МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

**КОНКУРСНА НАУКОВА РОБОТА**

галузі «Освітні, педагогічні науки»

НА ТЕМУ

**«ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ТЕАТРАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ»**

ПІД ШИФРОМ «ТЕАТРАЛЬНА ПЕДАГОГІКА»

2019

ЗМІСТ

|  |  |
| --- | --- |
| ВСТУП………………………………………………………………………. | 3 |
| РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ТЕАТРАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ…….. | 6 |
| 1.1. Зміст, структура та особливості поняття театральної педагогіки…. | 6 |
| 1.2. Концептуальні засади застосування засобів акторської майстерності у педагогічній діяльності…………………………………… | 8 |
| РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ СЦЕНІЧНИХ ПРИЙОМІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ………………………………………… | 11 |
| 2.1. Опис методів системного використання педагогом засобів акторського мистецтва……………………………………………………… | 11 |
| 2.2.Критерії, показники та рівні сформованості акторських якостей педагогів …………………………………………………………... | 21 |
| РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРЕМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ТЕАТРАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ………………………. | 23 |
| 3.1. Методика організації і проведення дослідно-експериментальної роботи………………………………………………………………………. | 23 |
| 3.2. Аналіз результативності методики впровадження елементів театральної педагогіки в педагогічну діяльність…………………………. | 26 |
| ВИСНОВКИ………………………………………………………………… | 29 |
| СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ……………………………… | 31 |
| ДОДАТКИ………………………………………………………………….. | 33 |

**ВСТУП**

Нова українська школа потребує нового вчителя, компетентного щодо вирішення питань якості викладання, комунікації з дітьми, здатного вести за собою, який любить свій предмет і фахово його викладає [18, c. 16]. Професійно-педагогічні предметні компетентності вчителя мають спиратися на ключові для його успішної педагогічної діяльності особистісні якості: творча уява, педагогічна рефлексія, емпатія, мистецтво імпровізації. Саме ці якості зближують учителя і артиста, педагогічну науку і мистецтво, що робить доцільним розвиток педагогічної творчості вчителів на основі театральних систем.

Своєрідність педагогічної творчості полягає в тому, що вчитель, як і актор, використовує власну особистість у реалізації творчого замислу, використовуючи процеси спілкування і взаємодії. У зв’язку з цим актуальності набуває використання театральної педагогіки як теорії і методики артистичної техніки у професійній діяльності педагога.

У педагогічній літературі проблеми театральної педагогіки знаходять віддзеркалення у працях вітчизняних та зарубіжних дослідників: В. Абрамян, Б. Брехт, Є. Вахтангов, А. Дафф, А. Демідова, П. Єршов, І Зязюн, А. Макаренко, Дж. Маккроскі, В. Мейєрхольд, А. Мейлі, Н. Пушкар, Н. Середа, К. Станіславський та ін. Напрацювання досліджень в галузі театральної педагогіки є психолого-педагогічним підґрунтям для обґрунтування цілісного підходу до формування у педагогів акторських якостей.

Головна небезпека навчання педагогів елементам акторсько-режисерського мистецтва – у можливому культивуванні награності та нещирої поведінки вчителя. Педагогові необхідно розвивати вміння не стільки подавати себе, демонструвати свою педагогічну майстерність, скільки бачити себе та інших, розвивати емпатію та рефлексію. Тому, метою запозичення елементів театральної педагогіки у професійну діяльність учителя є виховання не актора з якостями педагога, а педагога з якостями актора, які будуть використовуватися залежно від педагогічних цілей. Натомість, питання на рівні універсального наукового впровадження елементів театральної педагогіки у педагогічну діяльність з метою розвитку акторських якостей вчителя досі залишалося відкритим.

**Об’єкт дослідження**: елементи театральної педагогіки у педагогічній діяльності.

**Предмет дослідження**: методи формування акторських якостей у вчителів основної і старшої школи.

**Мета** **дослідження**: обґрунтувати систему методів формування акторських якостей у вчителів основної і старшої школи та перевірити експериментальним шляхом їхню результативність.

**Завдання дослідження**:

1. Розкрити сутність поняття «театральна педагогіка»
2. Визначити концептуальні підходи до формування акторських якостей у вчителів основної і старшої школи.
3. Обґрунтувати систему методів формування акторських якостей у вчителів основної і старшої школи.
4. Розробити критерії, показники та рівні сформованості акторських якостей педагогів
5. Здійснити дослідно-експериментальну перевірку ефективності методів формування акторських якостей у вчителів основної і старшої школи.

Для вирішення поставлених завдань використовувався комплекс **методів дослідження**: *теоретичні методи* – аналіз, класифікація, узагальнення теоретичних підходів для вивчення сутності, структури й особливостей формування акторських якостей у педагогів; психолого-педагогічних джерел для визначення термінологічного апарату дослідження; порівняння, синтез різних концептуальних підходів у театральній педагогіці для розробки методологічних засад формування акторських якостей учителів; систематизація теоретичних та емпіричних даних для обґрунтування критеріїв, показників та рівнів результативності методики впровадження сценічних прийомів у педагогічну діяльність; *емпіричні методи* –спостереження*,* вивчення педагогічної практики, експеримент (констатувальний, формувальний) та кореляційний аналіз їх результатів із метою встановлення рівнів сформованості акторських якостей учителів завдяки застосування системи методів навчання і виховання акторського мистецтва; *методи математичної статистики* з метою відображення педагогічних явищ у кількісних показниках, порівняння даних експериментальних та контрольних класів, відстеження тенденцій у якісних змінах рівнів сформованості акторських якостей вчителів, перевірки надійності та валідності результатів дослідно-експериментальної роботи.

**Наукова новизна** результатів дослідження: *визначено* теоретико-методичні і концептуальні засади формування акторських якостей у вчителів основної і старшої школи; *розкрито* особливості формування акторських якостей учителів у освітньому просторі загальноосвітнього навчального закладу; *обґрунтовано* систему методів використання педагогом засобів акторського мистецтва; *визначено* критерії, показники та рівні сформованості акторських якостей учителів; *уточнено* поняття «театральна педагогіка».

**Практичне значення дослідження** полягає у наданні науково-методичної підтримки вчителям для реалізації елементів театральної педагогіки в педагогічній діяльності. Результати дослідження можуть бути використані у загальноосвітніх навчальних закладах України.

**Результати дослідження впроваджено** у навчально-виховний процес двох загальноосвітніх навчальних закладів, а також доповідалися й обговорювалися на Міжнародній та Всеукраїнській науково-практичних конференціях.

**РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ТЕАТРАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

**1.1. Зміст, структура та особливості поняття театральної педагогіки**

У контексті теми дослідження з’ясуємо змістову частину складових понять «педагогічна діяльність», «театральна творчість», як провідних складових феномена «театральна педагогіка».

Для побудови сучасної *педагогічної діяльності* важливе значення має розуміння того, що вчителю необхідно вміло, творчо програвати нескінченну кількість ролей, які потребують обраних перевтілень. Ядром педагогічних здібностей виступає психотехнічна озброєність людини: глибина і точність сприйняття та оцінки психічних станів, емоційної атмосфери і міжособистісних відносин, відчуття міри і такту у впливові на вихованців. Творчий потенціал особистості вчителя виявляється через його спеціальні здібності ще не посвяченого в предмет школяра виразним, яскравим і емоційно поданим фактом, продемонстрованими навчальними діями, викликати подив, бажання наслідувати вчителя, прагнення повторити нові для учня навчальні дії. Педагогічна діяльність в цьому плані є аналогічною акторській.

Згідно концепції К. Станіславського, необхідні емоційні переживання викликаються методом фізичних дій [21]. У контексті нашого дослідження категорія «*театральна творчість*» розкриває учінням К. Станіславського про духовність, пластику, мовлення світ яскравого багатства виразів, почуттів і думок, починаючи зі сценічної правди, віри, органічності, уваги, розкріпачення тіла, уяви та фантазії і завершуючи найвищим питанням буття – задля чого і в ім’я чого ми живемо і творимо (надзадача)?

Б. Брехт [4], Є. Вахтангов [5], В. Мейєрхольд [17], К. Станіславський [22] визначали велику роль для розвитку театральної творчості здатності до імпровізації, для якої характерні «гра без попередньої підготовки», збіг у часі процесів створення і відтворення. Ці риси притаманні і педагогічній діяльності. Імпровізаційність акторської і педагогічної творчості є основою взаємозв’язку театрального і педагогічного процесу. Вона полягає в миттєвому перевтіленні у продуктивній діяльності особистості під час створення варіантів рольового втілення, взаємодії і впливу на аудиторію.

Формуванню професійного вміння вчителя управляти собою сприяє оволодіння основами техніки мовлення та деякими елементами акторської майстерності. Наприклад, уміння користуватися голосом багато в чому визначає придатність до педагогічної праці.

Сутність поняття *«театральна педагогіка»* нами розглядається на засадах пошуку шляхів і засобів активізації педагогічного процесу [1, с. 75; 10, с. 45]. Однаковість природи сценічних і життєвих дій створює можливість розв’язання сучасних педагогічних проблем. Театральна педагогіка К. Станіславського ґрунтується на об’єктивних законах виявлення, розвитку та збагачення не лише акторських, а й педагогічних здібностей, розкриваючись у трьох аспектах: 1) мета і завдання театралізації: повідомлення глядачеві про те, що йому потрібно для життєдіяльності і руху вперед; 2) розкриття вимог до моральних, світоглядних і культурних якостей актора; 3) учіння про техніку переживань, перевтілення, елементи психотехніки і фізичних дій в реалізації акторських можливостей [21].

Умілі навчальні дії, які демонструються та контролюються вчителем, зосереджують увагу школярів, поступово підводять до емоційного стану, який виховує пізнавальний інтерес до навчального предмету. Вміння вчителя впливати своїми фізичними діями на учнів викликає в останніх потребу в оволодінні діями, які демонструються педагогом. Для цього вчителю необхідно оволодіти біомеханікою рухів (В. Мейєрхольд [17]), яка передбачає формування координації моторної поведінки, уміння володіти своїм тілом.

Як бачимо в структурі педагогічних здібностей є присутніми і компоненти акторських здібностей інтуїтивного розуміння іншої людини (емпатія), які зв’язують воєдино творчий потенціал особистості, здібність до перевтілення і виразні здібності. Здібності до імпровізації і виклику творчого самопочуття покладені в основу творчого процесу актора і педагога.

Отже, у результаті аналізу психолого-педагогічних теорій та поглядів поняття *театральної педагогіки* розглядається нами як галузь педагогічної науки, що ґрунтується на об’єктивних законах виявлення, розвитку та збагачення акторських та педагогічних здібностей, що відображають мету і завдання театралізації, розкривають вимоги до моральних, світоглядних і культурних якостей актора та педагога, учіння про техніку переживань, перевтілення, елементи психотехніки і фізичних дій в реалізації акторських і педагогічних можливостей, які виявляються в творчій активності та стимулюються позитивними образними почуттями.

**1.2. Концептуальні засади застосування засобів акторської майстерності у педагогічній діяльності**

Актуальність концептуального дослідження визначається нами необхідністю пояснення та прогнозування за допомогою наявних структурних психолого-педагогічних концепцій застосування засобів акторської майстерності у педагогічній діяльності. Використання елементів театральної педагогіки в педагогічній діяльності визначається системою ідей, побудов і принципів, які пояснюють організовану певним чином педагогічну творчість, коли педагог, як і актор, використовує якості своєї особистості як засоби реалізації творчого задуму. Адже вчитель морально і соціально розкривається виявляючи емоційний стан за допомогою невербальних засобів, театрально-художніх мовленнєвих умінь та здатність до переключення уваги, «переживання» емоційних станів в ході спілкування з учнями.

Наукова новизна пропонованого нами концептуального підходу до застосування засобів акторської майстерності у педагогічній діяльності полягає у поясненні та прогнозуванні цього процесу шляхом визначення та інтеграції цінних принципів і підходів у перевірених практикою і часом психолого-педагогічних концепціях.

Аналіз психолого-педагогічних концепцій із погляду їхньої ефективності для пояснення та прогнозування ефективних шляхів здійснення педагогічної діяльності дає нам можливість визначити такі концептуальні засади театральної педагогіки:

1. *Неможливість прямої довільної дії на неусвідомлювальні механізми творчості обумовлюють існування непрямого впливу на них шляхом звернення до свідомих прийомів психотехніки*. Автор цієї концепції К. Станіславський, на підставі досягнення і підтримання високої психічної і фізичної форми за допомогою уявної зосередженості, створив систему тренінгових вправ для розвитку творчого самопочуття молодих акторів [21]. В театральній педагогіці вчителя реалізується основний принцип системи К. Станіславського – принцип активності і дії, за яким необхідний емоційний стан виникає лише в процесі фізичних дій, коли педагог усвідомлює єдність фізичного та психічного, управляючи своїм емоційним станом, що є важливим для педагогічної діяльності.

2. Перебудова психологічних процесів, які визначають основні психологічні вияви особистості педагога, у контексті *залучення до його педагогічної діяльності елементів театральної творчості,* сприяє створенню творчої атмосфери в учнівському колективі. Ця концепція втілена у виховній системі А. Макаренка, за переконанням якого в педагогічних закладах вищої освіти обов’язковим є «викладання постановки голосу, і пози, і володіння своїм організмом, і володіння своїм обличчям… Якщо ми йдемо до театру і милуємося акторами, які грають прекрасно, то там ця гра – наша естетична насолода, а тут вихованець має перед собою такий самий живий організм, який не грає, а виховує» [15, с. 172].

Готуючись до будь-якої педагогічної діяльності, А. Макаренко реалізовував ідею органічного зв’язку професійної діяльності актора і педагога, розробляючи цілий режисерський план, в якому враховував стан, характер вихованців, тональність і загальний настрій спілкування з ними, а також поведінку самого педагога – тон розмови, міміку, вміння триматися.

3. Педагогічна діяльність учителя відбувається, за *діяльнісною теорією особистості* О. Леонтьєва [13], А. Брушлинського [20], в діяльності, що розуміється як складна динамічна система взаємодій суб'єкта (активної людини) зі світом (з [суспільством](http://ua-referat.com/%D0%A1%D1%83%D1%81%D0%BF%D1%96%D0%BB%D1%8C%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%BE)), в процесі яких і формуються просуспільні властивості особистості.

4. Формуванню в учнів прийомів внутрішнього бачення образа, володінню руховою культурою, вміннями імпровізації можливих комбінацій взаємодії у спілкуванні сприяють, за *діяльнісною концепцією поетапного формування розумових дій* П. Гальперіна[7] *у теорії інтеріоризації* Ж. Піаже [19], Л. Виготського [6], психолого-педагогічні тренінги з оволодіння технікою переведення обраної моделі спілкування із внутрішнього плану у зовнішній. Це дозволяє використовувати теорію інтеріоризації для оволодіння педагогом елементами акторського мистецтва з метою набуття здатності в передаванні моделі спілкування шляхом рольових програвань образів, сприяючи логічній побудові моделей спілкування.

5. Переосмислення суспільних вимог, індивідуальний внесок у детермінацію особистісного розвитку, за *системною моделлю людинознавства* Б. Ананьєва [2] та *закономірностями елементарної пізнавальної діяльності* Л. Анциферової [3], забезпечується залежністю результатів соціальних впливів від рівня власної активності особистості. Особистість є продуктом навчання, а її властивості – це узагальнені поведінкові рефлекси і соціальні навички.

Психологічне тренування емоційної сфери, самовиховання є невід’ємною частиною творчої діяльності кожного сучасного педагога. Тому, наступною перспективною науковою розробкою, за досліджуваною проблематикою, вважаємо обґрунтування, за окресленими концептуальними засадами, методів системного використання засобів акторського мистецтва в діяльності вчителя під час навчання учнів основної школи.

**РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ СЦЕНІЧНИХ ПРИЙОМІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

**2.1. Опис методів системного використання педагогом засобів акторського мистецтва**

Метою даного етапу нашого дослідження став пошук придатних для наявних структурних концепцій театральної педагогіки методів і засобів акторського мистецтва педагога, які уточнювали б освітні результати та співвідношення змінних в описі компонентів забезпечення ефективної педагогічної діяльності.

Основною стратегією дослідження методів і засобів театральної педагогіки, які відповідали б концептуальним підходам щодо застосування засобів акторської майстерності у педагогічній діяльності є формулювання робочих визначень у вигляді опису методів становлення та розвитку компонентів, що забезпечують результативність педагогічної діяльності.

Методи і засоби театральної педагогіки забезпечують оволодіння педагогом артистичними уміннями, якими повинні володіти всі суб’єкти педагогічної діяльності на рівні, хоча б мінімально необхідному, для досягнення освітніх вимог державних освітніх стандартів.

Реалізація методів і засобів театральної педагогіки в професійно-педагогічній діяльності має широко варіативний характер. Тобто у ній можуть доцільно, до вимог педагогічних ситуацій, використовуватися всі наукові концепції театральної педагогіки. Кожен її метод і засіб має специфічну спрямованість на розвиток обґрунтованих у підрозділі 1.1 складових акторської майстерності, водночас певним чином впливаючи й на розвиток інших компонентів педагогічної діяльності. Тому, виходячи із завдань дослідження, подальше групування специфічних методів і засобів театральної педагогіки ми будемо здійснювати, дотримуючись виділених у підрозділі 1.2 концептуальних підходів.

Далі розкриємо цільові орієнтації та методичні основи методів і засобів акторської майстерності, згрупованих за провідними ознаками розвитку творчого самопочуття молодих акторів за *концепцією існування непрямого впливу на неусвідомлювані механізми творчості шляхом звернення до свідомих прийомів психотехніки К. Станіславського* [21], тобто тренінгових вправ, за допомогою яких досягається необхідний стан педагога. Під час підготовки до уроку вчитель продумує кожну деталь (жести, пози, фрази, монологи), які повинні бути логічно вивіреними і природними. Всі ці елементи повинні працювати на урок, на те, щоб він запам’ятався школярам.

Проблему продуманих дій можна вирішити, поділивши виконувані на уроці дії на етапи, навчившись ставити перед собою завдання щодо їх здійснення. Продумавши режисуру уроку та працюючи над його етапами вчитель, як актор, може відпрацьовувати виконувані ним ролі маленькими частинами, щоб краще орієнтуватися в різні моменти уроку, в силу чого його дії стають ближчими до «життєвої правди». В ході дослідної роботи нами визначені *методи відпрацювання педагогічно доцільної поведінки* вчителя засобами виразного показу певних почуттів по відношенню до тих чи інших дій школярів. Формування різних видів людського досвіду І. Зязюн вважав прямо пропорційним чуттєвій чуйності особистості на ситуації їх передачі та засвоєння [11, с. 5]. Адже емоційний стан учителя на уроці легко передається учням. Так, скутість, страх учителя перед аудиторією, дратливість, негативно впливають на створення творчо атмосфери в класі. Навпаки, вчитель, який володіє вільною, невимушеною пластикою, уміє легко перевтілюватися, змінювати інтонацію, темп мови, вираз обличчя, завжди користується особливою повагою та увагою в учнівському колективі.

Усвідомленню вчителем семантики своєї поведінки в окремих ситуаціях, що створюються на уроці, сприяє раціональне програвання словесних і безсловесних дій. Як має реагувати педагог (радуватися чи висловлювати подив), якщо слабкий учень неочікувано для вчителя дуже добре відповів біля дошки? Подив, як вияв безнадійної думки вчителя про учня, може образити школяра. Навпаки ж, коли вчитель не перестає дивуватися черговій поганій відповіді слабкого учня, то така поведінка педагога переконує школяра в тому, що вчитель все ж вірить у його сили, і учневі стає легше повірити в них самому. Свідоме користування вчителем мовою дій, як бачимо, є корисним не лише для вчителів, а й для всіх учнів. Таке мікровикладання, програвання фрагментів окремих етапів уроку розвиває педагогічну рефлексію, формує здатність до дій з оцінювання і критичності мислення, дає можливість учителю аналізувати і досліджувати навчальні ситуації і свої дії в них.

Кожен учитель, як і актор, за К. Станіславським, повинен бачити перед собою надзадачу. На відміну від завдань, які стосуються кожного окремого етапу уроку, перед учителем стоїть і глобальне надзавдання всього уроку в цілому, його кінцевий результат – формування в учнів предметних, базових і ключових компетентностей. Це та межа, якої повинен досягти на уроці вчитель як режисер і актор.

Під час проведення уроку виникають ситуації, коли вчителю необхідно діяти без попередньої підготовки в умовах збігу в часі процесу створення плану дій і його відтворення. *Метод мовленнєвих імпровізацій* педагога застосовується в ситуаціях особливої емоційної напруженості, коли відбувається перетворення зовнішнього подразника у факт свідомості особистості. Внутрішня структура імпровізації, за К. Станіславським [21], включає три етапи: 1) інтуїтивне осмислення проблеми; 2) осяяння, інсайт (знаходження оригінального ходу її вирішення; 3) педагогічна рефлексія з осмислення ходу розв’язку проблеми і вибір способу її реалізації. Внутрішня структура реалізації імпровізації має два етапи: 1) публічна реалізація мовленнєвої імпровізації; 2) інтуїтивно-логічний аналіз результатів імпровізації і миттєва її корекція.

Використання системи К. Станіславського в моделюванні конкретних педагогічних ситуацій на уроці формує у вчителя інтелектуально-евристичні особистісні здібності: здатність бачити проблеми і протиріччя, які їх породжують, генерувати ідеї, висувати гіпотези, розвиває фантазію, асоціативність мислення, критичність та здатність до оцінюваних суджень.

В подоланні вчителем проблем та усунення протиріч, які їх породжують, суттєву роль грає ступінь сформованості вольового компоненту, який розвивається, за К. Станіславським, *методами створення творчого самопочуття*. Одним із способів відновлення творчого самопочуття педагога в умовах інтенсивної професійно-педагогічної діяльності є короткочасне (впродовж 5-10 хвилин) розслаблення відпочинок та самонавіювання з метою відновлення втрачених сил.

У разі необхідності проведення уроку за непривабливою для вчителя темою, стане в пригоді порада К. Станіславського акторам: шукати в непривабливій ролі щось цікаве, «манкість». Для початку педагогу необхідно добре вивчити тему, розібратися в ній самому, знайшовши в її теоретичній і практичній частинах дещо цікаве, привабливе, що сприятиме створенню творчого самопочуття, яке буде передано й учням.

Якщо ж учителеві необхідно створити у себе позитивний настрій на проведення уроку в класі, з яким якось не склалися відносини, театральна педагогіка рекомендує настроїти себе на цікаву роботу з учнями, ретельно підготувавши урок, продумавши прийоми залучення мимовільної уваги школярів, створюючи атмосферу насиченої навчальної діяльності, а через формули самонавіювання надати собі стану впевненості в очікуваному успіхові. Такі методи створення творчого самопочуття ґрунтуються на володінні педагогічною технікою і постійній роботі над собою.

Втілена у виховній системі А. Макаренка концепція *залучення до педагогічної діяльності елементів театральної творчості,* виходить із того, що зовнішня сценічна сторона впливу на вихованців повинна бути відбиттям справжніх переживань, духовності вчителя [14]. Для того, щоб знання з навчального предмету були найкращим чином сприйняті учнями, вчитель повинен заразити їх бажанням вчитися. Для цього йому необхідно опанувати *методи володіння своїм тілом (правильно стояти, сидіти, рухатися), жестами, дихання і управління різними відтінками інтонації голосу*.

Оволодіння пластикою тіла ґрунтується на вихованні певних, не завжди «зручних» для людини звичок: бути завжди підтягнутим, не сутулитися, не сидіти перевальцем, не мати важкої (розкачування, підсідання, шльопання) ходи, для жінок – не ходити великими кроками, приховувати свою втому, поганий настрій, хвороби, підпорядковуючи свої особисті зручності і бажання інтересам оточуючих, суспільства.

У постановці голосу під час уроку необхідно тримати голову і шию прямо, щоб дихати вільно, погляд спрямовувати на самий останні ряд учнівських парт, щоб бачити, чи доходить мова до тих, хто сидить позаду всіх, не схрещувати руки на груді, не схоплювати їх перед собою, не класти їх у кишені, не дивитися на годинник і ін.

З метою подолання скованості, відпрацювання швидкості реакції, внутрішньої готовності до успішного моделювання і прогнозування педагогічного процесу вчителю необхідно вивчати можливості різних слів, шукати серед них «опорні», які містять інформацію про центральні елементи змісту навчання. Добитися сприйняття ідей на рівні навіювання можна виділенням у вимові «опорних» слів для підсилення їхнього смислового навантаження інтонацією, наголосом їхньої виразності для передачі емоційного стану педагога, уповільненням темпоритму мови, логічними і психологічними паузами. Приковуючи увагу, схвилювавши школярів тим, що близько кожному, вчитель має змогу оволодіти волею школярів.

В оволодінні «мистецтвом переживання і представлення» А. Макаренко надавав великого значення театру, вважаючи, що театр сприяє покращенню мовлення і розширенню кругозору особистості педагога [14]. *Метод участі педагога у сценічних діях і спілкуванні* вчить глибоко аналізувати ролі діючих осіб, умілому знаходженню виходу із труднощів під час постановки складних дій на сцені, що сприяє розвитку педагогічної уяви, натхнення та творчого самопочуття. Водночас, А. Макаренко застерігав педагогів від захоплення лише зовнішньою сценічною складовою впливу на вихованців без відбиття справжніх переживань і духовності вчителя.

За *діяльнісною теорією особистості* О. Леонтьєва [13], А. Брушлинського [20], просуспільні властивості особистості педагога формуються у складній динамічній системі його взаємодій як суб'єкта (активної людини) зі світом (з [суспільством](http://ua-referat.com/%D0%A1%D1%83%D1%81%D0%BF%D1%96%D0%BB%D1%8C%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%BE)), в тому числі і методами театральної педагогіки. Найсприятливіші умови для трансляції (взаємодії) «духовних культур» вчителя і учня виникають в умовах кооперації, аналогічним театральним студіям, художньо-мистецьким майстерням, де учні і педагоги об’єднані за інтересами. Театралізована, мистецька дія є психологічним процесом досягнення цілей в умовах кооперованої діяльності педагога і учнів. Вона виступає видовищним фактом, реальною подією, що відбувається в часі і в просторі прямо зараз, на наших очах.

В процесі застосування *методу* *кооперованої діяльності в театралізованих постановках* використовуються індивідуальне, парне, групове і колективне висування цілей творчого пошуку, колективне планування і реалізація задуму, прогнозування власної та спільної діяльності, самооцінка і колективна оцінка результатів. В кооперованій взаємодії педагога з учнями поєднуються процес засвоєння теоретичних знань і формування організаційно-комунікаційних умінь. Професійні знання педагога тут мають спиратися на такі особистісні якості як творча уява, педагогічна рефлексія, емпатія, здатність до імпровізації, які зближують учителя з актором.

За *діяльнісною концепцією поетапного формування розумових дій* П. Гальперіна[7] *у теорії інтеріоризації* Ж. Піаже [19], Л. Виготського [6], оволодіння педагогом технікою переведення обраної моделі спілкування із внутрішнього плану у зовнішній може бути забезпечено методом психолого-педагогічного тренінгу. Програвання вчителем педагогічних етюдів із включення в певні образи («я – вчитель», «я – класний керівник», «я – учень», «я – батько своєї дитини») здійснюється для переробки того, що є «поза» через свою позицію з метою вдосконалення культури педагогічного спілкування. Добре, якщо у педагога є певний елемент регресі, відродження переживань дитинства і дитячого досвіду, вживання в цей досвід. Така емоційна ідентифікація, як уміння проникнути у внутрішній світ дитини, дає змогу, спираючись на мотиваційно-потребнісну сферу її особистості, емоційну спільність педагога і вихованця, передбачити реакцію дітей на його емоційний стан, моделювати та змінювати заплановані образи і підходи.

Адекватність творчих пошуків та їх реалізації акторами [8] і вчителями дає нам змогу виділити чотири *етапи в роботі вчителя над уроком.* Перший – доурочний, створює, на підставі емоційної ідентифікації, в уяві, у відчуттях, передчутті вчителя образ, характер взаємодії з учнями на уроці, їх можливе ставлення до того, що відбуватиметься. Залежно від цього вчителем визначаються варіанти моделей комунікативної структури майбутнього уроку.

Другий етап – технічний, виконавський, коли відбувається розробка задуму уроку шляхом аналізу найвирогідніших моделей сприйняття школярами запропонованого їм навчального матеріалу та здійснюється фіксація задуму в плані-конспекті.

Третій етап – творчий, пов'язаний із роботою вчителя на уроці в класі зі втілення та реалізації задуму, коли відбувається зворотній зв'язок із учнями в ході спілкування, що забезпечує орієнтацію в обставинах постійно змінюваного педагогічного процесу, психічного стану школярів, результатів навчально-виховних впливів, використовуючи раніше заплановані методи, форми і засоби навчання, або скориговані, залежно від обставин, що змінилися.

Четвертий етап роботи вчителя над уроком передбачає аналіз втілення задуму і, на підставі цього, здійснюється корегування і подальше прогнозування щодо ефективності, позитивних моментів і недоліків у застосуванні методів, форм організації та засобів навчання і виховання школярів, стає можливим планування на майбутнє особливостей використання оптимальних способів педагогічного впливу.

За описаними етапами відбувається переведення обраних моделей спілкування із внутрішнього плану у зовнішній. Тому, рівень педагогічної, як і акторської майстерності визначається відповідністю зовнішніх дій (мова, жести, міміка), які виконуються педагогом, його внутрішньому душевному стану, готовністю передавати свої почуття «випромінюванням» (за К. Станіславським). Таке впровадження принципу інтеріоризації в педагогічну діяльність відкриває перед вчителем потенційні можливості для пошуку специфічних театральних виразних методів і засобів, що розкривають емоційно-смислову характеристику створюваних ним на уроці образів-моделей, дозволяє зробити сприйняття учнями навчального матеріалу глибшим і змістовнішим.

Розкрита, за *системною моделлю людинознавства* Б. Ананьєва [2] та *закономірностями елементарної пізнавальної діяльності* Л. Анциферової [3], залежність результатів соціальних впливів від рівня власної активності особистості, дає нам змогу проаналізувати вплив методів і засобів театральної педагогіки на переосмислення педагогом суспільних вимог, їхній індивідуальний внесок у детермінацію особистісного розвитку. Серед основних напрямів емоційно-психологічного впливу на вихованців першочергова роль відводиться, на наш погляд, самому педагогові, якого має вирізняти переконаність, покликання до педагогічної діяльності, добре знання предмету діяльності, а особисте його життя має бути зразком для всіх учасників освітнього процесу.

Для досягнення мети з упровадження методів і засобів театральної педагогіки в освітніх закладах К. Станіславський у системі роботи над собою виділив два важливих правила: спочатку трудне зробити звичним, а потім – звичне зробити легким та приємним. Позитивне ставлення до ідей театральної педагогіки педагог може викликати у себе довільно, активізуючи роботу центральної нервової системи фізичними вправами в життєстверджуючих, оптимістично налаштованих, природних педагогічних тренінгах. Педагогічні наміри з упровадження ідей театральної педагогіки і результат не завжди співпадають, що виступає джерелом вільного або невільного, свідомого або неусвідомлюваного творчого пошуку, коли відбувається творчий діалог педагога з власними початковими намітками.

Попередньому плануванню, за нашими спостереженнями, підлягає режисура року, бачення в його композиції послідовності, загальної логіки розгортання головних смислових епізодів і педагогічних подій, заготовка художніх деталей (образних прикладів, яскравих питань, цікавих фактів, кульмінаційних засобів), а також зовнішні атрибути наочності, одягу, манери поведінки. Водночас, поєднання запланованих деталей, послідовність, їх компоновки в композиції уроку залежать від реального розгортання обставин і подій під час його проведення. Їхнє варіювання відбувається відповідно до емоційного стану учнів, швидкості засвоєння матеріалу, характеру педагогічного діалогу, обумовленого педагогічною дійсністю. Продуктивність імпровізаційних дій на уроці залежить від їхнього внутрішнього зв’язку із попереднім планом вчителя, який не повинен стримувати творче начало, а зайва непередбачувана імпровізаційність педагогічних дій не повинна руйнувати педагогічний сенс попереднього режисерського задуму вчителя.

Сучасна загальноосвітня школа має взяти на озброєння режисерську педагогіку, яка перетворюватиме урок на виставу, створюватиме цикли таких вистав за навчальними предметами, темами навчальних програм. Режисура таких уроків потребує використання широкого кола літературних і мистецьких джерел, різноманітних технічних засобів, які синтезуватимуть режисерсько-сплановані словесні дії із зоровим рядом, сприяючи активізації сприйняття навчального матеріалу. Завданням режисури уроку є залучення кожного учня до диференційовано-активної участі в уроці-виставі. На смислове та емоційне сприйняття учнів впливають педагогічні події, що виникають внаслідок застосування *методу відкритої режисури уроку* [9]. Вчителю важливо знайти вихідну подію щодо «входження в тему», яка викликатиме внутрішній монолог, інтенсивну робот розуму і серця школярів. Реакція-відповідь класу стане подією-зав’язкою уроку, яка акцентує увагу на факті «відкриття», яке має відбутися. Відкрита режисерська дія перетворює шкільний урок у своєрідну імпровізаційну виставу, у якій колективна творчість вчителя і учнів стає наскрізною дією.

Залучаючи учнів на уроках із загальноосвітніх предметів до пізнавальної діяльності засобами драматизації, учитель може застосовувати *метод «подорожі на машині часу»* в різні історичні епохи, дій у запропонованих обставинах, розповіді від імені учасника подій або очевидця, «ідентифікації» з історичними літературними героями, діячами науки минулого, «пожвавлення» творів мистецтва, створюючи ситуації емоційного спонукання уяви, фантазії, розвитку асоціативного досвіду школярів.

Добре стимулює творчу активність школярів гумористичне забарвлення завдань, заохочення нетипових, по-справжньому дотепних рішень *методом стильових імпровізацій*. Наприклад, під час педагогічно практики нами була створена гумористична «антологія» театру на тему «Балада про королівський бутерброд» С. Маршака [16], обіграна в стилі трагікомедії англійського королівського театру, в стилі буфонади агіттеатру, в стилі сцен із життя провінції сучасного театру з варіюванням антуражу, музичного оформлення, пластики та інших засобів втілення образів.

Активність театралізованих дій викликає творчу самостійність школярів, сприяє усвідомленню прийнятих на себе ролей. Одна й та сама театралізована ситуація може програватися багаторазово, даючи учасникам театралізації спробувати себе в різних ролях, запропонувати своє їх бачення. За порівняно короткий час школярі можуть продемонструвати та побачити в концентрованому вигляді різноманітні індивідуальні програвання однієї і тієї ж самої ролі, співставити поведінку у грі з власною поведінкою у реальній дійсності.

Досвід застосування методів системного використання педагогом засобів акторського мистецтва переконує в необхідності широкого впровадження елементів театральної педагогіки в навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів, націлює на подальший пошук прийнятних її методів і засобів.

**2.2. Критерії, показники та рівні сформованості акторських якостей педагогів**

Діагностувально-результативний компонентметодики впровадження сценічних прийомів у педагогічну діяльність відбиває процедуру виявлення досягнутого якісного рівня сформованості професійно-педагогічної компетентності майбутнього вчителя. Його представлено критеріями і показниками, які відповідають обґрунтованим концептуальним засадам застосування засобів акторської майстерності в педагогічній діяльності.

*Критерій непрямого впливу на неусвідомлювальні механізми творчості через свідомі прийоми психотехніки* розкривають показники: орієнтація в надзавданні та окремих завданнях уроку, володіння методикою створення уроків-вистав, творчого самопочуття, способами застосування імпровізаційних режисерських дій у навчанні школярів, здатністю до виразного показу певних почуттів по відношенню до дій учнів.

*Критерій відбиття переживань, духовності педагога у зовнішній сценічній стороні впливу на вихованців* характеризують показники: здатність до зараження учнів бажанням вчитися (шляхом володіння пластикою тіла, постановкою голосу, розкутістю, навіюванням), володіння «мистецтвом переживання і представлення».

*Критерій* *діяльнісної взаємодії особистості зі світом* уміщує показник здатності до кооперованої взаємодії «духовних культур» педагога з учнями.

*Критерій* *переведення обраних моделей спілкування із внутрішнього плану у зовнішній* визначають показники: володіння програванням педагогічних етюдів із включення в певні образи, передчуттям образу і характеру взаємодії з учнями на уроці, аналізом найвирогідніших моделей сприйняття школярами пропонованого їм змісту навчального матеріалу, втіленням та коригуванням задуму в умовах постійно змінюваного педагогічного процесу, прогнозуванням на майбутнє особливостей використання оптимальних способів педагогічного впливу.

*Критерій залежності результатів соціальних впливів від рівня власної активності особистості* включає такі показники: переконаність та покликання до педагогічної діяльності, знання і позитивне ставлення до методів і засобів драматизації, їхнє впровадження окремими педагогами і закладом освіти в цілому, зразковість особистого життя педагога для всіх учасників освітнього процесу.

Із метою визначення впливу впровадження сценічних прийомів у педагогічну діяльність закладу загальної середньої освіти на кількісно-якісні показники сформованості професійно-педагогічної компетентності вчителя та для з’ясування динаміки цього процесу, нами було здійснено поетапне діагностування рівнів сформованості її складників шляхом опитування педагогів за модифікованою нами методикою А. Фюрко, П. Мюллера та М. Аммона, розробленою у Центрі обслуговування та навчання досліджень і розвитку Каліфорнійського університету в Берклі. Текст методики знаходиться в Додатку А.

Учителі відповідали на питання шляхом визначення того, якою мірою (від 1 до 4 балів) вони не погоджуються або погоджуються з кожним із тверджень опитувальника: 4 бали – цілковита згода із твердженням, 1 бал – учень зовсім не погоджується із твердженням опитувальника.

Діагностувально-результативний компонент уможливлює комплексне психолого-педагогічне оцінювання ефективності впровадження сценічних прийомів у педагогічну діяльність майбутніх учителів за авторськими й дібраними методиками та дозволяє диференціювати отримані результати за п’ятьма якісними рівнями за 100-бальною шкалою ступеня вияву складових професійно-педагогічної компетентності : 50-54 бали – задовільний рівень; 55-64 – достатній рівень; 65-79 балів – добрий рівень; 80-89 балів – дуже добрий рівень; 90-100 балів – відмінний рівень.

**РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРЕМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ТЕАТРАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

**3.1. Методика організації і проведення дослідно-експериментальної роботи**

Експериментальне дослідження було спрямованим на підвищення ефективності формування у педагогів якостей актора, які використовуються залежно від педагогічних цілей, методами системного використання засобів акторського мистецтва, відібраних за концептуальними засадами переконливого пояснення та прогнозування процесу та результатів такого формування.

Експериментальна робота здійснювалася впродовж 2019 року в умовах освітньо-професійної діяльності двох загальноосвітніх навчальних закладів за системою методів акторського мистецтва, обґрунтованими в підрозділі 2.2 наукової роботи.

Дослідно-експериментальна робота була складовою педагогічної діяльності вчителів із навчання учнів 5-11 класів математиці та трудовому навчанню, під час якої впровадження обґрунтованих методів акторського мистецтва здійснювалося в експериментальних класах, а традиційні методи навчання і виховання учнів застосовувалися у контрольних класах.

Перевірка результативності методики впровадження сценічних прийомів у педагогічну діяльність щодо змін у рівнях вияву акторських якостей у педагогів здійснювалася за обґрунтованими в підрозділі 2.2 критеріями: непрямий вплив на неусвідомлювальні механізми творчості через свідомі прийоми психотехніки; відбиття переживань, духовності педагога у зовнішній сценічній стороні впливу на вихованців; діяльнісна взаємодія особистості зі світом; переведення обраних моделей спілкування із внутрішнього плану у зовнішній; залежність результатів соціальних впливів від рівня власної активності особистості .

Метою констатувального експерименту стало оцінювання отриманих кількісно-якісних даних у вигляді рівнів сформованості акторських якостей у педагогів, які працювали за традиційними методиками навчання і виховання школярів.

Достовірність отриманих під час експерименту даних визначалася зумовленим завданням дослідження обсягом вибірки. У констатувальному дослідженні були задіяні 36 педагогів, відібраних із учителів контрольних та експериментальних класів за вимогами однорідності успішності навчання школярів.

Із метою визначення впливу освітньої діяльності на кількісно-якісні показники сформованості акторських якостей та для з’ясування динаміки цього процесу було здійснено поетапне діагностування рівнів їх вияву шляхом опитування педагогів за наведеною в підрозділі 2.2 авторською методикою її вияву.

Багатовимірність діагностичної шкали для визначення ступеня вияву акторських якостей, репрезентативність вибірок педагогів для участі у дослідно-експериментальній роботі та використання методів математичної статистики при обробці результатів діагностування забезпечили об’єктивність отриманих під час констатувального експерименту результатів.

Попереднє констатувальне діагностування, яким було охоплено 36 педагогів двох загальноосвітніх навчальних закладів, дало нам змогу виявити, за допомогою якісного аналізу даних, що рівень сформованості акторських якостей у вчителів 5-11 класів складає в середньому 65,4% (нижня межа доброго рівня) при невисокій якості їх вияву (38,9%) (див. додатки Б і В). 61,1% вчителів виявили виконавський, репродуктивний рівень педагогічної діяльності, недостатнє володіння педагогічною технікою емоційно-образного сприйняття, переживання і перевтілення, не завжди ефективне управління увагою і дисципліною учнів на уроці, власним емоційним станом, зазнають труднощів у комунікації зі школярами. Водночас наше дослідження показало, що більше 90% учнів тонко відчувають психічний стан вчителя і до числа найбажаніших його якостей відносять доброзичливість, почуття гумору, відсутність роздратованості і ін. Нажаль впоратися зі своїм внутрішнім станом майже 35% педагогів не завжди вдається. Міміка, жести, вираз очей мимовільно говорять про їхнє самопочуття, потребуючи навчання прийомам перевтілення, комунікації, перцепції і саморегуляції.

Обробка отриманих даних засвідчила, що більше 83% вчителів не замислюються над проблемою розвитку власних акторських здібностей засобами театральної педагогіки; 47% педагогів переконані, що акторські здібності не піддаються розвиткові; 26% вчителів бажають розвинути власні комунікаційні, перцептивні, саморегуляційні і сценічні здібності, але не здійснюють цього внаслідок відсутності відповідних знань; і лише 21% педагогів займалися або займаються розвитком сценічних умінь у мистецьких гуртках.

Відчуття дефіциту професійної культури емоцій, поведінки, спілкування виявлено нами у прагненні вчителів до подолання різкості свого характеру, бути стриманими у почуттях, набуття здатності щодо «входження в роль» на уроці, налаштування на діловий лад, управління своїм настроєм.

Даючи відповідь на питання: «Оцінити за трибальною шкалою, яку із трьох запропонованих тем Ви бажаєте вивчити глибше?», вчителі на перше місце, із середнім балом 2,8, поставили тему «Елементи акторської майстерності в діяльності вчителя», на друге, із середньою оцінкою 2,32 бали, – тему «Основи мімічної і пантомімічної виразності вчителя», на третє, із оцінкою 2,02 бали – тему «Майстерність учителя в управлінні собою засобами саморегуляції». Це говорить про підвищену потребу педагогів в опануванні уміннями управління своїм станом засобами театральної педагогіки.

Аналіз отриманих у ході проведеного констатувального дослідження результатів зрізу вказує на те, що наявні традиційні підходи до педагогічної діяльності вчителів основної школи є недостатньо ефективними та потребують концептуального коригування та відповідної організації за спеціально підібраними методами театральної педагогіки.

**3.2. Аналіз результативності методики впровадження елементів театральної педагогіки в педагогічну діяльність**

Формувальний етап експерименту, у якому взяли участь 36 учителів (19 учителів експериментальних класів і 17 учителів контрольних класів) відбувався у 2019 році і передбачав упровадження концептуально систематизованих нами методів акторської майстерності у навчання учнів 5-11 класів. Завданням цієї стадії дослідно-експериментальної роботи було поетапне формування акторських умінь педагогів засобами концептуально систематизованих методів театральної педагогіки в освітньому просторі загальноосвітнього навчального закладу. Спочатку відбувалося ознайомлення з ними і апробація вчителями, уточнення окремих складових. Далі здійснювалося їхнє поглиблене теоретичне і практичне освоєння та перевірка на практиці кращими педагогами закладу. І, насамкінець, здійснюється розповсюдження нових методів і засобів театральної педагогіки серед усіх педагогів закладу освіти.

Представлений у додатках Б і Г порівняльний моніторинг рівнів вияву вчителями 5-11 класів акторських умінь під час уроків математики та трудового навчання розкриває динаміку зміни їх сформованості у вчителів контрольних та експериментальних класах. Дослідно-експериментальна робота забезпечила підвищення середнього рівня вияву акторських якостей учителів експериментальних класів на 8,2% у порівнянні з учителями контрольних класів. Лише 21% вчителів експериментальних класів виявили виконавський, репродуктивний рівень педагогічної діяльності (в контрольних класах таких вчителів виявлено 58,8%). Натомість, 79% вчителів показали якісне володіння педагогічною технікою, ефективне управління увагою і дисципліною учнів на уроці, власним емоційним станом, зменшення випадків виникнення труднощів у комунікації зі школярами (в контрольних класах таких вчителів виявлено майже вдвічі менше – 41, 2%). Динаміка зростання якості сформованості акторських якостей серед учителів експериментальних класів супроводжувалася зростанням серед заходів дисциплінарних впливів методів, спрямованих на організацію певної лінії правильної поведінки і спілкування зі школярами. 30% вчителів експериментальних класів відзначили підвищення рівня організованості і дисципліни учнів, а 26% педагогів вказали на зростання якості засвоєння школярами навчального матеріалу, покращення їхньої уваги на уроці. Всіма вчителями експериментальних класів висловлено підвищення задоволення від педагогічної діяльності внаслідок набуття умінь і навичок із покращення спілкування з учнями, мобілізації та вияву власного потенціалу творчого самопочуття засобами індивідуальних здібностей і нахилів.

За методом χ*2* (критерієм згоди Пірсона) нами було здійснено перевірку істотності різниці між рівнями сформованості акторських якостей учителів експериментальних і контрольних класів наприкінці 2019 року. У додатку Д середні значення рівнів вияву акторських якостей використано нами для встановлення статистичних розбіжностей в оцінках.

Дані додатку Д вказують на відмінність середніх балів рівнів вияву акторських якостей учителями експериментальних і контрольних 5-11-х класів у межах від 4,0% до 24,5%. Істотність різниці між рівнями вияву громадянської відповідальності учнями експериментальних і контрольних класів була підставою для прийняття одного із двох припущень:

* : розбіжності рівнів сформованості акторських якостей учителів експериментальних та контрольних класів є недостатньо значущими;
* : різниця рівнів сформованості акторських якостей учителів експериментальних та контрольних класів є суттєво значущою.

Представлені у Додатку Д середні значення рівнів сформованості акторських якостей учителів експериментальних та контрольних класів після завершення формувального експерименту уможливили визначення відносних значень цих рівнів в експериментальних (*f΄y*) і контрольних класах (*f΄k*).

Відповідно до чотирьох ступенів свободи величина χ *2крит* на 95% рівні вірогідності складає 9,49 [12, с. 288]. Перебільшення знайденим нами при статистичній обробці результатів значенням χ *2emp*  (дорівнює 87,4) табличного значення χ *2крит.* свідчить про можливість відхилення нульової гіпотези та визнання суттєво різними рядів оцінок рівнів сформованості акторських якостей учителів експериментальних та контрольних класів. Відхилення нульової гіпотези дає підстави стверджувати про істотну значущість розбіжностей під впливом експериментальних факторів і визнати дієвість взаємозв’язку між упровадженою системою методів театральної педагогіки формування акторських якостей учителів в освітньому просторі 5-11 класів і рівнями їхньої сформованості.

Результати формувального експерименту, незважаючи на специфіку навчальних предметів математика та трудове навчання, індивідуальних нахилів та здібностей учителів 5-11 класів, можна розглядати як закономірний результат упровадження мети, методологічних засад і методів театральної педагогіки формування акторських якостей учителів.

Отримані результати дослідно-експериментальної роботи дають нам змогу стверджувати, що запропонована система методів театральної педагогіки є необхідною та достатньою для формування акторських якостей учителів закладів загальної середньої освіти і може бути рекомендована для розповсюдження серед усіх педагогів закладів загальної середньої освіти.

**ВИСНОВКИ**

Результати дослідження засвідчують досягнення його мети та вирішення поставлених завдань, що стало підґрунтям для формулювання таких висновків

* 1. Проаналізовано зміст ключових понять дослідження «педагогічна діяльність», «театральна творчість», як провідних складових феномена «театральна педагогіка». Під останнім розуміємо галузь педагогічної науки, що ґрунтується на об’єктивних законах виявлення, розвитку та збагачення акторських та педагогічних здібностей, що відображають мету і завдання театралізації, розкривають вимоги до моральних, світоглядних і культурних якостей актора та педагога, учіння про техніку переживань, перевтілення, елементи психотехніки і фізичних дій в реалізації акторських і педагогічних можливостей, які виявляються в творчій активності та стимулюються позитивними образними почуттями.
  2. Розроблено та науково обґрунтовано методологію застосування засобів акторської майстерності у педагогічній діяльності учителів загальноосвітньої школи на засадах перевірених практикою і часом психолого-педагогічних концепцій: концепція непрямого впливу на неусвідомлювальні механізми творчості свідомими прийомами психотехніки К. Станіславського; концепція залучення до педагогічної діяльності елементів театральної творчості А. Макаренка; діяльнісна теорія особистості О. Леонтьєва, А. Брушлинського; діяльнісна концепція поетапного формування розумових дій П. Гальперіна у теорії інтеріоризації Ж. Піаже, Л. Виготського; системна модель людинознавства Б. Ананьєва та закономірності елементарної пізнавальної діяльності Л. Анциферової. Перевагою інтегративного підходу до розуміння складності природи формування акторських якостей педагогів шляхом використання багатьох концепцій є інтеграція окремих їх складових.
  3. Спроектовано систему методів використання педагогом засобів акторського мистецтва, що містить: методи відпрацювання педагогічно доцільної поведінки, метод мовленнєвих імпровізацій, методи створення творчого самопочуття, методи володіння своїм тілом, жестами, диханням і управлінням відтінками інтонації голосу, метод участі у сценічних діях і спілкуванні, метод кооперованої діяльності в театралізованих постановках, метод поетапної роботи вчителя над уроком, метод відкритої режисури уроку, методо стильових імпровізацій.
  4. За обґрунтованим концептуальними засадам застосування засобів акторської майстерності в педагогічній діяльності визначено критерії і показники сформованості акторських якостей педагогів за п’ятьма рівнями (відмінний, дуже добрий, добрий, достатній і задовільний).
  5. Дослідно-експериментальна перевірка системи методів формування акторських якостей учителів 5-11 класів довела їхню ефективність, що виявилося у суттєвості різниці між рівнями сформованості акторських якостей педагогів контрольних та експериментальних класів. Позитивної динаміки зростання акторської майстерності серед учителів експериментальних класів нам вдалося досягти завдяки позитивному впливові методів театральної педагогіки на становлення її складових. Наявність у самоосвітній діяльності індивідуальних тренінгових вправ із саморегуляції, комунікації, сценічних та перцептивних вправ активізувало розвиток акторських умінь педагогів, що виявилося, за час експерименту, у суттєвому зростанні якості акторської майстерності вчителів експериментальних класів на 37,8%, у порівнянні з контрольними класами. Найдинамічніші зміни у сформованості акторських якостей серед учителів експериментальних класів відбулися на доброму (+24,5%), достатньому (‑18,9%) та задовільному (‑18,9%) рівнях.

Перспективним напрямом подальших досліджень вважаємо вивчення теоретико-методичних засад формування акторських якостей учнів основної і старшої школи як засобу розвитку їхніх ключових компетентностей в освітньому просторі загальноосвітнього навчального закладу.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Абрамян В. Театральна педагогіка: навч. посіб. для студ. вузів. Київ : Лібра, 1996. 224 с.
2. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. Санкт-Петербург. : Питер, 2001. 260 с.
3. Анциферова Л. И. К психологии личности как развивающейся системе. *Психология формирования и развития личности* / Отв. ред. Л. И. Анциферова. – Москва: Наука, 1981. – С. 56-58.
4. Брехт Б. Избранное. – М. : Терра-книжный клуб, 1998. – 608 с.
5. Вахтангов Е. Б. Документы и свидетельства: в 2 т. – Т. 2 / Ред.-сост. В. В. Иванов. М. : Индрик, 2011. – 686 с.
6. Выготский Л. С. Собр. соч. : в 6 т. Москва : Педагогика, 1983. Т. 3 : *История развития высших психических функций*. 1983. 368 с.
7. Гальперин П. Я. Лекции по психологии : [учеб. пособие для студентов вузов]. Москва : Кн. дом "Университет", 2002. 399 с.
8. Демидова А. Вторая реальность. Москва : «Искусство», 1980. 223 с. (Творческая лаборатория кинематографиста).
9. Ершов П. М. Режиссура как практическая психология. Москва : Мир искусства, 2010. 408 с.
10. Зязюн І. Педагогічна майстерність: підручник. / За ред. І. А. Зязюна. 3-тє вид., допов. і переробл. Київ: СПД Богданова А.М., 2008. 376 с.
11. Зязюн И. А. Развитие чувственной сферы учителя – важный элемент становления его мастерства. *Проблемы освоения театральной педагогики в профессионально-педагогической подготовке будущего учителя* : матер. Всесоюзн. научн.-практ. конф. – Полтава : Издательство «Полтава», 1991. С. 5-8.
12. Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике. Таллин : Валгус, 1980. 330 с.
13. Леонтьев А. Н. Начало личности – поступок. *Избранные психологические произведения* в 2-х т. / Под ред. В.В. Давыдова – Т.1. Москва: Педагогика, 1983. 385 с.
14. Макаренко А. С. Педагогическая поэма. *Главы «Театр», «Завоевание Куряжа»* / Сост., вступ. ст., примеч., пояснения С. Невская. Москва : ИТРК, 2003. 736 с.
15. Макаренко А. С. Педагогические сочинения : в 8-ми т. – Т. 4. – М. : Педагогика, 1984. – 400 с.
16. Маршак С. Балада про королівський бутерброд [Електронний ресурс]. URL: <https://jak.bono.odessa.ua>. (дата звернення: 20.08.2019).
17. Мейєрхольд В. Э. Статьи. Письма. Речи. Беседы : в 2 ч. Ч. 2. Москва: Искусство, 1968. 643 с.
18. Нова українська школа : концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konczepcziya.pdf12>
19. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / [пер. с фр.]. Москва : Просвещение, 1969. 659 с.
20. Психология : [учебник для студ высш. учеб. заведений]. А. Петровский, М. Ярошевский, А. Брушлинский. 6-е изд., стер. М. : «Академия», 2006. 512 с.
21. Станиславский К. Работа актера над собой. Собр. соч.: в 9 т. Москва: Искусство, 1990. Т. 3. Ч. 2: Работа над собой в творческом процессе воплощения. 508 с.
22. Станиславский К. С. Собрание сочинений : в 8 т. – Т. 5. *Статьи-речи. Заметки-дневники. Воспоминания : 1887-1958.* – Москва : Искусство, 1958. 684 с.

23. Alan Maley, Alan Duff. Drama Techniques. Cambridge University Press, 2013. 258 p.

24. McCrosky J.P. Measures ofcommunication-bound anxiety. *Speech Monographs*, 1970. P. 269-277.

**ДОДАТКИ**

**Додаток А**

Опитувальник для діагностування рівнів сформованості складників професійно-педагогічної компетентності педагогів

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| №  п/п | Критерії  резуль-тативності впровадження сце-нічних прийомів | | Питання | 1 бал ‑не погоджуюся зовсім | 2 бали – важ-ко виз-начити | 3бали – по-годжу-юся част-ково | 4бали‑  ціл-ком погод-жуюся |
| 1 | Непрямий вплив на неусві-домлю-вальні ме-ханізми творчості через сві-домі при-йоми пси-хотехніки | | Я орієнтуюся в надзавданні уроку |  |  |  |  |
| 2 | Я орієнтуюся в окремих завданнях уроку |  |  |  |  |
| 3 | Я володію методикою створення уроків-вистав |  |  |  |  |
| 4 | Я володію методикою створення творчого самопочуття |  |  |  |  |
| 5 | Я вмію застосовувати імпровізаційні режисерські дії у навчанні школярів |  |  |  |  |
| 6 | Я здатний до виразного показу певних почуттів по відношенню до дій учнів |  |  |  |  |
| 7 | Відбиття пережи-вань, ду-ховності педагога у зовніш-ній сце-нічній стороні впливу на вихован-ців | | Я здатний до зараження учнів бажанням вчитися шляхом володіння пластикою тіла |  |  |  |  |
| 8 | Я здатний до зараження учнів бажанням вчитися шляхом володіння постановкою голосу |  |  |  |  |
| 9 | Я здатний до зараження учнів бажанням вчитися шляхом володіння розкутістю |  |  |  |  |
| 10 | Я здатний до зараження учнів бажанням вчитися шляхом навіювання |  |  |  |  |
| 11 | Я володію «мистецтвом переживання і представлення» |  |  |  |  |
| 12 | Діяльніс-на взаємо-дія осо-бистості зі світом | | Я відчуваю, що маю здатність до кооперованої взаємодії «духовних культур» педагога з учнями |  |  |  |  |
| 13 | | Переве-дення обраних моделей спілку-вання із внутріш-нього плану у зовніш-ній | Я вмію програвати педагогічні етюди з включення в певні образи |  |  |  |  |
| 14 | | Я здатний до передчуття образу та характеру взаємодії з учнями на уроці |  |  |  |  |
| 15 | | Я намагаюся аналізувати найвирогідніші моделі сприйняття школярами пропонованого їм змісту навчального матеріалу |  |  |  |  |
| 16 | | Участь у втіленні задуму в умовах постійно змінюваного педагогічного процесу |  |  |  |  |
| 17 | | Готовність до коригування задуму в умовах постійно змінюваного педагогічного процесу |  |  |  |  |
| 18 | | Я вважаю, що можу прогнозувати на майбутнє особливості використання оптимальних способів педагогічного впливу |  |  |  |  |
| 19 | | Залеж-ність резуль-татів соціаль-них впливів від рівня власної актив-ності особис-тості | Я переконаний у необхідності здійснення мною педагогічної діяльності |  |  |  |  |
| 20 | | Я маю покликання до педагогічної діяльності |  |  |  |  |
| 21 | | Я володію знаннями щодо методів і засобів драматизації |  |  |  |  |
| 22 | | Я позитивно ставлюся до методів і засобів драматизації |  |  |  |  |
| 23 | | Я намагаюся впроваджувати методи і засоби драматизації в своїй індивідуальній педагогічній діяльності |  |  |  |  |
| 24 | | Я намагаюся впроваджувати методи і засоби драматизації в діяльності закладу освіти |  |  |  |  |
| 25 | | Я усвідомлюю необхідність зразковості власного особистого життя для всіх учасників освітнього процесу |  |  |  |  |

**Додаток Б**

**Порівняльний моніторинг рівнів вияву акторських якостей учителями 5-11 класів за результатами констатувального та формувального експериментів**

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Рівні вияву акторських якостей | | Констатуваль-ний експери-мент | | Формувальний експеримент | | | |
| Шкала оцінювання | 100-бальна шкала | Кк | | Ек | |
| Абс | % | абс. | % | абс. | % |
| Відмінно | 90-100 | 3 | 8,3 | 2 | 11,8 | 3 | 15,8 |
| Дуже добре | 80-89 | 5 | 13,9 | 2 | 11,8 | 4 | 21,1 |
| Добре | 65-79 | 6 | 16,7 | 3 | 17,6 | 8 | 42,1 |
| Достатньо | 55-64 | 10 | 27,8 | 5 | 29,4 | 2 | 10,5 |
| Задовільно | 50-54 | 12 | 33,3 | 5 | 29,4 | 2 | 10,5 |
| Кількість респондентів | | 36 | 100 | 17 | 100 | 19 | 100 |
| Сума балів | | 2361 |  | 1136 |  | 1425 |  |
| Середній рівень | | 65,4 |  | 66,8 |  | 75,0 |  |
| Якість,  % | | . | 38,9 |  | 41,2 |  | 79,0 |

**Додаток В**

**Розподіл вчителів за рівнями сформованості акторських якостей за результатами констатувального експерименту, (%)**

**Додаток Г**

**Розподіл вчителів за рівнями сформованості акторських якостей за результатами формувального експерименту, (%)**

**Додаток Д**

**Розрахунок χ *2emp* - критерію сформованості акторських якостей учителів контрольних та експериментальних 5-11-х класів після завершення формувального експерименту в умовах освітнього простору загальноосвітнього навчального закладу**

загальноосвітнього навчального

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № п/п | Рівні вияву акторських якостей | Відносна оцінка середнього рівня, % | | *f΄k*- *f΄y* | (*f΄k*- *f΄y*)2 | χ *2* =(*f΄k*–*f΄y*)2:*f΄y* |
| Контроль-  них класів, *f΄k* | Експери-ментальних  класів, *f΄y* |
| 1. | Відмінно  90-100 балів | 11,8 | 15,8 | ‑4,0 | 16,0 | 1,0 |
| 2. | Дуже добре  80-89 балів | 11,8 | 21,1 | ‑9,3 | 86,5 | 4,1 |
| 3. | Добре  65-79 балів | 17,6 | 42,1 | ‑24,5 | 600,3 | 14,3 |
| 4. | Достатньо  55-64 бали | 29,4 | 10,5 | +18,9 | 357,2 | 34,0 |
| 5. | Задовільно  50-54 бали | 29,4 | 10,5 | +18,9 | 357,2 | 34,0 |
|  | Разом | 100,0 | 100,0 | ‑12,5 | χ *2* =87,4 | |