	—
12	2	3	4	5	4	5	—	—
13	3	2	4	4	5	4	5	—
14	2	2	3	4	4	5	—	—

*Примітка.* Особисті відповіді оцінюються окремо, і відповідні оцінки додаються до загальної суми балів.

Здатність правильно вирішувати педагогічні задачі визначається по сумі балів, набраної студентами по всім 14 педагогічним ситуаціям, поділеної на 14.

Якщо студент отримав середню оцінку вище 4,5 балів, то його педагогічні властивості (за даною методикою) вважаються високорозвиненими. Якщо середня оцінка знаходиться в інтервалі від 3,5 до 4,4 балів, то педагогічні властивості вважаються середньо розвиненими. Нарешті, якщо середня оцінка виявилася менше, ніж 3,4 бали, то педагогічні властивості розглядаються як слабо розвинені.

## 5.2. Методика визначення сформованості загальних творчих здібностей

Спробуйте визначити рівень сформованості своїх власних творчих здібностей. Для цього уважно прочитайте пункти анкети, наведені нижче, і проти кожного з них поставте слово «так», якщо твердження збігається з вашою думкою про себе, або слово «ні», якщо не збігається.

№	Твердження	Так	Ні
1	Звичайно, я легко пристосовуюся до людей, до ідей чи умов		
2	Мені подобається вирішувати типові, стандартні задачі		
3	Я, здається, більше пристосований до конструювання нового, ніж до поліпшення, удосконалення старого		
4	Звичайно, я обачливий, коли маю справу з колективом		
5	У більшості випадків я дію самостійно, без допомоги і підказок друзів та старших		
6	Ніколи не намагався змінити стосунки між собою і моїми товаришами		
7	Часто-густо я утримуюсь від висунання ідей, пропозицій, хоча й маю їх		
8	Мені часто щастить знайти нестандартне, оригінальне розв'язання задачі		
9	Мені подобається, коли відбувається швидка зміна різних видів діяльності		
10	Мені притаманне прагнення реалізувати одночасно кілька ідей, вирішувати кілька проблем		
11	Я частенько один вступаю в суперечку з однолітками чи старшими		
12	Звичайно, я легко погоджуюсь з іншими і підкоряюсь колективній думці		
13	У мене часто виникають оригінальні ідеї		
14	Мені подобається виконувати роботи за розробленим планом, схемою, інструкцією		
15	Я завжди охоче розповсюджую, пропагую нові ідеї		
16	Я вважаю за краще виконувати роботу по-новому, хоча і знаю, що ризикую бути незрозумілим товаришами, старшими		
17	Звичайно, я працюю без суттєвих змін, відхилень від тих рекомендацій, що дають викладачі		
18	Мені часто доводилося виправдовувати свої дії інструкціями, правилами, рекомендаціями чи авторитетами		
19	Мені подобається виконувати завдання дослідницького характеру		
20	Я завжди відстоюю свою думку, якщо в ході дискусії не виявляю в своїх поглядах серйозних вад		

### Обробка результатів:

У першому стовпчику за кожну відповідь «так» виставляється два бали, у другому — два бали за відповідь «ні». Результати плюсуються. Рівень сформованості загальних творчих здібностей визначається так: якщо набрано від 33 до 40 балів, то цей рівень можна оцінити як дуже високий; 26-33 бали — високий; 13-25 — середній; 6-12 балів — низький рівень прояву творчих здібностей.

Номери питань анкети записуються у вигляді двох стовпчиків.

3	1
5	2
8	4
9	6
10	7
11	12
13	14
15	17
16	18
19	
20	

### 5.3. Тест «Який Ваш творчий потенціал?»

Оберіть один із запропонованих варіантів відповіді.

1. Чи вважаєте Ви, що навколишній світ може бути поліпшений:

- а) так;
- б) ні, він і так досить гарний;
- в) так, але однак де в чому.

2. Чи думаєте Ви, що самі можете брати участь у значних змінах навколишнього світу:

- а) так, у більшості випадків;
- б) ні;
- в) так, в окремих випадках.

3. Чи вважаєте Ви, що деякі із Ваших ідей принесли б значний прогрес у тій сфері діяльності, в якій Ви працюєте:

- а) так;
- б) так, за сприятливих обставин;
- в) лише деякою мірою.

4. Чи вважаєте Ви, що в майбутньому будете грати настільки важливу роль, що зможете щось принципово змінити:

- а) так, напевно;
- б) це малоймовірно;
- в) можливо.

5. Коли вирішите розпочати свою справу, чи думаєте Ви що здійсите свій почин:

- а) так;
- б) часто думаєте, що не зумієте;
- в) так, часто.

6. Чи маєте Ви бажання зайнятися справою, яку абсолютно не знаєте:

- а) так, невідоме Вас приваблює;
- б) невідоме Вас не цікавить;
- в) усе залежить від характеру цієї справи.

7. Вам доводиться займатися незнайомою справою. Чи прагнете Ви досягти в ній досконалості:

- а) так;
- б) отримаєте задоволення від того, що встигли досягти;
- в) так, але якщо Вам це подобається.

8. Якщо справа, яку Ви знаєте, Вам подобається, чи хочете Ви знати про неї все:

- а) так;
- б) ні, Ви хочете вивчити найосновніше;
- в) ні, Ви бажаєте лише задовольнити совою допитливість.

9. Коли Вас спіткає невдача, то:

- а) якийсь час наполягаєте, всупереч здоровому глуздові;
- б) покинете цю справу, тому що розумієте, що вона нереальна;
- в) продовжуєте робити свою справу, навіть коли стає очевидним, що перешкоди нездоланні.

10. На Вашу думку, професію слід обирати з урахуванням:

- а) своїх можливостей, подальших перспектив для себе;
- б) стабільності, значущості, важливості професії, потреби в ній;
- в) переваг, які вона забезпечує.

11. Чи змогли б Ви під час мандрівки легко орієнтуватися в маршруті, яким уже ходили:

- а) так;
- б) ні, боїтеся збитися з дороги;
- в) так, але лише там, де місцевість Вам сподобалася і запам'яталася.

12. Чи зможете Ви відразу після якоїсь розмови пригадати все, про що говорилося:

- а) так, легко;
- б) усе пригадати не зможете;
- в) запам'ятовується лише те, що Вас цікавить.

13. Коли Ви чуєте слово незнайомою для Вам мовою, то чи зможете повторити його по складах без помилок, навіть не знаючи його значення:

- а) так, без труднощів;
- б) так, якщо це слово легко запам'ятати;
- в) повторити, але не зовсім правильно.

14. У вільний час Ви надаєте перевагу:

- а) залишатися наодинці, поміркувати;
- б) знаходитися в компанії;
- в) Вам байдуже, будете Ви одні чи в компанії.

15. Ви займаєтеся якоюсь справою. Вирішуєте припинити це заняття лише тоді, коли:

- а) справу завершено, вона здається відмінно виконаною;
- б) Ви більш-менш задоволені;
- в) Вам ще не все вдалося зробити.

16. Коли Ви одні:

- а) любите мріяти про якісь, можливо, навіть абстрактні речі;
- б) будь-якою ціною прагнете знайти собі конкретне заняття;
- в) іноді любите помріяти, але про речі, які пов'язані із Вашою роботою.

17. Коли якась ідея захоплює Вас, то Ви починаєте думати про неї:

- а) незалежно від того, де і з ким Ви знаходитесь;
- б) Ви не можете робити це лише наодинці;
- в) лише там, де буде не дуже гамірно.

18. Коли Ви відстоюєте якусь ідею:

а) можете відмовитися від неї, якщо вислухаєте переконливі аргументи опонентів;

- б) залишитеся при своїй думці, які б аргументи не вислухали;
- в) зміните свою думку, якщо опір виявиться надто сильним.

### Обробка результатів:

Підрахуйте бали, що Ви набрали, пам'ятайте, що відповідь «а» оцінюється 3 (трьома) балами, відповідь «б» — 1 (одним) балом, відповідь «в» — 2 (двома) балами.

При цьому питання 6, 7, 8 визначають межі Вашої допитливості; 2, 3, 4, 5 — віру в себе; 9, 15 — стабільність; 10 — амбіційність; 12, 13 — слухову пам'ять; 11 — зорову пам'ять; 14 — Ваше прагнення бути незалежним; 16, 17 — здатність абстрагуватися; 18 — ступінь творчого потенціалу.

Загальна сума набраних балів визначить рівень Вашого творчого потенціалу.

**49 та більше балів.** У Вас закладено значний творчий потенціал, який обумовлює великий вибір творчих можливостей. Якщо Ви зможете застосувати свої здібності, Ви легко відчуєте різноманітні форми творчості.

**Від 24 до 48 балів.** У Вас цілком нормальний творчий потенціал. Ви наділені тими якостями, які дозволяють творити, але у Вас є й проблеми, що гальмують процес творчості. Принаймні, такий потенціал дозволить Вам творчо виявити себе, якщо, звичайно, Ви цього побажаєте.

**23 та менше балів.** Ваш потенціал, на жаль, невеликий. Але, можливо Ви просто недооцінюєте себе, свої здібності. Відсутність віри у свої сили

може навести Вас на думку, що Ви взагалі не здатні до творчості. Позбудьтеся цього і таким чином вирішите проблему.

#### 5.4. Тест «Чи спроможні Ви нав'ювати?»

Якщо Ви хочете дізнатися, чи є у Вас здібність впливати на присутніх, дайте відповіді на такі питання (оберіть потрібні варіанти відповідей «так» або «ні»).

1. Як, на Вашу думку, чи підійшла б Вам професія актора або політика?
2. Чи дратують Вас люди, які прагнуть одягатися і поводитися екстравагантно?
3. Чи зможете Ви розмовляти з іншою людиною про Ваші інтимні проблеми?
4. Чи відразу реагуєте на найменший вияв помилкового трактування Ваших слів і вчинків?
5. Чи відчуваєте Ви дискомфорт, коли інші домагаються успіху в тій сфері, де Ви самі хотіли б його мати?
6. Чи любите Ви займатися якоюсь важкою справою, щоб продемонструвати, що маєте здібність до цього?
7. Могли б Ви повністю присвятити себе досягненню чогось визначного?
8. Чи влаштовує Вас одне й теж коло друзів?
9. Вважаєте Ви за краще вести життя розмірене, розписане за годинами?
10. Чи любите Ви міняти меблі у квартирі?
11. Чи подобається Вам кожного разу робити що-небудь по-новому?
12. Чи любите Ви «осаджувати» того, хто, на Ваш погляд, надто самовпевнений?
13. Чи подобається Вам демонструвати, що Ваш начальник чи особа, шанована як авторитет, помиляється?

#### Обробка результатів:

Підрахуйте загальну суму набраних Вами балів

Питання	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
«Так»	5	0	5	5	5	5	5	0	0	5	5	5	5
«Ні»	0	5	0	0	0	0	0	5	5	0	0	0	0

**Від 65 до 35 балів.** Ви людина, яка має здатність впливати на оточуючих, змінювати їхні думки, погляди, керувати ними. У стосунках із людьми Ви відчуваєте себе абсолютно впевнено. Ви переконані, що людина не повинна замикатися в собі, уникати людей, триматися осторонь і думати лише про себе. Ви відчуваєте в собі потребу щось робити для оточуючих, вказувати їм на помилки, вчити їх, щоб пробуджувати в них інтерес до зов-

нішнього світу. В цьому випадку з тими, хто не поділяє Ваші принципи або їх не сприймає, по-вашому, нічого церемонитися. Їх треба переконувати, і Ви це вмiєте. Але Вам треба стежити, щоб Ваше ставлення до людей не набувало крайніх виявів. Інакше Ви станете фанатиком або тираном.

**Від 34 до 0 балів.** На жаль, Ви буваєте малопереконливими навіть тоді, коли абсолютно праві. Ви вважаєте, що Ваше життя (і життя оточуючих) повинне будуватися на принципах дисципліни, здорового глузду і хороших звичок, а протікання його повинне добре прогнозуватися. Ви не любите нічого робити понад сили. Іноді буваєте занадто невпевненими в собі і через це не можете досягнути наміченого, виявляючись, з рештою, несправедливо обділеними.

### **5.5. Тест «Чи вмiєте Ви контролювати себе в процесі спілкування?»**

Дайте відповідь «так» («+»), якщо Ви погоджуєтесь із твердженням, і «ні» («-»), якщо не погоджуєтесь.

1. Мені важко наслідувати інших людей.
2. Я б, мабуть, зміг прикинутися, щоб привернути увагу або потішити навколишніх.
3. Із мене вийшов би непоганий актор.
4. Іншим людям іноді здається, що я переживаю щось значно глибше, ніж це є насправді.
5. У гурті я рідко коли знаходжуся в центрі уваги.
6. У різноманітних ситуаціях під час спілкування з людьми я часто веду себе по різному.
7. Я можу відстоювати тільки те, у чому щиро переконаний.
8. Щоб досягти успіху у справах і в стосунках із людьми, я намагаюся бути таким, яким мене хочуть бачити люди.
9. Я можу бути приятним із людьми, яких не терплю.
10. Я завжди такий, яким здаюся.

#### **Обробка результатів:**

Зарахуйте собі один бал за відповідь «ні» на 1, 5 і 7 твердження і за відповідь «так» на всі інші твердження. Підрахуйте суму балів.

**0-3 бали.** У Вас низький комунікативний контроль. Ваша поведінка усталена, і Ви не вважаєте за потрібне її змінювати залежно від ситуації. Ви здатні до щирого саморозкриття в спілкуванні, і, мабуть, тому дехто вважає Вас «незручним» співрозмовником у зв'язку з Вашою прямолінійністю.

Зверніть увагу, може, Ви обмежуєте усю багату палітру міжособистісних стосунків однією єдиною роллю, розкриваєтеся перед знайомими тільки однією гранню Ваших душевних якостей, обмежуєте рольову взаємодію.

**4-6 балів.** У Вас середній комунікативний контроль, Ви щирі, не стримуєтеся у своїх емоційних виявах. Але, можливо, Вам все таки слід рахуватися у своїй поведінці з оточуючими.

**7-10 балів.** У Вас високий комунікативний контроль, гнучко реагуєте на зміни ситуації і навіть здатні передбачити враження, яке Ви справите на оточуючих. Але надто Ви захоплюєтеся грою, маніпулюванням, підпорядковуючи живі людські взаємини надуманому Вами сценарію.



## СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования : для спец. учеб. заведений / О. А. Абдуллина. — 2-е изд. перераб. и доп. — М. : Просвещение, 1990. — 141с.
2. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. — М. : Наука, 1980. — 334 с.
3. Андриади И. П. Основы педагогического мастерства / И. П. Андриади. — М. : Издательский центр «Академия», 1999. — С. 17-27.
4. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы : учеб.-метод. пособие / С. И. Архангельский. — М. : Высш. шк., 2001. — 368 с.
5. Азаров Ю. П. Искусство воспитывать : Кн. для учителя / Ю. П. Азаров. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Просвещение, 1985. — 448 с.
6. Азаров Ю. П. Мастерство воспитателя / Ю. П. Азаров. — М. : Просвещение, 1971. — 127 с.
7. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения : общедидактический аспект / Ю. К. Бабанский. — М. : Педагогика, 1977. — 256 с.
8. Барбина Е. С. Формирование педагогического мастерства учителя в системе непрерывного педагогического образования : [Монография] / Е. С. Барбина. — К. : Вища школа, 1997. — 153 с.
9. Балл Г. А. Теория учебных задач : психолого-педагогический аспект / Г. А. Балл. — М. : Педагогика, 1990. — 184 с.
10. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання / І. Д. Бех. — К. : ІЗМН, 1998. — 203 с.
11. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2-х кн. / І. Д. Бех. — Кн. І. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. — К. : Либідь, 2003. — 278 с.
12. Белкин А. С. Ситуация успеха. Как ее создать : кн. для учителя / А. С. Белкин. — М. : Просвещение, 1991. — 176 с.
13. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. — М. : Педагогика, 1989. — 192 с.
14. Беспалько В. П. О критериях качества подготовки специалиста / В. П. Беспалько // Вестник высшей школы. — 1988. — № 1. — С. 3-8.
15. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. — М. : Прогресс, 1986. — 144 с.
16. Библер В. С. Культура : диалог культур / В. С. Библер // Вопросы философии. — 1989. — № 6. — С. 31-42.
17. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. — Ростов-на-Дону, 2000. — 352 с.
18. Брушлинский А. В. Субъект : мышление, учение, воображение / А. В. Брушлинский. — М. : изд-во Института практической психологии ; Воронеж : НПО «Модек», 1996. — 392 с.
19. Вентцель К. Н. Свободное воспитание : сб. избр. тр. / К. Н. Вентцель ; сост. Л. Д. Филоненко. — М. : АПО, 1993. — 170 с.
20. Вершловский С. Г. Учитель крупным планом : социально-педагогические проблемы учительства : 2-е изд. перер. и доп. / Санкт-Петербургский университет педагогического мастерства / С. Г. Вершловский. — СПб., 1994. — 134 с.
21. Годник С. М. Педагогические ситуации в воспитании школьников / С. М. Годник, Л. Ф. Спиринов, М. Л. Фрумкин. — Воронеж : Изд-во ВГУ, 1985. — 143 с.

22. Дубасенюк О.А. Професійно-педагогічні задачі : типологія та технологія розв'язання: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / О.А. Дубасенюк, О.В. Вознюк. — Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. — 272 с.
23. Додон Л.Л. Сборник задач и упражнений по педагогике / Л.Л. Додон. — Изд. 2-е испр. и дополненное. — М.: Учпедгиз, 1959. — 116 с.
24. Елканов С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя : учеб. пособие для студ. пед. институтов / С.Б. Елканов. — М.: Просвещение, 1989. — 189 с.
25. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя / В.И. Загвязинский. — М.: Педагогика, 1987. — С. 72-120.
26. Зязюн І.А. Освітні парадигми в контексті філософських ідей / І.А. Зязюн // Професійна освіта : педагогіка і психологія : Польсько-український журнал / За ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Нічкало. — Ченстохова — Київ, 2003. — С. 221-222.
27. Зязюн І.А. Гуманістична стратегічна теорія і практика навчального процесу спец. випуск / І.А. Зязюн // Рідна школа. — 2000. Серпень. — С. 10-12.
28. Зязюн І.А. Особистісно-авторське відтворення вчителем досвіду педагогічної майстерності і його діагностика / І.А. Зязюн // Професійно-технічна освіта. — 2007. — № 1. — С. 9-10.
29. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії : [монографія] / І.А. Зязюн. — Черкаси : Вид. від. ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2008. — 608 с.
30. Ильин Г.Л. Философия образования (Идея непрерывности) / Г.Л. Ильин. — М.: Вуз. кн., 2002. — 223 с.
31. Ительсон Л.Б. Лекции по современным проблемам психологии обучения / Л.Б. Ительсон. — Владимир, 1972. — 264 с.
32. Кан-Калик А.В. Учителю о педагогическом общении : кн. для учителя / В.А. Кан-Калик. — М.: Просвещение, 1987. — 190 с.
33. Кан-Калик А.В. Педагогическое творчество / А.В. Кан-Калик, Н.Д. Никандров. — М.: Педагогика, 1990. — 140 с.
34. Кашапов М.М. Психология педагогического мышления : [монография] / М.М. Кашапов. — СПб.: Алетейя, 2000. — 463 с.
35. Кічук Н.В. Формування творчої особистості вчителя : [монографія] / Н.В. Кічук. — К.: Либідь, — 1991. — 96 с.
36. Кларин М.В. Развитие педагогической технологии и проблемы теории обучения / М.В. Кларин // Советская педагогика — 1984. — № 4. — С. 117-122.
37. Кон И.С. Психология старшеклассника / И.С. Кон. — М.: Просвещение, 1980. — 192 с.
38. Коберник О.М. Прогнозування виховної ситуації / О.М. Коберник // Педагогіка і психологія. — 1998. — № 2. — С. 109-115.
39. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк. — К.: Рад. школа, 1989. — 612 с.
40. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. — М.: Высшая школа, 1990. — 162 с.
41. Кузьмина Н.В. Научно-практические методы анализа педагогической ситуации // Психология — производству и воспитанию / Н.В. Кузьмина. — Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1977. — С. 211-224.
42. Кузьмінський А.І. Педагогіка: завдання і ситуації : практикум / А.І. Кузьмінський, Л.П. Вовк, В.Л. Омеляненко. — К.: Знання-Прес, 2003. — 167 с.

43. Кулюткин Ю.Н. Психологические особенности деятельности учителя : мышление учителя / Ю.Н. Кулюткин. — М. : Педагогика, 1990. — С. 7-26.
44. Курлянд З.Н. Педагогические способности и профессиональная устойчивость учителя / З.Н. Курлянд. — Одесса, 1992. — 111 с.
45. Кухарев Н.В. Диагностика педагогического мастерства и педагогического творчества (опыт, критерии, прогнозирование) / Н.В. Кухарев, В.С. Решетько. в 3-х ч. Ч. 1 — Минск : Ред. журн. «Адукацыя и выхаванне», 1996. — 104 с.
46. Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций : учеб. пособие для студентов пед. учебн. заведений и слушателей ИПК и ФПК / Б.Т. Лихачев — М. : Прометей, Юрайт, 1998. — 464 с.
47. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. — М. : Просвещение, 1996. — 308 с.
48. Макаренко А.С. Общие вопросы теории педагогики / Антон Семенович Макаренко. — М. : Изд-во АПН РСФСР // Соч. : в 7 т., 1960. — Т. 5. — 558 с.
49. Мороз О.Г. Перші кроки до майстерності / О.Г. Мороз, В.П. Омеляненко. — К. : Товариство «Знання», 1992. — 112 с.
50. Моделирование педагогических ситуаций : проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / Под ред. Ю.Н. Кулюткина и Г.С. Сухобской. — М. : Педагогика, 1981. — С. 9-75.
51. Мижериков В.А. Введение в педагогическую профессию : учеб. пособие для студ. педагог. учеб. заведений / В.А. Мижериков, М.Н. Ермоленко. — М. : Педагогическое общество России, 1999. — 200 с.
52. Милерян Е.А. Психология формирования общетрудовых политехнических умений / Е.А. Милерян. — М. : Педагогика, 1973. — 299 с.
53. Натанзон Э.Ш. Психологический анализ поступков ученика / Э.Ш. Натанзон. — М. : Просвещение. — 1991. — 126 с.
54. Немов Р.С. Психология : в 3-х кн. / Р.С. Немов. — М. : Владос, 1997. — Кн. 2. — 608 с.
55. Орлов А.А. Профессиональное мышление учителя как ценность / А.А. Орлов // Педагогика. — 1995. — №6. — С. 63-68.
56. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности : кн. для учителя / Ю.М. Орлов. — М. : Просвещение, 1991. — 287 с.
57. Основи педагогічної творчості та майстерності : курс лекцій.-навч. посібн. / авт. колектив : В.М. Горєєва, Н.В. Гузій, Л.О. Мільо та ін. — Суми : ПВП «Еллада S», 2009. — 255 с.
58. Освітні технології : навч.-метод. пос. / За заг. ред. О.М. Пехоти. — К. : А.С.К., 2001. — 256 с.
59. Осипова Е.К. Структура педагогического мышления учителя / Е.К. Осипова // Вопросы психологии. — 1987. — №5. — С. 95.
60. Педагогічна майстерність : підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; За ред. І.А. Зязюна. — 3-тє вид., допов. і переробл. — К. : Богданова А.М., 2008. — 376 с.
61. Педагогічна майстерність учителя : навчальний посібник / За ред. В.М. Гриньової, С.Т. Золотухіної. — Вид. 2-ге., випр. і доп. — Харків : «ОВС», 2006. — С. 34-35.
62. Педагогика : учебное пособие для студ. пед. уч. зав. / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. — 4-е изд. — М. : Школа-Пресс, 1997. — 520 с.

63. Педагогическое мастерство и педагогические технологии : учебное пособие / Под ред. Л. К. Гребенкиной, Л. А. Байковой. — 3-е изд., испр. и доп. — М. : Педагогическое общество России, 2001. — 256 с.
64. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій / О. М. Пехота, В. Д. Будак, А. М. Старева, К. Ф. Нор та ін. — К. : А. С. К., 2003. — 240 с.
65. Пидкасистый П. И. Технология игры в обучении и развитии : учебное пособие / П. И. Пидкасистый, Ж. С. Хайдаров. — М. : МПУ РПА, 1996. — 268 с.
66. Поташник М. М. Педагогическое творчество : проблемы развития и опыт : пособие для учителя / М. М. Поташник. — К. : Рад. школа, 1988. — 187 с.
67. Питюков В. Ю. Основы педагогической технологии : учебно-практическое пособие В. Ю. Питюков. — М. : Роспедагентство, 1997. — 176 с.
68. Пилиповский В. Я. Требования к личности учителя в условиях высокотехнологического общества / В. Я. Пилиповский // Педагогика. — 1997. — № 5. — С. 97-103.
69. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Карл Роджерс. — М. : Прогресс, 1994. — 480 с.
70. Решетников П. Е. Нетрадиционная технологическая система подготовки учителей: рождение мастера / П. Е. Решетников. — М. : ВЛАДОС, 2000. — 304 с.
71. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учебное пособие / Г. К. Селевко. — М. : Народное образование, 1998. — 256 с.
72. Синица И. О. Педагогічний такт і майстерність учителя / І. О. Синица. — К. : Радянська школа, 1981. — 319 с.
73. Скульський Р. П. Підготовка майбутніх учителів до педагогічної творчості : [монографія] / Р. П. Скульський. — К. : Вища школа, 1992. — 132 с.
74. Слостенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В. А. Слостенин. — М. : Просвещение, 1976. — 160 с.
75. Слостенин В. А. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя / В. А. Слостенин, А. И. Мищенко // Сов. Педагогика. — 1991. — № 10. — С. 79-84.
76. Слостенин В. А. Формирование личности учителя в педагогическом вузе В. А. Слостенин, В. Э. Тamarin // Межвуз. сб. науч. трудов. — Казань : КГПИ, 1989. — 143 с.
77. Спирин Л. Ф. Теория и технология решения педагогических задач / Л. Ф. Спирин. — М. : Российское педагогическое агентство, 1997. — 154 с.
78. Спирин Л. Ф. Педагогические задачи и их решение / Л. Ф. Спирин, М. Л. Фрумкин, Г. Л. Павличкова. — Кострома : КГПИ им. Н. А. Некрасова, 1991. — 56 с.
79. Спирин Л. Ф. Анализ учебно-воспитательных ситуаций и решение педагогических задач : учебное пособие / Л. Ф. Спирин, М. А. Степинский, М. Л. Фрумкин. — Ярославль : Изд-во ЯГПИ им. К. Д. Ушинского, 1974. — 130 с.
80. Сухомлинский В. А. Потребность человека в человеке / В. А. Сухомлинский. — 2-е изд. — М. : Сов. Россия, 1981. — 96 с.
81. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. — К. : Радянська школа, 1981. — 382 с.
82. Талызина Н. Ф. Пути разработки профиля специалиста / Н. Ф. Талызина, Н. Т. Печенок, Л. Б. Хихловский. — Саратов : Изд-во Саратовского ун-та, 1987. — 173 с.
83. Фридман Л. М. Как научиться решать задачи / Л. М. Фридман Е. Н. Турецкий. Изд. 3-е, дораб. — М. : Просвещение, 1989. — 192 с.

84. Фрумкин М.Л. Учебно-познавательные задачи в профессионально-педагогической подготовке учителя / М.Л. Фрумкин // Советская педагогика. — 1981. — № 11. — С. 83.
85. Чмут Т.К. Етика ділового спілкування : навч. посіб. / Т.К. Чмут, Г.Л. Чайка. — 2-ге вид., перероб. і доп. — К. : Вікар, 2002. — 223 с
86. Харькин В.Н. Педагогическая импровизация : теория и методика / В.Н. Харькин. — М. : Магистр, 1992. — 159 с.
87. Харламов И.Ф. Формирование личностных качеств в процессе воспитания / И.Ф. Харламов // Педагогика. — 2003. — № 3. — С. 52-59.
88. Харламов И.Ф. О педагогическом мастерстве, творчестве и новаторстве / И.Ф. Харламов // Педагогика. — 1992. — № 7-8. — С. 11-15.
89. Хоружа Л.Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів : теорія і практика : [монографія] / Л.Л. Хоружа. — К. : «Пресса України», 2003. — 319 с.
90. Щербаков А.И. Психологические основы формирования личности советского учителя в системе высшего педагогического образования / А.И. Щербаков. — Л. : Просвещение, Ленингр. отд., 1967. — 266 с.
91. Щербань П.М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах : навч. посібник / П.М. Щербань. — К. : Вища школа, 2004. — 207 с.
92. Щуркова Н.Е. Практикум по педагогической технологии / Н.Е. Щуркова. — М. : Педагог. Общество России, 1998. — 250 с.

# ДОДАТКИ

## Додаток 1

### Алгоритм психолого-педагогічного аналізу вчинку

**1. Опис вчинку.** Зазначте дії (педагогічна спрямованість, мета, засоби і результати) і стан особистості (настрій, емоційне збудження, настанови, активність), ставлення особистості до суспільства, колективу, товаришів, вихователів, праці, власне до себе. Які якості особистості (позитивні, негативні) проявилися в ситуації?

**2. Пояснення вчинку.** Виявіть зовнішні, внутрішні і особистісні причини вчинку. Чи був вчинок випадковим або навмисним, свідомим або імпульсивним, випадковим або типовим для даного учня? Які передбачувані мотиви вчинку?

Вплив спрямованості особистості, інтелектуальних, емоційно-вольових якостей на формування і здійснення вчинку. Які відомі і передбачувані причини й умови сприяли розвитку стійких якостей особистості, що проявилися в цій ситуації? Подумайте, які варіанти розвитку подій можливі в даній ситуації? Ваш прогноз поведінки людини в майбутньому.

**3. Педагогічна оцінка вчинку і його причин.** Як і якою мірою вчинок (дія, стан, стосунки) впливає на формування позитивних (або негативних) якостей особистості, діє на інших? Дайте оцінку якостей особистості, що проявилися в ситуації, рівень їх розвитку і педагогічну значущість. Які зовнішні чинники і якою мірою обумовили педагогічну доцільність або небажаність вчинку?

**4. Діагностика.** Які дії, стан, стосунки особистості вимагають педагогічного втручання, впливу і з якою метою (стимулювання вчинку, протидія йому або попередження наступних вчинків). Які зовнішні чинники необхідно усунути в даній ситуації або, навпаки, створити для досягнення педагогічної мети?

Визначите якості особистості, які необхідно розвивати, змінювати, а також якості, що вимагають уточнюючої діагностики. Потрібно прийняти рішення і про те, які постійні зовнішні чинники педагогічно доцільно зберегти, підсилити або навпаки — усунути чи послабити.

**5. Передбачення:** які варіанти розвитку подій можливі в даній педагогічній ситуації?

### Алгоритм реакції вчителя на вчинок учня

**1. «Не дивуватися» поведінці дитини.** Це загальне правило взаємодії з людиною, яка знаходиться в особливому психічному стані, дозволяє педагогу інструментувати поведінку дитини як певне життєве явище, що, на жаль, часто зустрічається серед людей:

- Так, це буває...
- Це мені знайоме...
- Я це іноді зустрічав...
- У мене теж це бувало у Вашому віці...
- На жаль, це часто буває у дітей...

**2. Сприяти психічному врівноваженню шляхом виправдання поведінки школяра.** Велике значення тут має інтонаційне забарвлення висловлювання, що промовляється спокійним, м'яким і переконливим тоном, етично витримане і демонструє часткову угоду з ним:

- Можливо, будь-хто, на Вашому місці...
- Я б, можливо, також...
- Будь-хто на вашому місці..., а Ви ще...

**3. Інструментувати свободу вибору, щоб допомогти примиренню дитини із самим собою:**

- Звичайно, Ви маєте право...
- Це Ваше право...
- Мабуть, у Вас є причина...
- Кожний вибирає поведінку, якої він гідний. Тому...

**4. Висвітлити предметний і соціальний результат того, що зроблено дитиною, щоб сприяти її самостійному осмисленню вчинку:**

- Тепер...
- Ви, мабуть, хотіли..., а вийшло...
- Ви, звичайно, розумієте, що...
- Ви не подумали про те, що...
- Вийшло, певне, не те, чого Ви очікували...

**5. Запропонувати інші способи поведінки як альтернативу для самовизначення:**

- Можна було б...
- Я бачу інший спосіб...
- Іноді люди в цьому випадку...

**6. Ініціювати самосвідомість школяра, спонукаючи його виявити мотиви і пояснити причини того, що трапилося:**

- А Ви що самі думаєте...
- Як Ви думаєте, чим це може закінчитись...
- Що тепер будуть думати про Вас інші люди...
- Як після цього до Вас будуть ставитись інші...

**7. «Захист» від зовнішніх образ, щоб створити умови для реалізації дитиною себе на іншому рівні культури:**

- Це минеться з літами...
- Можливо, Вам здалося...
- Це особливість характеру...
- Людина слабка. Ми всі не завжди поводимося гідно...

**8. Несподіване педагогічне рішення, що порушує логіку впливу:**

- Однак, всупереч усьому...
- І все ж я сподіваюся...
- Мені б хотілося..., але...

Запропоновані педагогічні дії можуть здійснюватися повністю крок за кроком, а можуть бути обрані окремі операції. Це залежить від ряду причин: складність вчинку, стан дитини, професіоналізм педагога та ін. Безперечно одне: чим складніша педагогічна ситуація, тим більше кроків потрібно зробити для реакції на поведінку дитини. Підкреслимо, що такий педагогічний вплив спрямований не на корекцію поведінки, а на розвиток здатності до саморегуляції, особистісної відповідальності за вчинок, який скоїла дитина.



## Правила та прийоми впливу на особистість у конфліктних ситуаціях

**1. Не треба сваритися і дратуватися.** слід реагувати спокійно, відповідати нейтральним тоном. Пам'ятайте, що гнів і злість — ознаки безсилля. У гострій конфліктній ситуації треба стримувати себе, тому що дві збуджені людини не в змозі дійти згоди.

**2. Не треба одразу вступати в полеміку,** краще затримати свою реакцію на те, що відбувається. Інколи досить зробити вигляд, що ви, ніби, не помічаєте порушника, хоча в той же час даєте зрозуміти, що добре бачите його дії; оптимальний час затримки — 15-20 секунд. Фактор зневажання дезорганізатора може знизити його активність.

**3. Прийом «Я-повідомлення».** Головне у цьому педагогічному прийомі дотримуватися правила незвинувачення й намагатися говорити про власну реакцію, свої відчуття, а не висновки щодо дій іншої сторони. Дуже важливо відокремити людину від проблеми. Реалізуючи прийом «Я-повідомлення» вчитель оголошує свій стан і своє відношення до вчинку, наприклад:

- Мене завжди дратує...
- Мені дуже прикро бачити...
- Коли я бачу (або чую)..., я відчуваю...
- У мене таке відчуття...
- Мені здається...

**4. Прийом «Накопичення згоди».** Вчитель ставить запитання так, щоб на них була позитивна відповідь «Так». Наприклад:

- Ти, звичайно, маєш сумнів...
- Звичайно, тобі зараз дуже важко...
- У тебе зараз не має бажання говорити...
- Тобі прикро...

**5. Підкреслити позитивне в словах учня,** наприклад:

- Ти цілковито правий, але...

**6. Прийом «Пошук спільних інтересів».** Спрямувати розмову на інші теми, щоб викликати в учня позитивні емоції.

**7. Прийом «Співчуття».** Прояв щирої зацікавленості у долі учня. Якщо вчитель прагне зрозуміти учня і допомогти йому, то учень більш охоче приймає його зауваження, наприклад:

- Я щиро Вам співчуваю...
- Я розумію Ваші почуття...
- Я бачу як Ви хвилюєтесь...

**8. Прийом «Переведення реакції».** Прийом реалізується вчителем через початок виконання іншої роботи або переключення уваги на інших людей.

**9. Прийом «Раціоналізація ситуації».** Прийом, пов'язаний із внесенням у ситуацію чогось нового, зокрема, гумору, історичного анекдоту тощо.

**10. Прийом «Здійснення парадоксальної реакції».** Прийом, пов'язаний із вдячністю порушнику дисципліни, оскільки від допоміг у чомусь.

## Алгоритм розв'язання конфліктної ситуації третьою стороною

### ***I. Вступ.***

1. Подякувати кожній із конфлікуючих сторін за те, що вони прийшли.
2. Поясніть, що існують правила, які допомагають розв'язати конфліктні ситуації:
  - намагатися вирішити проблему;
  - не ображати словами чи діями;
  - не перебивати співрозмовника;
  - намагатися бути якомога чеснішим.
3. Спитати кожну із конфлікуючих сторін, чи погоджується вона з правилами.
4. Поясніть, що все сказане тут, є конфіденційним.

### ***II. Активне слухання того, що сталося.***

1. Вчитель вирішує, хто почне першим.
2. Розповідь своєї версії того, що сталося, однією з конфлікуючих сторін.
3. Вчитель повторює те, що він почув, викладає факти, намагається передати почуття конфлікуючих сторін.
4. Вчитель повторює те ж саме і з іншою конфлікуючою стороною.

### ***III. Визначення проблем та інтересів.***

1. Якщо після того, як кожна із сторін розповість свою версію, Ви не можете скласти перелік проблем та інтересів, або Ви не впевнені, що проблеми та інтереси зрозумілі, задайте запитання, наприклад:
  - Розкажіть мені про...
  - Що Ви відчували?
  - Чому Ви так подумали?
  - Що Ви хотіли б побачити зараз?
  - Як довго це відбувалося?
2. Скажіть кожній з конфлікуючих сторін, як Ви бачите перелік їхніх інтересів, наприклад:
  - Я чула, що Ви сказали...
  - Це правильно?
  - Я нічого не переплутала?

### ***IV. Знаходження рішення.***

1. Спитайте конфлікуючі сторони, що вони можуть зараз зробити для вирішення проблеми.
2. Спитайте конфлікуючі сторони, як вони могли б діяти інакше в майбутньому, щоб подібна проблема не виникала.

3. Поможіть знайти рішення, які обидві сторони вважають прийнятними.
4. Чи може кожна із сторін зробити те, про що вони зараз говорять?
5. Чи погодилися обидві сторони на щось спільне?

Навчальне видання

**Мільго Людмила Олександрівна**

**ТЕОРІЯ І ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВ'ЯЗАННЯ  
ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАДАЧ**

*(українською мовою)*

Навчальний посібник

Технічний редактор *О. М. Корнілов*  
Комп'ютерна верстка *В. М. Яценко*  
Редактор *І. А. Ткаченко*  
Оформлення обкладинки *К. А. Бобровницька*

Підп. до друку 13.11.2013. Формат 60x84 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>.  
Папір офсетний. Друк офсетний. Ум. др. арк. 9,0.  
Замовлення № 879-13. Наклад 300 прим.

Поліграфічно-видавничий центр ТОВ «Імекс-ЛТД»  
Свідоцтво про реєстрацію серія ДК № 195 від 21.09.2000.  
25006, м. Кіровоград, вул. Декабристів, 29  
тел./факс (0522) 22-79-30, 32-17-05  
E-mail: design@imex.net