

РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНІКИ В КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ ЯК КОМПОНЕНТУ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

Микола Вовковінський, викладач-методист вищої категорії
Ржищівського гуманітарного коледжу
аспірант
Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету
ім. Григорія Сковороди

РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНІКИ В КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ ЯК КОМПОНЕНТУ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

У статті досліджуються підходи різних дослідників щодо професійної майстерності майбутніх вчителів.

Постановка проблеми. У 50-х роках ХХ століття засновники гуманістичної педагогіки або, так званого, особистісно орієнтованого навчання поклали в основу своїх теорій природовідповідність навчання і виховання, започаткований Ж.-Ж. Руссо у праці “Еміль або Про виховання”. Ними були К. Роджерс, А. Маслоу, А. Комбс – у США; О. Больнов, П. Тилик – у Німеччині; Р. Берні – у Великобританії [20, 27, 28, 29].

Витоки особистісно орієнтованого навчання в нашій країні починаються з А.С. Макаренка. Вся його творча діяльність характеризується висловом: “Якомога більше вимогливості до людини, але разом з тим і якомога більше поваги до неї: не можна ставити більші вимоги до людини, яку ми не поважаємо” [9, 111].

Таким чином, А.С. Макаренко практично застосував особистісно орієнтований підхід у своїй педагогічній діяльності. Він, зокрема, писав, що “проблема особистості може бути вирішеною, якщо в кожній людині бачити особистість”, а тому вся його педагогічна робота була спрямована на особистісний розвиток дитини [1, 205].

Мета статті. Проаналізувати педагогічну техніку в контексті особистісно орієнтованого підходу як компонента професійної майстерності майбутніх вчителів за підходами різних дослідників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У наш час підвищується важливість ролі “людинознавчої” освіченості учителя, що надає йому уміння коригувати діяльність учнів. Тому характеризуючи педагогічну техніку в контексті особистісно орієнтованого підходу як компонента професійної майстерності майбутніх вчителів потрібно зазначити, що ми керувалися підходами різних дослідників (Д.О. Белухіна, Н.М. Богомоліної,

А.О. Вербицького, О.В. Волошенко, О.М. Головенко, В.К. Гузеєва, В.А. Кан-Калика, О.М. Ковальчук, С.В. Кузнецової, О.І. Леонтєва, А.С. Макаренка, Л.О. Петровської, В.О. Сухомлинського, Я.І. Українського та ін.), але основними були роботи, проведені під керівництвом академіка АПН України І.А. Зязюна, і тому педагогічну техніку ми визначаємо як мистецтво навчання і виховання учнів, що уособлює в собі високий рівень досконалості педагогічної майстерності, розвинутої до рівня техніки, а також як систему вербальних і контекстно-автоматизованих дій учителя (невербальна та авербальна взаємодія з учнями), особистісно орієнтаційна та рефлексивна спрямованість і спеціальні уміння, їх прояви і діагностика, що дають змогу плідно розв’язувати педагогічні завдання.

Виклад основного матеріалу. Базовою складовою внутрішньої педагогічної техніки ми вважаємо підхід з точки зору особистісно орієнтованої взаємодії, тому що, за твердження І.А. Зязюна, “самопочуття педагога не є особистою справою” та рефлексії, оскільки вчителів потрібно займатися самопізнанням своєї особистості, “щоб досягти внутрішнього спокою” [18, 45, 47]. У зв’язку з цим О.В. Волошенко зазначає, що “у професійній підготовці майбутніх вчителів поступово відбувається перехід від навчально-дисциплінарної до особистісно орієнтованої парадигми навчання” [6, 73].

Оскільки рефлексія це – усвідомлення, самопізнання суб’єктом того, як його сприймають інші індивіди [14, 441; 20, 303], то вона тісно пов’язана з особистісно орієнтованим підходом, тому можна вважати, що складовою внутрішньої техніки є особистісно рефлексивна взаємодія. Велику роль у цьому відіграє уміння слухати, яке,

РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНІКИ В КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ ЯК КОМПОНЕНТУ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

за В.П.Шейновим, є рефлексивним і не рефлексивним, що сприяє атракції (утримання прихильності і поваги партнера до себе) [25, 215 – 216, 203 – 204]. Таким чином, за твердженням В.В.Ягупова, рефлексія і “особистісний компонент є системотвірним, а не когнітивним, як у традиційному навчанні” [26, 273], тому педагогічна техніка повинна орієнтуватися на такий підхід. Це також підтверджує І.А.Зязюн: “самоорганізація високого рівня професійної діяльності на **рефлексивній основі**” [18, 30].

До одного з рівнів рефлексії Я.І.Український відносить інтуїцію, тобто “... здатність підсвідомо визначати стан іншої людини”, яка набуває особливого значення в процесі педагогічної взаємодії учителя й учнів, позаяк у ній “інтегруються сприймання, мислення, уява та почуття” [19, 493]. У зв’язку з цим близько до педагогічної інтуїції стоїть перфективність (уміння розуміти інших, приходити на допомогу) та емпатія. Н.М.Тарасевич визначає емпатію як “здатність педагога ідентифікувати себе з учнем” [16, 15]. В.П.Шейнов зазначає, що тільки за допомогою емпатії можна зрозуміти “що співбесіднику буде приємно почути” [25, 209]. Отже, емпатійна культура людини – запорука успіху у педагогічній комунікативній взаємодії. Комунікативність, за І.А.Зязюном, належить до однієї з провідних педагогічних здібностей і є “професійною здатністю педагога”, без якої неможлива педагогічна діяльність [18, 33].

В.П. Шейнов розрізняє чотири типи людей за особливостями сприйняття, тобто, яка із сенсорних систем розвинута краще (слухова, зорова, кінестична, розумова): аудіали, візуали, кінестики і дигітали відповідно. Він стверджує, що це має велике значення для комунікації з іншими людьми: «викладач може визначити, які способи мислення працюють краще в різних ситуаціях» і застосовувати їх [25, 139, 147]. Тому важливе значення має співіснування у колективі цих чотирьох різновидів людей – комунікабельність, яка повинна бути притаманною майбутньому вчителю, як складова особистісно орієнтованої взаємодії і виконувати важливу роль у сумісності різнотипних індивідуальностей, а також “здатності до спілкування, товариськості” [21, 609].

Цементуючою складовою особистісно рефлексивної взаємодії є емоційна, стриманість і врівноваженість. На дані риси як педагогічні здібності було звернуто увагу І.А.Зязюном [16, 15]. З нашої точки зору, емпатія, комунікативність, емоційне самовладання, стриманість і врівноваженість, а також перфективність, педагогічна інтуїція і комунікабельність повинні

бути не тільки на рівні здібностей, які потрібно розвивати, але вони повинні бути на озброєнні педагога як технічні складові, тобто їх потрібно вдосконалювати до рівня педагогічної техніки [8, 169].

Отже, важливою необхідністю є оволодіння навичками асертивної поведінки, тобто “не впадаючи в агресію”, набувати уміння “виражати свою позицію твердо і впевнено”, що є основою емоційної стійкості майбутнього вчителя [4, 7]. Для цього потрібно вчитися керувати своїм емоційним станом. У зв’язку з цим І.А.Зязюн розробив сеанси психічної саморегуляції (розслаблення і напруження м’язів рук, використання слова для релаксації, контроль тону м’язів м’язів та ін.). Деякі вправи можна запозичити і в С.Бішоп, наприклад, на листку аркуші написати все, що не подобається в собі, відмітивши одним значком ті якості, які ви готові прийняти, а іншим – ті, які хочете змінити тощо. [16, 81 – 83, 92 – 97; 4, 21 – 22].

До внутрішньої техніки також належить удосконалення мислення (практично-дійове, наочно-образне, словесно-логічне) і образної пам’яті (зорова, слухова, рухова), які запозичені у О.І.Раєва, Л.О.Регуш та А.А.Степанова, оскільки вони є проявом особистісно рефлексивної взаємодії “учитель – учень” [12, 250 – 254, 229 – 232].

Практично-дійове мислення є одним з компонентів педагогічної техніки, тому що за його допомогою безпосередньо розв’язуються “ситуативні” і частково “тактичні завдання”, які постають перед учителем у процесі комунікативної взаємодії з учнями, коли “кожен раз задача вирішується в ході її практичного здійснення” [16, 17; 10, 251]. Таким чином, з психологічної точки зору “первиною є не чисто теоретична, а саме практична діяльність” (О.В.Брушлинський) [11, 337]. Тому таке мислення повинно характеризуватися кмітливістю, здогадливістю і швидкістю розв’язання педагогічних задач, на яке потрібно налаштовувати майбутнього вчителя. Цим самим технічна складова безпосередньо поєднується з тактичною, позаяк потрібно динамічно використовувати професійні знання для активізації пізнавальної діяльності учнів. На відміну від практично-дійового, наочно-образне мислення характерне об’ємністю сприйняття, “воно дозволяє людині більш багатогранно і урізноманітнено відображати об’єктивну реальність” [12, 252]. Тому майбутньому вчителю потрібно набувати уміння об’ємно сприймати і оцінювати різні ситуації і приймати правильні

РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНІКИ В КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ ЯК КОМПОНЕНТУ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

рішення. Для цього бажано аналізувати свою навчальну і виховну взаємодію з групою учнів у цілому і з кожним учнем зокрема, вдосконалюючи дану взаємодію набуттям навичок саногенного мислення, за Ю.М. Орловим або, за С. Бішоп, “позитивного мислення”, наприклад, у формі “ведення щоденника самоаналізу особистих емоцій” та аутопсихоаналізу або самоаналіз, у такій же формі [15, 59; 3, 20–34]. Узагальнюючим поняттям серед охарактеризованих видів мислення є словесно-логічне, яким повинен оволодіти майбутній учитель для реалізації особистісно орієнтованого підходу. Воно дещо пов’язане з наочно-образним мисленням у плані об’ємності сприйняття, але відрізняється більшою абстрактністю при засвоєнні понять, що важливо для словесно-логічного узагальнення комунікативної взаємодії учителя з учнями з метою вироблення свого індивідуального стилю. Усі охарактеризовані види мислення тісно пов’язані між собою. Л.О. Рєгуш і О.І. Раєв підсумовують, що “цей взаємозв’язок обумовлений тим, що фактично ми не здійснюємо ніяких практичних дій без того, щоб у нас не виник відповідний образ дій, щоб ми словесно не позначили ту чи іншу дію” [12, 253].

Велику роль для особистісно орієнтаційної спрямованості педагогічної діяльності вчителя відіграє образна пам’ять (зорова, слухова), яка має значення професійної, тому що її потрібно використовувати для запам’ятовування імен і прізвищ учнів, їх відповідей тощо, а також, як стверджують П.І. Зінченко і Г.К. Серєда, для “фзвичної спринності і вправності у праці” (рухова) [12, 229; 10, 291].

З психологічної точки зору рівень розвитку одного з цих видів пам’яті (зорова, слухова, рухова) залежить від діяльності особистості, що дістала назву, за визначенням П.С. Перепелиці, П.І. Зінченка, Т.П. Зінченка і Г.К. Серєди, як “теорія діяльності особистості” на протипагу теоріям асоціанізму і гештальтизму, тобто “пам’ять виступає як мнемічна діяльність, для запам’ятовування, збереження й відтворення інформації”, коли “відповідний матеріал виступає в якості мети дій” [19, 218–219; 11, 286]. Отже, відповідно до сучасної особистісно-діяльнісної теорії, “яка детермінує формування всіх її психічних процесів, у тому числі і процесів пам’яті” у людини формується професійна пам’ять, “залежно від того, який матеріал, з якою метою запам’ятовує людина”, яка з віком, залишається майже без змін [19, 218–219; 11, 286; 12, 232].

До зовнішньої техніки, за І.А. Зязюном, належить мова (діалогічна і монологічна) –

основний засіб вербального комунікативного зв’язку між учителем і учнем та невербальна і авербальна комунікація, які за Я.І. Українським “реалізуються за допомогою певних засобів – знакових систем” [18, 51; 19, 470]. Комплекс слів створюють контекстні ситуації, які в поєднанні з невербальними і авербальними комунікативними зв’язками складають знаково-контекстну професійну діяльність учителя, що, за О.О. Вербицьким, “моделює предметний і соціальний зміст майбутньої професійної діяльності” [5, 32]. Також Ф.С. Бацевич вважає, що основою вербальної комунікації є лінгвосеміотика “у межах якої досліджується людська мова з позицій загальних властивостей знаків і знакових систем”, згідно з якою “одиноцею комунікації потрібно вважати не речення чи висловлювання, а мовленнєвий акт, в якому зосереджені інтенції (наміри, мотиви) мовця” та дистрибутивна (розподіл окремих одиниць в тексті, дискурсі) складова [2, 19, 21–22].

Тому вербальна, невербальна і авербальна комунікації розглядаються нами як знаково-контекстна взаємодія учителя й учня, яка характеризується відповідним рівнем підготовки учителя до його майбутньої професійної діяльності.

Характеризуючи вербальну комунікацію, потрібно зазначити, що найбільш поширеною є діалогічна і монологічна мова у процесі взаємодії учителя з учнями. Діалогічна мова “дуже великою мірою ситуативна”, як стверджує О.О. Леонтьєв, тому велике значення має те, як майбутній учитель зможе розв’язати педагогічні задачі на даному рівні [11, 220]. І.А. Зязюн називає ситуативну вербальну комунікацію діалогічним педагогічним спілкуванням і визначає його як “тип професійного спілкування”, що зумовлює “гуманізацію педагогічної взаємодії” тобто особистісно орієнтована контактна взаємодія учителя й учнів [17, 116]. На думку А.А. Степанова, “монологічна мова розвинулась на основі діалогічної”. Вона потребує значної підготовки, тому що “в діалогічній мові не так помітні незакінчені фрази, неточне використання слів” [12, 264]. Монологічна мова тісно пов’язана зі словесно-логічним мисленням, адже вона вимагає уявлення процесу побудови монологу у відповідній послідовності, з незаперечними доказами та граматично і стилістично правильно побудованими реченнями. Найпоширенішими формами монологічної мови в шкільній практиці, звісно, є розповідь і пояснення, у які залежно від ситуації вклинюється діалогічна мова (бесіда). Тому монологічна мова потребує від учителя

РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНІКИ В КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ ЯК КОМПОНЕНТУ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

поглибленої і всебічної підготовки, передбачення відповідей на запитання учнів тощо.

Таким чином, майбутній учитель повинен оволодіти охарактеризованими вище видами мислення і пам'яті як складовими внутрішньої техніки та вербальною комунікацією (зовнішня техніка) на рівні педагогічної техніки. Це дасть змогу, врахувавши попередню характеристику особистісно рефлексивної взаємодії (внутрішня техніка), виводити комунікативну взаємодію "учитель – учень – учитель" на рівень трансакцій за Е.Берном, суть яких, як зазначає Ф.С.Бацевич, у "запровадженні "трансакційного аналізу" з метою виявлення позиції спілкування співбесідників". Отже, трансакційний аналіз, запроваджений Е.Берном показує, що Б – Б [(Батько – Батько – соціальний рівень) – довірлива розмова: "учитель – учень – учитель"], Д – Д [(Дорослий – Дорослий – соціальний рівень) – конструктивне розв'язання проблеми на рівних: "учитель – учень"], Ди – Ди [(Дитина – Дитина – соціальний рівень) – спілкування на рівних: "учень – учитель"], Ди – Д [(Дитина – Дорослий) – психологічний рівень "учитель – учень", коли учитель стає на позицію "меншого", щоб учень набув впевненості у своїх силах] або – Б – Ди [(Батько – Дитина) – прагнення виховувати]. Хоча трансакція Б – Ди, за визначенням І. А. Зязюна, є дещо застарілою, тому що повчаючи учня, учитель "спричинює природне невдоволення (адже він не Дитина)", проте іноді дана трансакція повинна мати місце, плавно переходячи у Д – Д або Б – Б. Але "найбільших успіхів у спілкуванні досягає той, хто вміє привабити до себе Батька – співбесідника і – особливо! – стати другом його Дитини", тобто Д – Б (Дорослий – Батько), Д – Ди (Дорослий – Дитина, але не як "спілкування – загравання"). [2, 110; 3, 21,25; 18, 120; 7, 8 – 9]. Отже, дані рівні є основою особистісно орієнтованого підходу. Якщо ці трансакції будуть протікати на одному з рівнів і не будуть перетинатись іншими трансакціями в цей момент (насамперед – Б – Ди), то за дослідженням Е.Берна, "процес комунікації буде проходити легко", що тісно взаємопов'язує між собою зовнішню і внутрішню техніку учителя, охарактеризовану І.А.Зязюном "відповідно до мети її використання" [3, 21; 18, 45].

З іншого боку, С.Бішоп наголошувала, що "якщо мова вашого тіла не відповідає словесній формі вираження, то відправлене вами послання буде деформоване", переважно у "ситуативній і тактичній" комунікативній взаємодії учителя з учнями (діалогічна і монологічна мова) [4, 24; 16, 17; 17, 38; 18, 35]. Таким чином, така неузгоджена

вербально-невербальна комунікація не буде сприяти особистісно рефлексивній взаємодії учителя з учнями, тому що одержувач інформації "більше спирається на зір, ніж на слух" і, за С.Бішоп, "це статистично доведений факт". Наприклад, спокійний стан людини підтверджується відкритим поглядом, розслабленими м'язами обличчя і очей тощо. І якщо навпаки, то це не буде сприяти атракції. С.Бішоп називає це "позитивною мовою тіла" у процесі якої потрібно постійно слідкувати за своєю мімікою і пантомімікою [4, 24, 139]. Тому поряд з вербальною комунікацією і для її підтримання на відповідному рівні, існують невербальна та авербальна, які відіграють важливу роль у загальній комунікативній взаємодії "учитель – учень" і належать, за визначенням І.А.Зязюна, також до зовнішньої техніки вчителя [17, 58 – 59].

І.А.Зязюн, Я.І.Український та В.П.Шейнов, визначаючи характерні особливості невербальної комунікації, передусім наголошують на міжособистісному просторі (неусвідомлена дистанція між учасниками спілкування), візуальному контактуванні (контакт очима) і експресивних реакціях (пантоміміка, міміка, жести, інтонація голосу) та дають їм відповідну психологічну характеристику [18, 56; 19, 470; 25, 227].

Авербальна комунікація або авербальні дії, як їх називає С.В.Кузнецова, є діями з предметами та тілесні рухи (почісування і потирання рук) [17, 58 – 59]. Дії з предметами також відіграють важливу роль у загальній комунікаційній взаємодії учителя з учнями. Потрібно вміти правильно показати і представити процес, явище, принцип дії за допомогою відповідної наочності, вибрати відповідну позицію біля предметів навчальної дії. Особливо це стосується професії вчителя трудового навчання, коли важливе значення має робота з навчальною дошкою і крейдою, за допомогою яких потрібно правильно зображувати схеми, креслення, та раціонально використовувати простір навчальної майстерні для показу будови верстатів, інструментів та прийомів роботи.

При цьому, як вказує Н.М.Тарасевич, у процесі вербально-невербальної і авербальної взаємодії, бажано уникати таких негативних звичок: "нагадування, переминання з ноги на ногу, крутити в руках сторонні предмети, почісувати голову, вуха, ніс" тощо [16, 83]. Це не сприятиме позитивному іміджу вчителя і буде предметом глузування учнів, що призводить до його відповідних дій, у результаті чого виникає конфлікт, а тому про особистісно орієнтовану взаємодію з учнями мови не може бути.

РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНІКИ В КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ ЯК КОМПОНЕНТУ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

Таким чином, техніка авербальної комунікації потребує, якщо це потрібно, постійного контролю і тренування з метою викорінення негативних звичок і закріплення таких авербальних дій з предметами, які, в сукупності з іншими необхідними технічними прийомами, забезпечать відповідну ефективність навчального процесу.

Міжособистісний простір і візуальний контакт як параметри невербальної, і певною мірою, авербальної комунікації, пов'язані з дистантними рецепціями зору і слуху, які відіграють провідну роль у взаємовідносинах з учнями. Так, учитель, який не дивиться, не прислухається до учнів, наприклад, у процесі вивчення нового матеріалу, не зможе знайти внутрішнього особистісного взаєморозуміння з ними. Тому, як стверджує І.А.Зязюн, “візуальний контакт є технікою, яку потрібно свідомо розвивати”, для створення відповідного міжособистісного простору між учителем і учнем (зовнішня техніка) та подолання таких виражених негативних стилів спілкування, як: “спілкування – дистанції, спілкування – залякування і спілкування – загравання” (внутрішня техніка), за Е.Берном відповідно: Б – Ди (Батько – Дитина – постійне, нав'язливе домінування), Д – Ди (Дорослий – Дитина), Ди – Б (Дитина – Батько) [18, 56; 3, 23 – 25].

У зв'язку з цим важливе значення для особистісно орієнтованої взаємодії учителя і учнів має розвиненість органів відчуттів, або, так званих, дистантних рецепцій. До них, за А.А.Степановим, належать зір і слух, які відіграють значну роль в емпатійному сприйнятті іншої особистості [12, 190]. Учитель повинен навчитися визначати психологічний стан учня за його зовнішнім виглядом, інтонацією та адекватно реагувати на певне ситуативне завдання. Схожу думку ми знаходимо у В.О.Сухомлинського, який був переконаний, що “тонкість почуттів, переживань, емоційно-естетичного ставлення до навколишнього світу й до самого себе залежить від культури відчуттів і сприймань”, які безпосередньо залежать від розвиненості зору і слуху вчителя, уміння “бачити й чути в навколишньому світі відтінків, тонів і напівтонів” [22, 502].

Характеристика педагогічної техніки була б неповною в контексті особистісно орієнтованого підходу, якщо б ми не зупинились на короткому огляді професійності знань учителя та активізації пізнавальної діяльності учнів або, так званої, тактичної складової професійної майстерності. Першою її складовою є професійні знання – “фундаментальна основа педагогічної майстерності”, за Н.М.Тарасевич [16, 12; 23, 43], тобто за

твердженням А.О.Вербицького, її “наукове забезпечення – педагогічне, психологічне, методичне”. Але дана фундаментальність буде порушена, якщо вона не підкріплюється однаковою мірою технічною підготовкою майбутнього вчителя. Така підготовка буде проходити в плані “психолого-педагогічного лікбезу”, тобто педагогічна техніка займатиме другорядну роль у підготовці вчителя [5, 4].

З іншого боку, без психолого-педагогічної підготовки буде забезпечуватись “ремісничо-кустарна” освіченість майбутнього педагога, тому що, наприклад, особистісно рефлексивна та особистісно діяльна взаємодія, які є складовими відповідно внутрішньої техніки і методичної підготовки, формуються на основі гуманістичної спрямованості навчання у ВНЗ, тобто “виховання гуманізму і людяності повинно стати одним із завдань діяльності школи і вчителя” [24, 526].

Отже, професійність знань залежить від психолого-педагогічної підготовки майбутнього учителя, яка тісно пов'язана з методичною та його здібностями, якостями і рисами, оскільки їх розвиток залежить не тільки від умінь, які формуються за допомогою внутрішньої і зовнішньої техніки, а й великою мірою – від методичної підготовки (особистісно діяльна взаємодія): уміння планувати, складати, навчати, виховувати, організовувати, оцінювати тощо.

Тому психолого-педагогічна підготовка спрямована на гуманізацію діяльнісної готовності вчителя до роботи в школі (діагностичної, орієнтаційно-прогностичної, конструкторсько-проектувальної, організаторської, інформаційно-пояснювальної, комунікативно-стимуляційної, аналітико-оцінної, дослідницько-творчої), а це передбачає ґрунтовні знання з психології про індивідуально-типологічні особливості особистості та з педагогіки – про диференційований підхід у навчанні, що зумовлює врахування типових індивідуальних особливостей учнів [10, 132 – 135; 12, 333 – 381; 24, 202].

Аналізуючи різні позиції у визначенні місця педагогічної техніки в контексті педагогічної майстерності і з огляду специфічності підготовки майбутнього вчителя трудового навчання, а також, спираючись на фундаментальні дослідження педагогічної техніки І.А.Зязюном [18, 43 – 57], ми визначили педагогічну техніку і тактичну підготовку як основні компоненти педагогічної майстерності, які в сукупності складають педагогічну техніко-тактичну готовність або відповідний рівень кваліфікованості майбутнього вчителя, а звідси – його майстерності (рис. 1):

**РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНІКИ В КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНО
ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ ЯК КОМПОНЕНТУ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ
МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ**

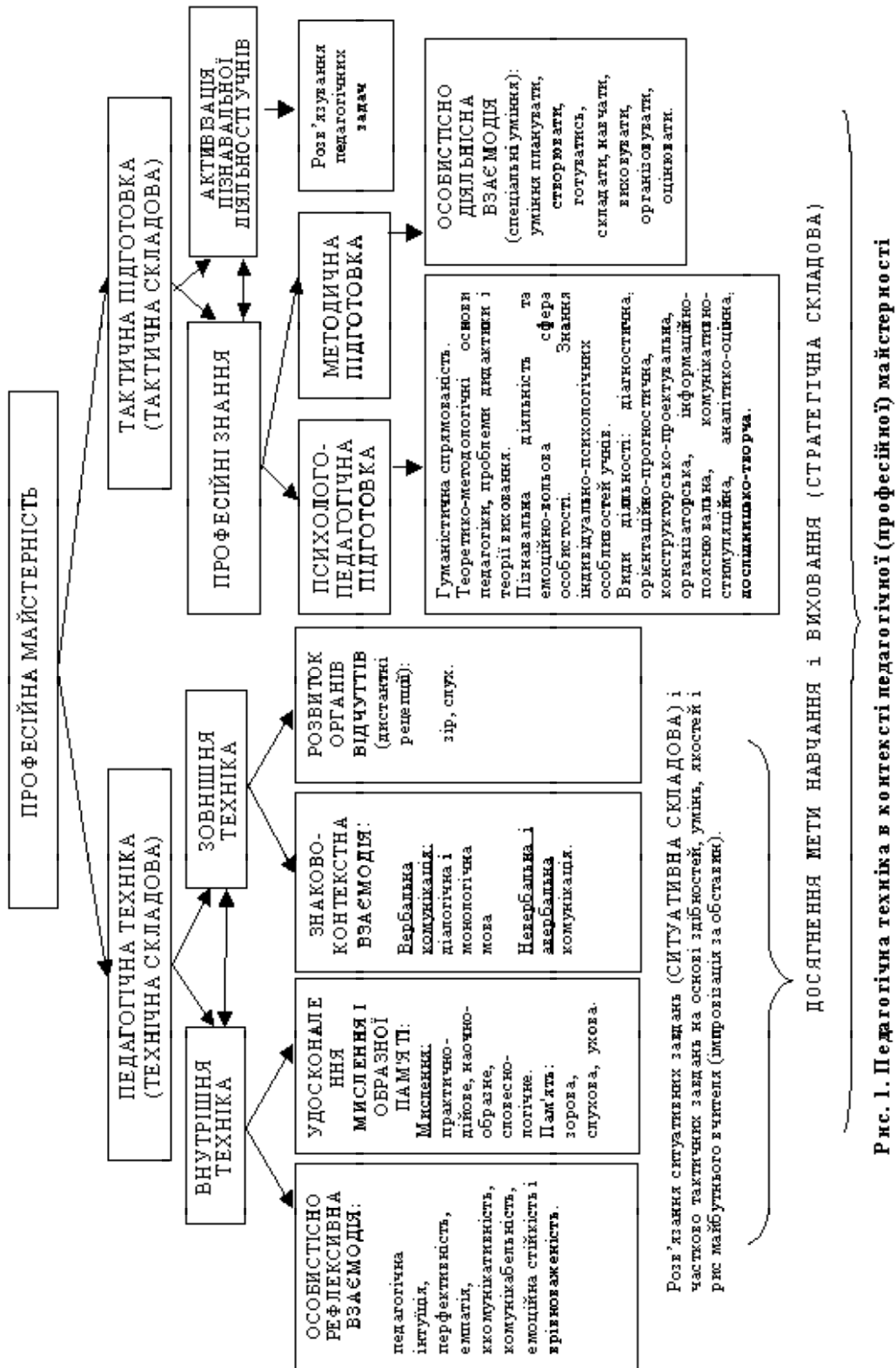


Рис. 1. Педагогічна техніка в контексті педагогічної (професійної) майстерності

РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНІКИ В КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ ЯК КОМПОНЕНТУ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

Висновки. Таким чином, якщо на основі досліджень В.П. Андрущенка і М.І. Михальченка (особистість в історії), Д.О. Белухіна (акторсько-сценічні уміння як складова частина педагогічної техніки), Е.Берна (психологічні проблеми людських взаємовідносин у руслі психоаналітичного напрямку), С.Бішоп (розвиток асертивності способом вербальної і невербальної комунікації), Н.М. Богомолової і Л.О. Петровської (педагогічне спілкування), В.В. Богословського (психологія мислення і міжособистісних відносин), А.О. Бодальова (перфективні уміння), О.В. Брушлинського (природа мислення), А.О. Вербицького (вибір форм і методів активного навчання контекстного типу з орієнтацією на модель спеціаліста), О.В. Волошенка (особистісно орієнтована парадигма навчання), О.М. Головенка (система К.С. Станіславського в процесі формування педагогічної техніки майбутнього вчителя), В.К. Гузєєва (педагогічна техніка у нетрадиційній інтерпретації: три типи прийомів педагогічної техніки на конкретних прикладах), О.Большова, Д.Дьюї, А.Комбса, А.Маслоу, К.Роджерса і П.Тилика (гуманістична педагогіка), П.І. Зінченка і Т.П. Зінченка (психологічні теорії пам'яті), І.А. Зязюна (концептуальні положення педагогічної майстерності, педагогічна техніка), В.А. Кан-Калика (педагогічна творчість і педагогічне спілкування), А.В. Ковальова (індивідуально-типологічні особливості особистості), О.М. Ковальчук (театральна педагогіка у формуванні педагогічної техніки), Є.В. Кузнецової (невербальна і авербальна комунікація), О.І. Леонтьєва (види мовної діяльності), А.С. Макаренка (поняття педагогічної техніки і спілкування, розв'язування проблеми особистості), Н.Є. Мойсеюка (структура педагогічної діяльності, види діяльності), Л.Е. Орбан-Лембрик (рефлексія), Ю.М. Орлова (саногенне мислення), П.С. Перепелиці (мнемічні властивості пам'яті), А.В. Петровського (уява, фантазія і здібності), О.І. Раєва і Л.О. Рєгуш (мислення і інтелектуальні особливості особистості), О.Ю. Савченко (багатоваріативність методик і технологій особистісно орієнтованого навчання), Г.К. Середи, А.А. Степанова (психологічна характеристика вербальної комунікації, дистантні рецепції), В.О. Сухомлинського (культура відчуттів і сприймань, мистецтво навчання і виховання), Н.М. Тарасевич (елементи педагогічної майстерності), Б.М. Теплова (дослідження темпераменту), Я.І. Українського (міжособистісний простір при візуальному контактуванні у процесі невербальної комунікації, інтуїція), М.М. Фіцулі (диференційоване навчання), В.П. Шейнова (типологія за особливостями сприйняття), В.В. Ягупова (рефлексія), І.С. Якиманської

(принцип варіативності особистісно орієнтованого навчання) та ін. на дані складові професійної майстерності (педагогічна техніка і тактика) звертатиметься рівноцінна увага, то буде забезпечуватись високий ступінь професійної реалізації майбутнього вчителя, а отже і його педагогічної майстерності. У результаті цього здійснюватиметься особистісно орієнтована взаємодія учителя і учнів, що створить передумови для творчого самовдосконалення майбутнього вчителя та його соціальної спрямованості у досягненні мети навчання і виховання як стратегічної складової.

1. Андрущенко В.П., Михальченко М.І. *Сучасна соціальна філософія: Курс лекцій*. К.: Генеза, 1996. – 368 с.

2. Бацевич Ф.С. *Основи комунікативної лінгвістики: Підручник*. – К.: Академія, 2004. – 344 с.

3. Берн Е. *Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы*. – М.: Прогресс, 1988. – 400 с.

4. Бишоп С. *Как делать все по-своему*. – СПб.: Питер, 2003. – 160 с.

5. Вербицкий А.О. *Активное обучение в высшей школе: контекстный подход*. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.

6. Волошенко О.В. *Формування готовності майбутнього вчителя до педагогічної творчості в умовах коледжу: Дис. канд. пед. наук*. – К., 2000.

7. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. *Гроссмейстер общения*. – Луганск: Глобус, 1998. – 186 с.

8. Макаренко А.С. *Из опыта работы*. – Избр. Соч.: В 3 т. – К.: Радянська школа, 1984. т.3. – С. 166 – 176.

9. Макаренко А.С. *Некоторые выводы из моего педагогического опыта*. – Избр. Соч.: В 3 т. – К.: Радянська школа, 1984. – Т.3.

10. Мойсеюк Н.Є. *Педагогіка: Навчальний посібник* – К.: КДНК, 2001. – 608 с.

11. *Общая психология / Под ред. А.В.Петровского*. – М.: Просвещение, 1977. – 479 с.

12. *Общая психология / Под ред. В.В. Богословского, А.В.Ковалёва, А.А. Степанова* – М.: Просвещение, 1981. – 383 с.

13. Ожегов С.И. *Словарь русского языка*. – М.: Русский язык, 1988. С.645.

14. Орбан-Лембрик Л.Е. *Соціальна психологія: Посібник*. – К.: Академвидав, 2003. – 448 с.

ОСОБЛИВОСТІ ПРАКТИЧНОЇ РОБОТИ ШКІЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ

15. Орлов Ю.М. Саногенное мышление. – М.: Слайдинг, 2003. – 96 с.
16. Основы педагогического мастерства / Под ред. И.А.Зязюна. – М.: Просвещение, 1989. – 302 с.
17. Педагогічна майстерність / За ред. І.А.Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с.
18. Педагогічна майстерність. / За ред. І.А.Зязюна. – К.: Вища школа, 2004. – 422 с.
19. Психологія: Підручник / За ред. Ю.Л.Трофімова. – К.: Либідь, 2001. – 560 с.
20. Роджерс К. Емпатія // Психологія емоцій: Тексти. М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1984. – С. 235 – 238.
21. Советский энциклопедический словарь / Под ред. А.М. Прохорова – М.: Советская энциклопедия, 1984.
22. Сухомлинський В.О. Культура відчуттів і сприймань. – Вибр. Тв.: в 5 Т. – К.: Радянська школа, 1977. – Т.3. – 700 с.
23. Тарасевич Н.М. Педагогічна діяльність і педагогічна майстерність // Вища і середня педагогічна освіта. – 1989. – Вип. 14.
24. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник – К.: Академія, 2002. – 528 с.
25. Шейнов В.П. Скрытое управление человеком (психология манипулирования). – Мн.: Харвест, 2003. – 848 с.
26. Ягунов В.В. Педагогіка: Навчальний посібник. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.
27. Bender I.E., Hastdorf F.H. On measuring generalized empathic ability (social sensitivity) / Goura of abnormal and soc. psychol. 1953. Vol 1.
28. Combs A.W., Blume A., Newman G., Wass H. The Professional Education of Teachers: A Humanistic Approach to Teacher Preparation. 2nd edition. Allyn and Bacon Inc. Boston, 1974.
29. Rogers C. Encounter Groups. N.Y., 1975.

Володимир Поліщук, практичний психолог

Ладанської гімназії
Чернігівська область

ОСОБЛИВОСТІ ПРАКТИЧНОЇ РОБОТИ ШКІЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ

У статті досліджується проблема виявлення та розвитку обдарованих учнів, а також стратегії згурпування психологічного розвитку здібних та обдарованих учнів.

Постановка проблеми. Пошук оптимальної системи відбору, творчого розвитку та психолого-педагогічної підтримки обдарованих учнів.

Аналіз проблеми. 1. Відсутність спеціальних програм роботи з обдарованою молоддю. 2. Необхідність знаходження шляхів розвитку обдарованості в умовах загальної школи. 3. Спроба узагальнити досвід психологічної і педагогічної наук при розробці Програм психологічного супроводу здібних і обдарованих учнів.

Мета статті. Вдосконалення психологічного супроводу здібних і обдарованих учнів, створення сприятливих умов для їх самореалізації.

Виклад основного матеріалу. Обдарованість – це складне системно-особистісне утворення, зумовлене біологічними чинниками та відповідними соціальними умовами розвитку. Таке утворення є нашаруванням трьох складових: високого рівня інтелекту, наявності творчих здібностей та мотиваційного компонента [3].

Сучасна психологічна наука дає теоретичне обґрунтування явища *обдарованості*, практична психологія дозволяє діагностувати здібних та обдарованих учнів. Однак проблема розв'язується не повністю, адже обдаровані учні потребують спеціально розроблених для них навчальних програм, високої фахової підготовки вчителів, а найголовніше – створення соціально-педагогічної атмосфери розвитку здібностей і талантів.

На даний момент у багатьох загальноосвітніх закладах та наукових установах складаються програми, пишуться авторські підручники тощо. Спільним у цій роботі є одне – забезпечення рівноправних відносин: *учитель – учень*, створення атмосфери пізнавальної активності, науковості, в якій дитина самостійно привчиться до розумової праці, практичної діяльності.

Будуючи свої програми виявлення та розвитку здібних та обдарованих учнів, ми спиралися на:
- *Методи, що стимулюють розвиток здібностей:*