

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет ім. А.С. Макаренка

Уварова А.М.

**ФОРМУВАННЯ РИТОРИЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО
ВЧИТЕЛЯ**

Навчально-методичний посібник
для педагогічних університетів

Суми
СумДПУ ім. А.С. Макаренка
2007

УДК 378.147:808.5(07)
ББК 74.580.21+83.70я7
У 18

Друкується згідно з рішенням вченої ради Сумського державного
педагогічного університету ім. А.С. Макаренка

Рецензенти:

В.І. Лозова, доктор педагогічних наук, професор, член-кор. АПН України
(Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди);

М.О. Лазарєв, кандидат педагогічних наук, професор (Сумський
державний педагогічний університет ім. А.С. Макаренка)

Уварова А.М.

У18 Формування риторичної майстерності майбутнього вчителя:
Навчально-методичний посібник для педагогічних університетів. –
Суми: СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2007. – 132 с.

У навчально-методичному посібнику подано дидактичну модель і
відповідну евристичну технологію освоєння риторичної майстерності
майбутніми вчителями на прикладі педагогічної розповіді.

Призначено для викладачів, аспірантів, магістрів, студентів вищих
педагогічних навчальних закладів.

УДК 378.147:808.5(07)
ББК 74.580.21+83.70я7

© Уварова А.М., 2007

© СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2007

ЗМІСТ

Передмова.....	4
Розділ 1. Теоретичні питання риторичної майстерності у професійній підготовці вчителя	5
1.1. Питання риторичної майстерності та її формування в історії філософсько-педагогічної думки	5
1.2. Професійна розповідь учителя як першоджерельний, провідний елемент педагогічної риторики	24
Розділ II. Науково-теоретичні основи навчання майстерності розповідного слова	47
2.1. Дидактична модель становлення майстерності професійної розповіді	47
2.2. Основні вимоги до розповіді вчителя: інтеграція критеріального і культурологічного підходів	58
Розділ III. Технологія освоєння риторичної майстерності майбутнього вчителя	66
3.1. Оволодіння теоретичними основами досконалої розповіді вчителя.....	66
3.2. Дидактичне забезпечення роботи студентів зі зразками розповідного слова	79
3.3. Організація самостійної творчої діяльності студентів під час створення ними професійних розповідей	97
3.4. Діагностика риторичної майстерності вчителя.....	114
Висновки	118
Список використаної літератури	119
Додатки	122

ПЕРЕДМОВА

В умовах модернізації навчального процесу у вищій школі, що передбачена Національною доктриною розвитку освіти і державними заходами щодо входження української освіти і науки в європейський освітній простір, особливого значення набуває проблема підготовки високкваліфікованого фахівця – вчителя, вихователя, керівника навчального закладу, який досконало володіє мистецтвом усного слова. Розпорошеність змісту підготовки риторичної особистості по різних психолого-педагогічних й методичних предметах, неузгодженість між ними завдань і способів такої роботи призводять до неминучих суттєвих утрат у становленні вчителя, головним освітньо-виховним засобом якого було й залишається точне, яскраве, глибоке, своєчасне слово.

Майстерне володіння живим розповідним словом – незамінний чинник потужної мотивації учнів до активної пізнавальної діяльності, безумовний засіб переконання й впливу на розум і почуття вихованців.

Вивчення й узагальнення концепцій видатних ораторів і водночас учителів риторики античних часів (Сократ, Платон, Арістотель, Цицерон, Квінтіліан), педагогів і риторів нової та новітньої історії (Ф. Прокопович, К. Ушинський, А. Макаренко, В. Сухомлинський), сучасних дослідників педагогічної риторики (Л. Введенська, Г. Сагач, А. Капська, Г. Михальська) дозволяють дійти висновку, що в основі риторичної майстерності вчителя лежить проста й досконала, тобто майстерна, довершена усна розповідь. Вона є найпершим складником і промови, і доповіді, і лекції, суттєвою й незамінною умовою поліпшення будь-якого усного методу навчання чи виховання. Отже, найпершим завданням у формуванні риторичної майстерності педагога є завдання навчити його найбільш розповсюдженого у школі та найбільш очікуваного учнями мистецтва говорити. В наші часи мільйони культурних людей, і насамперед педагогів, переконалися в необхідності майстерного володіння усним словом.

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИЧНІ ПИТАННЯ РИТОРИЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ

1.1. Питання риторичної майстерності та її формування в історії філософсько-педагогічної думки

Формування творчої особистості сучасного педагога-оратора має глибокі історичні корені, його витoki зароджувалися в Стародавній Греції і Римі. Саме там виникло ораторське мистецтво (мистецтво красномовства) і його теорія – риторика. Ці поняття тоді розглядалися як синоніми. Риторику величали „царицею всіх мистецтв”, визнавали складним видом творчості, вагомою складовою частиною суспільного життя [64, 189].

Майстерне володіння словом вважалося необхідним для кожного державного діяча, політика, для всіх, хто хотів досягти певних успіхів у своїй діяльності. Так, у творах Гомера справжнім героєм був той, хто не тільки виявляв доблесть (мужність, хоробрість), а й умів гарно говорити. А сам Гомер, якого вважають першим учителем красномовства, наголошував на тому, що володіння мистецтвом слова є однією з найважливіших рис гармонійної і прекрасної людини, воно здатне навіть сповнити її тілесну недосконалість. Прекрасне, тобто майстерне, мовлення розуміється ним як естетично досконале, здатне гармонізувати відносини співрозмовників у спілкуванні. Головним завданням риторики в ті часи було роз’яснювати (що-небудь), спонукати (до певної думки, рішення, дії) і давати насолоду, задоволення слухачам свіжою або сміливою думкою й благородними почуттями, наприклад, добра і справедливості, громадянського обов’язку і патріотизму [3, 8]. Проте, з самого зародження класичної риторики можна помітити її педагогічну спрямованість, „педагогічний елемент” у ній був настільки міцним, що можна навіть уважати, що початкові етапи її становлення відбувалися як становлення саме педагогічної риторики [36, 15]. В античні часи вчитель стояв поруч з філософом, оратором, поетом, пророком, царем, був провісником правди, служив істині, красі, вмів сам і навчав своїх учнів тлумачити „мертвий текст”, досконало володів мистецтвом красномовства, сократівським евристичним методом запитань і відповідей. Професійний оратор водночас уважався вчителем своїх слухачів.

Найбільш видатними ораторами й водночас учителями риторики Стародавньої Греції і Риму були Горгій, Ісократ, Сократ, Платон, Арістотель, Демосфен, Цицерон, Квінтіліан.

Проблемам риторичної майстерності особистості приділяв увагу відомий оратор і вчитель красномовства Горгій. Головне завдання ораторського слова він убачав у здатності глибоко проникати в душу людини, припиняти страх і смуток відвертати, викликати радість, посилювати жаль, тобто впливати на її почуття [36, 36]. Метод навчання Горгія майбутніх ораторів майстерності красномовства ґрутувався на вивченні вірцевих промов. Кожний з його учнів повинен був знати уривки кращих ораторських промов, особливо для того, щоб уміти давати влучні відповіді супротивникові [36, 12].

Першим навчальним закладом Стародавньої Греції, де готували висококваліфікованих ораторів-професіоналів і діячів широкого профілю, була школа красномовства Ісократа (436-338 рр. до н.е.). Риторика в ньому була найважливішою державною дисципліною. У своїй школі Ісократ уперше запропонував практичні заняття з риторики, де аналізувалися літературно-ораторські твори відомих ораторів, спроби учнів школи. Були вироблені принципи (канони) побудови ораторського твору, згідно з якими він поділявся на: 1) вступ, метою якого було привернути увагу і викликати доброзичливість слухачів; 2) виклад теми; 3) заперечення доказів супротивника з аргументацією на користь власних; 4) завершення, підсумок усього сказаному [23, 22].

Вагомий внесок у розвиток риторичної майстерності особистості зробили майстри академічних бесід-діалогів Сократ і Платон. Відомий афінський філософ Сократ (470 – 399 рр. до н.е.) красномовство визначає не тільки як мистецтво переконувати, впливати на слухачів, а й виховувати, формувати душу за „божественним зразком”. Досконало володіючи методом діалогу, Сократ перший застосував його у своїй педагогічній діяльності, зокрема в евристичній бесіді. Результатом евристичної бесіди було не тільки пізнання істини учнями (слухачами) сутності предмета, явищ, що обговорювалися в діалозі, а й виховання особистості, яка здатна „захистити сама себе, вміє говорити з ким належить, уміє і промовчати...”, тобто йдеться про становлення особистості, яка майстерно володіє словом у різних життєвих ситуаціях.

Бесіди Сократа водночас виховували у молоді кращі моральні якості, зокрема добродієність, правдивість, які мали змінювати життя на краще і бути активним важелем у вихованні людини. Вони повільно, але правильно перевиховували людей на новий лад [36, 46].

Виховуючи майстерне володіння словом у своїх учнів, Сократ ставить також і вимоги до мовлення промовця, яке має бути доречним і доцільним. Тільки таке мовлення, на його думку, буде прекрасним і досконалим. Ці вимоги стали одними з головних у класичній античній риториці і були розвинуті Арістотелем.

Значно поглибив учення Сократа його учень – відомий філософ Платон (427 – 347 рр. до н.е.) у працях “Протагор”, “Софіст”, “Федр” та ін., зробивши діалог досконалою формою усно-публічного викладу найскладніших думок, положень. На його думку, предмет і сутність красномовства полягають у переконанні слухачів, залученні їх до знань. “Красномовство, – наголошує Платон, – майстер переконання: в цьому вся його суть і турбота” [48, 265]. Одержані знання слухачами повинні визначати їх поведінку і перетворюватися в практичні дії. Красномовство має бути вільним: промовець повинен вільно говорити про те, що він бажає і що, на його думку, служить істині.

Проте сутність мистецтва красномовства цим визначенням не вичерпується. Платон приділяє увагу особистості оратора. Він уподібнює оратора лікарю. Вважає, що лікар змінює стан хворого ліками, а оратор – словами. Порівнюючи оратора з лікарем, Платон, таким чином, уперше звернув увагу на важливу функцію риторичного слова – лікувальну, цілющу, яка і сьогодні залишається надзвичайно важливою для професійного мовлення вчителя.

Оратор у Платона – носій освіти, знань. На думку видатного філософа, для оволодіння майстерністю красномовства необхідно кожному оратору: 1) розвивати в собі два види здібностей – до аналізу й синтезу; 2) гармонійно поєднувати всі складові частини будь-якої промови і підпорядковувати кожную з них цілому тексту: „Будь-яка промова має бути складена начебто жива істота – у неї має бути тіло з головою і ногами, причому тулуб і кінцівки мають пасувати один до одного і відповідати цілому” [48, 234]; 3) для того, щоб переконувати слухачів, треба знати природу речей, тобто володіти знаннями, вивчати законодавство, правосуддя, лікарську справу.

Таким чином, Платон надавав великого значення ораторському мистецтву як суспільному явищу, як засобу виховання мудрості, чеснот. Під час формуванні риторичної майстерності філософ уперше наголошує на необхідності знання інших наук та їх використання для переконання слухачів. Бо тільки добре знаючи предмет своєї розмови, володіючи знаннями інших наук, можна переконувати слухачів. А наявність здібностей до аналізу й

синтезу, їх гармонійного поєднання дають можливість кожному ораторові зробити чітким предмет повчання.

Небувалий розквіт риторичної майстерності пов'язаний з іменем Демосфена (384 – 322 рр. до н.е.), який утілює у своїй творчості видатну майстерність античного публічного слова, зробив слово знаряддям ідеологічної і політичної боротьби. Його промови вважалися кращими зразками ораторської майстерності Стародавньої Греції. На них вчилися оратори різних часів і поколінь не тільки в Греції, а й за її межами.

Успіх промов Демосфена забезпечувався їх чіткою, логічною побудовою; аргументованістю й якістю викладу матеріалу; використанням різноманітних риторичних прийомів та художньо-зображувальних засобів, досконалою технікою виголошення промов, продуманою артистичною поведінкою на трибуні. Оратор відтворював живу, образну картину розглянутих подій, явищ, активізував мислення слухачів, залучав їх до творчої атмосфери роздумів, переживань, співтворчості.

Отже, високу довершеність демосфенівських промов як за змістом, так і за технікою їх виконання можна вважати і зразком для наслідування, і водночас способом формування риторичної майстерності промовця. Риторика в промовах Демосфена була органічною єдністю думки і слова, задуму й публічного мислення. Це перш за все досягалося за допомогою яскравого слова, адресованого слухачам.

На нашу думку, риторика Демосфена, в її теоретичній і практичній площині багато в чому заслуговує на увагу сьогоденного педагога, особливо щодо того, як створювати сильне враження у слухачів, змінювати їх настрій за допомогою творчого злиття логіки й безпосередніх почуттів, глибокого філософського задуму і доступних життєвих фактів, витонченої науки впливати й потужної енергетики емоцій.

Певну епоху в розвитку майстерності усного слова становить творчість Арістотеля (384 – 322 рр. до н.е.). Свої думки він виклав у працях „Риторика”, „Поетика”, „Органон” та ін. Основні положення теорії риторики стосуються визначення сутності самого поняття, особистості оратора, якісних характеристик його мовлення, стилю і культури промов.

Риторика, як зазначає Арістотель, – це знайдений майстром способи переконання відносно кожного предмета. Вона не стосується якого-небудь окремого, специфічного класу предметів. Цим риторика, на думку видатного філософа, відрізняється від спеціальних наук – лікарського мистецтва, геометрії, арифметики [4, 19]. Головне завдання риторики він убачав у тому, що

вона має бути спрямована на пробудження певної думки, „душевних дій”, почуттів: радості, жалю, страху, гніву, смутку тощо.

Він приділяв серйозну увагу стилю мовлення оратора, достоїнством якого вважав чіткість, відповідність предмету висловлювання. Чіткість, зрозумілість, емоційність мовлення Арістотель розглядав як головне достоїнство словесного виразу і водночас як головну умову успіху ораторського мистецтва. Мовлення оратора не повинно бути затяганим, тобто складатися із занадто уживаних слів, воно має характеризуватися красою і благородством (шляхетністю). Особливу виразність слову надає образність, наочність. Високо оцінюючи „витончені і вдалі вирази” красномовства, доцільне використання метафор, епітетів, порівнянь, антитез, відомий ритор відзначав, що до того ж гарне перш за все те мовлення, яке „відразу ж передає нам знання”. Тобто ні краса стилю, ні виразність не розглядається ним як самоціль. Усі можливості живого слова і відповідного стилю красномовства Арістотель підпорядковував його головному завданню – досягненню знань, формуванню переконань [3, 23]. Ці думки видатного оратора надзвичайно важливі для педагогічної риторики, яка є частиною педагогічної науки і має стверджувати, насамперед, здібності й уміння педагога до майстерної передачі нових для учнів знань, що сприяє появі пізнавальних мотивів, активної думки, поглибленню свідомості й глибоких переконань підростаючої особистості.

Видатний римський оратор і теоретик красномовства Цицерон (106 – 43 рр. до н.е.) суть своєї риторичної системи виклав у трьох книгах – “Про оратора”, “Брут” та “Оратор”. Значне місце в його риторичній теорії посідає положення про ідеального оратора, яке стосується як особистості самого оратора, так і майстерності його мовлення.

Цицерон наголошує, що першою найважливішою функцією, відповідно особливості зразкового мовлення оратора, є педагогічна функція: оратор для нього – перш за все вчитель своєї аудиторії. І тому ”найкращий оратор – той, хто своїм словом і навчає слухачів, і дає втіху, і справляє враження. Вчити – обов’язок оратора, давати втіху – честь, яка робиться слухачеві, справляти сильне враження – необхідно”, – зазначає Цицерон [70, 65]. А щоб забезпечити виконання цього триєдиного завдання впливу на аудиторію, він уважає, що оратор має бути високоосвіченою людиною, ерудованою, з глибокими різнобічними знаннями і високими моральними якостями, мати певні природні обдарування – грайливий розум, пам’ять, дотепність, гумор. Особливо він наголошував на знанні різних філософських систем, права, теорії ораторського мистецтва. Цицерон уперше зазначає, що оратор має бути чудовим психологом,

добре знати характер слухачів, вгадувати їх настрої і в певний час збуджувати або заспокоювати в них потрібні почуття. Сам же оратор при цьому повинен бути внутрішньо спокійним і врівноваженим, а якщо й спостерігаються пристрасті під час ведення розмови, то вони повинні мати суто зовнішній характер акторської гри [36, 85]. Проте, як відзначав римський оратор, суть і сила красномовства – у змістовності, у „мудрості змісту”, одягнутому в яскраву і дохідливу форму.

Для того щоб стати чудовим оратором і досконало володіти мистецтвом красномовства, на думку Цицерона, необхідно: засвоїти найрізноманітніші знання з історії, щоб черпати приклади з неї, і філософії, права; досконало знати психологію, щоб впливати на почуття людей; вивчати й наслідувати взірцеві промови кращих ораторів, виконувати тренувальні вправи для розвитку голосу, дихання; стежити за рухами тіла, жестами, виразом обличчя під час виголошення промов; тренувати пам'ять з допомогою заучування творів поетів. „Тому не будемо ремствувати, – наголошує видатний римський ритор, – чому так мало людей красномовних: ми бачимо, що красномовство – це сукупність таких речей, які навіть поодинокі є надзвичайно важкими для опанування. Красномовство народжується з великої кількості знань і старань...” [71, 43-44].

Якщо застосувати цю думку Цицерона щодо красномовства педагога, то наявні факти наукових спостережень (К. Ушинський, А. Капська, В. Мещеряков, А. Михальська, В. Сухомлинський, Г. Сагач та ін.) досить переконливо свідчать про часто непереборні труднощі вчительства в опануванні навіть окремих якостей ораторського мистецтва, окремих його жанрів, зокрема педагогічної розповіді.

Теорія римського красномовства найповніше викладена у працях Марка Фабія Квінтіліана (бл. 35 – 96 рр. до н.е.), відомого оратора, вчителя риторики, який створив у Римі першу державну риторичну школу. Тому його справедливо вважають засновником педагогічного напрямку в риториці.

У своїй праці “Правила ораторського мистецтва” видатний ритор подав систему навчання й виховання майбутнього оратора, яка передбачає тілесне і духовне виховання, мовленнєву освіту, освіту в галузі права і філософії; навчання, зокрема й наслідування зразків красномовства; вправи на складання промов; тренування манер поведінки оратора перед слухачами.

Надзвичайно цінними в риторико-педагогічних трактатах Квінтіліана, на нашу думку, можна вважати його перевірені практикою рекомендації для формування риторичної майстерності оратора. Найбільш важливими для нас, як і для сучасників римського ритора, стали практичні рекомендації щодо

організації роботи в школі красномовства (риторичному класі). Учні класу поділялися на розряди. Враховуючи здібності кожного, педагог-ритор визначав черговість їх виступу з промовою. Першим це право отримував сильніший. Після закінчення кожного виступу аудиторія висловлювала свої судження. Так, у кожному розряді відбувалося змагання, у результаті чого здобута першість надавала право „вести розряд” і вважалася найвищою відзнакою, проте не постійною: раз у місяць проводилось нове змагання в промовах, у процесі якого місця в групі могли змінитися. Таким чином, той, хто відзначився, не послаблював своєї енергії, а у переможеного пробуджувалося бажання наблизитися до кращих, „змити ганьбу”. Така організація роботи спонукала дітей до занять красномовством більше, ніж умовляння вчителів [36, 88-89]. Головне ж завдання вчителя в цей час, на думку відомого оратора, було стежити за тим, щоб у мовленні його учнів не було нічого, що порушує міру, стимулювати їх до діалогу, спонукати до обговорення. Його мовленнєва поведінка мала характеризуватися простотою, спокоєм, терпимістю. Проте спокійна, рівна тональність спілкування не повинна перетворюватися в сухість, згубну для учнів, впливати на їх ставлення до вчителя, до предмета.

До своєї системи навчання учнів ораторської майстерності Квінтіліан прагнув запровадити досягнення школи Цицерона, він запропонував теорію жестів, міміки, постави, рухів плечей, рук, голови, керування диханням і голосом.

Крім того, як і Цицерон, відомий учитель красномовства вважав, що оратор має володіти глибокими знаннями, мати такі природні якості, як увага, пам'ять, здатність імпровізувати, але їх необхідно розвивати, бо не може бути досконалості там, де природі не допомагає праця. Система навчання ораторського мистецтва Квінтіліана створена у вигляді риторичних настанов. Вона заклала основи риторики як навчальної дисципліни, так і науки з її чіткими принципами, методами. Принципи організації роботи в риторичному класі майже без змін застосовуються в сучасних курсах практичної риторики Західної Європи, Америки.

Надбання теоретичної і практичної риторики вказаних стародавніх мислителів і риторів були бережливо сприйняті, доцільно й творчо трансформовані та використані у найбільш відомій в Україні риторичній школі, яка виникла, успішно розквітла і дала свої безцінні плоди – Києво-Могилянській академії. Риторика там стала найпопулярнішим предметом. Вивчення риторики в академії визначалося спеціальною інструкцією 1787 року, яка містила такі положення: “1. Навчати красномовства російського і

латинського. Правила риторики заучувати. 2. Промови Цицерона читати в понеділок, середу, п'ятницю. Обов'язково робити риторичні розробки та імітації, з поміткою фразерів і перекладу. 3. У вівторок, четвер, суботу читати промови М. Ломоносова та проповіді. 4. Щоб досягти успіхів, частіше учнів тримати в риторичних заходах та імітаціях кращих ораторів, як латинських, так і російських" [40, 302]. Крім того, студентів учили створювати промови взагалі і за певним призначенням – судові, панегіричні; листи – вітальні, подяки, прощальні, прохальні тощо. Теорія красномовства в навчальному закладі вивчалася за підручником професора Йосифа Кононовича-Горбацького, написаного латинською мовою за зразком творів Цицерона. На перше місце ритор ставив не форму, а зміст, практичну значущість промови, здатність оратора відобразити актуальні проблеми сучасності, вимагаючи від промовця широкої освіченості й компетентності, знання духовної культури свого народу. Взагалі за час існування Києво-Могилянської академії було складено й використано 127 підручників риторики, авторами яких були Й. Кроновський, С. Озерський, Й. Галятовський, П. Калачинський та ін. Як свідчать дослідження В. Маслюка та З. Хижняк, це були оригінальні курси риторики як за структурою, так і за змістом, куди органічно впліталися громадсько-політичні проблеми.

Києво-Могилянська академія накопичила унікальний досвід навчання й виховання майстерності усного слова. Вона була першим навчальним закладом в Україні, де була створена система навчання риторики. Ім'я академії прославили такі видатні ритори-гуманісти, як Ф. Прокопович, М. Ломоносов, Г. Сковорода та інші просвітителі слов'янських народів.

Вагомий внесок у розвиток риторичної школи зробив Феофан Прокопович (1681 – 1736) – видатний український оратор, ритор-гуманіст, професор Києво-Могилянської академії, автор праць "Епінікіон", "Риторика", "Духовний регламент" та ін. Він уважав, що риторика – це мистецтво красномовства, вона позбавлена свого специфічного предмета й охоплює всі предмети, які цікавлять людину [50, 119]. Завдання риторики вбачав у тому, щоб навчити оратора за допомогою мистецтва слова у промові давати відповіді на важливі запитання і переконувати слухачів у правильності цих відповідей.

Найважливішими ознаками красномовства, на думку Феофана Прокоповича, є зміст промови, послідовність викладу, майстерність прикрашання, дотепність, сила переконання. Він уперше в історії вітчизняного ораторського мистецтва виклав основні правила красномовства, які не втратили актуальності й для сучасних ораторів. Перш за все відомий ритор звертає увагу

на зовнішні прийоми ораторського мистецтва – позу, міміку, жести. Засуджуючи надмірну жестикуляцію і зайве пожвавлення оратора, він уважає, що у всьому має бути міра. Стримане хвилювання та скупий жест завжди виразніші і діють сильніше.

Достоїнством педагога-оратора є вміння почати виклад, бути поважним у повчанні, дотепним у розважанні, підбирати стиль мовлення не на власний розсуд, а згідно з вимогами справи і часу.

Джерелами красномовства Феофан Прокопович уважав природний таланти, тобто здібності і нахили до словесної творчості, освіти, тренування, наслідування зразків промов кращих ораторів, що збігається з уявленнями грецької та латинської класичних риторичних шкіл. “Разом вони допомагають набути справжнього красномовства, – зазначав видатний ритор, – і якщо не вистачає хоча б одного з них, – ніхто не може стати хорошим оратором” [50, 148].

Відомий ритор дав безліч цінних практичних порад щодо організації тексту, розташування матеріалу, використання книжних та усних джерел, докладно змалював техніку промови, а також звернув увагу на засоби збудження емоцій аудиторії. Подав зразки написання історичних творів, судових і дорадчих промов, листів, різних за своїм призначенням.

Отже, можна вважати, що Феофан Прокопович у вигляді практичних порад подав своє бачення шляхів формування риторичної майстерності промовця й педагога. Сам Ф. Прокопович, його промови були взірцем для наслідування, а міміка і жести були скупі і разом з тим виразні. Творча спадщина українського ритора є безцінним надбанням світової наукової думки. О. Сумароков у праці „Про російське красномовство” називав Феофана Прокоповича пресолодким послідовником Цицерона і „красномовства російського корона”.

Справжній переворот у розвитку усної словесності зробив М. Ломоносов (1711 – 1765) – учений-енциклопедист, поет, основоположник вітчизняної філософії, теоретик красномовства, основи якого викладено у працях „Короткий посібник з красномовства”, „Короткий посібник до риторики на користь любителів словесності”, „Російська граматика” та ін. Творчо засвоївши елліністичні риторичні погляди, великий просвітителі збагатив вітчизняну риторику оригінальними підходами і трактуваннями.

Ломоносов-педагог так визначає риторику: “Красномовство є мистецтво про всяку дану матерію красно говорити, і тим самим схилити інших до своєї думки” [32, 277]. Сила красномовства, його вплив на слухачів залежить, насамперед, від особистості оратора. Оратор, як вважає відомий учений,

повинен володіти своїми пристрастями, вміти збуджувати і вгамовувати свої почуття, тоді слухачі будуть знати, що він людина чесна, сумлінна, совісна і йому не чужі ті пристрасті, які він хоче пробудити у слухачів. На його думку, найбільше сприяє збудженню пристрастей образне зображення подій, виразна і зрима їх словесна картина, щоб слухачі начебто чітко побачили її перед своїми очима.

Сила красномовства також залежить і від чистоти ораторського стилю, від доречності вживання образних порівнянь, прислів'їв, приказок.

На думку М. Ломоносова, для опанування мистецтва красномовства необхідно цілий ряд факторів: “природні обдаровування, наука, наслідування авторів, вправи у створенні творів, знання інших наук” [32, 277-279].

Природні обдаровування людини він поділяє на душевні – дотепність і пам'ять, ерудиція та фізичні – гучний і приємний голос, струнка постава. “Науку” вчений розумів як вивчення потрібних правил, які вказують справжній шлях до красномовства. Вони мають бути: а) короткими, щоб не обтяжували пам'ять під час вивчення; б) зрозумілими, тобто сформульовані чітко, дохідливо; в) супроводжуватися прикладами, які їх пояснюють і вказують на їх дієвість. Крім того, необхідним було знання елементів та структури публічної промови, завдань кожної частини

Великого значення відомий учений надавав “наслідуванню авторів” – вивченню промов, виступів майстрів красномовства. “...Той, хто навчається живопису, – говорив він, – намагається завжди мати в себе найкращі малюнки і картини славетних майстрів... Красномовство набагато перебільшує інші мистецтва, а тому більше потребує і наслідування відомих авторів...” [32, 278]. До “наслідування авторів” М. Ломоносов відносив тренування у створенні різних промов, вправи на вимову слів.

Майбутньому оратору необхідно ще і знання інших наук, зокрема знання психологічних особливостей дитячого віку і способів мовленнєвого впливу на емоційну сферу дитини, управління її емоціями і почуттями.

Система практичних рекомендацій М. Ломоносова свідчить про те, що без спеціальної фахової підготовки неможливо оволодіти теорією і практикою красномовства.

Вагомий внесок у розвиток ораторської майстерності було зроблено і в наступні роки XIX ст. На особливу увагу заслуговують праці з риторики О. Мерзлякова, М. Сперанського, М. Кошанського, К. Зеленецького та ін., які не втратили своєї цінності і сьогодні.

О. Мерзляков (1788 – 1839) – поет, критик, учений, професор красномовства Московського університету, блискучий оратор, на відміну від древніх, розглядає риторику як теорію всіх прозаїчних творів, а красномовство розуміє як здатність виражати свої думки правильно та чітко, відповідно до мети висловлювання. Мета риторики, на думку вченого, не обмежується тільки переконаннями і доказами, вона полягає і в тому, щоб словом навчити розум або зачепити серце і вплинути на волю. Наголошуючи на єдності почуттів та їх вираженні в промові, тобто змісту і форми, О. Мерзляков вважає важливим завданням риторики навчити красиво і струнко, правильно будувати свої думки. Майстерне оволодіння мистецтвом усного слова, як зазначає відомий майстер словесності, досягається не тільки природними обдаруваннями оратора, знанням правил риторики, а також ознайомленням з творами як давніми, так і новітніми, уважним їх вивченням, що приведе до благородного бажання наслідувати кращі з них, постійно тренуватися у красномовстві. Ця думка О. Мерзлякова надзвичайно важлива під час формування етапів оволодіння студентами майстерністю розповідного слова.

М. Сперанський (1742 – 1839) – відомий державний діяч, талановитий ритор, автор “Правил вищого красномовства”, які він створив, будучи викладачем Головної духовної семінарії в Петербурзі.

Основа красномовства, на думку М. Сперанського, – це сила почуття і жвава уява [58, 81]. Автор убачав три основних завдання риторики: винахідництво (зміст), розташування і подання, що відповідає класичним риторичним постулатам. Для виконання цих завдань оратор повинен добре знати предмет своєї промови, визначити її найважливіші частини та розташувати їх, щоб привернути увагу слухачів, виробити відповідний стиль висловлювання думок.

Учений відзначав, що істинність і сила впливу промови оратора на слухачів можлива лише за умови підготовки їхніх душ до сприймання. Щоб душі підготувати “до чуттєвості”, необхідно оволодіти наукою розташування думок та частин промови. Розташування думок підлягає двом правилам: а) всі думки мають бути між собою пов’язані так, щоб одна думка впливала з іншої; б) всі думки мають бути підпорядковані головній, домінуючій. Розташування частин промови має відбуватися за таким порядком: вступ, запропонування, докази, заключна частина. Кожна частина має свої правила, дотримуючись яких, оратор здатний вплинути на розум і почуття слухачів [58, 89-91].

Цікавими і корисними є погляди відомого ритора на стиль висловлювання думок. Оратор виокремлює загальні властивості стилю –

чіткість, різноманітність, відповідність предметові думки, вимова, зовнішній вигляд оратора [58, 92-100]. Відомий дослідник звертає особливу увагу на “мову обличчя”, яке завжди є віддзеркаленням найбільш сильних душевних переживань оратора. Вираз обличчя інколи красномовніше за слово. А тому найважливішим мистецтвом оратора є вміння настроїти своє обличчя відповідно до свого мовлення.

Риторична спадщина М. Сперанського, зокрема правила, які стосуються побудови тексту промови, її виголошення, зовнішнього вигляду, може використовуватися у формуванні ораторських навичок сучасних спеціалістів різних галузей.

Головне призначення риторики талановитий професор Царськосельського ліцею М. Кошанський (1781 – 1831) убачав у розвитку розумових здібностей людини, благородства її почуттів, краси мови. Для досягнення цієї мети оратору необхідні три засоби: Читання, Роздуми, Власні вправи [54, 70]. Зазначені засоби, на нашу думку, придатні і для опанування риторичної майстерності сучасним учителем.

Будучи автором “Загальної риторики” та “Часткової риторики”, він розробив правила створення будь-якого літературного тексту, узагальнив закони винайдення, розташування і викладу думок, а також розробив принципи побудови текстів за жанрами.

Головними у творчій спадщині К. Зеленецького (1812 – 1858) – видатного професора Рішельєвського ліцею в Одесі, автора багатьох книг, статей з логіки, філософії, естетики, словесності, історії, географії – є риторичні праці “Дослідження про риторику”, “Загальна риторика”, в яких автор подав основні риторичні правила створення виступу, показав склад і композиційну побудову мовлення в його основних формах: опис, розповідь, міркування, описав тропи і фігури та загальні характеристики стилю [54, 44].

Отже, викладені вищезазначеними авторами теоретичні і методичні правила не втратили свого значення і сьогодні. Особливо цінними для сучасного вчителя-оратора є поради щодо побудови думок і частин тексту, які стосуються не тільки промови оратора, а й будь-якого виду усного виступу, зокрема розповіді. Бо тільки майстерно побудована промова здатна схилити розум і схвилювати серце слухачів. Проте оратор не може обмежити свого мистецтва тільки побудованою згідно з правилами промовою. Важливою складовою його майстерності є і вираз обличчя, очі, голос, постава, жести, які мають теж “говорити” і бути красномовними. Зовнішність, як і в часи античності, стала суттєвою частиною риторики.

Проблеми ораторського мистецтва – це справді вічні проблеми. У новітній час їх продовжують досліджувати зарубіжні й вітчизняні вчені. Так, Поль Сопер вважає красномовство майстерністю, якої слід навчатися кожній людині, чия діяльність пов'язана з постійним виголошенням промов, виступами, читанням лекцій. До таких людей належить і вчитель.

На думку відомого дослідника, завдання красномовства полягає не тільки в тому, щоб впливати, хвилювати чи збуджувати думки і почуття слухачів, а й прагнути до взаємного спілкування, встановлення хороших відносин зі слухачами. Він подав чітку, струнку систему практичних порад щодо підготовки публічного виступу. Зазначив, що успіх виступу залежить перш за все від його теми, інтересів аудиторії. Виокремив такі види промов: інформаційна, надихаюча, розважальна, переконуюча.

П. Сопер відзначав важливість і невід'ємність хороших ораторських манер – коректність, невимушеність, натхнення, впевненість, дружній тон. Особливу увагу приділив голосу оратора, якостям його мовлення. „Ніщо так не впливає на ставлення до вас товаришів і людей, як враження від вашого голосу. Нічим ми так не нехтуємо і ніщо так не потребує постійної уваги, як голос”, – зазначає він [57, 159]. Мовлення оратора має бути граматично правильним, точним, доцільним, економічним, оригінальним. Зазначені якості надають мовленню чіткий, сильний і невимушений характер.

Поради дослідника супроводжуються практичними завданнями, вправами, спрямовані на успішне оволодіння мистецтвом красномовства. В цьому ми вбачаємо їх особливу цінність і для сучасного вчителя. Найбільш важливими, на нашу думку, для вчителя є поради, правила щодо підготовки і побудови різних видів промов, системи вправ, які допомагають значно покращити якісні характеристики голосу і вимови, позбавитися певних вад (різкість, гнусавість, монотонність, хрипота, ковтання окремих звуків, нечленороздільне вимовляння слів тощо). П. Сопер вважає, що важливим є “те що ми говоримо, але не менш важливим є й те, як ми говоримо”. Саме від нашого голосу залежить, будуть нас слухати чи ні. Голос – це ми і наші думки [57, 159].

Для того щоб заглибитись у таїни ораторського мистецтва, оволодіти ним, на думку П. Сопера, майбутньому оратору необхідні знання предмета своєї розповіді, вміння будувати виступ і привертати увагу, встановлювати тісний контакт з аудиторією, досконало володіти технікою мовлення, добре знати психологічні особливості аудиторії. А для цього необхідні такі важливі

якості особистості, як цілеспрямованість, упевненість у своїх силах і можливостях.

На увагу заслуговують і думки П. Вайнцвайга, які тісно переплітаються з думками попереднього автора щодо мовлення оратора. Звичайно, слухачі з перших хвилин виступу оратора або притягуються до нього, або відштовхуються, йдуть геть. І причина, найімовірніше, не у змісті, а у звучанні усної мови, її внутрішній енергії. Спокійний, упевнений, добре поставлений (а тому і красивий) голос має такий енергетичний потенціал, який збуджує емоційну і розумову енергію слухачів, бажання вслухатися в слово, дає цілющий ефект. Поль Вайнцвайг зазначає: “Словесний вираз любові, симпатії, захоплення зміцнює життєву енергію того, до кого він звернутий; злі і недобрі слова зменшують енергію слухача... Голос людини, яка знаходиться в стресовому стані – хворої, озлобленої, агресивної, – втрачає свої цілющі якості і передає слухачу стресовий стан” [11, 57].

Отже, для вчителя надзвичайно важливим є здатність створювати своїм словом, своєю інтонацією саме позитивну енергетику і передавати її своїм учням, слухачам. Бо саме позитивний енергетичний потенціал здатний впливати не тільки на розум і почуття дітей, але й змінювати їх ставлення, поведінку, настрої, бажання і навіть розташування нейронів головного мозку, впливати на соматичний стан.

Дейл Карнегі ораторське мистецтво розглядає як засіб комунікації, встановлення взаєморозуміння. Він дає практичні поради, які стосуються підготовки оратора до публічного виступу. Автор вважає, що добре підготовлений виступ – це 9/10 виголошеної промови, особливу увагу приділяє її змісту та структурним елементам – початку і закінченню. Найважливішою якістю мовлення оратора він вважає його образну наповненість. Проте, на думку Д. Карнегі, важливим є не тільки змістовна сторона промови, а й те, як, з якою інтонацією вона буде виголошена. „Гарний виступ – це перш за все розмовний тон і безпосередність”, – зазначає він [25, 93]. Відсутність менторського тону, відчуття контакту з аудиторією, стриманість і скромність сприяють досягненню успіху оратором. Він має добре знати матеріал, з яким виступає перед аудиторією, щиро і зацікавлено поділяти ті проблеми, які хвилюють його слухачів. Це безпосередньо стосується і майстерної розповіді вчителя.

Певний внесок у розвиток проблеми формування майстерності виразного слова вчителя зробив видатний вітчизняний педагог Антон Семенович Макаренко (1888 – 1939). Він уважав мовлення вчителя головним інструментом

його професійної діяльності, за допомогою якого розв'язуються різні педагогічні завдання: створюється щира атмосфера спілкування в колективі, встановлюється контакт з учнями, досягається взаєморозуміння. А тому володінню мовленням як засобом професійної діяльності потрібно вчитися.

Особливого значення в оволодінні майстерністю слова А. Макаренко надавав педагогічній техніці, яку вважав однією зі сходинок до педагогічної майстерності. Під педагогічною технікою він розумів набір спеціальних знань, умінь, навичок. Насамперед, це вміння володіти диханням, голосом, мімікою і жестами, регулювати свій настрій, гнучко використовувати значний арсенал методів педагогічного впливу. Сам же А. Макаренко став "справжнім майстром тільки тоді, коли навчився говорити „Іди сюди” з 15 – 20 відтінками, давати 20 нюансів на обличчі, в постаті і в голосі. І тоді я не боявся, що хтось до мене не підійде або не почує того, що треба” [33, 138]. Він уважав, що вчитель повинен говорити так, щоб діти відчували в його словах волю, культуру, особистість. Вірив, що настане той час, коли в педагогічних інститутах будуть навчати майбутніх учителів, "як стати, як сісти, як зайти до класу", тобто навчати педагогічної техніки.

Педагогічна діяльність самого А. Макаренка є зразком, прикладом для майстерного використання мовлення як регулятора спілкування, встановлення взаєморозуміння з вихованцями. Тон, характер його мовлення ніколи не принижували молоду людину.

Таким чином, досконале мовлення вчителя А. Макаренко вважав ваговою складовою педагогічної майстерності. Для того щоб опанувати майстерність професійного мовлення, необхідно вчитися, засвоювати перш за все педагогічну техніку.

Одну з досконалих, самобутніх систем педагогічної риторики впроваджував у життя відомий вчений, педагог Василь Олександрович Сухомлинський (1918 – 1970). Він створив концепцію виховання творчої особистості засобами живого, переконуючого слова вчителя, який у своєму слові виявляє себе, свою культуру, свою моральність, своє ставлення до вихованців. А тому мовлення вчителя не повинно бути брутальним, непристойним, фальшивим, нещирим.

На думку В. Сухомлинського, дитина і вчитель – основні суб'єкти освіти, які взаємодіють на рівні слова. "Слово вчителя – як інструмент впливу на душу вихованця – нічим не замінити. Мистецтво виховання включає, насамперед, мистецтво говорити, звернення до людського серця. Я твердо переконаний, що

багато шкільних конфліктів, які нерідко закінчуються великою бідою, починаються з невміння вчителя говорити з учнями”, – стверджував він [59, 321].

Основними складовими його системи словесного виховання особистості були: увесь навколишній світ, зокрема природа з її лісами, лугами, ставками, садами, полями, за якими уважно спостерігав педагог зі своїми вихованцями під час мандрівок; художньо-виразне читання різних текстів; ознайомлення із зразковими творами-мініатюрами, створеними самим видатним педагогом; творча робота разом з учнями в Кімнаті казки, Клубі допитливих, Куточку мрії, Кімнаті думок, Куточку краси, самостійне складання учнями творів, різних за жанром – від казки, байки, розповіді, твору-мініатюри до етико-філософського осмислення основ світобудови у доповідях, рефератах та інших творах словесної дитячої творчості.

Отже, виразне професійне слово педагога відомий учений уважав важливим засобом не тільки розвитку творчих здібностей учнів, але й обов’язковою умовою спілкування – установа діалогічних відносин між учителем та учнями. На думку В. Сухомлинського, вчитель постійно має працювати над самовдосконаленням, оволодіваючи секретами педагогічної майстерності, наприклад, уміло користуватися сократівським методом активізації розумової діяльності учнів; прийомами словесного спонукання, заохочення, покарання, виявлення довіри, заборони тощо, які формують духовну та інтелектуальну основу щоденного спілкування вчителя й учня. Уважав, що основним джерелом словесної творчості є вчитель-майстер, тільки він здатний розкрити перед учнями красу живого слова. Майстерне володіння словом становить основу професіоналізму вчителя, є його вагомою складовою частиною.

Сьогодні знову відроджується, набуває особливого значення риторика як наука і мистецтво переконуючої комунікації, що становить фундамент професіоналізму не тільки вчителя, але й політика, юриста, менеджера та багатьох інших гуманітарних кадрів нової України. «Ніяка інша здібність, якою може володіти людина, не дасть їй можливості з такою швидкістю зробити кар’єру і домогтися визнання, як здібність гарно говорити» [25, 13].

Вивченням різних аспектів проблеми риторичної майстерності педагога, мистецтва красномовства займаються сучасні вітчизняні вчені Л. Введенська, І. Зязюн, А. Капська, Т. Ладиженська, О. Мурашов, Г. Сагач, Л. Ткаченко та ін.

Формуванню майстерності слова майбутніх учителів присвячені дослідження А. Капської. Вона вважає, що мистецтво красномовства – це не тільки „передача” інформації чи відображення якісної характеристики

мовленнєвої діяльності педагога, але й засіб взаємодії, педагогічного впливу на слухача за допомогою вираження особистої позиції в образних формах словесної діяльності, переконливості, емоційності [23, 36]. Красномовство розглядається дослідницею як узагальнене поняття всіх видів словесної діяльності – читання, розповіді, виступу. Воно ґрунтується на глибокому знанні суті матеріалу, культурі мислення, спілкуванні, досконалому володінню аудиторією.

Як зазначає А. Капська, формування майстерності слова – це цілісна, досить складна система, яка передбачає спеціальну теоретичну підготовку з історії красномовства, вивчення особливостей мовленнєвої діяльності; вивчення різних методик викладання спеціальних дисциплін; використання набутих знань у різних сферах практичної діяльності: професійно-педагогічній, навчально-пізнавальній, громадсько-політичній, культурно-просвітницькій.

Дослідниця пропонує різні форми і методи навчання: як традиційні – лекція, семінари, лабораторні заняття, бесіди, індивідуальна робота, так і специфічні, які є своєрідним віддзеркаленням як навчальних дисциплін, так і мети навчання – метод фізичної дії, рольової та ділової гри, тренінгу, діяльності змінних груп, режисерування педагогічної дії.

Таким чином, запропонована А. Капською система навчання студентів, учнів мовленнєвої майстерності поєднує набуття теоретичних знань, відпрацювання на їхній основі інтегральних способів мовленнєвої діяльності, застосування знань та вмінь на різних етапах навчально-пізнавальної діяльності.

Г. Сагач у своїх наукових дослідженнях „Риторика як наука в системі професійної підготовки вчителя”, „Риторика”, „Золотослів” виклала основні теоретичні положення риторики, зокрема педагогічної: сутність і закони, специфіка і зв'язок риторики з іншими науками, формування риторичної майстерності.

Відома дослідниця розглядає риторику як науку про закони управління мисленнєво-мовленнєвою діяльністю, тобто про закони, які визначають ефективність цієї діяльності. Це визначення не суперечить аристотелівському тлумаченню риторики як науки, що розвиває «здатність знаходити можливі способи переконання стосовно кожного предмета». У ньому наголошується на передумовах, що приводять до переконання. Змістовний план риторики становлять уперше запропоновані й доведені Г. Сагач закони: концептуальний (К), закон моделювання аудиторії (М), стратегічний (С), тактичний (Т), мовленнєвий (М), закон ефективної комунікації (ЕК), системно-аналітичний

[54, 63-64]. Вони побудовані у певній послідовності і відбивають системність мисленнєво-мовленнєвої діяльності, що головним чином визначає результативність цієї діяльності, тобто риторичної, від чого значною мірою залежить успіх і будь-якої іншої конкретної діяльності.

Своєрідність риторики полягає в тому, що вона не існує заради самої себе, а становить модель, каркас, який можна наповнити будь-яким предметним змістом (політичним, економічним, педагогічним та ін.). Риторика взагалі, зокрема педагогічна, має на меті розвиток у людях цілої системи особистих якостей: культури мислення, мовлення, поведінки, спілкування; вона є основою професіоналізму, незалежно від того, чи пов'язана професійна діяльність людини зі спілкуванням, бо вміння управляти своїм мисленням і мовленням дає можливість людині повніше реалізувати себе, свої здібності, тобто є засобом самореалізації особистості.

На думку Г. Сагач, виховання риторичної культури особистості вчителя – випускника ВНЗ – має ґрунтуватися перш за все на головних принципах педагогіки, психології, риторики, на особистісно-діяльнісному підході. Для цього необхідно включати до курсу ВНЗ такі навчальні дисципліни, як рідна мова (стилістика, культура мовлення, теорія та практика перекладу), іноземна мова (латинська або давньогрецька, одна – дві романо-германські), логіка, педагогіка, психологія, філософія (I – II курси); риторика, ораторське мистецтво, мистецтво ділового спілкування (III – IV курси); еристика, теорія і практика аргументації (V курс). Зміст програми з риторики включає знання теорії та історії риторики, красномовства, розуміння звукової моделі мови й мовлення як моделі відображення дійсності, уміння виокремити в ній основні компоненти, які б сприяли розвитку педагогічної техніки, культури мовлення, ораторського мистецтва, поєднаної майстерності оратора тощо.

На думку автора, найбільш ефективними методами у формуванні риторичної майстерності особистості студента, крім класичних, можуть бути такі: рольові та ділові ігри, словесної дії, розв'язання ситуативних завдань, творчі конкурси, мікровиступи на задану тему, виступи-імпровізації, самоаналіз та рецензування (індивідуальна та колективна рефлексія), тестування, відеотренінги, відеопрактикуми тощо [54, 189]. Набуті теоретичні знання, ораторські навички та вміння студенти мають можливість застосовувати у навчально-пізнавальній, професійно-педагогічній, громадсько-політичній, культурно-просвітницькій діяльності.

Досвід вивчення риторичної майстерності вчителя (мовленнєвої майстерності) доповнює і сучасний учений-дослідник академік І. Зязюн.

Сутність майстерності мовлення вчителя він убачає у здатності, умінні успішно розв'язувати різні специфічні завдання, що виникають у педагогічній діяльності, спілкуванні. Воно має бути своєрідною „словесною дією”, метою якої є здійснення інтелектуального, емоційно-вольового впливу на учнів. Слово вчителя переконує, викликає в учнів відповідні почуття, формує їхнє ставлення до того, про що він говорить [46, 67].

Мовленнєва діяльність учителя, на думку І. Зязюна, має такі професійні особливості: а) спеціально організується вчителем, керується ним залежно від умов педагогічного спілкування; б) її кінцевим результатом є досягнення гуманістично спрямованої мети, пов'язаної з вихованням учнів; в) добір мовних і мовленнєвих засобів здійснюється залежно від потреб, завдань, взаємодії учителя з учнями; г) мовленнєва діяльність педагога в реальних ситуаціях спілкування будується на відтворенні (рефлексії) стану, поведінки, реакції учнів, вона регулюється змістом зворотної інформації, яку отримує вчитель; з) мовлення вчителя є предметом його педагогічного аналізу і самоаналізу, постійного самовдосконалення.

Дослідник виокремлює найбільш важливі функції мовлення вчителя: а) комунікативну – встановлення і регуляція взаємовідносин між учителем та учнями, „забезпечення гуманістичної спрямованості розвитку учнів”; б) психологічну – створення умов для забезпечення психологічної свободи учня, прояву індивідуальної своєрідності його особистості; зняття соціальних затисків, які заважають цьому; в) пізнавальну – забезпечення повноцінного сприймання навчальної інформації учнями, формування в них особистісного, емоційно-ціннісного ставлення до знань; г) організаційну – забезпечення раціональної організації навчально-практичної діяльності учнів [46, 61-66]. Ці функції зумовлюють комунікативні якості мовлення вчителя.

Отже, за І. Зязюном, отже, майстерність мовлення вчителя визначається рівнем культури його мови та спрямованістю комунікативної поведінки.

Г. Михальська на основі загальнориторичної концепції подає концепцію і категоріальну систему сучасної педагогічної риторики. Створену автором концепцію можна назвати концепцією гармонізуючого діалогу. Стрижневе положення в ній належить категорії риторичного ідеалу, який визначається як ієрархічно організована система найбільш загальних вимог до мовленнєвого твору й мовленнєвої поведінки, зумовлена загальноестетичним і етичним ідеалами певної культури, певної епохи і відбиває їх суттєві ознаки [36, 284].

Педагогіко-риторичний ідеал має свою специфіку, він обумовлений особливостями педагогічного мовленнєвого спілкування – завданнями

використання слова як засобу одержання знань і виховання людини. Крім риторичного ідеалу, Г. Михальська виокремлює і такі категорії, як ефективність мовленнєвого спілкування, гармонізуючий діалог, мовленнєва поведінка людини, аналізує закони сучасної загальної і педагогічної риторики – закон гармонізуючого діалогу, хронотипічної орієнтації адресата, емоційності мовлення, задоволення (гедоністичний закон) та ін. Її важливою заслугою є переконливе доведення, що риторика за своєю сутністю із самого її зародження була педагогічною.

Спираючись на узагальнення багатющої скарбниці світових відкриттів з риторики, можна сформулювати визначення сутності риторичної майстерності сучасного педагога, людини, яка за допомогою риторичної досконалості формує духовний світ підростаючої людини у XXI столітті.

Отже, *риторична майстерність сучасного вчителя – це високий рівень володіння педагогом усним живим словом у різних ситуаціях навчально-виховного процесу з метою впливу на розумову та емоційну сферу учнів.* Цей рівень володіння усним словом забезпечується глибокими теоретичними знаннями, практичними вміннями створювати в кожній конкретній ситуації своє мовлення. Майстерність учителя значною мірою залежить від його особистих якостей, які дають йому змогу діяти продуктивно, творчо, успішно розв'язувати поставлені завдання: надихати й мотивувати словом учнів, передавати знання, переконувати, викликати певні почуття, спонукати до позитивних вчинків і дій.

Огляд літератури дає можливість з'ясувати окремі шляхи формування майстерності усного слова, шляхи поступового оволодіння щаблями його культури – від обов'язкового сприймання й вивчення класичних і сучасних зразків досконалого і впливового слова, збагачення цього процесу освоєнням теорії красномовства, де в різні часи й епохи наголошувалися на його різних провідних характеристиках, до обов'язкової систематичної, напруженої роботи над створенням власних конкурентоспроможних продуктів красномовства з їх публічним виголошенням, обговоренням та неупередженою оцінкою.

1.2. Професійна розповідь учителя як першоджерельний, провідний елемент педагогічної риторики

Одним з найбільш поширених методів навчання і виховання є розповідь учителя. На виняткове значення такої розповіді, її незамінність як важливого чинника у вихованні духовних і моральних якостей учнів, їх ціннісних

орієнтацій, світогляду вказували класики педагогіки, вчені-педагоги, про це і сьогодні пишуть дидакти, методисти, психологи, учителі.

Роль усного живого слова вчителя визнана давно. Так, розповідь учителя вважається найбільш привабливим, зрозумілим і тому притягальним для дітей, найбільш уживаним методом усного навчання і розвитку учнів. Ще Ян Амос Коменський у праці "Материнська школа" обґрунтував значення усної розповіді для розумового розвитку дітей. Він писав: "Сильно розвивається розум дітей і їх розуміння байками про тварин та іншими, майстерно написаними розповідями. Такого типу розповіді охоче слухають і легко їх запам'ятовують" [27, 223].

Видатний вітчизняний педагог К. Ушинський уважав, що жива розповідь учителя, а не голе заучування підручників є основним методом навчання у школі. Саме в ній він убачав головну передумову свідомого засвоєння учнями навчального матеріалу. «Під час вивчення уроку дитина зтикається з великими труднощами, – зазначав педагог, – тому що немає поряд з нею вчителя з його мімікою, інтонацією, якими він може показати дитині, що в книзі головне, а що другорядне. Тому дитина замість того, щоб прочитати двічі урок уважно і засвоїти його, змушена вчити друкований рядок, запам'ятовувати, в якому рядку поставлено яке слово, а у кінцевому підсумку уроку вона не знає» [66]. Усна розповідь учителя має виняткове значення в початкових класах, вона набагато полегшує засвоєння учнями навчального матеріалу: діти краще сприймають матеріал під час усної розповіді вчителя, ніж під час читання підручника. За вмілого використання цей метод найдоступніший для дітей і найбільш впливає на їх розум і почуття.

Педагогічну розповідь К. Ушинський визначає як виклад учителем навчального матеріалу живим, образним словом. Це достатньо складний і не всіма освоєний метод педагогіки. В основі розповіді як дидактичного методу, на його думку, лежить не просто усний виклад, а така передача матеріалу, яка переосмислена, по-новому усвідомлена вчителем настільки, що стає близькою і цікавою і для вчителя, і для учнів. Відомий педагог наголошував, що педагогічна розповідь повинна бути "не тільки цікавою, ...але й мати ще суто педагогічні якості: вона має бути такою, щоб могла легко відбитися в голові дітей, щоб, дослухавши розповідь до кінця, дитина пам'ятала її середину і початок; щоб подробиці не затемнювали головного і щоб головне, позбавлене зайвих подробиць, не було сухим" [66, 288]. Крім того, предметом розповіді може бути все, що доступно розумінню дитини; якщо ж розповідь запозичена

вчителем з якогось додаткового джерела, то “її слід так опрацювати, щоб не відчувалася чужа фраза”.

Найбільш поширеними, придатними до роботи зі школярами, на думку педагога, є такі види розповідей: **казки, розповіді про природу і тварин, біблійні розповіді, історичні легенди і думи**. Особливу увагу серед названих видів розповідей К. Ушинський приділяв **історичним розповідям**, оскільки вважав, що через психологічні особливості учнів історія сприймається ними як абстрактні події, тому історичні розповіді необхідно вести так, щоб найперше були розкриті найголовніші ознаки подій, і коли вони закарбуються в пам’яті дітей, тоді вже можна прив’язати до них другорядні події і подробиці. Одна міцно засвоєна риса здатна витримати на собі велику кількість прив’язаних до неї подробиць. Якщо вчитель передає детальну і довгу розповідь, то дитина відзначить подробиці і не помітить головного [66, 290].

Розуміючи психологію сприймання нового матеріалу учнями, К. Ушинський уперше в педагогічній науці дав методичні поради вчителю, як слід проводити розповідь. По-перше, все те, про що буде говорити вчитель, має бути ним переосмислено, продумано. По-друге, подавати лише конкретний матеріал, конкретні образи, тому що діти не мають великого власного досвіду і їх пам’ять не збагачена великою кількістю уявлень. По-третє, передавати події не як такі, що давно відбулися, а так, ніби вони відбувалися вчора, бо такий прийом посилює інтерес дітей до поданого матеріалу, а, отже, є передумовою кращого для його засвоєння. Відомий педагог застерігав від надмірного нагромадження фактів у розповіді. Він пропонував спочатку для розповіді відбирати саме типові, потім розповідаючи вдруге, втретє, приєднувати до неї все нові факти, нові подробиці. Цим самим у дітей буде створюватися цілісна будова майбутніх знань.

К. Ушинський був переконаний, що вміння добре розповідати – властивість, яка не дана вчителю від природи, вона виробляється поступово, при постійній, наполегливій роботі над собою. А тому цілком слушним є його зауваження, що «мистецтво класної розповіді зустрічається у викладачів не часто, – не тому, що це рідкий дар природи, а тому що й обдарованій людині треба багато попрацювати, щоб виробити в собі здатність до цілком педагогічної розповіді» [66, 288].

Для того щоб стати хорошим оповідачем, тобто оволодіти майстерністю педагогічної розповіді, педагог дає низку методичних порад учителю. Перше ніж створювати розповідь, вчитель повинен заздалегідь її продумати. Відібрати матеріал, тобто ті факти та явища, про які буде йти розмова, осмислити їх і

мати своє певне відношення до них. Після чого вивчити цей матеріал або навіть записати його. Особливе значення надавав К. Ушинський використанню різних видів наочності під час розповіді, які прискорюють розуміння пояснювального матеріалу, сприяють формуванню правильних уявлень. Педагог радив, щоб унаочнення не були добре відомі дітям і щоб вони постійно не знаходилися в класі, бо втрачають свою цінність і не викликають інтересу в дітей.

Отже, не випадково наш великий педагог серед усіх методів навчання першим називає розповідь: з одного боку, цей метод за вмілого використання найдоступніший для дітей і найбільш впливає на їхні почуття і розум, а з іншого – для вчителя, напевно, найскладніший для освоєння, тому й потребує особливої уваги й ретельного опанування.

Таким чином, К. Ушинський теоретично обґрунтував важливість педагогічної розповіді як ефективного методу, відзначив його виняткову значущість і доцільність використання з педагогічних та психологічних позицій. Розповідь уперше в педагогіці стверджувалася К. Ушинським як першорядний метод у школі, тому що за допомогою образного слова, інтонації, міміки, жестів учитель активно мотивував до навчання, наближав матеріал до почуттів і конкретного мислення дітей, пробуджував емоційну сферу учнів для закріплення інтересу, підготовки до складної і тривалої інтелектуальної роботи в подальшому. Відомий педагог найбільш ґрунтовно за своїх попередників розкрив сутнісні педагогічні якості педагогічної розповіді: доступність предмета розповіді; відмінність від матеріалу підручника; відсутність зайвих подробиць; емоційність викладу; наявність наочності.

На значенні і необхідності широкого застосування педагогічної розповіді в навчально-виховному процесі наголошував видатний письменник і педагог Л. Толстой. На думку педагога, розповідь учителя – це перш за все цікаве й дохідливе, не переобтяжене подробицями пояснення матеріалу, якому бажано надавати форму художньої розповіді. Працюючи в Яснополянській школі, Л. Толстой особливу увагу приділяв викладанню географії, історії, літературі. Він дав багато цінних порад, як саме треба розповідати учням матеріал уроку. Практично довів, що цікаво і зрозуміло можна донести будь-який матеріал, особливо історичний. Вимагав не тільки правдивості під час пояснення фактів і подій, але й досягнення вчителем відповідного виховного впливу. Це основа для викладацької діяльності будь-якого вчителя. Письменник і педагог наголошував також на тому, що пояснення матеріалу має бути цікавим і дохідливим. Він був проти того, щоб “усі розумові сили напружувались на запам’ятовуванні “чудних (другорядних і третьорядних) імен” [63, 202].

Він радив усякому матеріалу, зокрема історичному, надавати перш за все вигляду художньої розповіді, яка б полегшувала прищеплення дітям певних ідей, виховувала інтерес до предмета. “Історичний інтерес, – відзначав Л. Толстой, – у більшості випадків з’являється після інтересу художнього” [63, 205].

У своїй педагогічній діяльності Л. Толстой займався пошуками кращих шляхів викладання. Його спроби застосування методів викладання історії були першими практичними кроками, які розбивали лід мертвечини, сухості, убогості і вносили свіжий струмінь емоційності, цікавості, образності у викладання. Кожне слово Л. Толстого викликало бурю почуттів в учнів і то “мучило слухачів”, то викликало “горде захоплення”.

Його педагогічні думки, погляди, викладені у праці “Яснополянська школа”, дають можливість зробити деякі висновки, які, крім загальних вимог до усного слова вчителя, також стосуються й сутності та характеристик живої педагогічної розповіді. Л. Толстой уперше в історії педагогічної думки не просто рекомендує, а обґрунтовує необхідність постійного застосування цікавої й дохідливої, художньої за формою розповіді вчителя, в якій він викладає важливий і найбільш важкий фрагмент уроку. Це може бути **авторська казка, притча, оповідання, виклад важливого елементу художнього твору**, наприклад “Робінзона” Д. Дефо чи “Гробовщик” О. Пушкіна. На основі глибоких і довготривалих спостережень, досвіду сільських учителів і власної практики навчання Л. Толстой дійшов висновку, що хороша й проста, жива й емоційна розповідь учителя переосмисленого фрагмента літературного твору з необхідним навчальним тлумаченням стає потужним мотивом до подальшого читання й глибокого розуміння цього твору самими учнями.

Відомий український педагог Г. Ващенко високо оцінював розповідь учителя як один із важливих монологічних методів навчання, який стимулює думку учня, спонукає його до самостійної творчої роботи.

Розповідь учителя, на думку Г. Ващенко, найчастіше використовується в середній і початковій школі під час пояснення нового матеріалу. “Вона подібна до лекції тим, що є систематично побудованим викладом певної теми, який належить до монологічної форми навчання. Відрізняється розповідь учителя від лекції тим, що вона значно коротша. В народній школі і в молодших класах середньої школи – вона звичайно триває хвилин 15 - 20; у старших класах середньої школи – 20 - 30, залежно від теми розмови. У всякому разі розповідь учителя як метод пояснення нового матеріалу не може займати цілої шкільної години: мусить залишитися час, щоб перевірити знання, засвоєні учнями з розповіді, і закріпити її” [10, 199].

Отже, автор традиційно визначає розповідь учителя. Визначаючи тривалість розповіді, Г. Ващенко водночас зауважує, що розповідь учителя як метод пояснення нового матеріалу має залишати час для перевірки засвоєння учнями знань. Адже відомо, що саме пояснення нового матеріалу може мати таку тривалість і передбачає обов'язкову перевірку засвоєного матеріалу. Зазначене дає можливість уважати, що педагог не розмежовує два методи – розповідь і пояснення. Проте педагог наголошує на можливості переходу цього монологічного методу, якщо буде потреба, в діалогічну форму. Така особливість засвідчує гнучкість цього методу.

Г. Ващенко виокремлює такі види розповіді, як **звичайна розповідь, художнє оповідання і творче оповідання**. Відмінність між ними, на його думку, полягає в тому, що основне завдання **звичайної розповіді** в тому, щоб з'ясувати якесь явище або речі, подати відомості про них. Головне ж завдання **художнього і творчого оповідання** – подати яскраві конкретні образи, вплинути на фантазію і почуття дітей [10, 204]. Щодо відмінностей між **художнім і творчим оповіданням**, то вони в тому, що змістом першого може бути переказ уже готового твору, а друге неодмінно вимагає творчості самого оповідача.

До **художніх оповідань** належать спогади з минулого, оповідання про великих людей і визначних національних діячів, переказ народних легенд або прочитаних книжок. Вони вимагають образності й певного емоційного забарвлення. Іноді доцільно буває використовувати **оповідання-експромт**. За вмілої організації як **художні**, так і **творчі оповідання**, на думку педагога, розвивають фантазію, сприяють розвиткові мови, формують навички до публічних виступів. Він вважає, що такі оповідання корисно використовувати на уроках історії, географії, природознавства. Вони мають бути дійсно мистецькими як за формою, так і за змістом. Лише тоді вони зацікавлять учнів, пожвавлять навчальний процес і пробудять творчі здібності дітей.

Відомий педагог виклав певні педагогічні вимоги до розповіді вчителя. По-перше, з погляду змісту та форми вона має бути цілком доступною для дитячого розуміння. А тому вчитель має спиратися на наявний обсяг уявлень і знань дітей, відомості про які він отримує з різних форм щоденної роботи з ними, у вигляді дитячих відповідей тощо. По-друге, сам учитель повинен мати конкретне і чітке уявлення про те, що має подати учням. По-третє, неабияке значення має форма розповіді. На думку педагога, відповідно побудована й виголошена промова не тільки дає певні знання, а й зворушує почуття дітей.

Г. Ващенко застерігає вчителя проти надмірного застосування поетичних прикрас, метафор і тропів у розповіді, бо вони створюють велику плутанину в дитячих головах. Це стосується головним чином дітей молодшого віку. Але це не означає, що розповідь має бути позбавлена будь-якої художності. Вона повинна бути цікавою і навіть художньою без зайвих метафор, бо простота є однією з головних умов краси. По-четверте, темп розповіді залежить від її змісту. В початкових класах середньої школи він мусить бути повільнішим, ніж у старших класах. Педагог уважав, що володіння темпом мови – один із важливих елементів мовленнєвого мистецтва. По-п'яте, до розповіді слід додавати різні ілюстрації, картини, таблиці [10, 200 – 204].

Отже, характеризуючи розповідь учителя, Г. Ващенко додає до сутнісних її характеристик – залежність тривалості розповіді від її теми, вікових особливостей дітей; опору на обсяг знань та уявлення учнів; простоту, відсутність зайвих художніх прикрас.

Видатний вітчизняний педагог В.О. Сухомлинський не уявляв собі процесу навчання й виховання без “живого, трепетного, хвилюючого” розповідного слова вчителя. «В руках вихователя слово – такий же могутній засіб, як музичний інструмент в руках музиканта, як фарби в руках живописця, як різець і мармур в руках скульптора. Як без скрипки немає музики, без фарби і пензля – живопису, без мармуру й різця – скульптури, так без живого, трепетного, хвилюючого слова немає школи, педагогіки. Слово – це ніби той місток, через який наука виховання переходить у мистецтво, майстерність» [60, 160]. У своїй діяльності він активно застосовував розповідь, в якій органічно поєднувався талант літератора і художника, психолога і неперевершеного оповідача.

Головне завдання розповіді педагог убачав не в „нагромадженні думок в голові дитини, перетворенні її в комору знань”, а в тому, щоб слово вчителя в очах дитини запалювало вогник жадоби до знань, ставало активною силою, поштовхом до активного добування. Щоб в учнів виникали питання й вони намагалися шукати відповідь на них, – тільки тоді знання дітей стануть свідомими й осмисленими [61, 369]. Організацію роботи думки, активного добування учнями знань під час розповіді, здавалось би, коли зовнішньо відсутня активна діяльність учнів, В. Сухомлинський уважав одним з найскладніших етапів у дидактичній лабораторії вчителя. Створення розповідей потребує великої майстерності від педагога.

Предметом для розповіді вчителя, на думку В. Сухомлинського, може бути увесь навколишній світ, зокрема природа, а також безмежний світ

мистецтва, взаємовідносин людей. Педагог уважав, що в кожному слові вчителя, в кожній розповіді має трепетати, обурюватися, хвилюватися, радіти жива людська пристрасть. Бо яким би високим не був зміст слів, що їх чує дитина, вони залишаться для неї мертвими, поки в них не займеться вогник почуття, не запульсує кров. Цю душевну повноту і насиченість слова не можна почерпнути ні з яких книжок, посібників, указівок. Вона дається тільки життям, як найдорогоцінніше духовне багатство [60, 162]. Слово вчителя має бути етичним, наповненим почуттями, йти від щирого серця, тільки тоді воно буде впливати на почуття вихованців, бентежити їх думки.

Видатний педагог сам створив сотні яскравих, образних, глибоких за етичним й естетичним змістом розповідей, які разом з педагогами своєї школи активно використовував у навчанні й вихованні дітей. Його розповіді були взірцем і для учнів, і для вчителів. Вони вчили дітей пізнавати світ і себе в ньому, мислити образами, формували емоційну культуру переживань, пробуджували почуття прекрасного. Він учив дітей: "Скажіть про ялинку так, щоб у ваших словах відбилися і краса вечірньої зорі, і стук дятла, і мерехтіння сніжинок..." [61, 164].

В. Сухомлинський ставив високі професійні вимоги до педагога, який на його думку, повинен усе життя вдосконалювати мистецтво слова. Бо слово – це "найтонший різець, здатний доторкнутися до найніжнішої рисочки людського характеру" [60, 167]. Відомий педагог наголошував також і на цілющій якості слова вчителя, яке має лікувати дитину від "болячок і наливів", окрилювати вихованця, вселяти в нього віру, надію й любов, зазначав, що виховна майстерність слова полягає в тому, щоб людині захотілося бути хорошою.

Отже, у працях В. Сухомлинського, слідом за К. Ушинським, характеристика словесних методів теж починається з їх першооснови – усної розповіді вчителя, оскільки саме в цьому методі найкраще поєднується емоційне й логічне, просте й складне, розповідь – метод не тільки найяскравіший у палітрі педагогічної дії, але й незамінний, бо найкраще готує дитину до складної й прекрасної роботи допитливої думки. Педагог виділив такі суттєві ознаки усної розповіді: образна наповненість; етичність та естетичність змісту; душевна повнота і насиченість слова.

Із вищезазначеного можна також чітко виокремити і такі функції розповіді: *мотиваційну, інформаційну, виховну, естетичну, лікувальну*. Він показав етико-естетичну силу і красу розповідного слова, що здатне потужно впливати на гармонійний розвиток особистості.

Створена В. Сухомлинським система навчання дітей живим розповідним словом та його яскраві, глибокі як за змістом, так і за гуманістично-педагогічною спрямованістю розповіді мають величезне практичне значення для сучасного вчителя в його професійній діяльності.

Відомий педагог Ю. Бабанський розповідь учителя визначає як “усний розповідний виклад змісту навчального матеріалу, який не переривається запитаннями учнів” [45, 389].

Уперше виділяється кілька видів розповіді як першого з усних методів: **розповідь-вступ, розповідь-виклад, розповідь-висновок**. Кожний вид розповіді має певну мету і використовується на різних етапах уроку. Мета розповіді-виступу – підготовка учнів до сприймання нового навчального матеріалу. Для цього виду розповіді характерні стислість, яскравість, образність та емоційність викладу, які викликають у дітей інтерес до нової теми, спонукають до активного її засвоєння. Під час такої розповіді в доступній формі повідомляються завдання діяльності учнів на уроці. У **розповіді-викладі** вчитель розкриває зміст нової теми за певним логічним планом, у чіткій послідовності, з виокремленням головного, суттєвого, з використанням ілюстрацій і переконливих прикладів. **Розповідь-висновок** проводиться в кінці уроку. Вчитель виділяє головні думки, робить висновки й узагальнення, дає учням завдання для подальшої самостійної роботи.

Відомий педагог зосереджує увагу на таких особливостях у підготовці розповіді, дотримання яких є умовою її ефективного застосування в навчальному процесі: а) ретельне продумування плану; б) вибір найбільш раціональної послідовності розкриття теми; в) удалий добір прикладів, ілюстрацій; г) підтримка належного емоційного тону викладу розповіді. Копітка і серйозна робота вчителя над підготовкою і створенням кожної розповіді дає можливість йому поступово опановувати майстерність професійної розповіді [45].

Починаючи характеристику своєї системи методів навчання з методу розповіді, Ю. Бабанський таким чином відзначає її першоосновний характер у навчанні і виокремлює такі важливі якісні характеристики, як: розповідний виклад навчального матеріалу; неперервність викладу запитаннями учнів; логічність, послідовність і чітка побудова матеріалу; емоційність.

Визначені особливості розповіді вчителя додають деякі характеристики щодо її сутності. На думку вченого, педагогічна розповідь є одним з перших і найпоширеніших методів подачі вчителем матеріалу. Основою розповіді вчителя є цілеспрямована і цілісна передача нової навчальної інформації, яка

для більшості учнів є новою і потребує пояснень, а тому не може бути проведена у вигляді бесіди. Розповідь має бути короткою, емоційною, викликати в учнів зацікавленість до нової теми і збуджувати потребу в її активному засвоєнні. Не випадкові зауваження Ю. Бабанського про те, що розповідь стає органічною складовою інших словесних методів: мотиваційної підготовки, пояснення, лекції, узагальнення тощо.

В. Онищук у праці “Функції і структура методів навчання” [67, 39 – 41] розповідь тлумачить як метод усного викладу навчального матеріалу, який з-поміж словесних методів найкраще сприймається слухачами завдяки елементам художнього оповідання, образним засобам мовлення. З цієї причини розповідь широко застосовується в навчально-виховному процесі, особливо в початкових і середніх класах. Відзначається, що розповідь використовується на різних етапах навчання: перед вивченням нового для мотивації учнів до діяльності, на початку вивчення нового матеріалу для розкриття внутрішніх зв’язків і взаємозалежностей між предметами, явищами та їх конкретними елементами. Слушно вказується не тільки на переваги, але й на недоліки усних методів, зокрема й розповіді. На думку автора, під час усного викладу, слухаючи, спостерігаючи, учні набувають у найкращому разі готових знань. З цим висновком відомого дидакта, напевно, не можна цілком погодитись, якщо зважати на творчий характер розповіді вчителя, її експресивні якості і навчально-виховну спрямованість. Можливо, з метою уточнення своєї думки автор вимагає постійного розвитку вмінь учителя керувати сприйманням й осмисленням учнями навчального матеріалу під час розповіді.

Отже, В. Онищук виокремлює такі якісні характеристики розповіді: наявність художніх деталей; образність мовлення; широке застосування на різних етапах уроку.

Надзвичайно велике значення надає розповіді вчителя Л. Горбушина. Вона зазначає, що розповідати дітям нелегко. Розповідати – це творити. Творчу роботу вчителя автор порівнює з творчістю письменника, і відмінність полягає в тому, що розповідь учителя завжди створюється «набіло», без «чорнеток». Розповідь ніколи не може повторитися в тому вигляді, в якому вперше виникла. Завдання оповідача полягає в тому, що він виразними засобами живого слова створює світ в уяві слухачів, упускає їх у цей світ.

Л. Горбушина визначає розповідь як передачу літературного або власного твору. Проте, яким би не був текст – чужий чи свій, – оповідач веде розповідь “від себе”, “від свого імені”, природно і просто повідомляє про події і вчинки, як це буває в живій розмові. Крім того, розповідь повинна спиратися на реальні

знання дітей з тієї сфери, до якої вона належить, викликати в уявленні дітей яскраві образи і картини. Головною особливістю розповіді вчителя, як наголошує автор, має бути жива інтонаційна виразність.

Дослідниця виокремлює такі види розповіді вчителя: 1) *розповідь близько до тексту*; 2) *розповідь з творчою переробкою (у скороченому вигляді або з уведенням подробиць чи діалогів)*; 3) *розповідь зі зміною особи оповідача*; 4) *розповідь на основі змісту науково-популярної статті з уведенням у неї подробиць і діалогів*; 5) *розповідь на основі змісту науково-пізнавальної статті з уведенням у неї сюжету*; 6) *розповідь з біографії видатних людей*; 7) *розповідь-пояснення до художнього твору, картини*; 8) *творча розповідь*; 9) *імпровізована розповідь* [14, 99 – 124].

Як відзначає автор, для сприймання учнями педагогічної розповіді важливе значення має її вміла побудова – композиція. Основним законом композиції є вмотивованість усіх дій і переживань діючих героїв розповіді. Це надає життєву переконливість образам. Конфлікт, на основі якого розгортаються події в розповіді, також має бути правдивим, тобто достатньо мотивованим. Зазначає такі стадії розгортання закінченої дії в розповіді: експозиція, зав'язка, розвиток, кульмінація і розв'язка.

Розповідь учителя стає яскравішою і конкретнішою, коли факти для розповіді ретельно добираються, розміщуються так, що висновки можуть робити самі діти. Робота над змістом розповіді має посідає перше місце. Проте не тільки цікавий зміст розповіді привертає й утримує увагу учнів, але й її оригінальний сюжет. Стежачи за подіями і людьми, за їх поведінкою, слухачі відчують, як змінюються людські стосунки, думки, погляди та ін.

Характеризуючи основні види розповідей учителя, Л. Горбушина ставить певні вимоги до них: 1) розповідь повинна мати свою тему, тобто зображувати явища з певної галузі знань і праці людей; 2) у будь-якій розповіді ставиться життєво важливе запитання, проблема, яка має бути розв'язана всіма засобами зображення; 3) розповідь має приводити слухачів до певних загальних висновків, виявляти основну думку, ідею. Мається на увазі не тільки логічний висновок, але й ті почуття і настрої, які викликає розповідь у слухача; 4) відомості, що містяться у розповіді вчителя, мають відповідати вимогам достовірності, точності і конкретності, педагогічній доцільності; 5) матеріал розповіді має відповідати розвитку дітей певного віку, ємності їх пам'яті, уяві, вмінню абстрактно мислити [14, 96-97].

Зазначену вище сутність розповіді автор збагачує провідними її ознаками: щирість, природність і простота викладу, наближення до розмовного тону;

вмотивованість усіх дій і переживань діючих осіб, композиційної побудови розповіді; наявність захоплюючого сюжету, головними елементами якого стають експозиція, зав'язка, розвиток, кульмінація, розв'язка; цілеспрямованість на активізацію думки, стимулювання до дій, збудження емоцій і почуттів дітей.

Т. Ладиженська у праці “Живе слово” розповідь визначає як невеликий епічний твір, в якому йдеться про один епізод із життя людини. В розповіді виділяються три частини: зав'язка, кульмінація, розв'язка [29, 97]. У визначенні автор відзначає такі сутнісні особливості розповіді: невеликий обсяг твору; основу становить один важливий епізод, випадок, подія в житті людини. А тому не кожний виклад може вважатися, на думку Т. Ладиженської, розповіддю. Головна увага в розповіді має бути приділена основній, вузловій події, а описи місця і часу, як й опис героїв, повинні бути підпорядковані цій події.

Говорячи про особливості усної розповіді, автор поділяє думки відомого майстра усного слова І. Андроннікова про те, що на папері розповіді втрачають більшу частину своїх виразних засобів, а отже, і зміст. Вони просто пропадають без міміки і жесту, без мізансцен, а головне – без інтонації, без портретної схожості з тим, про кого йдеться, без експресії виконання, нарешті, без “самоособистості” оповідача. Специфіка усних розповідей пояснюється не тільки особливостями усної форми мовлення, тими виразними можливостями, які в ній закладені, але й умовами безпосереднього спілкування зі слухачами, характерними для цього виду мовлення. Усна розповідь завжди пристосовується до слухача, до його можливостей, досвіду, рівня кмітливості та ін. Це пристосування відбувається навіть неусвідомлено: оповідач відчуває, розуміють його чи ні слухачі, і змінює своє мовлення відповідно до ситуації (змінює лексику, спрощує звороти, скорочує речення, тлумачить незрозуміле).

Л. Зоріна у праці “Слово вчителя в навчальному процесі” визначає педагогічну розповідь як живу й образну форму викладу навчального матеріалу вчителем з метою формування в учнів знань, умінь, переконань. Вона широко використовується у всіх класах, у викладанні всіх предметів за темами, які містять головним чином фактичні відомості [18, 10].

Розповідь, на думку Л. Зоріної, є багатостороннім явищем. Її можна розглядати як вид взаємодії вчителя й учня, як вид мовленнєвого спілкування, як процес рефлексивного управління пізнавальною діяльністю учнів. Це й передача інформації, й один з видів ораторського мистецтва, й особливий спосіб самореалізації особистості вчителя [18, 12]. Отже, автор виділяє кілька взаємопов'язаних функцій розповіді вчителя: інформативна, комунікативна,

управлінська, орієнтаційна, розвиваюча, виховна, самореалізації педагога. Розповідь досягає мети лише тоді, коли в ній реалізуються всі названі функції.

Дослідниця ставить дидактичні умови, без яких неможливе повноцінне слухове сприймання навчального матеріалу: доступність матеріалу; його змістовність і новизна; відмінність педагогічного викладу від підручника; емоційність викладу; спокій і розкутість учителя й учнів; якість мовлення вчителя: дикція, темп, паузи; контакт з класом й управління мисленнєвою діяльністю учнів у процесі сприймання навчального матеріалу; передача ставлення вчителя до свого навчального предмета.

Важливість усного слова вчителя, його незамінність відзначає А. Капська. Вона вважає слово фундаментом розповіді вчителя, усного спілкування з учнями. “Розповідь, – визначає автор, – це зв’язний, логічно послідовний, композиційно оформлений виклад думки на певну тему, це усне словесне повідомлення про когось або про щось, передача словами баченого, пережитого, почутого” [24, 119]. Вона ґрунтується на певних фактах, матеріалах, художніх текстах і потребує невимушеної інтонації. Не можна без правдивої, щирої інтонації “утримати” аудиторію, ні в чому переконати, “повести” за собою. Педагогічна розповідь вимагає певного тону від учителя, в якому виявляється його ставлення до предмета своєї промови. У процесі розповіді вчитель не нав’язує свого ставлення, а лише показує, демонструє його. Слухаючи розповідь, учні сприймають не тільки зміст розказаного, а й самого вчителя, його жести, обличчя, очі, взагалі саму манеру викладу, поведінки. Манера розповіді може бути різною, вона залежить від здібностей виконавця, його темпераменту, характеру розповіді.

Автор виокремлює найбільш поширені в практичній діяльності вчителя види розповіді: **розповідь близько до тексту, розповідь-переказ, творча розповідь.**

Розповідь близько до тексту активно використовується в початкових та середніх класах. Будується на конкретному тексті із збереженням логіки розвитку дії, з використанням лексики і виразів з цього художнього твору. Мета такої розповіді – збагатити словник учнів новими виразами і словами, не властивими його звичайному мовленню. Головна увага під час виконання розповіді звертається не на передачу тексту, а на розкриття якоїсь події, характеру дійових осіб, вчинків героїв.

До **розповіді у скороченому вигляді** (короткий переказ) учитель звертається, коли вивчається великий за обсягом художній твір і немає можливості його прочитати повністю на уроці. Тоді доцільно скористатися

коротким переказом усього твору або його окремих частин, які не читаються. При цьому необхідно зберігати основну лінію, яка приводить до розкриття характеру персонажа чи суті основної події [24, 121 – 122].

Найцікавішим і водночас найскладнішим видом розповіді, на думку дослідниці, є **творча розповідь**. Структура і лексика творчої розповіді залежить від її конкретної теми і характеру матеріалу. Для її підготовки використовується різноманітний матеріал: статті, спогади, фрагменти з кінофільмів, відгуки, картини тощо. Найчастіше використовується вчителем під час вивчення біографії письменника, на уроках-диспутах, позакласного читання та ін. [24, 126 – 127]. Кожна розповідь учителя має бути пристрасною, емоційною і переконливою, привертати увагу слухачів. Вона повинна залучати учнів до співтворчості.

Розповідь учителя будується за принципами художнього твору: зав'язка, розвиток дії, кульмінація, розв'язка і підпорядковується темі та ідеї і тій меті, яку ставить перед собою вчитель.

На думку А. Капської, розповідь має відповідати певним вимогам: 1) повинна мати чітко визначену тему та ідейну спрямованість; 2) бути підпорядкованою певним освітнім і виховним цілям; 3) відповідати віковим особливостям та інтелектуальному розвитку учнів і бути розрахована на конкретного слухача; 4) мати чітку композиційну будову; 5) мова має бути проста, доступна, емоційно насичена; 6) має давати певну етичну та естетичну оцінку подій, картин, вчинків тощо [24, 120].

На основі вищезазначеного А. Капська до найсуттєвіших ознак розповіді додає такі: педагогічна спрямованість; логічність, послідовність викладу; композиційна побудова за принципами художнього твору; невимушеність і щирість інтонації; наявність етичної та естетичної оцінки подій.

Проблему розповіді вчителя як одного з видів “педагогічного жанру” порушує у своїй праці В. Зябкін. Він визначає розповідь як усний опис учителем предмета, що вивчається, або повідомлення про якусь подію [19, 89]. Особливу увагу автор приділяє такій важливій особливості розповіді вчителя, як композиційна організація навчально-виховного матеріалу. На його думку, композицію розповіді вчитель може “програти” без учнів у процесі підготовки до уроку, письмово викласти її у своєму конспекті. У процесі виголошення розповіді на уроці через деякі обставини вчитель може внести в композицію деякі нові деталі, а деякі відкинути. Такою динамічністю розповідь учителя як педагогічний жанр відрізняється від жанру літературно-художнього твору (розповіді).

В. Зябкін наголошує й на емоційному впливові розповіді на учнів, бо емоції, які виникають у слухачів, сприяють зародженню процесу мислення, активізують їх пізнавальну діяльність, сприяють кращому засвоєнню матеріалу. Він зазначає, що сила емоційного впливу на учня (слухача) залежить значною мірою від композиції розповіді (як і в художньому творі): «пухкий за композицією урок, як і пухкий роман, не схвилює учнів. На одноманітних за формою уроках з'являється нудьга. Вона, як павук, обплутує своїм липким павутинням думки дітей. І, навпаки, несподівана зав'язка, гострий сюжет розповіді вчителя з яскравими прикладами викликає емоційне піднесення» [19, 141].

Отже, В. Зябкін виокремлює найважливішу, на його думку, якість розповіді вчителя – гнучкість, динамізм композиційної побудови, можливість унесення певних змін у композицію розповіді під час її виголошення.

О. Савченко визначає розповідь учителя як монологічну форму усного викладу навчального матеріалу, що широко застосовується в початкових класах. До розповіді вдаються, якщо буде потреба повідомити яскраві, нові відомості, висвітлити події, віддалені в часі; розповісти про те, що діти не можуть спостерігати безпосередньо, або про маловідомі їм факти [53, 199].

Автор виокремлює три види розповіді, які здебільшого використовуються в початковій школі: **розповідь-опис, художня розповідь, розповідь-пояснення.**

Опис передбачає чітку, виразну, образну характеристику предметів, явищ, подій, їхніх ознак, властивостей. Найдоцільніше використовувати для повідомлення фактичного матеріалу, наприклад на уроках природознавства, трудового навчання.

Художня розповідь багата на образні засоби мовлення, звернена до уяви та емоцій дітей. Її можна використовувати на уроках читання (розповіді про письменників, обставини написання творів, особисті враження, спогади), малювання (ознайомлення з життям художників, розповіді про картини), ознайомлення з навколишнім світом.

Розповідь-пояснення використовується у випадках, коли треба не просто передати певну інформацію, а розкрити в логічній послідовності, доказово розповісти про певні причинно-наслідкові зв'язки, залежності між об'єктами, розкрити сутність способів дій, які слід чітко запам'ятати. Пояснення може включати елементи бесіди, опору на схеми, ілюстрації, зорові образи [53, 199-201].

О. Савченко ставить вимоги до розповіді вчителя, яка має бути короткою, тривати 4 – 5 хвилин, інколи 7 хвилин і водночас цікавою за змістом, мати чітку

і послідовну форму викладу матеріалу. Дослідниця поділяє думки К. Ушинського, Л. Толстого відносно того, що розповідь не повинна бути переобтяжена подробностями, в ній учитель має передати тільки головні ознаки, дві – три цікаві й яскраві деталі. Для поліпшення засвоєння розповідь, як правило, має супроводжуватися виразними ілюстраціями. Важливим є й те, що в розповіді повинна бути яскраво подана ритміко-інтонаційна виразність мовлення вчителя.

Таким чином, О. Савченко наголошує на таких суттєвих ознаках розповіді вчителя – наявність нової інформації: ритміко-інтонаційна виразність мовлення; простота, зрозумілість слів, понять, виразів; супровід яскравими ілюстраціями.

І. Зязюн визначає розповідь учителя як живий, образний, емоційний виклад будь-якого навчального матеріалу, на підставі якого слухачів підводять до певних висновків, тобто це стислий сюжетний виклад [46, 208]. У розповіді вчитель не лише повідомляє повну інформацію, але й передає своє ставлення до предмета розмови, свій настрій у зв'язку зі змістом, спонукає тим самим слухачів до активного співпереживання, роздумів, тобто до внутрішнього діалогу. Крім того, яскраві приклади з описами подробиць, діалоги та ін., які педагог добирає і використовує, забезпечують образність викладу матеріалу.

В. Лозова і Г. Троцько, поділяючи таку характеристику, наголошують, що розповідь має бути недовга за часом, містити переважно фактичний матеріал, використовуватися у всіх класах середньої школи, на всіх предметах, однак у початковій школі вона використовується значно більше, ніж у старших класах. Тривалість розповіді становить до 15 хв у молодших класах і до 25 хв – у старших, що забезпечує увагу до неї [31, 315].

В. Лозова виокремлює такі види розповіді: **художня, науково-популярна, розповідь-опис**. **Художня розповідь** в основі є образним переказом фактів, вчинків дійових осіб (наприклад, у молодших класах використовують розповіді про тварин, географічні відкриття, у старших – історії створення художніх творів тощо). **Науково-популярна розповідь** заснована на аналізі фактичного матеріалу. У цьому випадку виклад інформації пов'язаний з теоретичним матеріалом, з абстрактними поняттями. Під час викладу учні повинні стежити за ходом аргументації, за тим, як з одного твердження випливає інше, як аналіз і синтез допомагають формулювати висновки. Цей вид розповіді використовується у старших класах. **Розповідь-опис** дає послідовний виклад ознак, особливостей, властивостей, якостей предметів та явищ навколишньої дійсності (опис історичних пам'яток,

музею-садиби та ін.) [31, 315]. Педагогічна розповідь містить такі структурні частини: самопрезентацію, мотивацію, виклад головної частини, закінчення [46, 209-210].

Якщо зважити на позиції зазначених авторів, то можна виокремити такі суттєві ознаки розповіді вчителя: образність викладу переважно фактичного матеріалу; монологічний виклад при діалогічному характері побудови; звернення до життєвого досвіду учнів; розкриття нового в уже знайомому; сюжетність побудови з самопрезентацією, кульмінацією і розв'язкою.

У науковій літературі зустрічаються такі назви розповіді: повідомлення, живе слово (Т. Ладиженська), слово вчителя (Л. Зоріна), зв'язний виклад учителя (А. Капська), усний виклад учителя (В. Лозова, В. Онищук).

В. Шляхова наголошує на цілком правомірному виділенні розповіді як окремого методу, адже розповідь має ряд суттєвих, властивих лише їй ознак.

Розповідь – це обмежена у часі форма монологічного викладу певної інформації, порівняно невеликої за обсягом і доступної для розуміння дітей молодшого й середнього шкільного віку [72, 66]. Дослідниця поділяє думки тих авторів, які вважають, що для розповіді як методу навчання необов'язкові ознаки розповіді як виду малої епічної форми. Вона зазначає, що одним зі способів активізації розумової діяльності учнів є те, що розповідь може перериватися запитаннями до учнів, іншими спонуканнями їх до дій. Така розповідь буде з більшою зацікавленістю слухатися, а основні її положення відразу підкріплюватимуться практичними діями.

В. Шляхова виокремлює **інформативно-ілюстративну і проблемну розповіді**. Вона вважає розповідь учителя складним методом, який потребує копіткої, напруженої роботи розуму і серця. Саме цим і пояснюється епізодичність використання розповіді в практиці сучасних учителів, які нерідко підмінюють розповідь бесідою. А тому вона радить і досвідченому вчителю, і тому, хто тільки починає оволодівати секретами педагогічної майстерності, працюючи над створенням розповіді, спочатку записати її текст. Потім критично проаналізувати, наскільки вона відповідає таким основним вимогам: а) логічність і послідовність викладу; б) наявність у достатній кількості вдало дібраних життєвих прикладів; в) відповідність форми викладу віковим й індивідуальним особливостям учнів; г) передбаченість і продуманість засобів активізації розумової діяльності учнів. Особливо дослідниця наголошує на обов'язковості останньої вимоги, бо нерідко вчителі нехтують нею, забуваючи, що засвоєння знань не обмежується лише сприйманням і запам'ятовуванням. Воно потребує мисленнєвої діяльності. А тому треба підтримувати, стимулювати

40

розумову діяльність слухачів, учити їх аналізу, абстракції, синтезу, узагальнення. Бажано також словесну пам'ять підкріплювати зоровою і рухомоторною, використовуючи при цьому різні схеми, технічні засоби [72, 67].

Отже, найбільш суттєвими ознаками розповіді вчителя, на думку В. Шляхової, є: обмеженість у часі; доступність; необов'язковість надання розповіді ознак епічної форми; наявність запитань до дітей під час її виголошення.

Т. Байбара [6] розповідь учителя визначає як монологічний виклад матеріалу, який не переривається запитаннями до учнів, має чітко визначену мету і будується на матеріалі логічно завершеної частини теми. Фактичний матеріал, на основі якого будуються уявлення чи поняття учнів в розповіді, може змінюватися, доповнюватися порівняно з підручником. Виходячи із сутності методу навчання, автор вважає розповідь важливим способом організації взаємопов'язаної діяльності вчителя та учнів, в якій учитель виконує функції джерела змісту навчального предмета і суб'єкта керування навчально-пізнавальною діяльністю учнів. У цьому методі поєднуються дві функції учителя: інформаційна і керівна [6, 18].

Залежно від мети і характеру предметного змісту дослідниця поділяє розповіді на **описові і пояснювальні**. **Розповідь-опис** будується на основі засобів наочності (репродукцій картин, природних об'єктів) і результатів безпосередніх спостережень школярів за предметами та явищами природи. Така розповідь повинна бути образною, емоційною з використанням додаткових матеріалів, які розкривають необхідні ознаки, властивості, зв'язки. **Розповідь-пояснення** будується на матеріалі, який містить теоретичні положення про суть предметів та явищ, взаємозв'язки і залежності між ними. Метою цього виду розповіді є організація засвоєння школярами понять і закономірностей природи, явищ. Успіх пояснення, на думку Т. Байбари, залежить від: а) чіткості визначення мети і сприймання її учнями, б) відбору фактичного матеріалу, який би відповідав змісту і ходу міркувань, викликав інтерес і позитивні емоції; в) доступності логіки викладу і його стилю; г) попередньої підготовки школярів; д) забезпечення постійного зворотного зв'язку, але без відвертання уваги від змісту і ходу міркування.

За пізнавальною діяльністю учнів дослідниця виокремлює **репродуктивну розповідь і проблемний виклад**. Метою проблемного викладу є засвоєння учнями не тільки певної інформації, але й інформації про етапи розв'язання цілісної проблеми в їх закономірній послідовності [6, 18 – 21].

Якщо погодитись з автором, то можна виокремити такі суттєві ознаки розповіді вчителя: доступність змісту; образна наповненість; виразність, яскравість, емоційність й експресивність мови; правильність обраного темпу; відповідність фактичного матеріалу інтересам учнів, опора на їхній життєвий досвід, урахування особливостей природного оточення, в якому вони живуть.

В. Ягупов вважає розповідь одним з найпростіших і водночас найпоширеніших методів у процесі навчання. Метод розповіді передбачає усний живий та образний, емоційний і послідовний виклад переважно фактичного матеріалу в пояснювальній чи оповідній формі [74, 326]. Цей метод використовується на всіх етапах навчання, змінюється лише характер розповіді, її обсяг і час. Розповідь здебільшого застосовується під час вивчення історичних подій, явищ суспільного життя тощо.

Учений виокремлює такі різновиди розповіді: **науково-популярна** (ґрунтується на аналізі фактичного матеріалу); **художня** (образний переказ різноманітних фактів, подій, вчинків тощо); **розповідь-опис чи оповідання** (послідовний виклад основних ознак, особливостей предметів та явищ довкілля, наприклад опис історичних подій) [74, 326].

Доповнюючи попередні характеристики, він виокремлює такі сутнісні характеристики розповіді: пояснювальну чи оповідну форму викладу матеріалу; пізнавальну і виховну її спрямованість; достовірність, обґрунтованість та доведеність викладених положень; наявність елементів особистої оцінки і ставлення педагога до змісту матеріалу, що вивчається; високу культуру мовлення.

О. Штепа наголошує на тому, що сьогодні значна увага приділяється розповіді вчителя, що повертається з периферії навчально-виховного процесу, куди вона була відтіснена на деякий час у зв'язку із застосуванням технічних та аудіовізуальних засобів (ТЗН). На її думку, педагогічна розповідь – це не переказ певної наукової інформації, це організаційна форма педагогічного мовлення, передачі певної інформації слухачам. Вона вказує на основні якісні характеристики цього методу: універсальність застосування, імпровізаційні можливості, органічне поєднання раціонального та емоційного аспектів, здатність одночасно акумулювати кілька напрямів педагогічного впливу, дидактичний та виховний вплив [73, 307].

Дослідниця виокремлює такі види розповіді вчителя: **художньо-педагогічна, публіцистична, дидактична**.

О. Штепа зазначає, що важливим у професійній освіті майбутніх учителів є їх підготовка до майстерного виконання педагогічної розповіді. Враховуючи

різний рівень розвитку здібностей та попередньої підготовки студентів (що не дає можливість їх відразу залучити до творчої діяльності), доцільно спочатку їх ознайомити з особливостями **художньо-педагогічної розповіді**, її якісними характеристиками: сутністю, сферою застосування (зокрема, як засобу розв'язання педагогічної задачі) та структурою. Студенти мають усвідомити, що цей різновид розповіді, крім своєї професійної цінності, має ще й специфічну особливість: його структура включає дві групи компонентів – власне художні та професійні. До першої належать: експозиція, зав'язка, кульмінація, розв'язка. Вони становлять художнє ядро розповіді. Друга ж вимагає урахування специфічних ознак ситуації застосування, тобто передбачає елементи педагогічної творчості. Сюди відноситься презентація (з елементами самопрезентації) як початковий етап і забезпечення післядії як заключний етап розповіді [73, 308].

Опанування **художньо-педагогічної розповіді**, як зазначає автор, дає можливість перейти до більш складної – публіцистичної розповіді. Вона характеризується більш підвищеною емоційністю, спонукальністю, відсутністю чіткого сюжетного компонента, має таку схему будови: “теза – аргумент(и) – висновок”. У процесі роботи студент постає перед необхідністю самостійно komponувати основну частину розповіді, надаючи їй максимальної переконливості, використовуючи при цьому відповідні прийоми. Така робота сприяє формуванню у студента розуміння сутності мовлення як засобу впливу і взаємодії, як педагогічного явища.

Завершальний етап роботи дослідниця пропонує присвятити створенню **дидактичної розповіді**. Це найбільш складний різновид розповіді – насамперед через її регламентованість. Мається на увазі не тільки і не стільки обмеженість у часі. Головне завдання полягає в тому, що вчитель повинен творчо осмислювати і трансформувати в розповідь інформацію, досить жорстко визначену часом, можливо, і не цікаву особисто для нього, але абсолютно необхідну. Робота над художньо-педагогічною і публіцистичною розповідями стає технологічною передумовою для створення дидактичної розповіді.

У процесі зазначеної роботи, на думку О. Штепи, змінюється підхід до розповіді, поступово зміщуються акценти з проблем самовираження чи предметоцентризму в бік орієнтації на проблеми дитини, студент наближається до гармонійного поєднання у своїй майбутній діяльності цих трьох орієнтирів.

Узагальнюючи висловлені думки О. Штепи, можна виокремити такі важливі ознаки педагогічної розповіді: універсальність її застосування,

імпровізаційні можливості; здатність акумулювати дидактичний та виховний вплив.

Чільне місце в ієрархії методів навчання О. Біляєва посідає розповідь учителя [8]. Розповідь, на його думку, характеризується змістовним, аргументованим поясненням фактів та явищ, супроводжується аналізом прикладів, демонструванням таблиць і схем, використанням по змозі різних технічних засобів навчання, зокрема комп'ютера. Залежно від теми та підготовки учнів розповідь у 5 – 9 класах є суцільним (протягом 15-20 хвилин) повідомленням учителя. Він вважає, що у процесі усного викладу матеріалу учням повинні ставитися проблемні завдання чи запитання. І головне, зважаючи на вимоги часу, слід відмовитися від авторитарного, командно-наказового, менторського тону вчителя, замінивши його відвертим, довірливим спілкуванням з учнями.

Отже, важливим є те, що О. Біляєв розповідь учителя розглядає не просто як виклад, передачу навчальної інформації учням, а як важливу співпрацю, взаємодію вчителя й учня, як процес педагогічного спілкування, що є найважливішою запорукою успішного оволодіння знаннями. Це вимагає від учителя певного рівня комунікативної культури, розвитку емпатії, здатності до створення сприятливого психологічного клімату, володіння акторськими здібностями.

У визначеннях, які наведені вище, ми можемо знайти сутнісні характеристики розповіді. Дидактична сутність будь-якого поняття, що стосується навчання, по-перше, указує на приналежність поняття до певного класу, по-друге на те, що відрізняє від інших понять цього класу, по-третє на провідну спрямованість і дидактичну неповторність, незамінність, оригінальність цього поняття, зокрема даного методу у навчанні.

Згідно з таким трактуванням сутності дидактичної категорії, ми можемо віднести до суттєвого змісту, тобто досутності методу усної розповіді, те, що становить ядро оповідання, тобто головну його особливість і силу. Спираючись на визначення К. Ушинського, Г. Ващенка, І. Зязюна, А. Капської, Т. Ладиженської, В. Лозової, В. Онищука, О. Савченко та ін., ми знаходимо підстави вважати *сутністю розповіді живий, образний, стислий, сюжетний виклад фактів і подій, які достатньо глибоко пережиті й усвідомлені самим педагогом, актуальні для нього і тому спрямовані на те, щоб справити сильне враження на почуття і розум учнів*. Іншими словами, головний дидактичний заряд розповіді, від якого залежить сила впливу на дітей, – це глибина емоційного переживання педагога і його усвідомлення живих подій і фактів, що

становлять основу змісту розповіді. Усна розповідь – це не просто переказ картин, подій, епізодів життя людини, а передача індивідуального бачення, індивідуальних почуттів педагога (вчителя). Від цього, насамперед, залежить ефективність словесного монологічного методу. Розповідь стає розповіддю, а не переказом, фотографією подій лише в тому випадку, коли вона зігріта яскравим індивідуальним баченням, яке неодмінно детермінується ступенем схвилюваності, емоційної розкріпаченості оповідача.

Таким чином, на нашу думку, метод розповіді треба розглядати не тільки на основі формального визначення методу як джерела знань, а перш за все з іншої відомої нам позиції (І. Лернер, В. Лозова, М. Скаткін, В. Краєвський, О. Савченко та ін.) – як підходу до методу на основі пізнавально-творчої активності і вчителя, і учня. Згідно з цим підходом методи розподілено на репродуктивні, проблемно-пошукові й творчі (дослідницькі). Розповідь не може відігравати необхідну навчальну роль на рівні репродуктивної передачі подій, фактів, взаємин тощо. Меншою мірою розповідь має проблемно-пошуковий, евристичний характер, а найбільшу навчальну користь вона дає, якщо виконана вчителем на справді творчому (креативному) рівні.

Отже, узагальнюючи науково-педагогічну інформацію з означеної літератури та педагогічний досвід викладачів і вчителів, з позицій дидактики можна визначити розглянуте поняття і так:

Педагогічна розповідь – це невелике за обсягом і завершене за змістом образно-сюжетне повідомлення або оповідання вчителя, яке має на меті передачу знань, формування мотивів активної пізнавальної діяльності, а також розвиток емоційно-образних здібностей учнів на основі безпосереднього сприйняття ними реальних фактів, образів, динамічних подій.

Як правило, розповідь завжди пов'язана з формуванням мотивів учнів до активної пізнавальної діяльності. Педагогічна розповідь відзначається серед педагогічних методів тим, що вона першоджерело, першооснова в усій системі методів навчання й виховання учнів, оскільки: а) будучи динамічною й образною, найконкретніша, найзрозуміліша і найефективніша для сприймання учнями; б) стає початковим чинником пробудження й активізації їх почуттєвої та інтелектуальної сфери; в) є неодмінною складовою інших монологічних і діалогічних методів навчання (пояснення, лекції, доповіді, евристичної бесіди тощо); г) стає першоджерелом думки і самостійної творчої діяльності учнів.

Педагогічні розповіді відповідно до зазначеного підходу до методів освіти за пізнавально-творчою активністю учнів можуть поділятися на *репродуктивні, евристичні та креативні* види і виконувати різні дидактичні

(навчальні) цілі – від подання фактичного і до кінця поясненого вчителем матеріалу, призначеного для осмислення й запам'ятовування, до пред'явлення таких реальних картин і подій, що приховують різні за складністю проблеми та пізнавально-творчі завдання, які спонукають учнів до пошуків їх розв'язання – самотійно чи у взаємодії з товаришами і вчителем.

На основі підходу до розповіді за її змістовною спрямованістю є підстави для виокремлення таких її видів: розповідь на основі особисто пережитої життєвої події; розповідь-опис різних явищ, фактів (за картиною живопису, історичними фактами, біографіями видатних людей тощо); розповідь-роздум (на основі прочитаного твору, життєвої проблеми, творчої задачі) та ін. Ці види розповіді можуть бути різними за жанром: художні оповідання, публіцистичні розповіді, наукові проекти тощо.

Усне слово вчителя у розповіді тільки тоді буде впливати на емоційно-розумову сферу слухачів, спонукати дітей до роздумів і викликати певні почуття, коли воно передає власні переживання наставника, його думки, ставлення, коли воно пропущено крізь його небайдуже серце і вибагливий розум, стає проявом його людської і професійної культури.

РОЗДІЛ II

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ МАЙСТЕРНОСТІ РОЗПОВІДНОГО СЛОВА

2.1. Дидактична модель становлення майстерності професійної розповіді

У довідковій літературі поняття «модель» визначається як “зразок якого-небудь нового виробу, взірцевий примірник чогось” [56, 776]; моделі навчальні (з фр. *modele, modulus* – «міра», «мірило», «зразок») – це умовні образи (зображення, схема, опис тощо) якогось об’єкта (або системи об’єктів), який зберігає зовнішню схожість і пропорції частин, за певної схематизації й умовності засобів зображення [13, 213].

Класифікацій моделей дуже багато, розрізняють матеріальні й ідеальні (мислені) моделі. Залежно від основної дидактичної функції виділяють три види моделей: описова, конструктивна, евристична. Описові моделі дають можливість стисло висловлювати інформацію і відтворювати її. Конструктивні моделі більш орієнтовані на застосування знань, евристичні – на оволодіння новими знаннями, узагальнення і систематизацію. Причому форма виразу моделей може бути різною: модельна схема, знакова модель, графічна, образна та ін.

Вивчення й узагальнення теоретичних питань, багаторічний досвід роботи у середній і вищій школі дозволили нам створити дидактичну модель і відповідну технологію евристичного навчання майбутніх учителів майстерності педагогічної розповіді. Запропонована модель перш за все ґрунтується на загальнофілософській і педагогічній методології, оскільки має забезпечити розвиток діяльності педагога і створення ним досконалої, майстерної розповіді. Модель побудована на тих досягненнях педагогічної науки і практики, які викладені в попередніх пунктах і пов’язані з невпинними пошуками оптимальних шляхів і способів оволодіння професійною майстерністю розповіді.

В основі запропонованої нами дидактичної моделі як схематизованого проекту технології багатопланової педагогічної діяльності лежить спосіб розв’язання діалектичної суперечності між основними показниками взірцевої, досконалої педагогічної розповіді та фактичними досягненнями у цій справі випускників вищих навчальних закладів педагогічних і ряду вчителів, які здебільшого не досягли достатнього й високого рівнів майстерності професійної розповіді.

Модель формування майстерності педагогічної розповіді майбутніх студентів відноситься до таких дидактичних проектів, які позначені

евристичним, тобто пошуковим, створюючим, розбудовчим характером навчальної діяльності. Модель має загальну мету і завдання, чітко визначену структуру: змістовні етапи, їх конкретні функції (завдання), форми і способи евристичної діяльності всіх суб'єктів навчального процесу.

Головна мета поданої дидактичної моделі – забезпечити за допомогою комплексної навчально-евристичної технології оволодіння майстерністю педагогічної розповіді майбутнім учителем як вагомим і незамінним свідченням його професійної культури. Якщо технологізувати мету означеної моделі, розглядати її з конкретних гуманістичних, культурологічних і дидактичних позицій, то вона є узагальненим способом досягнення достатнього і високого рівня майстерності педагогічної розповіді. Майстерна розповідь, як уже було зазначено, характеризується передачею власного бачення визначеної проблеми, ставлення до викладеного матеріалу, оригінальністю сюжетно-композиційної будови; наявністю нової, незвичайної інформації для учнів; здатністю впливати на розум і почуття слухачів; досконалістю техніки виконання. Крім того, запропонована евристична модель створює необхідні умови для творчого розвитку особистості, її здібностей, зокрема риторичних, професійної самореалізації своєї гуманістичної позиції і творчого потенціалу.

Дидактична модель базується на авторській концепції про те, що усна розповідь – це першоджерельний і незамінний складник усієї риторико-педагогічної культури, а тому першорядним завданням в освоєнні цієї культури є оволодіння майстерністю розповідного слова. Формування висококваліфікованого фахівця, непересічної особистості неможливе без творчої взаємодії викладача і студента, яку ми розглядаємо як єдність творчої співпраці, дозованої допомоги і протидії. Модель ґрунтується на інтеграції гуманістичного (особистісно зорієнтованого), евристичного, культурологічного та діагностичного підходів до навчання. Такі підходи взаємопов'язані і взаємообумовлені.

Особистісно зорієнтований (гуманістичний) підхід полягає в тому, що особистість студента розглядається як неповторна цілісність, якій притаманний певний ступінь свободи від зовнішньої детермінації завдяки тим моральним і духовним цінностям, якими вона керується. Ця активна творча індивідуальність може впливати на власну долю, реалізувати свої здібності і творчий потенціал. А тому подана модель спрямована на створення умов для повноцінного оволодіння необхідними професійними знаннями і вміннями, на розвиток і саморозвиток кожного студента, враховуючи його індивідуальні особливості як суб'єкта пізнання і предметної діяльності (І. Бех, А. Хуторський,

І. Якиманська). Вона забезпечує у процесі навчання основні принципи гуманістичного ставлення до студентів: шанування його гідності, повага сильних якостей, відкритість, емпатія, довіра, педагогічний оптимізм, креативна співпраця, культура діалогічного спілкування, психологічна безпека. Створюються всі необхідні психолого-педагогічні умови для особистісного професійного зростання, самовдосконалення, самоактуалізації кожної особистості майбутнього фахівця. Вони мають забезпечити досягнення високого і достатнього рівня майстерності у процесі проектування, конструювання, виголошення розповіді. За таких умов для особистості стає вагомим її творчий продукт діяльності, органічний результат значних пізнавально-творчих зусиль. Опановуючи майстерність професійної розповіді на певному її етапі, кожний студент має змогу самостійно створювати власну творчу розповідь, обирати її тематику, жанр відповідно до бажань і можливостей, критично оцінювати її та вдосконалювати. Створена ним розповідь стає продуктом суто індивідуальних зусиль студента, спирається на його власний досвід, знання і моральні цінності, а тому відображає його неповторне бачення й переживання вчинків, поведінки героїв, подій, явищ. З теорії творчості відомо, що тільки самостійні, мотивовані, наполегливі зусилля вчителя (студента) приводять до високої енергетики і впливовості його продуманого й пережитого мовленнєвого звернення на учнів, слухачів. Саме високий згусток концентрованої енергії оповідача, піднесення його почуттів спроможні створити відповідний рівень переживань учнів, надихнути їх не тільки почути, але й відчувати, побачити, пережити хвилюючий перебіг картин і подій учительської розповіді.

Гуманістичний підхід (як провідний, системоутворюючий у нашій моделі) посилюється, конкретизується специфікою й змістом евристичного підходу до навчання й освіти. Особистість оволодіває майстерністю педагогічної розповіді тільки у творчій (евристичній) діяльності, результатом чого є творчий продукт як зовнішній у вигляді самої розповіді, так і внутрішній – новоутворені чи вдосконалені особистісні якості студента і нова якість його досвіду, взаємовідносин з викладачем і студентами. Згідно з теорією евристичної освітньої діяльності (В. Андрєєв, В. Лозова, В. Паламарчук, І. Харламов, А. Хуторський та ін.), основним видом навчання є творчо-самостійна робота студентів. Тому певним чином змінюється роль викладача, який з транслятора знань перетворюється в організатора творчої, переважно самостійної роботи студентів, поєднує суб'єктивний досвід останніх з культурними досягненнями педагогічної й риторичної науки. Взаємодія

викладача й студентів зумовлена вимогами евристичного навчання, зокрема необхідністю виявлення й використання знань та пізнавально-творчого досвіду студентів, використання методів і механізмів евристичної діяльності (евристик, евристичного занурення, аналізу через синтез тощо), опори на особистісні цінності студентів, відмови від менторського диктату і утвердження принципово нових відношень, заснованих на принципах справжнього духовного діалогізму, співтворчості, взаєморозуміння і взаємоповаги. Творча взаємодія педагога й студентів має відбуватися на основі досконалого володіння культурою гуманістичного діалогу (М. Бахтін, С. Курганов, Н. Тарасевич, О. Якубовська), який передбачає єдність допомоги й протидії (А. Поддьяков). Використані нами парадигми гуманістичного та евристичного навчання органічно інтегруються з культурологічним підходом до особистості, всіх суб'єктів навчання та їх діяльності.

Визначаючи педагогічну розповідь як явище професійної культури, ми можемо розглядати її як: а) культурну цінність, значущу для розвитку вчителя й учнів; б) цілісну структуру з чітко визначеними і взаємопов'язаними складовими, що виявлені загальною теорією культури і специфікою конкретної її складової; в) динамічне явище, що проходить різні рівні свого розвитку і підкріплено чіткими культурними критеріями [65, 329-330].

Наголосимо, що культурологічна характеристика розповіді педагога суттєво конкретизує особистісно зорієнтований підхід до неї. Інтегративне поняття “культура” вживається для розкриття та оцінки якостей людини, її діяльності у процесуальному і рефлексивному вимірах. У такому розумінні культура педагогічної розповіді може в найбільш загальному вигляді означати певний рівень її підготовки і виконання, що відповідає педагогічній меті розвитку і виховання культури студентів та учнів. Застосування культурологічного підходу, крім того, передбачає розгляд особистості, її якостей і конкретних продуктів діяльності за певними характеристиками її культурного рівня. З цих позицій культура розповіді – це складова загальної і професійної культури педагога, похідна від культурної зрілості людини і фахівця. Як загальнопедагогічна культура вчителя (викладача) неодмінно й об'єктивно впливає на культуру конкретного усного виступу, так і кожна професійна розповідь є й конкретним показником загальної культури професійної діяльності, й окремим кроком удосконалення цієї культури [65, 330]. Така детермінація загального і конкретного вимагає від педагога гармонійних зусиль для досягнення професійної зрілості – і на широкому полі загальнопедагогічної культури, і на більш вузькій, конкретній ділянці

діяльності, зокрема під час створення і виголошення своєї розповіді. Будучи показником педагогічної культури вчителя, професійна розповідь відображає, з одного боку, загальнокультурні якості, що характерні для всіх чи більшості видів діяльності педагога, а з іншого боку, властивості, специфічно належні тільки зазначеному методу діяльності – розповіді. Культурологічний підхід дозволяє конкретизувати функції та якість названого феномена за допомогою принципів і способів психолого-педагогічної діагностики.

Виходячи з означених характеристик, ми розглядаємо культуру педагогічної розповіді як інтегративну якість певної діяльності вчителя і її конкретного продукту. Тому культуру розповіді характеризують такі діалектично пов'язані між собою структурні елементи (характеристики): а) професійно-гуманістична спрямованість і творча мотивація діяльності педагога, потреба у створенні власних словесних партій у навчальній і комунікативній сферах; б) знання основ літературного мовлення та текстотворення, засвоєння теорії педагогічного слова, зокрема педагогічної розповіді; в) знання психологічних особливостей учнів різного віку і педагогіки словесного впливу на них; г) розвинуті мовленнєві та комунікативні вміння; д) рефлексивні вміння особистості для самооцінки та оцінки підготовленої і виголошеної педагогічної розповіді.

Нарешті, застосовано і діагностичний аспект навчання досконалої розповіді. Застосування особистісного, евристичного, культурологічного підходів до формування майстерності педагогічної розповіді майбутніх фахівців логічно обґрунтовує необхідність діагностичних операцій щодо певних продуктів творчої діяльності студентів. Якісна діагностика стала можливою завдяки інтеграції культурологічного та діагностичного підходів до певної якості чи роботи особистості. Якщо вважати розповідь продуктом діяльності людини, яка реалізує свої знання, уміння, здібності, рівень інтелекту та культури, морального та естетичного розвитку та ін., то саме цей продукт стає предметом ретельної діагностики як надійного і незамінного способу виявити його якість і видобути резерви для покращання творчої діяльності студентів. Інтеграція культурологічного і діагностичного підходів передбачає розгляд особистості, її властивостей і конкретних продуктів діяльності за певними критеріями (характеристиками якості). Забезпечення діагностично-критеріальних механізмів до цілепокладання, моделювання, конструювання, оцінки і корекції розповіді студента як до творчого освітнього продукту дає можливість одержати різноманітні об'єктивні відомості про рівень оволодіння студентами майстерністю педагогічної розповіді у процесі їх професійної

підготовки, вносити відповідні корективи в подальшу навчальну діяльність з метою її вдосконалення. Педагогічна діагностика потрібна для оптимального прогнозування мети (цілепокладання), вона вимагає від дослідників глибоких професійних знань та вмінь, неабиякої ретельності й обачливості. При цьому важливо уникати простого копіювання, суто формального дотримання заздалегідь визначених критеріїв якості розповіді. Критерії мають стати важливим орієнтиром, а не догмою під час конструювання та виголошення творчої розповіді як унікального особистісного продукту майбутнього вчителя.

Дидактична модель формування майстерності педагогічної розповіді побудована відповідно до зазначених вимог особистісно зорієнтованого, евристичного, культурологічного та діагностичного підходів, складається з таких структурних елементів (послідовних етапів пізнавально-творчої діяльності, що відображають більш узагальнені завдання, подані на рис. 2.1: мотивація до освоєння досконалої педагогічної розповіді (мотиваційно-установчий етап), освоєння теоретичних знань та ознайомлення із взірцями педагогічного красномовства (теоретичний етап), застосування теоретичних знань і практичних умінь у створенні педагогічної розповіді (операційний етап), діагностика та оцінка творчих продуктів (діагностично-оцінний етап), корекція і вдосконалення створеної педагогічної розповіді (корекційний етап), практичне застосування у професійно-педагогічній діяльності набутих знань та вмінь у створенні різних видів педагогічної розповіді.

1. *Мотивація до освоєння досконалої педагогічної розповіді (мотиваційно-установчий етап)* забезпечує інтерес та увагу студентів до усного виразного слова вчителя, зокрема розповіді, спонукає їх до активної навчально-пізнавальної діяльності з оволодіння педагогічним красномовством. Відомо, що будь-яка діяльність неможлива без мотиваційного підґрунтя, позитивної спрямованості на предмет діяльності (Ю. Бабанський, Є. Ільїн, В. Оконь, А. Маркова, Г. Залеський та ін.). У психолого-педагогічній літературі під мотивами розуміють такі внутрішні імпульси, що спонукають людину до активної діяльності (В. Онищук, Р. Немов).

Формування мотивації до навчальних дій – це відповідальний етап діяльності педагога. Глибокі, міцні, емоційно забарвлені та змістовні мотиви забезпечують ефективність навчально-пізнавальних дій учнів і надають їм конкретної спрямованості. Тому деякі автори, наприклад Ю. Бабанський, В. Оконь, розглядають мотивацію до навчання як окремий компонент навчального процесу і формулюють відповідний принцип навчання: “До нього

можна було внести принцип мотивації, оскільки мотивація наявна у всіх процесах освіти” [42, 181].

Мотивація навчально-пізнавальної діяльності до освоєння досконалої педагогічної розповіді складається із сукупності певних мотивів. *Мотив* навчально-пізнавальної діяльності – це намагання учня (студента) досягти певного рівня розвитку в учінні та професійній діяльності, в основі якої лежать глибокі, міцні й різноманітні загальнонаукові та професійні знання, навички, уміння, способи творчої діяльності. У свою чергу, ця потреба викликає певне переживання, інтерес, спонуку. Таким чином, для активної участі студента в навчально-пізнавальній діяльності необхідно, щоб мета і зміст учіння та професійної діяльності не тільки були внутрішньо прийнятні для нього, але й набули особистісного смислу, викликали позитивні переживання, намагання і прагнення до ефективних дій.

Мотивом-збудником до активного опанування майстерності педагогічної розповіді студентами, по-перше, є розуміння й усвідомлення такої важливої суперечності, як невідповідність між реальними знаннями, вміннями студентів на даному етапі професійної підготовки і бажанням досягти більш високого рівня професійної компетентності, щоб відповідати тим вимогам, які ставить сучасна освіта перед фахівцями. По-друге, невпинне бажання наблизитися до досконалої виконавської техніки, яка притаманна майстрам усного виразного слова, щоб активно впливати на почуття й думки слухачів. По-третє, прагнення до саморозвитку, самореалізації свого творчого потенціалу. А тому мотиваційно-установчий етап діяльності об’єктивно вимагає різних методів і засобів мотиваційного впливу. Це і настрій студентів на цікаву пошукову й конструктивну роботу, демонстрація коротких зразків красномовства, бесіди педагога про силу виразного слова, особистий приклад викладача, який звертається до студентів з виразною розповіддю, презентуючи при цьому свою риторичну майстерність і педагогічну культуру.

2. *Освоєння теоретичних знань та ознайомлення із взірцями педагогічного красномовства (теоретична підготовка студентів з основ риторики і риторичної майстерності, розповіді вчителя)* включає ряд послідовних кроків у навчальній діяльності. Це вивчення історії розвитку риторики, зокрема педагогічного красномовства, зосередження уваги на сутності і змісті цих понять, на основних якісних характеристиках усного виступу професійного оратора, вчителя. Далі з’ясовується роль майстерного володіння словом у політичному та суспільному житті країн. Доречно характеризується сучасний етап розвитку риторичної майстерності,

педагогічного красномовства (Н. Бабич, Л. Введенська, А. Капська, Д. Карнегі, О. Мурашов, Г. Сагач, П. Сопер та ін.). На цьому етапі ознайомлюються з основними законами риторики – концептуальним, моделювання аудиторії, стратегічним, тактичним, ефективної комунікації, системно-аналітичним та законами текстотворення.

Далі забезпечується засвоєння теорії педагогічної розповіді (історія розвитку розповіді як одного з найбільш відомих і водночас недостатньо досліджених творчо-монологічних методів навчання й виховання, сутність поняття, основні функції розповіді педагога та її місце в навчально-виховному процесі, характеристика основних її видів, особливості сюжетно-композиційної побудови, критерії усного виразного мовлення). Нарешті, здійснюється вивчення основ педагогічної техніки, зокрема техніки мовлення, основ саморегуляції для забезпечення якісної передачі навчальної інформації слухачам, ставлення оповідача до зображених подій, явищ, фактів.

Навчальний матеріал вивчається за допомогою таких методів і форм роботи, як лекція, бесіда, самостійне опрацювання спеціальної наукової літератури, доповіді і повідомлення студентів з деяких теоретичних питань, “круглий стіл”, обговорення, диспут, співбесіда, індивідуальні і групові консультації. Для визначення рівня засвоєння студентами теоретичного матеріалу, їх освіченості можна провести інтерв’ювання, бесіди-опитування, анкетування, тестування.

3. Застосування теоретичних знань і практичних умінь у створенні педагогічної розповіді (операційний етап) передбачає використання теоретичних знань, розвиток практичних здібностей та вмінь (конструювання, моделювання, комунікації, перцепції, рефлексії) під час створення педагогічної розповіді та її виголошення перед слухацькою аудиторією. Це здійснюється на практичних і семінарських заняттях, спецсемінарах, спецкурсах.

Студенти поступово освоюють усе складніші завдання. Спочатку вони прослуховують й аналізують разом з викладачем взірцеві розповіді вчителів, викладачів університету, майстрів художнього слова, визначаючи їх відповідність критеріям майстерної педагогічної розповіді. Потім на репродуктивно-пошуковому рівні відтворюють по-своєму «чужий текст», складаючи розповіді за певними еталонами-зразками (розповідь-опис, розповідь-пояснення, розповідь-роздум, розповідь-спогад, розповідь-ілюстрація тощо).

Згодом завдання знову ускладнюються. Застосовуються моделювання і конструювання творчих розповідей. Ця робота включає: а) написання й виголошення розповіді, складеної за опорним текстом (підручника,

художнього, публіцистичного матеріалу), запропонованим сюжетом, картиною тощо; б) створення розповідей за власними враженнями від побаченого, почутого й пережитого; в) філософсько-педагогічні розповіді-роздуми за матеріалами зустрічей з цікавими людьми, на основі важливих і пам'ятних життєвих уроків, роздумів над педагогічними проблемами. На цьому етапі студенти вже більше проявляють самостійність як під час створення текстів розповіді, так і під час їх виголошення та аналізу.

На заключному етапі застосовується технологія освоєння студентами імпровізованої розповіді. Відповідно до запропонованої ситуації вони мають “тут і тепер” самостійно скласти виразну й вагому для розвитку дітей розповідь і виголосити її. Розповідь має бути побудована за всіма законами логіки мовлення, образності, передавати певний емоційний настрій, її інтонації мають відповідати меті словесної дії. Водночас студенти намагаються самостійно створити такий творчий продукт, який виходить за межі заданих еталонів, зразків і стає вираженням суто власних думок, спостережень, бачення і відчуття проблеми. Це органічна, природна потреба особистості, і нею не можна нехтувати, тому що названа потреба є основою для постійного розвитку таких професійно-творчих здібностей, як ініціатива, уява, фантазія, ерудованість у багатьох сферах науки і практики.

Необхідним і надзвичайно важливим є включення в навчальний процес технології навчання й виконання вправ, тренінгів для: а) розвитку і вдосконалення педагогічної техніки, техніки мовлення; б) розвитку професійно-творчих здібностей (уваги, спостережливості, пам'яті, емпатії); в) саморегуляції, створення творчого самопочуття та самоуправління ним.

Процес формування майстерної розповіді стає повноцінним і досить ефективним за умови взаємодії студента й викладача, координації (узгодження) педагогом усіх основних та побічних чинників, що впливають на процес освоєння майстерності слова. Форми, способи і методи роботи на цьому етапі навчального процесу можуть бути різноманітними: семінарські і практичні заняття, самостійна робота, робота в мікрогрупах, захист власного проекту творчої розповіді, ділові ігри, психофізіологічні тренінги, словесні настрої тощо.

4. *Діагностика та оцінка творчих продуктів (діагностично-оцінний етап)* є комплексом педагогічних дій, спрямованих на вимірювання за розробленими показниками і критеріями якості освітнього продукту студентів – творчої розповіді, її оцінку, продуктивність зусиль авторів, вплив виступу на уявних і реальних її слухачів, досягнення адекватної оцінки розповіді і встановлення шляхів її корекції, вдосконалення.

Діагностична діяльність викладача і студентів природно здійснюється на всіх етапах зазначеного вище технологічного процесу. Вона починається з визначення стартових можливостей та здібностей студентів до педагогічної розповіді з метою доцільної організації навчальної роботи. Подальші кроки освоєння майстерності слова весь час супроводжуються застосуванням критеріїв-мірил, які є важливим орієнтиром, а не догмою під час конструювання та виголошення творчої розповіді як унікального продукту кожного автора – майбутнього вчителя. Це дає можливість для внесення відповідних коректив у навчальний процес. Остаточна діагностика рівня досягнення майстерності педагогічної розповіді майбутнього фахівця (високий, достатній, середній, початковий) об'єктивно свідчить про його реальну готовність до мовленнєвої професійної діяльності. Під час визначення рівня майстерності володіння педагогічною розповіддю найбільш точною є 12-бальна шкала оцінювання.

Дидактична модель передбачає і застосування такого комплексу діагностичних методів для вимірювання й оцінки досягнень студентів, як самооцінка майбутніми вчителями своїх розповідей (на основі розроблених та освоєних критеріїв якості), усні і письмові рецензії прослуханих розповідей товаришів, експертна оцінка й пропозиції спеціалістів (викладача, студентів-консультантів, куратора групи), підсумковий рейтинг.

5. *Корекція і вдосконалення створеної педагогічної розповіді (корекційний етап)* передбачає відповідно до об'єктивних відомостей про рівень оволодіння студентами майстерністю педагогічної розповіді внесення відповідних коректив у створені творчі продукти (розповіді), а також змін у подальшу навчальну діяльність.

6. *Практичне застосування у професійно-педагогічній діяльності набутих знань та вмінь у створенні різних видів педагогічної розповіді (етап практичного застосування набутих умінь і навичок майстерної розповіді)* – це заключний етап формування й удосконалення майстерності педагогічної розповіді. Він дає можливість студентам здійснити самореалізацію свого творчого потенціалу у різних видах навчально-виховної, науково-дослідної, художньо-естетичної, громадсько-політичної роботи у школі та ВНЗ. Така діяльність допомагає студентам перевірити на практиці, в реальних умовах або наближених до них, свої можливості, здібності до майстерної мовленнєвої діяльності.

Подана модель формування майстерності педагогічної розповіді (див. рис. 2.1), безумовно, трансформується відповідно до різного фаху майбутнього вчителя, специфіки факультету, уподобань викладача і студентів.



Рис. 2.1. Дидактична модель формування професійної майстерності педагогічної розповіді

2.2. Основні вимоги до розповіді вчителя: інтеграція критеріального і культурологічного підходів

Подана дидактична модель навчання студентів побудована на *критеріально-діагностичному підході* в поєднанні з підходом *культурологічним* до процесу і результатів освоєння студентами майстерності педагогічної розповіді. Це пояснюється тим, що наукова діагностика в навчальному процесі сучасної вищої школи стає не тільки засобом визначення об'єктивних результатів досягнень студентів, але й надійним чинником виконання творчого завдання, вирішально впливаючи на цілепокладання, прогнозування, планування й удосконалення пізнавально-творчої діяльності тих, хто навчається. Більша частина дослідників діагностики у навчанні студентів та учнів наголошують на тому, що специфікою діагностики порівняно з контролем та оцінкою є її обов'язкова функція виявлення не тільки певного рівня досягнень, але й насамперед установлення причин успіхів чи недоліків. У цьому найважливішому аспекті педагогічна діагностика є потужним чинником мотивації до пізнавальної активності, орієнтиром у створенні й корекції творчого процесу і його продукту, будь то професійне пояснення, доповідь, об'ємна лекція чи коротка розповідь (О. Божович, Г. Залеський, К. Інгенкамп, І. Підласий, А. Хуторський та ін.).

Виходячи зі змістовних характеристик майстерної педагогічної розповіді, які найповніше подані в освітніх джерелах дослідниками-полтавчанами під керівництвом академіка І. Зязюна [46, 207 – 210], можна виокремити такі характерні ознаки розповіді, як педагогічна доцільність і цілеспрямованість, мотивоване збудження уваги дітей до слова вчителя, яскравість словесних картин та емоційна їх передача, сюжетність побудови з кульмінацією та розв'язкою, насиченість роздумами автора, опора на життєвий досвід учнів, повернення їх у кінці розповіді до основної думки.

Немає підстав не погоджуватись з такою характеристикою професійної розповіді педагога, але культурологічний і діагностичний підходи до неї об'єктивно вимагають більшої деталізації та поглиблення педагогічних характеристик рівнів, показників і критеріїв розповіді як особистісно значущого творчого продукту вчителя. З культурологічних позицій на передній план висувуються не окремі, а сутнісні характеристики загальної якості й професійної зрілості розповіді.

Переводячи у практичну площину теоретичні характеристики педагогічної діагностики, застосовуючи її у такій конкретній роботі, як створення педагогічної розповіді вчителя, необхідно випробувати діагностичний і культурологічний аспекти у навчанні студентів досконалої професійної розповіді. Відомо, що досконалості будь-якої педагогічної дії, зокрема успішних задуму й реалізації педагогічної розповіді, можна досягти лише за умови, що така дія весь час буде знаходитись у динамічному стані – перетворення, вдосконалення, піднесення на більш високий ступінь якості. А сам процес неперервного піднесення, його проміжні й кінцеві продукти стають зрозумілими саме тоді, коли ми розглядаємо педагогічне явище (у цьому випадку – розповідь учителя) як явище культурне, тобто таке, яке зазнає виміру й оцінки з позиції культури: її сутності, змісту, рівнів і критеріїв. І в цьому культурологічний і діагностичний підходи поєднуються, інтегруються, збагачуючи один одного, прояснюючи конкретні досягнення і виміри досконалості. Під час визначення й вимірювання майстерності, як і будь-якої педагогічної категорії, застосовуються різні професійні поняття, які допомагають з'ясувати сутність, зміст і ступінь досконалості певної якості, зокрема педагогічної майстерності розповіді.

При цьому терміни, які характеризують сутність та зміст поняття, згідно з культурологічним підходом, відносять до *показників* певної якості. У нашому випадку – це *показники майстерності педагогічної розповіді*:

1) відображення загальної та педагогічної культури особистості розповідача; 2) інформативність усного слова як відкриття нових фактів, педагогічних суперечностей, способів їх розв'язання тощо; 3) глибина авторських переживань фактів, подій, явищ та їх емоційно-образна передача; 4) сюжетно-композиційна досконалість та оригінальність розповіді; 5) професійно-гуманістична вагомість розповіді; 6) педагогічний артистизм учителя-розповідача; 7) сприймання розповіді слухачами та експертами.

Особливістю такого ряду *показників* педагогічної майстерності є те, що вони відображають, по-перше, характеристику діяльності самого оповідача, яка опосередковано виявляє важливі його риси з позицій культурологічного та діяльнісного підходів (загальну і педагогічну культуру, здібність до глибоких особистісних переживань, здатність до творчого образно-емоційного мислення, конструювання сюжету та його зображувальних засобів, професійного артистизму тощо). По-друге, наведені показники відображають усі специфічні особливості методу професійної розповіді (її сюжетність, динамізм, напруженість, інформативність, педагогічну спрямованість). По-третє, ці

показники містять відображення позиції слухачів та експертів: їх поведінки, ставлення до розповіді та її внутрішньої і зовнішньої оцінки.

Таким чином, всебічний підхід до виявлення необхідних і достатніх показників майстерності педагогічної розповіді забезпечується ефективним дослідницьким механізмом „аналізу через синтез”, запропонованим й обґрунтованим видатним психологом С. Рубінштейном. Згідно з цим механізмом, досліджуваний предмет „показники майстерної педагогічної розповіді” для всебічного вивчення розміщується в різних системах: „особистість автора та його розповідь”, „розповідь як метод риторичного й педагогічного впливу на дітей”, „позиція учнів-слухачів та експертів щодо підготовленої і виголошеної розповіді”. Такий підхід до показників важливої професійної якості – майстерності розповіді вчителя – з позицій різних систем, в яких реально функціонує цей предмет дослідження, вступає у зв’язки з певною системою взагалі й окремими її елементами, дозволяє якнайбільше прояснити його зміст, структуру й важливі функції.

Терміни, що характеризують *рівень досягнень досконалості*, зокрема майстерності педагогічної розповіді, – *високий (творчий), достатній, середній, початковий*, – за своєю сутністю запозичені з термінології культури, а тепер є надбанням педагогічної культури, але тільки тоді, якщо ми маємо цілком конкретні уявлення про їх зміст. А щоб з’ясувати зміст кожного **рівня** як досягнення певного щабля культури педагогічної діяльності, зокрема ступеня майстерності педагогічної розповіді, учителям потрібні особливі вимірювальні детальні характеристики, тобто чіткі й прозорі, доступні й виконавцям, й експертам **критерії** – мірила якості (досконалості), властиві кожному з досягнутих показників майстерності на конкретному рівні – початковому, середньому, достатньому чи високому.

Якщо поняття „рівень досконалості (майстерності)” притаманний культурі людини, яка йде щаблями професійного зростання, то поняття „критерії” є необхідним оснащенням, складовим елементом діагностики, що обслуговує це культурне зростання педагога, допомагає викладачу і студентам з достатньою точністю виміряти конкретику змін професійної майстерності. Наприклад, якщо високий (творчий, креативний) рівень означає справжнє, оригінальне досягнення студента чи вчителя, то критерії такої професійної висоти мають розкрити сутність й основні характеристики письмової та усної розповіді як демонстрації справді творчого професійного звершення “тут і тепер”. Помічено, що достатній чи високий рівень і конкретні критерії-характеристики тільки відносно залежать від щойно витрачених зусиль на

підготовку конкретної розповіді. Значна частина успіху (чи неуспіху) у написанні й виголошенні розповідного жанру залежить від рівня розвитку загальної, педагогічної, мовленнєвої, психологічної культури особистості. І ця взаємозалежність між актуально досягнутим рівнем загальної культури і культурою конкретної розповіді фактично не має винятків. Іншими словами, процес створення, редагування, корекції, виголошення розповіді (як і лекції, і пояснення, і доповіді тощо) визначається й обумовлюється і загальною, і педагогічною культурою, включаючи мовну й мовленнєву, і більш конкретною культурою створення професійного продукту протягом терміну, обмеженого навчальною програмою.

Наведені пояснення потрібні для того, щоб з'ясувати важливість культурологічного і діагностичного підходів під час підготовки, створення й оцінювання педагогічної розповіді. Ці підходи вносять корективи у вже відомі визначення сутності й ознак майстерної педагогічної розповіді. На відміну від традиційного тлумачення, ми розглядаємо *розповідь педагога як певне культурне досягнення студента (вчителя), що відповідає насамперед загальним ознакам педагогічної культури особистості*, тобто високому рівню педагогічного впливу, гуманістичної спрямованості, професійної інформативності, мовленнєвої естетичності, оригінальності, яка притаманна особистості.

Це важливо відзначити, щоб прояснити сутність педагогічної розповіді як незамінного й ефективного методу педагогічного впливу на почуттєву і розумову сферу підростаючої особистості.

На основі визначених підходів і механізму їх дослідження **показники і критерії майстерної педагогічної розповіді** у скоригованому й узагальненому вигляді можна подати так.

1. У процесі проведеної нами роботи було встановлено, що провідною характеристикою майстерності професійної розповіді вчителя має стати найбільш узагальнена її якість: ***відображення у змісті розповіді і формі її передачі загальної і педагогічної культури автора***, тому що люди (а особливо діти) сприймають світ не окремими фрагментами, а цілісними образами, інтегрально, насамперед, притягуються особистістю в цілому, випромінюванням її загальної позитивної й впливової енергії, а лише потім з'ясовують окремі деталі діяльності. Якщо цього не вистачає, інші характеристики майстерності ці провідні якості культури замінити не можуть, а педагогічна розповідь ніяк не досягне високого і навіть достатнього рівня майстерності. Безумовно, нелегко встановити точні і вичерпні критерії цього показника.

Учасники навчального процесу – викладачі, студенти – усе більше переконувались, що нова узагальнююча характеристика педагогічної розповіді не тільки не зайва, а має стати провідною, хоча стосується не тільки професійної розповіді, але й будь-якого словесного методу. Відмінність – у специфіці відображення культури (загальної і педагогічної) під час застосування певного методу навчання й виховання. Так, у розповіді (оповіданні) вчителя найбільше відображуються такі ознаки культури інтелігента-педагога: а) поєднання філософської мудрості з безпосередністю й простотою “дитячого”, незайманого погляду на світ; б) здібність через сюжетно-образне, безпосереднє бачення життя і його колізій розгледіти серйозну педагогічну проблему та її суттєві суперечності; в) поєднання ерудиції в освоєнні гуманітарної культури і спеціальних психолого-педагогічних знань та вмінь; г) володіння культурою педагогічного спілкування (гуманістичне ставлення до дітей за будь-яких умов, доброзичливість, відсутність агресії, уважність, стриманість, рішучість, відповідальність і вимогливість до себе й до учнів, володіння мистецтвом вербального і невербального діалогу, конструктивної взаємодії, здатність проникнути у внутрішній світ дітей і відобразити це у своїй поведінці розповідача). Такі критеріальні характеристики мають інваріантний характер й необхідні під час діагностики та оцінки будь-якої розповіді педагога.

2. Інформативність усного слова як знаходження нового, незвичного, несподіваного серед подій, явищ, способів педагогічної діяльності. Цей показник наповнювався такими критеріями, які різною мірою виявлялися на різних рівнях досягнень: здатність подати нову в пізнавальному й педагогічному аспекті інформацію, нові шляхи і способи розв’язання певних педагогічних (виховних, пізнавальних) суперечностей. Такі критеріальні характеристики виправдані тим, що для школярів цікавою й притягальною, а отже, важливою, такою, що залишається у свідомості й почуттях, є розповідь про нове, несподіване, незвичне для них. Тому новизна розповіді все-таки значною мірою залишалася відносною відповідно до віку і досвіду дітей. І така новизна має бути доступною для їхнього сприймання і пов’язана зі знаннями, вже відомими й щойно освоєними.

3. Глибина і щирість переживань автором фактів, подій, явищ розповіді та їх емоційно-образна передача. Критерії-характеристики цього показника, запропоновані й уточнені в нашому дослідженні, зводяться до прояву здатності: а) справді глибоко, проникливо, зосереджено переживати

події, відносини, факти, наявні в розповіді; б) словом виразно “малювати” свої уявлення, почуття, використовуючи відповідні художньо-зображувальні засоби.

4. Сюжетно-композиційна досконалість та оригінальність розповіді.

Це проявлена розповідачем здібність конструювати розповідь відповідно до педагогічної мети й водночас з виправданою напруженістю, динамічністю і завершеністю сюжету (наявністю інтродукції, зав’язки, кульмінації, розв’язки).

5. Професійно-гуманістична вагомість розповіді. Постійна насиченість змісту розповіді і манери її викладу глибокою повагою, приязню до слухачів, відсутність агресії, категоричності, менторсько-повчальних тверджень і висновків; спрямованість на виховання моральних і громадянських якостей слухачів; постійна пряма чи опосередкована опора на життєвий досвід дітей.

6. Педагогічний артистизм учителя-розповідача – це культура професійної виразності й доцільності професійної поведінки, яка динамічно розвивається у процесі діяльності і проявляється у розвинутих здібностях та вміннях створювати й передавати власне творче самопочуття, власну манеру оповідача; це вміння створювати потужний потік життєвої енергії; це досконале володіння технікою мовлення й спілкування, виразно-лаконічними мімікою і жестами.

7. Сприймання розповіді слухачами можна оцінити за такими критеріями, як емоційні переживання та увага тих, хто сприймає й осмислює розповідь; наявність запитань у слухачів, думок-відгуків, конструктивний діалог в аудиторії з більшою чи меншою кількістю учасників, пов’язаною з педагогічною розповіддю.

Наведення у такому розлозі вигляді критеріїв майстерної педагогічної розповіді необхідно для того, щоб розкрити складність і неоднозначність досягнення досконалості щодо цього розповсюдженого в освітній практиці методу словесного навчання й виховання. А ще й тому, щоб показати труднощі самої діагностики й оцінки усної розповіді. Поступове оволодіння цією системою діагностування як орієнтиром для підготовки й оцінювання свого творчого продукту – необхідна і незамінна умова для створення якісної розповіді і студентом, і досвідченим учителем.

Подані вище критерії як продукт діагностичного підходу до будь-якої творчої роботи, по-перше, виконують прогностичну роль: орієнтують авторів розповіді на певний рівень досягнень й озброюють їх для цього конкретними вимірювальними характеристиками і для оперативної, і для остаточної корекції якості створюваного продукту. По-друге, ці критерії стають реальним керівництвом під час рецензування власних робіт і своїх товаришів, що є

важливим чинником швидкого й ефективного нарощування майстерності в підготовці творчого усного продукту – розповіді, повідомлення, доповіді тощо. По-третє, запропонована критеріальна система сприяє додержанню однакових стандартів якості під час діагностування майстерності розповідного слова експертами – викладачами, вчителями, студентами-відмінниками.

В узагальненому вигляді, зручному для практичного використання, показники, рівні і критерії майстерності педагогічної розповіді подано в таблиці 2.1.

Для досягнення валідності та об'єктивності в діагностиці й оцінюванні підготовлених письмово і виголошуваних усно розповідей знадобиться не тільки необхідна і достатня кількість показників і критеріїв, наведених вище й узагальнених у таблиці 2.1, але й оптимальна технологія їх використання. Критерії доцільно використовувати на таких послідовних етапах: 1) ознайомлення із взірцевими матеріалами досягнень у розповідному жанрі з метою показу відповідності зразків їх основним критеріальним характеристикам; 2) вибору теми, проблеми, власної траєкторії діяльності, що спрямована на досягнення певного рівня твору; 3) створення власної творчої розповіді; 4) самоаналізу та самооцінки власного освітнього продукту; 5) підготовки рецензії на твір товариша; 6) захисту своєї творчої розповіді; 7) експертної діагностики й оцінювання розповідей; 8) рецензування розповіді товариша, експертної діагностики та оцінки під час корекції власного творчого продукту.

У практичній роботі зі студентами необхідно постійно звертатися до критеріїв майстерної педагогічної розповіді, їх уточнювати, розтлумачувати на різних рівнях та етапах роботи. Необхідність такої роботи пояснюється тим, що, з одного боку, не існує точних і перевірених вимірювальних характеристик до розповідного творчого продукту педагога, а з іншого боку, потрібні об'єктивні та справедливі критерії, щоб відокремити результат справжніх творчих зусиль від їх імітації та небажання творчих пошуків.

Робота майбутніх учителів над доведенням свого слова до рівня досконалості й майстерності на переконливій діагностичній основі (а не суб'єктивних і часто випадкових враженнях) сприяє ствердженню сприятливого, комфортного клімату взаємовідносин викладачів і студентів, знімає підозри в необ'єктивному ставленні з причин особистої неприязні чи поганого настрою, урешті-решт стає потужним чинником для самовдосконалення й самореалізації у конкретному виді творчої роботи.

Таблиця 2.1

Показники, рівні і критерії майстерності педагогічної розповіді

Показники	Р і в н і			
	Високий	Достатній	Середній	Початковий
1. Загальна і педагогічна культура автора	Високий прояв особистої інтелігентності й простоти; ерудиції і спеціальних знань, культури спілкування, ціннісних орієнтацій, гуманізму	Достатній прояв зазначених характеристик з незначними недоліками у володінні проф. культурою	Досягнуті тільки мінімальні стандарти культури спілкування, такту, ерудиції, розвитку ціннісних орієнтацій	Відзначені серйозні недоліки у розвитку інтелігентності, ерудиції, такту, ціннісних орієнтацій, гуманіст. культури
2. Інформативність усного слова	Високий рівень новизни основної інформації	Нова для учнів значна частина інформації	Новизна незначної частини інформації	Відсутність справді нової для дітей інформації
3. Глибина і щирість авторських переживань та їх художньо-образна передача.	Високий рівень авторських переживань і їх художньо-образної передачі	Достатній ступінь осмислення, переживання й передачі словом ряду подій	Недостатній ступінь особистісного осмислення й переживання подій і фактів	Відсутність особистісного ставлення до названих подій
4. Досконалість та оригінальність сюжету й композиції розповіді	Цілеспрямованість, напруженість, динамізм, завершеність сюжету	Наявність елементів динамічного відносно завершеного сюжету	Сюжетна лінія тільки окреслена, але не розроблена щодо важливих елементів розвитку	Сюжетна лінія або відсутня, або лише заявлена
5. Професійно-гуманістична вагомість розповіді	Високий рівень педагогічної і гуманістичної вагомості	Достатній рівень педагогічного і гуманістичного змісту	Наявність окремих елементів педагогічної спрямованості	Відсутність педагогічної спрямованості розповіді
6. Педагогічний артистизм	Високий рівень прояву основних елементів пед. артистизму	Достатня демонстрація більшості елементів артистизму	Недостатній прояв усіх елементів пед. артистизму	Відсутність навіть окремих елементів проф. артистизму
7. Сприймання розповіді слухачами	Високий рівень емоційних переживань, уваги, активності слухачів	Достатні уважність і рівень переживань слухачів	Наявність значної кількості елементів розповіді, які не привертають увагу	Тільки деякі елементи розповіді цікаві слухачам

РОЗДІЛ III

Технологія освоєння риторичної майстерності майбутнього вчителя

3.1. Оволодіння теоретичними основами досконалої розповіді вчителя

Одним з важливих і водночас складних завдань під час формування риторичної майстерності є освоєння студентами теоретичних основ і зразків майстерної розповіді вчителя як основоположного жанру педагогічної риторики й ефективного методу навчання.

Для вирішення цього завдання на початковому етапі навчання студентів необхідно виявити вихідний рівень їх знань з теорії педагогічної розповіді та її майстерності, обрати основні методи і форми організації процесу освоєння системи теоретичних знань про майстерне професійне розповідне слово вчителя.

Для цього студентам пропонується дати письмові відповіді на запитання, наприклад:

1. Розкрити сутність педагогічної розповіді та її відмінності від інших творчих методів навчання.
2. Що таке педагогічна майстерність? Які показники майстерної педагогічної розповіді ви можете визначити?”
3. Які дидактичні функції розповіді вчителя?
4. За якою структурою зазвичай будується педагогічна розповідь?
5. Якими здібностями й уміннями, на вашу думку, повинен оволодіти майбутній учитель, щоб сконструювати майстерну професійну розповідь?

Аналіз проведеного опитування є підставою для більш поглибленого вивчення теорії професійної педагогічної розповіді й інших видів красномовства.

Освоєння теоретичних і практичних основ майстерності педагогічної розповіді може відбуватися під час вивчення курсів “Основи педагогічної творчості та майстерності”, “Основи професійного красномовства”, а також спецкурсу “Основи риторичної майстерності педагога”.

Навчання проводиться в умовах евристичної технології. В основі цієї роботи – принципи евристичного навчання у межах гуманістичної освітньої парадигми, розроблені в сучасній дидактиці (С. Кульневич, А. Хуторской, М. Лазарев, О. Пехота): принцип *суб’єктності* (навчання і виховання підпорядковані особистості, що розвивається й навчається, а не навпаки);

принцип *первинності творчого пошуку студента*; принцип *інтерактивності всіх форм навчання* (лекційних, семінарських, практичних, дослідницьких, діагностично-контрольних тощо); принцип *особистої значущості* для студента наукових знань і професійно-творчих умінь; принцип *інтеграції основних видів діяльності* – когнітивної (пізнавальної), креативної (творчої) та організаційно-діяльної (методологічної). Вважаємо останній найбільш узагальнюючим серед названих принципів евристичного навчання, оскільки саме він визначає триєдину мету евристичного навчання – формування трьох груп основних особистісних якостей (когнітивних, креативних, методологічних), що відповідають трьом названим групам діяльності. До когнітивних якостей, необхідних для пізнання зовнішнього світу, належать: допитливість, проникливість, захопленість, кмітливість, аналітичність, синтетичність, уміння знайти проблему, схильність до експерименту. Креативні якості особистості – це натхненність, уява, інтуїція, неординарність, винахідливість, почуття новизни, незалежність, схильність до ризику, прогностичність, знакотворчість тощо. Необхідні методологічні якості: здатність до цілепокладання, бачення необхідних стандартів, комунікативність, стійкість у досягненні мети, здібності до рефлексії, самоаналізу, адекватної самооцінки. Ці принципи застосовуються і в подальшій роботі зі створення, аналізу, оцінки й корекції педагогічних розповідей.

Реалізація цих принципів забезпечує освоєння основних теоретичних понять і закономірностей риторики, майстерності розповідного слова за допомогою різноманітних методів і форм навчання, таких як лекція-діалог, проблемна лекція, самостійне опрацювання наукових джерел, евристична бесіда, диспут, доповіді та повідомлення, співбесіда, “круглий стіл”, прес-конференція, дослідницький семінар, практичні заняття, індивідуальні і групові консультації тощо. Ми прагнемо застосувати такі методи і форми навчальної діяльності, які б забезпечували свідоме, активне й глибоке засвоєння знань, сприяли інтелектуальному розвитку майбутнього вчителя, його професійному зростанню.

Загальна модель пізнавально-творчої діяльності на лекції виглядає таким чином. Основній роботі передують мотиваційні дії викладача, які психологічно налаштовують студентів на розв’язання особистісно важливих питань за допомогою засвоєння нових для кожного емпіричних і теоретичних знань. Застосовуються різні мотиваційні прийоми, наприклад, евристичні запитання, які є значущими, смислоутворюючими для студентів, для їх майбутньої професійної діяльності. Запитання ретельно готуються викладачем і самими

студентами. Крім запитань, застосовуються відібрані афоризми чи висловлювання відомих педагогів, ораторів, які відображають головну думку навчального матеріалу. Невелике вступне слово наставника підкреслює важливість вивчення певної теоретичної проблеми, її суперечностей, без розв'язання яких не можна опанувати мистецтво виразного слова. На основі таких мотиваційних дій формуються особистісно значуща, конкретна, діагностично виважена мета і відповідні завдання певного заняття.

На етапі вивчення зазначеної пізнавальної проблеми студентам пропонується самостійно визначити базові теоретичні поняття і дати їм власне тлумачення. Після цього йде узагальнення викладачем первинних знань студентів з аналізом досягнутої адекватності у розкритті їхньої сутності та провідних характеристик, а вже потім – розкриття викладачем із залученням результатів наукових досліджень більш глибокої сутності теоретичних понять, положень, їх змісту й основних характеристик. На заключному етапі лекції-діалогу – обов'язкові короткі письмові відповіді студентів на проблемні запитання для закріплення і поглиблення теоретичних та емпіричних знань шляхом знаходження самостійного формулювання і тлумачення теорії.

На наступному етапі евристичного освоєння теорії риторики і риторичної майстерності, зокрема майстерності педагогічної розповіді, студенти самостійно (за складеними на лекції запитаннями) опрацьовують певну наукову літературу, формулюють, спираючись на матеріали лекції та літературні джерела, власне розуміння понять, системні узагальнення й висновки тощо.

На практичному занятті відбувається захист власних формулювань та аргументації певних теоретичних знань (понять, принципів, законів); застосування цих теоретичних надбань до окремих епізодів педагогічної практики. Ці важливі результати самостійної роботи обговорюються і за необхідності рецензуються студентами й викладачем, зазначаються найбільш успішні досягнення в освоєнні теорії. До типових практичних завдань відносяться: уточнення показників, якісних критеріїв виразного слова, особливості побудови майстерної розповіді на прикладах зразків текстів.

Наведемо декілька типових прикладів реалізації евристичної технології засвоєння теоретичних положень майстерної педагогічної розповіді в нашій дидактичній моделі. У лекції **“Педагогічна розповідь – базисна складова усних методів навчання”**, мотивуючою дією викладача є звернення до студентів поміркувати над питанням: “Як ви ставитесь до позиції видатних педагогів К. Ушинського, Г. Ващенко, В. Сухомлинського та інших, на думку яких педагогічна розповідь фактично є першоосновою усних методів

навчання?” Наголосивши на значенні розповіді вчителя як найбільш ефективного методу в навчально-виховному процесі школи, викладач повідомляє мету і завдання лекції: виявлення сутності, специфічних особливостей відомого творчого монологічного методу, його функцій і видів, принципів побудови та ін.

Після цього викладач, згідно з принципом первинності творчого пошуку студентів, пропонує їм самостійно виконати завдання: спираючись на свої знання і досвід, дати визначення поняття “педагогічна розповідь”. Після виконання роботи представники творчих груп повідомляють про результати своєї роботи, наводять найбільш вдалі, на їх думку, визначення цього поняття. Наприклад, “розповідь учителя – це монологічний виклад навчальної інформації”, “це повідомлення учням нових знань”, “усна передача фактичного матеріалу”, “послідовний, емоційний виклад інформації, який застосовується на всіх предметах” та ін. Викладач робить висновок, що визначення студентів в основному правильні, але неповні і потребують доповнення, уточнення. Спираючись на дослідження відомих педагогів минулого і сьогодення, викладач подає майбутнім учителям системну інформацію, у якій розкривається сутність поняття (методу усної розповіді) в науковій педагогічній літературі.

Після викладу наукової інформації та її узагальнення викладач знову звертається до студентів з проханням удосконалити свої попередні визначення педагогічної розповіді, ураховуючи теоретичні дефініції і тлумачення, практику творчої діяльності вчителя. У ході спільних пошуків, доброзичливої дискусії, із урахуванням інформації з науково-педагогічних джерел, педагогічна розповідь визначається як авторське невелике за обсягом і завершене за змістом образно-сюжетне повідомлення або оповідання вчителя, яке має на меті формування мотивів активної пізнавальної діяльності, передачу знань, а також розвиток емоційно-образних здібностей учнів на основі безпосереднього сприйняття ними реальних фактів, образів, динамічних подій.

Після цього увага студентів зосереджується на характеристиці важливих функцій, що реалізуються в розповіді (мотиваційна, інформаційна, виховна, естетична, комунікативна, самореалізація), і на тих видах розповіді, які найчастіше використовуються у практиці сучасної школи. Підкресливши відсутність чіткої, узгодженої класифікації видів розповіді, викладач робить спробу подати види розповіді за метою і характером предметного змісту, за формою і за структурою.

Наступним етапом у роботі є обговорення найбільш суттєвих ознак розповіді вчителя, а саме: жвавість і образність викладу матеріалу; цікавість і зрозумілість змісту; обмеженість у часі і за обсягом; відмінність від інших словесних методів (лекції, бесіди) і широта його застосування як самостійного методу, так і в структурі інших методів; систематичність і послідовність побудови; простота й емоційна насиченість мови; виразність і яскравість словесного оформлення тощо.

Останнім запитанням в колі розглянутих на цьому занятті є з'ясування вимог до розповіді вчителя, а також до особистості самого вчителя у процесі роботи над її створенням. Розглядаючи та порівнюючи ці вимоги до педагогічної розповіді відомих педагогів минулого, сучасних учителів, методистів, викладач підводить студентів до висновку, що автори висувають серйозні вимоги не тільки до розповіді вчителя, але й до самої особистості наставника. Найбільш значущі й вагомі з них можна подати в такому узагальненому вигляді: наявність у розповіді важливої проблеми, питання, які повинні бути розв'язані та приводити слухачів до певних висновків; доступність змісту розповіді для дитячого розуміння; предметом розповіді може бути весь оточуючий світ; опора на знання і життєвий досвід учнів; оригінальність сюжетно-композиційної побудови; розповідь повинна активізувати думку, збуджувати емоції і почуття дітей. До особистості вчителя, від якого значною мірою залежить сприймання розповіді, висуваються такі вимоги: обов'язкова здатність яскравої, образної передачі своїх щирих почуттів, свого ставлення до подій у розповіді; встановлення контакту, взаємодії зі слухачами; відповідність інтонаційного малюнку змісту тексту розповіді, належна емоційність викладу; високий рівень культури професійного мовлення.

Творчий, цілеспрямований спільний пошук основних характеристик педагогічної розповіді проводиться таким чином, щоб дійти, насамперед, до найголовніших, найважливіших узагальнень, які висвітлюють провідну специфіку розповіді вчителя. За допомогою викладача студенти доходять до висновку, що найбільш загальною якістю розповіді є те, що вона складає першооснову, першоджерело будь-якого усного методу. Ця специфіка найбільш характерно проявляється в тому, що розповідь як мистецтво жваво й зацікавлено, образно розповідати, визначає, по-перше, дидактичну спроможність педагога, а по-друге, це мистецтво як первинне має бути присутнім у будь-якому словесному методі – доповіді, лекції, бесіди, поясненні тощо. Не оволодівши першоосною, тобто уміннями розповідати, не можна

засвоїти і такі важливі педагогічні уміння, як описувати, пояснювати, доводити, переконувати, спонукати. Тому розповідь і є важливою, фундаментальною частиною побудови всіх методів навчання й виховання.

Під час вивчення теми **„Теоретичні основи майстерності професійної розповіді вчителя”** на початку лекції-діалогу викладач мотивує пізнавальну й творчу діяльність студентів. Він наводить вислів видатного вітчизняного педагога К. Ушинського, у якому зазначено, що майстерність педагогічної розповіді зустрічається в діяльності вчителя не часто, не тому що це рідкий дар, а тому, що навіть обдарованій людини потрібно багато попрацювати, щоб створити цілком педагогічну розповідь. Після цього викладач звертається до студентів із такими проблемними запитаннями: ”Що ж таке майстерна педагогічна розповідь?”, “Якою повинна бути розповідь учителя, щоб можна було вважати її майстерною?”, “Як можна скористатися порадами К. Ушинського чи В. Сухомлинського для створення майстерної розповіді?”

Після цього, дотримуючись вимог евристичного, особистісно зорієнтованого навчання, педагог не просто повідомляє мету й завдання лекції-діалогу, а формулює їх таким чином, щоб насамперед вплинути на почуття, світоглядну, смислоутворюючу складову свідомості кожного студента. Тому підхід до мети наступної роботи виглядає таким чином: “Нам усім після знайомства з певною інформацією варто знайти свій варіант постановки головного запитання, особистісного “надзавдання”: “Що для нас означає майстерність усного слова взагалі і усної педагогічної розповіді, зокрема? Чи змінює щось в кожному з нас володіння цією майстерністю, чи, може, в сьогоденних умовах ринкового прагматизму вона зайва і вже не потрібна ні вчителю, ні дітям? Прошу висловити свої думки з цього приводу і спробувати сформулювати важливі для вас запитання, які і будуть ураховані в сьогоденній лекції-діалозі”. Таке звернення викладача, спрямоване до чутливих струн сенсу професійного життя студентства, позитивно сприймається майбутніми педагогами, і вони пропонують дійсно важливі для себе запитання. Викладач разом з виділеною групою студентів-аналітиків порівнює зміст і форму різних запитань, висловлює свої думки щодо слушності окремих з них. Лише після цього спільними зусиллями будується загальноприйнятна мета і завдання пошукової роботи, щоб розв’язати такі питання:

1. Чому нам і нашим нащадкам конче потрібне живе, виразне слово вчителя?

2. Чому його не можна замінити ніякими іншими засобами педагогічного впливу?

3. Що таке майстерне розповідне слово взагалі й майстерна педагогічна розповідь зокрема (сутність, ознаки майстерності, складові майстерної розповіді)?

4. Що змінюється в моєму самопочутті, професійному світогляді, комунікації з дітьми у процесі засвоєння окремих складових майстерності розповідного слова? (Це питання було задане для самостійних роздумів і письмового тлумачення).

Робота на лекції починається з самостійної роботи студентів у творчих групах, де вони виконують невелике письмове завдання: просто, але аргументовано, спираючись на свій життєвий досвід, дати визначення понять „майстерність”, „майстерність педагогічної розповіді”. Представники творчих груп повідомляють про результати своєї роботи і наводять найбільш вдалі, на їх думку, визначення зазначених понять. Після цього викладач ставить запитання для аналізу названих знахідок: „Хто з авторів зумів найближче підступитися до розкриття сутності понять „майстерність”, „майстерність педагогічної розповіді”? Чому? Що в запропонованих формулюваннях суттєве і несуттєве? Які поправки ви внесли б після зауважень інших авторів?» Отже, студенти пропонують свої варіанти відповідей. Наприклад, загальне поняття “майстерність” вони визначають як здатність людини не стандартно, не стереотипно вирішувати будь-які питання, проблеми в своїй діяльності. А майстерність педагогічної розповіді тлумачать “як здібність учителя до емоційної передачі конкретних думок, подій, почуттів”, “як здатність створити такий розповідний матеріал, який спонукає до роздумів і пошуку способів розв’язання поставленої проблеми, відкриває нові, невідомі учням грані у вже знайомому матеріалі”, “здатність образно передавати навчальний матеріал, викликати у слухачів певні почуття й емоції” та ін.

Відповіді студентів, звичайно, не є повними, не розкривають всієї глибини сутності цих понять, позбавлені необхідного наукового (методологічного), психологічного, педагогічного підґрунтя, а тому потребують більш фундаментального, методологічно виправданого визначення і багатосторонньої характеристики. Водночас спроби студентів свідчать, що майбутні вчителі мають певні уявлення про названі поняття. Тому викладач уважно ставиться до творчих пошуків студентів, разом з ними визначає суттєве й несуттєве в названих варіантах. Лише після цього, спираючись на психолого-педагогічні джерела, довідкову літературу, викладач подає наукові варіанти

визначення педагогічної майстерності взагалі і майстерності розповіді вчителя, характеризує її особливості.

В «Українському педагогічному словнику» [13] майстерність розглядається як високий рівень діяльності педагога, ознаками якої є гуманність, науковість, педагогічна діяльність, оптимальний характер, результативність, демократичність, творчість (оригінальність), як високе мистецтво виховання і навчання, доступне кожному педагогу.

Вагомий внесок у розвиток змісту та структури педагогічної майстерності зробив А. Макаренко, у розумінні якого педагогічна майстерність пов'язується з високим рівнем вихованості вчителя, його авторитетністю і моральними якостями, наявністю чіткої спрямованості, глибоких професійних знань і вмінь. Особливого значення у структурі педагогічної майстерності педагог надає педагогічній техніці, розуміючи під цим набір спеціальних знань, умінь і навичок. Важливими складовими педагогічної техніки він вважав уміння володіти словом і мімікою, здатність регулювати свій емоційний стан, використання потужного арсеналу методів педагогічного впливу.

У творчості яскравого педагога-новатора В. Сухомлинського педагогічна майстерність розглядається як єдність особистісних якостей педагога, його освіченості і володіння педагогічною технікою. Він збагатив структуру педагогічної майстерності такими важливими компонентами, як педагогічний оптимізм, духовне спілкування, широта емоційного діапазону вчителя. На думку інших дослідників цієї проблеми (І. Харламов, Л. Мільто, Н. Гузій, Л. Нечепоренко), сутність педагогічної майстерності розкривається не через властивості особистості вчителя, а через його педагогічну діяльність, оскільки вчитель може мати необхідні якості і навіть покликання до педагогічної діяльності, але не володіти педагогічною майстерністю. Колектив полтавських авторів під керівництвом І. Зязюна педагогічну майстерність розглядає як комплекс властивостей особистості вчителя, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі [46, 30].

Узагальнюючи розглянуті тлумачення різних авторів, викладач приходить до висновку, що майстерність – це прояв найвищого рівня активності вчителя у професійній діяльності, що забезпечується певним комплексом властивостей самої особистості: її знаннями й уміннями, особистими якостями і ціннісними орієнтаціями, доцільним використанням методів і способів взаємодії в кожній конкретній ситуації навчально-виховного процесу. Це самореалізація особистості вчителя в педагогічній діяльності. А тому майстерність педагогічної розповіді слід розглядати насамперед, як

високий рівень володіння усним виразним словом у різних ситуаціях навчально-виховного процесу, як здатність словесно впливати на думки і почуття учнів, викликати у них реальні життєві відчуття, активізувати уяву, пам'ять, використання досвіду. У розповіді вчитель яскраво й образно і разом з тим доступно передає своє бачення подій, явищ, предметів оточуючої дійсності, а також своє ставлення до них, бо саме образні, видимі, ясні уявлення самого вчителя стають в результаті творчих перетворень образами його учнів, слухачів. А щирість, природність інтонацій усної розповіді, відсутність агресії, менторсько-повчальних тверджень несуть в собі такий потужний інформаційний та енергетичний заряди, які збуджують емоційну і розумову енергію слухачів, бажання вслухатися в слова свого наставника. У розповіді педагог передає не тільки корисну, цікаву навчально-виховну інформацію, але й інформацію щодо своїх почуттів, ставлення, духовності тощо. Сила емоційного впливу педагогічної розповіді на слухача, її сприймання і засвоєння значною мірою залежить від її композиційної побудови. Динамічний, гострий сюжет, несподівана розв'язка, оригінальність композиції розповіді, доречність використання в ній яскравих прикладів, описів, діалогів привертають увагу слухачів, впливають на розум і почуття. Одноманітно ж побудовані тексти розповідей учителя викликають лише нудьгу в учнів, відштовхують їх. Педагогічну розповідь ми розглядаємо як творчий продукт діяльності вчителя, як яскравий показник його загальної, професійної та риторичної культури. Зміст розповіді згідно з особистісно зорієнтованим підходом до навчання завжди спрямований не тільки на виклад, передачу нової дедалі незвичайної, а тому привабливої для учнів інформації, на розв'язання серйозних педагогічних проблем, а й на виховання моральних і громадянських якостей. Саме така розповідь учителя може вважатися майстерною і здатна полонити серця його вихованців.

Наступним кроком після інформації викладача є внесення студентами поправок, доповнень до попередніх визначень поняття "майстерність педагогічної розповіді". Така робота сприяє поглибленню знань майбутніх фахівців.

Таким чином, відбувається достатньо потужна мотивація пізнавальної думки, ініціативи молоді, її здібностей до сприймання подальшого навчального матеріалу, взаємних творчих пошуків.

У подальшій роботі викладач разом із майбутніми вчителями обговорюють складові елементи майстерності педагогічної розповіді: 1) мотиваційна та гуманістична спрямованість усного розповідного слова;

2) глибокі професійні знання; 3) комплекс спеціальних творчих здібностей і вмінь; 4) досконала педагогічна техніка.

Викладач наголошує, що першою складовою майстерності розповіді вчителя є мотиваційна і гуманістична спрямованість педагогічного слова. Вона характеризується, насамперед, бажанням у розповіді дати глибокі і різнобічні знання дітям, використовуючи при цьому доцільні, оригінальні форми, новітні методи викладу матеріалу, пробудити у вихованців власні роздуми і переживання від почутого, спонукати до активної пізнавальної діяльності.

Наступна складова майстерності – глибокі знання теорії розповідного слова. Разом з викладачем студенти з'ясовують сутність поняття “знання”, “професійні знання”. У цьому випадку ці поняття означають не тільки знання з обраної теми, проблеми, які висвітлює вчитель у своїй розповіді, а й знання теорії розповідного слова вчителя – основні його функції, жанри, технологію побудови та ін. Це й ґрунтовні знання вікової психології розвитку дітей, основ комунікації, професійного красномовства.

Значною мірою майстерність розповіді вчителя характеризується і комплексом спеціальних здібностей і практичних умінь. Спираючись на дослідження сучасних учених В. Андрєєва, Д. Богоявленської, І. Зязюна, В. Кан-Каліка, Н. Кузьміної, М. Нікандрова, М. Лазарева, Н. Тарасевич та ін., викладач звертає увагу на провідні здібності, які, на його думку, є ваговою складовою професійної майстерності розповідного слова педагога: а) *комунікативні* (здатність учителя надавати комунікативно-гуманістичну спрямованість усної розповіді з проявами особистої прихильності, симпатії до слухачів, використовувати усний монолог діалогічного характеру прямого чи опосередкованого звернення до почуттів і досвіду учнів); б) *риторичні та мовленнєві* (здібності до красивого, виразного слова, логічної й евристичної побудови словесної партії, до створення її доцільної форми й енергетичної потужності; відчуття міри змістового й емоційного; вільне володіння нормами літературної мови, образність мовлення та лексичне багатство); в) *перцептивні* (професійна проникливість, здатність читати за виразом обличчя внутрішній стан дітей, їх сприймання і розуміння почутого, відчувати зміну їх настрою та мотивів); г) *конструктивні* (здатність до створення різних за жанром сюжетів, різних варіантів розповіді з оригінальною структурно-композиційною побудовою); г) *рефлексивні* (самоорганізація педагога у процесі створення й виголошення розповіді; здібність до неперервного моніторингу власної поведінки і діяльності дітей, до розгорнутої адекватної самооцінки своїх досягнень і недоліків).

Останнім структурним елементом основних складових майстерності педагогічної розповіді є *педагогічний артистизм*, що включає досконалу педагогічну техніку (техніку мовлення, виразні невербальні засоби, які надають розповіді естетичну завершеність і додаткову привабливість, а також здатність створювати й передавати власне творче самопочуття, потужну позитивну енергетику; культуру професійного спілкування). Усе це є незаперечним показником справжньої компетентності вчителя.

Після характеристики основних складових майстерності педагогічної розповіді та їх обговорення викладач пропонує слухачам власну класифікацію найважливіших показників (і відповідних їм критеріїв) майстерної виразної розповіді вчителя, яка є результатом його довготривалих наукових і методичних пошуків.

Ці критерії були предметом багатьох дискусій на кафедрі педагогічної творчості Сумського державного педагогічного університету ім. А.С.Макаренка, на науково-методичних семінарах у базових школах. Ця частина майстерності розповідного слова не була досліджена в психолого-педагогічному аспекті. Викладач подає і коротко характеризує такі вагомні його показники: загальна і педагогічна культура автора, інформативність усного слова, гуманістично-педагогічна спрямованість, сюжетно-композиційна досконалість розповіді, емоційна й образна виразність, глибина і щирість передачі авторських почуттів, педагогічний артистизм тощо.

Більш глибоке вивчення якісних характеристик майстерної педагогічної розповіді продовжується на практичному занятті, оскільки студенти, за результатами проведеного опитування, виявили певні труднощі у їх виокремленні й тлумаченні. Критерії майстерної педагогічної розповіді знадобляться на наступних етапах роботи: під час ознайомлення із зразковими розповідями для виявлення їх відповідності основним критеріальним характеристикам, у процесі створення студентами власних творчих розповідей і визначення рівня професійної майстерності, під час підготовки рецензій на розповіді товаришів, під час експертної діагностики й оцінювання розповідей тощо.

На заключному етапі лекції-діалогу викладач узагальнює навчальну інформацію за допомогою раніше поставлених запитань, які з'ясовують особистісний сенс, ціннісне ставлення кожного студента до виразної, педагогічно вагомої розповіді: «Чому нам і нашим нащадкам конче потрібне живе, виразне слово вчителя?», «Чому його не можна замінити ніякими іншими засобами педагогічного впливу», «Що змінюється в моєму самопочутті,

професійному світогляді, комунікації з дітьми у процесі освоєння окремих складових майстерності розповідного слова?» Відповідаючи на запитання, студенти зазначають, що майстерне володіння словом завжди, у всі часи було ознакою вихованості й освіченості. Це головний інструмент діяльності вчителя, який не дає морального права володіти ним як-небудь. Живе, виразне слово вчителя не можна замінити ніякими технічними засобами, навіть комп'ютерами. Живе – бо випромінює потужну життєдайну енергетику, живе – бо передає всі нюанси людських почуттів і стосунків, усю велич і красу людської душі. Слово вчителя – рівень його професійної компетентності й культури.

При такому підході до лекції-діалогу (спеціально розроблений комплекс мотиваційного впливу, актуалізація і систематизація попередніх знань студентів, постійна взаємодія викладача і студентів на рівні довірливого, духовного діалогу, створення проблемних та евристичних ситуацій, опора на самостійне створення студентами нових, значущих для них знань тощо) більшість студентів ефективно освоїли сутність майстерності педагогічної розповіді, її окремі показники і критерії, методологічні підходи до аналізу й оцінки різних жанрів розповіді.

Практичне заняття дослідницького характеру з теми **“Критерії виразного усного слова вчителя (на прикладі професійної розповіді)”** проводиться з метою поглиблення сутності понять “критерії”, “показники”, “рівні”, більш детального вивчення основних сутнісних характеристик майстерної педагогічної розповіді. На початку заняття викладач налаштовує студентів на творчу пошукову діяльність, повідомивши мету, завдання, зміст практичної роботи. Потім з'ясовуються поняття “критерії”, “показники”, “рівні”. Кожна творча група на основі самостійно опрацьованої наукової та довідкової літератури пропонує своє розуміння, тлумачення зазначених понять. Під час конструктивного обговорення студенти приходять до висновку, що критерії (з грец. criterion – «мірило для оцінки») – це міра, за допомогою якої встановлюється якість того чи іншого явища. “Прикладання” критеріїв до певних показників або отримання результату і є тією процедурою, за допомогою якої встановлюється рівень досягнень: “високий”, “достатній”, “середній”, “початковий”. Тоді показниками стають сутнісні якісні характеристики того чи іншого явища.

Після цього студентам пропонується самостійно скласти короткий, за можливості афористичний, зрозумілий для них, перелік найсуттєвіших, на їх думку, показників майстерної розповіді вчителя і відповідних критеріїв.

Результатом самостійної роботи й обговорення майбутніх учителів стали “Тринадцять ознак педагогічної розповіді” (див. додаток А).

Використовуючи ці здобутки студентів, викладач під час творчої дискусії намагається їх удосконалити: часткові за своєю сутністю показники об’єднуються в більш ємні, інтегровані, наприклад, «сильний прояв життєвої енергії оповідача», «досконалість інтонації та поведінки», «технічна досконалість мовної партії» об’єднується в один більш інтегрований показник – «педагогічний артистизм», а сутність такого показника, як «образна наповненість усної розповіді», доповнюється, поглиблюється і формулюється як «глибина і щирість авторських переживань подій розповіді та їх емоційно-образна передача». Обговорення проводиться з урахуванням показників і критеріїв майстерної педагогічної розповіді (див. таблицю 2.1), розроблених на кафедрі педагогічної творчості, які неодноразово обговорювалися і пройшли апробацію. А тому головна мета роботи, що проводиться, полягає в тому, щоб не примусити студентів приймати “на віру” розроблену систему показників і критеріїв, а в тому, щоб у творчо-гуманістичній дискусії аргументовано довести, переконати студентів в її доцільності, ефективності, практичній значущості. У кінцевому результаті після копіткої, цілеспрямованої роботи нами виокремлюються сім найважливіших інтегрованих показників майстерної педагогічної розповіді з повним набором найсуттєвіших її якісних характеристик.

Після пізнавально-творчого діалогу учасників пошуку основні характеристики майстерної розповіді схематично узагальнюються і подаються в таблиці “**Показники, критерії та рівні майстерної педагогічної розповіді**”. Вона стає зручним і доступним орієнтиром в практичній роботі студентів під час проектування, створення, виголошення та обстоювання свого творчого продукту (таблиця 2.1.).

Наступним етапом роботи є застосування теоретичних знань системи показників і критеріїв у конкретній практичній роботі. Студентам пропонується спробувати “прикласти” критерії до своїх раніше створених розповідей на початковому етапі і таким чином визначити стартовий рівень своєї майстерності. Після проведеної самооцінки студенти разом з викладачем продовжують аналіз продуктів своєї діяльності, у ході якого майбутні вчителі вочевидь переконуються в тому, що рівень їх майстерності володіння усним розповідним словом бажає бути кращим. Цей факт переконує студентів у необхідності підвищення теоретичного і практичного рівнів їх професійної підготовки.

Підбиття підсумків проведеного заняття свідчить, що студенти в цілому свідомо освоїли не тільки загальні теоретичні поняття “критерії”, “показники”, “рівні”, а й більшість конкретних критеріїв майстерного розповідного слова вчителя.

Особлива увага приділяється розширенню вже існуючих теоретичних знань та уявлень студентів, які вони отримали на попередніх курсах під час вивчення вступу до спеціальності, педагогіки.

Таким чином, під час вивчення теоретичних основ майстерності педагогічної розповіді були використані: а) основні концепції теоретичних знань та їх освоєння; б) евристична технологія навчання у межах гуманістичної освітньої парадигми з її принципами суб'єктності, пріоритету творчих пошуків студентів, особистої значущості для студентів теоретичних знань, інтеграції основних видів діяльності, а також культурологічного й діагностичного підходів до освоєння поняття педагогічної майстерності усного слова.

3.2. Дидактичне забезпечення роботи студентів зі зразками розповідного слова

Важливою складовою технології навчання майбутніх учителів майстерної професійної розповіді є й творче освоєння та осмислення зразкових розповідей, сюжетних публічних промов відомих ораторів.

Головне завдання цього етапу навчання – залучити студентів до активного, свідомого, творчого освоєння мистецтва усного виразного слова, переконати їх у тому, що запропоновані для вивчення зразки відповідають основним критеріям майстерної професійної розповіді, викликати у майбутніх учителів бажання досягати рівня цих зразків.

У виборі розповідей необхідно керуватися такими вимогами: 1) відібрані тексти повинні бути дійсно зразками високого рівня з точки зору усної і писемної творчості, тобто відповідати встановленим критеріям майстерної професійної розповіді (див. таблицю 2.1); 2) вони повинні відображати актуальні, злободенні для молоді й дітей проблеми; 3) розповіді, як і твори красного письменства, повинні бути достатньо інформативними, тобто нести нову, цікаву, часом незвичайну інформацію для студентів, бути способом передачі їм нових знань; 4) педагогічна розповідь повинна приносити естетичне задоволення, насолоду слухачам і бути засобом творчої, художньої взаємодії студентів і викладача.

Отже, наведені студентам зразкові педагогічні розповіді повинні реалізовувати інформаційну, спонукальну, виховну, естетичну, комунікативну функції водночас.

Для вивчення й аналізу студентам пропонуються розповіді, різні як за жанром, так і за формою. Наприклад, за жанром майбутні вчителі можуть ознайомитися з художніми розповідями (В. Сухомлинського, В. Земляка, Б. Грінченка, М. Булатова та ін.), науково-публіцистичними, дидактичними, розповідями-притчами, розповідями-казками, розповідями-спогадами про важливі, пам'ятні події, випадки в житті оповідача, на основі реально побаченого, почутого, прочитаного та ін. За формою подачі матеріалу – з розповідями вчителів шкіл, викладачів університету, запрошених майстрів художнього слова.

Освоєння зразків педагогічних розповідей проводиться за принципами евристичної технології навчання (В. Андреєв, М. Лазарєв, С. Кульневич, В. Паламарчук, А. Хуторський).

Інваріантна модель освоєння текстів-зразків майстерної розповіді включає кілька навчальних етапів:

1. *Мотивація активного пізнавального сприймання розповіді слухачами.* Головне завдання на цьому етапі – психологічно налаштувати студентів-слухачів на активне сприймання тексту розповіді, тих питань і проблем, які в ній розглядаються, залучити їх до невимушеного спілкування з оповідачем. Для мотивації використовуються різні прийоми: демонстрація цікавого факту, історичної події; постановка проблемного запитання; посилення на інтереси слухачів, їх досвід та ін. Дієвим мотивом були й звернення самого викладача до студентів, його мовленнєва поведінка.

На цьому етапі конкретизуються мета й завдання роботи з поданими зразками.

2. *Ознайомлення зі змістом запропонованого тексту розповіді.*

Виразно читаючи текст розповіді або виголошуючи його перед аудиторією, викладач (оповідач) доносить до розуму і серця слухачів зміст, головну ідею твору, демонструє своє ставлення і передає ставлення автора розповіді до зображених у ній проблем і подій, щоб викликати у слухачів певні роздуми, спонукати замислитися над ними. При цьому жодних коментарів, запитань та інших позатекстових моментів не допускається, щоб не порушити цілісне сприйняття тексту.

3. *Аналіз тексту розповіді* проводиться методом евристичної бесіди, що забезпечує оптимальну пізнавально-творчу активність студентів.

Студентам пропонується система основних і навідних запитань з урахуванням критеріїв, яким відповідає майстерна розповідь учителя. Запропонована система запитань дає можливість визначити рівень розуміння слухачами змісту тексту, його головну ідею та з'ясувати, за допомогою яких засобів, прийомів досягається високий рівень образної виразності, доступності й переконливості матеріалу, його потужний вплив на слухачів. Аналіз проводиться орієнтовно за такою системою запитань:

- Як зміст розповіді та форма її передачі відображає загальну і педагогічну культуру автора?
- Чи отримали ви з розповіді нову, цікаву і незвичайну інформацію? Уточніть, яку саме?
- Яким чином досягається глибина і щирість авторських переживань? Які зображувальні засоби подій, явищ, фактів застосовано в розповіді?
- У чому проявляється сюжетно-композиційна досконалість і оригінальність прослуханого тексту?
- Як ви зрозуміли професійно-гуманістичну спрямованість розповіді?
- Які елементи педагогічного артистизму оповідача ви помітили під час виголошення розповіді?
- Як сприймалася розповідь слухачами? До яких роздумів, переживань вона їх спонукала?
- Які професійні уроки винесені вами щодо змісту, форми, виразних засобів цієї розповіді?

4. Заключний етап – *висновки за результатами проведеної роботи.*

Студенти разом з викладачем складають висновки щодо достоїнств запропонованого тексту розповіді та його відповідності зазначеним критеріям. Визначається її виховне значення і впливовість на емоційно-розумову сферу слухачів, можливість використання в навчально-виховному процесі.

Подаємо деякі приклади роботи з розповідями, які були запропоновані студентам як зразкові у процесі засвоєння ними майстерності розповідного слова.

Так, розповідь **“Повернення блудного сина”**, в основі якої лежить відома євангельська притча, подана в авторській редакції викладачем на заняттях з основ педагогічної творчості та майстерності студентам філологічного факультету Сумського державного педагогічного університету.

Мотивуючи студентів до сприймання своєї розповіді, викладач зазначив, що проблема ставлення дітей до батьків, їх взаємовідносин не втратила своєї

актуальності і значущості й сьогодні. Справжні батьки віддають своїм дітям тепло своїх сердець, застерігають їх від непродуманих, а часом навіть негідних вчинків, йдуть на жертви заради щастя і спокою дітей, не вимагаючи за це ніякої подяки. А чи завжди розуміють це діти? Чи завжди вони з повагою ставляться до своїх батьків і прислухаються до їх порад, пам'ятають про свій обов'язок перед своїми рідними, найдорожчими людьми?

Для того, щоб показати всю велич і незламну силу, незвичайну жертвовність батьківської любові до своїх дітей, неоплатний борг кожної людини перед батьком і матір'ю, потрібен переконливий життєвий матеріал. У пошуках такого матеріалу було опрацьовано багато легенд і оповідань світових і вітчизняних класиків про матір і батька. Пошуки не давали бажаного результату, але вони накопичували необхідну інформацію, яка привела до несподіваного інсайту: своєрідним прозрінням стали почуті фрагменти радіопередачі, побудовані на євангельській притчі про блудного сина. Цей матеріал привернув увагу викладача, примусив звернутися до першоджерела – Євангеліє від Луки (гл. 15). Його зацікавило незвичайне трактування батьківської любові до старшого та молодшого синів, форма каяття блудного сина, мудрість висновків Христа-Спасителя. Глибоке проникнення у зміст євангельської історії і дало необхідне підґрунтя для створення цієї розповіді.

Далі викладач пропонує прослухати підготовлену розповідь “Повернення блудного сина” (див. додаток Б).

Після оголошення тексту розповіді проводиться її аналіз у формі евристичної бесіди. Питання до неї складено відповідно до розроблених показників і критеріїв майстерної педагогічної розповіді. Кожен студент має перед собою чітко розроблену систему критеріїв, і це дає можливість більш цілеспрямовано аналізувати твір, зазначати ті чи інші його переваги або недоліки, визначати його відповідність до вимог до майстерної розповіді.

Результатом проведеного обговорення, у якому викладач брав до уваги різні думки і позиції студентів, стало узагальнення основних характеристик розповіді відповідно до критеріїв майстерного усного слова. У результаті проведеної роботи розкрито такі показники і відповідні критерії майстерної педагогічної розповіді.

1. Відображення у змісті розповіді та формі її передачі загальної і педагогічної культури автора.

Характеризуючи зміст розповіді, тільки окремі студенти зауважили високий рівень ерудиції автора-викладача, глибоке знання психології людини, її переживань: притаманна автору здатність до філософських узагальнень, яка

сполучається зі здібностями розкриття глибоких психологічних переживань і героїв, і самого розповідача. Крім того, студенти виявили основні ознаки інтелігентності викладача, яка, на їх думку, проявлялася перш за все у вишуканості і стриманості манер поведінки, у конструктивності взаємодії з майбутніми вчителями, мовленнєвій культурі.

Невелика за чисельністю група студентів відзначила достатній рівень прояву професійної і загальної культури автора: ерудицію і спеціальні психолого-педагогічні знання, володіння культурою спілкування, розвиток ціннісних орієнтацій, простоту.

Більшість студентів не змогла виявити характерні особливості загальної культури автора, яка проявляється в його вмінні бачити й адекватно показувати через поведінку дійових осіб проблему взаємовідносин батьків і дітей, автора і слухачів. Ці студенти все ж помітили доброзичливість оповідача, уважність, відсутність агресії під час виголошення розповіді, мовленнєву культуру тощо.

Значна частина студентів у відповідях назвала окремі, незначні, надто загальні характеристики майстерності як самого тексту розповіді, так і форми її передачі.

Такі відповіді переконливо свідчать, що більшість студентів на старті вивчення показових зразків розповіді не завжди можуть побачити, усвідомити найбільш важливі, суттєві якісні характеристики загальної та педагогічної культури педагога-розповідача. Їм бракує спостережливості, професійних знань та досвіду. Тому викладач після евристичного обговорення визначеної проблеми ще раз разом зі студентами з'ясував у новому вже світлі (на матеріалі проникливої, вражаючої усної розповіді) необхідні риси загальної і спеціальної (професійної) культури педагога, які конче необхідні для професіонала, що відповідально зважився звернутися з усним словом до своїх слухачів.

2. Інформативність усного слова. Більшість студентів помітили, що автор глибоко переосмислив відому євангельську притчу. Він по-своєму, оригінально підійшов до тлумачення її змісту, головної ідеї. Створена ним розповідь – це історія не тільки окремої людини, а кожного, хто нехтує батьківськими заповідями, забуває про свій синівський обов'язок.

На думку решти студентів, новизну розповіді вони вбачають в тому, що автор, пропустивши “через себе” притчу, створив не тільки образ батька земного, любов якого безмежна до своїх дітей, а й батька небесного – Господа-Спасителя, мудрого, терплячого, який любить всіх людей і прощає їм їхні гріхи й негідні вчинки, якщо вони стають на шлях спокути і духовного очищення. Відповіді цих студентів були більш повними. Справжнім відкриттям для інших

було те, що викладачу вдалося так переконливо показати не тільки безмежну, всеперемагаючу батьківську любов до своїх дітей, уміння прощати своїм дітям будь-яку провину, а й необхідність щирої синівської спокути перед батьками за свої вчинки.

Іншими словами, такий важливий елемент майстерності, як інформативність (суттєва для слухачів новизна матеріалу) розповіді, виявила переважна більшість студентів. Але при цьому не можна було не звернути увагу на типовий парадокс освоєння майстерної розповіді, який виявився, щоправда, пізніше: студенти, як правило, швидко знаходять новизну чужих розповідей, але виникають серйозні труднощі під час створення новизни й змістовної інформативності власного продукту усної творчості. Викладач тактовно підводить студентів до важливої думки про те, що зміст цієї розповіді (як і інших досконалих зразків усного виховного слова) подано як відкритий, тобто придатний для доповнень, змін, варіацій і в сюжеті, і в зображувальних засобах. Кожен із слухачів не тільки може, а й здатний по-своєму вдосконалювати будь-які елементи запропонованої розповіді, проте з обов'язковим дотриманням педагогічної вимоги: вносити у тканину розповідного слова справді нове, оригінальне, значуще, навіть можна створити власну авторську версію.

3. Далі викладач пропонує проаналізувати глибину і щирість авторських переживань фактів, подій, явищ та їх емоційно-образну передачу.

У ході евристичної бесіди значна частина студентів спромоглася дійти думки, що автор глибоко переживає події, які відбуваються в розповіді з його героями. Почуття прикрасі, суму, викликані від'їздом молодшого сина з батьківського дому, наповнюють його серце. А далі відчувається непідробна радість від того, що справдилась слабка надія на повернення сина до рідної оселі. Автор з душевним болем, співчуттям говорить про знесиленого довгим шляхом, "пошматованого" душевними і фізичними муками молодшого сина, який повертається після важких життєвих випробувань.

Крім того, зазначають інші студенти, автору розповіді вдалося не тільки передати свої почуття, своє ставлення до героїв, їх вчинків, але і яскраво "намалювати" самих героїв: роботящого, безмежно люблячого своїх дітей батька; старшого сина – хазяйновитого, серйозного, спокійного і розсудливого; молодшого сина – непосидючого, невгамовного, який не навчився нічого робити, хіба що витратити батьківські гроші; а також тонко і проникливо висвітлити психологічний стан душі своїх героїв, їхні переживання і прагнення:

бажання батька бачити своїх дітей щасливими; розпач і сумніви молодшого сина (чи зможе батько пробачити йому ганебний, непристойний вчинок, готовність прийняти будь-яку кару); заздрість, прикрість старшого сина, викликані поверненням його молодшого брата, і почестями, організованими батьком на честь повернення свого сина.

Викладач спрямовує роботу студентів на знаходження художньо-зображувальних засобів, які допомогли автору зримо, виразно показати постаті своїх героїв, передати їх почуття і переживання, своє ставлення до зображуваного, а слухачам “побачити” все це.

Більшість студентів досить вправно визначили вміле використання автором окремих засобів художньої виразності, наприклад, оригінальних епітетів і метафор, які викликають в уяві яскраві зорові образи рідної землі – “суха, розжарена спекою земля”, “запашна, гірка земля”; образ молодшого сина – “блудний син”, “нещасна постать”. Метафорична передача почуттів сина й батька – “вдарило в голову і серце каяття”, “останні сили покинули його”, “сльози зробили неясним і розпливчастим сонячний день” – створює схвильований, щемливий настрій, який прямо-таки захоплює душу читача і слухача, не відпускає її з драматичної колізії стосунків батька й сина. Динаміка подій підсилюється лаконічними й гострими фразеологізмами-порівняннями: “мчав, як вітер, з дому”, «хліб давали добрі люди, мов милостиню», “батька, мов блискавкою, вдарило»... Виразності надає і такий прийом, як протиставлення: “З дому, як вітер, мчав – на коні, а назад ледь-ледь повзе: сили вичерпались, зголоднів, змерз”.

Інша група слухачів, доповнюючи відповіді попередніх студентів, звернула увагу лише на емоційно-експресивну лексику, яка надає особливої виразності тексту. Наприклад, такі вирази, як “довго і тяжко брів він”, “ледь повзе”, “поплентався без шапки, босий”, передають фізичний стан молодшого сина, що знесилений довгими життєвими випробуваннями, повертається до рідних місць; “розтринькав батьківські гроші”, “промарнотратив” – характеризують його вчинки, поведінку.

Решта студентів, менш численна, підкреслила тільки інтонаційно-синтаксичні фігури – риторичні запитання “Як-то зустрине батько?”, “А раптом геть з очей прожене і слухати не стане? ”, “Хіба ти забув, що я твій отець, а ти мій син? Як я можу не простити тебе ? ”, звертання, діалоги між батьком і синами.

На думку деяких студентів, виняткову виразність тексту додає значна кількість складних речень, збагачених різними зворотами, уточненнями. Так,

речення, побудовані на інверсійній основі (з непрямым порядком слів), використовуються автором для передачі радості, пов'язаної з поверненням молодшого сина, складність цього шляху повернення до рідної домівки, до рідних і близьких йому людей: “Довго і тяжко брів він до рідної землі”, “Рідко вдавалося перебитися шматочком хліба, який подавали йому, як милостиню, добрі люди”. Широке використання дієслів: “спіткнувся, ... вдарився..., упав, ... потім звівся ..., зробив декілька кроків ..., впав ..., заплакав” – передає стрімкий динамізм хвилюючої, довгоочікуваної зустрічі батька з сином.

Таким чином, під час аналізу емоційно-образної передачі подій, переживань автора й героїв розповіді метод евристичної бесіди з активною взаємодією суб'єктів навчання, з діалогом на паритетній, доброзичливій основі виявився розвиваючим, конструктивним і результативним. З багатьох фрагментарних виступів студентів досить швидко створилася цілісна мозаїка художньо-зображувальних засобів, які теж були представлені як відкрита система, що, на думку багатьох студентів, може безмежно доповнюватись і змінюватись відповідно до інтересів й нахилів окремих суб'єктів пізнавально-творчої діяльності.

4. Розглядаючи сюжетно-композиційну досконалість і оригінальність розповіді, студенти, як правило, знаходять майстерні знахідки автора.

В основному більшість майбутніх учителів підкреслили, що прослухана ними розповідь побудована логічно, струнко. У ній чітко простежується сюжетна лінія: зав'язка – бажання молодшого сина піти в мандри, подивитися далекі країни; розвиток дії – безтурботне життя та безоглядне марнотратство батьківського добра; кульмінація – розуміння сином своєї провини перед батьком і бажання повернутися до рідної домівки; розв'язка – повернення блудного сина додому, його зустріч з батьком і старшим братом. Така чіткість сюжету, на їх думку, обумовлена задумом і головною ідеєю розповіді. Студенти достатньо переконливо довели композиційну та сюжетну досконалість розповіді.

Інша група студентів зазначила лише окремі особливості композиційної побудови – простоту і чіткість, послідовність подій.

Деякі студенти зазначили таке професійно-творче досягнення викладача, як майстерний показ розв'язки з яскравим описом переживань героїв, їх роздумів, з використанням діалогів. Майбутні фахівці звернули увагу на те, що розв'язка педагогічної розповіді має бути, як правило, гострою і часто несподіваною, і тоді її ефект зростає і надовго закарбовується в почуттях і пам'яті слухачів.

5. Виявляючи **професійно-гуманістичну вагомість розповіді**, більшість студентів лише частково з'ясували зазначену якість розповіді. Вони вважають, що педагогічна спрямованість її полягає, перш за все, в умінні автора звернути увагу на важливу проблему, яка не втратила своєї актуальності й сьогодні, – взаємовідносин батьків і дітей, – продемонструвати всеперемагаючу, що б там не було, батьківську любов до своїх дітей, уміння прощати їм всі образи.

Інші студенти зазначили лише окремі елементи педагогічної спрямованості. Вони зазначали, що розповідь змусила їх замислитися над своїм ставленням до найдорожчих людей – своїх батьків, – зрозуміти, що всі ми в неоплатному боргу перед ними. Розповідь спрямована на виховання глибокої поваги до батьків.

Важливий факт дослідження: тільки декілька студентів визначили більш глибоку ідею прослуханого тексту – спасіння кожної людини полягає не тільки у спокуті, очищенні, але й у засвоєнні нею загальнолюдських цінностей, моральних істин. Це навело нас на думку, що ціннісний підхід до будь-якої деталі педагогічної дійсності – найнеобхідніша місія педагога, але навчати студентів з позицій сучасних цінностей – це і найважча справа.

6. Поглибив зміст і сенс розповіді й **педагогічний артистизм** викладача. Значна більшість студентів виокремила найзагальніші елементи артистизму оповідача: привабливий зовнішній вигляд, досконале володіння технічним мовленнєвим арсеналом: приємний голос, чітка дикція і правильна вимова, відчуття темпу мовлення, його гнучкість, інтонаційна різноманітність словесного малюнку.

Інша група студентів, менш чисельна, дотримувалась думки, що в усній розповіді продемонстровано достатня кількість елементів артистизму. До попередньої характеристики додано доцільність, вишуканість манер поведінки викладача, виразність і разом з тим лаконічність міміки і жестів.

І тільки незначна група слухачів виявила уміння викладача створити в собі особливий стан творчого піднесення, “творчого самопочуття” і передати його своїм слухачам, а також здатність створити сприятливий емоційний фон для сприймання розповіді.

Були і такі студенти, які помітили лише окремі, загальновідомі елементи артистизму – технічні характеристики мовлення.

7. Продовжуючи аналіз розповіді, ми з'ясували **сприймання її слухачами**. Чи спонукала вона студентів до життєво важливих роздумів? До яких саме? Чому?

Переважна більшість студентів виявила достатній і високий рівень уваги і зацікавленості подіями й образами розповіді. Вона змусила кожного з них замислитися над своїм ставленням до рідних, близьких людей – батьків. Студенти зазначили, що розповідь спонукала їх до роздумів над своїми зобов'язаннями перед батьками, зрозуміти, що всі вони в неоплатному боргу перед ними, і намагатися все життя цей борг, якщо можливо, зменшувати.

Розповідь викладача захопила увагу майбутніх фахівців, і це було підтверджено схвильованими, зосередженими обличчями слухачів, тією душевною непідробною увагою, яка панувала в аудиторії. У ході подальшого обговорення студенти прийшли до більш глибокого сприймання, усвідомлення важливої філософської проблеми, поставленої автором у розповіді: спасіння людини полягає не тільки в жертівній батьківській любові до своїх дітей, воно взагалі дарується самій людині, якщо вона буде жити за моральними законами небесного і земного батька. Тільки так можна вижити в буремному сьогоденні, і не тільки вижити, а й реалізувати свій життєвий потенціал.

Висвітливши по-новому з особистих позицій вже відому євангельську притчу, викладач створив яскраву, образну, переконливу розповідь. Вона стала такою, оскільки була продуктом величезних зусиль його творчої уяви, фантазії, образного мислення, глибокого проникнення в сутність людських стосунків та людських цінностей. Тільки мобілізувавши всі свої сутнісні сили – свідомість (а не тільки розум), глибокі почуття, творчі здібності – можна сподіватися на успішний виступ з усною розповіддю.

Наступний приклад з освоєння розповіді-зразка, пов'язаний з роботою над текстом **“Збирала людина слова...”** (див. додаток Б). Розповідь належить до розповсюдженого жанру розповідей-спогадів, у яких йдеться про відомих людей минулого і сьогодення – педагогів, учених, письменників, художників, історичних і політичних діячів та ін. **“Збирала людина слова...”** – це лаконічне, яскраве оповідання про одну з цікавих сторінок у біографії нашого земляка Володимира Івановича Даля.

Мотивуючи наступну роботу, готуючи слухачів до активного сприймання розповіді, викладач повідомив деякі цікаві й маловідомі факти з біографії В. Даля. Своє вступне слово він почав так: «Є люди, яких за життя підносять до небес, а після смерті відразу забувають. Є люди, до яких справжнє визнання приходить аж після життя або відразу після смерті. А є визначні постаті, чия праця і через багато років після смерті недостатньо оцінена. Саме до них належить і наш земляк – Володимир Іванович Даль».

Потім педагог коротко зупиняється на біографічних даних видатного співвітчизника, який, отримавши вищу освіту, служив військовим лікарем у сухопутних армійських частинах, чиновником при військовому губернаторі, брав активну участь у російсько-турецькій війні 1828 – 1829 рр.

«Протягом сорока років В. Даль займався літературною діяльністю, виступаючи під псевдонімом Козак Луганський. До збірки його творів увійшло понад 145 повістей і оповідань, 62 короткі історії, значна кількість творів, віршів для дітей. Але головною справою всього життя В. Даля був його відомий „Толковый словарь великорусского языка“, над яким він працював сорок три роки.

Сьогодні ми познайомимося з однією дивовижною історією, пов'язаною з тим періодом життя В. Даля, коли він тільки збирав матеріали до свого, тепер вже всесвітньо відомого словника. Які тільки незвичайні історії трапляються інколи не тільки з людьми, а й з словами”.

Після підготовки студентів до активного сприймання усного слова викладач знайомить слухачів з самою розповіддю „Збирала людина слова ...” (додаток В).

Прослухавши розповідь, студенти разом з педагогом-оповідачем переходять до її аналізу відповідно до запропонованого комплексу критеріїв майстерної розповіді.

1. Важливою ознакою майстерності розповіді автора й оповідача є відображення в змісті розповіді і формі її передачі загальної та педагогічної культури.

Характеристика цього елемента майстерності розповіді у студентів викликала, як і в роботі з попереднім матеріалом, певні труднощі. Більшість з них, перш за все, помітила тільки ерудицію самого викладача, його обізнаність з маловідомими і цікавими біографічними фактами життя В. Даля, а також культуру діалогічної взаємодії педагога із слухачами.

Менш численна група учасників обговорення за допомогою викладача і його навідних запитань достатньо повно охарактеризували рівень загальної та педагогічної культури оповідача (загальну ерудицію, гуманістичну позицію, культуру спілкування і взаємодії з героями розповіді та її слухачами, здібність передачі педагогічної проблеми і психологічного стану героїв).

Найбільш підготовлені студенти зазначили достатньо глибоке осмислення автором тексту і розповідачем такої важливої проблеми, як переоцінка людиною цінностей життя в екстремальних ситуаціях, високий прояв інтелігентності самого оповідача.

Невелика група студентів спромоглася лише на характеристику деяких елементів культури викладача. Це ще раз підтвердило попереднє спостереження про недостатню підготовку студентів до аналізу загальної та педагогічної культури.

2. Розглядаючи **інформативність розповіді**, викладач звертається до студентів із запитанням:

– Що нового з вступного слова викладача та його розповіді ви відкрили для себе про особистість відомого лексикографа, нашого земляка В. Даля?

Значна частина майбутніх учителів помітила достатньо високий рівень нової інформації, яку вони отримали про В. Даля, відомого для них тільки як автора тлумачного словника. Їх вразила унікальна різнобічність інтересів цієї людини: обізнаність із землеробством, торгівлею, будівництвом, володіння різними ремеслами, знання природничих наук. Він був справді різнобічно освіченою людиною, досконало володів багатьма мовами.

Для решти студентів стала відкриттям літературна діяльність Володимира Івановича, який протягом багатьох років писав твори під псевдонімом Козак Луганський, кращі з яких увійшли до збірки його творів.

Для деяких студентів відкриттям стали особистісні якості цієї неординарної людини: простота і скромність, любов до простого укладу життя, любов до простих людей, бажання проникнути до їх словесної і духовної культури.

Лише незначна група студентів виявилась обізнаною з деякими сторінками життя відомого лінгвіста, але й ці студенти значно збагатилися цікавою і несподіваною інформацією про незвичайні пригоди автора під час збирання матеріалів для майбутнього словника. Вони зуміли серед інших фактів виокремити незвичайну, доленосну подію, яка трапилася з В. Далем під час російсько-турецької війни, учасником якої він був. В одному з боїв зник верблюд, на якому Володимир Даль возив матеріали до майбутнього словника. Подія зі зникненням і поверненням верблюда з безцінним скарбом докорінно змінила ставлення відомого вченого до свого життя, до людей, які його оточували.

Викладач пропонує студентам поміркувати над тим, як сприйняв В. Даль зникнення своїх записів, спробувати уявити, домислити, як шукав їх учений, що при цьому відчував. Тим самим педагог знову, як і в роботі з попереднім оповіданням, створював умови, щоб студенти самостійно дійшли до важливої думки про те, що будь-яка усна розповідь має відкритий, гнучкий характер і може доповнюватись різними сюжетними лініями, деталями та міркуваннями

слухачів. Вони й запропонували декілька варіантів розвитку сюжетної лінії щодо змін у житті відомого лінгвіста.

3. Наступним етапом роботи (згідно з раніше визначеними критеріями майстерної розповіді) було з'ясування **глибини і щирості авторських переживань фактів та їх художньо-образна передача.**

Дотримуючись евристичного підходу до пізнавальної діяльності, ми запропонували студентам разом скласти основні запитання для з'ясування проблеми і дати на них вичерпні відповіді. Якщо в роботі з попередньою розповіддю брали активну участь у складанні запитань менше чверті присутніх студентів, то зараз уже більше третини всіх слухачів зробили спробу дати свої варіанти евристичних запитань. Ця позитивна динаміка характерна і для подальшої роботи (за умови постійного залучення студентів до самостійного конструювання запитань). У цьому випадку в результаті творчої взаємодії викладача і студентів евристична діяльність була зосереджена навколо таких питань:

- Які суттєві переживання героїв розповіді вдалося передати розповідачу найбільш щиро, глибоко, переконливо?
- Чи вдалося розповідачу передати власне, індивідуальне ставлення до героїв і подій розповіді? У чому це проявилось? Які особливості усної трансформації письмового тексту ви помітили під час його передачі?
- Які художньо-зображувальні засоби використано при цьому?

У розповіді, на думку більшості студентів, фрагментарно представлені її герої – учасники турецького походу. Проте вони яскраво постають у нашій уяві з незначних, на перший погляд, епізодів тексту, навіть з окремих рядків, виразів, але вагомих за своєю силою впливу на уяву і почуття. Ми уявляємо денщика В. Даля – Олексія, якого автор називає лише одним виразом “північний мужик”, як сильну і вольову людину, розторопну і вправну до будь-якої роботи, надзвичайно добру до людей і тварин. Це смілива і відважна людина, яка загинула під час бою з турками. Уявляємо й інших товаришів В. Даля по службі – простих і відвертих, говірких і дотепних людей, які не втратили почуття гумору навіть під час важких випробувань. Вони хоч і шуткують над В. Далем, але поважають його, розуміють важливість справи, якою він займається.

Решта студентів запропонували свій варіант сприймання образу головного героя розповіді – В.І. Даля, людини незвичайної працездатності, одержимої, яка не припиняє своєї роботи навіть у складні воєнні часи, для якої мудре народне слово було найдорожчим скарбом на землі. Автор тонко

відчуває психічний стан, душевну біль головного героя, який втратив свою багаторічну працю. Цей стан він передає єдиним словом “осиротів”. Гостре почуття невимовної радості героя при поверненні втрачених матеріалів створюють вдало дібрані та досить ємні дієслова “знемігся”, “обійняв”, “притулився”, “стояв, ослабнувши”.

Попередній аналіз доповнюють інші слухачі. Вони звертають увагу на незвичайний, яскравий образ доброго і величного велетня, вірного супутника, незмінного помічника В. Даля – його верблюда. Образ “невідомого звіра” створено за допомогою опису зовнішнього вигляду. Епітети “сумні очі”, “презирливі губи” виражають ставлення його, як і людини, до війни, подій, що відбуваються. Він “м’яко ступав”, щоб нічого не розгубити, наче розумів, яку важливу справу йому доручено і пишався цим, “поважно задирав голову”. Автор використовує також порівняння, у яких він передає ставлення В. Даля до свого помічника: “верблюду був дорожчим за золото”, “цей рудий двогорбий водовоз був для Даля дорожчим, ніж золотий царський сокол”.

На думку значної кількості студентів, перевагою розповіді є використання розмовної лексики, яка створює уявлення про певну атмосферу, в якій відбуваються події, наприклад: обоз, поклажа, віз, похід, хура з господарським начинням, провізія, бій, сутичка, поранені та ін. Це допомагає більш зримо уявити, у яких умовах доводилося безперестанку працювати В. Дालю, поєднуючи обов’язки військового лікаря і вченого-дослідника. Особливе навантаження виконують у тексті дієслова, вони передають часову послідовність подій, наприклад: тягав, був навантажений, зник, привели, збирав, пакував, повернувся.

Окремі студенти відзначають ще один надзвичайно важливий засіб створення образної канви розповіді: це її проста, зрозуміла кожному мова, хоч у тексті використано багато складних речень, речень, ускладнених зворотами, поясненнями. Використання автором речень з інверсією надає можливість підкреслити важливість того чи іншого факту, події. Автор використовує і такий засіб, як незакінчене речення (апосіопеза – грец. «приховування»), наприклад: “Несподівано верблюд зник...” У ньому не висловлена до кінця думка, і кожний слухач може сам домислити, домалювати у своїй уяві подальші події. А доречно використані прислів’я: “Говорять, малий сокіл – так на руці носити, великий верблюд – так воду возити”, “Ціну визнаєш, коли втратиш” допомагають зрозуміти основну думку розповіді.

4. Аналіз **сюжетно-композиційної досконалості й оригінальності розповіді** здійснювався за допомогою колективно складених запитань (які вдалися студентам краще, ніж у попередньому прикладі):

- У чому полягає майстерність сюжетно-композиційної побудови прослуханої розповіді?
- Які сюжетні та композиційні частини можна виокремити в оповіданні?
- Яким чином вони співвідносяться?

Лише малочисленна група студентів дала більш глибокий аналіз досконалості побудови розповіді, підкресливши незвичайність, деяку загадковість сюжетної лінії, проте чітко визначивши її основні елементи: зав'язку – початок російсько-турецької війни; розвиток дії – участь В. Даля у війні, збирання матеріалів для майбутнього тлумачного словника; кульмінацію – зникнення верблюда з непростим вантажем під час несподіваного бою, усвідомлення В. Далем усієї трагічності цієї втрати; розв'язку – повернення відбитого у ворога верблюда з безцінним вантажем; епілог: “Ціну довідаєшся, коли втратиш”. До особливостей сюжету студенти віднесли й авторські відступи, які доповнюють і збагачують основний сюжет. У вигляді коментарів, пояснень, вони допомагають глибше проникнути в душевний стан головного героя.

Частина майбутніх учителів указала на завершеність сюжету, на співвідношення його з композицією твору. Вступна частина співвідноситься з зав'язкою, у ній подано фоновий план розповіді, тобто коротко охарактеризовано час і місце події, головні герої. Друга структурна частина розповіді – головна – відповідає кульмінації. Ця частина викликає найбільше напруження, привертає гостру увагу слухачів, активно породжує роздуми над подіями, що в ній відбуваються, і плавно, поступово підводить слухачів до розв'язки – заключної дії, призначення якої – повернути нас до головної думки розповіді, заради якої вона була створена – більш глибокого усвідомлення В. Далем свого сенсу життя, яке зведено до величної мети – створення і збереження, що б там не було, матеріалів для великого тлумачного словника живої народної мови.

5. Характеризуючи особливості **професійно-гуманістичної вагомості розповіді**, більшість студентів зазначила її спрямованість на виховання таких важливих якостей людини, як працелюбність, сила волі, сміливість, відповідальність за доручену справу. Окремі студенти вважали, що до перерахованих якостей слід додати ще одну – почуття гумору, яке потрібно не втрачати за будь-яких обставин, навіть під час воєнних дій. Гумор допомагає

людині в найскрутніші хвилини її життя вистояти, перемогти, вирішити складні проблеми. Зміст розповіді, на думку найбільш допитливих, переконує берегти все вагоме, цінне для нас у житті тоді, коли ми його маємо (роботу, улюблену справу, друзів, дружні стосунки тощо), а не лише тоді, коли втрачаємо. Така думка викликала дискусію, оскільки була сприйнята неоднозначно і збудила новий інтерес до морально-етичного сенсу розповіді.

6. Педагогічний артистизм розповідача. Невелика частина студентів на перший план висунула інтонаційну різноманітність словесної партії, доцільне використання вербальних і невербальних засобів виразності.

На думку переважної більшості студентів, педагог досконало володіє технічним мовленнєвим арсеналом (поставлений, приємний голос, відсутність форсованих звуків, правильне фонаційне дихання, чітка дикція і правильна вимова тощо).

Тільки окремі студенти помітили своєрідний стиль поведінки викладача, вільну й водночас делікатну манеру триматися перед аудиторією, здатність захопити увагу слухачів глибокими, хоч і стриманими внутрішніми переживаннями, точною передачею емоційно насичених сцен.

Менш численна група слухачів підкреслила тісний контакт викладача з аудиторією: здатність бачити, відчувати її і певним чином корегувати свою поведінку, уміння створити сприятливий психологічний клімат довіри і взаєморозуміння. Отже, як і в попередньому прикладі, студентам важко було помітити внутрішні особливості артистизму вчителя.

7. І нарешті, після завершення попередніх етапів, з'ясовується дотримання критеріїв заключного показника досконалої розповіді – **сприймання її слухачами**: чим зацікавила розповідь, чи спонукала вона до роздумів, до яких саме.

Значна частина студентів зазначила, що розповідь їх вразила перш за все тим, що незвичайні випадки можуть траплятися не тільки з людьми, а й зі словами. На відміну від освоєння попередньої розповіді, зазначена розповідь викликала у студентів більше запитань. Ось деякі з них:

- А чи не можна було залишити цінні матеріали вдома або в якомусь безпечному місці?
- Чи зрозумів би В. Даль, не втративши «словесні скарби», що це не захоплення, а його покликання, сенс його життя?
- А міг би я чи хтось з моїх товаришів працювати в таких надзвичайно складних умовах, як В. Даль?

Деякі зауважили, що познайомившись з розповіддю, вони зрозуміли заради чого В. Даль віддав більшу частину свого життя, ризикував, працював у неймовірно тяжких умовах, щоб створити унікальний шедевр культури. Вони відкрили ще одну сторінку в житті людини неординарної, незвичайної вдачі і відчували повагу та гордість за свого земляка.

Подібна робота проводилася і при освоєнні інших зразків розповідей, які фактично стали розповсюдженими і в житті, у навчальному процесі.

Після завершення аналізу розповідей зазвичай проводиться узагальнююча робота, де викладач намагається представити у сконцентрованому вигляді найбільш вагомі подати майстерності твору – і в друкованому, і в усному варіантах. При цьому важливо, як і на попередньому етапі, дотримуватися і обраної системи критеріїв, і специфіки творчої діяльності. Без цього не можна сподіватися на справжнє проникнення в сутність педагогічного мистецтва, проявленого в розповіді, на виявлення її художніх і педагогічних достоїнств, на самостійне освоєння студентами узагальнених способів створення власної розповіді як повноцінного і значущого для них творчого продукту.

Якщо зважити на основні критерії, тобто гнучкі засоби вимірювання якості творчої роботи, то розглянуті розповіді відзначаються насамперед двома взаємопов'язаними характеристиками: по-перше, справжньою новизною і педагогічною значущістю матеріалу, як виявилось, зовсім не знайомого для даної студентської аудиторії; по-друге, лаконічно-досконалою формою словесної передачі досить ємної, цікавої, важливої для професійного становлення студентів інформації.

Як доводять наведені евристичні бесіди зі студентами, лаконічний стиль розповідей, певна недовомовленість у зображенні подій і вчинків героїв активно сприяють розвитку таких необхідних творчих якостей майбутнього вчителя, як уява, фантазія, асоціативне мислення, домальовування подій, портретів, сюжетних ліній, прогнозування можливого розвитку подій, поведінки, наслідків тощо.

У процесі спільної взаємодії зі студентами, спираючись на специфічні характеристики творчої діяльності (виявлення проблеми і її суперечностей, евристичний діалог, застосування таких механізмів творчості, як „аналіз через синтез”, асоціації, евристичні запитання, взаємодія інтуїтивного й логічного, інтеграція підтримки і протидії тощо), створювалися нові знання про розповідь, знаходилися нові приклади єдності змісту й форми. Важливими здобутками, як показано вище, стали помічені особливості художньо-зображувальних засобів твору – лаконічних, оригінальних, наприклад, у портретних характеристиках, у

передачі внутрішніх станів батька й сина, Володимира Даля, його військових товаришів і денщика, а також зовнішнього й внутрішнього станів знаменитого верблюда, який декілька років возив на собі безцінний вантаж із записами майбутнього словника.

Не можна було не помітити, що майже всі студенти, як правило на початку засвоєння педагогічного артистизму, звертають увагу не на внутрішні якості, а на його зовнішні прояви (міміка, голосотворення, гнучка інтонація, досягнення контакту зі слухачами, взаємодії з ними). Студентам легше вирішувати завдання на зразок “Чого досяг оповідач?”, ніж завдання: “За рахунок чого отримано позитивні результати?” Цей факт змушує знаходити нові, більш результативні способи взаємодії з майбутніми вчителями, щоб навчити їх за зовнішніми явищами побачити глибинні, приховані, але сутнісні чинники професійної майстерності, зокрема педагогічного артистизму. Вони більш значущі, хоч і менш помітні, тому недосвідченість, теоретична необізнаність не дозволяють виявити такі динамічні характеристики внутрішнього артистизму, як опора на розвинуті індивідуальні здібності до образного чи, навпаки, логічного мислення, до внутрішнього діалогу з суб’єктами й об’єктами навчального процесу, до накопичення і вибуху особистісної життєдайної енергії, яка робить слухачів начебто учасниками подій розповіді тощо.

Після узагальнюючого аналізу запропонованих зразків кожний із студентів виконує творчу самостійну роботу, спрямовану на узагальнення тих якісних характеристик (рівнів і критеріїв) педагогічної розповіді, які найбільш придатні для нього як майбутнього автора такого твору, а також на знаходження способів досягнення того чи іншого критерію майстерності.

Необхідними наприкінці такої роботи є остаточні компетентні узагальнення викладача, які мають вагомий і часто несподіваний зміст для молоді, якщо розширюють і поглиблюють новизну й значущість змістовної серцевини розповіді. Тоді вони справляють враження не тільки логічної, але й парадоксальної розв’язки, яка тільки в такому вигляді глибоко западає в душу і пам’ять майбутнього вчителя і йде з ним у професійну діяльність з дітьми.

Важливим стає і висновок про те, що будь-яка розповідь педагогічного спрямування має являти собою справді непересічний індивідуальний творчий продукт і за змістовним (смісловим) значенням, і за словесною формою, і за мовленнєвим виконанням.

Основними способами педагогічної діяльності та комунікативної взаємодії на різних етапах пізнавально-творчої роботи з освоєння й оцінки

зразкових розповідей (мотиваційному, операційному, діагностичному) є: а) комплексні евристичні запитання (Що по суті відбувається? Якими засобами це показано? Чому автор вдається до таких засобів? Чого він досяг? Для чого? Яким чином це нас стосується? тощо); б) механізм “аналіз через синтез”, коли ми розміщуємо предмет дослідження у можливих системах його існування й розвитку і вичерпуємо його зміст через різні зв’язки певної системи; в) доведення, що будь-які розповідь, оповідання, пояснення, доповідь функціонують як відкриті системи, і їх можна доповнювати, змінювати різними варіантами, версіями і в плані динаміки сюжетної лінії, і в аспекті будь-якого героя, і в авторському трактуванні форми подачі матеріалу.

3.3. Організація самостійної творчої діяльності студентів під час створення ними професійних розповідей

Після засвоєння студентами теоретичних основ майстерності усного мовлення, зокрема майстерності розповіді, та роботи зі зразками професійної розповіді переходимо до наступного етапу дидактичної моделі – самостійного створення різножанрових творчих розповідей. Самостійне конструювання розповідей здійснюється студентами під безпосереднім керівництвом викладача на практичних заняттях з основ риторичної майстерності. На цьому етапі провідним дидактичним чинником має стати евристична взаємодія викладача і студентів, без якої неможливо створення оригінального і досконалого творчого продукту.

Самостійний задум і створення якісної професійної розповіді занадто складне для студентів завдання, тому що вони не мають достатнього досвіду самостійної професійно спрямованої творчої роботи. З іншого боку, на виконання такої роботи виділяється об’єктивно обмежений час, як правило, недостатній для доведення професійного твору до якісних кондицій. Звідси об’єктивно виникає складна педагогічна суперечність між високими вимогами до творчого продукту студентів і тими достатньо обмеженими можливостями, які надає традиційний навчально-виховний процес. Для розв’язання зазначеної суперечності необхідно, не виходячи суттєво за часові й організаційні обсяги навчального процесу, знайти дієві дидактичні чинники. Серед них провідним виявляється інтенсивна діалогічна взаємодія кожного студента під час роботи над розповіддю – із викладачем і своїми товаришами. Це зумовлено тим, що сучасна психолого-педагогічна наука визнає оптимальну діалогічну взаємодію найбільш ефективним засобом створення творчих продуктів. Але

результативність такої взаємодії можлива лише, якщо дотримуватись певних умов. Насамперед, взаємодія має відбуватися на засадах справжнього гуманізму, достатньої культури діалогічного спілкування, взаєморозуміння і взаємопідтримки. Такі засади розроблені відомими психологами і педагогами-гуманістами: Р. Бернсом, А. Маслоу, К. Роджерсом, В. Сухомлинським, І. Зязюном, В. Кан-Каліком та іншими зарубіжними і вітчизняними вченими.

Гуманістичний діалог, який лежить в основі евристичної взаємодії, забезпечує глибоку повагу, доброзичливе, прихильне ставлення як з боку студентів до викладача, так і викладача до студентів, розвинуті емпатію та перцепцію, достатній прояв свого емоційного ставлення, терпіння, повагу до іншої, відмінної від нашої думки. Справжня творча взаємодія – це єдність, інтеграція допомоги і протидії (А. Поддьяков). У процесі творчого діалогу забезпечується не тільки емоційна підтримка, стимуляція й суттєва допомога студентам з боку викладача, але і припускається водночас толерантна, доброзичлива критика, вказівки на недоліки в роботі, невикористані студентом можливості, даються поради щодо способів удосконалення створеної розповіді. Упроваджується використання механізмів евристичної діяльності у процесі творчої взаємодії суб'єктів навчального процесу: “аналіз через синтез”, серія евристичних запитань (евристик), опора на пізнавально-творчий та життєвий досвід студентів, на їхні особистісні цілі діяльності та ціннісні орієнтації.

Розглядаючи творчу взаємодію викладача і студентів між собою як важливу умову успіху самостійної творчості, ми спираємося на нові психолого-педагогічні теорії оптимальної діалогізації навчального процесу (І. Гапійчук, В. Кан-Калік, С. Курганов, Н. Тарасевич, О. Якубовська), концепцію позитивної взаємодії хаосу і гармонії (В. Лутай, І. Пригожин), дії та протидії (А. Поддьяков, Н. Нікітіна, О. Железнякова, М. Петухов), порядку і непорядкованості у нелінійному розвитку відкритих складних структур, зокрема освіти, навчального процесу, на необхідні для розвитку творчої ініціативності поєднання кваліфікованої допомоги студенту і спеціально створених перешкод, протидії на шляху творчого пошуку невідомого.

Невід'ємними, взаємозалежними частинами творчої взаємодії є допомога і протидія, що по-різному змінюють напрямок розвитку, організацію процесу навчання. *Протидія* придбанню досвіду, навчанню і розвитку *так само неминуча і необхідна, як і допомога*. Керування без протидії (без негативних зворотних зв'язків) неможливе [49, 165 – 168].

Організація самостійної роботи студентів щодо створення педагогічних розповідей може мати три варіанти педагогічного супроводження: а) *емоційна і*

змістовна допомога (позитивне висловлювання педагога, навідні запитання, непрямі підказки, вербальні і невербальні емоційні засоби підтримки, створення сприятливого психологічного клімату та ін.); б) *організована протидія* (критичні зауваження, побажання внести певні корективи у зміст розповіді, зауваження рецензентів, експертів тощо до позицій автора, звернення уваги на недотримання критеріїв якості отриманого продукту); в) *поєднання допомоги* (мотиваційна, змістовна, емоційна підтримка) і *протидії з конкретними пропозиціями* (у вигляді побажань щодо вдосконалення певних елементів тексту розповіді, побудови сюжету, використання художньо-зображувальних засобів, виконавської техніки тощо).

Організація самостійно-творчої роботи студентів зі створення власних розповідей може проводитися за різними варіантами.

1. Усі студенти групи працюють над однією загально обраною на конкурсі проектів темою, наприклад, “Моя зустріч з Антоном Макаренком”, “Дорога до сенсу життя”, “Я і мої учні” та ін.

2. Викладач пропонує студентам важливу, на його думку, проблему для педагогічної розповіді (“Батьки і діти”, “На мене чекає школа”, “Сумщина – партизанський край”, “Краса видима й невидима” тощо). Відповідно кожен самостійно формулює свою тему, не узгоджуючи свій вибір з групою.

3. У ході творчої дискусії група обирає спільну злободенну на сьогодні для всіх проблему, згідно з якою кожний студент розробляє певний напрямок як власну тему розповіді.

Таким чином досягається педагогічна мета (підготовка до різноманітних навчальних чи виховних дій) і мета творчого становлення вчителя-гуманітарія (розвиток здібностей виявляти проблему, ставити мету, завдання, знаходити методи й засоби діяльності).

У зв’язку з цим організація діяльності здійснюється на основі особистісно зорієнтованого та евристичного підходів до самостійної творчої праці студентів. Їм надається можливість вільно обирати або самостійно формулювати найбільш привабливу і цікаву тему для своєї розповіді, обирати її жанр. Створюються необхідні умови для самореалізації кожним власних творчих здібностей і вмінь; забезпечується використання здобутих теоретичних знань і практичних навичок на попередніх, розкритих вище етапах освоєння майстерної педагогічної розповіді.

Результатом пізнавально-творчих зусиль є створення нового творчого продукту, у якому знаходить відображення суто індивідуальне бачення кожним автором проблеми, якої він торкається у своїй розповіді, відстоювання його

суб'єктивної позиції, проявом ціннісних орієнтацій і особистих якостей. Представляючи свої розповіді слухачам, студенти повинні передати їм свої почуття і ставлення до подій, які зображуються, і викликати у слухачів відповідні переживання.

Організація самостійної творчої діяльності студентів як основний вид евристичної роботи сприяє підвищенню ролі викладача в навчальному процесі. Спираючись на пізнавально-творчу активність студентів, їх досвід і знання, викладач доброзичливо і толерантно спрямовує, корегує діяльність своїх вихованців під час самостійної роботи. Творча взаємодія викладача і студентів відбувається на основі чітких вимог до гуманістичного діалогу (окреслених вище) та паритетних взаємовідносин.

Коротко охарактеризуємо технологію організації та проведення самостійної роботи студентів.

Відповідно до одного з основних варіантів на початку роботи викладач пропонує студентам орієнтовну тематику для вибору власної проблеми творчої роботи. Необхідно намагатися, щоб запропоновані теми чи проблеми були оригінальними, “не затяганими”, такими, щоб привертати увагу, приваблювали молодь своєю орієнтацією на гострі для неї питання. Студенти самостійно обирають проблему, формулюють на її основі тему розповіді, зосереджуючись на наочному й предметному розв'язанні важливих і близьких автору суперечностей тощо.

Після вибору й формулювання кожним теми розповіді викладач коректно звертає увагу студентів на основні критерії майстерної педагогічної розповіді (таблиця 2.1). Вони стали для авторів важливим орієнтиром, а не догмою під час створення власного творчого продукту. Після цього, як правило, викладач відповідає на запитання, які виникають у студентів на етапі вибору теми чи проблеми.

Наступна дія – самостійна робота кожного студента над створенням власної розповіді відповідно до розроблених критеріїв майстерної розповіді. Робота над створенням своїх розповідей проводиться на практичному занятті протягом однієї години.

Після написання творчої роботи наступної години студенти її презентують і захищають. Ця робота включає такі дидактичні етапи:

1. *Мотиваційна підготовка слухачів*, головне завдання якої в тому, щоб збудити, спонукати слухачів до активного сприймання розповіді. Важливість мотиваційно-спонукальної спрямованої діяльності доведена дослідженнями відомих психологів і педагогів (С. Рубінштейн, О. Леонтьєв, А. Маркова,

Р. Немов, В. Оконь, Є. Ільїн та ін.). Це надзвичайно важливий момент у підготовці, психологічному налаштуванні слухачів на активну пізнавально-творчу діяльність, у залученні їхньої уваги та її концентрації на важливих проблемах розповіді. Така мотиваційно-спонукальна підготовка допомагає заглибитися в зміст і проблему розповіді.

У реальному плані мотиваційна підготовка виступає як усний короткий коментар автора до розповіді, у якому пояснюється вибір теми, називається основна проблема, її актуальність, мета (надзавдання) розповіді, її жанр, можливість використання у навчально-виховному процесі школи. Цей монолог автора має на меті наблизити його твір до суттєвих потреб слухачів.

2. *Виголошення студентом розповіді й організація її прослуховування.* Забезпечується подальше заглиблення уваги слухачів у зміст і проблеми розповіді. Це досягається такими педагогічними засобами, як виразність, доступність, ясність слова розповідача, постійне підтримування уваги студентів викладачем, який виконує роль ведучого дискусії і основного експерта творчого продукту. Поглиблена уважність, постійна емоційна підтримка викладача, його виразно-невербальний вплив на слухачів сприяє створенню творчого самопочуття аудиторії, її зосередженості на одному об'єкті діяльності – розповіді як суттєвої для слухачів події “тут і тепер”.

3. *Запитання до оповідача* виконують роль прояснення, уточнення змісту і форми оповідання, його жанру, авторської позиції, композиції, спрямованості розповіді.

4. *Виступи*, як правило, двох *рецензентів* (2 – 3 хв.), які заздалегідь знайомляться з написаним текстом, а потім прослуховують його разом з усіма. Орієнтуючись на “Пам’ятку рецензенту” (див. додаток Д), вони висловлюють своє загальне враження, вказують на позитивні моменти у творчій роботі свого товариша, зазначають слабкі місця, недоліки, пропонують, як можна вдосконалити творчий продукт. Рецензія розповіді розглядається нами як окрема й важлива творча робота, і відноситься вона до необхідних творчих продуктів, за сукупністю яких виставляється загальна оцінка студенту.

Під час підготовки рецензій необхідно навчити студентів виявляти, як автор розповіді дотримується основних критеріїв майстерної педагогічної розповіді, таких, наприклад, як наявність нової, незвичайної інформації, нового бачення проблеми. Це конче необхідна педагогічна вимога: у нашому інформаційно насиченому світі студентам цікава, насамперед, незвичність, неоднозначність фактів і подій, їх оригінальне авторське тлумачення. Звертається увага також на емоційно-образну виразність, оригінальність

сюжетної лінії та композиційної побудови, доцільність використання художньо-зображувальних засобів, на педагогічний артистизм оповідача (емоційність, глибину переживань, інтонаційну та технічну досконалість мовленнєвої партії, доцільність використання невербальних засобів виразності та ін.). Наприкінці рецензенти відповідають на запитання присутніх.

5. *Діагностика, оцінка експертами педагогічної розповіді, надання можливості її корекції.* Експертами можуть бути викладач, добре підготовлені студенти, вчителі-методисти (керівники практики), іноді й куратор академгрупи. У процесі обговорення розповіді експерти з урахуванням рецензій студентів, розроблених критеріїв (таблиця 2.1) визначають, наскільки творчий продукт відповідає вимогам певного рівня майстерної професійної розповіді, відповідно оцінюють розповідь (за 10 – 12-бальною шкалою), дають рекомендації щодо її вдосконалення. Автору надається право дискутувати з рецензентами й експертами, відстоювати свою думку. Оцінка на основі діагностично-критеріального підходу не стає остаточним вироком студенту, а є лише фіксацією рівня його окремого творчого досягнення “тут і тепер”. Якщо студент виявляє бажання виправити вказані недоліки, удосконалити свою роботу, йому надається право протягом поточного тижня зробити це і представити експертам поліпшений варіант.

Така технологія підготовки, представлення, обговорення, діагностики, оцінки й корекції важливого для навчання і виховання професійного продукту майбутніх спеціалістів, по-перше, забезпечує ґрунтовну інформаційну та методичну підтримку кожного учасника, по-друге, надає йому свободу створювати свій, незалежний варіант творчої роботи, по-третє, діагностика та оцінювання розповіді стають прозорими, зрозумілими для кожного і заохочують, показують шляхи, як удосконалити роботу і таким чином досягти більш високого її рівня. Наведемо деякі приклади практичної реалізації такої технології.

Так, заняття з освоєння педагогічної розповіді на третьому курсі філологічного факультету (“Основи педагогічної творчості та майстерності”) проходили паралельно з вивченням теми “Творча спадщина А.С. Макаренка у контексті сучасної педагогічної науки і практики” в курсі історії педагогіки. Доречним було провести на певному етапі інтеграцію двох предметів і двох тем, щоб підвищити пізнавально-творчу мотивацію і досягти вагомих навчальних результатів.

У ході дискусії про роль в українській і світовій педагогіці видатного вітчизняного педагога, ім’я якого носить Сумський державний педагогічний

університет, виявилися проблеми сучасної школи, які можна було б розв'язати, долучившись до мудрої думки й досвіду Антона Макаренка. Студенти, познайомившись з основними виховними ідеями і технологіями А. Макаренка, спробували застосувати їх до розв'язання важливих для них освітніх проблем сьогодення. А це виявилось нелегкою справою, тому й виникла думка побудувати віртуальну зустріч із самим педагогічним метром, поспілкуватися з ним, порадитись, посперечатись, можливо, знайти з його допомогою розв'язання своїх проблем.

Під час теоретичних занять це було прийнято на рівні консенсусу (загальної згоди), так само як і завдання представити все у живій сюжетній розповіді. Під час самостійної роботи, передбаченої навчальним планом курсу, на підготовку матеріалів для розповіді студенти витратили 3 – 4 години: у кабінеті педагогічної творчості і читальній залі їм було надано можливість познайомитися з деякими творами А. Макаренка, спогадами його вихованців про педагогічні методи відомого наставника. На практичних заняттях за академічну годину у двох навчальних групах підготовлено більше 50 невеликих розповідей, відмінних за обраними метою, сюжетом, позиціями і ставленням до головного героя. Об'єднувала таку різноманітність одна особливість – спрямованість практично всіх авторів на досягнення основних показників майстерної розповіді: привабливість за подіями й сюжетом, цікава проблемність, наявність нової, незвичайної інформації, нового бачення відомого, свій варіант розв'язання виявлених протиріч.

Друга година практичних занять була присвячена представленню, обговоренню, захисту й експертній діагностиці заявленого творчого продукту. За цей час у першій групі встигли обговорити чотири, у другій – 5 розповідей.

На прикладі однієї, типової за перевагами й недоліками, роботи покажемо реалізацію наведеної вище технології.

1. *Мотиваційний етап.* Автор коментує свій вибір теми “Моя зустріч з Антоном Макаренком” тим, що йому було цікаво, по-перше, познайомитися ближче з унікальною особистістю, яка знайшла оригінальні підходи до виховання у принципі “невиховуваних” дітей і юнаків, обрала незалежні шляхи до самореалізації власного творчого потенціалу як педагога і письменника. Автор хотів представити А. Макаренка не як всемогутнього і всезнаючого ідола, а як живу, реальну, емоційну, вразливу і мудру людину, що вірить у педагогічні істини й водночас сумнівається в них, постійно шукає і тому знаходить своє розв'язання складних проблем виховання, застерігаючи себе й інших, що єдино правильних педагогічних кроків не існує. Саме до такої

людини звертається автор із наболілими запитаннями, як знайти шлях до закритого для педагогів світу “важкого” Максима, як поводитись з людьми, щоб тебе сприймали і розуміли твої друзі, твої учні, твої батьки та будь-які співрозмовники. Обравши жанр розповіді-роздуму, автор звертає увагу слухачів на те, як непросто натрапити на прості і необхідні слова й речення, щоб була гармонія між думкою і словом, щоб словесна одежина не заважала проникнути в духовний світ, а допомагала висвітлити його найкраще. Тому свій невеликий твір-розповідь він не вважає достатньо завершеним і літературно бездоганним і просить дати йому конкретні поради щодо вдосконалення своєї роботи.

2. *Виголошення студентом розповіді й організація її прослуховування.*
Перший варіант виголошеної розповіді “Моя зустріч з Антоном Макаренком”.

Моя зустріч з Антоном Макаренком.

Ранок. Який чудовий ранок був сьогодні! Він приніс неповторну чарівність у буденне існування. Повітря пахне весною і невиразною таємницею, що от-от відкриється моїй душі. Так хочеться пити цей солодкуватий напій життя, ставати від цього сильним і розумним.

Пройшовши більше кілометра понад величною красою знайомого й рідного озера, подихавши прозорим, природнім весняним повітрям, дійсно відчуваєш себе ранковою людиною, яка нічим не затьмарена, багато чого бажає і майже все в силах зробити. У такому настрої прямую далі, на практику до школи, і думки повертають мене до важливої, але невирішеної проблеми. Не знайшов тоді спільної мови з Максимом і його товаришами з 8-го Д класу. По суті вони повністю відкинули всі мої педагогічні натяки й пропозиції щодо створення класної бібліотеки сучасної української поезії, яка стала б основою для підготовки шкільного літературного вечора та інших естетичних справ. Пішов до свого друга, який теж безуспішно порався з хлопцями з 8 Г класу.

– Не можу нічого порадити, – сказав він. – Я ж тобі не Макаренко.

З тим і розійшлися. А зараз під час бадьорої ходи мені здалося, що я знайшов вихід. А, дійсно, чому б не порадитися з Антоном Семеновичем? Я ж з ним знайомий давно, багато його ідей, виховних технологій добре розумію, вони дійсно реальні, не вигадані в тихому кабінеті. Я так палко й сильно зажадав поспілкуватися з життєдайною й глибокою душею А. Макаренка, його оптимістичною педагогікою, що думки стали реальністю.

... Я й не помітив, як раптом наздогнав струнку людину, яка легкою ходою рухалась понад озером моїм знайомим маршрутом.

– Антон Семенович, вітаю Вас... Вітаю з цим прекрасним ранком, бажаю здоров'я, успіхів!

Впродовж бесіди з ним, на моє запитання, як же подолати дитячі впертість, небажання, лінощі і залучити хлопчиків і дівчаток до своїх прекрасних намірів, як та ж класна бібліотека, Антон Семенович якось внутрішньо, непомітно самою інтонацією слів посміхнувся і сказав:

– А ніхто, – ні я, ні Маркс, ні Песталоцці, ні навіть Ушинський, – не дадуть вам конкретної відповіді на це просте запитання. Знаю тільки, що учень стає найбільш впертим і некерованим, як тільки помічає, що ми починаємо його виховувати.

– А як би Ви почали розв'язувати мій вузол відносин з отими неслухами, яким абсолютно нецікава література з її бібліотеками й мистецькими вечорами? – Я б виявив кілька дівчат і хлопців, які мають потребу вивчати й знати літературу, з ними потихеньку б порадився, як зробити отой літературний вечір як яскраве й неформальне свято для всіх. Це я називаю перспективою радості, від неї зацікавлених уже не відвернеш. А тоді разом з цією ініціативною групою можна вже запалити інтерес інших учнів. Не можна нікого залучати силоміць, тоді невдоволені успішно загублять усю справу. Деталі, підчас вирішальні для справи, підкаже сама педагогічна ситуація. Тому я завжди утримуюсь від усяких методичних рецептів. Живій справі вони тільки зашкодять.

...Я довго розмірковував з приводу цієї несподіваної зустрічі і порад Учителя. Потім помітив, що на березі озера я насамоті, без супутника, який зник так раптово й непомітно, як і з'явився. Але не могло бути, щоб це приверзлося. Бо зовсім по-іншому сприймався і озерний аромат, і природа, і мій внутрішній стан: глуху зневіру замінила наростаюча впевненість, що успіху можна досягти, якщо змінити відносини з моїми юними вихованцями, діяти просто, мудро й активно, як підказує здоровий глузд і досвід таких педагогічних велетнів, як Антон Семенович Макаренко”.

3. *Запитання до оповідача* стосувалися (як це передбачено навчальною технологією) задуму автора, мети розповіді, змісту та сюжетної завершеності її.

- Яка мета стояла перед вами під час створення розповіді? Чи вдалося досягти її?
- Відповідь: «Мета розповіді – показати, як змінюється наша педагогічна культура під впливом ідей А. Макаренка, як його спадщина змінює наш світогляд, думки, почуття».
- Наскільки вдалося зробити завершеним сюжет розповіді?

- Відповідь: «Сюжет, на мою думку, завершений, але сюжет і композицію не вдалося представити досить детально, не вистачило часу».

4. Виступи рецензентів.

А. Розповідь вийшла неформальною, досить цікавою, сюжетно-композиційний план виконано. Але сюжетна канва вимагає деталізації, оснащення авторськими зображувальними засобами. У розповіді відсутні художні деталі, які б навмисне повторювались для підсилення вражень.

Побажання: використати цінний матеріал розповіді для його розширення й поглиблення авторських думок і вражень. Звернути увагу і на технічний бік виголошення тексту, особливо на темп мовлення, який має бути більш гнучким, більш впевнено почуватися перед аудиторією.

Б. Автору вдалося неформально й доступно передати свої думки і враження. Ранок відіграє важливу композиційну й ідейну роль: саме вранці людина думає найбільш ясно й інтенсивно, саме вранці приходять цікаві ідеї, наприклад, звернутись за порадою до видатного педагога. Ранок також виступає як підбадьорюючий світлий початок справжнього самотійного життя майбутнього педагога. Композиція розповіді, безумовно, вимагає доопрацювання, розширення й поглиблення окремих деталей. У автора є здібності намалювати важливі художні деталі, які будуть сприяти посиленню інтересу студентів і старшокласників до його світосприйняття і педагогічних знахідок. Важливо розкрити композиційну напругу в діалозі з видатною людиною, показати повніше намічену в розповіді гармонію природи і людини.

Автор погодився з основними зауваженнями рецензентів та експертів і висловив бажання провести вдосконалення тексту оповідання.

Експерт:

– Яким чином ви збираєтесь розширити, вдосконалити композицію оповідання?

– Я думаю розширити першу (вступну) частину, щоб рельєфніше показати внутрішні переживання героя, його сприймання завжди несподіваного дихання природи, яке народжує продуктивні, цікаві думки. Крім того, я планую суттєво розширити діалог з А. Макаренком, щоб через взаємодію з ним, спробувати збагатити сюжетну лінію, зображувальні засоби, художні деталі. Мені важливо передати своє, індивідуальне, неповторне бачення і А. Макаренка, і виховних проблем. Це зробить розповідь більш цікавою і привабливою для слухача.

5. Діагностика, оцінка експертами педагогічної розповіді здійснені згідно з відпрацьованими разом зі студентами критеріями, оцінками і пропозиціями

рецензентів. Загальна оцінка: розповідь як творчий доробок студента виконано на достатньому рівні і може бути оцінена на 8 балів (за 12-бальною шкалою досягнень).

Проведена протягом тижня робота з удосконалення цього творчого продукту результатом своїм мала другий, доповнений і виправлений варіант, який наводиться нижче.

Моя зустріч з Антоном Макаренком

(Удосконалений варіант розповіді).

Ранок. Який чудовий ранок був сьогодні! Він приніс неповторну чарівність у буденне існування. Повітря пахне весною і невиразною таємницею, що от-от відкриється моїй душі. Ця суміш весняної свіжості та утаємниченості подиху природи бентежно лоскоче душу й тіло. Так хочеться пити цей солодкуватий напій життя, ставати від цього сильним і розумним, щоб розкривати таїни природи і суспільства, науки й мистецтва, знаходити правильні виходи з глухих кутів життя.

Я йду берегом живого, рідного озера, що просинається разом зі мною і несе мені підтримку й надію своїм могутнім спокоєм, вологим чистим подихом, глибоким зітханням і буркотінням джерельних ключів, які качають наверх прадавню безсмертну силу чистої води. Пройшовши більше кілометра понад величною озерною красою, подихавши прозорим, природнім весняним повітрям, дійсно відчуваєш себе ранковою людиною, яка нічим не затьмарена, багато чого бажає і майже все в силах зробити.

У такому настрої прямую далі, на практику до школи, і думки повертають мене до важливої, але невирішеної проблеми. Швидка хода й підтримка мого друга-озера зробили свою справу: вже не так гірко переживаю я прикру вчорашню невдачу. Не знайшов тоді спільної мови з Максимом і його товаришами з 8-го Д класу. По суті вони повністю відкинули всі мої педагогічні натяки й пропозиції щодо створення класної бібліотеки сучасної української поезії, яка стала б основою для підготовки шкільного літературного вечора та інших естетичних справ. Тоді я був у відчаї, у стані безвиході й зневіри у своїх силах. Пішов до свого друга, який теж безуспішно порався з хлопцями з 8 Г класу.

— Не можу нічого порадити, — сказав він. — Я ж тобі не Макаренко.

З тим і розійшлися. А зараз підчас бадьорої ходи мені здалося, що я знайшов вихід. А, дійсно, чому б не порадитися з Антоном Семеновичем? Я ж з ним знайомий давно, багато його підходів, ідей, виховних технологій добре розумію, вони дійсно реальні, не вигадані в затишному кабінеті. Я так палко й

сильно зажадав поспілкуватися з життєдайною й глибокою, як наше озеро, душею А. Макаренка, його оптимістичною педагогікою, що думки стали реальністю.

... Я й не помітив, як раптом наздогнав струнку людину, яка легкою ходою рухалась понад озером моїм знайомим маршрутом.

– Антон Семенович, вітаю Вас... Вітаю з цим прекрасним ранком, бажаю здоров'я, успіхів. Як здорово, що Ви прямуєте моїм звичним ранковим маршрутом.

– Не знаю, може, це й так. Але я сам не один десяток років йду цією дорогою і кращої не знайшов. До мене нею йшли на роботу мої батьки, мої вчителі, мої колеги...

– Тоді ласкаво вибачте за юнацьку зухвалість... Дійсно, я і мої ровесники йдемо дорогою, вивіреною нашими наставниками...

– Цей шлях наближає нас до прекрасної гармонії природи, нагадує нам, що нічого більш гармонійного, цікавого й прекрасного за природу немає. У неї ми повинні вчитися гармонії життя, відносин, гармонії діяльності. Найбільш дійова – це педагогіка, відповідна природі дитини, відповідна здоровому глузду нашого народу. Але цього мало, вона має бути відшліфована у конкретних діях і словах освіченим, культурним педагогом – творцем і майстром одночасно.

Впродовж бесіди, на моє запитання, як же подолати дитячі впертість, небажання, лінощі і залучити хлопчиків і дівчаток до своїх прекрасних намірів, як та ж класна бібліотека, Антон Семенович якось внутрішньо, непомітно самою інтонацією слів посміхнувся і сказав:

– А ніхто, – ні я, ні Маркс, ні Песталоцці, ні навіть Ушинський, – не дадуть вам конкретної відповіді на це просте запитання. Знаю тільки, що учень стає найбільш впертим і некерованим, як тільки помічає, що ми починаємо його виховувати, тобто переконувати у своїй правоті, примушувати чинити добро і не робити злого, показувати прекрасні приклади примірної поведінки, критикувати за недбальство й лінощі.

– А як би Ви почали розв'язувати мій вузол відносин з отими неслухами, яким абсолютно нецікава література з її бібліотеками й мистецькими вечорами?

– Я б виявив кілька дівчат і хлопців, які мають потребу вивчати й знати літературу, з ними потихеньку б порадився, як зробити отой літературний вечір як яскраве й неформальне свято для всіх. Це я називаю перспективою радості, від неї зацікавлених уже не відвернеш. А тоді разом з цією ініціативною групою можна вже запалити інтерес інших учнів: за допомогою

яскравої реклами, пошуками в бібліотеках та Інтернеті, залученням до виступів тощо. Додайте до планів перцю романтики, загадковості, юнацької конспірації, драматичного сюжету. Створення ж бібліотеки не можна розглядати як мету, вона тільки засіб для реалізації перспективної радості у різних заходах. Не можна нікого залучати силоміць, тоді невдоволені успішно загублять усю справу. Деталі, підчас вирішальні для справи, підкаже сама педагогічна ситуація. Тому я завжди утримуюсь від усяких методичних рецептів. Живій справі вони тільки зашкодять.

...Я довго й мовчки розмірковував з приводу цієї несподіваної зустрічі і порад великого Вчителя. Потім помітив, що на березі озера я насамоті, без супутника, який зник так раптово й непомітно, як і з'явився. Але не могло бути, щоб це приверзлося. Бо зовсім по-іншому сприймався озерний аромат. Він був змішаний з подихами життєдайного людського спілкування, озоновими розрядами гострої людської думки, і від того природне і людське складали прекрасний букет неповторно чарівного і цілющого напою. Зовсім по-новому я відчував і мій внутрішній стан: глуху зневіру замінила наростаюча впевненість, що успіху можна досягти, якщо змінити відносини з моїми юними вихованцями, діяти просто, мудро й активно, як підказує здоровий глузд і досвід таких педагогічних велетнів, як Антон Семенович Макаренко”.

Цей виправлений, доповнений та удосконалений варіант представляв вже більш високий рівень творчих досягнень студента – справді креативний. Тому експерти оцінили його на 11 балів, тому що: „а) в розповіді проявилось головне – авторська неповторність, оригінальність і глибина думок, переживань; б) автор досяг єдності змісту і форми, знайшовши переконуючі й естетично досконалі засоби виразності, які поглибили педагогічний і психологічний зміст розповіді; в) розповідь стала сюжетно досконалою, літературно завершеною, цікавою для слухачів, що, зокрема, проявилось в тому, що автор зумів розвинути таку значущу художню деталь як озерний аромат природи, який в кінці розповіді „був змішаний з подихом життєдайного людського спілкування, озоновими розрядами гострої людської думки, і від того природне і людське складали прекрасний букет неповторно чарівного і цілющого напою”. Високо оцінені були також здібності виразного мовлення, вміння спілкуватися з аудиторією, передавати їй свій психологічний стан.

Цей виправлений, доповнений і вдосконалений варіант уже показує більш високий рівень творчих досягнень студента – справді креативний. Експерти оцінили його на 11 балів, оскільки: а) в розповіді проявилось головне: авторська неповторність, оригінальність і глибина думок, переживань;

б) автор досяг єдності змісту і форми, знайшовши переконуючі й естетично досконалі засоби виразності, які поглибили педагогічний і психологічний зміст розповіді; в) розповідь стала сюжетно досконалою, літературно завершеною, цікавою для слухачів, що, зокрема, проявилось в тому, що автор зумів розвинути таку значущу художню деталь як “озерний аромат природи”, який у кінці розповіді „був змішаний з подихом життєдайного людського спілкування, озоновими розрядами гострої людської думки, і від того природне і людське складали прекрасний букет неповторно чарівного і цілющого напою”.

Автор стверджує свою дещо спірну, але оригінальну й несподівано свіжу думку: аромат і краса природи посилюються, стають більш впливовими і хвилюючими для людини, якщо до них додається неповторний “подих життєдайного людського спілкування і... гостра людська думка”. Іншими словами автор обстоює помічений багатьма, але так і не висловлений словами феномен: природу треба чути й бачити “тут і тепер”, а краще разом з близькими по духу товаришами, рідними, коханими, і тоді глибше розкривається її краса і загадковість, та й самі люди у гармонійній колісці природи стають ближче, зрозуміліше і рідніше один одному. Не випадково А. Макаренко робив усе, щоб його вихованці якнайдовше жили й діяли у живій і прекрасній природі – на пшеничному полі, міському лісопарку, біля річки, на березі моря і на гірських схилах. Могутня природа додавала сили виховному впливу, допомагала швидко згуртовувати різновікові загони вихованців і комунарів, виховувати у них естетичну, художню і моральну культуру.

Високо оцінені були також здібності до виразного мовлення, уміння спілкуватися з аудиторією, передавати їй свій психологічний стан.

Покажемо інший варіант роботи з розповіддю майбутнього вчителя. Специфіка нового технологічного підходу до організації творчої самостійної роботи студентів полягала в кількох важливих деталях. По-перше, це реальна повага і захист авторських позицій від надмірної і необґрунтованої критики, тобто прав автора на власну інтерпретацію героїв і подій, а з іншого боку посилення вимог до того ж автора щодо його вмінь, знаходження аргументів, щоб довести свої погляди і гідно захистити їх у творчій дискусії. По-друге, це перенесення смислових акцентів розповіді на нове й важливе, за переконаннями автора, педагогічне розв’язання певної освітньої проблеми.

Підтримка і захист викладачем авторської позиції має сенс через те, що більш досвідчений педагог не поспішає з критикою, не стримує ініціативи молодого колеги, кваплячись дати йому свої надійні і перевірені часом поради, а навпаки, жадає від нього, представника нової освітньої генерації, нового,

несподіваного, наочного – сюжетного чи описового – варіанту педагогічних дій у непередбачених і часто алогічних ситуаціях сьогодення. Такі ситуації дуже часто не мають єдино правильного вирішення, вимагають багатовекторних підходів, особливо, якщо це стосується сучасної молоді та дітей.

Представляємо ще одну технологію самостійної роботи студентів над розповіддю **“На мене чекають діти”**.

Під час проходження педагогічної практики у школах міста студенти зіткнулися з непростими реаліями шкільного життя. Вони мали можливість на практиці перевірити свої знання і вміння, брати участь у навчально-виховному процесі, вирішуючи з учителями важливі педагогічні задачі. Студенти познайомилися з різними стилями роботи вчителів. На власні очі переконалися у важливості й необхідності педагогічної праці, вчительського слова. А тому в кожного студента залишилося певне враження про роботу з учнівським колективом, з учителями, склалося уявлення про свою майбутню діяльність.

І. Мотиваційний етап .

Під час виконання цього завдання право першої скрипки отримала мотивація викладача, який поставив перед собою і студентами незвичайне і, здавалося б, невирішуване завдання: представити нестандартного, не схожого на більшість його колег учителя, який несе думки і технології XXI століття, намалювати його портрет, сплески думок, почуттів, сподівань і намірів на тлі сучасних протиріч, негараздів і хвилюючих перспектив нашого життя. Викладач вчинив так, бо переконався, що розповідь хвилює дітей і дорослих саме незвичністю, парадоксальністю, новим поглядом на знайомі постаті й події.

– Якщо інакше, то навіщо, для чого витратити стільки таких дефіцитних сил і часу? – таке риторичне запитання поставив викладач перед студентами.

І більшість з них погодились зі своїм наставником: якщо розповідь повторює знайомі істини і не виходить за рамки повсякденності, то її не варто використовувати як впливовий навчальний чи виховний чинник.

А далі студентам відкрився нічим не скутий простір для фантазії і несподіваних підходів, можливостей розвитку прогностичних, проектних і дидактичних здібностей професійного спрямування тощо. Після виконання цього творчого завдання більшість авторів змогли впевнено мотивувати і вибір власної теми, і ті способи словесного виразу думок, які відповідають загальним критеріям розповіді.

Авторка однієї з кращих, на думку експертів, розповідей, мотивувала подану роботу таким чином: “Я довго думала, яку ж тему обрати, щоб вона точно відображала названу викладачем гостру проблему й одночасно була суто

авторською, неповторною. Вона мала бути цікавою і для того, хто розповідає, і для слухача. Для кожного вона має бути близькою, хвилюючою. Серед великої кількості тем я обрала ту, яка відповідає моїм сьогоднішнім почуттям: “На мене чекають діти”. Хотілося поділитися своїми думками, уявленнями про майбутню професію. Адже спливе зовсім небагато часу, і кожний з нас з хвилюванням і радістю, надіями і сподіваннями вперше переступить поріг школи вже не як практикант, а як дипломований спеціаліст, якому доведеться самотійно вирішувати безліч педагогічних задач.

Яким же має бути сьогодні вчитель у цей незвичайно технізований і комп’ютеризований час? Що треба робити, щоб його діяльність приносила задоволення і натхнення, а дітям була корисною і радісною? Чи має право вчитель нести дітям похмурий, безрадісний, безнадійний настрій? Хотілося б і вас запросити у той вирій думок і почуттів, які бентежать мене”.

2. Виголошення розповіді та організація її прослуховування.

Спираючись на основні принципи взаємодії (допомоги і протидії) у ході діалогічного обговорення представленої розповіді “На мене чекають діти”, студентка отримала суттєву допомогу від викладача, своїх товаришів-рецензентів, які виділили позитивні сторони роботи і водночас висловили доброзичливу, толерантну критику щодо дотримання критеріїв майстерної професійної розповіді, порадили, як удосконалити розповідь про сучасного вчителя. Як визнала авторка, особливо корисними для неї стали поради щодо індивідуалізації її героя, яка потребує використання незапозичених деталей зовнішньої та внутрішньої характеристик учителя, його відношення до учнів, колег, батьків, до жорстких реалій сьогодення.

Після вдосконалення (корекції, внесення поправок у зміст, сюжет, збагачення художньо-зображувальними засобами тощо) розповіді студентка подала новий, більш досконалий варіант свого творчого продукту (див. додаток В).

3. Відкрите рецензування та оцінка експертів остаточного варіанту розповіді “На мене чекають діти”.

На цьому етапі до обговорення підключалися експерти, які зазначили переваги нового варіанту розповіді. Вони наголосили на тому, що автору вдалося передати своє, більш досконале, не схоже на інше, бачення сучасного вчителя. Створено нетрафаретний образ сучасного педагога – людини нової генерації, гуманіста, дослідника, оптиміста, який у нашому мінливому, бурхливому житті має не пристосовуватися до нього, а намагатися знайти своє місце, змінивши своє ставлення до педагогічної діяльності. Стверджуючи позитивне мислення, оповідач доводить, що діяльність учителя залежить від

його ставлення до дійсності, до педагогічної реальності, яку автор бажає змінити. Звідси впливає саме те, у якій школі буде працювати фахівець: у “чорно-білій” чи в “різнокольоровій”, працювати з такими ж “смугастими дітьми” чи прокидатися “малиновим ранком” і поспішати у “волошковий клас” до найчудовіших “жовто-синьо-червоних дітей”. Автор переконує, що любов до дітей – це глибоке проникнення в духовний світ дитини, бажання зрозуміти її, прагнення поділяти її інтереси. Учитель нової генерації, на думку автора, має сам весь час повертатись у своє дитинство, щоб так само проникливо сприймати світ, як його учні, так само розуміти маленьку, але горду людину, з таким же захватом грати життя і жити у грі. І головне, нічого не боятись, ні перед чим не відступати. А для цього постійно нарощувати моральні, психологічні і фізичні сили, тобто знаходитись у стані постійного тренінгу своїх можливостей, самореалізації своєї творчої сутності (удома, на роботі, під час відпочинку, подорожі, спілкування тощо), і жорстко оцінювати виконання запланованого. Тоді ти станеш сучасним, діловим, енергійним і водночас моральним, а тому прийнятним і дітьми, і дорослими.

Оцінка експертами педагогічної розповіді здійснювалася на основі розроблених критеріїв майстерної педагогічної розповіді й оцінок рецензентів. Розповідь студентки була оцінена на 12 балів і рекомендована на обласний конкурс з педагогічної творчості “Зростаємо разом”, який щорічно проводиться на базі Сумського державного педагогічного університету і приватної гімназії лінгвістики і права “Казка” (м. Суми) серед старшокурсників вищих навчальних закладів педагогічної освіти .

Таким чином, можна зробити висновок, що без тісної взаємодії викладача і студентів неможливо створити оригінальний творчий продукт. Така творча взаємодія потрібна не тільки на етапі самостійної творчої роботи студентів над своїми проектами, а й на всіх попередніх етапах теоретичного і практичного засвоєння майстерної педагогічної розповіді як важливого чинника формування професійного красномовства будь-якого вчителя.

Тільки при рівноправному і гуманному спілкуванні (гуманістичному діалозі, орієнтованому на особистість і її розвиток) і формуванні суб’єкт-суб’єктних, паритетних взаємовідносин у педагогічному творчому процесі створюється сприятливий психологічний клімат для самостійної продуктивної діяльності. При такій організації самостійної роботи студентів суттєво змінюється роль викладача: з транслятора знань він перетворюється на консультанта, помічника, який спрямовує і корегує діяльність студентів під час їх самостійної роботи. Тільки за дієвої допомоги викладача, яка інтегрує в собі

водночас емоційну підтримку та доброзичливу критику, зауваження щодо недоліків у роботі та поради, рекомендації автору щодо вдосконалення його педагогічної розповіді, можна дійсно створити оригінальний творчий продукт.

Організація самостійної діяльності студентів щодо створення педагогічної розповіді, яка базується на особистісно зорієнтованому, діяльнісному, евристичному, культурологічному підходах, надає студентам можливість реалізувати свої творчі здібності й уміння.

3.4. Діагностика риторичної майстерності вчителя

Діагностика, зокрема й педагогічна, є досить складним і недостатньо вивченим явищем у психолого-педагогічній науці. Виникла діагностика в науці спочатку як суто медичне поняття й означало розпізнавання, діагноз захворювань (від грец. *dia* – «прозорий», *gnosis* – «знання») [9]. Таке визначення збереглося і в сучасній, новітній науково-енциклопедичній літературі. Проте це не означає, що діагностика не торкалася проблем педагогіки. Методологічні основи діагностики навчання й виховання було закладено в роботах зарубіжних і вітчизняних педагогів Я. Коменського, К. Ушинського та ін.

Як розпізнавання, діагноз «педагогічних хвороб», діагностика увійшла в педагогічний та освітній простір, виділилася в окрему галузь науки в 70-х роках минулого століття. З цього часу почалось поживавлення науково-педагогічних пошуків в галузі діагностики. З'явилися фундаментальні праці зарубіжних і вітчизняних учених К. Інгенкампа, Б. Ананьєва, О. Кочетова, І. Підласого та ін. Серед українських дослідників розробленням цих проблем нині займаються М. Ржецький, Н. Розенберг, В. Бондар, І. Булах, Ю. Мальований, Л. Момот, С. Гончаренко. У наукових працях відсутнє однозначне визначення сутності педагогічної діагностики, розроблених технологій (критеріїв, методик) оцінювання розвитку здібностей, умінь особистості, успішності та їх застосування в реальних умовах навчально-виховного процесу. Але можна помітити сталу тенденцію розглядати педагогічну діагностику і в теоретичному, і в практичному аспектах як важливий чинник не тільки вдосконалення контрольної функції навчання, а й організації навчального процесу на більшості його етапів.

Дидактична модель навчання студентів майстерності педагогічної розповіді і відповідна їй евристична технологія передбачають діагностичні вимірювання досягнень студентів на всіх етапах навчального процесу. Представлений в ній діагностичний інструментарій майстерної педагогічної

розповіді – (її рівні, основні показники та критерії) (див. табл. 2.1) – дає можливість достатньо об'єктивно й оперативно виявляти рівень володіння педагогічною розповіддю як на початковому етапі, так і в динаміці, тобто у процесі освоєння студентами майстерності розповідного слова.

Так, на початковому етапі з метою визначення вихідного рівня теоретичних знань основ майстерної педагогічної розповіді та подальшої організації навчального процесу проводиться письмове опитування (питання див. пункт 3.1). Оцінювання результатів проведеного опитування, як і всі діагностичні вимірювання, бажано проводити за 12-бальною шкалою. Діагностичні матеріали щодо визначення вихідного рівня теоретичних знань відображаються в таблиці 3.1.

На практично-операційному етапі передбачається освоєння зразкових педагогічних розповідей, їх аналіз та оцінка. Технологія засвоєння текстів-зразків проводиться за принципами евристичного навчання, передбачає залучення студентів не тільки до активного обговорення, аналізу запропонованих розповідей (визначення за критеріями переваг і рівень відповідності їх вимогам до майстерного слова вчителя), а й до глибокого та свідомого засвоєння критеріїв, проникнення в їх сутність, творчого використання у подальшій самостійній роботі.

Таблиця 3.1

Освоєння теоретичних положень майстерності педагогічної розповіді

Основні теоретичні положення	Рівні освоєння							
	Високий		Достатній		Середній		Початковий	
	1	2	1	2	1	2	1	2
1. Поняття майстерності, майстерної педагогічної розповіді								
2. Сутність педагогічної розповіді								
3. Види, функції розповіді вчителя								
4. Структура і способи створення педагогічної розповіді								
5. Основні характеристики майстерної педагогічної розповіді (інформативність, сюжетність, образність, оригінальність, професійно-гуманістичну спрямованість, наявність пед. проблеми)								
Загальні результати								

1 – дані на початку роботи

2 – дані на кінець роботи

Результати застосування технології практичного засвоєння зразкових розповідей можна відобразити в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Досягнуті рівні засвоєння студентами зразків майстерної розповіді

Рівні досягнень	На початку засвоєння		Після засвоєння	
	Кількість	%	Кількість	%
Високий				
Достатній				
Середній				
Початковий				

На заключному етапі нашої технології відбувається практичне застосування набутих теоретичних знань і практичних умінь у самостійному створенні студентами педагогічних розповідей як власного, особистісно значущого творчого продукту. Ця частина дослідження розглядається як основна, інтегральна, така, що узагальнює всі попередні зусилля. Тому діагностика самостійних творчих робіт має визначити рівень готовності майбутніх учителів до професійної діяльності.

У процесі створення, виголошення і захисту власних розповідей, їх аналізу, оцінювання, корекції використовуються різні діагностичні методи: самоаналіз, взаємоаналіз, самооцінка і взаємооцінка, експертна оцінка викладачів, кураторів академгруп, студентів-відмінників, досвідчених учителів шкіл.

Остаточні результати, що відображають ефективність і оптимальність моделі формування педагогічної майстерності, яка випробовується, і під час задуму, створення, захисту й оцінки розповіді вчителя можна узагальнити за допомогою таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

Досягнуті студентами показники та рівні майстерності педагогічної розповіді

Показники	Рівні майстерності							
	Високий		Достатній		Середній		Початковий	
	K1	K2	K1	K2	K1	K2	K1	K2
1. Загальна і педагогічна культури автора (ерудиція, виокремлення проблеми та її суперечностей, педагогічна культура й ін.)								
2. Інформативність усного слова (наявність нової для учнів інформації, нові способи розв'язання педагогічних суперечностей)								
3. Передача авторських переживань								
4. Досконалість і оригінальність сюжету та композиції розповіді								
5. Професійно-гуманістична вагомість розповіді								
6. Педагогічний артистизм								
7. Сприймання розповіді слухачами								
Загальний рівень майстерності								

Примітка: K1 – дані на початок роботи;

K 2 – дані на кінець роботи.

ВИСНОВКИ

У навчально-методичному посібнику запропоновано один із шляхів розв'язання існуючої на сьогодні суперечності між необхідністю для випускника педагогічного університету досконало володіти педагогічно спрямованим, виразним і переконливим усним словом і недосконалою освітньою технологією підготовки сучасного вчителя до виконання цієї місії. Подана дидактична модель оволодіння майстерністю усного слова базується на особистісно орієнтованому, творчо-діяльнісному (евристичному) та культурологічному підходах до навчання. Такі підходи взаємопов'язані і взаємообумовлені. Створені педагогічні умови забезпечують творчу самореалізацію особистості у процесі проектування, конструювання, виголошення розповіді. При цьому розповідь повинна стати вагомим для особистості творчим продуктом діяльності, органічним результатом пізнавально-творчих зусиль її діяльності.

Оволодіння майстерністю педагогічної розповіді може відбуватися тільки у творчій (евристичній) діяльності, в умовах інтенсивної взаємодії з іншими суб'єктами навчання, результатом якої є творчий продукт: зовнішній – у вигляді самої розповіді – і внутрішній – новоутворені чи вдосконалені особистісні якості студента. Важливу роль у комплексі педагогічних факторів формування хисту до розповідного жанру й майстерного володіння ним відіграє критеріально-діагностичний підхід до становлення цих якостей. Детальний і вичерпний арсенал критеріальних показників майстерної педагогічної розповіді, розкритий у навчально-методичному посібнику, забезпечує об'єктивне оцінювання досягнень студентів на всіх етапах засвоєння ними майстерності розповідного слова.

Запропонована дидактична модель і відповідна їй евристична технологія формування майстерності педагогічної розповіді може, безумовно, трансформуватися відповідно до фаху майбутнього вчителя, специфіки факультету, уподобань викладача і студентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта. – 2002. – № 26, 24.04-1.05
2. Андреев В.И. Эвристика для творческого саморазвития: Учебн. пособие. – Казань, 1994. – 247 с.
3. Апресян Г.З. Ораторское искусство. – М., Изд-во Московск. ун-та, 1978. – 280 с.
4. Арістотель. Риторика // Античные риторика. – М.: Изд-во Московск. ун-та, 1977. – 352 с.
5. Бабиш Н.Д. Навчи мене, вчителю, розмовляти. – К.: Знання, 1992. – 48 с.
6. Байбара Т. Розповідь на уроках природознавства// Початкова школа. – 2000.– № 4. – С. 18 – 22.
7. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
8. Біляєв О. Доказова розповідь та евристична бесіда у навчанні мови // Українська мова і література в школі. – 2003. – № 8. – С. 2–5.
9. Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия, 2004 (электронный вариант) – статья “Диагностика”.
10. Ващенко Г. Загальні методи навчання.– К.: Укр. видав. спілка, 1997. – 410 с.
11. Вайнцвайг П. Десять заповедей творческой личности. Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1990. – 192 с.
12. Введенская Л.А., Павлова Л.Г. Культура речи и искусство. Современная риторика. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 576 с.
13. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К: Либідь, 1997. – 376 с.
14. Горбушина Л.А. Выразительное чтение и рассказывание. – изд. 3-е, перераб. – М.: Просвещение, 1975.– 144 с.
15. Гурвич С.С., Погорелко В.Ф., Герман М.А. Основы риторики. – К.: Вища школа, 1988. – 248 с.
16. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогических исследований: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2001. – 208 с.
17. Залесский Г.Е. Ценностно-мотивационные аспекты деятельностной теории учения // Вестник Моск. ун-та. – Сер. 14. Психология. –1998. – № 2. – С. 58 – 67.
18. Зорина Л.Я. Слово учителя в учебном процессе. –М.: Знание, 1984. – 80 с.
19. Зябкин В.Е. Педагогический процесс в школе. – К.: Радянська школа, 1990. –159с.
20. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2004. – 509 с.
21. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика / Пер. с нем.– М.: Педагогика, 1991. – 240 с.
22. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. – М., 1990. – 144 с.
23. Капська А.Й. Педагогіка живого слова. – К.: ІЗМН, 1997. – 140 с.
24. Капська А.Й. Виразне читання. – К.: Вища школа, 1986. – 167 с.
25. Карнеги Д. Как вырабатывать уверенность в себе и влиять на людей, выступая публично / Пер. с англ. – М.: ТОО “Фирма ВИП” ООО, “Титул”, 1996. – 190 с.
26. Квинтилиан Фабий М. Правила ораторского искусства / Пер. с лат. В. Алексеева. – СПб, 1896. – 47 с.
27. Коменский Я.А. Материнская школа // Избр. пед. соч.: В 2 т. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 1. – С. 201 – 241.
28. Кульневич С.В., Бондаревская Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: Учеб. пособие для студентов, слушателей ИПК и ФПК. – М. – Ростов-на-Дону, 1999. – 560 с.
29. Ладыженская Т.А. Живое слово: Устная речь как средство и предмет обучения.– М.: Просвещение, 1986. – 127 с.
30. Лазарєв М.О. Інтеграція евристичного та модульного навчання у формуванні творчої особистості педагога // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. –

- Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: Зб. наук. пр.– Вип. 3 (13). – К.: НПУ, 2005. – С. 173 – 176.
31. Лозова В.І., Троцько Г.В. Теоретичні основи виховання і навчання. – 2-е вид., випр., доп. – Харків: ОВС, 2002. – 400 с.
32. Ломоносов М.В. Краткое руководство к красноречию // Ломоносов М.В. Сочинения. – М.-Л., Госиздат худ. лит. 1961. – С. 275 – 439 .
33. Макаренко А.С. О моем опыте // Макаренко А.С. Избранные произведения: В 3 т. – К.: Рад. школа, 1984. – Т. 3. – С. 126 – 144.
34. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
35. Маслоу А. Мотивация и личность // Курс практической психологии. – Ижевск: Изд-во Удмуртского университета, 1996. – С. 85 – 105.
36. Михальская А.К. Педагогическая риторика. История и теория. – М.: Академия, 1998. – 432 с.
37. Мурашов А. А. Педагогическая риторика. – М.: Пед. о-во России , 2001. – 480 с
38. Нечепоренко Л.С. Методологічні засади теорії і практики педагогічної майстерності: Монографія. – Харків: Видав. центр ХНУ, 2004.– 128 с.
39. Никитина Н.Н., Железнякова О.М., Петухов М.А. Основы профессионально-педагогической деятельности. – М.: Мастерство, 2002. – 288 с.
40. Ничик В. М. Собрание курсов риторики и философии профессоров Киево-Могилянской академии.– Л: Наука, 1983. – 392 с.
41. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования /Под ред. Е.С. Полат. – М.: Академия, 2001. – 272 с.
42. Оконь В. Введение в общую дидактику.– М.: Высш. школа, 1990. – 382 с.
43. Освітні технології: Навчально-методичний посібник / За заг. ред. О.М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.
44. Паламарчук В.Ф. Як виростити інтелектуала? Посібник для вчителів. – К., Знання, 1999. – 112 с.
45. Педагогика / Под ред. Ю.К. Бабанского. – 2-е изд., доп. и перераб. – М.: Просвещение, 1988 – 479 с.
46. Педагогічна майстерність / За ред. І.А. Зязюна. – 2-ге вид., допов. і переробл. – К.: Вища школа, 2004. – 422 с.
47. Підласий І.П. Діагностика та експертиза педагогічних проєктів. – К.: Україна, 1998. – 343 с.
48. Платон. Сочинение: В 3 т. / Под общ. ред. А.Ф. Лосева и В.Ф. Асмуса / Пер. с древнегреч. – М.: Мысль, 1968. – Т. 1. – 623 с.
49. Поддьяков А.Н. Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт. – М.: Изд-во МГУ, 2001. – 198 с.
50. Прокопович Феофан. Філософські твори: В 3 т. – К.: Наукова думка, 1979. – Т. 1: Про риторичне мистецтво. – 511 с.
51. Процесс обучения: контроль, диагностика, коррекция, оценка / Под ред. Е.Д. Божович. – М.: Московский психолого-социальный институт, 1999. – 224 с.
52. Решетников П.Е. Нетрадиционная технологическая система подготовки учителей: Рождение мастера: Кн. для преподавателей высш. и средн. пед. учеб. заведений. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 3004 с.
53. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи. – К.: Абрис, 1997 – 415 с.
54. Сагач Г.М. Риторика. – 2 вид., перероб. і доп. – К.: Видавничий дім Ін Юре, 2000. – 568 с.
55. Сисоева С.О. Технологізація освітньої діяльності в умовах неперервної професійної освіти // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За заг. ред. І.А. Зязюна. – К.: Віпол , 2000. – 636 с.
56. Словник української мови: В 11 т., – К.: Наукова думка, 1973. – Т. 4.– С. 776.

57. Сопер П. Основы искусства речи / Пер с англ. – 2 испр. изд. – М.: Прогресс, 1992. – 416 с.
58. Сперанский М.М. Правила высшего красноречия // Об ораторском искусстве. – 4 изд., перераб. и доп. – М., Политиздат, 1973. – С. 81 – 100.
59. Сухомлинський В.О. Слово вчителя в моральному вихованні // Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5 т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 5. – С. 321 – 330.
60. Сухомлинський В.О. Слово про слово // Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5 т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 5. – С. 160 – 167.
61. Сухомлинський В.О. Урок і знання. Вибрані твори: В п'яти томах. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 5. – С. 366-371.
62. Тарасевич Н.М. Аналіз професійної підготовки майбутнього вчителя в курсі “Основи педагогічної майстерності”/ Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм: проблеми творчості і практики підготовки вчителя – вихователя – викладача: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Київ, 29 березня – 1 квітня 2005 р.). – К.: НПУ, 2005. – С. 177 – 179.
63. Толстой Л.М. Педагогические сочинения. – Изд. 2 доп. – М.: Госиздат, 1953. – 444 с.
64. Томан І. Мистецтво говорити. Пер. с чes., 2-е вид. – К.: Політвидав України, 1989. – 293 с.
65. Уварова А.М. Педагогічна розповідь: культурологічний та діагностичний аспекти // Педагогічні науки: Зб. наук. пр. – Суми. СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2000. – С. 328 – 337.
66. Ушинський К.Д. Рідне слово. Книжка для тих, хто навчає // Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори: В 2 т. / Пер. з рос. – К.: Рад. школа, 1983. – Т. 2. – С. 233 – 291.
67. Функції і структура методів навчання / За ред. В.О. Оніщука. – К.: Вища школа, 1978. – 159 с.
68. Харламов И.Ф. О педагогическом мастерстве, творчестве и новаторстве // Педагогика. – 1992. – № 7 – 8. – С. 11 – 15.
69. Хуторской А.В. Эвристическое обучение: теория, методология, практика. – М.: Международная педагогическая академия, 1998. – 266 с.
70. Цицерон М. Т. О наилучшем роде ораторов // Цицерон М.Т. Об ораторском искусстве. – 4-е изд., перераб. и доп. – М., Политиздат, 1973. – С. 65 – 68.
71. Цицерон М.Т. Три трактата об ораторском искусстве // Об ораторском искусстве. Изд. 4-е, перераб. и доп. – М., Политиздат, 1973. – С. 43-64.
72. Шляхова В.В. Розповідь як метод навчання рідної мови // Методика викладання української мови і літератури: Республіканський науково-методичний збірник. – Вип. 11. – К.: Рад. школа, 1990. – С. 65 – 71.
73. Штепа О.Г. Формування майстерності педагогічної розповіді. Педагогічна майстерність як сучасна технологія розвитку особистості вчителя // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 4 – 6 березня 2002 р. – Полтава: АСМІ, 2002. – 307 – 309.
74. Ягупов В.В. Педагогіка: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2003. – 560 с.
75. Якубовська О.М., Гапійчук І.М. Основи дидактичної взаємодії: Навч.-метод. посібник до спецкурсу. – Вінниця: Велес, 2001. – 108 с.

ДОДАТКИ

Додаток А

ТРИНАДЦЯТЬ ОЗНАК ВИРАЗНОЇ РОЗПОВІДІ

(Коротка пам'ятка для педагога)

1. **Образна наповненість усної розповіді** (слово доступно і яскраво передає мої власні образні уявлення про людей, життя, події; словами передаю тільки те, що добре бачу і відчуваю)

2. **Збереження і розвиток дитячого бачення життя.** (“У дитинстві і юності гаряче сонце, густіша трава, яскравіше небо і смертельно цікава кожна людина. Поетичне сприйняття життя, усього навколишнього – найбільший дарунок, що нам дістався з пори дитинства”, – К. Паустовський).

3. **Постійна опора на почуттєвий досвід слухачів** (способи життя, створені словом, повинні бути тісно зв'язані з їх життєвим досвідом і переживаннями).

4. **Сильний прояв життєвої енергії оповідача.** (“Уникайте усього, що могло б знизити вашу енергію. Властиві їй магнетичні властивості, життєва сила, жвавість і ентузіазм є найбільш важливими з тих якостей, що я в першу чергу намагався прищепити ораторам і викладачам у сфері публічних виступів”, – Дейл Карнегі.

“Словесне вираження любові, симпатії, захоплення зміцнюють життєву енергію того, до кого воно звернене; злі і недобрі слова зменшують енергію слухача”, – Поль Вайнцвайг).

5. **Постійна гуманістична спрямованість усного слова** (любов до своїх вихованців, постійне прагнення принести їм радість і зцілення від страхів і комплексів).

6. **Логічна послідовність, стрункність викладу.**

7. **Сюжетність розповіді** (інтродукція, зав'язка, розвиток дії, кульмінація, розв'язка).

8. **Інформативність усного слова**, тобто наявність дійсно нового, незвичайного, несподіваного, парадоксального для юних слухачів: “Мистецтво полягає в тому, щоб знайти незвичайне в звичайному і звичайне в незвичайному”, – Д. Дідро.

9. **Лексичне багатство**, граматична правильність і гнучкість словесної партії вчителя.

10. **Інтонаційна доцільність** і розмаїтість мови, гармонія розуму і почуттів, внутрішня впевненість, шляхетність тону і поведження оповідача, його жестів, міміки, одягу.

11. **Імпровізованість усного мовлення**, тобто народження словесної партії безпосередньо під час спілкування з учнями, якщо ситуація зненацька змінюється і вимагає миттєвої реакції; це перебудова «на ходу», зміна наміченого плану.

12. **Звучність, польотність, правильна позиція голосу, чітка дикція, досконалість подиху.**

13. **Розвинений педагогічний артистизм** (природність і внутрішня витонченість поведження, експресивність і шляхетність, поглибленість у зміст і деталі розповіді, естетичність).

Розповіді-зразки

ПОВЕРНЕННЯ БЛУДНОГО СИНА

...У роботящого і досить заможного чоловіка було два сини. Старший пішов у батька: спокійний і хазяйновитий, працює в полі, допомагає в садибі. А молодшому все не сидиться, хочеться далекі країни подивитись. І каже він батькові:

– Ви тут з братом хазяйнуйте, а мені дайте частину спадщини. Піду я мандрувати.

Батько умовляє його:

– Ну, куди ж ти підеш? Ти молодий, людей не знаєш, ніякій справі не навчився. Пропадеш !

А син не відступається:

– Відпусти та відпусти.

Бачить батько: нічого не вдієш, виділив молодшому сину спадок і відпустив.

Молодший син не довго збирався: купив вороного коня, сідло, сорочку шовкову і шапку нову, розшиту золотом. Решту грошей зав'язав у хустину, хустину поклав за пазуху, сів на коня – і поїхав...

Небагато часу минуло – і промарнотратив він на бенкетах і гулянках усе добро своє: і гроші, і коня, і сідло, і шапку з золотим шитвом. А як полишився всього, поплентався без шапки, босий шукати собі заробітку, та його не брали, бо ні шити, ні куховарити, ні теслярувати – нічого він не вмів. Нарешті прийшов до одного чоловіка, і той каже йому:

– Ну що ж, коли ти нічого не вмієш робити, доведеться тобі у мене свиней пасти.

Так став він свинопасом. А тут голод прийшов у ту країну. Зовсім погано стало юнакові. Він і радий би поїсти хоч висівок, якими годували свиней, та ніхто не давав йому і цього.

Гірко йому стало. І все частіше рідний дім згадується: “Там у батька, – думає, – усякий працівник їсть доволі, а тут повинен з голоду гинути! От піднімусь і піду до батька свого, і скажу йому: «Батьку, винний я перед небом і перед тобою і не гідний більше зватися сином твоїм, то прийми мене хоча б за робітника свого».

Довго і тяжко брів він до рідної землі. З дому, як вітер, мчав – на коні! А назад ледь-ледь повзе: сили вичерпались, зголоднів, змерз. Одяг – дране лахміття, сандалі – ущент стерті. Тільки інколи вдавалось перебитись шматочком хліба, який подавали йому як милостиню добрі люди.

Так і добрів до рідних місць. І чим ближче до дому, тим тривожніше йому ставало. Як-то зустріне батько? А раптом геть з очей прожене і слухати не стане?

Ця думка надовго полонила його. Раптом бачить: на недалекому пагорбі рідний дім, а на ганку батько стоїть і вдивляється в його бік. Гостро вдарило в голову і серце каяття, сльози зробили неясним і розпливчастим сонячний день.

А батька в цю мить мов блискавкою прошило і примусило проникливіше вдивлятися в долину, що лежала перед ним. І незабаром помітив він зігнуту постать, що ледь пересувала ноги. Не очі, а серце підказало: цей нещасний – його син. І батько кинувся йому назустріч.

А син, узрівши батька, що наближався до нього, сам хотів прискорити крок, та останні сили покинули його. Він спіткнувся, боляче вдарився коліном об камінь, упав, притиснувшись грудьми, обличчям і долонями до сухої, розжареної спекою, такої запашної, такої гіркої і такої рідної землі. А потім усе ж підвівся, зробив кілька кроків назустріч батькові, упав перед ним на коліна і заплакав. Батько схилився над ним, притис до себе теплу, тремтячу, рідну плоть.

– Тату, татку! Чому я не послухав тебе? Чому кинув дім рідний і пішов на чужину? Гроші твої я розтринькав, а потім блукав і бідував. Винний я перед небом і перед тобою і більше не вартий називатися твоїм сином. Простити мене ти не можеш. То візьми хоч у робітники.

А батько підняв його з колін і поцілував.

– Хіба ти забув, що я твій отець, а ти мій син? Як я можу не простити тебе? Так, ти винен, але ти повернувся і покався, йдемо ж швидше додому і забудемо всі прикрощі, – голосно крикнув робітникам: – Син мій повернувся! Хутко принесіть кращий одяг і вдягніть його, надіньте перстень на руку його і сандалі на ноги. На вечерю засмажте краще теля. Будемо гуляти і веселитись, бо мій син був мертвий – і ожив, пропав – і знайшовся.

І почалося бенкетування, і радощам батька і сина не було кінця.

А старший син іде з поля і чує гучні голоси, сміх і співи. Підзиває робітника і питає:

– З якого приводу в домі бенкет і веселощі?

Робітник говорить йому:

– Повернувся твій молодший брат, і хазяїн звелів заколоти найкраще теля на честь того, що знайшов сина живим-здоровим.

Прикро стало старшому, що так зустрічають його брата, і навіть у домівку він не схотів зайти. Тоді батько сам вийшов і почав звати старшого сина. Та у відповідь той сказав батькові своєму:

– Я все життя покійно слухаю тебе, пасу отари, обробляю поля, ніколи не порушив повелінь твоїх, а ти жодного разу і козеня не дав мені, щоб я повеселився з друзями своїми. Коли ж прийшов цей син твій, що прогуляв добро твоє, ти теля краще заколов, бенкет вчинив, а про мене навіть не згадав.

А батько ласкаво взяв його за руку і сказав:

– Дитя моє, ти ж завжди зі мною, і все, що у мене – твоє. Веселимося і радіємо ми тому, що твій брат пропав і знайшовся; ми думали – він загинув, а він тут – живий.

І старший брат зайшов до дому, побачив молодшого брата і не пізнав його: такий він став худий і виснажений.

– Видно, зазнав ти горя, – сказав він, обійняв брата і сів поруч з ним.

(Н. Лазарєв)

ЗБИРАЛА ЛЮДИНА СЛОВА ...

Коли почалася війна з Туреччиною, російське командування закупило кілька тисяч верблюдів для перевезення військових вантажів. У Даля був свій верблюд. Звичайний живий верблюд, з горбами, м'якими лапами, зі смутними очима, теплою мордою і презирливо підгорнутими губами.

Верблюд Даля був дорожчим за золото. М'яко ступаючи, горделиво задираючи голову, тягав він по військових дорогах не просту поклажу, а записки до майбутнього тлумачного словника, що збирав Володимир Іванович протягом десяти років. Верблюд був “навантажений словами”.

Зошитів і записних книжок під час кампанії додалося стільки, що тісною стала валіза. Даль пакував слова в тюки, нав'ючував верблюда. Товариші жартували: “Ну, Володимире Івановичу, тепер пиши не соромся. Ця худоба, говорять, і двадцять пудів витримає”.

Денщик Олексій, хоч і північний мужик, однак прив'язався до незвичайного звіра, вправлявся з ним не гірше, ніж з конем. До учасників походу пристав пес, який подружився з верблюдом. Так рухалися через Балкани: попереду, у візку, Даль і доктор де Морні, за ними Степан у хурі з

господарським начинням, слідом Олексій на верблюді; замикав хід пес, весело махаючи хвостом, як прапором.

Зненацька верблюд пропав... Під час короткої сутички з турками Даль перев'язав поранених і повернувся до обозу, де все змішалось в хвилини раптового бою. Він не знайшов ні Олексія, ні верблюда. Олексій так і не повернувся. Не інакше голову склав.

Даль признавався потім, що осиротів із втратою своїх записок. “Осиротіти” – важке слово. Так говорять, коли втрачають близьких.

Втрата підказала Далю, що не захопленням були ці записки, а покликанням. Зрозумів, що без них йому в житті не обійтися. На щастя, через тиждень козаки привели в Адріанополь відбитого у ворога верблюда. Туркам не знадобилися десять років життя Даля, що збирав слова. Упаковані в тюк, вони мирно спочивали біля волохатих горбів. Даль раптом знеміг: обійняв верблюда за шию, пригорнувся чолом до курної і жаркої вовни, так і стояв знесилений.

Говорять, малий сокіл – так на руці носити, великий верблюд – так воду возити. Цей рудий двогорбий водовоз був для Даля дорожчим, ніж золотий царський сокол. Тепер пересувалися так: попереду де Морні з кларнетом, за ним Степан із провізією і казаном, позаду Даль з верблюдом. Ціну довідаєшся, коли втратиш.

(За М. Булатовим)

Розповіді студентів НА МЕНЕ ЧЕКАЮТЬ ДІТИ...

Я виходжу з темного під'їзду такого ж сірого панельного будинку. І мій настрій теж похмурий, безрадісний, безбарвний. Навколо безлика, байдужа до всього юрба, що поспішає у своїх справах. Мені хочеться спати. Як завжди, не вистачило часу на сніданок...

От модна тітонька поспішає до шикарної машини, а суворий дядечко поринає в теплі обійми затишного і дорогого кафе. Я не можу зробити ні того, ні іншого, тому що я дуже поспішаю. Туди, де на мене чекають ті, кому потрібні мої допомога, тепло, підтримка. Я поспішаю до школи, до моїх дітей.

Але чим ближче я наближаюсь до школи, тим більше відчуваю, як незрозуміле хвилювання охоплює всю мою істоту. Як зустрінуть мене діти? Чи можу я нести їм такий похмурий і безрадісний настрій? Чи зрозуміють вони мене, мої бажання і прагнення? Яким повинний бути сьогодні вчитель? Безліч питань клубочиться в моїй голові, на які щосили намагаюся знайти відповіді.

Я сповільнюю кроки... Я думаю... Міркую...

Практика (вона майже завжди показує жорстоку реальність, на жаль) часто доводить, що в житті, у нашому звичайному чорно-білому житті, романтика зустрічається дуже рідко, а тим більше в роботі. Але знову та ж сама практика доводить, що барвистість нашого життя залежить від нас з вами. Одні по інерції йдуть у чорно-білу школу, заходять у чорно-білий клас, працюють з такими ж “смугастими” дітьми. Так і живуть вони, намагаючись не змішувати чорне з білим (адже сірий колір не набагато кращий). А інші можуть прокидатися малиновим ранком, здалеку шукати очима свою улюблену жовтогарячу школу, поспішати у волошковий клас, до найчудовіших, жовто-синьо-червоних дітей. Адже можуть же люди! Хоча невідомо, кому легше: тим, хто переконав себе, що породжений для чорно-білого життя й нічого не хоче змінювати, або тим, хто щодня знаходить у собі сили експериментувати з гамою кольорів. Я вважаю, що кожен учитель повинен бути в душі трішки дитиною й в будь-який дощовий день знати, що після дощу буде веселка ...

Ніколи не можна забувати, що діти – найсуворіші судді. Так, вони інколи бувають жорстокі та несправедливі. Але, якщо задуматися, дитина знає і вміє те, чого його навчили. І якщо навколо себе вона бачила жорстокість і несправедливість, то розізлиться на всіх і на все. Він засудить вас за найменший промах, запам'ятає зовсім незначну, на ваш погляд, образу. Дуже шкода, але дітей найчастіше (нехай і дуже маленьких) доводиться не навчати, а перевчати. І це неправда, що діти в молодших класах наче м'яка глина. Там зустрічаються такі камені, що не допоможе і відбійний молоток (не говорячи вже про старшокласників). Коли твої учні виносять тобі вирок (а швидше клеймо) “училка”, те не поспішай в усьому звинувачувати божевільне ХХІ століття. Але коли твоя завзятість, доброта, терпіння, увага, доброзичливість перемогли і навіть камені почали кришитися, то ти можеш удостоїтися великого звання “своя людина”. Але й тоді не варто заспокоюватися: сьогодні діти чекають на тебе з нетерпінням, ловлять кожне твоє слово, а завтра на твій урок ніхто не прийде.

Працювати вчителем – означає завжди боротися із самим собою, жити у скаженому ритмі, знати про все, чим цікавляться твої учні. А ще потрібно навчитися зустрічати кожен день по-новому, радісно, навчитися щораз дивуватися разом з дітьми вивченому (нехай це буде для тебе вже 25-й раз), навчитися на широко розкриті дитячі очі схвально посміхатися ще ширше – у деяких на це йде все життя. Одні недбало можуть махнути рукою (кому це треба), інші втомлено знизують плечима (що їм більше за всіх треба?), треті

взагалі скажуть, що у програмі такого не заплановано (та й зарплату знову затримують).

От і школа. Подекуди вже яскравим світлом привітно мерехтять прямокутні вікна... Школа потихеньку просинається, оживає, поступово наповнюється веселим дитячими голосами, радісним сміхом. Відчиняю вхідні двері, піднімаюся сходами на другий поверх. Клас ще порожній і мовчазний, але я вже уявляю відкриті та захоплені обличчя дітей, їх безпричинні привітні посмішки, яскраве полум'я в бешкетних оченятах, чую радісний вибух дитячих голосів: "Здрастуйте !" Мої міркування про школу, дітей, про свою професійну долю, мої бажання перемогти чорно-білий мінор школи раптом починають переплавлятися в ясні, чіткі, рішучі ноти нової мелодії, адже я не тільки проти чорно-білої палітри, я можу її зробити яскравою, кольоровою, привабливою. Я почуваю себе спокійно, впевнено, сміливо, доброзичливо, із твердою вірою в перемогу розуму і добра, з любов'ю до людей, особливо до дітей. Мені нічого для них не шкода. Я почуваю величезну енергію доброти, здоров'я, творчості, буду здійснювати справедливі вчинки і гідні справи. Я несу моїм учням тепле сонячне світло моєї любові, моєї думки, доброго розуму, творчого осяяння й одкровення. Я буду впроваджувати це добре світло моїх почуттів і знань у розум і серце кожного учня, якого навчатиму. Я яскраво відчуваю приплив творчого натхнення і радісної енергії нових відкриттів думки, нових, не бачених донині почуттів і емоцій. Я дуже люблю дітей... Я не всесильний Бог, не фея з чарівної казки, я вчитель...

(Наталія Дещенко)

Пам'ятка рецензенту

Рецензія – один із жанрів самостійної творчої роботи студентів, має свої специфічні особливості, закони, вимоги. Сприяє розвитку творчих здібностей студента, логічного й образного мислення, допомагає оволодівати навичками висловлювання оціночних суджень та їх аргументації. Рецензія поєднує в собі публіцистичний стиль і науковий.

1. Уважно вивчіть критерії майстерної (професійної) педагогічної розповіді.

2. Заздалегідь ознайомтеся з письмовим варіантом творчої розповіді, потім уважно її прослухайте.

3. Ознайомтеся зі структурними елементами рецензії. Пам'ятайте, що рецензія – це теж самостійна творча робота, яка має свої особливості, закони і вимоги.

4. Пам'ятайте, що до самостійної творчої розповіді студента не можна підходити як до традиційного, звичайного твору. Її можна умовно вважати літературним твором.

5. На початку рецензії дайте загальну характеристику розповіді: укажіть автора розповіді, її назву, зверніть увагу на тему, проблему, яку намагається вирішити оповідач, її актуальність тощо.

6. За розробленими критеріями проаналізуйте зміст, особливості сюжетно-композиційної побудови, доцільності використання художньо-зображувальних засобів, технічне забезпечення сприймання розповіді, укажіть позитивні моменти, аргументуючи їх, посилаючись на текст.

7. Толерантно, доброзичливо висловіть критичні зауваження щодо педагогічної розповіді, дайте автору поради щодо вдосконалення його творчого продукту.

8. Коректно дайте загальну оцінку рівня виконання самостійної роботи свого товариша, відповідно до вимог майстерної педагогічної розповіді, укажіть на можливість її практичного використання.

9. Поважайте оповідача, будьте терпимі до чужої думки.

Навчальне видання

УВАРОВА Антоніна Миколаївна

**ФОРМУВАННЯ РИТОРИЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ**

Навчально-методичний посібник для педагогічних університетів

Суми: СумДПУ, 2007 р.

Свідоцтво ДК № 231 від 02.11.2000 р.

Відповідальний за випуск **В.В. Бугаєнко**

Комп'ютерний набір **А.М. Уварова**

Комп'ютерна верстка **О.М. Кутенко**

Здано в набір 12.11.07. Підписано до друку 24.12.07.

Формат 60x84/16. Гарн. New Times. Друк. ризогр. Папір офсет.

Умов. друк. арк. 7,7. Обл.-вид. арк. 8,2. Тираж 300. Вид № 98.

СумДПУ ім. А.С. Макаренка

40002, м. Суми, вул. Роменська, 87

Виготовлено на обладнанні СумДПУ ім. А.С. Макаренка

Зам. №

