

Міністерство науки та освіти України
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

На правах рукопису

БАШКІР ОЛЬГА ІВАНІВНА

УДК 378.147 : 371.134

**Формування готовності майбутніх учителів до педагогічної
імпровізації в процесі фахової підготовки**

13.00.04 – теорія та методика професійної освіти

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

науковий керівник:
Золотухіна Світлана Трохимівна,
доктор педагогічних наук,
професор

Харків 2010

ЗМІСТ

	стор.
ВСТУП.	3
 РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ	
ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ	
ІМПРОВІЗАЦІЇ.	
1.1. Розкриття сутності педагогічної імпровізації в науково-педагогічній літературі.....	10
1.2. Місце імпровізації в системі професійної підготовки вчителя.....	37
1.3. Обґрунтування технології формування готовності майбутніх учителів до педагогічної імпровізації в процесі фахової підготовки.....	57
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1.....	81
 РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ТЕХНОЛОГІЇ	
ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО	
ПЕДАГОГІЧНОЇ ІМПРОВІЗАЦІЇ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ.	
2.1. Організація та загальна характеристика експериментальної роботи.....	83
2.2. Перевірка технології формування готовності майбутніх учителів до педагогічної імпровізації в процесі фахової підготовки.....	95
2.3. Аналіз результатів дослідження.....	163
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2.....	172
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	173
ДОДАТКИ.....	175
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	210

ВСТУП

Актуальність дослідження. Актуальність теми дослідження зумовлена загальними тенденціями демократизації й гуманізації сучасної школи, що вимагає підвищення рівня професійної підготовки майбутніх учителів. Відомо, що педагогічна діяльність здійснюється як «вирішення системи завдань» (Ю.П. Сокольников), у тому числі й незапланованих, вирішення яких забезпечується постійним творчим пошуком учителя, його готовністю миттєво приймати неординарні рішення, тобто імпровізувати.

Педагогічна імпровізація, *по-перше*, вимагає від учителя швидкого орієнтування в непередбачених обставинах, сприяє оперативному знаходженню ним засобів запобігання й розв'язання конфліктних ситуацій у навчально-виховному процесі, дає можливість створити сприятливі умови для здійснення навчально-пізнавальної діяльності, а також виявити та продемонструвати власну ерудицію, творчий потенціал, кмітливість, педагогічну майстерність тощо; *по-друге*, забезпечує реалізацію потреби учня в емоційному контакті, «відчуття себе як предмета зацікавленості й симпатії вчителя, однолітків» (О.Є. Кондратенков), а також зумовлює позитивні зрушення в його поведінці; *по-третьє*, корегує навчально-виховний процес, «зберігає невимушеність, природність реакції і знімає емоційну напругу суб'єктів педагогічної взаємодії в складних ситуаціях» (В.І. Загвязинський), стимулює їх до самовдосконалення.

Питання щодо доцільності якісної підготовки вчителя, підвищення професійно-педагогічних вимог до нього, серед яких однією з головних є готовність до прийняття неординарних рішень у навчально-виховному процесі, знайшли відображення в Законі України „Про освіту“, Державних національних програмах „Освіта“, („Україна ХХІ століття“), „Діти України“, Концепції національного виховання.

Імпровізація належить до найбільш складних наукових проблем, що вимагає її розгляду в різноманітних аспектах. Психологічні засади імпровізації досліджували В.А. Роменець, Б.М. Рунін, І.В. Страхов; імпровізацію як один із проявів творчості розглядали І.М. Бриль, Т.М. Джані-заде, Т.А. Діденко, Г.П. Каганович, С.М. Мальцев, А.Ф. Назаров, А.А. Нікітін, В.О. Нікітін, А.І. Петров, Л.О. Сабурова, В.М. Терської, В.І. Хазан; роль і місце імпровізації в мистецькій і викладацькій діяльності визначали Т.В. Дуткевич, В.І. Загвязинський, І.О. Зимня, М.Й. Кнебель, О.К. Маркова, К.С. Станіславський, В.М. Харкін, А.В. Хуторської; питанням імпровізації в умовах педагогічного спілкування приділяли увагу В.Л. Зливков, В.А. Кан-Калик, О.О. Леонтьєв, Л.О. Савенкова, В.О. Сластьонін, В.І. Шинкаренко, В.В. Ягупов; прийняття несподіваного рішення як етап творчої діяльності досліджували М.В. Кларін, О.І. Ларичев, О.М. Мошкович, С.О. Сисоєва, С.Ю. Степанов та інші.

Однак процес формування готовності майбутніх учителів до реалізації педагогічної імпровізації ще не став предметом спеціального наукового пошуку.

Актуальність дослідження посилюється розв'язанням суперечностей, які об'єктивно наявні в освітній практиці, а саме:

- між потребами суспільства в майбутніх учителях, готових до імпровізації, здатних миттєво оцінювати педагогічну ситуацію й приймати рішення, і рівнем розробки цього питання в педагогічній теорії;
- між існуючою системою професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів і недостатнім визначенням у ній проблеми формування вмінь педагогічної імпровізації;
- між наявністю досвіду активного використання окремими майстрами педагогічної справи елементів імпровізації в навчально-виховному процесі та відсутністю її застосування в широкій шкільній практиці.

Отже, актуальність зазначеної проблеми, її недостатня розробленість, а також об'єктивна потреба розв'язання названих суперечностей зумовили вибір теми дослідження: **«Формування готовності майбутніх учителів до педагогічної імпровізації в процесі фахової підготовки».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Дослідження виконано відповідно до тематичного плану науково-дослідної роботи кафедри загальної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди за колективною темою «Підвищення ефективності навчально-виховного процесу в середніх загальноосвітніх та вищих педагогічних навчальних закладах» (РК № 1-200199004104).

Тему дисертації затверджено вченою радою Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди (протокол №5 від 25. 12. 2006 року) та узгоджено в Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні (протокол № 3 від 20. 03. 2007 року).

Мета дослідження – виявити вплив розробленої та науково обґрунтованої технології формування готовності майбутніх учителів до педагогічної імпровізації на ефективність їхньої професійно-педагогічної підготовки.

Відповідно до мети визначено основні **завдання дослідження**:

- 1) розкрити поняття «педагогічна імпровізація», її типи, структуру та функції;
- 2) обґрунтувати технологію формування готовності майбутніх учителів до педагогічної імпровізації й експериментально перевірити її ефективність;
- 3) уточнити критерії й показники готовності майбутнього вчителя до педагогічної імпровізації.

Об'єкт дослідження – процес фахової підготовки студентів у вищих навчальних закладах.

Предмет дослідження – технологія формування готовності майбутніх учителів до педагогічної імпровізації в процесі фахової підготовки.

Гіпотеза дослідження полягає в припущенні, що ефективність формування готовності майбутніх учителів до педагогічної імпровізації забезпечується розробкою та впровадженням науково обґрунтованої технології, яка передбачає формування в студентів позитивного ставлення до педагогічної імпровізації, відбір знань і вмінь, необхідних для здійснення імпровізації в навчально-

виховному процесі, підготовку майбутніх учителів до оцінно-рефлексивної діяльності.

Методологічну та теоретичну основу дослідження становлять філософські, психолого-педагогічні положення про активність особистості, її розвиток у процесі спілкування й взаємодії з навколишнім світом; цілісний, системний, особистісно-діяльнісний, гуманістичний, культурологічний, компетентнісний підходи до формування особистості (К.А. Абульханова-Славська, Б.С. Гершунський, С.У. Гончаренко, А.Г. Здравомислов, О.М. Іонова, В.І. Лозова, В.С. Лутай, О.М. Пехота, Г.Ф. Пономарьова); концепції підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності (Г.М. Будаг'янц, М.Г. Виєвська, М.І. Дьяченко, Л.О. Кандибович, Л.В. Кондрашова, Н.В. Кузьміна, О.Г. Мороз, В.О. Нікітін, В.О. Сластьонін), до комунікативної взаємодії (Ф.С. Бацевич, Н.В. Волкова, В.В. Каплинський, І.Ф. Комогорцева, Л.В. Лучкін, О.В. Мудрик, Л.О. Савенкова, Н.М. Тарасевич); теорія поетапного формування навчально-пізнавальних умінь (П.Я. Гальперін, Н.Ф. Талізін) й організації творчої взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу (П.К.Енгельмейер, О.Н. Ісаков, М.М. Кашапов, О.І. Клепников, М.Є. Лазарєв, Я.А.Пономарьов, М.М.Поташник, В.А.Роменець, В.Є.Семенов, С.О. Сисоєва); положення й висновки педагогів, психологів про сутність і доцільність використання в навчально-виховному процесі педагогічної імпровізації (Л.Ю. Берикханова, Є.О. Гришин, С.П. Дудель, Т.В. Дуткевич, В.І. Загвязинський, В.А. Кан-Калик, А.К. Маркова, Б.М. Рунін, В.М. Смиренський, В.М. Харкін); питання прийняття несподіваного рішення під час педагогічної імпровізації (О.П. Акімова, О.І. Ларичев, Є.М. Мошкович, В.М. Чернобровкін).

З метою вирішення поставлених завдань і перевірки гіпотези було використано такі **методи** дослідження:

- *теоретичні*: аналіз філософської, психологічної, педагогічної літератури з метою визначення поняттєво-категоріального апарату, обґрунтування технології формування готовності майбутніх учителів до педагогічної імпровізації;

- *емпіричні*: опитування, анкетування, тестування студентів, спостереження, бесіда, діалог, методи експертних оцінок, самооцінки, аналіз продуктів навчально-пізнавальної діяльності, педагогічний експеримент для перевірки гіпотези;

- *статистичні*: методи математичної статистики, що дали можливість кількісно та якісно проаналізувати результати дослідження.

Експериментальна база дослідження. Експериментально-дослідна робота проводилася на базі історичного та українського мовно-літературного факультетів Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Наукова новизна та теоретичне значення отриманих результатів дослідження полягають у тому, що автором *уперше*

- досліджено проблему формування готовності студентів – майбутніх учителів до педагогічної імпровізації в процесі фахової підготовки;

- розкрито дефініцію «педагогічна імпровізація» як швидке, гнучке й адекватне реагування на щойно створені ситуації або ті, що стихійно, раптово виникли в педагогічній діяльності, та вимагають миттєвої реакції; виокремлено її типи (класична імпровізація, імпровізація з домашньою заготовкою та змішаного типу) та визначено структуру (педагогічне осявання, негайне осмислення ідеї, вибір способів її реалізації, публічне втілення ідеї, передбачення результату втілення педагогічної імпровізації);

- обґрунтовано технологію формування готовності майбутніх учителів до імпровізації, яка передбачає реалізацію таких етапів: мотиваційно-цільового (формування стійкої позитивної мотивації студентів до педагогічної імпровізації), змістово-процесуального (відбір необхідних знань і вмінь здійснювати імпровізацію), оцінно-рефлексивного (оцінка, самооцінка й самокорекція процесу підготовки майбутніх учителів до педагогічної імпровізації).

Уточнено критерії (мотиваційний, змістовий, процесуально-поведінковий, рефлексивний), показники (характер мотивації, ступені оволодіння студентами знаннями та сформованості вмінь педагогічної імпровізації, здатність до

рефлексії), а також рівні (високий, середній, низький) готовності майбутніх учителів до педагогічної імпровізації.

Подальшого розвитку набули функції педагогічної імпровізації (організаційна, стимулююча, комунікативна, регулювальна).

Практична значущість отриманих результатів дослідження полягає в розробці технології формування готовності майбутніх учителів до педагогічної імпровізації в процесі фахової підготовки та спецкурсу «Учитель-імпровізатор» для студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Результати дослідження *впроваджено* в практику роботи Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди (довідка № 03-029 від 02.03.2009); Харківського гуманітарно-педагогічного інституту (довідка № 05-085 від 17.04.2009); Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (довідка № 1/4/1 від 05.01.2010), Харківського художнього училища (довідка № 67 від 27. 03. 2008).

Теоретичні положення й практичні напрацювання, викладені в дисертації, *доцільно використовувати* під час читання курсів педагогічного циклу («Педагогіка», «Педагогіка вищої школи» для магістрів, аспірантів), у процесі підготовки та перепідготовки вчителів, директорів загальноосвітніх і спеціалізованих шкіл. Низку окреслених питань можна використовувати як тематику для написання курсових, дипломних та магістерських робіт у педагогічних навчальних закладах III – IV рівнів акредитації.

Вірогідність результатів дослідження забезпечено методологічною та теоретичною обґрунтованістю його вихідних положень, використанням комплексу методів, адекватних об'єкту, предмету, меті, гіпотезі й завданням дослідження; експериментальною перевіркою гіпотези, кількісним і якісним аналізом результатів експерименту, можливістю його відтворення, доказовістю логічних і несуперечливих висновків, широкою апробацією матеріалів дисертації.

Апробація та впровадження результатів дослідження. Результати дослідження обговорювалися на засіданнях кафедри загальної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, на

міжнародних, всеукраїнських і міжвузівських науково-практичних конференціях: «До 120-річчя з дня народження А.С. Макаренка» (Харків, 2008); «Наука, освіта, суспільство очима молодих» (Рівне, 2008); «Наука і соціальні проблеми суспільства: освіта, культура, духовність» (Харків, 2008); «Сучасний український університет: теорія і практика впровадження інноваційних технологій» (Суми, 2008); «Інноваційна культура навчального закладу (Харків, 2008); науковій конференції викладачів та аспірантів кафедри загальної педагогіки ХНПУ імені Г.С. Сковороди (Харків, 2008) та конференції молодих учених (Харків, 2006)

Публікації. Основні теоретичні положення та висновки дисертації знайшли відображення в 16 одноосібних публікаціях: 8 статей, 7 з яких опубліковано в провідних фахових виданнях; 7 – матеріали наукових конференцій, 1 робоча програма зі спецкурсу «Учитель-імпровізатор». Загальний обсяг авторського доробку складає 8 друк. арк.

Структура й обсяг дисертації обумовлені логікою наукового пошуку. Дисертація складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (282 найменування) і 10 додатків на 34 сторінках, 19 таблиць, 2 схем, 1 рисунка. Загальний обсяг дисертації – 239 сторінок, основний текст відображено на 176 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ІМПРОВІЗАЦІЇ

1.1. Розкриття сутності педагогічної імпровізації в науково-педагогічній літературі

Аналіз науково-педагогічної літератури [1, 79, 81, 167, 265, 230, 173, 241] свідчить, що будь-яка діяльність складається із стереотипного та імпровізованого, співвідношення яких проявляється особливо рельєфно. Стереотипне в педагогіці – це структура навчально-виховного процесу, програми, плани, підручники, методичні посібники, з однієї сторони, досвід роботи або його відсутність – з іншої. Останнє передбачає наявність штампів, догм, а це не є рушійною силою навчально-виховного процесу в сучасній школі. Діти чекають від учителя нового, цікавого, тому імпровізаційне визначається специфікою педагогічної діяльності, умовами її протікання. Педагог, як стверджує В.І. Загвязинський, не просто має право на імпровізацію, він не має права не імпровізувати, він мусить постійно працювати над собою, щоб знаходитися в стані імпровізаційної готовності, готовності творити й шукати найкращі рішення на уроці саме заради того, щоб повністю та ефективно втілити задумане [79].

Розкриття сутності педагогічної імпровізації вимагає наукового визначення поняття “імпровізація”, тому що «визначення понять науки, – як зазначає В.І. Лозова, – важливий елемент її методології, який дозволяє намітити шляхи дослідження педагогічних процесів і явищ» [146, с.10].

«Імпровізація» (франц. *improvisation*, італ. *improvvisazione*, від лат. *improvisus* – несподіваний, неочікуваний) – створення художнього твору

безпосередньо в процесі його виконання. Імпровізація можлива в поезії, музиці, танці, театральному мистецтві тощо. Її джерела в професійному мистецтві походять із народної творчості. З давніх часів у різних народів світу існували особливі категорії співаків-імпровізаторів (гр. – аеди, зх. – європ. – шпільмани, рос. – сказателі, укр. – кобзарі, казах. і кірг. – акіни тощо). У професійному мистецтві найбільшого розвитку набули поетична й музична імпровізації. Поетична імпровізація, зазвичай, виконується на задану тему. Найкращим поетом-імпровізатором був, як відомо, А. Міцкевич; серед російських поетів мистецтвом імпровізації володіли П.О. В'яземський, В.Я. Брюсов („Вешние воды“) та інші.

До імпровізації відносять жанр експромту (лат. *expromtus* – той, що є під рукою, готовий, раптовий) – короткий вірш, переважно жартівливого чи компліментарного характеру, написаний на замовлення відразу, без будь-якої попередньої підготовки, а також внаслідок миттєвої реакції на певні події. Як відомо, зверталися до експромту Леся Українка, В. Еллан, М. Рильський.

Музична імпровізація в професійній творчості сформувалася під впливом народної й увібрала в себе її характерні риси. Ранні її форми в Європі пов'язані з середньовічною вокальною культовою музикою. Оскільки записи цієї музики були неповними, наближеними (невми, крюки), кожен виконавець повинен був у тій чи іншій мірі імпровізувати свою партію.

Так, у першій половині XIX сторіччя імпровізація, у формі так званого вільного фантазування, займала чільне місце в діяльності відомих композиторів-виконавців (Л. Бетховена, Н. Паганіні, Ф. Шопена) і передбачала створення продукту діяльності відразу й у завершеному вигляді. Наприклад, Й.С. Бах, коли його учням не вдавалося виконувати поліфонічні п'єси, відразу ж за інструментом створював у ході виконання для них спеціальні інвенції, які, в міру таланту Баха, ставали класичними творами мистецтва. Ряд музичних жанрів носили назви, що вказували на їх зв'язок із імпровізацією (наприклад, „Фантазія“, „Експромт“, „Прелюдія“, „Імпровізація“). У сучасній музичній практиці імпровізація не має суттєвого значення. Лише виключно джазовій музиці й деяким модерністським течіям притаманні елементи імпровізації.

Аналіз науково-педагогічної літератури [93, 246, 31, 217] свідчить, що саме музична імпровізація є найбільш дослідженим її видом. Наука визначає її як одночасне творення й виконання музики без попередньої підготовки й відмічає, що протягом сторіч імпровізація є не лише основною формою виконання, а й єдиним методом розвитку музичної форми.

Імпровізація в танці з давніх часів є також невід'ємною частиною народних обрядів, ігор та свят. У країнах Сходу й Азії імпровізація в танці зберігається не лише в народних уявленнях, а й у професійному мистецтві. Імпровізація варіює від примітиву до високого професіоналізму. У багатьох народних танцях у відповідь на „виклик“ продемонструвати силу, спритність, моторність імпровізатор виходить за межі усталених танцювальних форм (чол. груз., арм. та ін. танці). Імпровізація в народному танці проявляється також і в змаганнях (рос. перепляс та ін.). Підвищене значення музики в хореографічному мистецтві початку XX століття викликало ще один вид імпровізації: інтуїтивне вираження музики танцем. У більшій мірі імпровізаційним було мистецтво О. Дункан, яке викликало ряд наслідуваних шкіл. У XX сторіччі імпровізація залишалася обов'язковим елементом народного танцю, широко використовувалася в бальних танцях (чарльстон, твіст, шейк).

Найбільший прояв імпровізації спостерігався в театрі, де вона розглядалася як гра актора, заснована на його здібностях будувати сценічний образ, діяти й створювати власний текст на задану тему в обставинах, непередбачених сценарієм, працюючи без попередньої підготовки під час виступу [31]. Зародившись у народній театральній творчості, притаманна народному мистецтві в різних його формах, імпровізація була і є одним із суттєвих елементів сценічної дії театру Сходу, існувала в античності, середньовічному та ренесансному театрі. Високого рівня мистецтво імпровізації досягло в народній італійській комедії *дель арте* (XVI-XVIII ст.) і французькій *фарсе* (XV-XVI ст.). Пізніше імпровізація збереглася на сцені як стилістичний прийом (наприклад, у К. Гоцці).

На початку XX сторіччя інтерес до імпровізації в російському та західноєвропейському театрі був пов'язаний із спробою активізувати творчі сили

актора, збагатити сучасний театр шляхом поєднання його з джерелами народної художньої культури. У ході дослідження встановлено, що імпровізацію як метод у навчально-виховній роботі з акторами увів К.С. Станіславський. Засвоєння прийомів імпровізації значно полегшило роботу режисерів. У 1919-1938 роках у Москві існував театр імпровізації – „Семперанте“. Мистецтво імпровізації є одним із основних елементів сучасної театральної педагогіки.

Імпровізація більш досліджена саме з точки зору театральної педагогіки. У зв'язку з тим, що робота сучасного вчителя вимагає не менше імпровізованих дій, ніж робота актора, одним із основних завдань педагогічних навчальних закладів є формування у майбутнього вчителя вмінь педагогічної імпровізації, що передбачає розвиток індивідуального стилю діяльності студента і, звичайно, творчих здібностей.

Спираючись на етимологію слова, більшість джерел визначає, що імпровізація – раптовість творчого імпульсу. Явище педагогічної імпровізації було присутнім у навчально-виховному процесі з часів появи класно-урочної системи. Проте вміння імпровізувати, про що свідчить аналіз науково-педагогічної літератури, досліджується в педагогіці лише з другої половини ХХ сторіччя в працях Е.О. Гришина, С.П. Дуделя, В.І. Загвязинського, В.А. Кан-Калика, В.М. Харкіна, Л.Ю. Берикханової, В.М. Смиренського, Г.П. Панченка та інших.

У ході наукового пошуку встановлено, що процес педагогічної імпровізації дуже складний, і тому на сучасному етапі розвитку науки існує лише декілька визначень цього поняття (таблиця 1.1.). Наприклад Е.О. Гришин, пропонуючи практичні рекомендації молодим педагогам, вважає, що «імпровізація та педагогічний експромт лежать в основі педагогічної творчості, в її природі» [60, с.115]. Дослідник вказує на важливу роль імпровізації в творчій діяльності педагога, але, на жаль, не подає її визначення.

Визначення поняття «педагогічна імпровізація»

<i>Дослідники</i>	<i>Визначення педагогічної імпровізації</i>
С.П. Дудель [72, с.3]	Миттєва, непередбачена, незапланована, незвичайна для самого лектора творчість, що втілює логічний «скелет» лекції в словесну, інтонаційну, жестикуляційну «плоть у кров».
В.М. Харкін [265, с.31]	Компонент педагогічної діяльності, який здійснюється миттєво без попередньої підготовки.
Л.Ю. Берикханова [26, с.39-40]	Об'єктивна, діалектично необхідна форма та спосіб діяльності педагога, що проявляється під час живого спілкування з учнями й полягає в органічному втіленні первісних задумок і прийнятих безпосередньо в процесі навчання нових, педагогічно доцільних рішень, оперативному проведенні у відповідності педагогічного проекту уроку з реальними умовами перебігу навчально-виховного процесу та творчими можливостями педагога з метою підвищення рівня навчання, розвитку та виховання учнів.
О.В. Хуторської	Це реакція на щойно створену проблемну ситуацію [267].
В.М. Смиренський [246]	Об'єктивна складова навчально-виховного процесу, яка виступає засобом інтуїтивного пошуку оперативного розв'язання суперечностей між його стереотипами та несподіваними елементами в безпосередньому спілкуванні вчителя й учнів.
В.А. Кан-Калик [99, с.242]	Здатність педагога оперативно й правильно оцінювати ситуації та вчинки учнів, приймати рішення відразу, часом без попереднього логічного обмірковування, на основі набутого досвіду, педагогічних і спеціальних знань, ерудиції та інтуїтивного пошуку й органічно втілювати його в спілкуванні з дітьми, продуктивно діяти в мінливих обставинах діяльності, чуйно реагувати на зміни, коригуючи власну діяльність.
В.І. Загвязинський [79, с.116]	Здатність педагога швидко та правильно оцінювати ситуацію, приймати рішення відразу, без попереднього логічного обмірковування, на основі нагромаджених знань, досвіду й інтуїції.
В.А. Роменець [225, с.174]	Один із етапів виникнення задуму образу як творчого процесу.

Продовження таблиці 1.1.

М.О. Лазарєв [133]	Здібність учителя оперативно змінювати раніш накреслені плани й наміри, знаходити нові методи й засоби діяльності в залежності від мінливості педагогічних ситуацій.
Словник-довідник із педагогіки	Імпровізація (франц. improvisation, італ. improvvisazione, від лат. improvisus – несподіваний, неочікуваний) діяльність учителя під час педагогічного спілкування без попереднього обдумування, обмірковування.
Тлумачний словник української мови	Що-небудь (вірш, пісня і т.д.), складене під час виконання без попереднього підготування, нашвидку.

Аналіз матеріалів таблиці свідчить про різні підходи до визначення сутності педагогічної імпровізації. Вона розуміється як: здатність педагога оперативно й правильно оцінювати ситуації та вчинки учнів (В.І. Загвязинський, В.А. Кан-Калик), реакція на щойно створену проблемну ситуацію (О.В. Хуторської), акт, в процесі якого виконання співпадає або слідує одразу за створенням об'єктивно або суб'єктивно нового (В.М. Харкін), етап творчості (В.А. Роменець), знаходження несподіваного педагогічного рішення і його миттєве втілення (О.К. Маркова, Л.М. Митина), об'єктивна, діалектично необхідна форма та спосіб діяльності педагога (Л.Ю. Берикханова), створення чогось безпосередньо в процесі його виконання [31, 245, 56].

В основу визначення сутності поняття «педагогічна імпровізація» авторами закладено: процес оцінювання й розв'язання педагогічної ситуації (В.І. Загвязинський), особливу її значущість в навчально-виховному процесі (В.М. Смиренський). При цьому наголошується, що внутрішнім рушієм виникнення педагогічної імпровізації є інтуїція, а головною силою її функціонування – суперечності між: а) початковим задумом і новим, більш вдалим рішенням педагога, що виникло безпосередньо на уроці; б) нормативом, стандартом, що пропонує зміст педагогічного проекту уроку, і варіативно-мінливими умовами його реалізації [246, с.145].

Як бачимо, існують різні підходи до визначення досліджуваного феномену, але в них простежується спільна ознака – несподіваність виникнення ситуації та миттєвість її розв'язання. Тому ми розуміємо під педагогічною імпровізацією швидке, гнучке й адекватне реагування на щойно створені або ті, що стихійно, раптово виникли в педагогічній діяльності, ситуації, які вимагають від учителя миттєвої реакції.

У ході дослідження встановлено, що імпровізація, як правило, проявляється у словесних, фізичних або словесно-фізичних діях. Словесна дія в педагогічній імпровізації має форму монологу, діалогу, полілогу, фрази або репліки. Досить рідко в педагогічній імпровізації зустрічається фізична дія. Найчастіше вона знаходить свій прояв у жестах, міміці, поглядах. Широкого використання в педагогічній імпровізації набули словесно-фізичні дії.

Розкриття сутності імпровізації вимагає визначення її етапів. Так, розглядаючи імпровізацію як «найважливіший елемент творчого процесу педагога й засіб подолання неочікуваних педагогічних перешкод» [99, с.244], В.А. Кан-Калик виокремлює в ній три етапи: 1) швидкий оперативний аналіз ситуації, вибір засобів впливу; 2) сам вплив (виконання імпровізації); 3) оцінна стадія, на якій осмислюються результати імпровізації.

Розмірковуючи стосовно педагогічної імпровізації, В.М. Харкін у її структурі виділяє 4 етапи:

1. *Осявання* (в результаті оцінки проблеми). Це етап зародження педагогічної імпровізації, який виражається в появі нової незвичної думки, ідеї у відповідь на репліку, запитання тощо. На цьому етапі в учителя з'являються декілька ідей вирішення проблеми, а завдання вчителя – обрати одну з них, найефективнішу.

2. *Миттєве осмислення ідеї та вибір шляху її реалізації*. На даному етапі педагог приймає рішення відносно того, якою за своєю суттю повинна бути імпровізація.

3. *Публічне втілення ідеї*. Цей етап є центральним у проведенні імпровізації, головне завдання якої – вирішити проблематичну ситуацію.

4. *Миттєвий аналіз результату втілення педагогічної імпровізації.* На даному етапі педагог приймає миттєве рішення щодо продовження імпровізації, якщо протягом її розвитку з'являється нова ідея (імпровізація в імпровізації), і вибір шляху її реалізації. У цьому випадку імпровізація повертається на другий етап свого розвитку, або відбувається вихід із неї.

Розглянутий вище тип імпровізації називається „класичним“ і В.М. Харкін додає до нього ще один, п'ятий етап: *плавний перехід від імпровізації до запланованого раніше.*

Якість кожного уроку й усієї системи викладання та навчання визначається намаганням і вмінням учителя здійснювати педагогічну рефлексію (роздуми про пророблене), аналізувати й адекватно оцінювати свою діяльність. Учитель, аналізуючи проведений урок, виявляє те, що вдалося, і те, що не вдалося, шукає можливості подальшого вдосконалення навчального процесу.

Ми розділяємо точку зору В.М. Харкіна стосовно етапів педагогічної імпровізації й додаємо поряд із етапом миттєвого осмислення ідеї також усвідомлення особистісних та індивідуальних особливостей суб'єктів імпровізації. Тобто, педагог приймає рішення, попередньо оцінивши партнерів по комунікації. Також етап осявання передбачає усвідомлення педагогічної значущості ситуації, яка щойно виникла. На даному етапі вчитель повинен побачити серед величезної кількості подій шкільного життя саме ту ситуацію, яка вимагає від нього імпровізації.

Поряд із класичною імпровізацією В.М. Харкін розглядає імпровізацію з домашньою заготовкою та змішаного типу. У процесі імпровізації з домашньою заготовкою доля інтуїтивного мінімальна або взагалі відсутня. Суть імпровізації змішаного типу впливає з її назви – у ній змішані (поєднані) й переходять один в одного два попередні варіанти імпровізації – класична та з домашньою заготовкою. У більшості випадків процес протікання такої імпровізації збігається з першими чотирма етапами класичної імпровізації (осявання, вибір шляху, публічне втілення, миттєвий аналіз). Якщо ж під час миттєвого аналізу вчитель приймає рішення продовжити імпровізацію з використанням домашньої

заготовки, вважаючи момент для цього підходящим, то наступною структурною ланкою цього підваріанту імпровізації буде 2-га ланка структури процесу імпровізації з домашньою заготовкою й далі всі її наступні ланки у властивій для неї послідовності. Існують, звичайно, й інші варіанти з іншими модифікаціями, це залежить від ситуації та задуму вчителя, дитячої психіки тощо.

Отже, вище зазначене дозволяє зробити нам висновок щодо сутності педагогічної імпровізації, яка полягає в усвідомленні вчителем значущості щойно створеної педагогічної ситуації, її миттєвому осмисленні, знаходженні педагогічного рішення та його реалізації.

Згідно даних, педагогічна імпровізація, втілюючи й коригуючи проект уроку, виконує такі функції: *організаційну* (активізація набутих студентами знань), *стимулюючу* (спонукання студентів до імпровізації, до пошуку яскравих, оригінальних способів її реалізації), *комунікативну* (використання арсеналу комунікативних засобів з метою створення сприятливого спілкування) та *регулювальну* (спрямування педагогічної взаємодії на позитивний результат), які в єдності сприяють її ефективності.

Наукове дослідження будь-якого педагогічного поняття вимагає визначення його критеріїв. Визначаючи об'єктивні критерії педагогічної імпровізації, В.М. Харкін [265] подає: раптовість, миттєвість, новизна, публічність, педагогічна значущість. Згідно з цим В.М. Смиренський [246] розглядає критерії ефективності педагогічної імпровізації: адекватність конкретній навчально-виховній ситуації; оперативність прийняття педагогічно доцільного рішення; запроваджена новизна, що дидактично збагачує урок та уможливлює імпровізаційну готовність педагога.

Стосовно ролі педагогічної імпровізації в професійній роботі вчителя, В.М. Харкін зазначає, що «в навчально-виховному процесі педагогічна імпровізація в залежності від умов виступає як прийом, методичний засіб навчання й виховання» [265]. У шкільному навчанні часто застосовується імпровізація з „домашньою заготовкою“. У ході дослідження з'ясувалося, що найбільший ефект досягається в процесі руху від індивідуальної імпровізації педагога до колективної, спільної імпровізації вчителя й учнів. Вітчизняні

педагоги, А.С. Макаренко, С.Т. Швацький та інші, були видатними імпровізаторами. Аналізуючи свою педагогічну практику, А.С. Макаренко робить висновок: «Я спочатку навіть не зрозумів, а просто побачив, що мені потрібні не книжкові формули, які я все одно б не зумів прив'язати до справи, а негайний аналіз і негайні дії» (154, с.15). Психологами Грузенбергом [62] у 20-30х роках, Б.М. Руніним [228] у 80-х роках, педагогами В.А. Кан-Каликом [100], В.І. Загвязинським [80], В.М. Харкіним [265] у 80-90 роках ХХ сторіччя доведено, що імпровізація – першотворчість, у ній у розгорнутому вигляді присутні всі етапи творчого процесу. За допомогою імпровізації елементи педагогічної техніки набувають ознак новизни, творчості та неординарності.

Як свідчить проведений науковий пошук, природа імпровізації нерозривно пов'язана з поглядом на питання про появу нового. Крім неочікуваності, непередбачуваності імпровізація включає використання якихось уже наявних, уже існуючих зразків предметів і засобів культури. І ось тут можна зазначити: жоден імпровізатор не створює з нічого. Він відштовхується від цілого світу форм, ґрунтується на якійсь певній уподобаній культурній реалії. Його індивідуальна культура зобов'язана сукупності знань, засвоєних у процесі навчання й життєвого досвіду. Культура духовно збагачує, озброює особу, стає квінтесенцією її життєво-творчої енергії. Відшукати сенс парадоксу виникнення нового можна лише на діалектичній основі: процес появи його відбувається через єдність необхідного й випадкового. Численні факти свідчать про те, що нове з'являється в надрах старого, але на випадковій основі [2, 34, 36, 51, 73, 108, 202, 221].

Використання в педагогічній практиці імпровізації, як інструмента виховання й навчання, фіксує собою принципово значущий підхід до організації навчально-виховного процесу. А її дослідження поза творчістю неможливе, адже імпровізація є компонентом творчості, що також передбачає новизну, неочікуваність, які у свою чергу породжують інтерес, що є найважливішим елементом у навчанні, який прагнуть викликати у своїх учнів майже всі вчителі від часів, коли навчання здійснювалось у формі передачі досвіду, до сьогодення. Тепер дуже часто чуємо нарікання на сучасних дітей, а це означає, що вони

змінювалися, змінювалися їхні інтереси, бажання, і це вимагає від педагога постійного пошуку нових шляхів реалізації навчально-виховного процесу, учитель „на ходу“ повинен уміти змінювати свої плани, вирішувати складні ситуації.

Необхідно надавати творчого характеру різним видам діяльності як способу посилення її потенціалу та ефективності й це особливо стосується педагогічної діяльності. Розвиток здібностей до творчості неможливий без глибокого знання окремих сторін і всього її механізму.

Словники визначають творчість [31, 187, 245] як діяльність людини, спрямовану на створення духовних і матеріальних цінностей, яка пройнята елементами новизни, вдосконалення, збагачення, розвитку, оригінальності. Творчість – це мислення в його вищій формі, що виходить за межі потрібного для вирішення існуючого завдання вже відомими способами, що проявляється як уявлення. Будучи компонентом мети й способу дії, вона піднімає її до рівня творчої діяльності як обов’язкової умови майстерності та ініціативи. Творчість під час різних ступенів її виразності може проявлятися в будь-якому виді діяльності й пов’язана з ієрархією переживань – від інтересу, через захоплення й натхнення, до осявання. У вищому прояві творчості у свідомості домінує натхнення, в особистості – потреба діяти, а в діяльності – досягнення нових, раніше непоставлених цілей новими, раніше невикористаними засобами.

Власне, педагогічна творчість – «процес вирішення педагогічних завдань у постійно мінливих обставинах, оригінальне та високоефективне вирішення вчителем навчально-виховних завдань, збагачення теорії та практики виховання й навчання» [245, с.375]. «Творчого вчителя, особливо якщо він новатор, – відмічає М.М. Поташник, – відрізняє постійний пошук оптимальних дидактичних, виховних, методичних, управлінських та інших педагогічних рішень» [208, с.12]

Осмислення змісту творчості знаходимо ще в давньогрецького філософа Платона (V-IVст. до н.е.). „Творче мистецтво, – зазначав він, – є такою здатністю, яка виступає причиною того, чого раніше не було. Усе, що викликає перехід із небуття в буття, є творчість. Отже, створення будь-яких творів мистецтва чи ремесла, можна назвати творчістю, а всіх створювачів – їх творцями“ [175].

Відомо, що понад два тисячоліття панувало аристотелівське розуміння творчості. Саму діяльність давньогрецький філософ Аристотель (IV ст. до н.е.) не сприймав як творчість, як активну й творчу силу, а отже, як продукт індивідуального натхнення та вільної самореалізації суб'єкта. Навпаки, людську діяльність він тлумачив як пасивне начало, прирівнював її до поняття „мистецтво“, яке визнавав як уміння, що ґрунтується на загальному знанні правил даного виду діяльності, як вправність, майстерність, які належить виявляти в будь-якій справі. Важливою особливістю мистецтва є, на його думку, можливість опанувати справою. Наука, за Аристотелем, – це теоретичні знання щодо кожного з мистецтв, це сукупність правил і приписів, які має знати той, хто прагне оволодіти певним мистецтвом.

Починаючи з доби романтизму, дослідники розглядають у діяльній людині суб'єкта-творця, вільну, самостійну силу, що втілює в предметі (за своїми вимірами) власну суб'єктивність. Саме в такому предметі проявляється особистість, визначаються її психологічні характеристики, окреслюється весь духовний світ творця. А під творчістю в основному розуміють діяльність, результатом якої є створення індивідуально нового, неповторно оригінального.

У ході дослідження встановлено [6, 29, 46, 190, 213, 223, 235], що структура вирішення непередбачуваної ситуації (імпровізації) має багато спільних рис із структурою процесу творчої діяльності (таблиця 1.2.).

Таблиця 1.2.

Структура вирішення ситуації

Автор	Етапи
Лезін, 1906	1) праця, 2) усвідомлена робота, 3) натхнення
Блох, 1920	1) виникнення ідеї, 2) її доказ, 3) реалізація
Гельмгольц, 1890; Рибо, 1901; Пуанкаре, 1909; Гордон, 1961	1) підготовка до виникнення ідеї, 2) дозрівання, 3) натхнення – виникнення ідеї, 4) розвиток ідеї, її кінцеве оформлення і перевірка

Розглядаючи будь-який винахід як тричлен, П. Енгельмаєр [76] виокремлює: принцип, схему (система, план) і конструкцію та накреслює ступені творчого процесу: зародження задуму, дискурсивне мислення та ретельне виконання плану, а також висуває такі ознаки людської творчості: 1) штучність – тобто створення культури; 2) доцільність, яка передбачає певну мету, вирішує якесь завдання (користь, краса, істина, добро); 3) раптовість – творчість відрізняється від методичного мислення; 4) цілісність – творчий продукт має ідею, причому одну.

Існує ще інша підстава для встановлення етапів творчого процесу. Йдеться про задум та його здійснення як два найважливіші моменти й разом з цим етапи творчості [225, с.174].

Імпровізацію В.А. Роменець [225] визначає як один із етапів виникнення задуму образу. Перший етап цього процесу – *абстрактний задум*, який ще не вказує на чітку спрямованість у розвитку образу. Щоб це стало можливим, у сферу творчого процесу слід увести „будівельний матеріал“ як чуттєвого, так і раціонального характеру. Творчі пошуки такого матеріалу відбуваються, на думку дослідника, у формі *імпровізації*. Сприятливі умови для неї створюють стимулюючі питання. Експериментально дослідником було встановлено, що постановка цих питань покращує імпровізацію, особливо в тих випадках, коли питання стосуються осмислення та наочно-чуттєвого уявлення елементів образу. Це пояснюється тим, що у взаємному переході чуттєвого й раціонального моментів образу, що формується (в імпровізації вони виступають у формі міркування та живописання), лежать рушійні сили фантазійного процесу.

В.А. Роменець відзначає, що цей перехід – один із природних прийомів породження матеріалу імпровізації, спосіб установлення внутрішніх її зв'язків, спосіб її конституювання. Уривчастий, стрибкоподібний характер імпровізації, поліаспектні пошуки елементів образу й зв'язків між ними – оптимальні умови продуктивності імпровізації. Коли настає виснаження фантазії в роботі над одним фрагментом образу, здійснюється стрибок до другого, третього і т.д. Потім знову відбувається повернення до попереднього, на якийсь час залишеного фрагмента, чим уточнюється його структура. Установлення загальної ідейної спрямованості

образу та кінець імпровізації свідчать про виникнення продуманого цілеспрямованого підбору необхідних його рис. Цей підбір – творчо ефективний спосіб побудови образу фантазії. Перший варіант має схематичний характер, наступні – більш визначений, яскравий. Останній, поглиблений варіант є значною мірою творчим синтезом попередніх. У цьому синтезуванні імпровізацій виступає конкретний задум. На його основі постають образи, які втілюються у творі.

У ході дослідження встановлено, що педагогічна імпровізація є компонентом педагогічної творчості [59, 133, 138, 167, 207, 219, 268]. У структурі пошуково-дослідницьких умінь В.В. Кулішова [130] виокремлює порядок із організаційними, мобілізаційними, інформаційними, аналітичними, інтелектуальними, прогностичними, рефлексивними та оцінювальними творчі вміння. На думку дослідниці останні передбачають:

- уміння використовувати у своїй професійній діяльності імпровізацію;
- використання інтуїції в процесі творчої діяльності;
- уміння приймати неординарні рішення;
- уміння ризикувати.

В.А. Кан-Калик зазначає, що імпровізація не є випадковою в педагогічній творчості, вона є найважливішою складовою творчого процесу педагога: якщо педагогічне спілкування є засобом передачі творчого процесу педагога учням (і навпаки) та засобом, котрий організовує взаємодію цих творчих процесів, то педагогічна імпровізація виступає засобом уточнення творчого процесу педагога, корегуючим моментом у взаємодії творчого процесу педагога з творчим процесом учнів. Дослідник наголошує на важливості педагогічної імпровізації в навчально-виховному процесі як компонента творчості учителя і виділяє в ній 2 види компонентів: логіко-педагогічні та емоційно-творчі.

Щодо ототожнення імпровізації та творчого процесу, першу можна розглядати як монету, одна сторона якої дорівнює творчості, а інша – експромту, який передбачає вирішення проблеми без підготовки, попереднього обдумування, не довго думаючи, без вагань, блискавично. Адже імпровізація означає складання чого-небудь власне під час виконання без попередньої підготовки. Отже, під час

імпровізування присутній творчий процес, який базується на досвіді, інтуїції, і раптовість вирішення проблеми, яка передбачає не обдумування, а миттєвий результат щодо виходу з складної ситуації, а це є вершиною творчої роботи імпровізатора, для якого творчий процес пов'язаний з великою насолодою.

Зауважуючи, що дослідження імпровізації поза творчістю неможливе, науковці (С.П. Дудель, Б.М. Рунін та інші), тим самим, підкреслюють їх тісний взаємозв'язок, який акумулює загальне й відмінне цих явищ: імпровізація надає будь-якій діяльності творчого характеру та виступає умовою її розвитку (музична, танцювальна, поетична), мірою творчого насичення (задум образу), засобом впливу на маси (політична), показником високої майстерності (акторська діяльність, педагогічна праця); інтервал між зустріччю особистості з проблемою до початку її рішення в процесі творчої діяльності може бути досить тривалим, а в імпровізації він або відсутній, або мінімальний; у ході творчої діяльності, як правило, здійснюється перевірка ідеї та її доопрацювання, тоді як продукт імпровізації створюється миттєво та має логічне завершення; творчість подають як засіб вирішувати проблеми, але відомо, що винайдення й постановка проблеми іноді важливіші за її вирішення і це також буде творчим актом, а під час імпровізації проблема обов'язково повинна бути розв'язаною.

Непередбачуваність учителем ситуацій, які потребують негайного аналізу й дій, викликає в нього критичність мислення як «прояв аналітичного підходу до процесу пізнання, оцінки оточуючої дійсності» [39].

Мислення в найширшому розумінні означає все, що, як мовиться, «прийде нам у голову» [74, с.10]. Мислення – це будь-яка розумова діяльність, яка допомагає сформувати або вирішити проблему, прийняти рішення або задовольнити бажання щось зрозуміти. Мислення – це пошук відповіді, бажання осмислити, що охоплює такі види розумової діяльності [226, с.22]: ретельне спостереження, пригадування, постійне бажання знати, уява, риторичні запитання, інтерпретація, оцінка, судження.

Критичний стиль мислення вчителя передбачає таке фундаментальне поняття як рефлексія (44, 234, 125, 215, 260), під якою ми розуміємо «здатність

учителя дати собі й своїм вчинкам об'єктивну оцінку, зрозуміти, як його сприймають діти, інші люди, перш за все ті, з ким учитель взаємодіє в процесі педагогічного спілкування» [245]. У центрі педагогічної рефлексії – осмислення того, що школяр сприймає й розуміє в учителеві й у стосунках з ним, як він може налаштуватися на дії вчителя. Педагогічна рефлексія – це не просто знання або розуміння суб'єктом педагогічної діяльності самого себе, але й з'ясування того, наскільки і як інші (учні, колеги, батьки) знають і розуміють «рефлексуючого», його особистісні якості, емоційні реакції та когнітивні уявлення.

Професійна рефлексія в більшій мірі «впорядкована» змістом і обставинами діяльності спеціаліста й це зобов'язує поставити задачу формування критично-рефлексивного стилю мислення на всіх етапах формування готовності майбутніх учителів до педагогічної імпровізації.

Досліджуючи дану проблему, нам вдалося виділити сукупність якостей, які представляють собою критично-рефлексивний стиль мислення. В.І. Данильчук до них відносить такі [63]:

- спрямованість студента на конструктивний діалог із викладачем і однокурсниками, спроможність відстоювати власну точку зору незалежно від думки оточуючих, визнавати її несправедливість під час пред'явлення аргументованих контрдоказів;

- спрямованість майбутнього фахівця на самодіагностику щодо сформованості різних умінь і якостей на основі порівняння власних результатів із заданими еталонами;

- відкритість студента новій інформації, нетрадиційним способам рішення поставлених задач і прийняття рішень;

- спрямованість майбутнього спеціаліста на неприйняття на віру інформації, що надходить, на її різносторонній аналіз і осмислення, на виявлення внутрішніх особливостей та причин того або іншого характеру протікання різних явищ, недоступних під час безпосереднього сприйняття, які потребують глибокого вдумливого аналізу.

У ході дослідження встановлено, що імпровізація – це публічний процес, під час якого шляхом спілкування можна вирішити майже всі непередбачені ситуації. З цього приводу В.А. Кан-Калик виокремлює два аспекти в педагогічній творчості: творчість в процесі спілкування з дітьми та спілкування з дітьми в процесі творчості [100]. Під спілкуванням людей Ф.С. Бацевич розуміє «не просто обмін інформацією носіїв певних інтелектуальних систем, це, насамперед, спеціально організований вплив на учасника по комунікації з метою зміни його зовнішньої поведінки та/або внутрішнього світу. Метою комунікації завжди є певна зміна в „багажі“ співбесідника – його доповнення, розширення, відмова від зайвого, „перепакування“ тощо» [9, с.138]. Ефективність комунікації пов'язана з тим, наскільки це вдається. Реальне спілкування, яке здійснюється в умовах впливу значної кількості чинників (психологічних, соціальних, лінгвальних, часових, просторових тощо) не завжди буває стовідсотково ефективним, і, зазвичай, супроводжується певною кількістю різноманітних комунікативних девіацій (комунікативних невдач) – когнітивна помилка, помилка вибору орієнтації в спілкуванні, стратегії ведення розмови, правил комунікування тощо. Ця девіація пов'язана з мовною компетенцією.

Визначення поняття „спілкування“ Ф.С. Бацевичем найбільш відповідає власне педагогічному спілкуванню, адже саме воно спрямоване на зміну поведінки і збагачення знань та досвіду учнів, а для цього, на нашу думку, учитель просто зобов'язаний бути компетентним у області комунікації.

Відомо, що спілкування присутнє в усіх сферах людської діяльності. Але існують такі її види, де вони із фактора, що супроводжує діяльність, сприяють їй, перетворюються в категорію кардинальну, професійно значущу. Інакше кажучи, спілкування виступає не як форма звичайної людської взаємодії, а як категорія функціональна. Саме функціональним і професійно значущим є спілкування в педагогічній діяльності. Воно виступає як інструмент впливу й звичайні умови та функції спілкування отримують тут додаткове навантаження, оскільки з аспектів загальнолюдських перетворюються в компоненти професійно-творчі. Спілкування – одна з найважливіших форм педагогічного впливу.

Згідно цього В.А. Кан-Калик виокремлює основні стадії спілкування. Ці стадії, відповідно, можна визначити також під час імпровізаційного спілкування:

1. Орієнтування в умовах спілкування. На цій стадії відбувається складний процес пристосування загального стилю спілкування до його сьогоденних умов (лекція, урок, шкільна бесіда тощо), що базується на таких важливих моментах:

- усвідомлення педагогом свого особистого стилю спілкування з вихованцями;
- відновлення в комунікативній пам'яті попередніх особливостей спілкування з даною аудиторією;
- оцінка партнера (партнерів) по комунікації;
- уточнення стилю спілкування в нових комунікативних умовах діяльності.

Коли педагог уперше зустрічається з аудиторією, то реалізація вказаної стадії спілкування зумовлюється ще й докомунікативною атмосферою, яка створюється на основі початкової інформації вчителя про учнів, а учнів – про вчителя.

2. Привертання до себе уваги об'єкта спілкування. Даний етап може бути реалізований різними способами. Виокремлюють такі варіанти як *мовленнєвий* – вербальне спілкування з учнями; *пауза з активною внутрішньою вимогою уваги до себе*; *рухомо-знаковий* – застосування таблиць, наочних посібників, записів на дошці тощо; *змішаний варіант*, який охоплює елементи трьох попередніх засобів.

3. „Зондування душі об'єкта“ (термін К.С. Станіславського). На цьому етапі вчитель підтверджує свої уявлення про умови спілкування, що склалися на попередніх заняттях, і можливі комунікативні завдання, намагається відчувати рівень підготовки аудиторії до початку продуктивного спілкування.

4. Вербальне спілкування. Успішність такого спілкування передбачає наявність у педагога доброї вербальної пам'яті; умінь правильно підбирати мовні засоби, забезпечувати яскраву виразність думки, логіки, орієнтувати мовлення на співбесідника. Ця стадія передбачає також уміння використовувати міміку, жести, голос, інтонаційність мовлення тощо.

5. Організація зворотного змістового й емоційного зв'язку. Змістовий зворотній зв'язок дає інформацію про рівень засвоєння учнями навчального матеріалу. Він існує за допомогою фронтального й оперативного індивідуального опитування, періодичної постановки питань, за допомогою яких з'ясовується розуміння й аналіз виконаних завдань. Емоційний зворотній зв'язок встановлюється вчителем через відчуття настрою класу на даному уроці чи заході. Це здійснюється за допомогою спостереження поведінки учнів, виразів їхніх облич і очей, окремих реплік і емоційних реакцій. Саме цей етап дає педагогу інформацію про рівень засвоєння матеріалу та емоційну атмосферу заняття.

Розглянуті вище етапи спілкування, на нашу думку, слід враховувати вчителю під час розв'язання непередбачуваної педагогічної проблеми на етапі реалізації задуму. Потрібно лише наголосити, що імпровізація – це вид миттєвої публічної діяльності, тобто вона триває дуже короткий час, припадає на короткий період спілкування з аудиторією. Учитель не має часу на роздуми, він повинен миттєво реагувати на ситуації й достойно з них виходити, а це у свою чергу потребує знань не лише педагогіки, а й психології, філософії, логіки, вмінь інтуїтивно відчувати (передбачати) вихід із проблеми. Вдало проведена імпровізація сприяє встановленню професійного контакту в спілкуванні з учнями. Вона може бути завчасно продуманою, в цьому випадку вона носить характер несподіванки для учнів, цілеспрямованого впливу на них з метою організації навчально-виховного процесу. Але цей тип імпровізації відбувається набагато рідше, ніж тип „непідготовленої“ імпровізації, який має несподіваний характер у першу чергу для вчителя.

Імпульсом для імпровізаційних дій учителя може служити як пасивність учня, так і навпаки, його активна освітня діяльність. У залежності від ситуації вчитель реагує по-різному (імпровізація – це реакція на щось). Коли йде пізнання невідомих учню освітніх об'єктів невідомими йому способами, учитель здійснює супроводжуючу діяльність, запропоновуючи учню використовувати ті або інші методи пізнання. Ступінь супроводження зменшується чи змінюється за умов, якщо учень вже досить оволодів способами пізнавальної діяльності, але має

ускладнення щодо пристосування їх до конкретної ситуації. Учитель допомагає в цьому випадку оволодівати не способами пізнання, а способами самовизначення – аналізом ситуацій, що виникають рефлексією виконаних дій, формулюванням або перевизначенням цілей, відбором оптимальних засобів для їх досягнення.

Учитель у супроводжуючій позиції до учня сам є творцем. Так, продуктом його педагогічної імпровізації є

- технологічні елементи навчальної діяльності, які він запропонує або змінює в залежності від ситуації;
- змістовні елементи навчання: культурно-історичні аналогії, інформаційні дані, власні судження;
- когнітивні способи навчання: питання, протиріччя, узагальнення;
- дії, що викликають або стимулюють креативну діяльність учнів: схвалення, захоплення, заохочення.

У ході дослідження встановлено, що акт імпровізації на відміну від дій, заснованих на використанні вже відомих прийомів і правил, що ведуть до заздалегідь визначених результатів, завжди означає пошук цілком самостійного шляху досягнення бажаної мети. Імпровізація неминуче включає в себе момент непередбачуваності, невизначеності. Як зазначають психологи [38, 45, 157, 165, 83, 227, 228], структура імпровізації у своєму розвої наповнюється чуттєво-раціональним уявленням, фантазією, інтуїцією. У особистості загострюється здатність до несподіваних рішень, надзвичайно глибокого осягнення дійсності. Саме ця особлива стадія натхненності звичних професійних прийомів і правил формує, на нашу думку, готовність до несподіваних поворотів, які проявляються в умінні діяти в зовсім непередбачених обставинах. Унутрішнім потягом імпровізації стає особливий динамізм усіх якостей і властивостей особи, здатних реалізуватися в конкретній імпровізаційній ситуації.

Як відомо, під час планування корисно передбачити основну канву уроку, види діяльності, способи індивідуального підходу, оцінити партнера по комунікації, виокремити, якщо так можна сказати, найяскравіші моменти учнівського натхнення, задоволення, радості, грані найвищої мобілізованості,

творчої віддачі. Однак не потрібно, на думку В.І. Загвязинського [79], намагатися передбачити й зазначити в плані всі деталі, всі конкретні ситуації, всі нюанси своєї поведінки. Інакше план перетвориться в догму, клітку для живого спілкування, він буде налаштовувати педагога на шлях формалізму. Важливо зберегти невимушеність, природність реакцій, поведінка вчителя та учнів не повинна бути обмеженою жорсткою схемою й стійким намаганням зробити все „за планом“.

Аналіз педагогічної літератури [99, 207, 264, 265, 246] свідчить, що важливим елементом імпровізації є інтуїтивне мислення – здатність людини в деяких випадках несвідомо, чуттям уловлювати істину, передбачати, вгадувати що-небудь, спираючись на попередній досвід, знання й т. ін. У ідеалістичній філософії інтуїція – безпосереднє збагнення, осягнення істини без допомоги досвіду й логічних умовиводів. Більше того, вона є складовою частиною імпровізації, першим її етапом. Інтуїтивне мислення, поряд із логічним, присутнє й на всіх інших етапах імпровізації.

У процесі імпровізації, на нашу думку, важливими є як інтуїція, так і тривала ретельна праця, яка потім проявляється у вигляді досвіду. Імпровізація не породжується на пустому місці. Недаремно кажуть, що «хороша імпровізація – це завчасно продумана імпровізація» [81, с.142]. Тут мається на увазі запас знань, продуманих варіантів, досвід [147], які можуть бути корисними під час пошуку швидкого, експромтного й правильного рішення.

Імпровізація неможлива без гри уяви, здатності фантазувати, інтуїтивно відчувати й міркувати. У ході імпровізації всі ці процеси відбуваються одночасно й майже миттєво, оскільки імпровізатор не має часу на роздуми. Слід зазначити, що імпровізація – це не випадковий результат. Водночас опитування 232 американських учених показало, що до 83% з них вирішення тієї чи іншої проблеми прийшло як несподіваний спалах інтуїції. Але спалах наукового відкриття ніколи не відбудеться в людини, яка не займається наукою, не має певного багажу знань. Тому інтуїція, образно кажучи, схожа на вершину конуса, а весь конус – від основи до вершини – це довга, важка й безперервна праця.

Недостатнє оцінювання педагогом швидко мінливих ситуацій шкільного життя веде до формалізму в навчально-виховному процесі, відчуження від нього учнів. Саме для запобігання «однотонності» в навчанні вчитель повинен використовувати імпровізацію, яка дозволяє знижувати напругу, активізувати знання, заохочувати учнів до співпраці, робити навчально-виховний процес захоплюючим, ненав'язуючим, природним. Оволодіння вміннями та мистецтвом імпровізації – один із шляхів сходження до педагогічної майстерності. Під час імпровізації особисті якості педагога проявляються з особливою яскравістю. В основі імпровізації лежать загальнокультурна і професійна підготовка вчителя, його знання предмета, педагогіки й педагогічної психології, розвинуті педагогічні вміння та навички, педагогічна техніка, такт і т.д. Особливе значення має творча домінанта, тобто розвинуті увага, уява, інтуїція та натхнення.

Специфіка педагогічної уваги в тому, що вона, з однієї сторони, „розсіяна“ на багаточисленні об'єкти, з іншої – сконцентована на рішенні педагогічних задач і безперервному аналізі діяльності учнів. Розподіл уваги дозволяє вчителю „вловлювати“ момент початку можливої імпровізації, несподівані повороти протягом заняття, реакцію учнів на них. Концентрація уваги сприяє вибору шляху здійснення імпровізації, ефективності її публічності та оперативному аналізу.

Досліджуючи дані складові творчості, І.Ф. Комогорцева відзначає, що уява педагога повинна володіти відтворюючою функцією, тобто яскраво й чітко уявляти собі той чи інший об'єкт за описом, розповіддю, окремими штрихами, відтворювати неповні враження та уявлення. Крім того, уява педагога повинна бути продуктивною, творчою, тобто вчитель повинен володіти даром фантазії [113]. У випадку застосування вчителем педагогічної імпровізації уява сприяє народженню педагогічної ідеї, вибору засобів її реалізації, допомагає вчителю завчасно підготувати окремі імпровізації, передбачити можливість і результат їх включення в навчально-виховний процес.

У своїх дослідженнях педагогічної імпровізації В.А. Кан-Калик наголошує на «вольових зусиллях», як одному з її компонентів, і переконує, що її успішність залежить від: а) серйозної теоретичної підготовки вчителя, яка включає в себе

психолого-педагогічну й освітню; б) уміння управляти своїми психічними станами й навичок постійного самоаналізу; в) навичок і прийомів спілкування з аудиторією; г) безумовного знання конкретного учнівського колективу й кожного учня. Дослідник також запевняє, що педагогічна імпровізація буде вдалою лише за умов забезпечення єдності цих факторів [99, с.244].

Проте, на жаль, жоден із авторів не наголошує на значущості тих ситуацій, які спонукають учителя до імпровізації, на вміннях педагога побачити серед величезної кількості дій та реплік учнів саме ті, якими не можна зволікати, які потребують негайного аналізу та дій, адже «іноді проблеми настільки дрібні й малопомітні, що лише деякі люди звертають на них увагу» [226, с.176], а це є дуже важливим для імпровізації вчителя.

Отже, проведене дослідження дає нам можливість стверджувати, що психолого-педагогічні знання, загальна культура, вольові зусилля, інтуїція, засоби комунікації (вербальні та невербальні) є запорукою успішної педагогічної імпровізації.

Серед психолого-педагогічних та методологічних знань, умінь і якостей ми спеціально не виділяємо педагогічний досвід, який «допомагає емоційно освіжити матеріал, побачити в ньому нові зв'язки» [262, с.98]. Під педагогічним досвідом молодих педагогів ми розуміємо той запас знань, умінь і якостей, які вони здобули під час навчання у вузі. Великого значення в цьому компоненті ми надаємо методиці викладання дисциплін, але, як відомо, «голою методикою на уроці нічого не витягнеш. Потрібна душа, у якої своя методика» [232, с.108].

Професія педагога відноситься до того виду діяльності, який, як уже зазначалось, не може бути стереотипізованим. Тому, коли мова йдеться про підвищення рівня готовності майбутніх учителів до професійної діяльності, а саме до педагогічної імпровізації, то, перш за все, потрібно виділити професійно важливі якості вчителя-імпровізатора:

педагогічна ерудиція – запас сучасних знань, які вчитель гнучко застосовує під час вирішення педагогічних задач;

педагогічне цілепокладання – потреба вчителя в плануванні своєї праці, готовність до зміни задачі в залежності від педагогічної ситуації. „Педагогічне цілепокладання – властивість учителя поєднувати цілі суспільства та власні, а потім пропонувати їх для сприйняття й обговорення учнями“ [157, с.54];

протягом аналізу педагогічної ситуації розвивається *педагогічне мислення* як процес виявлення зовнішньо незаданих, прихованих якостей педагогічної діяльності в ході порівняння та класифікації ситуацій, виявлення в них причинно-наслідкових зв'язків;

педагогічна спостережливість, сконцентованість, педагогічний слух – розуміння вчителем сутності педагогічних ситуацій за зовнішніми незначними ознаками та деталями, проникнення у внутрішній світ учня за мало помітними нюансами його поведінки;

педагогічна кмітливість – уміння гнучко перебудовувати складну педагогічну ситуацію, надати їй позитивний емоційний тон, позитивну і конструктивну направленість.

До спеціальних знань, умінь та навичок педагогічної імпровізації ми відносимо, звичайно, теоретичні фахові знання, а також навички:

педагогічного оптимізму – підхід учителя до учня з оптимістичною гіпотезою, з вірою в його можливості, резерви його особистості, уміння бачити в кожній дитині те позитивне, на що можна покладатися;

педагогічної передбачуваності – уміння передбачити поведінку й реакцію учнів до початку або до завершення педагогічної ситуації; передбачувати учнівські та власні труднощі;

педагогічної рефлексії – звернення свідомості вчителя на самого себе, урахування уявлень учнів про його діяльність і уявлення кожного учня щодо того, як учитель розуміє її. Рефлексія означає усвідомлення вчителем себе з точки зору учнів у багатоманітності ситуацій. Учителю важливо розвивати в себе здорову конструктивну рефлексію, яка призводить до покращення діяльності, а не до руйнації її постійними непевними діями. Педагогічна рефлексія – це самостійне звернення до самоаналізу без вимоги адміністрації школи. Низький рівень

рефлексії – «одна із головних причин непродуктивної стандартизації поведінки вчителів» [262, с.9];

почуття гумору – здатність учителя безболісно ліквідувати або зняти напругу. «Гумор – справа серйозна, особливо для практичної педагогіки», – зазначає Б.З. Вульф [44, с.187]. Гумор – «перший і головний помічник вихователя» [232, с.3]. І.Ф. Комогорцева наголошує, що «велику роль відіграє почуття гумору в спілкуванні. Вчасно сказана гумористичне слово розряджає атмосферу, дозволяє заспокоїтися й знайти компроміс» [113, с.57]. Учителю, що любить жартувати, зазвичай є кумиром учнів [252, с.284].

Наприклад. Уже декілька тижнів працював у школі молодий учитель математики. Його височенний зріст (2 метри) і непропорційність тіла (дуже довгі ноги) викликали багаторазові жарти школярів. Але поступово на заняттях встановлювався порядок. Налагоджувалися взаємостосунки з учнями. Допомогало блискуче знання предмету та вміла організація педагогічного процесу. Але це не заважало учням неодноразово вивести викладача з рівноваги.

Одного разу дівчина, яку прозвали «Колючою», поставила питання: «Миколо Федоровичу, а якої довжини повинні бути в людини ноги?». – «Рівно такі, – після секундної паузи відповів учитель, – щоб діставати ними до підлоги». – Оце так!» – вимовив хтось із захопленням. Посмішками засяяли обличчя десятикласників.

Аналіз психолого-педагогічної літератури [5, 52, 59, 100, 103, 138, 157, 228, 265] дає підстави стверджувати, що для педагогічної імпровізації характерна низка процесуальних умінь, які забезпечують: гнучкість мислення й поведінки, самостійне перенесення раніше засвоєних знань, умінь, способів діяльності в нові ситуації, бачення проблеми, яка виникла, з різних рольових позицій, виділення нової функції відомого об'єкта, знаходження варіантів можливих відповідей, комбінування раніше відомих способів у нові. Велике значення має розумова активність, здібність включити в абсолютно нові взаємозв'язки уже відомий зміст, використовувати можливість вибору при вирішенні проблеми, швидко змінювати прийоми дій у відповідності з новими умовами діяльності.

Досліджуючи вміння педагогічної імпровізації, М.М. Кашапов [104] наголошує: «Гнучкість мислення, тобто вміння вільно й швидко змінювати способи діяльності в залежності від умов, повинна збігатися в учителя з умінням твердо відстоювати прийняті та прийнятні для нього рішення, інакше він не зможе довести до кінця жодного з них. Швидкість прийняття рішень, що виступає у вигляді своєрідної педагогічної імпровізації, передбачає постійне вдосконалення вчителем свого мислення.

Така робота направлена на аналіз основ, що використовуються педагогом для прийняття рішень. Якщо така самодіяльність триває в учителя все його трудове життя, то вона є постійним стимулом його творчого розвитку, визначає рівень професійного росту» [104, с.56].

Також дослідник до особливостей мислення вчителя, значеннєвих для успішного рішення педагогічних ситуацій, відносить: 1) винахідливість накопичення знань для їх практичного застосування; 2) прояв чуттєвості до протиріч педагогічної ситуації, уміння «бачити проблему»; 3) мислення починається не з проблемної ситуації, а з зародження й формування проблемної ситуації; 4) одна й та ж педагогічна ситуація породжує в учителя різні за складністю педагогічні проблемні ситуації; 5) усвідомлення різних рівнів проблемності в педагогічній ситуації; 6) прогнозування наслідків реалізації ідей; 7) педагогічне рішення дуже тісно пов'язане з його реалізацією, яка дає можливість відсторонити неадекватності, розбіжності в діяльності.

Під професійним мисленням педагога А.А. Орлов [180] розуміє процедуру розв'язання педагогічної задачі, і саме тому його необхідно формувати не стільки як інтелектуальну діяльність, а як ціннісність особистості. Мислення вчителя безпосередньо включене в його практичну діяльність, а тому, на відміну від мислення педагога-дослідника, спрямоване не на пошук загальних закономірностей, а на адаптацію загального знання до конкретних навчально-виховних ситуацій [179], що й передбачається під час педагогічної імпровізації.

Таким чином, у ході наукового пошуку встановлено, що імпровізація досить складне явище й на сучасному етапі розвитку науки є недостатньо дослідженим.

Одні науковці визначають її як вид і компонент, форму й спосіб публічної діяльності (Л.Ю. Берикханова, В.М. Харкін), інші – як реакцію на щойно створену проблемну ситуацію (О.В. Хуторської), як акт, у процесі якого виконання співпадає або слідує одразу за створенням об'єктивно або суб'єктивно нового (О.К. Маркова, Л.М. Мітіна), як компонент суб'єктивно-емоційної сфери суб'єкта поряд із творчим самопочуттям і мистецтвом спілкування (В.А. Кан-Калик), як «першотворчість» (С.П. Дудель, Б.М. Рунін). Ми розуміємо під педагогічною імпровізацією швидке, гнучке й адекватне реагування на щойно створені або ті, що стихійно, раптово виникли в педагогічній діяльності, ситуації, які вимагають від учителя миттєвої реакції. Метою педагогічної імпровізації є миттєве знаходження нового рішення в конкретних умовах навчання й виховання. Суть педагогічної імпровізації складає швидке, гнучке й адекватне реагування на щойно створені педагогічні завдання.

Виявлено, що головна функція педагогічної імпровізації полягає в оперативному знаходженні засобів розв'язання суперечностей різноманітних навчально-виховних ситуацій, непередбачених учителем. Також педагогічна імпровізація виконує такі функції: *організаційну* (активізація набутих студентами знань), *стимулюючу* (спонукання студентів до імпровізації, до пошуку яскравих, оригінальних способів її реалізації), *комунікативну* (використання арсеналу комунікативних засобів з метою створення сприятливого спілкування) та *регулювальну* (спрямування педагогічної взаємодії на позитивний результат). Усі функції педагогічної імпровізації розглядаються в єдності їх зв'язків і залежностей, що забезпечує ефективність педагогічної імпровізації.

Вивчення психолого-педагогічної літератури дало підстави для визначення структури імпровізації: осявання в результаті оцінки проблеми; миттєве осмислення ідеї та вибір способів її реалізації; публічне втілення ідеї; негайний аналіз результату.

Виявлено, що форми реалізації педагогічної імпровізації різноманітні. Загальне для них те, що вони проявляються, як правило, в словесних, фізичних або словесно-фізичних діях.

Визначено типи педагогічної імпровізації: класична імпровізація, імпровізація з домашньою заготовкою та імпровізація змішаного типу.

Педагогічна імпровізація характеризується обов'язково педагогічно значимим кінцевим результатом; поєднує формалізовану, регламентовану діяльність з творчою та виступає як показник якості взаємодії стереотипного й імпровізованого в ній; має публічний характер; вимагає володіння вчителем вербальними та невербальними засобами комунікації, які забезпечують яскраву виразність думки, логіку висловлювання, ефективність переконання.

Освітньо-виховний ефект педагогічної імпровізації досягається й за рахунок наявності загальної культури, педагогічної уваги, уяви, натхнення, інтуїції, урахування особливостей досвіду вчителя-імпровізатора.

1.2. Місце імпровізації в системі професійної підготовки вчителя

Одним із найважливіших аспектів удосконалення системи педагогічної освіти на сучасному етапі стала проблема продуктивної підготовки вчителя, що передбачає отримання високого результату в професійно-педагогічній діяльності.

Поява педагогічної професії має об'єктивні чинники. Суспільство не могло б існувати й розвиватися, якби молоде покоління, що приходить на зміну старшому, змушене було б починати все з початку, без творчого освоєння та використання того досвіду, який воно отримало в спадок. Передача матеріальних і духовних надбань попередніх поколінь наступним є однією з передумов розвитку суспільства. Цю історичну місію завжди здійснював і здійснюватиме вчитель. Так, авторитет учителя в країнах Стародавнього Сходу був незаперечним. У давніх текстах «проводиться паралель між діяльністю вчителя у формуванні з нетямущого учня людини грамотної, ученої та діяльністю богів, що створили людину». [218]. Проте підтримувався авторитет учителя не тільки переконаннями, а й фізичною силою. У літературному творі невідомого вчителя едуби початку II

тис. до н.е., під умовною назвою „Шкільні дні“, хлопчик звечора попереджає матір: „Розбуди мене рано, я не можу запізнитися, мій учитель наб'є мене“ [181].

Посада вчителя мала повагу й серед дорослого населення. У невеликому уривку із „Шкільних днів“, де йдеться про відвідування вчителем дому нестаранного учня, його зустріч із батьком описується святково: учителя посадили на почесне місце, батько радісно звертається до нього: „Ти «відкрив руку» моєму єдиному сину, ти робиш його майстерним“ [181, 60].

Пам'ятки писемності свідчать, що вчителі поєднували роботу педагога з науковими дослідженнями в різних галузях доступних на той час знань, займалися літературною діяльністю.

Своєрідне ставлення до вчителя сформувалося в Індії на основі релігійних традицій. Вважалося, що від учителя учень отримує начебто друге народження: якщо батько та мати народжують тіло, то вчитель дає духовне народження. Стосунки між учителями й учнями були гуманними, у навчанні панувала ідея людяності. Навчання за гроші в найманого вчителя вважалося гріхом для обох сторін, адже виміряти те, що передавалося й укладалося (жива душа), було неможливо. Учитель – це охоронець традицій, навчав священного знання, моральних норм і правил поведінки.

У ході дослідження встановлено, що головними якостями справжнього педагога в Індії вважали вченість, шляхетне походження, благочестиву поведінку, дисциплінований розум, уважне й людяне ставлення до учнів.

У Греції – навпаки – більшість початкових шкіл були приватними та платними. Платили вчителю небагато, як звичайному реміснику, бо професія вчителя саме цих шкіл розглядалася як ремесло – учитель повинен навчити елементарного, тобто читати й писати, тому й поваги серед рабовласників ця професія не мала. Про низький соціальний статус учителя початкової школи свідчить прислів'я: „Він помер, або став учителем“ [65, 42].

У ролі вчителів стародавньої Русі як правило виступали високоосвічені монахи-літописці (Нікон Великий, Нестор Сільвестр), письменники-публіцисти (Іларіон, Климент Смолятич, Даніїл Заточник). Усі вони володіли іноземними

мовами, знали античну, візантійську й західноєвропейську історію, богословську та художню літературу.

Як відомо, учитель епохи Відродження повинен був керуватися досвідом попередників, бути освіченим, володіти майстерністю, технікою прогресивного мислення, брати участь у громадській діяльності, спостерігати за видавництвом книг, які сприяли розповсюдженню в народі прогресивних ідей і знань. Він мав чітко знати навчально-виховні завдання, уміти організовувати процес засвоєння знань, використовуючи при цьому всі відомі методи та засоби навчання [86, 30]. „Дидакал” (або вчитель школи) повинен бути благочесним, розумним, смиренно мудрим, змістовним, не п’яницею, не лиходієм тощо, а представляти собою образ для наслідування, щоб учні були як їхні вчителі“, – говорилося в статуті Луцької братської школи. Крім того, учитель повинен любити всіх дітей однаково. Усвідомлюючи важливість та значення вчительської професії, навчальні заклади, зокрема братські школи, з особливою ретельністю шукали та відбирали вчителів. Саме про такий підхід свідчить статут Рогатинського братства (1590р.), де записано, що вчителів шкільних „научения ради чад своих сим же образом честных и богоугодных избирати“, бо, як вказується в другому статуті (Луцької школи), саме вчитель має змогу довгий час розмовляти з дитиною, навчаючи її „страху Божого“ та старовинним юнацьким звичаям: як поводитися в церкві перед Богом, дома перед родиною, добродієність та сором зберігати, усім демонструвати покірливість, повагу до себе та до інших, чистоту та цноту.

Як свідчить аналіз літератури, ректори, учителі шкіл, зокрема Київської братської школи, І. Борецький, М. Смотрицький, К. Сакович, Л. Зизаній, П. Беринда, К. Ставровецький, мали добру гуманітарну освіту, володіли високим рівнем професійної майстерності, широкою ерудицією (знання філософії, поетики, риторики, історії). Багато з них були авторами навчальних посібників, підручників для шкіл. Висока освіченість, педагогічний досвід, прогресивне мислення, громадська діяльність учителів здійснювали вплив на навчання та виховання молоді, на розвиток школи, на створення вищого навчального закладу.

Гуманістичного характеру набуває педагогіка Нового часу в працях Я.А. Коменського, М.І. Пирогова, Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо, І.Г. Песталоцці, К.Д. Ушинського, Л.М. Толстого, П.Ф. Каптерєва – основоположників сучасної педагогіки; в їхніх педагогічних концепціях з'являється новий образ учителя, сформований під впливом особливостей епохи. „Учитель – найактивніший учасник педагогічного процесу; його активність повинна бути внутрішньо мотивована, а не вимагатися шкільною адміністрацією; вільна діяльність учителя – необхідна передумова функціонування педагогічного процесу; його свобода повинна обмежуватися лише власними можливостями самореалізації в педагогічному процесі та відповідальністю за свою працю“ [229, с.50].

У XVIII сторіччі просвітяни безмежно вірили в людину, в те, що саме освіті належить перетворююча роль у просуванні суспільства до добра та справедливості. Вони намагалися дати всебічну освіту своїм вихованцям, приділяти велику увагу прищепленню їм почуттів гідності, патріотизму, високої духовності, демократичних ідеалів. Відомо, що перед тим, як закріпити в дитині певне почуття, учитель сам повинен його переживати.

У ході дослідження встановлено, що саме в Новий час уперше фіксується надзвичайний за своєю суспільною потребою й значимістю соціальний статус учителя. Перш за все виокремлюються особистісні й професійні його якості, які у своїй сукупності створюють образ педагога та виступають найважливішою передумовою виховання. Я.А. Коменський першим із мислителів Нового часу оновив образ шкільного вчителя: із сурового судді та ката, котрий карає дітей, він перетворив його в гуманного, уважного наставника: „учитель повинен знати, хотіти й уміти зробити Розум всіх своїх учнів мудрим, мовлення – красномовним, руки – здатними до письма й інших робіт“ [112, с.601]; при цьому вчителі „повинні бути зразками доброчинності, яку вони мають прищепити іншим“ [112, с.600]. Дж. Локк наголошував, що „власна поведінка вихователя ні в якому разі не повинна розходитися з його упередженнями“ [148, с.481]. В.М. Бехтерєв вважав, що „особистість учителя у вихованні часто має більше значення, ніж вплив середовища, а авторитет його перевищує навіть авторитет батьків“ [28, с.28].

І.Г. Песталоцці в образі вчителя фіксує перш за все багажний характер відношень з учнем – відношення „сімейного типу“, відношення „батька та дітей“, щоб „сила виховання була подібна батьківській, пожвавлена наявністю всіх сімейних стосунків“ [197, с.53]. Л.М. Толстой, розвиваючи ідею І.Г. Песталоцці щодо „батьківських відношень“ учителя з учнями, наповнює їх «думкою», інтенсивною розумовою роботою з обох сторін. Учитель – це наставник, що керує розумовою роботою дитини; учитель не має права бути самодостатньою людиною, у нього не повинно бути почуття самозадоволення від досягнутих успіхів, більше того, у нього повинно бути почуття „постійного незадоволення собою“, яке стимулює його до кращого виховання й навчання дітей.

Вище зазначене дозволило поставити перед учителем Нового часу ряд вимог: бути справедливим, рівномірно, справедливо й гуманно ставитися до всіх дітей, володіти витривалістю й наполегливістю. „Учитель є оберегом і представником шкільних прав, шкільних порядків і дисципліни. Якщо в ньому нема сили волі, нема стійкості в додержанні шкільного режиму, то керівництво шкільним життям порушиться й уся школа може зазнати краху“ [102, с.167]. У якості безумовної ознаки вчительської професії П.Ф. Каптерєв, вслід за М.І. Пироговим, виокремлює любов до дітей, наукові знання вчителя, знання специфіки дитячої природи, безперервну самоосвіту педагога.

Родоначальником „ідеї вчительської професії як особливого роду мистецтва“ став Ж.-Ж. Руссо. Від вихователя, за Ж.-Ж. Руссо, вимагаються вміння діяльності, самопізнання та самокерування. Учитель повністю повинен присвятити себе вихованцям. Самовідречення – сутнісна характеристика «руссівського» вчителя. „Якщо вчитель поєднує в собі любов до справи та до учнів, він – досконалий учитель“ [259, с.306], – переконує вслід за Ж.-Ж. Руссо Л.М. Толстой, адже без любові можна працювати тільки з речами.

П.Ф. Каптерєв професію вчителя як мистецтво бачить у його самостійності та власній творчості. Важливою вчительською властивістю, у якій і проявляється мистецтво „освічувати“, П.Ф. Каптерєв називає вміння збуджувати інтерес, це вміння він відносить до „спеціальних педагогічних властивостей, котрі

характеризують його талант“ [102, с.150]. Одним із обов’язкових елементів мистецтва вчителя є створення атмосфери поваги та довіри між дорослими та дітьми. Учитель у взаємовідносинах із учнями повинен виступати в ролі старшого брата, товариша, наставника.

Аналіз науково-педагогічної літератури [84, 85, 102, 163, 174, 214, 224, 257, 263, 258, 148, 197] свідчить про існування великої кількості позицій науковців щодо статусу вчителя в педагогіці Нового часу. Стосовно цього питання В. Рибін [229] узагальнює: „Учитель – це людина й громадянин (М.І. Пирогов) з чітко вираженими інтелектуально-чуттєвими та комунікативними якостями (П.Ф. Каптерев), який перебуває в стані постійного самовдосконалення (М.І. Пирогов, Л.М. Толстой, К.Д. Ушинський, П.Ф. Каптерев), соціально активний (І.Г. Песталоцці, Л.М. Толстой), але відчужений від політичних чвар (П.Ф. Каптерев); його релігійне (за Л.М. Толстим) розуміння життя забезпечує йому самовідречення в користь дітей на основі любові, його „прекрасна душа“ (Ж.-Ж. Руссо) і „прекрасний розум“ (ДЖ. Локк) роблять учителя „своїм“ у будь-якому соціальному середовищі“.

У 20-х роках минулого сторіччя чимало дослідників (І. Біляков, А. Євстигнєєва, Ф. Корольов, Д. Кроленко, Я. Мамонтов, Л. Раскін, М. Рубінштейн, А. Шафранова та інші) акцентували на наявності природних якостей педагога, його таланті й творчих здібностях. При цьому творчість вони розуміли як яскравий прояв індивідуальності вчителя. [39, 72].

З часу виникнення класно-урочної системи навчання (XVI ст.) й до сьогодні провідною фігурою в цій системі є вчитель. Він планує й організовує навчальну діяльність учнів, «знає психологію та педагогіку, володіє науковими знаннями зі свого фаху, основами педагогічної майстерності» [254].

Спроби применшити провідну роль учителя (Дальтон-план, метод проектів, бригадно-лабораторний метод) призводили до дезорганізації навчальної роботи школи, зниження якості знань та вмінь, обмеження спілкування з учнями. Учителя, як представника старшого покоління, активного носія соціального досвіду не можуть замінити ніякі засоби навчання: ні книга, ні комп’ютер, ні ЗМІ.

Покликання вчителя, як «творця душі та розуму дитини» [32, с.101], – усіма педагогічними засобами прилучити дітей до сукупних елементів соціального досвіду та за необхідністю бути готовим надати дітям допомогу в оволодінні ним. Учитель кожену секунду, кожену хвилину та в міру необхідності стимулює й мобілізує діяльність учнів. А взаємодія вчителя й учнів має реалізовуватися з урахуванням новітніх досягнень науки, техніки, культури, педагогічної технології, інноваційної педагогічної практики.

Відомо, що в педагогіці вимоги до вчителя пов'язували саме з пізнавальною діяльністю учнів і проектуванням освітнього процесу. Наприклад, П.Г. Постніков у своїх дослідженнях виділяє інтенцію, компетентність, емоційну гнучкість, професійне самопізнання вчителя [206]. «Учитель повинен бути аналітиком, допитливим дослідником, спроможним шукати й знаходити найбільш оптимальні рішення, проявляючи при цьому самостійність, діючи цілеспрямовано [162, с.97].

Не можна сказати, що вимоги до вчителя ХХІ ст. відрізняються від вимог попередніх епох. Сучасна педагогіка увібрала в себе найдосконаліші та найефективніші елементи педагогічної діяльності вітчизняних і зарубіжних педагогів і, звичайно, керується тими відносинами суспільства, для потреб якого виховує молоде покоління.

Однією з найважливіших вимог, які становлять педагогічну професію на сьогодні, є чіткість соціальних і професійних позицій її представників.

Позиція педагога – це система тих інтелектуальних, вольових і емоційно-оцінних відношень до світу, педагогічної дійсності та педагогічної діяльності, які є джерелом його активності. Вона визначається, з однієї сторони, тими вимогами, очікуваннями й можливостями, які пред'являє та висуває йому суспільство. А з іншої сторони, діють унутрішні, особисті джерела активності – захоплення, переживання, мотиви та цілі педагога, його ціннісні орієнтації, світосприйняття.

Соціальна позиція педагога виростає із системи поглядів, переконань і ціннісних орієнтацій, які були ще сформовані в загальноосвітній школі. Саме вона визначає професійну позицію вчителя. Але між цими двома позиціями не спостерігається пряма залежність, адже існують випадки, коли вчитель не може

пояснити свої вчинки, тому що виховання будується на основі особистісної взаємодії. І жоден аналіз не може виявити, якими джерелами активності керується вчитель під час вибору власної позиції в цій ситуації, оскільки рішення здійснено інтуїтивно. Серед домінуючих факторів професійної позиції вчителя є професійні установки, його індивідуально-типологічні особливості, темперамент і характер.

У ході дослідження з'ясовано, що сукупність професійно обумовлених вимог до вчителя визначається як професійна готовність до педагогічної діяльності. У її складі доцільно виділити, з однієї сторони, психологічну, психофізіологічну та фізичну готовність, а з іншої – науково-теоретичну та практичну підготовку як основу професіоналізму [189].

Зміст професійної готовності як відображення мети педагогічної освіти акумульовано в професіограмі, що відображає інваріантні, ідеалізовані параметри особистості й професійної діяльності вчителя.

Як відомо, на сучасному етапі розвитку науки існує величезний досвід побудови професіограми вчителя, яка дозволяє професійні вимоги до нього об'єднати в такі основні комплекси, взаємопов'язані між собою: загальногромадські якості; якості, що визначають специфіку професії вчителя; спеціальні знання, уміння й навички з предмету (фаху). Психологи під час обґрунтування професіограми звертаються до встановлення переліку педагогічних умінь, що представляють собою синтез розуму, почуттів і волі особистості. Наприклад, А.І. Маркова виокремлює дві великі групи педагогічних умінь [157]: перцептивно-рефлексивні (перцепція – сприйняття) вміння, які визначають можливість проникнення вчителя в індивідуальність учня та розуміння самого себе (ці вміння домінуючі); проєктивні, конструктивні, управлінські, пов'язані з умінням впливати на інших людей.

Аналіз літератури [94, 126, 127, 169, 192, 191, 194, 263] свідчить, що в сучасній психолого-педагогічній науці існують різні точки зору на визначення поняття «педагогічні вміння». Однак більшість дослідників погоджується з позицією Л. Спиріна, який трактує педагогічні вміння як „сукупність правильно виконуваних як операційно, так і за змістом, евристичних розумових та

практичних дій суб'єктів виховання при розв'язанні педагогічних задач (...), опанування діями соціально-педагогічного управління, що забезпечують досягнення результатів у навчанні та вихованні“ [249, с.48].

Дотримуючись позиції Л.Ф. Спіріна [249], О.І. Щербаков [276; 277] до найважливіших педагогічних умінь відносить дидактичні, перцептивні, експресивні, комунікативні, організаторські. Він також вважає, що в психологічній структурі особистості вчителя повинні бути виокремлені загальнолюдські, морально-психологічні, соціально-перцептивні, індивідуально-психологічні якості, від розвитку яких залежить рівень його професійно-творчих досягнень; високий пізнавальний інтерес, любов до дітей і потреба в роботі з ними, твердий характер, самостійність і діловитість, адекватність сприйняття вчителем дитини, педагогічне прогнозування; практичні вміння та якості: загально-педагогічні (інформаційні, мобілізаційні, розвиваючі, орієнтаційні), загальнотрудові (конструктивні, організаторські, дослідницькі), комунікативні (спілкування з людьми різних вікових категорій), самоосвітні (систематизація та узагальнення знань і їх застосування під час розв'язання педагогічних задач й отримання нової інформації).

Більш стислу думку висловлюють В.О. Сластьонін [244], виокремлюючи загальнолюдські, духовні, практичні й особистісні якості педагога.

Лаконічнішою, на наш погляд, є позиція І.О. Зимньої [83], котра розглядає такі структурні компоненти портрета вчителя будь-якого навчального предмету: індивідуальні якості людини, тобто його особливості як індивіда – темперамент, здібності; його особистісні якості; комунікативні (інтерактивні) якості; статусно-позиційні особливості, тобто особливості його статусу, ролі, відношень у колективі; діяльнісні (професійно-предметні), зовнішньо-поведінкові показники. Специфіка набору та сполучення названих компонентів визначає психологічний портрет учителя для кожного етапу навчання.

Як свідчить проведене дослідження, однією з найважливіших на сьогоднішній день є вимога володіння українською мовою на рівні культури мовлення, яку ставив ще І. Огієнко [239]. Вислів древніх: „Заговори, щоб я тебе

побачив“, – красномовно свідчить про те, яке місце мовленню надавали ще елліни.

М.Г. Зубков зазначає, що культура мовлення – збереження мовних норм вимови, наголошування, слововживання й побудови висловлювань; нормативність, літературність усної й писемної мови, що виявляється в грамотності, точності, ясності, чистоті, логічній стрункості [88, с.300]. Саме культура мовлення людини є показником рівня її освіченості, загальної культури, національної самосвідомості, громадської активності.

Однією з домінуючих вимог до сучасного вчителя є його компетентність, оскільки вона розглядається не лише як проста сума „знань – умінь – навичок“. Вона містить не тільки когнітивну й операційно-технологічну, а й індивідуально-значущу, креативну й інші складові особистості. Адже «сучасний учитель повинен уміти сам і навчити учнів творчо засвоювати знання, критично осмислювати здобуту інформацію», – зазначає В.Г. Кремінь [120, с.7].

У ході наукового пошуку було встановлено, що в будь-якій педагогічній ситуації вчитель повинен бути тактовним. Педагогічний такт – дотримання почуття міри в спілкуванні з учнями. І як відмічає І.П. Подласий [200, с.244] „Серцевина педагогічного такту – повага до особистості вихованця“.

Розмірковуючи стосовно професійних умінь учителя, Н.В. Кузьміна [126] виділяє такі: комунікативні, гностичні, організаторські. Природно, що кожна з виділених властивостей може проявлятися в різноманітних ситуаціях, у тому числі й у творчих. Тому однією з найважливіших якостей педагога як творчої особистості є виключно високий рівень емпатії, або за дуже доречним висловом і назвою книги В. Леві [137] „Мистецтво бути іншим“. Для того, щоб співтворчість педагога та учнів відбулася, необхідне вміння бути іншим, яке складається із 1) знань людей та природи спілкування, 2) уміння сприймати, 3) уміння правильної поведінки (знати своє місце та вміти тримати себе в руках).

Досліджуючи педагогічні вміння, В.Л. Леві [137, с.85] називає принципи, якими керується творчо працюючий педагог: проникни, створи сприятливу атмосферу, не принижуй, захоплюйся.

Аналізуючи педагогічні вміння вчителя, О.В. Скрипченко наголошує на інтелектуальній роботі педагога й розглядає такі принципи: постійне розширення, поглиблення й оновлення знань; свідомий добір інформації; уміння бачити старе по-новому; інтелектуальна терпимість; почуття гумору, тобто здатність учителя під час повсякденного спілкування помічати в явищах комічні сторони, емоційно реагувати на них тощо; збереження мовних норм [239, с.46].

Відомо, що професія вчителя – одна з найбільш творчих і складних професій, у якій поєднано науку та мистецтво. Ця професія споріднена з працею письменника (творчість у підготовці матеріалу), режисера й постановника (створення замислу та його реалізація), актора (в педагогічній діяльності інструментом є особистість викладача), психолога та науковця.

Теоретичний аналіз робіт дослідників (К.С. Станіславського [251], І.А. Зязюна [89], В.А. Кан-Калика [98], В.І. Загвязинського [79], Л.І. Рувинського [262], В.Ц. Абрамяна [1] та інших) виявляє принципові закономірності в подібності педагогічної та акторської діяльності: цілеспрямованість, конкретність, продуктивність, поліфонізм, адекватність ситуації й особистості суб'єкта, динамічність, взаємодія, комунікативність. Діяльність, котра планується вчителем, відповідає законам реальної людської взаємодії: за структурою (мета, мотив, засоби, результат); за функціями (розвивальна, пізнавальна, виховна); за послідовністю дій досягнення основної мети; за умовами (публічність, творчість).

Безперечно, будь-яка майстерність, у тому числі й педагогічна, розкривається в діяльності, причому в діяльності ефективній. Саме таке розуміння майстерності прийняте в педагогіці. Аналізуючи складові педагогічної майстерності, В.В. Ягупов [281, с.161] чітко визначає структуру діяльності педагога, яка включає низку взаємозумовлених компонентів. Розглядаючи різні види педагогічної діяльності, автор подає низку вмінь учителя. Наприклад, діагностична діяльність вимагає від учителя вмінь проводити діагностику індивідуально-психічних особливостей учнів; орієнтовно-прогностична діяльність полягає в умінні педагога визначати конкретні цілі, зміст, методику виховної діяльності, передбачати її результати на основі знання рівня індивідуальної

підготовленості окремих вихованців, злагодженості та згуртованості колективу; організаційна діяльність передбачає вміння вчителя планувати та організовувати навчально-виховну роботу; практичне здійснення конкретних педагогічних заходів передбачає наявність у вихователя навичок і вмінь їх проведення (володіння педагогічною технікою); для реалізації комунікативної діяльності вчителю повинна бути притаманна ціла низка особистісних якостей: бути Людиною доброю, любити вихованців такими, якими вони є, уміти емпатувати вихованцям, бути оптимістом, персоніфікувати людину майбутнього, бути творчою людиною тощо. Безумовно, ці якості педагога виявляються під час спілкування, і це передбачає його високогуманність. Дослідницько-творчий вид педагогічної діяльності вимагає від учителя вмінь творчо підходити до всіх видів діяльності, адже творчість педагога – „це джерело його оптимізму, всебічного розвитку, гуманного мислення, оригінального проведення педагогічних заходів, їх постійного вдосконалення тощо“ [281, с.163]. В.В. Ягупов підкреслює: „Там, де немає творчості, там немає вихователя“. Уміння творчо підходити до своєї справи – головне в педагогіці. Адже, як наголошував відомий вітчизняний педагог Ш.О. Амонашвілі [4], „діти страждають від нестачі вчительської творчості“.

У сучасних навчальних закладах учитель вже не може бути тільки передавачем знань та інформації. Він повинен бути і педагогом, і психологом, і актором. Від цього багато в чому залежать його успіхи у вирішенні незапланованих ситуацій, його авторитет. Позитивні якості особистості вчителя становлять основу його авторитету – визнання учнями його інтелектуальної, моральної сили й переваги. А звідси – і глибока пошана до вчителя, віра в нього.

Розмірковуючи стосовно авторитету вчителя, С.О. Сисоєва [237, с.343] наголошує на трьох основних типах педагогічних умінь педагога: „предметних“, тобто наукових знань; „комунікативних“, тобто вміння спілкуватися, знання учнів, колег; „гностичні“, тобто знання самого себе та вміння коригувати своєю поведінкою. У створенні авторитету викладача важливі такі риси його особистості, як ерудиція, глибокі фахові знання, справедливість, толерантність, прихильне ставлення до людей, принциповість, людяність, єдність слова й діла,

високе відчуття відповідальності. Не менш важливе значення мають його вміння тримати себе з гідністю, бути завжди бадьорим і життєрадісним, дисциплінованим, внутрішньо зібраним і підтягнутим, стриманим, чемним, привітним. Він повинен бути привабливим для учнів не лише розумом і почуттями, знаннями й уміннями, а й своєю зовнішністю. Авторитетних викладачів відрізняє висока спостережливість, повага учнів або студентів, стимулювання їх до активної, творчої діяльності, гнучкість та нестандартність у прийнятті педагогічних рішень, глибинне знання предмета та розуміння почуттів, знання індивідуальних особливостей учнів, отримання радості від спілкування. Отже, авторитетний викладач має високий рівень педагогічної майстерності, який виявляється в умінні передати знання та гарантувати результат.

Професійно значущі особистісні якості характеризують інтелектуальну й емоційно-вольову сторону педагога, суттєво впливають на результат професійно-педагогічної діяльності та визначають індивідуальний стиль учителя. Розмірковуючи над питанням найсуттєвіших учительських якостей, Н.Є. Мойсеюк [166, с.143] виокремлює домінантні, периферійні, негативні та професійно недопустимі.

Домінантними вважають якості, відсутність кожної з яких унеможлиблює ефективне здійснення педагогічної діяльності (гуманність, громадська відповідальність, інтелігентність, правдивість, справедливність, порядність, чесність, гідність, працьовитість, самовідданість, інноваційний стиль науково-педагогічного мислення, готовність до створення нових цінностей і прийняття творчих рішень, здатність до міжособистісного спілкування, наявність педагогічного такту, що визначає стиль поведінки вчителя, спричиняє впевненість учнів у доброзичливості вчителя, його чуйності, доброті, толерантності); *периферійними* – якості, які не здійснюють вирішального впливу на ефективність педагогічної праці, проте сприяють її успішності (привітність, почуття гумору, артистизм, мудрість (наявність життєвого досвіду), зовнішня привабливість); *негативними* – якості, що призводять до зниження ефективності педагогічної діяльності (байдужість до вихованців і предмету, упередженість, зарозумілість,

мстивість, неврівноваженість, розсіяність), а *професійно недопустимими* – ті, що ведуть до професійної непридатності вчителя (наявність шкідливих звичок, моральна неохайність, рукоприкладство, грубість, некомпетентність, обмеженість світогляду, безпринципність, безвідповідальність).

Учителя, який володіє домінантними та периферійними якостями, можна, на нашу думку, назвати ідеальним. І.П. Подласий ідеальним називає педагога, який є зразком професіоналізму, носієм громадських, виробничих і особистісних функцій, сформованих на найвищому рівні [200]. Ідеальний педагог – це зразок для наслідування, для якого притаманні не тільки якості педагога, а й працівника та особистості. У поняття ідеального педагога Н.С. Литвиненко та І.М. Литвиненко [144, с.133] вкладають такі якості вчителя (табл. 1.3.).

Таблиця 1.3.

Ідеальний педагог

<i>спеціаліст:</i>	<i>працівник:</i>	<i>особистість:</i>
<ul style="list-style-type: none"> - педагогічний гуманізм, - знання педагогічної теорії, - володіння педагогічною майстерністю, - знання психології, - володіння технологіями виховання та навчання, - володіння методами, формами, засобами навчання та виховання, -уміння раціонально організовувати пізнавальну працю учнів, - любов до учнів, віра в людину, розвинута емпатія. 	<ul style="list-style-type: none"> - уміння поставити мету й домогтися її виконання, - уміння розподіляти час, - систематичне й планомірне підвищення кваліфікації, - націленість на піднесення продуктивності праці, - здатність до творчості, - загальна ерудиція та обізнаність [52], - розумний оптимізм, - помірний скептицизм, - бажання працювати, - відданість справі, - колективізм, - патріотизм. 	<ul style="list-style-type: none"> - гуманістична спрямованість, - високі моральні якості, - активна участь у громадському житті, - активна життєва позиція, - особистий приклад усім і в усьому, - повага до законів держави, - національна свідомість і самосвідомість, - національна гідність, - патріотизм, - готовність до захисту Батьківщини, - гуманізм, -духовність, релігійність, - міцне здоров'я.

Як свідчить проведене дослідження, нормативно-правові документи окреслюють основні вимоги до професіоналізму вчителя, які передбачають:

- забезпечення результативності та якості своєї діяльності [82];
- гармонізацію науково-предметних і світоглядно-методологічних, дидактичних, психологічних знань;
- оволодіння сучасним інструментарієм вивчення особистості дитини;
- уміння організовувати навчальний процес як педагогічну взаємодію, спрямовану на розвиток особистості, її підготовку до вирішення завдань життєтворчості;
- оволодіння культурою й загальнолюдськими цінностями;
- прилучення до перспективних моделей педагогічного досвіду та набуття власного в різноманітній практиці [117].
- здатність до творчого пошуку, саморозвитку;
- засвоєння й упровадження нових інформаційних технологій;
- конкурентоспроможність на ринку праці [171].
- високі моральні якості [82];
- фізичний та психологічний стан здоров'я, що дає можливість виконувати службові обов'язки [82].

У ході дослідження встановлено, що від сучасного вчителя вимагається ціла низка педагогічних умінь: комунікативні вміння [83, 5, 142, 151, 274], організаторські [126], свідомий добір інформації, уміння бачити старе по-новому, інтелектуальна терпимість, почуття гумору [249], педагогічна рефлексія, ерудиція, інтуїтивний спосіб педагогічного мислення, педагогічна передбачуваність [157], уміння «виходити за межі ситуації», знайти рішення «шляхом подолання меж ситуації» [104, с.58], гнучкість і нестандартність у прийнятті педагогічних рішень [42, 134, 136, 237], емпатія, педагогічна творчість [4, 120, 144, 152, 155], уміння розв'язувати педагогічні задачі [3].

На основі аналізу наукових робіт дослідників (В.О. Сластьонін [240], О.І. Щербаков [277], Н.В. Кузьміна [125, 126, 127], А.К. Маркова [157], Л.М. Мітіна [165], В.А. Кан-Калик [99], В.Ф. Шаталов [273] та інші) можна

визначити такі основні групи педагогічних умінь: 1) академічні (уміння опрацьовувати інформацію), 2) дидактичні, 3) організаційні, 4) експресивні (або виражальні вміння мовлення), 5) володіння невербальними засобами комунікації, 6) перцептивні (вміння «читати по обличчях учнів), 7) сугестивні (вміння доцільного й ефективного застосування вольового впливу на учнів), 8) пошуково-дослідницькі, котрі проявляються в умінні пізнавати й об'єктивно оцінювати педагогічні ситуації та процеси, 9) науково-пізнавальні, які будуються на вмінні засвоювати наукові знання в обраній галузі. І лише вчитель, який професійно поєднує в собі всі ці вміння, на нашу думку, зможе вдало імпровізувати, адже вона «вимагає від учителя спеціальних умінь... дії і спілкування в несподіваних, практично не алгоритмуючих умовах» [99, с.243].

У ході дослідження встановлено, що кожна професія вимагає від людини оволодіння певними особистими якостями як базою для формування професіоналізму в галузі тієї чи іншої діяльності. Серед професійно важливих якостей педагогів у вітчизняній літературі виділяють такі: емпатія, ерудиція, педагогічне мислення, інтуїція, спостережливість, оптимізм, всебічний розвиток, принциповість і вимогливість, творчий склад мислення, кмітливість, передбачуваність, рефлексія тощо [87, 114, 157, 127, 247, 249, 281].

У професіограмі сучасного українського педагога ці провідні якості зберігаються, але, як свідчить проведене дослідження, доповнюються й розширюються новими, зумовленими реаліями сьогодення та тими величними завданнями, що їх ставить наша країна [27, 66, 144, 139, 123]. До таких і відносяться вміння педагогічної імпровізації, які серед вимог до сучасного вчителя є на сьогодні одними з найголовніших, оскільки від їх розвитку залежить цілий ряд інших педагогічних умінь, за допомогою яких учитель організовує навчально-виховний процес і розв'язує непередбачені ситуації. Саме з цієї позиції В.А. Кан-Калик наполягав на «формуванні в студентів умінь діяти в неочікуваних обставинах як професійної вимоги до праці вчителя» і наголошував, що «для вміння продуктивно імпровізувати потрібно вміти управляти своїми психічними станами, вільно володіти мистецтвом спілкування тощо» [99, с.243].

Аналіз науково-педагогічної літератури [26, 128, 230, 265, 270] свідчить, що незаплановані ситуації протягом навчально-виховного процесу виникають дуже часто й учитель повинен уміти розв'язувати проблеми миттєво, не зволікаючи. Саме вміння імпровізувати вимагає від педагога величезного спектру вмінь, окреслених у професіограмі.

У сучасному освітньо-виховному процесі перед педагогом розкриваються величезні можливості для вибору концепцій, варіантів, підходів, творчих пошуків. Це, з однієї сторони, викликає почуття відповідальності перед учителем, а з іншої – дає можливість необмежених фантазії, уяві й імпровізації.

У ході дослідження з'ясовано, що проблема прийняття непередбачених рішень і вчитель, який їх приймає, останнім часом активно досліджується. У ситуації вибору правильного, логічного й доречного, а головне – ефективного розв'язання проблеми вчитель повинен опиратися на знання предмету, власного «Я», дитячого колективу та кожного його індивіда, спиратися на власний досвід та інтуїцію [135]. Обрати правильний шлях розв'язання проблеми вимагає від учителя неабияких умінь, адже „...уміння вибирати – найдорогоцінніша властивість розуму“ [261].

У методологічній засаді дослідження цього питання А.П. Акімової наголошується, що „головне педагогічне вміння – уміння розв'язувати педагогічні задачі“ [3, с.61]. Більше того, дослідниця визначає дане вміння як інтегруюче всю сукупність педагогічних умінь [3, с.74]. А імпровізувати - означає розв'язувати задачі, проблеми, конфлікти (на початкових стадіях), ситуації непорозуміння, несприймання тощо.

На вміннях учителя творчо подати матеріал, знаходити оптимальні методи навчання й виховання, його здатності імпровізувати, створюючи варіативні образи для засвоєння соціального досвіду, ґрунтуючись на глибоких знаннях навчального матеріалу, педагогічній культурі мовлення, особистісних якостях учителя, наголошував І.Л. Левін [139].

Учитель приречений усе своє життя працювати над собою, знаходитися в стані безперервного росту свого професіоналізму й розвитку моральних

характеристик. У сатиричній притчі вчитель, соромлячи свого учня, з докором говорить йому: „У твої роки Олександр Македонський досягнув набагато більше, ніж ти“. На що учень йому відповів: „Звичайно, досягнув, адже вчителем Олександра був Арістотель“. Так ось, справжній педагог завжди намагатиметься бути досконалим учителем, працюватиме над розвитком своїх здібностей, буде вимогливим до себе для того, щоб учні згадували його з повагою та вдячністю. А для цього він не повинен боятися експериментувати, демонструвати неординарність творчості своєї думки, повинен весь час шукати нові шляхи реалізації й удосконалення навчально-виховного процесу.

Отже, аналіз науково-педагогічної літератури [50, 84, 85, 124, 143, 153, 239, 224] свідчить, що особливості педагогічної професії охоплюють цілий ряд професійно-особистісних вимог до вчителя, який повинен весь час перебувати в стані постійної готовності до педагогічної імпровізації, тобто знати навчальний предмет і методику його викладання, психологію дитячого колективу, сучасний інструментарій вивчення особистості дитини, комунікативні закони та особливості мовлення, невербальні засоби комунікації, загальнокультурні надбання, нові інформаційні технології; уміти використовувати набуті знання, концентрувати й розподіляти увагу, володіти мовленням і психофізіологічними процесами, реагувати на все й одразу, перевтілюватися, з гумором оцінювати події, миттєво адекватно аналізувати ситуації, приймати рішення, одразу й публічно його реалізовувати, передбачати результати щойно створеної проблемної ситуації.

У ході дослідження встановлено, що вміння імпровізувати вимагає від студента оволодіння цілої низки особистісних якостей та професіональних знань і вмінь, які зазначені в професіограмі сучасного педагога та забезпечують його готовність до майбутньої професійної діяльності.

Аналіз наукової літератури [102, 162, 203, 206, 157, 277] дозволяє стверджувати, що до вчителя на кожному етапі педагогічної імпровізації ставиться низка загальнолюдських, професійних та спеціальних вимог, які подано в таблиці 1.4.

Вимоги до вчителя-імпровізатора

Етапи імпровізації (за М.В. Харкіним)	Педагогічні вимоги:
1. Осявання.	<p>Досконало володіти теоретичними й емпіричними методами дослідження педагогічної проблеми;</p> <ul style="list-style-type: none"> - миттєво адекватно оцінювати проблеми; - неординарно мислити; - мати бурхливу педагогічну уяву; - усвідомлювати суперечності між суб'єктами навчання; - уміти визначати власні можливості щодо розв'язання педагогічних проблем; - уміти швидко й невідкладно реагувати на запитання, репліки, учинки учнів; - проводити науково-педагогічні спостереження; - знати рівні розвитку кожної особистості й класу в цілому; - займати позицію учня, відчувати й розуміти можливі мотиви його поведінки, діяльності; - визначати головне та другорядне у зовнішній поведінці учня; - встановлювати причинні зв'язки залежності між конкретними факторами, діями, психологічними станами учня.
2. Миттєве осмислення ідеї та вибір шляху її реалізації.	<p>Передбачати та планувати структуру дій учнів і керувати їхньою діяльністю;</p> <ul style="list-style-type: none"> - розраховувати поступовість педагогічного впливу; - узагальнювати й систематизувати різноманітні методи педагогічного впливу; - аналізувати причини виникнення тих чи інших проявів у поведінці вихованців; - знати досвід інших учителів з метою використання ефективних формуючих педагогічних методів та прийомів у власній діяльності.
3. Публічне втілення ідеї.	<p>Ураховувати умови професійного впливу, усувати суперечності між ними;</p> <ul style="list-style-type: none"> - комбінувати необхідні прийоми педагогічного впливу у відповідності з метою й очікуваними результатами; - передбачати й аналізувати можливі наслідки професійного впливу; - прогнозувати можливі варіанти відхилень від мети та спрямовувати педагогічний процес у необхідне русло; - переформулювати задачі з урахуванням

Продовження таблиці 1.4.

	<p>прихованого раніше протиріччя (варіативність способів розв'язання задачі);</p> <ul style="list-style-type: none"> - успішно використовувати мовні засоби впливу на учнів; - реалізовувати в професійній діяльності принцип поєднання поваги та вимогливості до учнів (А.С. Макаренко); - володіти невербальними прийомами комунікації, почуттям гумору, артистизмом; - бути одночасно уважним до багатьох об'єктів; - викликати до себе стійкий інтерес, симпатію, почуття товарищескості і т.і.
4. Миттєвий аналіз результату втілення педагогічної імпровізації.	<p>Здійснювати педагогічну рефлексію, аналізувати й адекватно оцінювати свою діяльність;</p> <ul style="list-style-type: none"> - діагностувати одержані результати та зіставляти їх із поставленою метою; - аналізувати та пояснювати можливі розбіжності; - аргументовано оцінювати педагогічні стратегії та методи щодо розв'язання непередбаченої проблеми; - знаходити власні професійні помилки та оперативно їх виправляти.
5. Перехід до запланованого раніше.	<ul style="list-style-type: none"> - Постійно направляти педагогічну діяльність на розв'язання головної мети уроку; - стримувати себе, перевтілюватися, змінювати настрій, переорганізовуватися, «вести» клас за собою.

Таким чином, аналіз науково-педагогічної літератури [26, 61, 72, 81, 99, 130, 139, 246, 250, 265] свідчить, що педагогічна імпровізація займає одне з провідних місць у системі професійної підготовки вчителя, оскільки його готовність до імпровізації передбачає оволодіння ним цілим спектром знань і вмінь, зазначених у професіограмі сучасного педагога.

Проведене дослідження дало нам підстави виокремити серед педагогічних умінь ті, які забезпечують учителям імпровізацію: *уміння, які пов'язані з оцінкою ситуації*: концентрувати та розподіляти увагу, активізовувати набуті знання та пошук яскравих, оригінальних рішень в непередбачених ситуаціях і способів їх реалізації, миттєво адекватно оцінювати педагогічні проблеми, швидко й невідкладно реагувати на запитання, репліки, учинки учнів, органічно діяти в мінливих обставинах діяльності; *уміння, що посилюють ефективність педагогічної імпровізації*: перевтілюватися, неординарно мислити, передбачати

ситуації, які можуть викликати імпровізацію, оцінювати учня, зацікавлювати й залучати його до імпровізації, викликати в нього необхідну реакцію, комунікативні вміння (вербальні та невербальні).

У ході дослідження з'ясовано, що сукупність професійно обумовлених вимог до вчителя визначається як професійна готовність до педагогічної діяльності. Зміст професійної готовності як відображення мети педагогічної освіти акумульовано в професіограмі, що відображає інваріантні, ідеалізовані параметри особистості та професійної діяльності вчителя.

Установлено, що до вчителя, який повинен весь час перебувати в стані постійної готовності до педагогічної імпровізації, на кожному її етапі ставиться низка загальнолюдських, професійних і спеціальних вимог.

Дуже мало дослідників акцентують на вмінні педагогічної імпровізації, яка є важливою рисою мислення вчителя, складовою педагогічної творчості. Але виходячи із професіограми сучасного педагога, яка охоплює дуже багато якостей учителя-професіонала, що виступають, як свідчить проведене дослідження, запорукою успішної імпровізації, можна стверджувати про необхідність формування готовності майбутніх учителів до педагогічної імпровізації в системі професійної підготовки.

1.3. Обґрунтування технології формування готовності майбутніх учителів до педагогічної імпровізації в процесі фахової підготовки

Аналіз наукової літератури [60, 61, 75, 105, 106, 156, 168, 185, 241] дозволяє стверджувати, що проблема вдосконалення якості підготовки педагогічних кадрів не нова. Пошук шляхів її вирішення знаходиться в центрі уваги багатьох дослідників. Важливий інтерес викликають роботи А.Г. Мороза [168], В.О. Сластьоніна [242], Н.В. Кузьміної [126; 127], С.Т. Золотухіної [86], що розкривають шляхи вдосконалення загальної педагогічної підготовки студентів в

умовах педвузів; М.І. Д'яченка, Л.О. Кандибович [75], Л.В. Кондрашової [115], В.О. Сластьоніна [241; 243], М.Г. Виєвської [40], в яких подано теоретичне обґрунтування різних сторін готовності до праці вчителя.

Різноманітні підходи у визначенні питання готовності до діяльності говорять про складність цього явища. Так, наприклад Г.М. Будаг'янц визначає її як «складний цілеспрямований прояв особистості педагога» [37].

Досить повну оцінку готовності дають Л.О. Кандибович і М.І. Д'яченко [75, с.20] та включають в неї позитивне ставлення до відповідного стилю діяльності; необхідні знання, навички, уміння; стійкі професійно важливі особливості виховання, уваги, мислення, емоційних і вольових процесів, компонентів оцінки.

В.О. Сластьонін переконує, що професійна готовність учителя, наприклад, до виховної роботи – це складний синтез взаємопов'язаних структурних компонентів, а саме: мотиваційно-ціннісний (особистісний) і виконавчий (процесуальний) компоненти. Усі особистісні якості, що визначають готовність учителя до виховної роботи з учнями, на його думку, інтегровані в її направленості як сукупність домінуючих мотивів професійної поведінки та діяльності [242]. Дослідник під готовністю розуміє сукупність якостей, властивостей, характеристик, що забезпечують успіх праці, а професійну діяльність розглядає на трьох рівнях: соціально-педагогічному, психолого-педагогічному, конкретно-методичному [241].

Розмірковуючи стосовно досліджуваної проблеми, В.О. Сластьонін робить висновок: «Готовність до виконання професійних функцій охоплює здатність до ідентифікації себе з іншими, або перцептивну здатність, психологічний стан, який віддзеркалює динамічність особистості, багатство її внутрішньої енергії, ініціативність, винахідливість тощо. Вона охоплює також емоційну стійкість, що забезпечує витримку та саморегулювання, професійно-педагогічне мислення, тобто таке мислення, яке дозволяє проникати в причинно-наслідкові зв'язки педагогічного процесу, аналізувати власну діяльність, відшукувати науково обґрунтовані пояснення успіхів та невдач, передбачати результати [243, с.73].

Останнім часом з'явилося багато дисертаційних робіт, у яких досліджується готовність до різних видів педагогічної діяльності, а саме: до педагогічної взаємодії з учнями (М.Г. Виєвська [40]), до професійного спілкування (Л.О. Савенкова [231]), до виховної роботи (Г.М. Будаг'янц [37], В.О. Сластьонін [240]), до професійної діяльності (Л.В. Кондрашової [115]). Автори цих досліджень роблять спробу визначити сутність готовності, виходячи зі специфіки вчительської праці.

Розмірковуючи над питанням готовності педагога до праці, М.Г. Виєвська [40] наголошує, що за роки навчання у вузі майбутньому педагогові необхідно оволодіти теоретичними основами спілкування як важливої ланки в діяльності вчителя, комунікативними вміннями, розвинути організаційні здібності, що забезпечують йому можливість будувати навчально-виховний процес на принципах педагогічної взаємодії, співпрацювати та співтворити. Також М.Г. Виєвська робить висновок, що більшість невдач учителя пояснюється нерозвиненістю його педагогічного мислення, уяви, інтуїції, котрі виступають важливими характеристиками професійної направленості розуму. Здатність учителя підключити учня до співпраці, сприяти його самостійності визначається рівнем педагогічного мислення вчителя.

Трактуючи «готовність» як «підготовленість» учителя до виконання професійних функцій, О.Г. Мороз виокремлює 5 структурних компонентів готовності: 1) психологічна; 2) теоретична підготовленість до педагогічної діяльності; 3) практична; 4) ідейно-політична (світогляд та загальна культура вчителя); 5) професійно-педагогічна направленість особистості [168].

Досить глибоко, на наш погляд, зміст готовності до професійної діяльності розкриває у своїй праці Л.В. Кондрашова [115], яка розглядає такі компоненти в структурі педагогічної готовності: 1) мотиваційний (професійні установки, інтереси, бажання займатися педагогічною роботою); 2) морально-орієнтаційний (професійна відданість і відповідальність, інтерес та любов до дітей, педагогічний такт, вимогливість, об'єктивність і принциповість); 3) пізнавально-орієнтаційний (педагогічний кругозір, професійна направленість сприйняття, пам'яті, уваги; дії,

операції, прийоми, необхідні вчителю для успішного виконання професійної діяльності); 4) емоційно-вольовий (емоційне сприйняття та відтворення, професійний оптимізм, ініціативність у педагогічній роботі, наполегливість під час рішення навчально-виховних задач, самоконтроль, уміння керувати своїм настроєм і настроєм інших); 5) психофізіологічний (професійна діловитість, працездатність, прагнення наполегливо та до кінця доводити розпочату справу, активність і саморегуляція, урівноваженість і витримка, рушійний темп роботи тощо); 6) оцінний (самооцінка власної професійної підготовки та відповідності процесу рішення професійних задач оптимальним педагогічним зразкам).

Отже, аналіз науково-педагогічної літератури дозволяє виокремити такі структурні компоненти готовності: психологічний, теоретичний та практичний, які забезпечують формування в майбутніх учителів позитивного ставлення до засвоєння теоретичних знань із педагогічної імпровізації та оволодіння практичними вміннями стосовно досліджуваного феномена.

Студентські роки в педагогічному вузі – це початок великого й складного шляху до вчительської праці. «Повноцінна підготовка до професійної діяльності, - зазначає Л.Ф. Колесников, – передбачає не лише оволодіння певною сумою знань і методикою їх передачі учням, але й формуванням у молодого спеціаліста цілого ряду вмінь і навичок, які далеко виходять за межі викладання певної наукової дисципліни» [111].

Дослідники виокремлюють величезну кількість вимог, які передбачають наявність у педагогів сформованих якостей, що забезпечують ефективність впливу та призводять до бажаного результату. Стосовно цього М.Г. Виєвська [40] розглядає такі якості: цілеспрямованість, саморегулювання, витримка, наполегливість, самостійність під час виконання професійних функцій, рішучість, самокритичність, ініціативність – готовність і вміння проявити нестандартний підхід до рішення педагогічних задач, тобто імпровізувати.

Готовність, як відомо, становить усвідомлення студентами установки на майбутню діяльність, обумовленої високим рівнем розвитку мотиваційних,

пізнавальних, емоційних і вольових процесів особистості, які забезпечують успіх майбутньої професійної діяльності.

З метою формування готовності майбутніх учителів до педагогічної імпровізації було проаналізовано зміст навчальних програм, який виявив, що процес підготовки студентів до імпровізації в умовах вищого навчального закладу відбувається стихійно, відсутня цілеспрямована організація формування готовності майбутніх спеціалістів до педагогічної імпровізації.

Отже, необхідність цілеспрямованого формування готовності студентів до педагогічної імпровізації, яка передбачає психологічну, теоретичну й практичну підготовку, потребує розробки відповідної технології.

Як відзначає К. Маркс у своєму «Капіталі», «людина не тільки змінює форму того, що дано природою; у тому, що дано природою, вона здійснює разом із тим і свою свідому мету, яка як закон визначає спосіб і характер її дій і якій вона повинна підкоряти свою волю. І це підкорення не є одиничним актом. Окрім напруження тих органів, якими виконується праця, протягом усього часу праці необхідна доцільна воля, що проявляється в увазі, і то до того ж необхідна тим більше, чим менше праця захоплює робітника своїм змістом і способом виконання, отже тим менше робітник насолоджується своєю працею як грою фізичних та інтелектуальних сил» [159, с.189].

Таким чином, будь-яка діяльність, а особливо навчальна, за словами Ю. Бабанського, «вимагає бачити в ній мету, мотиви, зміст, способи дій, які виконуються при відповідному напруженні волі, а також фізичних та інтелектуальних сил, способи регулювання дій та контролю за їх результатами» [188, с.134], тобто технологію.

Визначення сутності, місця імпровізації в системі професійної підготовки вчителя є основою для наукового обґрунтування технології формування готовності студентів до педагогічної імпровізації.

Згідно з довідниковою літературою [119, 212, 245, 258] поняття «технологія» (від грецького *techne* – мистецтво, майстерність, уміння, ремесло та

logos – слово, наука) означає сукупність знань, відомостей про послідовність окремих виробничих процесів та операцій.

Технологічні підходи в педагогіці почали використовуватися ще на початку 60-х років минулого сторіччя, що було пов'язано з розробкою наукових досліджень у галузі освітніх процесів, насамперед, у сфері педагогічної психології, дидактики, методики викладання навчальних дисциплін.

Проте на сьогодні термін «педагогічна технологія» немає загальноприйнятого визначення. Наведемо деякі найбільш поширені приклади трактування поняття «педагогічна технологія»:

- педагогічна технологія може бути представлена науковим, процесуально-описовим і процесуально-діючим аспектами. Педагогічна технологія функціонує і як наука, що досліджує найбільш раціональні шляхи навчання, і система способів, принципів і регулятивів, використаних у навчанні, і як реальний процес навчання [233, с.14-15];

- педагогічна технологія – системна сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, які використовуються для досягнення педагогічної мети [107, с.10];

- педагогічна технологія – це систематичний метод планування, застосування, оцінювання всього процесу навчання й засвоєння знань шляхом обліку людських і технічних ресурсів і взаємодії між ними для досягнення найефективнішої форми освіти [181, с.22].

У контексті дослідження технологія формування готовності майбутніх учителів до педагогічної імпровізації розумілася як «дії і взаємодії елементів навчально-виховного процесу, здійснення яких гарантує досягнення поставлених цілей» (І.Ф. Прокопенко, В.І. Євдокимов [210, с.9]).

Підґрунтям для розробки технології формування готовності майбутніх учителів до педагогічної імпровізації було покладено такі основні вимоги:

- системність – наявність логіки процесу, взаємозв'язку його окремих частин;

- цілеспрямованість – підпорядкованість усіх дій основній меті (теоретична та практична готовність студента до педагогічної імпровізації);
- керованість – можливість діагностики досягнення цілей, фіксація проміжних і підсумкових результатів; внесення в разі необхідності корекції без порушення змісту технологічного процесу;
- оптимальність і результативність – вибір оптимальних способів, форм, прийомів, дій, операцій відповідно до основної мети; гарантія досягнення результатів. Результативність технології визначається не лише після закінчення всього технологічного циклу, але й на проміжних етапах. У разі, якщо реальний результат суттєво відрізняється від очікуваного, то правомірною є постановка питання про придатність даної технології;
- відтворюваність – можливість повторювання й творчого відтворювання технології та її компонентів іншими суб'єктами в інших однотипних навчальних умовах.

Структура педагогічної технології може бути інваріантна. Технологія формування готовності майбутніх учителів до педагогічної імпровізації зображена на рисунку 1.1. і передбачає реалізацію мотиваційно-цільового, змістово-процесуального та оцінно-рефлексивного етапів.

Основними завданнями **мотиваційно-цільового** етапу є:

- стимулювання розвитку в студентів позитивної мотивації до імпровізації;
- забезпечення усвідомлення особливостей майбутньої професійної діяльності, що вимагає стійкої потреби в досягненні високого рівня професіоналізму, творчості, активності, ініціативності як основи здійснення педагогічної імпровізації;
- визначення освітніх потреб студентів через виявлення конкретних знань, умінь, якостей, якими необхідно оволодіти майбутньому імпровізатору;
- з'ясування індивідуальних особливостей студентів, що дає можливість побудови процесу навчання, залучення студентів до певних видів робіт;
- стимулювання особистісно-професійного зростання педагога через усвідомлення своїх потреб, можливостей, аналіз власних імпровізацій;

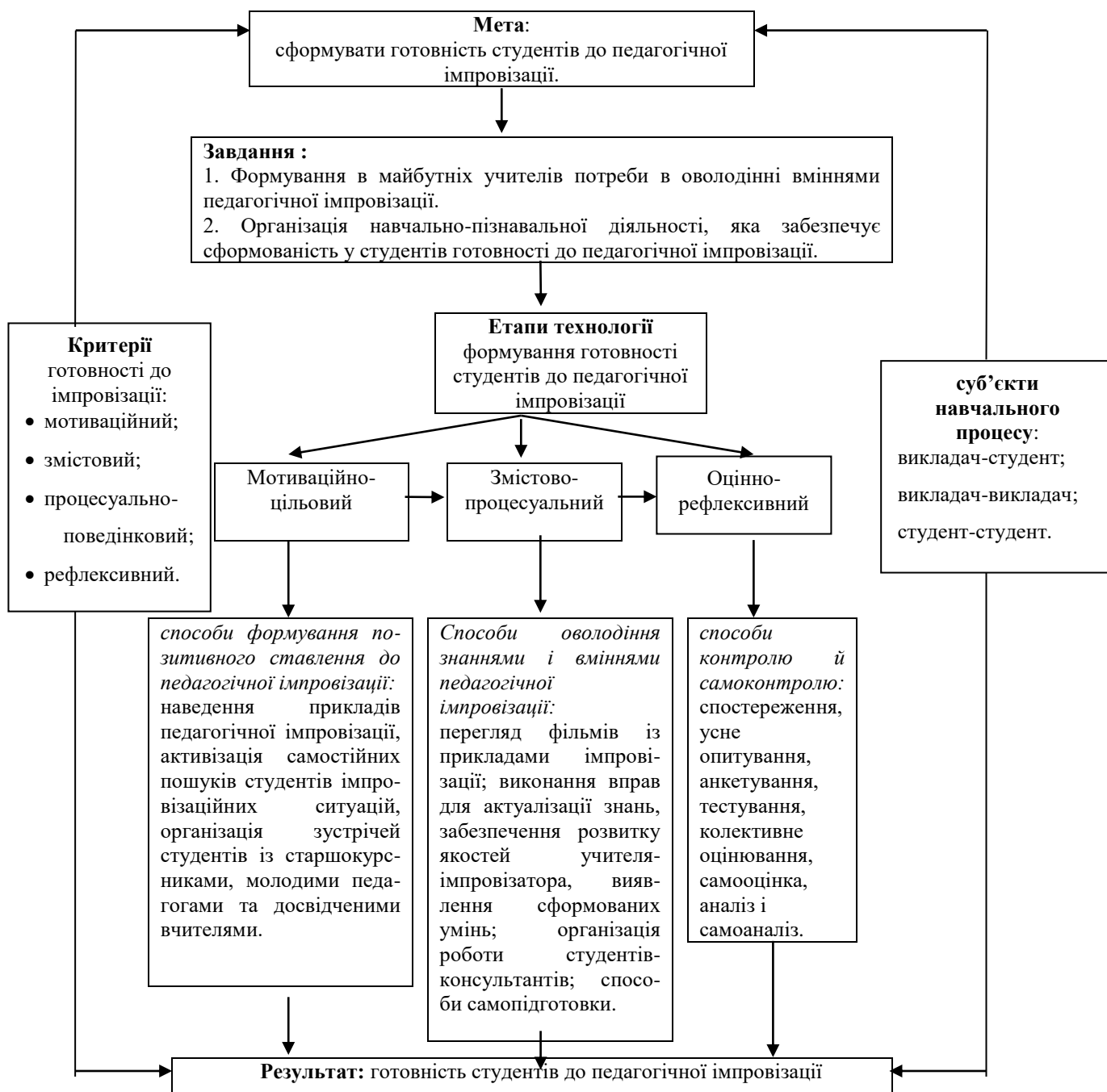


Рис. Технологія формування готовності майбутніх учителів до педагогічної імпровізації

- визначення мети навчання, тобто визначення тих конкретних знань, умінь, яких не вистачає учителю-імпровізатору.
- вибір і розробка стратегії навчання, що передбачає визначення структурного внеску та чергування теоретичного, практичного, експериментального навчання, практик тощо.

Наступний етап – *змістово-процесуальний* – передбачає розв’язання таких основних завдань:

- створення сприятливих навчальних умов;
- відбір знань з основ досліджуваного феномена, а саме: про сутність імпровізації, її специфіку, структуру, типи, функції, особливості, взаємозв'язок імпровізації з творчістю, а також її роль у забезпеченні комфортної взаємодії учасників навчально-виховного процесу;
- уключення педагогів у різноманітні види освітньої діяльності;
- активізація внутрішніх спонукальних сил, актуалізація знань і досвіду через розв'язання різноманітних ситуацій навчально-виховного характеру;
- розробка й виконання вправ для формування вмінь імпровізувати (*уміння, які пов'язані з оцінкою ситуації*: концентрувати та розподіляти увагу, активізовувати набуті знання та пошук яскравих, оригінальних рішень в непередбачених ситуаціях і способів їх реалізації, миттєво адекватно оцінювати педагогічні проблеми, швидко й невідкладно реагувати на запитання, репліки, учинки учнів, органічно діяти в мінливих обставинах діяльності; *уміння, що посилюють ефективність педагогічної імпровізації*: перевтілюватися, неординарно мислити, передбачати ситуації, які можуть викликати імпровізацію, оцінювати учня, зацікавлювати й залучати його до імпровізації, викликати в нього необхідну реакцію, комунікативні вміння (вербальні та невербальні);
- спонукання студентів до виконання завдань щодо самопідготовки до педагогічної імпровізації.

Оцінно-рефлексивний етап забезпечує здійснення оцінки й корекції змісту, форм і методів підготовки майбутніх учителів до педагогічної імпровізації; вивчення результативності запровадженої технології.

У дослідженні встановлено, що ефективність будь-якої технології залежить від способів її реалізації. Спосіб діяльності, як зазначено в педагогічних словниках, – компонент динамічної структури діяльності, сукупність прийомів і методів діяльності, які забезпечують її результат [245]. З даного тлумачення випливає, що поняття «спосіб» ототожнюється з поняттям «прийом» та «метод», які перебувають у своїй сукупності. Наприклад, метод бесіди включає такі прийоми: виклад інформації, активізацію уваги та мислення, прийоми

запам'ятовування, ілюстрацію. А.В. Хуторської, наприклад, прирівнює даний феномен з «уміннями» [267]. У цьому випадку сукупність перерахованих прийомів може становити спосіб, ототожнюючись при цьому з методом. Українські педагогічні словники дають визначення поняття «прийом»: «Прийом навчання – окремі операції, розумові й практичні дії вчителя або учнів, які розкривають чи доповнюють *спосіб* засвоєння матеріалу, що виражає даний метод» [56], а спосіб вони тлумачать як: «певну дію, прийом або систему прийомів, яка дає можливість зробити, здійснити щось, досягти чогось» [176].

Дані визначення дають нам змогу зробити висновок, що поняття «прийом», «спосіб», «метод», а також «уміння» не тотожні, «спосіб» є значно ширшим поняттям, а інші у своїй сукупності – лише доповнюють його, розкривають його характер, зміст та значення.

Одним із способів формування готовності майбутніх учителів до педагогічної імпровізації є досягнення успіху. Бажання досягти успіху є в усіх, а імпровізація – один із шляхів досягнення успіху. «Успіх – це результат наших дій», – наголошує В.Ф. Калошин [95]. Розмірковуючи над питанням досягнення успіху, дослідник подає наступні **способи-рекомендації**:

- Будьте активістом. Дійте, робіть справу. Будьте діячем, а не бездіяльним.
- Не чекайте ідеальних умов. Їх ніколи не буде. Намагайтеся передбачити можливі труднощі й перешкоди. Долайте їх, якщо вони виникнуть.
- Пам'ятайте – лише одні ідеї ніколи не призведуть до успіху. Ідеї набувають цінність лише у випадку їх реалізації.
- Долайте страх і набувайте упевненості через дію. Робіть те, чого ви боїтеся, і страх мине. Відчуйте це на собі та переконаєтеся у істинності цих слів.
- Налаштовуйте свій розум на роботу. Не чекайте, коли прийде натхнення – можете взагалі не дочекатися. Тому дійте, проникайте й ви самі викличете його.
- Станьте людиною, яка все починає «зараз». «Завтра», «на наступному тижні», «потім» і под. викиньте зі свого лексикону.
- Беріться за справу негайно. Не втрачайте часу на підготовку до дії. Краще починати діяти. Візьміть ініціативу у свої руки. Покажіть, що у вас є здібності.

В.Ф. Калошин також дає поради, як стати особистістю, яка досягає успіху [96]. Деякі з них абсолютно можна розглядати як поради для молодих учителів, дотримання яких призводить до успішного вирішення непередбаченої ситуації.

1. Навчіться пристосовуватися до настрою й особливостей учнів для того, щоб налагоджувати стосунки з ними на тривалий час.

2. Не давайте маленьким непорозумінням перерости в серйозні конфлікти.

3. Учіться наполягати на своєму не за допомогою наказів, а м'яко, за допомогою переконання й прикладу.

4. Використовуйте щиру посмішку як засіб розрядки обстановки.

5. Аналізуйте свої помилки, знаходьте їх причину. Учіться використовувати будь-яку ситуацію для досягнення успіху.

6. Перетворіть несприятливі обставини в ситуацію, де зможете проявити свої вміння, продемонструвати волю до перемоги. Зробіть це своєю звичкою.

7. Дивіться на життя, як на безкінечний процес навчання, навіть у негативному досвіді знаходьте щось корисне для себе.

Відомо, що на основі уваги, сприйняття, мислення й пам'яті базується спостережливість [256]. Щоб розвинути спостережливість, слід познайомитися з **кінетикою** (наукою про мову тіла в спілкуванні між людьми), знання якої і є одним із способів формування педагогічної імпровізації, тому що кінетика дає нам змогу читати за рухами й поведінкою людини її емоційний стан і переживання, що дуже важливо під час вирішення педагогічної проблеми. Пряма спина співрозмовника виявляє його сильний характер. Плечі, подані вперед під час розмови, свідчать про придушений гнів, підняті вгору – страх, розправлені – готовність взяти на себе весь тягар відповідальності, опущені – усвідомлення вантажу проблеми. Навіть не бачачи обличчя, за зміною пози можна судити про стан людини. Розуміння рухів учнів, мову їх жестів – дуже важливе під час імпровізації, адже перед прийняттям рішення вчитель повинен знати про внутрішній стан учня, його налаштованість до певної інформації тощо.

Інформативним, як з'ясувалося в ході дослідження, є спрямованість погляду. Очі завжди відбивають стан нервової системи. Якщо в людини погляд

спокійний, розслаблений – вона внутрішньо заспокоєна. Якщо людина відводить очі, не дивиться на вас прямо, це ще не означає, що вона не щира. Просто під вашим пильним поглядом їй не дуже зручно, або вона з вами не згодна, або ще не вирішила, що їй робити. Але це свідчить про те, що в глибині душі ця людина з вами ще не згодна й не одразу буде виконувати вашу з нею домовленість. Як розпізнати стани дитини: подив, страх, страждання, презирство? В.О. Лабунська [132] наводить такі ознаки експресії, подані у таблиці 1.5.

Таблиця 1.5.

Мімічні ознаки емоцій

(за В.О. Лабунською [132])

Частин. обличчя	Гнів	Презир- ство	Стра- ждання	Страх	Здиву- вання	Радість
Положен- ня рота	Рот відкритий	Рот закритий	Рот відкритий	Рот закритий		
Губи	Кутики губ опущені			Кутики губ підняті		
Форма очей	Розкриті й примружені	Звужені		Широко розкриті	Примружені або розкриті	
Блиск очей	Блищать	Тьмянний		Не виражений		Блищ.
Полож. брів	Брови зближені до перенісся			Брови підняті догори		
Кутики брів	Зовнішні	Внутр. кутики підняті догори				
Лоб	Вертикальні складки на лобі і перенісці			Горизонтальні складки на лобі		
Рухомість обличчя та його частин	Обличчя динамічне		Обличчя статичне		Обличчя динамічне	

У стані *страждання* губи опущені, на лобі зморшки, очі печальні, брови зсунуті, мовчання, рухи повільні.

Ознаки стану *презирства*: очі звужені, куточки губ опущені, брови насуплені, голова піднята догори, крива посмішка, погляд холодний, відвертається, хода зверхня.

Ознаки невербальної поведінки в стані *страху*: очі розширені, поза застигла, рот трохи відкритий, брови трохи підняті, блідий, рухи різкі, погляд бігає, тіло дрижить, піт.

У стані *подиву* невербальна поведінка така: очі широко розкриті, рот трохи відкритий, брови підняті, на лобі зморшки, поза застигла, інтонації окличні, погляд запитуючий, обличчя застигле.

Стан *радості* розпізнається неозброєним оком: посмішка, очі примружені або відкриті, сяють, брови підняті, обличчя динамічне, хода легка, мова жвава.

І нарешті, ознаки шостої базової емоції – *гніву*: рот відкритий, очі розкриті або як щілини, брови різко зведені, обличчя викривлене, динамічне, кулаки стиснуті, на перенісці вертикальні зморшки, губиться самовладання.

Психологи ще радять звертати увагу на руки. У випадку сумніву, невпевненості, розгубленості, школяр може потирати руку іншою рукою, або чесати голову, ніс, очі, підборіддя, вухо. Якщо потирання пов'язане з нашими словами, це означає, що саме ми викликали такий стан. Проте слід пам'ятати, що невербальні вияви поведінки та стану кожної дитини індивідуальні. Завдання вчителя полягає в тому, щоб звернути увагу на зміни міміки й пантоміміки партнера по спілкуванню. Спостерігаючи за рухами учнів, учитель може визначити, як саме діти реагують, чим вони збуджені, і відповідно до цього застосувати певні методи впливу.

Як відомо, учитель переживає багато стресів, викликаних поведінкою та репліками учнів. Іноді вони роздратовують учителів спеціально, і навіть коли це відбувається не навмисно, педагоги все одно засмучуються, нервують. Такий стан може виникнути через будь-яку подію, прохання, необхідність прийняти рішення, кризи, неприємності або невизначеності тощо. Подібний стан учителя негативно впливає на розв'язання будь-яких навчально-виховних завдань. Імпровізуючи, учитель повинен уміти тримати себе в руках, не показувати свою розгубленість, стресовість, емоційність; у будь-якій ситуації він повинен бути рішучим, упевненим у своїх силах, знаннях, уміннях тощо, адже «в стосунках з учнями найголовніше – заспокоїтися. Ніяких завчасних рішень! У роздратованому стані розумних рішень не знаходять» [236, с.6]. Тому одне з основних завдань учителя – навчитися справлятися зі своїми почуттями та емоціями: не допускати їх розвитку, уникати їх на стадії виникнення та не давати їм оволодівати собою в

майбутньому. Отже, **метод самоконтролю** – це один із способів формування готовності майбутніх учителів до педагогічної імпровізації.

Лише на перший погляд здається, що «негативні» ситуації можуть керувати поведінкою людини. Це залежить від того, що саме вона думає відносно того, що сталося. Тому при цьому необхідно навчитися уникати негативного мислення, яке призводить до руйнівних наслідків. У цьому допоможе **метод раціонального мислення**, який більш детально досліджує Ф.Д. Калошин [97]. Суть даного методу полягає в тому, що особа аналізує критичну ситуацію, свої почуття, переконання, сперечається з собою, руйнує свої неадекватні переконання та приймає раціональне рішення, звільняючи себе від неадекватності.

У ході дослідження з'ясовано, що вчителів треба й себе бачити так, як інші бачать його. Тому одним із методів формування готовності до педагогічної імпровізації є **метод самокритики**, оскільки повернутися обличчям до себе – означає зрозуміти, які даєш сигнали учням. Це допомагає вчителів успішно реалізовувати свої задуми під час імпровізації. Н.М. Тарасевич дає такі поради стосовно бачення себе збоку очима дітей [256]:

- необхідно частіше аналізувати власну діяльність, прагнучи поставити себе на місце учнів (ідентифікувати з позицією дітей);
- відвідувати уроки інших учителів і порівнювати свою поведінку з їхньою;
- бачити, як особисті недоліки впливають на роботу, ставлення учнів;
- визнавати помилки, аналізувати прізвиська вчителів.

Увага, яка дає комунікативне дзеркало вчителю під час імпровізації, допомагає орієнтуватися в кліматі взаємодії, тримати руку на психологічному пульсі класу, стану співрозмовника. Розвинути професійну увагу можна різними способами: спостерігати за дітьми, звертати увагу на всі деталі їхньої поведінки, настрою, уловлюючи вираз очей, нюанси міміки, пози, намагаючись оперативно й пластично реагувати на поведінку школярів, учитися зіставляти сьогодишню атмосферу з учорашньою, шукати спільний психологічний знаменник взаємодії.

Сприяє педагогічній імпровізації і розвинена *уява* вчителя – уміння ставити себе на місце іншої людини й бачити світ, себе, все, що відбувається, її очима.

Відомо, що вміння аналізувати ситуацію й обирати конструктивне рішення – ознака майстерності педагога. Уся його діяльність – нескінченний ланцюг ситуацій. Протягом навчального дня він уключається в широкий діапазон відносин і шляхом імпровізації заохочує до праці, з'ясовує причини невиконання завдань, реагує на тих, хто запізнився, обговорює з колегами навчальні проблеми, зустрічається з батьками... У центрі всіх педагогічних ситуацій – інтереси дитини. Спілкуючись із нею, її батьками, колегами, учитель утримує головну мету – розвиток вихованця, дотримуючись при цьому різних стратегій.

У ході дослідження виявлено, що одним із джерел педагогічної імпровізації є конфліктні ситуації, які дуже часто виникають у навчально-виховному процесі, особливо на початку педагогічної діяльності молодих учителів. Тому вчитель повинен знати *способи подолання педагогічних конфліктів*, засоби позитивного впливу на учнів, під сукупністю яких К.М. Левітан розуміє «мистецтво переконувати» [140, с.151-154]. Розмірковуючи над проблемою конфліктів, Д.Г. Скотт, наголошує, що «одним із основних джерел конфлікту є невміння правильно слухати» [238, с.141]. Коли людина бачить, що її не слухають, у неї можуть виникати почуття ворожості, упередження чи осуду. Похмурий погляд, поспіх, неспокійні жести можуть свідчити про відсутність інтересу, поваги й співчуття тому, хто говорить. Це може прикро вразити людину та створити в стосунках деяке напруження, хоча ви цього й не бажали.

І, навпаки, якщо ви зумієте показати людині, що ви її дійсно слухаєте, розумієте й співчуваєте, то тим самим зведете вірогідність конфлікту до мінімуму. Крім того, з'явиться можливість скористатися тією інформацією, яку ви одержите під час розмови. Це, до речі, не означає, що вам варто погоджуватися з усім сказаним. Але людині необхідно відчувати себе почутою й зрозумілою. Це – той же принцип, згідно з яким розгніваній людині потрібно дати виявити свої емоції словами, слухаючи її, тільки в цьому випадку вам треба приділити більше уваги тому, хто говорить, та зосередитися самому. Ідеальний варіант полягає в тому, що ви вислуховуєте мовця з певною долею співчуття. Вам варто показати йому, що ви сприймаєте сказане без осуду, необхідно продемонструвати, що ви,

принаймні, розумієте те, якою йому видається ситуація з його точки зору, навіть якщо ваша позиція в цьому питанні – інша.

Іноді, як свідчить педагогічна практика, слідувати за таким підходом складно, особливо коли конфлікт уже розгорівся. Однак, якщо ви зумієте заспокоїти себе достатньо для того, щоб сконцентрувати увагу на активному слуханні, ви виявите, що при вирішенні конфліктів цей підхід може творити просто чудеса. Він допоможе заспокоїти іншу людину, якщо вона нервує або роздратована, забезпечити шлях до спокійного обговорення ситуації.

Стосовно спілкування в напружених ситуаціях Д.Г. Скотт приводить два моменти під час сприйняття співрозмовника: перший – це зміст, тобто те, що було сказано; другий – почуття того, хто говорить, які дуже важливо виявити й зрозуміти для того, щоб можна було виробити задовільне рішення.

Правильно слухати – це чути й сприймати справжні почуття того, хто говорить. Це ключовий принцип Д.Г. Скотта [238]. Також від подає низку інших: слухати зі співчуттям, уважно, не оцінюючи, зосередитися на предметі розмови, ставитись до співрозмовника з повагою, висловлювати свою думку про почуття, щоб показати людині, що її дійсно слухають, зауважувати те, чого ви не зрозуміли чи в чому ви не впевнені, спонукати людину до подальшої розмови, використовуючи для підтримки розмови невербальні засоби комунікації.

Аналіз наукових робіт В.М. Харкіна [265] та В.І. Загвязинського [79] свідчать, що проблемні ситуації є джерелом класичної, непідготовленої педагогічної імпровізації. Вони виникають поза бажанням учителя і їх вирішення забезпечує подальшу ефективність навчання.

Проблемна ситуація, як відомо, – це утруднення, неможливість пояснити факт чи розв'язати завдання, спираючись на наявні знання [166], це «перешкода на шляху реалізації цілі» [145, 6]. Словник-довідник з педагогіки [245] подає тлумачення педагогічної ситуації: це короткочасна взаємодія вчителя з учнем (групою, класом) на основі протилежних норм, цінностей та інтересів, що супроводжується значним емоційним проявом і направлена на перебудову наявних взаємостосунків. А проблемну ситуацію подає як: 1) сукупність обставин

та умов, в якій розгортається діяльність людини або групи, які охоплюють протиріччя та не мають однозначного рішення; 2) психологічна модель умов породження мислення на основі пізнавальної потреби, що виникла ситуативно. Усвідомлення будь-якого протиріччя в процесі діяльності (наприклад, неможливість виконати теоретичне або практичне завдання з допомогою раніше засвоєних знань) призводить до появи потреби в нових знаннях, у тому невідомому, яке б дозволило вирішити наявні протиріччя. Початковою ланкою вирішення протиріччя є поставлене людиною самою собі питання про причини виникнення даної проблеми, що повинно бути присутнім на першому етапі педагогічної імпровізації.

Отже, *обговорення та розв'язання проблемних ситуацій* є способом формування готовності студентів до педагогічної імпровізації, яка також передбачає ускладнення в стосунках або навчанні, для розв'язання яких потрібно спочатку з'ясувати їх причини, усвідомити протиріччя, а потім, включаючи всі свої арсенали досвіду та винахідливості, шукати ефективні шляхи їх подолання. Розмірковуючи стосовно проблемних ситуацій у навчанні, Н.Є. Мойсею [166] розглядає типи проблемних ситуацій, які є загальними для всіх предметів.

Перший тип: проблемна ситуація виникає за умови, коли учні не знають способу вирішення поставленої задачі, не можуть відповісти на проблемне питання, дати пояснення новому фактові в навчальній чи життєвій ситуації, тобто у випадку усвідомлення учнями нестачі знань для пояснення нового факту.

Другий тип: проблемні ситуації виникають при зіткненні учнів із необхідністю використати раніше засвоєні знання в нових практичних умовах. Учителі створюють ці умови не тільки для того, щоб учні могли застосувати свої знання на практиці, а й зіткнутися з фактом їх нестачі.

Третій тип: проблемна ситуація виникає в тому випадку, коли є протиріччя з теоретично можливим шляхом розв'язання завдання й практичною нездійсненністю обраного способу.

Четвертий тип: проблемна ситуація виникає тоді, коли є протиріччя між практично досягнутим результатом виконання навчального завдання й відсутністю в учнів знань для його теоретичного обґрунтування.

Проблемна ситуація за своєю структурою є двосторонньою: предметно-змістовою й особистісною (враховує інтереси учня, його потреби, бажання тощо). Відомо, що вміння педагогічної імпровізації вчитель застосовує не лише під час вивчення, засвоєння й закріплення знань у своїй супроводжувачій позиції, а й під час врегулювання своїх взаємостосунків з учнями, створюючи таким чином сприятливу атмосферу для навчання.

Аналіз науково-педагогічної літератури [100, 265, 231, 250] свідчить, що реалізація задуму під час педагогічної імпровізації здійснюється комунікативним шляхом. Серед способів, що сприяють формуванню готовності майбутніх учителів до педагогічної імпровізації на етапі реалізації задуманого, ми дозволимо собі виділити **способи комунікативного впливу**: навіювання, переконання, наслідування, зараження (своїм настроєм). Вони різні за своєю суттю, завданнями, психологічними механізмами впливу на особистість, але якщо досконало ними володіти, це дає можливість учителю зняти напругу, бути зрозумілим і переконливим.

У ході дослідження встановлено, що в комунікації, як і в системі мови, діють певні закони. Вони пов'язані з закономірностями процесу комунікації, психологічними особливостями учасників спілкування, їхніми соціальними ролями. Комунікативні закони не жорсткі, з плином часу можуть змінюватися, мають національну специфіку. Водночас за необхідності вони виявляються в будь-яких типах міжособистісного й масового спілкування, а тому їх можна вважати об'єктивними законами комунікації.

Комунікативні закони – найзагальніші нежорсткі тенденції, які наявні в усіх типах групового й масового спілкування. Реалізуються вони незалежно від того, хто конкретно спілкується, з якою метою, в якій ситуації тощо.

Знання й вміння застосовувати на практиці **комунікативні закони також є способом** формування готовності вчителів до педагогічної імпровізації, тому що

вміння правильно говорити, знання комунікативних «хитрощів» є дуже важливою якістю кожної людини, а вчителів це стосується в першу чергу, особливо в момент напруги. Російський мовознавець і фахівець з теорії та практики ефективної комунікації Й. Стернін [253] виокремлює низку законів спілкування [Додаток Л].

Під час виникнення педагогічної імпровізації вчитель повинен уміти шукати спільні з учнями моменти, які також допомагають порозумітися. Адже відомо, що спільні інтереси, переживання, життєві позиції зближують конфліктуючі сторони, полегшують розігріті стосунки між учасниками взаємодії.

На початку професійної кар'єри кожен молодий учитель обирає собі відповідний стиль діяльності, який повинен включати низку способів формування готовності до педагогічної імпровізації, без якої навчально-виховний процес просто неможливий. Розмірковуючи над цим питанням І.О. Зимня [83], вслід за А.К. Марковою [157], розглядає чотири стилі педагогічної діяльності в залежності від її характеру: емоційно-імпровізаційний стиль, емоційно-методичний, розмірковуючи-імпровізаційний та розмірковуючи-методичний. Розглядаючи дані стилі діяльності педагога, ми дозволили собі виділити якості учителя-імпровізатора: гнучкість мислення, інтерес, швидкий темп, висока оперативність, інтуїтивність, винахідливість, консервативність у використанні засобів і способів педагогічної діяльності, рефлексивність, висока методичність (системність закріплення, повторення навчального матеріалу, контроль знань); способи, які спрямовані на формування вмінь педагогічної імпровізації: неформальні питання, швидкий темп опитування, поетапне вирішення навчальних задач, колективне обговорення проблемних питань, що сприяє спонтанному висловлюванню студентів, зміна видів робіт на занятті, надання змоги студентам більше говорити, впливаючи на них лише засобами підказок та уточнень тощо.

Як уже зазначалося вище, критеріями педагогічної імпровізації виступають: раптовість, миттєвість, новизна, публічність, педагогічна значущість, що включають цілу низку педагогічних умінь, які потрібно розвивати в майбутніх учителів ще з першого року навчання. Тому до способів формування готовності

імпровізувати входять різні *вправи, завдання, тренінги, ділові ігри* на розвиток тих чи інших компонентів педагогічної імпровізації (уява, оригінальність, мовлення, інтуїція, швидкість реакції).

Підготовці до педагогічної імпровізації, на нашу думку, повинен сприяти весь навчально-виховний процес у вузі. Усі знання, уміння й навички, котрі набуває майбутній учитель під час навчання, є основою для його власних імпровізаційних дій у школі.

В.М. Харкін, розмірковуючи стосовно здійснення цілеспрямованої підготовки до педагогічної імпровізації, розглядає два способи [265]. Перший – *«вкраплювання» елементів навчання імпровізації* в хід викладання різних навчальних дисциплін протягом усього терміну навчання. Наприклад, під час вивчення «Введення у спеціальність» вводиться лекція про імпровізацію як феномен педагогічної творчості. На практичних заняттях розглядається структура педагогічної імпровізації, її етапи і т.д. Під час вивчення методик викладання окремих предметів демонструється, як підготувати, а потім органічно підвести в канву конкретного уроку з даного предмету педагогічну імпровізацію. Цей шлях, наголошує дослідник, є продуктивним і доцільним, але має певні труднощі, пов'язані з невідповідністю самих педагогів вузів до подібної роботи.

Другий спосіб – спеціальний *тренінг педагогічної імпровізації*. Зміст даного тренінгу може бути різним. Це залежить від педагогічного досвіду, творчого потенціалу, розвитку педагогічних умінь людей, що навчаються імпровізації. Тому перед тим, як розпочати навчання педагогічної імпровізації, необхідно провести спеціальну діагностику для того, щоб визначити рівень готовності до неї. (Діагностику подано нами в таблиці 1.6.)

Таблиця 1.6.

**Схема аналізу готовності до педагогічної імпровізації
(за В.М. Харкіним [265])**

Рівень знання предмету та методики його викладання	А
Рівень уміння застосовувати знання педагогіки і психології	Б

Продовження таблиці 1.6.

Рівень уміння розподіляти і концентрувати увагу	В
Рівень розвитку уяви	Г
Творче самопочуття (стан натхнення, творчого пошуку)	Г
Рівень уміння спілкуватися	Д
Рівень володіння мовленням і усім психофізичним апаратом	Е
Рівень розвитку інтуїції	Є
Рівень уміння перевтілюватися	Ж
Рівень уміння миттєвого адекватного аналізу ситуації	З
Рівень уміння миттєво приймати рішення	И
Рівень уміння миттєво і публічно реалізувати прийняте рішення	К
Рівень уміння органічно переходити від експромтного до запланованого	Л

Така діагностика включає в себе самоаналіз учасників тренінгу, їхній взаємний аналіз, а також уточнюючий аналіз, що здійснюється протягом занять керівником курсів.

Крім спеціальних вправ, що сприяють формуванню в майбутніх учителів умінь швидко реагувати на педагогічну проблему, В.М. Харкін подає ряд способів, направлених на формування готовності до педагогічної імпровізації:

- вивчення структури процесу імпровізації;
- аналіз уроків з точки зору реального й можливого застосування імпровізації;
- експрес-аналіз різних педагогічних імпровізацій;
- групове створення педагогічних завдань, їх імпровізаційні покази й рішення;
- акторська постановка імпровізаційних ситуацій.

Також дослідник радить при аналізі уроків у школі з точки зору педагогічної імпровізації звертати увагу на те, чи використовує її вчитель. Як часто? З домашньою заготовкою чи класичну? Під час аналізу уроку необхідно

також визначити фрагмент уроку, де імпровізація була б доречною. З'ясувати, чи забезпечила педагогічна імпровізація вчителя належний результат? Як її сприймають учні? Чи з задоволенням беруть у ній участь?

У ході дослідження з'ясовано, що *експрес-аналіз педагогічної імпровізації* здійснюється у вигляді пропозиції вчителем імпровізаційних сцен у рукописному, або відеоваріанті (в залежності від технічних можливостей вузу). Під час експрес-аналізу прочитуються або переглядаються приклади імпровізацій. Від учасника тренінгу вимагається миттєво з коротким мотивуванням визначити, чи є даний момент імпровізаційним чи ні. Чи є вона саме педагогічною? Також вимагається подати її класифікацію.

В.М. Харкін радить під час укладання педагогічних завдань, показу їх імпровізаційних рішень розподілити студентів на мікрогрупи по декілька чоловік. Кожній групі пропонується протягом п'яти хвилин скласти відповідно темі інваріантну педагогічну задачу. Потім визначається послідовність показу. Даній групі дається хвилина на організацію майданчика для показу та півхвилини на розподіл ролей. Потім іде показ-імпровізація педагогічного завдання й інваріантних шляхів його вирішення. Після закінчення показу не задіяні в ньому групи аналізують переглянуте. І за цією ж схемою виступають у свою чергу.

Для підготовки майбутніх учителів до педагогічної імпровізації доцільним буде складання спеціальної «скриньки» імпровізацій для того, щоб студенти мали змогу інсценізувати ситуації з неї. *Укладання «скриньки імпровізацій»* є також одним із способів підготовки майбутніх учителів до педагогічної імпровізації, тому що вона надає змогу студентам ближче познайомитися з явищем педагогічної імпровізації та шляхами її вирішення. «Скринька» повинна бути поділеною на розділи за рівнем складності імпровізацій, що знаходяться в ній. У залежності від рівня готовності студентів до педагогічної імпровізації, викладач пропонує майбутньому вчителю певний розділ, з якого він витягає рукопис певної імпровізації, швидко читає його, обирає серед інших студентів учасників сценічної імпровізації, здійснює протягом 2-3 хвилин режисерські вказівки й лише потім здійснюється показ фіксованої імпровізації та її аналіз учасниками

тренінгу. За необхідністю дана імпровізація може інсценізуватися й обговорюватися декілька разів, при цьому акторсько-глядацький склад може змінюватися.

Відповідно з розвитком техніки ХХІ сторіччя очевидно, що під час навчання педагогічній імпровізації доречним буде застосування комп'ютера з використанням спеціальних тестових програм педагогічних задач і ситуацій з інваріантними рішеннями. Вирішуючи педагогічні задачі на комп'ютері, можна перевірити ступінь імпровізаційності власного педагогічного мислення.

Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить про існування декількох точок зору щодо способів формування педагогічних умінь майбутнього вчителя. Наприклад, з точки зору З.І. Ходжави взагалі не існує самостійного процесу навчання вмінь як спеціальної діяльності [266]. Тобто вміння формуються без спеціальних вправ під час виконання дії й спирається на знання, навички, досвід. Таку ж позицію розділяє В.В. Каплинський, який зазначає: «Уміння не можна відпрацьовувати шляхом вправ. Вони формуються самостійно під впливом зовнішніх чинників, які активізують емоційну, інтелектуальну та волюву сфери особистості, включають її в активну емоційну діяльність» [101; 102]. Зовсім іншу точку зору має М.Д. Левітов, який наголошує, що вміння в будь-яких випадках формуються в результаті вправ [141]. Подібну точку зору розділяє О.В. Мудрик, який виокремлює стадії у формуванні комунікативних умінь: засвоєння стандартних навичок, автоматизація їх застосування, розвиток імпровізаційності в їх застосуванні, перенос з однієї ситуації в іншу [169].

На наш погляд, необхідно змінювати та удосконалювати першопочаткові вміння новими більш ефективними способами. Тут ми цілком згодні з думкою В.В. Каплинського: «Удосконалення основної висхідної структури, може бути затримане відпрацюванням готових способів реагування на ті чи інші педагогічні ситуації [101, с.97].

Таким чином, аналіз психолого-педагогічної літератури (Л.С. Рибалко [222], Ф.Н. Гоноболін [55], Л.В. Кондрашова [115], Б.Ф. Ломов [149], В.І. Загв'язинський [79], С.О. Сисоєва [237], Н.В. Кузьміна [127], В.О. Сластьонін,

І.Ф. Ісаєв [240] та інші) дозволив визначити готовність до педагогічної імпровізації як стійке утворення особистості, в якому інтегровані цінності, знання, уміння, необхідні для здійснення педагогічної імпровізації в навчально-виховному процесі.

У ході наукового пошуку встановлено, що готовність майбутніх учителів до педагогічної імпровізації буде залежати від обґрунтованої технології, яка забезпечить психологічну, теоретичну та практичну готовність майбутніх фахівців до педагогічної імпровізації.

З опорою на існуючі в педагогіці визначення готовності та способів формування готовності до педагогічної діяльності (А.Г. Мороз, В.О. Сластьонін, Н.В. Кузьміна, С.Т. Золотухіна, М.І. Д'яченко, Л.О. Кандибович, Л.В. Кондрашова, М.Г. Виєвська, С.Сисоєва, В.Сластьонін, Н.Щуркова), підходи до трактування педагогічної технології (В.Безпалько, В.Гузєєв, Т.Дмитренко, В.Євдокимов, І.Ісаєв, М.Кларін, О.Пехота, І.Прокопенко, Г.Селевко,) визначено поняття *«технологія формування готовності майбутніх учителів до педагогічної імпровізації в процесі фахової підготовки»*. Остання трактується як дії і взаємодії елементів навчально-виховного процесу, здійснення яких гарантує досягнення поставлених цілей.

Аналіз науково-педагогічної літератури [26, 104, 169, 246, 265] дозволив з'ясувати, що ефективність будь-якої технології залежить від способів її реалізації. Процес формування готовності майбутніх учителів до педагогічної імпровізації забезпечують різноманітні способи, а саме: *способи*, що сприяють формуванню позитивного ставлення до педагогічної імпровізації; *способи*, що забезпечують знання та вміння педагогічної імпровізації; *способи* контролю й самоконтролю.

Доведено, що основними етапами технології формування готовності майбутніх учителів до педагогічної імпровізації мають бути

- мотиваційно-цільовий, спрямований на стимулювання розвитку позитивної мотивації до імпровізації; вибір і розробку стратегії формування готовності студентів до педагогічної імпровізації в процесі фахової підготовки;

- змістово-процесульний, який передбачає оволодіння необхідними знаннями (знання про сутність імпровізації, її роль в забезпеченні необхідної атмосфери на уроці; про способи формування умінь педагогічної імпровізації) та вміннями педагогічної імпровізації (*уміння, які пов'язані з оцінкою ситуації: концентрувати та розподіляти увагу, активізовувати набуті знання та пошук яскравих, оригінальних рішень в непередбачених ситуаціях і способів їх реалізації, миттєво адекватно оцінювати педагогічні проблеми, швидко й невідкладно реагувати на запитання, репліки, учинки учнів, органічно діяти в мінливих обставинах діяльності; уміння, що посилюють ефективність педагогічної імпровізації: перевтілюватися, неординарно мислити, передбачати ситуації, які можуть викликати імпровізацію, оцінювати учня, зацікавлювати й залучати його до імпровізації, викликати в нього необхідну реакцію, комунікативні вміння (вербальні та невербальні);*

- оцінно-рефлексивний етап, на якому здійснюється оцінка та корекція особистісно-професійного вдосконалення, змісту, форм і методів підготовки; вивчення результативності технології формування готовності майбутніх учителів до педагогічної імпровізації.

Висновки до розділу 1

У ході науково пошуку встановлено, що педагогічна імпровізація, як швидке, гнучке й адекватне реагування на щойно створені ситуації або ті, що стихійно, раптово виникли в педагогічній діяльності, і вимагають миттєвої реакції, метою має знаходження нового рішення в конкретних умовах навчання та виховання.

Як свідчить аналіз психолого-педагогічної літератури, імпровізація передбачає: осявання в результаті оцінки проблеми, миттєве осмислення ідеї і вибір шляху її реалізації, публічне втілення ідеї, миттєвий аналіз результату.

Визначено типи педагогічної імпровізації (класична імпровізація, імпровізація з домашньою заготовкою та імпровізація змішаного типу).

З'ясовано, що педагогічна імпровізація виконує такі функції: *організаційну* (активізація набутих студентами знань), *стимулюючу* (спонукання студентів до імпровізації, до пошуку яскравих, оригінальних способів її реалізації), *комунікативну* (використання арсеналу комунікативних засобів з метою створення сприятливого спілкування) та *регулювальну* (спрямування педагогічної взаємодії на позитивний результат), які в єдності сприяють її ефективності. Запорукою успішної педагогічної імпровізації є: психолого-педагогічні знання, уміння, якості, педагогічна творчість, яка передбачає досконало розвинені педагогічну уяву, фантазію, стан натхнення, інтуїція, засоби комунікації (вербальні та невербальні).

У контексті дослідження обґрунтовано, що готовність майбутніх учителів до педагогічної імпровізації залежить від чітко визначеної технології її формування [див. рис. 1.1.], яка в дослідженні представлена як «дії і взаємодії елементів навчально-виховного процесу, здійснення яких гарантує досягнення поставлених цілей».

Доведено, що готовність студентів до педагогічної імпровізації передбачає наявність у вчителя знань про сутність імпровізації, її специфіку, структуру, типи, функції, особливості, взаємозв'язок імпровізації з творчістю, а також її роль у забезпеченні комфортної взаємодії учасників навчально-виховного процесу та вмінь педагогічної імпровізації (*уміння, які пов'язані з оцінкою ситуації*: концентрувати та розподіляти увагу, активізовувати набуті знання та пошук яскравих, оригінальних рішень в непередбачених ситуаціях і способів їх реалізації, миттєво адекватно оцінювати педагогічні проблеми, швидко й невідкладно реагувати на запитання, репліки, учинки учнів, органічно діяти в мінливих обставинах діяльності; *уміння, що посилюють ефективність педагогічної імпровізації*: перевтілюватися, неординарно мислити, передбачати ситуації, які можуть викликати імпровізацію, оцінювати учня, зацікавлювати й

залучати його до імпровізації, викликати в нього необхідну реакцію, комунікативні вміння (вербальні та невербальні).

Матеріали розділу відображені в таких публікаціях автора [10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 23, 24, 25].

РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ІМПРОВІЗАЦІЇ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

2.1. Організація та загальна характеристика експериментальної роботи

З метою перевірки гіпотези був проведений педагогічний експеримент, у якому брали участь студенти I-V курсів історичного (109 чоловік) та українського мовно-літературного факультетів (259 студентів) Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди.

Одним із способів визначення рівня готовності майбутніх учителів до педагогічної імпровізації є психолого-педагогічна діагностика (педагогічні спостереження, індивідуальні бесіди, анкетування, аналіз результатів діяльності), яка була зорієнтована на виявлення знань із проблем імпровізації, ступеня сформованості вмінь педагогічної імпровізації та розуміння студентами доцільності використання імпровізаційних умінь у своїй професійній діяльності. Так, з метою виявлення знань педагогічної імпровізації студентам було запропоновано анкету, яка містила наступні питання:

- Що Ви розумієте під педагогічною імпровізацією?
- Для чого потрібна педагогічна імпровізація?
- Імпровізація – це досвід чи інтуїція?
- Назвіть види діяльності, які потребують умінь імпровізувати.
- Чи вмієте Ви імпровізувати?

Аналіз результатів анкети засвідчив, що лише 8% опитуваних можуть дати варіанти відповідей щодо визначення поняття педагогічної імпровізації (як правило, вони ототожнювали імпровізацію з почуттям гумору (27%), педагогічним тактом (18%), артистизмом (23%), оригінальністю вчинку (32%). Респонденти наголошували, що вчитель повинен імпровізувати в напрямку своєї діяльності, тобто імпровізація повинна мати педагогічну спрямованість, щоб не образити учня та не спровокувати його на небажані вчинки.

Більш чітку відповідь студенти дали на питання про доречність і значення педагогічної імпровізації в професійній діяльності вчителя. Вони зазначали, що методом педагогічної імпровізації можна розв'язати не лише проблемні ситуації, конфлікти в навчально-виховному процесі. Так, 15% студентів вважали, що шляхом педагогічної імпровізації вчитель розв'язує суперечності, які виникають між учнями, 20% – проблеми, які виникають під час сприйняття учнями нового матеріалу (процес навчання), і лише 10% підкреслювали важливість педагогічної імпровізації як під час навчання, так і під час виховних заходів.

Щодо співвідношення досвіду й інтуїції в педагогічній імпровізації, 63% опитуваних студентів стверджували, що в педагогічній імпровізації переважає інтуїція, вони вважали, що це вміння дається від природи й навчитися йому дуже складно, 8% студентів надавали перевагу досвіду. «Тільки з часом можна навчитися керувати обставинами, а на рівні інтуїції це неможливо», – відзначали вони, а решта студентів переконували, що імпровізація базується на інтуїтивно-досвідній основі.

Визначаючи види діяльності, де необхідні вміння імпровізації, студенти наголошували на професійній діяльності акторів (43%), телеведучих (31%), і лише

на третє місце вони віднесли вчителів (21%), 5% студентів наполягали на важливості імпровізації в повсякденному житті.

Оцінюючи власні вміння педагогічної імпровізації, 72% студентів відмічали, що вони вміють імпровізувати, 28% опитуваних дали негативну відповідь. З метою перевірки цього твердження студентам запропонували виконати практичні завдання «Кореспондент у школі», «Перевтілення» тощо. Виявилося, що відповіді та репліки студентів були нудними, не оригінальними, в них не простежувалося творчої домінанти, почуття гумору.

Суттєвою ознакою оптимальної роботи педагогічних навчальних закладів є, як відомо, здатність до загострення уваги на її кінцевих результатах, які переважно проявляються під час педагогічної практики, яка є «основною частиною програм професійної підготовки вчителів, передбачає присутність майбутніх педагогів у тій або іншій якості в шкільному класі» [100, с.147] й виступає чинником сформованості імпровізаційних умінь майбутнього вчителя.

Як засвідчило проведене дослідження, 90% уроків проводяться студентами-практикантами за схемою, яка повністю або майже повністю виключає аксіологічну ступінь оцінної діяльності як учнів, так і вчителя. З перших хвилин уроку вони потрапляли в залежність від традиційного плану, від підручника і, головне, від часу, нестача якого інколи перекреслює задуми вчителя. Основне завдання на уроках – зробити так, щоб учень багато працював і навчився на уроці безпомилково відтворювати те, що засвоїв.

Для подолання канви уроку, визначеної планом-конспектом, необхідно розвивати в майбутніх учителів уміння творчого мислення, яке виступає однією з ознак педагогічної імпровізації, й охоплює, як зазначає В.М. Ляпін, швидкість думки, гнучкість мислення, оригінальність, здатність до розробки гіпотези, ірреальність – логічна незалежність реакції від стимулу, фантастичність – повна відірваність відповіді від реальності при наявності логічного зв'язку між стимулом і реакцією, здатність удосконалювати об'єкт, додаючи деталі [138, с.81]

Мислення – це процес відображення в людській свідомості складних зв'язків і відношень між предметами та явищами об'єктивного світу [270, с.299].

Для оцінки творчого мислення майбутніх учителів була запропонована методика «Значення слів». Досліджуваним (213 студентів) пропонувалося 25 слів, що мають різні значення.

Корінь	слово	поворот
тінь	господарство	культура
шлях	мова	суспільство
лінія	обличчя	зв'язок
голова	номер	петля
одиниця	рух	життя
квиток	клас	роль
смуга	основа	
світло	картина	

Протягом 15 хвилин студенти повинні були записати максимальну кількість значень для кожного слова. Завдання виконували на чистих аркушах паперу. Оцінка творчого мислення здійснювалась за кількістю принципово різних значень слів у відповідності з таблицею 2.1.

Таблиця 2.1.

Оцінка творчого мислення

Кількість підібраних слів	51	52-61	62-71	72...
Бали	2	3	4	5

Результати проведеної методики засвідчили, що 35% студентів одержали 2 бали, 26% – 3 бали, 21% – 4 бали, і лише у 18% студентів творче мислення розвинене на 5 балів.

Мисленнєва діяльність під час оцінювання ситуації вбирає в себе операції класифікації й аналізу, уміння здійснювати які досліджує наступна запропонована студентам методика «Виключення поняття». Досліджуваним (278 студентів) пропонували бланк, який увібрав 17 рядків слів (Додаток И). У кожному рядку чотири слова об'єднані спільним родовим поняттям, а п'яте до нього не відноситься. За три хвилини студенти повинні були знайти ці слова та викреслити їх.

Оцінки виставляються за 9-бальною шкалою за допомогою таблиці 2.2.

Оцінка умінь класифікації та аналізу

Кількість правильних відповідей	17	16	15	14	12-13	11	10	9	8
Оцінка в балах	9	8	7	6	5	4	3	2	1

Методика «Виключення поняття» дала можливість зробити висновки стосовно вмінь студентів здійснювати аналіз щойно створеної проблемної ситуації. Як з'ясувалося, 48% студентів отримали оцінку 1-3 бали, 36% – 4-6 балів і лише 16% отримали вищі бали (7-9), які свідчать про рівень їхніх умінь класифікувати та аналізувати.

Для визначення типу мислення студентів застосовували тест, який передбачав завдання скласти характеристику індивідуально-психологічних якостей особистості, пов'язавши її з особливостями своєї професійної діяльності.

Пояснення щодо виконання завдання. Людський мозок має дві півкулі – праву й ліву. Існує чіткий «розподіл праці» між ними: права керує одними функціями організму, ліва – другими. При цьому одна з півкуль є ведучою, що визначає особливості характеру людини. Визначте свою ведучу півкулю та свій характер.

Інструкція.

1. Зімкніть декілька раз пальці рук і помітьте, що зверху завжди виявляється один і той же великий палець. Якщо лівий – ви емоційна людина, правий – у вас переважає аналітичний склад розуму.

2. Візьміть ручку або олівець. Спробуйте прицілитись, обравши мішень, і подивіться на неї через кінчик ручки або олівця. Замружте одне око, а потім інше. Якщо мішень швидко зміщується під час замруження лівого ока, то ліве око – ведуче, і навпаки. Праве ведуче говорить про твердий і наполегливий характер, ліве – про м'який і поступливий.

3. Якщо під час переплетення рук на грудях зверху (на лікті) виявляється права рука, вам притаманні простота й добродушність. Ліва – кокетство.

4. Якщо вам зручніше, аплодуючи, плескати правою рукою, можна говорити про рішучість вашого характеру. Якщо лівою, вам притаманні коливання перед прийняттям рішення.

Студентам було запропоновано позначити отримані в цих чотирьох завданнях результати літерами П (правий) і Л (лівий) і визначити особливості свого характеру за наступними варіантами відповідей (Додаток В).

Запропонована методика дозволила з'ясувати, що 68% студентів мають високу залежність від чужих впливів, низький рівень наполегливості, орієнтуються на стереотипи та здійснюють нерішучі дії, 32% студентів важко піддаються переконанню, їм притаманна емоційність, рішучість, активність, почуття гумору, артистизм, здатність поглянути на речі по-новому.

Творчість, як відомо, пов'язана з оригінальністю мислення, яке ми діагностували за допомогою тесту з малюнком [116]. Студентам було запропоновано 10 незакінчених малюнків (Додаток Д), до яких необхідно додати додаткові лінії, створивши таким чином цікаві предмети або навіть сюжетні картинки. Також необхідно було придумати назву для малюнка й написати її.

Отримана кількість балів досліджуваних є одним із показників оригінальності мислення, здатності висувати ідеї, які різняться від очевидних. Аналіз результатів проведеного опитування засвідчив, що 51% студентів набрали до 10 балів, 32% від 10 до 20 балів, і лише 17% понад 20 балів.

При підведенні підсумків тестування використовували критерії, наведені в таблиці 2.3.

З метою виявлення ступеня сформованості вмінь педагогічної імпровізації нами було відвідано 68 уроків студентів. Під час аналізу уроків на питання: «Які вміння вам допомагали долати труднощі», 20% студентів відмічали акторські вміння, комунікативні вміння, уміння перевтілюватися, налагоджувати стосунки, знання предмету. На питання: «Які події на уроках спонукали вас до педагогічної імпровізації?», студенти відповідали наступне: невідповідність учнів, відсутність бажання вивчати саме цей предмет, несприйняття молодого некомпетентного вчителя, бажання поговорити з ним на теми, які відволікають від роботи тощо.

**Підведення підсумків тестування на визначення оригінальності
мислення**

Фігура	Кількість балів	Вид малюнка
Фігура №1	0 балів	Абстрактний узор, обличчя, людина, окуляри, пташка, чайка.
	1бал	Брови, очі, хвиля, море, морда тварини, хмара, серце, сова, квітка, яблуко, людина, собака.
	2 бали	Всі інші, менш стандартні, більш оригінальні малюнки.
Фігура №2	0 балів	Абстрактний узор, дерево, рогатка, квітка.
	1бал	Буква, будинок, символ, вказівник, типовий слід, цифра, люди.
	2 бали	Усі інші, більш оригінальні малюнки.
Фігура №3	0 балів	Абстракт узор, звук, радіохвиля, обличчя, човен, люди, фігури.
	1бал	Вітер, хмара, дощ, кульки, деталі дерева, дорога, міст, гойдалка, морда тварини, колесо, стріла, риба, санки.
	2 бали	Всі оригінальніші малюнки.
Фігура №4	0 балів	Абстр. Узор, хвиля, море, змія, хвіст, знак питання.
	1бал	Кішка, крісло, стілець, ложка, миші, гусінь, черв'як, окуляри, ракушка, гуси, лебідь, квітка, трубка для куріння.
	2 бали	Всі оригінальніші малюнки.
Фігура №5	0 балів	Абстракт узор, блюдо, ваза, чаша, човен, обличчя, парасолька.
	1бал	Водосховище, озеро, гриб, губи, підборіддя, таз, лимон, яблуко, стріла, яма, риба, яйце.
	2 бали	Усі оригінальніші малюнки.
Фігура №6	0 балів	Абстрактний узор, сходи, обличчя
	1бал	Гора, скеля, ваза, ялинка, одяг, блискавка, гроза, людина, квітка.
	2 бали	Усі оригінальніші малюнки.
Фігура №7	0 балів	Абстрактний узор, машина, ключ, серп.
	1бал	Гриб, черпак, ківш, лінза, обличчя, молоток, окуляри, самокат, серп і молот, тенісна ракетка.
	2 бали	Усі оригінальніші малюнки.
Фігура №8	0 балів	Абстрактний узор, жінка, очі, тіло людини.
	1бал	Буква, ваза, дерево, книга, майка, сукня, ракета, квітка, щит.
	2 бали	Усі оригінальніші малюнки.
Фігура №9	0 балів	Абстрактний узор, гора, літера, вухо тварини.
	1бал	Верблюд, вовк, кішка, лисиця, обличчя, собака, людина, фігура.
	2 бали	Усі інші більш оригінальні малюнки.
Фігура №10	0 балів	Абстрактний узор, гуси, качка, дерево, обличчя, лисиця.
	1бал	Буратіно, дівчина, птиця, цифра, людина, фігура.
	2 бали	Усі інші оригінальніші малюнки.

Студентам-практикантам (IV-V курсів), які є більш наближеними до педагогічної справи, після педагогічної практики було запропоновано анкету, яка містила питання:

1. Окресліть можливості педагогічної імпровізації.
2. Чи можна навчити імпровізувати?
3. Імпровізувати – це значить уміти ...
4. Що потрібно вчителю, щоб імпровізувати?

Щодо можливостей педагогічної імпровізації студенти відмічали, що вона забезпечує контроль над проблемними ситуаціями на будь-яких уроках (55%), краще засвоєння знань учнями (22%), бо урізноманітнює урок, авторитет учителя (9%), найоптимальніші форми та методи навчання (8), робить розповідь учителя цікавішою (6%). Студенти звертали увагу на необмежені можливості педагогічної імпровізації на уроках української та зарубіжної літератури.

Про реальність навчання імпровізації 43% студентів наголошували, що це можливо зробити, 35% опитуваних заперечували думку попередніх і лише 22% студентів переконували, що процес підготовки до імпровізації є дуже складним і при бажанні самих студентів цілком імовірний.

Результати аналізу анкети засвідчили, що студенти під уміннями педагогічної імпровізації розуміли сукупність навичок фантазувати (11%), «находу» знаходити цікаві завдання (19%), акторського мистецтва (21%), гарно говорити (30%), швидко мислити (19%). Деякі студенти жартували: «Імпровізувати – це значить виживати в суровому дитячому суспільстві».

Щодо багажу вчителя, який необхідний йому для імпровізації, студенти перераховували: талант та особистісні якості (почуття гумору, зацікавленість, мотивація, індивідуальність тощо) (22%), добра фахова підготовка (33%), словниковий запас (26%), творчий потенціал (19%).

Результати спостереження за педагогічною практикою студентів IV-V курсів засвідчили, що студенти погано вміють перевтілюватися, переходити від запланованого ходу уроку до імпровізації, бояться обговорювати ті питання, які, на їх погляд, не стосуються теми уроків, але можуть розрядити психологічну

напругу й полегшити сприйняття навчального матеріалу. Зазначене посилює необхідність у формуванні готовності до педагогічної імпровізації студентів, які знаходяться на початковому етапі оволодіння педагогічною справою.

Відомо, що результатом професійної підготовки майбутніх учителів до педагогічної імпровізації є готовність, найактивніша фаза формування якої співпадає з періодом навчання в педагогічних закладах освіти різних рівнів акредитації. Лише вивчаючи її на різних етапах підготовки, порівнюючи результати констатувального і формувального етапів експерименту, можна робити деякі висновки про розвиток цього складного особистісного утворення та ефективність розробленої технології.

Відповідно етапів педагогічної імпровізації (див. п. 1.1.), вчитель здійснює оцінку ситуації, яка щойно виникла, приймає рішення, публічно його реалізовує та аналізує. Згідно дій, які педагог виконує послідовно протягом миттєвого розв'язання непередбачених педагогічних ситуацій, ми виокремлюємо критерії готовності студентів до педагогічної імпровізації (таблиця 2.4.), на основі яких здійснюється оцінка досліджуваного феномену.

Таблиця 2.4.

Критерії та показники готовності майбутніх учителів до педагогічної імпровізації

Критерії	Показники
Мотиваційний	<ul style="list-style-type: none"> • Усвідомлення ролі педагогічної імпровізації в майбутній професійній діяльності; • позитивне ставлення до оволодіння вміннями педагогічної імпровізації; • домінування позитивних пізнавальних мотивів, бажання досягти майстерності в процесі оволодіння імпровізаційними вміннями.
Змістовий	Знання сутності педагогічної імпровізації, способів оволодіння педагогічною імпровізацією і самоосвіти.
Процесуально-поведінковий	<ul style="list-style-type: none"> • Постійне застосування знань стосовно досліджуваного феномена на практиці; • миттєвість пошуку варіантів вирішення запропонованої проблеми; • публічна реалізація педагогічної імпровізації.
Рефлексивний	Постійне корегування своїх дій, переосмислення та прогнозування результатів подальшої взаємодії.

У відповідності з досліджуваною проблемою нами було визначено набір професійно важливих якостей учителя: миттєва реакція, об'єктивність, гнучкість мислення, інтуїція, неординарність думки, комунікативність, самооцінка. З метою виявлення ступеня сформованості цих якостей ми провели самооцінювання студентів та оцінювання їх викладачами та однокурсниками. Об'єктом дослідження були студенти I-II курсів (259 чоловік). У результаті кожен студент оцінювався тривимірною характеристикою за п'ятибальною системою.

Таблиця 2.5.

**Співвідношення самооцінок студентів, викладачів та однокурсників
стосовно готовності майбутніх учителів до педагогічної імпровізації**

Якості учителя, що забезпечують успіх імпровізації	Середні значення самооцінок та оцінок				
	Студ-ів	Пед-ів	Різн.	Однокурс-ів	Різн.
Миттєвість реакції					
I курс	2.6	2.2	0.4	2.6	0.0
II курс	2.9	2.6	0.3	2.7	0.2
Об'єктивність					
I курс	2.9	2.5	0.4	2.7	0.2
II курс	2.7	2.6	0.1	2.7	0.0
Гнучкість мислення					
I курс	2.2	2.0	0.2	2.1	0.1
II курс	3.1	2.8	0.3	3.0	0.1
Інтуїція					
I курс	2.3	2.0	0.3	2.1	0.2
II курс	2.4	2.0	0.4	2.3	0.1
Неординарність думки					
I курс	4.3	3.8	0.5	4.3	0.0
II курс	4.6	4.0	0.6	4.4	0.2
Комунікативність					
I курс	3.1	2.7	0.4	2.9	0.2
II курс	3.2	2.8	0.2	3.0	0.2
Самооцінка					
I курс	4.7	4.3	0.4	4.6	0.1
II курс	4.8	4.5	0.3	4.8	0.0

Наведені в таблиці дані свідчать, що для студентів характерною була підвищена самооцінка професійних якостей своєї особистості. Самооцінка не збігалася з оцінкою викладачів, а різниця самооцінки та оцінки однокурсників мінімальна, або взагалі відсутня. Результат дослідження свідчить про те, що ступінь адекватності самооцінки в певній мірі залежав від того, як студент

розумів сутнісну сторону професійних якостей. Мінімальна ступінь віддаленості самооцінки студентів від викладацької оцінки проявлялася в тому випадку, якщо суть якості була зрозумілою студентам. Різниця середніх показників стосовно цих умінь становить лише 0,1-0,3 бали.

Результати оцінювання дозволили констатувати, що на високому рівні розвинені в студентів самооцінка та неординарність думки (4-5 балів). На середньому рівні (2,5-4 бали) студентам притаманні миттєва реакція, об'єктивність, комунікативність і на низькому рівні (1-2,5 бала) – інтуїція та гнучкість мислення.

З метою виявлення рівня готовності студентів до педагогічної імпровізації застосовувалися також методики «Виявлення комунікативних та організаційних здібностей» [182, с.629-631], яка була спрямована на вияв комунікативних та організаційних умінь (уміння чітко й швидко встановлювати ділові та дружні контакти з людьми, бажання розширити контакти, участь у групових заходах, уміння впливати на людей, проявляти ініціативу і т.д.), та «Педагогічні ситуації» [172], що дозволила виявити рівень уміння студентів приймати правильні педагогічні рішення під час імпровізації, тобто за умови обмеженості в часі (додаток 3); опитувальник «Який Ваш творчий потенціал?» [216, с.611-613], який дозволив з'ясувати творчі можливості майбутніх учителів; вправи-завдання на вияв їхньої кмітливості, ерудованості, винахідливості («Перевтілення», «Переосмислення»).

Отже, на підставі виділених критеріїв і показників було визначено три рівні готовності майбутніх учителів до педагогічної імпровізації: *високий, середній, низький* (таблиця 2.6.).

Таблиця 2.6.

Рівні готовності майбутніх учителів до педагогічної імпровізації

Рівні готовності	Критерії	Показники
---------------------	----------	-----------

Продовження таблиці 2.6.

1	2	3
Високий	Мотиваційний	<ul style="list-style-type: none"> • Усвідомлення ролі педагогічної імпровізації в майбутній професійній діяльності; • позитивне ставлення до оволодіння вміннями педагогічної імпровізації; • домінування позитивних пізнавальних мотивів, бажання досягти майстерності в процесі оволодіння імпровізаційними вміннями.
	Змістовий	Знання сутності педагогічної імпровізації, способів оволодіння педагогічною імпровізацією і самоосвіти.
	Процесуально-поведінковий	<ul style="list-style-type: none"> • Постійне застосування знань стосовно досліджуваного феномена на практиці; • миттєвість пошуку варіантів вирішення запропонованої проблеми; • публічна реалізація педагогічної імпровізації.
	Рефлексивний	Постійне корегування своїх дій, переосмислення та прогнозування результатів подальшої взаємодії.
Середній	Мотиваційний	<ul style="list-style-type: none"> • Поверхове усвідомлення ролі педагогічної імпровізації в майбутній професійній діяльності; • нейтральне ставлення до оволодіння вміннями педагогічної імпровізації; • домінування спонукальних мотивів над бажанням досягти майстерності в процесі оволодіння імпровізаційними вміннями.
	Змістовий	Поверхневі знання сутності педагогічної імпровізації, способів оволодіння педагогічною імпровізацією та самоосвіти.
	Процесуально-поведінковий	<ul style="list-style-type: none"> • Ситуативність застосування знань стосовно досліджуваного феномена на практиці; • епізодичність пошуку варіантів вирішення запропонованої проблеми; • невпевненість під час публічної реалізації педагогічної імпровізації.
	Рефлексивний	Часткове корегування своїх дій, переосмислення та прогнозування результатів подальшої взаємодії.
Низький		Прояв показників не зафіксовано повною мірою. Зокрема спостерігається байдужість до проблеми імпровізації, відсутність прагнення самовдосконалюватися.

Результати констатувального етапу експерименту дозволили виявити різний рівень володіння студентами I-Vкурсів уміннями педагогічної імпровізації (таблиця 2.7.).

Рівні володіння студентами вміннями педагогічної імпровізації

рівні курси	I	II	III	IV	V
Високий	6%	8,5%	12,5%	17%	19,5%
Середній	11%	13%	18%	21%	22,5%
Низький	83%	78,5%	69,5%	62%	58%

Таким чином, результати констатувального етапу експерименту виявили необхідність проведення спеціальної й цілеспрямованої роботи щодо застосування технології формування готовності майбутніх учителів до педагогічної імпровізації в процесі фахової підготовки та експериментальної перевірки її ефективності в навчально-виховному процесі. Це зумовило розробку програми формувального етапу педагогічного експерименту.

2.2. Перевірка технології формування готовності майбутніх учителів до педагогічної імпровізації в процесі фахової підготовки

Завдання, які стоять сьогодні перед сучасною школою, кардинально змінюють педагогічний процес, вимагають від учителя знань та вмінь розв'язувати складні навчально-виховні ситуації, непередбачені ним у плані-конспекті. Як було з'ясовано протягом констатувального етапу експерименту, студенти більше всього мають труднощі в установленні правильних взаємостосунків із учнями, не вміють своєчасно обрати правильну інтонацію, знайти оптимальний спосіб виходу з незапланованої ситуації. І причина цих труднощів, як наголошує М.Г. Виєвська, в «нераціонально організованій діяльності студентів у вузівському процесі» [40, с.104]. Освітній процес здійснюється за

стандартом: викладач передає навчальну інформацію, а студент – засвоює й відтворює. Такий спосіб навчання не стимулює активності майбутнього вчителя, не розкриває механізм взаємодії його з учнями в навчально-виховному процесі, не надихає його до співпраці.

Ефективність технології формування готовності майбутніх учителів до педагогічної імпровізації перевірялась у ході *формувального етапу педагогічного експерименту*, який передбачав:

- поетапне формування готовності майбутніх учителів до педагогічної імпровізації;
- доведення ефективності технології формування готовності студентів до педагогічної імпровізації в процесі фахової підготовки;
- введення зміни в методику проведення навчальних занять на основі індивідуально-творчого підходу, яка, на наш погляд, повинна передбачати:
а) виконання студентами творчих завдань та інсценізування імпровізаційних ситуацій, б) обігрування ділових ігор, в) обговорення педагогічних ситуацій, г) виконання вправ на розвиток умінь педагогічної імпровізації.

«Експеримент» у галузі педагогіки (від лат. *experimentum* – досвід, випробовування) більшість науковців розглядають як комплексний метод емпіричного пізнання педагогічних процесів і явищ, який забезпечує науково об'єктивну та доказову перевірку вірогідності гіпотези, обґрунтованої на початковому етапі дослідження [8, 177, 195, 271].

Зміна змісту методики обумовила необхідність залучення до експерименту не лише студентів, а й викладачів. Питання підвищення ефективності педагогічного процесу щодо формування готовності майбутніх учителів до педагогічної імпровізації, знайшли підтримку з боку педагогічних колективів різних кафедр: «Загальної педагогіки», «Історії педагогіки», «Психології», «Української та світової літератури», «Української мови», «Історичних дисциплін».

Експеримент проходив у природних умовах педагогічного процесу. У ході дослідження встановлювалась доцільність та ефективність технології формування

готовності студентів до педагогічної імпровізації, що сприяла вдосконаленню їхньої професійної підготовки, яка здійснювалася таким чином, щоб, не порушуючи традиційної навчальної програми, знайомити студентів із сутністю педагогічної імпровізації, формувати в них теоретичні знання й практичні вміння досліджуваного феномена, розвивати професійно значущі якості, що сприяють імпровізації, виявляти типові утруднення, які мають місце в студентів-практикантів під час педагогічної взаємодії з учнями.

Формування готовності майбутніх учителів до педагогічної імпровізації – це поступове оволодіння протягом навчально-виховного процесу вмінь педагогічної імпровізації (схема 2.1).



Схема 2.1. Формування вмінь педагогічної імпровізації.

В експериментальній групі Е (186 осіб) підготовка здійснювалася з упровадженням обґрунтованої педагогічної технології, на відміну від контрольної групи К (182 особи).

У дослідженні ми керувалися тим, що спеціальна підготовка студентів повинна орієнтувати їх у виборі правильного педагогічного рішення під час педагогічної імпровізації, розвитку рівня їхніх знань і вмінь імпровізації.

Мотиваційно-цільовий етап технології, як зазначалося у підрозділі 1.3., спрямовувався переважно на стимулювання розвитку в студентів позитивної мотивації набуття імпровізаційної готовності через усвідомлення своєї майбутньої професійної діяльності, що вимагає стійкої потреби в набутті високого рівня професіоналізму, творчості, активності, ініціативності.

Надзвичайно важливою, на наш погляд, у процесі формування готовності майбутніх учителів до імпровізації виступає мотивація, їхнє ставлення до навчання, поведінки тощо. Вона передбачає постановку цілей, роз'яснення завдань для досягнення поставленої мети й виступає провідним фактором регуляції активності особистості, її поведінки та діяльності.

Розвиток позитивної мотивації майбутніх учителів до оволодіння вміннями імпровізації досягався внаслідок

- розкриття значущості імпровізації як фактора підтримки сприятливої атмосфери на уроці та в учнівському колективі;
- спонукання потреби студентів в імпровізації та стимулюванні майбутніх учителів до використання її в навчально-виховному процесі.

Для підвищення ефективності навчально-виховного процесу студентів необхідно постійно стимулювати. Як відзначає С.Т. Сисоєва, – «стимулювати – значить спонукати, давати імпульс, поштовх думці, почуттю і дії» [237], адже мотиви є стимулом дій механізму педагогічної імпровізації, специфіка якої полягає в появі великої кількості важкопрогнозованих, а іноді й непередбачених чинників, які впливають на освітню діяльність, спрямовану на формування особистості.

Мотив навчання (від фр. *motif* – рухаю) – внутрішня спонукальна сила, яка забезпечує рух особистості до пізнавальної діяльності, активізує розумову активність. Мотивами можуть бути потреби та інтереси, прагнення й емоції, установки й ідеали. З психологічного погляду мотиви є внутрішніми рушіями навчальної діяльності. Від рівня сформованості мотивів багато в чому залежить успішність і результативність учіння.

На початковому етапі формування позитивної мотивації до навчання в студентів виділили кілька груп мотивів [129]:

- 1) соціальні – утвердження соціального статусу;
- 2) спонукальні – вплив на свідомість певних чинників (батьки, однокурсники, авторитет викладача);
- 3) пізнавальні – прагнення до знань;
- 4) професійно-ціннісні – бажання отримати професію для участі в професійній сфері життєдіяльності.

Процес формування й закріплення в студентів позитивних мотивів учіння в дидактиці називається мотивацією. Як відомо, «мотивація – це внутрішнє збудження особистості до будь-якого виду активності (навчання, спілкування, поведінки, що пов'язана із задоволенням певної потреби)» [69], яке тісно пов'язане з інтересом, який у кожного майбутнього вчителя може бути свій: особистісний і суспільномотивований. В одних випадках на перше місце виступає інтерес до знань, а в інших – інтерес до оволодіння знаннями для подальшої діяльності, тобто професійними навичками.

Під інтересом ми розуміємо спрямованість людини на певний об'єкт чи певну діяльність, зумовлену позитивним, зацікавленням ставленням до чогось, когось. У тлумаченні поняття «інтерес» існують різні підходи. Інтерес розглядається, як

- форма емоційного прояву потреб особистості (П. Кряжев [122], А.В. Петровський [199], М.Ф. Добринін [68]). Потреби виступають фундаментальною основою для інтересу особистості, який пов'язаний з її прагненням чимось оволодіти або чогось досягти;

- спонукальний фактор, який знаходиться між потребами й метою, яка визначає спосіб, характер дій суб'єкта (О.М. Гендін [47]).

При формуванні позитивного інтересу студентів до імпровізації ми враховували тезу, що імпровізувати важливо не тільки в педагогічній справі, а в будь-якій діяльності, яка передбачає взаємодію з людьми, у повсякденному житті.

Мотиви базують почуття обов'язку щодо навчання, яке підказує майбутньому вчителю потребу стати високоосвіченою людиною, готовою до виконання тих завдань, які може поставити перед ним суспільство [41, с.162-166].

Для формування потреби в навчанні імпровізації ми використовували запропоновану С.С. Пальчевським [186, с.305] «Стратегію формування вищого рівня базової потреби майбутнього вчителя в пізнанні»:

- діагностика за допомогою індивідуалізованих творчих завдань з певного предмета, запропонованих студентові в ситуаціях вибору, його внутрішньоінтенційної спрямованості;

- створення на основі результатів діагностики майбутнього вчителя зони імпресуючих чинників (цікаві моменти біографій представників певної галузі науки, факти оригінального розвитку науково-технічних проблем...);

- допомога майбутньому педагогові в досягненні перших успіхів у розвитку сфери найближчих йому пізнавальних інтересів та в отриманні відповідного схвалення в колі первинних референтних груп;

- десугестивування сформованих самим же студентом уявлень про межі власних навчальних можливостей;

- вироблення наставником у вихованця сугестивної настанови на розширення меж його інтелектуальних та фізичних можливостей;

- підкріплення формуючої сугестивної настанови наступними ситуаціями успіху в чергових референтних групах;

- вироблення на базі сугестивної настанови позиції – вихідної основи для розгортання перспективних ліній життєвого сценарію;

- розвиток на цій основі стимуляційно-мотиваційного компонента процесу навчання;

- використання імпресуючих образів для зміцнення віри в здатність до переборення труднощів на шляху розгортання перспективних ліній професійної діяльності;

- підтримка в коректуванні рефлексу свободи студента на основі його навчальних захоплень та в зміцненні рефлексу цілі.

Вищезазначене, як свідчить проведене дослідження, знаходить прояв і в процесі формування позитивних мотивів підготовки до імпровізації.

Аналіз психолого-педагогічної літератури [90, 121, 150, 158, 211, 278] свідчить, що ступінь засвоєння матеріалу, ставлення до навчальної інформації залежить не лише від ступеня складності навчальної інформації чи від природних здібностей, а в певній мірі від розвитку навчальної мотивації. До того ж за наявності високого рівня розвитку навчальної мотивації вона може компенсувати недолік спеціальних особливостей або недостатній запас у студентів необхідних знань і вмінь.

За принципом «мотиваційного забезпечення навчального процесу» перед тим, як формувати навчальну мотивацію студентів до педагогічної імпровізації, необхідно було пізнати її, встановити характер реальності, з якою потрібно буде мати справу в подальшому. Для цього використано тест-опитувальник МУН, запропонований А.О. Реаном [220], що дозволило виявити в студентів два важливих типи мотивації – мотивація успіху (78% студентів) та мотивація страху невдачі (22% студентів).

Так, у ході мотиваційно-цільового етапу технології (за допомогою бесід, анкет, письмового та усного опитування, тестів) з'ясувалося, що студенти бажають учитися імпровізації. Переважна більшість студентів (майже 80%) мали високий рівень мотивації до навчання імпровізації, були зазвичай активними, ініціативними. Якщо на їхньому шляху зустрічалися перешкоди – шукали способи їх подолання. Продуктивність діяльності й ступінь її активності в меншій мірі залежали від зовнішніх контактів. Наполегливі в досягненні мети. Проте решта студентів були малоініціативними, уникали відповідальних завдань, вигадували причини відмови від них, погано оцінювали свої можливості.

З метою усвідомлення ролі педагогічної імпрровізації в майбутній професійній діяльності на даному етапі студентів включали в позааудиторну роботу. Досліджуючи освітні можливості позааудиторної діяльності майбутніх учителів (схема 2.2.) у процесі формування їхньої імпрровізаційної готовності, можемо констатувати, що вона головним чином скеровується на діагностику та розвиток індивідуальних нахилів і бажань кожного студента шляхом залучення до просвітницької діяльності (культпоходи, екскурсії, обговорення творів з імпрровізуючими головними героями, кінофільмів, телепередач, творчі зустрічі



Схема 2.2. Види й форми позааудиторної роботи

із педагогами-імпровізаторами, студентами-практикантами); проведення спільно з установами, творчими спілками, організаціями, навчально-виховними закладами круглих столів, диспутів, бесід із питань доречності імпровізації в навчально-виховному процесі, її впливу на освітній процес, використання педагогічної імпровізації вчителями в повсякденному шкільному житті, ефективності класичної та підготовленої імпровізації тощо.

Крім вищезазначеного майбутніх учителів на мотиваційно-цільовому етапі технології формування готовності студентів до педагогічної імпровізації залучали до

- пошуку прикладів педагогічної імпровізації за матеріалами художньо-педагогічної літератури («Педагогічна поема», «Діти 80-х», «Серце віддаю дітям», «Джен Ейр» тощо);
- аналізу й обговорення ситуацій із збірників задач з педагогіки (Б.З. Вульфів [43], М.Й. Кнебель [109], Л.В. Кондрашова [114], В.Л. Омеляненко [178]);
- регулярного читання художньо-педагогічної літератури навчально-виховного характеру з метою підвищення загальнокультурної складової майбутніх учителів. Адже за гіпотезою В.М. Дружиніна [70, с.25] в основі здібностей особистості в інтелектуальному плані лежать: 1) загальна здатність – загальний фактор і 2) специфічний фактор для даної діяльності. При цьому домінуючим є загальний фактор.

При цьому студентів знайомили з критеріями відбору літератури, зазначеними М. Кухаревим [131, с.63-64]: актуальність інформації, «готовність впровадження» (чи виділення в інформації головної ідеї, керуючись якою вчитель зможе самостійно сформулювати педагогічні завдання для успішного навчання і виховання, очікувана практична ефективність / очевидність результату від прогнозування взаємодії «педагог-учень»), «реальна перспективність» (інтеграція ідеї в комплексі завдань соціального замовлення суспільства).

Значущим кроком студентів на цьому етапі технології є самопізнання, оцінка власних можливостей з метою подальшого орієнтування стосовно самовдосконалення. Найважливішим засобом самопізнання є порівняння себе з деякою нормативною моделлю або ідеалом, що сприяє формуванню усвідомлених

і просякнутих почуттям мотивів діяльності, які є значними спонукальними й стимулюючими чинниками.

Щоб показати майбутнім учителям образ їхньої майбутньої, ідеальної професійної діяльності, а також надати можливість їм порівняти рівень їхньої підготовленості з вимогами ідеалу, студентам було запропоновано завдання написати твір на тему: «Учитель у моєму житті» або «Мій ідеал учителя», що дозволило охарактеризувати діяльність окремих педагогів і намітити кожному з студентів самотійно «себе в ідеалі» після оволодіння педагогічною майстерністю у вузі, більш серйозніше поставитися до навчальної діяльності, активніше працювати задля досягнення мети за планом самовиховання, який був присутній абсолютно в кожного студента.

Отже, проведена робота стосовно посилення мотивації до педагогічної імпровізації передбачала виконання таких завдань:

1. Розкрити роль і значення педагогічної імпровізації в системі професійної діяльності. З цією метою зі студентами було проведено «Заочну подорож», протягом якої було встановлено роль та значення вчительської професії в різні історичні епохи. Такий вид роботи спонукав студентів до висновку, що імпровізація – це досить нове поняття в педагогіці, але не нове явище в шкільній практиці. Імпровізували завжди, бо без імпровізації неможливо. Також студенти заперечували вислови вчителів, які наполягали на тому, що добре підготовленого педагога ніщо не спонукає до імпровізації. Вони переконували, що вчитель, який не імпровізує – нецікавий для учнів.

2. Застосувати різноманітні стимули підтримки позитивного ставлення до досліджуваного феномена. При цьому враховували, що:

- стимул діє не ізольовано на окремій лекції чи то семінарському занятті, а у взаємодії з іншими стимулами, що підсилює багатогранність змісту інформації;
- один і той же стимул у різних групах і на різних факультетах має свою модифікацію та по-різному впливає на інтерес;

- позитивний інтерес базується на встановленні зв'язку між досліджуваним феноменом і подальшою професійною діяльністю.

З огляду на мету дослідження прагнули досягти:

а) утвердження цінностей, пов'язаних з ініціативою студента, його свободою вибору під час імпровізації, бережливе ставлення до студента, його нахилів і здібностей; створення умов для розкриття потенційних можливостей студента, його ерудиції, кмітливості, експресивності, як запоруки успішної імпровізації; підтримка уваги та інтересу в студентів до проблем досліджуваного феномена;

б) реалізації функцій викладача як режисера, що співпрацює зі студентом у діалозі, здійснює прогнозування інтелектуального зростання кожного з них, стимулює майбутніх учителів до рефлексії, до відкриття свого ставлення:

- до імпровізацій учителів – практиків;
- до результатів власних імпровізацій;
- до процесу та способів підготовки до педагогічної імпровізації;
- до цінності й значення знань і вмінь педагогічної імпровізації для майбутньої професійної діяльності;

в) розвиток у студентів творчого ставлення до самостійної пізнавальної діяльності, а також формування відповідальності, умінь вибору, аналізу, перевтілення, швидкості реакції тощо.

У ході дослідження використовували різні типи завдань, спрямовані на формування готовності студентів до педагогічної імпровізації:

1. Завдання, що передують вивченню нової теми;
2. Завдання на пробудження інтересу в студентів до оволодіння нової теми;
3. Завдання на ознайомлення з ситуаціями, які розв'язувалися методом імпровізації.

Зі студентами проводилися бесіди, які спонукали їх до усвідомлення значущості імпровізації в професійній діяльності вчителя.

З цією ж метою майбутнім учителям були запропоновані «Ситуації вибору найбільш прийняттого варіанту дій» [35], які дозволили продемонструвати

студентам значення вмінь оцінювати ситуацію та обирати найприйнятніший варіант її розв'язання не лише в педагогічній діяльності, а й у повсякденному житті. Наприклад:

1. Лунає телефонний дзвінок, і виявляється, що це людина, з якою ви не бажаєте говорити. Як ви вчините?

2. Ви обіцяли провести в п'ятницю вечір з друзями. Але раптом вам телефонує хтось інший і пропонує піти в ту ж п'ятницю на спектакль, який ви дуже хотіли побачити, але знаєте, що купити квиток самі не зможете. Як ви вчините?

а) Скажете своїм друзям, що погано себе почуваєте.

б) Одразу відмовитеся від задумки піти до театру.

в) Нічого не відповісте на пропозицію піти на спектакль і приймете рішення зустрітися з друзями.

3. Ви знаходите пакет з 20 тисячами гривень. У пакеті – візитка із вказаними ім'ям та адресою. Ваші дії?

4. Ви підготувалися до заліку. Передбачалося, що залік буде лише за першими трьома найважливішими розділами всього курсу. Коли ви приходите до університету, викладач оголошує, що залік буде проводитися по всьому курсу. Ваші дії?

5. Вас взяли на роботу з окладом 2500 гривень на місяць. Ваш роботодавець через два місяці вирішує, що буде виплачувати вам лише 1500 гривень. Ваші дії?

6. Ви – учитель. Під час уроку ви бачите, як один з найкращих учнів класу передає через ряд записку. Ви берете записку, випадково розкриваєте, а в записці виявляються вірші юнака, присвячені однокласниці. Ваші дії?

Під час формувального етапу експерименту з метою осмислення досліджуваного феномена студентам пропонували обговорити матеріал стосовно педагогічної імпровізації, поданий у «Словнику педагогічних ситуацій» Б.З. Вульфова [43, с.72].

«Життя людини – суцільний ланцюг імпровізацій: підкорюючись загальним, як правило, звичним традиціям, нормам, правилам, відтворюючись в традиційних діях, відношеннях, спілкуванні, кожен мить вона відбувається в конкретних ситуаціях. Скажімо, кожен ранок ми відправляємося одним маршрутом на роботу, але одна і та ж вулиця завжди інша, інші пішоходи, вода чи лід на дорозі; один маршрут автобуса, але різні машини, чекаємо їх довше або менше, вони заповнені або порожні, різні пасажери... і постійно доводиться імпровізувати, поводитися так або інакше, в залежності від конкретної ситуації. Те ж і на роботі, сім'ї, у громадських місцях.

Імпровізація – втілення здатності реалізовувати постійне у мінливому. Особливо цінна вона в роботі з людьми, чи не в першу чергу в педагогічній, де непрості ситуації виникають часто й несподівано.

Здатність до імпровізації – найважливіший показник найвищого професіоналізму вчителя. А у звичайному житті, побуті? Можливо спеціально готуватися до імпровізації? А бути готовим? Доводилось вам бути свідком чиєсь імпровізації в несподіваній ситуації? Як ви оцінюєте її? Пригадайте ситуацію вашої імпровізації – вдалої чи невдалої. Чому вона була такою чи інакшою?»

Відомо, що будь-яка діяльність передбачає активність особистості, яка, як відзначає В.І. Лозова, «спонукається певними мотивами і в той же час необхідно її

цілеспрямовано формувати, стимулюючи це формування зовнішніми умовами, обставинами» [146, с.17].

Отже, вищезазначене здійснювалося за умов:

а) створення в аудиторії клімату, сприятливого для прояву допитливості, прагнення навчитися імпровізувати; схвалення заохочення студентам самих себе, укріплення впевненості в собі та своїй самооцінці; урахування того, що:

- емоційні переживання, які супроводжують інтелектуальні та комунікативні відкриття, в навчанні сприяють позитивній мотивації;
- студенти бажають, щоб до них ставилися з довірою, надавали їм можливість вибору, вірили в їхній успіх та прогрес;

б) сприяння того, щоб рішення, які торкалися всіх аспектів процесу учіння приймалися спільно зі студентами.

Процес формування готовності студентів до педагогічної імпровізації на *змістово-процесуальному етапі* технології передбачав ознайомлення майбутніх учителів із теоретичним матеріалом стосовно досліджуваного феномену. Проведене дослідження свідчить, що наполегливість та ефективність учіння особистості залежить від інтересу студентів до процесу або предмета навчання. При цьому, в одних випадках на передній план виступає безпосередній інтерес до знань, в інших – бажання вчитися для подальшої суспільно-корисної професійної діяльності.

Провідну роль у формуванні готовності студентів до педагогічної імпровізації відіграє навчальна діяльність, яку можна визначити як цілеспрямовану взаємодію викладача та студентів, у процесі якої здійснюється формування в майбутніх педагогів наукових знань з основ досліджуваного феномена та вмінь здійснювати педагогічну імпровізацію.

У ході дослідження процес засвоєння знань із педагогічної імпровізації здійснювався поетапно у відповідності з наступними рівнями:

- розрізнення або впізнавання предмету (виокремлення імпровізації серед інших навчально-виховних впливів учителя);
- запам'ятовування й відтворення теоретичного матеріалу з імпровізації;

- застосування знань на практиці;
- використання набутих знань і вмінь у нових ситуаціях.

Під час навчальної діяльності враховували потреби й мотиви студентів, використовували різні за своїм характером і змістом навчальні завдання, що реалізовувалися в навчальних діях, ознайомлювали майбутніх учителів із різноманітними способами їх виконання, здійснювали контроль та оцінку навчальних результатів, аналіз способів їх досягнення.

Цілісний процес формування готовності майбутніх учителів до педагогічної імпровізації передбачав їхнє активне включення до науково-дослідної роботи. Її метою було забезпечення більш повного й глибокого ознайомлення та оволодіння студентами специфікою обраної спеціальності, формування в них навичок самостійної теоретичної та експериментальної роботи, ознайомлення з сучасними методами наукового пізнання, самостійного проведення психолого-педагогічних експериментів, застосування своїх знань для вирішення конкретних практичних завдань, написання доповідей та рефератів на теми: «Значення педагогічної імпровізації в професійній діяльності вчителя», «Сутність педагогічної імпровізації», «Способи самопідготовки до педагогічної імпровізації», «Явище педагогічної імпровізації в навчально-виховному процесі» тощо.

У формуванні готовності майбутніх учителів до імпровізації особливу роль відігравала педагогічна практика, у процесі якої студенти залучалися до аналізу уроків, виховних заходів у контексті досліджуваного феномена, підготовки та реалізації власних імпровізаційних актів тощо.

Студентів (63 особи), які виявляли здатність до педагогічної імпровізації (швидко реагували на непередбачені ситуації, миттєво здійснювали пошук ідей вирішення запропонованої проблеми, знаходили яскраві, оригінальні рішення, з почуттям гумору й задоволенням реалізовували їх, досконало володіли вербальними та невербальними засобами комунікації), включали в роботу як помічників-консультантів. Їхній обов'язок полягав у координації роботи однокурсників, підборі літератури з педагогічної імпровізації, наданні рекомендацій у виборі педагогічних ситуацій, дидактичних ігор, тренувальних

вправ, що давали їм можливість зміцнювати й удосконалювати імпровізаційні вміння.

Навчальна діяльність студентів під час оволодіння теоретичним матеріалом з імпровізації передбачала виконання таких завдань:

- оволодіти знаннями про педагогічну імпровізацію (сутність, типи, етапи, функції), шляхами знаходження та досягнення знань;
- продовжувати стимулювати розвиток мотивів учіння, становлення мотивації, побудову її змісту;
- стимулювати студентів до самостійного пошуку;
- оволодіти навичками комунікації та способами управління своєю навчальною діяльністю, а також «психічними процесами та почуттями (волею, емоціями, переживаннями тощо)» (М.О. Лазарєв [133, с.113]) під час вирішення незапланованих ситуацій.

Отже, у ході дослідження студенти засвоювали:

а) знання, що відбивали сутність досліджуваного феномена, її специфіку, структуру, типи, функції, особливості, взаємозв'язок імпровізації з творчістю, а також її роль у забезпеченні комфортної взаємодії учасників навчально-виховного процесу;

б) знання про шляхи, методи та способи пізнання;

в) оцінні знання.

Теоретичні знання з основ педагогічної імпровізації студенти отримували в процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу («Педагогіка», «Основи педагогічної майстерності», спецсемінарів «Класний керівник», «Педагогічне спілкування»), а також курсу «Історія театру, історія мистецтва». Утруднення, що виникали в процесі організації комунікації як провідної складової педагогічної імпровізації, розв'язувалися під час вивчення курсу «Культура мовлення», спецкурсу «Риторика».

Також зі студентами проводили:

- практикуми з опрацювання науково-педагогічної літератури з метою оволодіння студентами теоретичним матеріалом щодо педагогічної імпровізації;

- аналіз відеофрагментів та уривків уроків з точки зору реального й можливого застосування імпровізації;
- експрес-аналіз педагогічних імпровізацій (див. пар. 1.3.);
- групове створення педагогічних завдань-ситуацій, варіативність їх рішень;
- розробку вимог до вчителя-імпровізатора, умов формування вмінь імпровізувати та системи виховних заходів ВНЗу щодо педагогічної імпровізації.
- вивчення структури процесу імпровізації; комунікативних законів (див. пар. 1.3.); способів комунікативного впливу; мімічних ознак емоцій (див. таб. 1.5.);
- ознайомлення з методами самоконтролю, самокритики, раціонального мислення та способами-рекомендаціями досягнення успіху (див. пар. 1.3.)

Наприклад, для формування загальнокультурної складової педагогічної імпровізації студентам було запропоновано початок прислів'їв, кінцівку яких їм необхідно було відтворити.

- Шануй учителя,... (як родителя).
- Учитель, як мати,... (прагне все краще дітям дати).
- Професія вчителя доти буде,... (доки живуть люди).
- Не вчи дитину штурханамі,... (а добрими словами).
- Усі професії починаються... (від учителя).
- Камінь шліфують,... (а людину виховують).
- Діти, як квіти:... (полий, то ростимуть).
- Щоб учителем стати,... (треба щире серце мати).

На думку студентів, одним із ефективніших навчально-виховних заходів ВНЗу, який формує вміння імпровізувати, є «Конкурс педагогічної майстерності», де студенти II та III курсів готувалися до конкурсів «Візитка», «Дидактична казка», «Пісня про педагогіку», «Лист до В.О. Сухомлинського», проявляючи свої акторські здібності, творчість, оригінальність, професійну спрямованість, гумор.

Не лише засвоєнню та передачі інформації, але й «взаємозбагаченню учасників обговорення, виникненню ефекту групової рефлексії, яка дозволяє студентам співвіднести свою оцінку проблеми з іншими, а викладачам оцінити

ступінь їхньої професійної зрілості», сприяло моделювання і розгляд у ході навчання проблемних ситуацій [7, с.263]. Підготовка студентів здійснювалася відповідно етапів сучасного уроку **способом аналізу конкретних педагогічних ситуацій**. Тобто, розглядали можливості та характерні ознаки імпровізації під час: а) підготовки до уроку, б) організації уроку, в) пояснення нового матеріалу, г) оцінювання знань; д) рішення ситуації.

Підготовка до уроку. Існують, як відомо, три види педагогічної імпровізації: класична імпровізація, імпровізація з домашньою заготовкою та імпровізація змішаного типу. У процесі імпровізації з домашньою заготовкою доля інтуїтивного мінімальна або взагалі відсутня. За допомогою цього виду імпровізації вчитель сам імпровізує і задля її результативності спонукає до імпровізації учнів.

Наприклад. Плануючи урок праці, тема якого – плетіння косички, учитель зробив домашню імпровізаційну заготовку на випадок, якщо хто-небудь із учнів забуде принести матеріал для роботи. Заготовка обґрунтована й продумана. Вона передбачає мету: здружити хлопчиків та дівчаток. (У класі, як помітив учитель, з'явилися певні непорозуміння в їхніх стосунках.) Учитель передбачає імпровізацію на основі того, що один учень не був на минулому уроці праці і, можливо, не підготує необхідний матеріал. Передбачення підтвердилося. Матеріалу для плетіння не виявилось в хлопчика Сергія, який був відсутнім на минулому уроці, і дівчинки Світлани, котра забула принести необхідне. Після пояснення класові виконання завдання, учителька подивилася на Світлану і Сергія (1-ша ланка): «Що ж мені з вами робити? – сказала, ніби роздумуючи вголос. Звертається до Світлани: «Адже вам потрібний свій матеріал, щоб не забувати, не сподіватися, що хтось принесе замість тебе (імпровізаційна пастка, яка готує дітей до сприйняття імпровізації і спонукає їх до співавторства, адже «педагогічна діяльність є спільною, а не індивідуальною [162, 148]), а що коли ... - учителька продовжує із задоволенням. – Так, звичайно!» Пересаджує Сергія до Світлани на першу парту, щоб решта могла все бачити (2-га ланка) і пропонує заплести Світлані дві косички (3-тя ланка, в якій органічно, у вигляді конкретних дій вливається імпровізація самих дітей, що є особливо цінним у вихованні творців). Косички довелося заплітати двічі. Для дітей це несподівано й цікаво, а вчитель, миттєво проаналізувавши хід імпровізації (4-та ланка) вирішив, що діти успішно завершать виконання роботи й без нього, продовжує вести урок далі (5-та ланка). Дана імпровізація мала позитивні наслідки: після цього уроку хлопці ще декілька днів підходили до дівчат і просили їх заплести. На перший погляд – нічого особливого, а все ж допомогло здружити колектив, розвинути дружні стосунки між дівчатками й хлопчиками.

Для забезпечення ефективності педагогічної імпровізації нами було запропоновано студентам «Програму налагодження творчого самопочуття на етапі підготовки до уроку» [193, с.110-111], яка увібрала:

1. Вивчення програми та конспектів за темою майбутнього уроку.
2. Перегляд чорнових записів за темою уроку.

3. Пошук і визначення мети майбутнього уроку та її співвідношення з усією системою уроків.

4. Самоаналіз власної діяльності на подібному уроці, її оцінка.

5. Формулювання найзагальніших і приблизних рис задуму майбутнього уроку.

6. Досягнення бажаного стану, бажання працювати з літературою.

7. Внутрішнє настроювання на майбутнє спілкування з класом.

8. Вивчення матеріалу майбутнього уроку.

9. Вибір можливих методів спілкування.

10. Написання докладного конспекту.

11. Конкретизація й чітке визначення педагогічних завдань майбутнього уроку.

12. Прагнення виділити на уроці особистісно привабливі, значущі завдання.

13. Розробка методичної структури уроку.

14. "Внутрішнє примірювання" варіантів конспекту уроку до себе, до можливих ситуацій у класі.

15. Урахування стосунків, що склалися у вчителя із цим класом.

16. Роздуми про можливі варіанти сприйняття уроку учнями.

17. Поява відчуття задоволення від наступного спілкування з класом.

18. Відчуття повного володіння матеріалом і впевненості в успішній його реалізації.

Суть імпровізації змішаного типу впливає з її назви – в ній змішані (поєднані) й переходять один в одного два попередні варіанти імпровізації – класична та з домашньою заготовкою. У більшості випадків процес протікання такої імпровізації збігається з першими чотирма етапами класичної імпровізації (осявання, вибір шляху, публічне втілення, миттєвий аналіз). Якщо ж під час миттєвого аналізу вчитель приймає рішення продовжити імпровізацію з використанням домашньої заготовки, вважаючи момент для цього підходящим, то наступною структурною ланкою цього підваріанту імпровізації буде 2-га ланка структури процесу імпровізації з домашньою заготовкою і далі всі її наступні

ланки у властивій для неї послідовності. Існують, звичайно, й інші варіанти з іншими модифікаціями, це залежить від ситуації та задуму вчителя.

Розглянемо ще один приклад підготовки до уроку. Одного разу на уроці письма в першому класі, дописавши цілий рядок букв, стомлений Олексій потягнувся і з почуттям задоволення прошептав сусідці по парті Марині, очевидно, почуту десь репліку: «Поглянь, у мене літери як курочки на насідці, а в тебе як таргани». Розмірковуючи над його словами вдома, учитель робить висновок, що якщо це розвинути, може вийти цікава заготовка до імпровізації. Склавши казку під час перевірки зошитів, зайшовши до класу, учитель починає так: «Як вам сьогодні спалося?» - Усім спалося добре». – «А я сьогодні довго не спала. До мене в гості приходили всі букви із ваших зошитів. Погляньте, вони всі повернулися на свої місця?» - (шелест зошитів). Діти відповідають невпевнено: «Так.» - «Знаєте що, діти, давайте заплющимо очі та представимо, ніби всі літери ожили. Який вони мають вигляд? Давайте домовимось, що кожен із нас буде говорити лише про свої літери.» Діти несміливо починають піднімати руки й давати досить несподівані відповіді:

- Мої літери ніби хворі.
- У моїх сльози на очах.
- У моїх стомлений вигляд.
- Мої ніби б'ються.
- А мої зовсім перевертаються.

Це перші кроки дитячої імпровізації. А вчитель продовжує далі: «За пізнім чаєм я спілкувалася з літерами, і вони кожному з вас просили щось передати.» І тут учителька помітила ображений погляд Сашка. Розуміючи, що травмувати дитину не можна задля бажаного результату, продовжує імпровізувати (*перехід від підготовленої імпровізації до класичної*): «Тільки, чур! Не ображатися. Ваші букви під час бесіди зі мною були дуже відверті й просили нічого не говорити тим, хто часто буває сердитим, недобрим, не вміє вислуховувати зауваження. Але я сказала, що в нас таких немає, що кожному учню можна передати нашу розмову, і той, хто гарно пише, стане більш скромним, а хто забував старанно писати, буде себе примушувати й дуже скоро виправить свою каліграфію. І все ж таки ще раз перевірю, про кого нічого не потрібно говорити вголос?» (Рук немає.) (*Продовжується імпровізація з домашньою заготовкою.*) – «Дякую вам, діти, що я не помилилася та вірю, що зовсім скоро ви всі будете писати гарно.» Отже:

- У Радика букви скаржаться, втомилися перевертатися, пожалій їх, Радику.
- Раїним літерам холодно, тремтять, обігрій їх.
- У Олега буквам тісно, тому вони часто сваряться, твоє завдання – помирити їх.
- Серед Оленчиних літер є вискочки, необхідно їх перевиховати.
- Світлана, твої букви лежать, навчи їх ходити і добре стояти.
- Наталчині сказали: в загальні то хороша в нас господиня, але не завжди старається, бачите, які ми бруднулі, умий нас, Наталко.

Говорила і тим, хто пише гарно:

- Мишко, твої букви тебе дуже люблять за старанність, співчували іншим.
- Оля, в тебе ніби в дзеркало дивляться, милуються собою, посміхаються.
- У Наталі горді: ось які ми!

Ця імпровізаційна казка ще досить часто використовувалася вчителькою на уроках письма та виправляла каліграфію без травмування дитячої психіки.

Організація уроку: «Одного разу майже перед іспитом я прийшов на урок з величезним портфелем, туго набитим книжками. Діти в очікуванні затихли: такого вони ще не бачили. «Готуючись до уроку, я прочитав ось ці книжки», - сказав класу і вийняв з портфеля одну з книг. Щось прокоментував, когось про щось запитав. Потім другу книгу, третю... поступово виросла на столі ціла кipa. Хоча в класі було душно, відкриті вікна й аромат весни

кликав кудись на вулицю, десятикласники з інтересом слухали, не підозрюючи, що давно вже розпочався і йде – в незвичній видозміненій формі – сам урок. На обличчях здивування. Останню книгу, пам'ятаю, коментував під дзвінок. Навмисно поклав її так, щоб по столу розсипалися всі книги. Хотілося, щоб діти ще раз здивувалися і – побачили, якими зусиллями, здавалось, без особливих зусиль завоював я їхню увагу [91].

У даній підготовленій імпровізації вчителя прослідковується елемент «дивакуватості». І це, виявляється, є ефективним підходом до дітей. «Мудра причудинка» приголомшливо з'явитися перед учнями – є завжди безпрограшним способом імпровізації.

Пояснення нового матеріалу. Молода вчителька, вперше зустрівшись з учнями на уроці, звернулася до них із такими словами:

«Добрий день, діти! Я ваша вчителька математики, мене звати Наталія Сергіївна. Сьогодні в нас перша зустріч. Я чекала на неї, бо дуже хотіла дізнатися, які ви. Впевнена, що й ви думали про наше знайомство. Хочу, щоб ми стали друзями, тому давайте докладемо зусилля й допоможемо один одному. Розраховую на вашу підтримку, зі свого боку я обіцяю зробити наші зустрічі цікавими й корисними. Отже, включаймося в роботу.

(Учителька після невеличкої паузи демонструє дітям монету – імпровізація з домашньою заготовкою).

Що це? Так, це монета. І вона кругла. А кілька років тому на островах Кука, що в центральній частині Тихого океану, з'явилася трикутна валюта. Правда, дуже швидко всі дев'яносто тисяч таких монет осіли в нумізматів Нової Зеландії. Ви, мабуть, зрозуміли, що мова сьогодні піде про "Його Величність" Трикутник. Саме так — "Величність", бо ТРИКУТНИК здавна займає в житті людини особливе місце".

Після розгляду ситуації студентам пропонувалися завдання:

1) Як Ви вважаєте, якими педагогічними завданнями керувався вчитель, розробляючи такий початок уроку? Оберіть із запропонованих варіантів необхідні, на ваш погляд:

- а) активізувати пізнавальну діяльність учнів;
- б) сконцентрувати увагу дітей на собі;
- в) формувати емоційно-ціннісне ставлення до свого предмета;
- г) викликати захоплення дітей собою;
- д) психологічно настроїти дітей на урок;
- е) налагодити емоційно-особистісний контакт;
- є) формувати установку на співробітництво;
- ж) продемонструвати свою позицію як керівника навчального процесу;
- з) гідно самоствердитися [193, 86].

2) Що забезпечує в даній ситуації імпровізація вчителя?

Оцінювання знань. «Така, на перший погляд, звичайна справа, як оцінювання знань учнів, - це вміння знайти правильний підхід до кожної дитини, вміння плекати в її душі вогник прагнення до знань» [255]. Тому на етапі оцінювання знань учитель повинен бути надзвичайно тактовним, чуйним та обережним. Спонукаючи вчителя до імпровізації на цьому етапі уроку можуть обурення та невдоволення учнів оцінками. Тому студентам пропонувалося програти такі ситуації й оцінити вчинки «вчителя», який долав перешкоди шляхом педагогічної імпровізації.

Прийняття рішення. Імпровізація, як правило, проявляється в словесних, фізичних або словесно-фізичних діях. Словесна дія під час рішення непередбачених педагогічних ситуацій має форму монологу, діалогу, полілогу, фрази або репліки.

Наприклад: Андрій дуже несміливий, сором'язливий хлопчик. Відповідає біля дошки, а дітям нічого не чути; там відповідь хороша. Учитель дивиться на нього, на дітей і думає: «Як навчити тебе, Андрію, голосніше говорити? Адже решта – все дуже добре. А ви, діти зобов'язані слухати однокласників». Звертається до дітей, із закликом пробудити в них совість, хоча добре знає, що це мало допоможе: «Діти, необхідно слухати своїх товаришів!» А в цей час Андрій, не зупиняючись говорити, і це раптом осяває учителя: «А може Андрій відповідає для найуважніших? І зовсім у нього голос не тихий, і нікого він не боїться, не соромиться. Просто, якщо всі його будуть уважно слухати, він буде говорити голосніше, правда, Андрій?» Він з посмішкою погоджується і відповідає досить голосно, а діти здивовані. Урок продовжується.

У даному випадку перший та другий етап імпровізації приходять на момент осявання, тоді, коли хлопчик відповідає на фоні репліки вчителя. 3-й етап співпадає з монологом учителя: «А може...» 4-й етап – заплановане продовження уроку. До речі, в подальшому Андрій почав відповідати сміливіше. Третій клас він закінчив «на відмінно».

Студентам було запропоновано ще один приклад рішення ситуації. Поки діти виконували письмове завдання, учителька хімії пише на дошці умови до двох наступних задач і допускається орфографічної помилки. Через декілька секунд чує за спиною шушукання та сміх учнів. Одразу не розуміє в чому справа, а потім помічає «об'єкт» сміху. Виправдовуватися в даній ситуації недоречно, адже вчитель для дітей – ідеал в усьому, принаймні, повинен таким бути. І вчителька навмисно робить ще декілька помилок. Після того, як учні виконали письмову роботу, вона спонукає дітей знайти в умовах задач орфографічні та пунктуаційні помилки. Так учитель поєднав урок хімії з уроком української мови, а для дітей це була невеличка інтелектуальна зарядка, яка зняла напруження на уроці і дала змогу учням на хвилиночку відволіктися від хімії.

Етап осявання в цій ситуації починається з моменту сміху за спиною вчителя. Другий етап – коли вчитель помітив помилку. Далі відбувається публічне

втілення ідеї – учитель ставить перед учнями завдання знайти помилки в умовах задач і лише потім переходить до запланованого раніше. У практиці дуже часто спостерігається явище, коли 4-ту ланку супроводжує 3-тя, але, як правило, вона є її завершенням; зустрічаються випадки, коли перша ланка переходить одразу в 3-тю, або 3-тя випереджує 2-гу. Але подані нами приклади більш-менш типові.

Будь-яка навчальна робота, як відомо, передбачає оволодіння студентами вміннями пошукової діяльності, яка стає самостійною дидактичною метою. Психолого-дидактичними засобами реалізації цієї мети є розвиток творчого й критичного мислення, формування досвіду пізнавальної діяльності.

«Раціональність, творчість та критичність педагогічного мислення забезпечує оригінальність та ефективність прийнятого рішення» – цей тезис був основою для формування в студентів уміння приймати рішення. Відомо, процес прийняття рішення, по-перше, є «раціональним і упорядкованим видом людської діяльності, що базується на логіці; по-друге, послідовність кроків у цьому процесі має бути відповідною до логічного порядку (який дехто називає «лінійною логікою»))» [184, с.318].

Досліджуючи процес прийняття рішення, Пітер Друкер відзначав такі його етапи: 1) визначення проблеми; 2) аналіз проблеми; 3) розробка альтернативних рішень; 4) вибір кращого рішення; 5) перетворення рішення на ефективну дію.

Прийняття рішень у педагогічній діяльності – це розгорнутий стадіальний процес, спрямований на подолання протиріччя, що міститься у вихідній проблемній ситуації. Сприймання й розуміння проблемної ситуації педагогом, а також постановка мети подальших дій перетворюють її на задачу. Будь-яка проблемна педагогічна ситуація може бути розглянута як творча задача, вирішення якої на діяльнісному рівні пов'язане з розгортанням процесів творчого пошуку [269].

Рівень прийняття педагогічних рішень як діяльнісного процесу В. Чернобровкін [269] пов'язує із свідомим, рефлексивним, цілеспрямованим і підпорядкованим особистісно-смісловим орієнтирам вибором найбільш адекватного для суб'єкта діяльності напрямку дій.

Методика прийняття педагогічних рішень як діяльнісного процесу будується на процесуальній структурі процесу рішення педагогічних ситуацій-задач. Відмінності між поняттями «проблемна педагогічна ситуація» й «педагогічна задача» мають принципове значення. Стимульним матеріалом у дослідженні діяльнісного рівня прийняття педагогічних рішень були обрані саме проблемні ситуації, у яких вимоги з перетворення вихідних умов (тобто мета, задля досягнення якої повинне бути спрямоване рішення) не задані.

Цей процес у загальному вигляді складається з наступних етапів: 1) сприймання умов ситуації та постановка проблеми (вибір мети та цілеутворення); 2) вироблення варіантів дії, висування гіпотез, або альтернатив; 3) вибір певного варіанту дії (або їх сукупності), адекватного обраній меті; 4) реалізація дій та співвіднесення їх результату з вихідною метою. Відповідно до перших трьох етапів розроблені процедури, кожна з яких спрямована на операційне розгортання тих процесів, які складають діяльнісну «механіку» того чи іншого етапу. Складені комплекти проблемних ситуацій (всього п'ять варіантів-комплектів) з різними інструкціями для досліджуваних, виконання яких спонукає педагогів сконцентруватись на тому чи іншому процесуальному моменті рішення. Повний комплект цих ситуацій складає методику дослідження прийняття рішення як діяльнісного процесу, яка отримала назву *«Проблемні ситуації педагогічної діяльності»* (ПСПД) (Додаток А).

Кількість завдань (у кожному комплекті їх було по 5) була встановлена на основі виділення найбільш кількісно вагомих категорій педагогічних ситуацій. Із п'яти ситуацій, комплектованих у кожен серію методики ПСПД, дві стосуються системи відносин «учитель - учень (учні)» (одна відображає довготривалий розвиток порушеної взаємодії, друга - раптове виникнення проблеми), одна - пов'язана з системою «учитель - батьки учнів», ще одна - із стосунками «учитель - адміністрація», і остання — «учитель — колеги».

Відповідно до етапів процесу рішення були розроблені та застосовані наступні методично-діагностичні процедури.

Перший етап процесу рішення – ознайомлення з умовами (розуміння умов), постановка проблеми та визначення мети подальших дій. Як відомо, початковий етап спрямовує весь подальший процес рішення, оскільки на ньому створюється антиципуюча схема рішення, або основна детермінуюча тенденція всього мисленнєвого процесу.

Насамперед, на цьому етапі здійснюється первісне охоплення змісту ситуації та надання їй певного смислового наповнення, відбувається смислова репрезентація умов ситуації у свідомості майбутнього вчителя. Суб'єкт, одержуючи інформацію, яка проходить через суб'єктивну сферу смислів, конструює на основі сукупності смислових зв'язків концепт, адекватний об'єктивному значенню цієї інформації – у такий спосіб відбувається процес розуміння.

Отже, якщо розглядати педагогічну ситуацію як поштовх, що спонукає студента до дії, то вона потенційно спроможна актуалізувати різні смисли. Який саме з них буде «оживлений» або наданий даній ситуації, залежить від індивідуальної смислової (мотиваційно-ціннісної) сфери особистості студента.

Відтак, на цьому етапі процесу прийняття рішення нас цікавить той спектр проблематики (розмаїття сенсів), що розгортається у свідомості вчителів, коли вони потрапляють у проблемні ситуації.

Серія 1 методики ПСПД призначена саме для виявлення смислової репрезентації змісту педагогічних ситуацій у свідомості студентів на етапі ознайомлення з їх умовами. Це комплект із п'яти проблемних ситуацій, які супроводжуються наступною інструкцією: «Після ознайомлення з кожною педагогічною ситуацією запишіть, не розмірковуючи, перші думки, що виникають у вас стосовно даної ситуації».

Процес постановки проблеми на основі конкретних проблемних ситуацій, а також формулювання бажаного стану вихідної ситуації (постановки мети) досліджувався на основі спеціальної процедури «перетворення» проблемних педагогічних ситуацій на задачі. Для цього використовувався новий комплект із п'яти ситуацій (серія 2 методики ПСПД) за такою інструкцією: «Ознайомтесь зі

змістом педагогічних ситуацій. Кожну з них треба перетворити на задачу. Для цього вам необхідно написати, що в даній ситуації «дано» (що відомо) і що «треба» (необхідно знайти). Те, що «треба», сформулюйте у вигляді питання до умов задачі». Переформулювання студентами умов задачі – визначення того, що «дано», – ми розглядаємо як виділення та постановку проблеми, яку майбутній педагог «знаходить» у первісних умовах ситуації. Формулювання того, що «треба», є вимогою задачі, яка окреслює головні ознаки бажаного стану умов ситуації, до яких її необхідно привести, а, отже, це постановка мети, в напрямку до якої далі буде вибудовуватись послідовність певних акцій, дій педагога. Процес визначення мети ми розглядаємо як перший акт свідомого вибору в загальній структурі процесу рішення проблемних педагогічних ситуацій. Другий раз ми зустрічаємось із ним на третьому етапі, коли на основі порівняння альтернативних варіантів рішення здійснюється вибір однієї з них, яка й буде складати спосіб дії педагога в напрямку до обраної мети.

Другий етап процесу прийняття рішення – висування альтернативних гіпотез, формулювання варіантів можливого рішення.

Процес вироблення гіпотез можна розглядати як креативний, оскільки в його основі лежить створення сукупності альтернативних шляхів рішення. Цей процес підпорядковується дії такого фактору діяльності, як мисленнєва стратегія.

Підготовка варіантів можливих способів дії в процесі прийняття рішень у педагогічних ситуаціях може здійснюватись у досить широкому альтернативному полі можливостей навіть при одній і тій самій меті, обраній на першому етапі рішення. Справа в тім, що зв'язок мети і способу її досягнення в діяльності педагога не є однозначним. І неоднозначність цього зв'язку пов'язана не тільки з тим, що свідомість педагога не завжди фіксує неспівпадання бажаного й реального. Досягнення мети, тобто очікуваного, бажаного стану ситуації навіть при реалістичній оцінці власних можливостей може здійснюватись педагогом на основі комплексів дій, які складають різні інтеракційно-комунікативні «сюжети», «режисерські» задуми різного рівня креативності (від стереотипів і штамів у вирішенні педагогічних ситуацій до творчих знахідок).

З метою виявлення особливостей процесу продуціювання гіпотез у ході дослідження студенти повинні були запропонувати якомога більшу кількість прийнятних (доцільних, правильних, бажаних) для них варіантів дій вчителя п'яти нових педагогічних ситуацій (серія 3 методики ПСПД).

Третій етап процесу прийняття рішення - вибір альтернативної гіпотези. У ході такого вибору суб'єкт повинен здійснити порівняння альтернатив на основі певних критеріїв. Але в процесі повсякденної педагогічної діяльності такі критерії не задані й тому повинні конструюватися вчителем в кожній новій ситуації, що вимагає рішення. Виходячи з цього, процес прийняття педагогічного рішення ускладнюється; перелік факторів, що впливають на зміст критеріїв для порівняння альтернатив, зростає: від діяльнісно-цілових (фактори "доцільно-недоцільно", "ефективно-неефективно", "педагогічно-не-педагогічно" та ін.) до особистісно-вчинкових і ціннісно-смыслових. Тому «вибір педагогічного рішення за вказаними ознаками є *смысловим* вибором» [269, с.253].

У ході реальної діяльності педагога такий вибір часто здійснюється в згорнутій формі, і у свідомості репрезентуються лише найбільш важливі моменти цього процесу. Звичайно, якість вибору за таких умов є низькою. Тому на даному етапі вибору альтернативної гіпотези постав аналіз смислової структури аргументації вибору, який полягав у наступному: експериментальною ситуацією став вибір досліджуваними студентами певного варіанту рішення проблемних ситуацій. Стимульним матеріалом були п'ять проблемних педагогічних ситуацій (серія 4 методики ПСПД) з кількома (від 5 до 7) варіантами рішення кожної з них. Студенти повинні були під час ознайомлення з кожним варіантом проробити процедуру оцінювання за критерієм "прийнятне – неприйнятне", а також аргументувати свою оцінку. Використання такої узагальненої інструкції дозволило отримати відомості про зміст аргументації, на основі якої здійснюється оцінка педагогами різних варіантів рішень (а отже й формування свого варіанту), оскільки уявлення про те, яке педагогічне рішення можна вважати прийнятним або неприйнятним, конструється суб'єктом у власній системі діяльнісних, індивідуально-особистісних та ціннісних координат (сенсів).

Четвертий етап процесу прийняття рішення - реалізація рішення та перевірка його в дії. Останній етап процесу прийняття рішення проходив емпіричну проробку в процесі рефлексивно-цільового тренінгу, де складав важливий і особливий етап роботи з досліджуваними. Він пов'язаний з перевіркою ефективності педагогічного рішення, що приймається педагогом, і тому вимагав особливої форми й організації процесу оцінки рішення в дії. Цей процес моделювався під час тренінгових занять і тому виконувався, переслідуючи не стільки діагностичні, скільки розвивальні та корекційні цілі.

Отже, методика ПСПД складається з чотирьох комплектів (серій) проблемних педагогічних ситуацій, до кожного з яких була визначена спеціальна інструкція, спрямована на концентрацію свідомості студентів на тих чи інших моментах процесу рішення. Також дана методика включала п'яту серію (контрольну), у якій студенти мали виконати завдання: *ознайомтеся зі змістом педагогічних ситуацій, до кожної з них сформулюйте умови та вимогу задачі («ДАНО» і «ТРЕБА»); запропонуйте різні варіанти дій учителя в цих ситуаціях; визначте зміст вибору, який здійснюється в кожній ситуації; зробіть свій вибір та обґрунтуйте його.*

Методика ПСПД забезпечила сформованість у майбутніх учителів не просто творчого мислення, а латерального мислення, тобто такого, яке включає творчість та інтуїцію, які базуються на логіці, що є дуже важливим під час педагогічної імпровізації [33, с.244].

До того ж нашим завданням було навчити студентів у процесі навчання оволодівати не тільки знаннями, а й новими способами навчальних дій, що збагачують знання, ставити самостійно навчальні завдання й засвоювати прийоми самоконтролю й самооцінки своєї навчальної діяльності. При цьому ці способи не давалися в готовому вигляді, а визначалися студентами самостійно й органічно впливали з поставлених завдань.

У процесі засвоєння навчального матеріалу, наголошували не лише на важливості досягнення таких умінь як творчість, гнучкість мислення, інтуїція,

швидкість реакції, а й обговорення зі студентами проблемних, у тому числі конфліктних ситуацій.

З цією метою студенти розглядали та обговорювали ситуації, які вимагають від учителя вмінь імпровізувати. Акцент було зроблено на процес вибору адекватного рішення, яке здійснювалося поетапно: а) усвідомлення завдання, умов справи, урахування інтересів, потреб, бажань особистості; б) проникнення в суттєві боки предметів та явищ; в) прийняття рішення на основі прогнозування наслідків вибору [48]. Під час вибору студенти враховували: 1) розуміння того, що добре і що погано; 2) усвідомлення способу дії в ситуації вибору; 3) усвідомлення власних неусвідомлених бажань; 4) усвідомлення реальних можливостей; 5) усвідомлення наслідків; 6) поєднання усвідомлення з бажанням діяти [280].

Ситуація «небажання робити». Учитель спостерігає за байдужістю учнів у навчанні і вдається до імпровізації у вигляді монологу.

"...Книги про любов до навчання немає. А це міг би бути справжній роман про таку ж драматичну, як і будь-яка інша, любов. І він може бути написаний за звичайною схемою: зустрілися, перешкоди, а потім щасливий або трагічний кінець. У шкільному романі, де "зустрічаються" різні предмети з учнями, можливий щасливий і нещасливий кінець. Завдання — привести роман з відомими шкільними дисциплінами до щасливого кінця, до перемоги любові.

І можна навчитися любити за бажанням. Ця думка видається на перший погляд абсурдною, але все нове здається спочатку абсурдним, а потім усі звикають і справедливо оцінюють. Ви полюбите мій предмет" [248].

Ситуація «порушення дисципліни». Ситуація І. У класі 38 учнів-початківців. Усі непосидючі, руки-ноги весь час у дії. Просте зауваження учителя дасть результат лише на деякий час. Їх необхідно навчити слідувати за собою. І це налаштовує вчителя на репліку: «Діти, а хто хоче бути маленьким учителем?» - «Усі.» - «У мене вас 38. Я повинна дати вам знання, навчити працювати, добувати знання самостійно. Але без вашої допомоги це в мене не виходить, навіть якщо ви будете сидіти тихо. Тому що вас не слухають і не підкоряються вам ваші руки, ноги, язик. Їх господар знає, що не можна говорити, коли вчитель пояснює урок, не можна без дозволу і без потреби гортати підручник, зошит, це відволікає вас і ваших товаришів, не можна «гойдати» ногами, це заважає зосередитися. Тому станьте поки маленькими учителями, приучіть до порядку ваші руки, ноги, язик, очі, а я вам обіцяю: кому це вдасться, стане із задоволенням навчатися, і все у вас буде виходити». Дана імпровізація дала бажаний результат. А протягом уроку вчитель ще наголошував: «А як же ж слухають вас ваші учні.»

Ситуація ІІ. Працюючи з першим класом, учителька помітила, що в дітей зникають речі. Використовуючи психологічні особливості дітей молодшого

шкільного віку, вчителька вдалася до імпровізації: роздала учням по сірнику і попросила, щоб вони поклали його на одну долоню і прикрили іншою. Після цього впевнено й голосно сказала, що зараз сірник виросте в того, хто взяв чужу ручку. Наблизившись до Кості, виявила, що його сірник зламаний.

- Чому в тебе сірник зламаний? – запитала вчителька.
- Я його зламав, щоб він не виріс, - відповів хлопчик.

Так методом імпровізації було виявлено того, хто займався крадіжками [35, с.212].

Ситуація «коментарі учнів». Учителю ботаніки школярі за очі звали кульбабою, що не було для неї таємницею. І ось на уроці один із пустунів – хлопчик Петрик, володар великих вух, питає вчительку з наявною образою: «А можна кульбабку засушити?» - На що вона тут же відреагувала: «Можна! І лопушок теж можна!» Клас тріпоче від захвату [265].

Ситуація «складний учень». «Який впертюх цей Толя... Ніколи він не слухає пояснень, завжди крутиться, розмовляє, відволікає інших. Що з ним робити, як зацікавити?» І тут Євгенія Павлівна вдалася до імпровізації, зустрівши хлопця в коридорі:

- «Хочеш, скажу по-секрету, про що піде мова завтра на моєму уроці?»

Наступного дня Толя, на диво всьому класу, підняв руку, і відповівши на запитання вчителя, з гордістю подивився на однокласників [118].

Ситуація «знайомство з учнями»

Юрію Сергійовичу дістався дуже бешкетливий і неспокійний клас, який з першого ж уроку вирішив, за словами школярів, «випробувати хіміка на герметичність». Коли Юрій Сергійович зайшов до кабінету, то з одного кутка почулося:

- Ку-ку.

Коли учитель повернувся туди, то з іншого кутка почулося:

- Ку-ку.

Потім, як тільки він починав говорити, «ку-ку» лунало знову з різних кутків. У відповідь Юрій Сергійович сказав усьому класові:

- Ку-ку, ку-ку!

І всі розсміялися, учитель сміявся разом з дітьми. Після цього урок продовжувався спокійно.

Ситуації вираження свого відношення до людини.

У сьомому класі зник журнал. Розпочались пошуки. Усе це було дуже тривожно, оскільки трапилося перед закінченням шкільного року і журнал був необхідний для підбиття підсумків успішності за всіма дисциплінами. Здавалося, будь-яка надія була втрачена, і залишалося думати, як відновити оцінки за рік кожному учневі. Але тут після уроків до вчителя підійшов юнак і заявив, що може назвати того, хто взяв журнал. Педагог, хвилику подумавши, відповів:

- Знаєте, напевно, такою ціною мені журнал не потрібний.
- Якою ціною? – здивувався хлопець.
- Ціною вашого падіння [35].

Проведена робота зі студентами обох груп дала можливість сформулювати в них оцінні знання, які відіграють провідну роль під час розв'язування непередбачених педагогічних ситуацій. Оцінні знання – система наукових істин, що мають форму описово-констатуючих суджень особистості. Вони пов'язані з усвідомленням і розумінням об'єктивної сторони природних і суспільних явищ і в цьому складі можуть однаково розумітися будь-ким.

На цьому етапі експерименту від студентів вимагали пояснення тих чи інших явищ, фактів. Майбутнім учителя пропонували виразити своє ставлення до цього явища. У свою чергу студенти намагалися оцінювати події (навчальні ситуації), виходячи з власних поглядів, переконань, тобто світогляду. Адже, знання стають оцінними, коли вони набувають для людини суб'єктивний смисл, тобто переходять у його погляди й переконання.

Навчальна діяльність майбутніх учителів під час формування їхніх знань стосовно педагогічної імпровізації здійснювалась за умов:

- спонукання студентів до самостійності в процесі оволодіння знаннями про імпровізацію;
- побудови навчально-виховного процесу на принципі створення необхідних умов для навчання [170];
- хорошої підготовки педагогічних кадрів (викладачів) стосовно педагогічної імпровізації.

Аналіз психолого-педагогічної літератури [204, 272, 275, 282] свідчить, що знати матеріал означає вміти: 1) усвідомлено й повністю його відтворювати; 2) відтворювати в скороченому варіанті; 3) виділяти в матеріалі головні положення; 4) пояснювати сутність засвоєних правил, висновків та теоретичних узагальнень; 5) доводити правильність та обґрунтованість теоретичних положень; 6) відповідати на прямі та опосередковані питання з матеріалу, що вивчався; 7) розділяти матеріал на смислові частини, складати план в усній та письмовій формах; 8) збагачувати засвоєні теоретичні положення власними прикладами та фактами; 9) письмово відповідати на питання; 10) встановлювати логічний зв'язок

між новим та вже засвоєним матеріалом; 11) застосовувати на практиці здобуті знання й уміння педагогічної імпровізації.

Отже, ефективність реалізації способів формування готовності студентів до імпровізації на змістово-процесуальному етапі залежала від дотримання вимог до організації взаємодії викладача та студентів, що передбачала:

- можливість вільного вияву емоцій та почуттів. Адже, як відзначав В.О. Сухомлинський, не можна, щоб діти весь час перебували в напруженому стані [255];

- доброзичливість, не агресивність пропозицій;
- розвиток емпатійних відносин, уміння «відчувати» іншу людину, вміння співчувати;

- використання способів рівноправного спілкування (М.О. Лазарєв, К.С. Станіславський та інші), обмеження заборон, акцентування на позитивному, прийомі довіри, використання похвали;

- розвиток умінь сприймати, приймати й визнавати інших людей, формування здібностей ставати на позицію іншого;

- швидке реагування на щойно створені ситуації, усвідомлення їх значущості для успіху подальшої взаємодії;

- формування емоційного ставлення до процесу засвоєння інформації, використання під час даного процесу матеріалу з власного досвіду (зустрічі, випадки, події тощо);

- продумування інтонації, жестів, міміки під час звернення до аудиторії з метою творчого підйому студентів.

Важливою складовою підготовки до педагогічної імпровізації є стимулювати студентів до самопідготовки, самостійності в пошуку нестандартних способів рішення задач і проблем. Крім того, щоб педагогічна взаємодія була ефективною, викладачу потрібно було не лише наголошувати на доцільності педагогічної імпровізації в навчально-виховному житті та спонукати студентів до неї, а й самому імпрівізувати. Інакше це б негативно вплинуло в цілому на імпрівізаційну підготовку майбутніх учителів.

У ході наукового пошуку встановлено, що вміння педагогічної імпровізації доцільно розвивати під час

• **педагогічних ігор.** Гра вводилася в навчальний процес як один із способів активного навчання й організовувалася як спільна діяльність студентів. Співробітництво в грі розвивалося у взаємодії, в процесі якої відбувався перехід від максимальної допомоги викладача у вирішенні навчальних завдань до послідовного зростання активності студентів у саморегулюванні дії: появи позиції партнерства з викладачем. Стрижнем функціонування гри в навчальному процесі була навчальна проблема, необхідність вирішення якої активізувала розумову активність, сприяла розвитку інтелектуальних умінь особистості. Учасники ігор аналізували та узагальнювали інформацію, відбирали та засвоювали необхідні знання та навички.

«Педагогічна імпровізація, – як відзначає Н.Є. Щуркова [279, с.11], – надає грі певної гостроти й підвищує інтерес до її змісту всіх учасників і спостерігачів. Щоб імпровізувати, учитель вимушений бути уважним до лексики, міміки, пластики, інтонації гравців. Це дозволяє педагогові вести хід гри, але не тим, що він нав'язує свою волю й керує розвитком сюжету, а тим, що спрямовує увагу всіх на сутність взаємовідносин, які складаються на ігровій сцені».

Процес формування вмінь імпровізації увібрав перелік таких видів педагогічних ігор:

1. *Рольова* – спільна групова гра, в якій студенти беруть на себе різні соціальні ролі (вихователя, лікаря, учня, учителя тощо) у спеціально створених ними сюжетних умовах.

2. *Символічна* – відтворення студентом реальності в вигляді символів, знаків, виконання дій в абстрактній, символічній формі. Це дало змогу розвивати в студентів уяву, фантазію, пам'ять.

3. *Сюжетна* – відтворення студентом сюжетів із реального життя людей, розповідей, казок тощо. Такий вид педагогічної гри дозволив сформувати в студентів акторські вміння, що є дуже важливим під час педагогічної імпровізації.

Тобто, у сюжетно-рольовій грі відбувається розвиток уяви, знаково-символічної функції, становлення елементів вимушеної поведінки і т.д.

4. *Комп'ютерна дидактична і розвиваюча* – ігрові програми для персональних комп'ютерів, що носять навчальний і розвивальний характер. Представлені в декількох видах (абстрактно-логічні, сюжетні, рольові). Комп'ютерні ігри розширюють кругозір студентів, стимулюють їхній пізнавальний інтерес, формують різні вміння та навички (ігрові тренажери), сприяють психофізичному розвитку.

5. *Розумова (різновид – дидактична)* – зміст, методика та правила розробляються педагогами для розвитку пізнавальної активності. Дидактичні ігри використовувалися і як спосіб формування позитивного ставлення студентів до вивчення досліджуваного феномена (мотиваційно-цільовий компонент), і як спосіб, що забезпечував знання з основ імпровізації (змістовий компонент), і як спосіб формування вмінь педагогічної імпровізації (операційно-діяльнісний компонент), і як спосіб самоконтролю (оцінно-результативний компонент).

Отже, вид гри, що спеціально організовується вчителем для вирішення навчальних задач називається *дидактичним*. Дидактична гра може бути і рольовою, і з правилами. *Дидактична гра* – форма навчально-виховної діяльності, що імітує ті чи інші практичні ситуації, один із засобів активізації навчального процесу, що сприяє розумовому розвитку, спеціально призначений для реалізації цілей навчання. Дидактична гра розвиває спостережливість, увагу, пам'ять, мислення, мовлення, уяву. Даний вид гри має велике значення в моральному вихованні, так як сприяє розвитку ціленаправленості, витримки, самостійності, почуттю колективізму, умінню діяти у відповідності з прийнятими в суспільстві нормами поведінки.

Наприклад, зі студентами проводилася **гра «Три рухи»**. Цілі: розвивати логіку мислення та дії в ігровій ситуації; розширювати межі креативності, зняття страху перед невідомим, перед поставленою проблемою; спонукати учасників тренінгу активно проявити якості творчої особистості: гнучкість мислення, винахідливі, уяву, здібність до лицедійства.

Хід гри. Це завдання виконується в парах. Кожен учасник готує для свого партнера три конкретних рухи, які якомога менше логічно пов'язані між собою. Не можна пропонувати, скажімо, таку трійку: прокинутися, одягнутися, почистити зуби. Навпаки, кожна із запропонованих дій не повинна бути пов'язана з іншими за змістом. Для прикладу: зав'язати шнурки, поплавати, замісити тісто.

Завдання полягає в тому, що впродовж 5-7 хвилин гравцям потрібно придумати, як отримані від партнера розрізнені рухи поєднати в логічно виправданий і пов'язаний сюжет. При цьому не можна змінювати порядок рухів: отримане першим завдання повинно бути і в показі першим, а назване третім — завершувати сцену.

У цій вправі потрібно проявити свою фантазію, щоб знайти виправдання почерговому ланцюгу дій і звести до мінімуму всі додаткові рухи-зв'язки, які необхідні для переходу від першого завдання до другого, а потім – до третього.

Завершення: обговорення ходу та результатів гри.

Одним із видів дидактичної гри, котрий також застосовувався під час формувального етапу експерименту, є ділова гра, яка на сьогоднішній день активно досліджується. *Ділові ігри* – форма відтворення предметного й соціального змісту професійної діяльності, моделювання систем стосунків, характерного для даного виду практики. Ділова гра – це метод імітації (наслідування, зображення) прийняття рішень у різних штучно створених ситуаціях шляхом розігрування відповідних ролей, індивідуальних і групових, за заданими й опрацьованими самими учасниками гри правилами.

Ділова гра – це колективна цілеспрямована діяльність студентів щодо засвоєння дисциплін або розділів за допомогою ділового імітаційного моделювання. У діловій грі кожен учасник виконує роль, дію, аналогічні поведінці людей у житті, але з урахуванням прийнятих правил гри. Ділова гра застосовується в якості засобу активного навчання, пізнання норм поведінки, засвоєння процесів прийняття рішення. Ділова гра означає метод експериментального навчання змагального характеру, що створює необхідну

мотивацію для вивчення найважливіших розділів курсу, який може використовуватися в будь-якій дисципліні навчального плану [77].

Проведення ділової гри представляє собою розгортання особливої (ігрової) діяльності учасників на імітаційній моделі, що створює умови й динаміку виробництва. У залежності від того, який тип людської практики відтворюється в грі та які цілі учасників, розрізняють ділові ігри навчальні, дослідницькі, управлінські й атестаційні. Навчальна ділова гра дозволяє задати в навчанні предметний і соціальний контексти в майбутній професійній діяльності.

Ділові ігри, як правило, виконують різні функції: активізують інтерес та увагу студентів, розвивають пізнавальні здібності, кмітливість, уяву, закріплюють знання, вміння й навички тощо. Правильно побудована цікава ділова гра збагачує процес мислення індивідуальними почуттями, розвиває саморегуляцію, тренує волюві якості. Не варто оцінювати гру лише з позицій навченості студента, її цінність полягає ще й у тому, що вона виконує роль емоційної розрядки, запобігає втомі, знижує гіподинамію.

З метою формування в майбутніх учителів умінь педагогічної імпровізації застосовувалися ділові ігри в рамках конкретної теми уроку, конкретного навчального матеріалу, нового навчального матеріалу, факультативних занять, виховної роботи з учнями різного віку, де викладачі, задіяні в експерименті, повинні були власним прикладом, стаючи в позицію студента, імпровізувати [178].

Наприклад, ділова гра № 1. Мета: сприяти дотримуванню в майбутніх учителів умінь створення проблемної ситуації в процесі вивчення конкретної теми зі своєї дисципліни.

Викладач разом зі студентами обирає конкретну тему уроку залежно від своєї спеціальності.

Учасники: а) студенти-"учителі" (3—4);

б) студенти-"учні" (12—13);

в) студенти-"експерти" (2—3).

Інструкція для "учителя"

Уявіть, що вам доручили провести урок типу оволодіння знаннями з вашої дисципліни в 4 класі. Тема уроку не має прямого зв'язку з навчальним матеріалом, який вивчали раніше. Вам необхідно створити проблемну ситуацію, усіх "учнів"

заклучити до її аналізу, допомогти їм виділити проблемну задачу та домогтися, щоб учні її "прийняли".

Інструкція для "учнів"

Ви учні 4-го класу. Учитель веде з вами заняття перший раз. Тому у вас виявляється інтерес до особистості педагога. Ви вперше включилися в процес аналізу проблемної ситуації та виділення пізнавальної задачі, що викликає у вас зацікавленість. Спочатку вам нелегко це зробити, ви виявляєте активність, але відповідаєте плутано. Та вчитель наполегливо веде вас до розуміння сутності питань, які розглядаються на уроці.

Інструкція для "експертів"

1. Уважно прослідкуйте за ходом дій "учителя", спрямованих на включення "учнів" в аналіз проблемної ситуації та виділення пізнавальної задачі.

2. Якою мірою ці прийоми сприяють активізації пізнавальної діяльності "учнів"? У чому це ви виявляєте?

3. Наскільки "учитель" під час добору й аналізу проблемної ситуації враховував вікові особливості "учнів", їхні розумові можливості? Оцініть діяльність "учителя" (за 10-бальною шкалою).

Ділова гра № 2. Мета: надати допомогу майбутнім учителям під час оволодіння методами та прийомами актуалізації опорних знань у процесі організації учнів для вивчення конкретного навчального матеріалу.

Учасники: а) студенти-"учителі" (3—4);

б) студенти-"учні" (10—12);

в) студенти-"експерти" (2—3).

Інструкція для "учителя"

Ви — учитель (конкретної навчальної дисципліни). У 5-му класі необхідно вивчати тему (за вказівкою викладача). Вам необхідно актуалізувати опорні знання учнів, які є основою для розуміння нового навчального матеріалу.

Інструкція для "учнів"

Ви вчитесь у 5-му класі. Навчальна дисципліна, що веде учитель, якого ви любите, з цікавістю працюєте на уроці. Але навмисне ведете себе так, ніби не розумієте, чого від вас вимагає "учитель", ніяк не можете пригадати ті правила, про які вас запитує "учитель". Нарешті "прозріли" та відтворюєте опорні знання стосовно виучуваної теми.

Інструкція для "експертів"

1. Прослідкуйте логіку поведінки «учителя», використання ним методів і прийомів для актуалізації опорних знань.

2. За допомогою яких прийомів "учитель" спонукає учнів до створення ними необхідності відновлювати у своїй пам'яті опорні знання?

3. Якою мірою спосіб актуалізації опорних знань підвів "учнів" до вивчення нового навчального матеріалу?

Оцініть діяльність "учителя" (за 10-бальною шкалою).

Наприклад, «Пошуки альтернатив конфлікту: драматична гра й дискусія» [54] виконувалася за занятті «Круглого столу» зі студентами для практичного застосування їхніх імпровізаційних умінь.

Мета: опанувати та практикувати конкретні стратегії розв'язання конфлікту.

Матеріали: Копія листка досвіду «Стратегії розв'язання конфлікту» (Додаток М) для кожного студента.

Хід заняття. Роздайте листки досвіду. Поясніть студентам, що в конфліктних ситуаціях певні види поведінки сприяють розв'язанню проблем. Нехай група прочитає та обговорить ці стратегії. Наведіть приклади і запропонуйте студентам описати проблеми, які можна розв'язувати за допомогою кожної альтернативи.

Запропонуйте членам групи описати конфліктну ситуацію. З'ясуйте проблему і потім залучіть групу до роздумів з приводу доречності кожної стратегії в цій ситуації. Нехай група узгодить, яку стратегію вибрати для випробування. Потрібно, щоб члени групи програли конфлікт та його розв'язання, застосовуючи вибрану альтернативу. Після завершення рольової гри поставте дійовим особам запитання й обговоріть ефективність певного розв'язання. Нехай нові актори застосовують інші стратегії для того самого конфлікту. Після обговорення переходьте до нової конфліктної ситуації і повторіть процес.

Запитання для обговорення

1. Чому краще пережити у грі позитивні альтернативи, не чекаючи, коли з'явиться конфлікт?
2. Які стратегії найважче застосовувати і чому? Які найлегше? Які спрацьовують найкраще?
3. У який момент розгортання конфлікту, на Вашу думку, треба допомагати та сприяти його розв'язанню?

Наприклад, гра **"На творчій хвилі"**. Цілі: розвинути здібності поєднувати протилежні іді з різних галузей досвіду, використовувати отримані асоціації для вирішення творчої задачі; потренуватися в умінні дивитися на задачу очима однокласників, бути готовим до "стереоскопічності" погляду на проблему,

вирішення логічної задачі; створити проблемне й недирективне середовище, сприятливе для самостійного пошуку вирішення проблеми.

Ресурси: олівці, фломастери, клаптики кольорової тканини, мотузки, сухі гілки дерев та інший реквізит.

Хід гри. Проведено своєрідний КВК креативності, в якому створені підгрупи (4-6 осіб) виконували серію індивідуальних і колективних завдань.

Приблизна програма може виглядати так.

1. Викладач пояснює важливість роботи по розширенню творчого поля і ролі асоціативного мислення в тренуванні креативності.

2. Команда розбивається на підгрупи, обирає капітана.

3. Перше завдання: назвати команду по імені одного з казкових героїв, обґрунтувати свій вибір (5 хвилин на роздуми, 3 бали).

4. Записати на картці одну з актуальних проблем, яку, на вашу думку, повинна вирішити на своїх зустрічах ваша тренінгова група.

По сигналу ведучого передайте картку з написаним завданням групі, яка сиділа справа від вас. У вас є 10 хвилин на обговорення отриманого завдання. Після цього група або її представник повинні будуть розповісти всім присутнім, чому проблема є актуальною, які шляхи вирішення ви пропонуєте, яких результатів у підсумку тренінгу сподіваєтесь досягнути (6 балів, загальний час вправи — 15-17хв).

5. Знайти максимум властивостей, якостей, які об'єднують: сонце й електричку; зебру та матрац; осінь і балет; чоловіка та каву; авторучку та ракету; любов та інтернет.

Вправа може бути як груповою, так і індивідуальною. Час на роздуми — 3 хвилини, оцінка — до 4 балів.

6. Перефразувати наступні речення, тобто висловити ідею іншими словами і як можна ближче до оригінального тексту (дати максимально можливу кількість варіантів): 1) "Любови все возрасты покорны", 2) Не було б щастя, але нещастя допомогло"; 3) "Я так хочу, щоб літо не закінчувалося!"

Робота продовжується 3-6 хвилин, "вартість" конкурсу — 4 бали.

7. Вигадати якомога більше варіантів використання не по прямому призначенню наступних предметів: праска, гудзик, канцелярська скріпка, банан.

Час на обдумування — 5-7 хвилин, завдання індивідуальне або групове, максимальний бал — 6.

8. Переконати співрозмовника з команди зліва, що: 1) в холодильнику дуже жарко; 2) пучком вати можна вбити людину; 3) є життя на Марсі; 4) що ви обов'язково виграєте цей конкурс.

Завдання триває 5 хвилин. Його "вага" — 4 бали.

9. Уявіть собі, що ви стали володарем: 1) місячного каменю; 2) поламаної авторучки; 3) відкинутого ящіркою хвоста; 4) поламаного назавжди хлібобулочного комбайна.

Упродовж 10 хвилин подумайте й дайте суперникам переконливе пояснення того, чому саме зараз, саме для вас цей предмет відіграє критично важливу роль. Що ви збираєтеся з ним робити? Чому він так абсолютно необхідний вам саме тут і зараз? Завдання індивідуальне або командне, "вага" — 6 балів.

10. Вам необхідно через 8 хвилин дати словесний опис з використанням максимальної кількості музичних термінів наступних явищ: 1) землетрус; 2) старт космічної ракети; 3) ранок в сосновому лісі; 4) марсіанський пейзаж.

Ваш опис повинен бути логічно зв'язаним, яскравим, наочним і емоційним. На роздуми — 5 хвилин, максимум — 5 балів.

11. Пам'ятаєте казкових персонажів — Кентавра, Тягни-Штовхая?..

Вашій команді дається 20 хвилин, щоб придумати свого казкового персонажа — тварину, яка поєднувала б як фізіологічно (в будові тіла, фізичних особливостях і можливостях), так і характерно декількох інших реальних живих істот. Придумайте назву вашій тварині, попрацюйте над її зовнішністю, ходою, голосом. Через 20 хвилин вам необхідно показати продукт своєї творчості на нашій імпровізованій сцені. У показі можуть брати участь як одна людина, так і вся команда. Працюйте! Максимальна оцінка цього завдання — 8 балів. [30; с.51];

• **розв'язання педагогічних ситуацій** без варіанту відповіді. Такий вид роботи є досить складним. У ньому простежується «ефект незавершеної дії» Зейгарник. Суть цієї закономірності учениця К. Левіна професор МДУ Б.В. Зейгарник вбачає в тому, що незавершені дії запам'ятовуються значно краще, ніж завершені.

З цією метою майбутнім учителям було запропоновано ряд нерозв'язаних (незавершених) педагогічних ситуацій, які вимагали від них самостійно знаходити варіант вирішення, точніше засоби розв'язання заданої ситуації, проаналізувати її, висунути гіпотезу, сформулювати альтернативний зв'язок, передбачити наслідки кожної з альтернатив [71].

1. На уроці української літератури в 9 класі стався конфлікт між молодим учителем і учнем, який вже втретє не виконав домашнє завдання. ? Проаналізуйте ситуацію, що виникла. На які принципи має спиратися вчитель та які методи, засоби, прийоми він повинен застосувати, щоб вирішити конфлікт.

2. Класний керівник 8 класу помітила, що Сашко С., який добре навчається, з презирством ставиться до учнів, що вчилися посередньо. ? Проаналізуйте ситуацію. Запропонуйте науково обґрунтований розв'язок, щоб змінити позицію Сашка С.

3. Перед уроком учні 7 класу зачинили із середини двері. Відповідно вчитель не зміг провести урок. Потім підлітки пояснили вчителю ситуацію так: «Ми з уроку не втікали, були весь час у класі, напевно, просто заклинило двері».

4. Молода вчителька, яка вперше прийшла на урок, не змогла пояснити новий матеріал із-за поганої поведінки одного з учнів. Вона намагалася опитати цього учня та в'яснити його прізвище, проте він сам і його однокласники мовчали. Учитель не знав, як діяти у цій ситуації.

5. Учень 8 класу Дмитро Р. приніс у школу наркотичні таблетки і дав їх на перерві двом товаришам. Усі троє, наковтавшись таблеток, прийшли на урок. Їхня поведінка на уроці привернула увагу вчителя. Через деякий час один з учнів втратив свідомість (наркотичне отруєння). Учитель і учні спочатку розгубилися. Але вчитель швидко опанував ситуацією. Був викликаний шкільний лікар (для надання першої допомоги), далі викликана "швидка допомога". На другий день у школу викликали батьків. Їх було поставлено до відома про цей випадок. З батьками була проведена індивідуальна бесіда. Наступна класна години була присвячена темі: "Наркотики і здоров'я". ? Проаналізуйте дії учителя. Запропонуйте можливі форми та методи профілактичної роботи щодо вживання підлітками наркотичних речовин.

6. Класний керівник 10 класу проходячи біля школи помітила, що частина учениць з її класу палили цигарки. ? Проаналізуйте ситуацію. Як треба вчинити вчителю в даній ситуації і в подальшій виховній роботі з учнями.

7. При проведенні уроку у 8 класі вчитель звернув увагу на неадекватну поведінку двох учнів на останній парті. Підійшовши до них, він відчув запах спиртного. ? Проаналізуйте ситуацію. Висловіть педагогічні поради вчителю в даній ситуації. Запропонуйте форми та методи профілактики вживання підлітками алкогольних напоїв.

Усвідомлення будь-якого протиріччя в процесі діяльності (наприклад неможливість розв'язати проблему відомим способом) призводить до появи потреби в нових знаннях, навичках, у тому невідомому, яке дозволило б розв'язати це протиріччя. Початковою ланкою розв'язку протиріччя є задане студентом самому собі питання про причини виникнення утруднення. Пошук відповіді на це питання призводить до вирішення протиріччя та продуктивної імпровізації того, хто здійснив пошук. Для цього викладачами враховувалися «Способи творення проблемних ситуацій» [237]:

- спонукання студентів до пояснення явищ, фактів та існуючих суперечностей, протиріч;
- спонукання до вибору правильної відповіді та її обґрунтування;
- перехід від одиничних фактів до узагальнень;
- зіставлення суперечливих фактів, явищ;
- вирішення протиріч між теоретично можливим шляхом розв'язання завдання та практичною нездійсненністю обраного способу діяльності.

Психологічний аналіз діяльності педагога показує, що вона є «безкінечним ланцюгом педагогічних задач» [78, с.117]. Різноманіття педагогічних ситуацій-задач передбачає таке ж різноманіття варіантів їх рішення. Педагогічні задачі – це хороші вправи для самовдосконалення педагогічних умінь, в тому числі вмінь імпровізувати.

З цією метою студентам спочатку були запропоновані «технології» рішення педагогічних задач, згруповані С.Б. Єлкановим в спеціальні схеми-карти [78, с.118-120], а потім педагогічні ситуації для розвитку вмінь приймати ефективні рішення.

Ознайомтесь із ситуацією I: Молода вчителька фізкультури, яка зайшла на урок в IX клас, у відповідь на своє вітання почула: "Честь маю", яку Сергій супроводить лицарським жестом і поклоном. Як відреагувати?

- а). Виставити учня за двері: "Піди погуляй, обміркуй свою поведінку".
- б). Не звернути уваги й почати урок.
- в). Не звернути уваги, але на уроці дати важчу вправу, показавши недоречність його гумору при недостатній фізичній підготовці.
- г). Прийняти вітання з гумором: "Мені якраз потрібна лицарська допомога! Роздати спортивний інвентар, сховати спортивні прилади після уроку та інше".

д). Ваше рішення.

Проаналізуйте, чи стає вчитель ініціатором спілкування, вибираючи свій засіб вирішення задачі.

Ознайомтесь із ситуацією II. Семикласникам виплачували гроші, зароблені ними в робочому таборі. Перша заробітна плата. Семикласники старанно приховують збудження. Класний керівник, Наталя Андріївна, зібрала учнів і від усієї душі привітала з пам'ятним днем. А потім, за порадою директора школи, сказала: "Діти, що ви скажете, якщо всі зароблені вами гроші ви не витратите на дрібнички, а ми складемося разом і зможемо купити для нашого класу телевізор". Хтось задумався, хтось відповів одразу, а Сергій Капітонов несподівано для вчительки сказав:

- От ви й думайте, а мені ніколи, я пішов.

- Ти що не з усіма? - вчителька навіть не придумала, що сказати.

- Ми самі по собі! - за Сергієм вслід кинувся Гліб Самойлов, а за ними ще декілька дітей.

Як слід повести себе вчительці?

а). "Ваші гроші нам не потрібні! - вигукнула вчителька. - Але до кінця зборів, будьте ласкаві, залишитися в класі!"

б). "Діти, це, мабуть, неправильно, що не ви, а я виступила з пропозицією. Вважайте, що пропозиції не було, - твердо й спокійно сказала вчителька. - І взагалі, я забула, що треба бігти на нараду! До побачення!"

в). "Звичайно, звичайно, друзі, - посміхнулася вчителька, - мова йде про справу добровільну. Хто скільки готовий внести у фонд класу - це вирішує кожен. Хто хоче - може піти, хто хоче - може залишитися."

г). Ваше рішення

Визначте, який стиль спілкування, характеризує кожне із запропонованих рішень. Розкрийте мету взаємодії;

• **аналізу ряду конкретних педагогічних ситуацій**, запропонованих О.О. Почерніним [209]. Це дало змогу формувати творче критичне мислення студентів, їх винахідливість, кмітливість, уміння оцінювати ситуацію та винаходити можливі рішення.

1. Кюв'є, захоплений роботою в лабораторії, дуже дорожив часом. І щоб не витрачати часу на дорогу, часто залишався ночувати в лабораторії. Одного разу студенти вирішили пожартувати над учителем. Вони взяли шкіру бика, накрилися нею і стали стрибати навколо сплячого Кюв'є з лементом:

- Кюв'є, я тебе з'їм!

Кюв'є прокинувся, подивився на бика й сказав:

- Раз у тебе роги – значить ти їси лише траву і не з'їси мене.

Після цього він перевернувся на інший бік і спокійно заснув.

2. Учень на перерві відкрив вікно в класі й сів на підвіконня. Дівчинка (чергова) підбігла до нього з ганчіркою для витирання дошки, вона почала кричати на учня, бити його брудною ганчіркою. Учень встав і вийшов із класу.

Якими можуть бути дії вчителя в даній ситуації?

3. Два хлопчики побачили в коридорі недогризок яблука. Вони стали грати ним у футбол. До них зі сміхом приєдналися ще кілька учнів.

Можливі дії вчителя в даній ситуації.

4. У шкільний буфет увійшли старшокласники. Вони вирішили купити необхідне без черги і тому почали відштовхувати молодших і дівчат.

Як повинен діяти вчитель у даній ситуації?

5. Двоє хлопчиків після уроків почали топтати крейду біля дошки. Це помітила прибиральниця й зробила їм зауваження. Хлопці не тільки не припинили розтоптувати крейду, але й образили прибиральницю.

Якими можуть бути дії вчителя в даній ситуації?

6. На перерві в класі було дуже гамірно. Усі кричали, сперечалися про щось, штовхалися. Раптом серед шуму пролунав тріск скла – хтось розбив вікно.

Як повинен діяти вчитель у даній ситуації?

7. Дівчинка на перерві уважно розглядає книжку. Раптом до неї підбігає учень, вибиває з рук книгу і, заливаючись сміхом, побіг геть.

Як повинен діяти вчитель у даній ситуації?

8. Дзвоник з уроку. Учні поспішали вийти з класу, почали штовхати один одного. Хтось із учнів, скориставшись цим моментом, підставив ніжку іншому учневі. Той спіткнувся і впав.

Якими можуть бути дії учителя в даній ситуації?

9. Два учні почали з'ясовувати свої стосунки. Вони розпочали боротися в кутку, де стояла урна. Один хлопець ненавмисно штовхнув урну і вона перекинулася. Обидва хлопці втекли, не піднявши урни.

Можливі дії учителя у даній ситуації.

10. На перерві хлопці виривали з зошитів листки, робили з них літаки. «Запуск» кожного літака супроводжувався різними звуками: дзижчанням, викриками, підсвистуванням.

Як повинен діяти вчитель у даній ситуації?

11. На перерві з класу вискочив, голосно сміючись, учень, а слідом за ним вибігла, обзиваючи його не досить пристойними словами і намагаючись влучити в нього ганчіркою, дівчинка.

Які можливі варіанти поведінки вчителя в даній ситуації?

12. Дівчинка сиділа на парті і щось неголосно наспівувала. Учень, черговий класу, підійшов до неї, зіштовхнув її з парті і вдарив книгою.

Навести кілька прикладів поведінки вчителя у даній ситуації.

13. **Показати на конкретному прикладі**, що «... немає такої розумової вади, яку не можна було б виправити належними заняттями» (Френсіс Бекон).

14. **Показати на конкретному прикладі**, що у «... спілкуванні розум людський досягає дивної ясності» (М. Монтень).

• вирішення педагогічних завдань, які характеризують: проблеми молодого вчителя, непрофесійні дії вчителя в навчальній роботі, непрофесійні дії вчителя у виховній роботі. Педагогічні задачі вводилися в навчальний процес

періодично на всіх етапах процесу формування готовності студентів до педагогічної імпровізації, адже, розглядаючи різні ситуації із шкільного життя, майбутні вчителі відчували потребу в оволодінні навичками педагогічної імпровізації, спостерігали в себе відсутність умінь імпровізувати і, зрештою, обговорюючи можливі варіанти рішення запропонованих задач, вчилися оперативно приймати неординарні рішення, тобто імпровізувати. Наприклад.

Педагогічні завдання, які характеризують проблеми молодого вчителя

Педагогічна задача № 1. Молодий вчитель хімії тільки-но розпочав свою педагогічну діяльність. Проте з перших уроків у нього виникли проблеми. Він не встигав пояснювати навчальний матеріал, як наслідок, учні не могли повною мірою виконувати домашнє завдання, не розуміючи сутності матеріалу. У вчителя з'явилася думка про те, що педагогічна професія - це не його покликання.

Проаналізуйте особливості педагогічної діяльності молодого вчителя. Запропонуйте педагогічно обґрунтовані рекомендації вчителю щодо подальшої роботи.

Педагогічна задача № 2. У школі на педагогічній раді досвідчені вчителі висловили своє невдоволення роботою окремих молодих учителів. Зокрема, вони звернули увагу на такі моменти: молоді вчителі не хочуть займатися виховною роботою, провели свої уроки й у школі вже не затримуються, їх не цікавлять проблеми дітей; деякі вимагають гроші за додаткові заняття з учнями, якщо ті не встигають. Нерідко і до проведення уроків ставляться формально - матеріал подається нецікаво, переважно традиційними методами, вони не прагнуть враховувати вікові та індивідуальні особливості учнів, специфіку класів. На висловлені зауваження молоді вчителі відповіли: "Нехай нам платять більше, тоді й працювати будемо по-іншому !"

Проаналізуйте ситуацію, що склалася в школі. Висловіть думку щодо проблем учительства з позиції комплексної державної програми «Вчитель».

Педагогічні завдання, які характеризують непрофесійні дії вчителя в навчальній роботі

Педагогічна задача № 1. У школі йшли уроки. Директор школи, проходячи повз класи, почув, що в одному з них учні порушують дисципліну. Він відкрив двері й побачив, що учні бігають по класу, а вчитель сидить за столом та займається своїми справами. Директор почав сварити вчителя, говорячи, що він повинен стежити за класом і не допускати подібної поведінки.

Проаналізуйте ситуацію та її можливі причини. Запропонуйте доцільні методи взаємодії директора та вчителя, учителя та учнів з метою нормалізації навчальної ситуації.

Педагогічна задача № 2. Студентка-практикантка стала свідком такого випадку на уроці географії в 7 класі. Весь клас активно працює. Увагу вчителя привертає учень, який не виявляє ніякого бажання працювати. Складається

враження, що він взагалі відсутній на уроці. Учитель, щоб включити учня в роботу, постійно його піднімав, задає питання. Проте учень мовчить і не відповідає. Учитель зрозумів таку поведінку учня як незнання теми й поставив йому незадовільну оцінку, хоча цей учень добре навчається. Пізніше виявилось, що в цього учня вже тиждень як пропала собака, яка була його найкращим другом. Хлопець дуже переживав і ні про що не міг думати.

Проаналізуйте ситуацію. Запропонуйте методи та прийоми усунення конфліктної ситуації.

Педагогічні завдання, які характеризують непрофесійні дії вчителя у виховній роботі

Педагогічна задача № 1. У 9 класі відбуваються класні збори. На останній парті сидить класний керівник. Староста проінформувала про стан успішності у класі за третю чверть. Після виступу старости ніхто не хотів виступати. Класний керівник почала викликати з місця учнів з поганою успішністю. Учні неохоче щось говорили. Пролунав дзвоник, класний керівник полегшено та із задоволенням зітхнула: "Ну от і провели збори!".

Проаналізуйте ситуацію, що склалася в класі. Ваше ставлення до проведення подібних зборів. Яку роль мають відіграти класні збори в розвитку самоврядування та покращення успішності учнів?

Педагогічне завдання № 2. Класний керівник 10 класу мала достатній досвід виховної роботи. Вона надавала перевагу традиційним формам роботи: бесідам, дорученням. Проте стала відчувати, що учні майже не сприймають ці заходи.

Запропонуйте інноваційні форми виховної роботи, які б враховували динаміку розвитку особистості й колективу та нагальні проблеми виховання;

• **виконання творчих завдань.** Наприклад, пояснити й придумати свою історію походження виразів: «На злодію шапка горить», «На ображених воду возять», «Не бий лежачого» тощо.

Наприклад, тлумачення студентів приказки «На злодію шапка горить»: «Звернулася одного разу до мудреця громада, щоб він знайшов серед них злодія, оскільки в людей весь час зникали якісь речі. Скликав мудрець людей на площу і розпочав свою промову, в якій абсолютно не велось про крадіжки. Народ почав нервувати. І зненацька для всіх мудрець вигукнув: «На злодію шапка горить!» - і злодій взявся за голову. Так мудрець виявив злочинця, а вираз «На злодію шапка горить» залишився в людському вжитку й донині;

Крім того, застосовувалися

- **методика** «Тлумачення приказок», яка використовувалася нами з метою формування логічного мислення студентів, корисна ще й тим, що фіксує в пам'яті знання та розуміння приказок, які є важливими під час педагогічної імпровізації.

Досліджуваним пропонується бланк з 20 приказками (Додаток Ж). Вони повинні, прочитавши кожную з них, коротко охарактеризувати її переносне значення. Час виконання роботи – 10 хвилин. Оцінка за 9-бальною шкалою (таблиця 2.8).

Таблиця 2.8.

Методика «Тлумачення приказок»

Кількість правильних відповідей	20	19	18	15-17	13-14	10-12	7-8	5-6	4
Оцінка в балах	9	8	7	6	5	4	3	2	1

- методика СФСП (*"ситуації фрустрації у спілкуванні педагогів"*) В.М. Чернобровкіна [269] для формування інтуїтивного мислення студентів.

Під час педагогічної імпровізації дуже важливою є емоційна стійкість учителя. Можна сказати, що емоційна стійкість є першоумовою імпровізації, оскільки неврівноважена реакція або поведінка педагога призводить не до вирішення педагогічної проблеми, а до її загострення. Під час розв'язання проблемних ситуацій учителі несуть велику відповідальність, тому що в проблемні ситуації включені їхні учні – хитрі й пустотливі, тривожні й замкнені, довірливі й вразливі. Як іноді важко буває себе стримати!

Наприклад. Ситуація 1. Учитель входить в клас і розпочинає урок. У класі тихо звучить музика. Учитель підвищує голос, музика посилюється тяж...
Ситуація 2. Учень розв'язує задачу біля дошки. Учитель довго-довго добивається від нього правильного розв'язку. Зрештою учень говорить: «А ви самі не знаєте, як вона розв'язується»...

Дані ситуації можуть розв'язуватися різними способами, найефективніший з них - педагогічна імпровізація. У таких ситуаціях головне завдання вчителя – уміти тримати себе в руках, бути емоційно стійким. Уміти реагувати спокійно й урівноважено, без емоційного стресу, провідним фактором якого є емоційне спілкування, - найчастіше фрустрація. Це вид психічного стану, який виявляється в характерних особливостях переживань і поведінки, викликається об'єктивно

непереборними труднощами, які виникають на шляху до досягнення мети або розв'язку задачі.

Реакції при цьому виді психічного стресу можуть бути як активні, стенічні (агресія, вередлива поведінка, відхід у відволікаючу діяльність), так і пасивні, астенічні (депресія, регресія). Але в усіх випадках фрустрація супроводжується різними формами негативних емоцій. Іншими словами, фрустрація – це переживання, пов'язані з невдачею.

Поведінка в таких випадках дезорганізована. Вона не обов'язково позбавлена будь-якої цілеспрямованості, всередині себе вона може містити деяку мету (болюче поранити опонента). Важливо те, що досягнення цієї мети позбавлене сенсу відносно вихідної цілі.

Водночас людина часом переборює труднощі, не впадаючи в стан фрустрації. Упорядкована, організована поведінка, адекватність реагування в складних ситуаціях – це проблема фрустраційної толерантності (емоційної стійкості). Під фрустраційною толерантністю розуміють здатність людини протидіяти різного роду життєвим труднощам без втрати психологічної адаптації. В основі її лежить здатність адекватно оцінювати реальну ситуацію, з одного боку, і можливість передбачати вихід із неї – з іншого.

Здатність протистояти труднощам формується в процесі життєдіяльності. Вона найтісніше пов'язана з відображенням власних можливостей людини, з досвідом розв'язку аналогічних ситуацій, з вибором способу переборення труднощів у складній ситуації, який великою мірою визначає поведінку людини. У сфері міжособистісних стосунків учителя й учня, які можуть виникати в найрізноманітніших педагогічних ситуаціях, вибір учителем адекватного способу переборення труднощів значною мірою визначає їхню подальшу взаємодію. Усе розмаїття способів переборення труднощів і конфліктів можна згрупувати в два основних способи – неконструктивні та конструктивні [164].

В основі *неконструктивних способів* подолання труднощів лежать механізми психологічного захисту. Психологічний захист З. Фройд визначив як загальне позначення всіх прийомів, якими «Я» користується в ситуації конфліктів,

здатних привести до неврозу. Прототипом усіх спеціальних способів захисту є «витіснення», а мотив і мета будь-якого «витіснення» становлять не що інше, як уникнення незадоволення. Головною метою захисту вважається досягнення несуперечливої цілісності внутрішнього світу, усунення тривоги, напруженості, інші цілі розглядаються як проміжні.

В основі *конструктивних способів* переборення конфліктів та труднощів у взаємодії лежать механізми психологічної регуляції, або збіг, головною метою яких вважається:

- досягнення реалістичного пристосування до навколишнього світу;
- реалістичне врахування цілісної ситуації;
- вміння пожертвувати конкретним, ситуативним;
- здатність розчленовувати всю проблему на дрібні задачі, які потенційно розв'язуються.

«Вдала» поведінка підвищує адаптивні можливості людини. Вона описується як реалістична, гнучка, як така, що включає довільний вибір, активну поведінку, в якій людина спрямовується до самоактуалізації, досконалості та реалізації своїх потенційних можливостей.

Високий рівень розвитку емоційної стійкості передбачає відмову від першопочаткових (фрустрованих) цілей і висунення нових, більш прийнятних і таких, які можна досягти. Це є дуже важливим під час педагогічної імпровізації, адже протягом уроку з'являються незаплановані ситуації, які вимагають від учителя змінити хід уроку, миттєво знайти нові, більш доцільні для цієї проблеми методи взаємодії.

Вибір цієї методики дослідження базується на наступних положеннях.

По-перше, запропонована методика спрямована на дослідження особливостей реагування вчителів на *фруструючі* ситуації педагогічної діяльності. Під фруструючими розуміємо проблемні ситуації, які не містять у собі всієї необхідної інформації для здійснення рішення і тому стимулюють процес його винаходження. Поняття фрустрації пов'язується з виникненням певних перешкод на шляху до реалізації мети або задоволення потреби.

По-друге, вибір учителем певної дії в фрустраційній ситуації розглядається як рішення, здійснюване на поведінковому рівні активності. Під поведінковими розуміємо такі рішення проблемних ситуацій, які носять немов би "спровокований" характер, оскільки ситуації, в яких вони приймаються, характеризуються напруженістю, складністю, тобто фрустраційністю. Поведінкові рішення проблемних педагогічних ситуацій є результатом проекції несвідомих аспектів психіки педагогів, і тому повинні, певною мірою, виконувати функції механізмів психологічного захисту; вони приймаються під тиском ситуативних мотивів-стимулів і тому більше "проваються" ситуацією, в якій здійснюються, ніж будуються свідомо та раціонально. В цьому сенсі, прийняти рішення в напруженій ситуації – значить негайно відреагувати на неї.

Викладені вище особливості педагогічних рішень, які приймаються й здійснюються нарівні поведінкової активності, враховані в інструкції використаної методики для досліджуваних: їм пропонується дати першу відповідь, що одразу ж виникла у свідомості після сприймання завдання-ситуації. Крім того, вона повинна мати характер репліки, тобто безпосередньої відповіді на слова ініціатора ситуації. Цей момент інструкції є дуже важливим, оскільки студенту не пропонується проаналізувати ситуацію, висловити свої думки про її учасників та обрати оптимальний варіант рішення, знаходячись у позиції стороннього спостерігача (тобто в дисоційованій позиції). У цьому випадку ми мали б більш високий рівень усвідомленості процесу прийняття рішення, тобто наблизили б його до діяльнісного. Нас на даному етапі дослідження цікавили особливості саме тих варіантів рішення, які не усвідомлюються до кінця, приймаються під тиском емоцій та умов ситуації, коли треба діяти швидко, не рефлексуючи власних дій. Отже, виконуючи інструкцію, майбутнім педагогам необхідно було ідентифікуватись з тим учасником напруженої ситуації, який мусить негайно діяти, тобто зайняти асоційовану позицію, що, звичайно, наближує отримані варіанти поведінкових реакцій студентів (рішень) до тих, які виникають у процесі реальної педагогічної взаємодії.

Структура та будова тесту СФСП включає 20 завдань, у яких збережений принцип чергування "ситуацій перешкоди" та "ситуацій звинувачення" (Додаток Б). Ситуації перешкоди ми розглядаємо як такі, що моделюють умови операційної напруженості, а ситуації звинувачення – емоційної;

- **тренінг**, який дозволив підвищити комунікативну компетентність, а також удосконалити набуті уміння міжособистісного спілкування студентів. Він дозволив набути педагогічні знання з проблем спілкування; вміння й навички спілкування (уміння ввійти в контакт, слухати, переконувати та ін.).

У ході дослідження акцент було поставлено на те, що в процесі активної взаємодії вчителів доцільно використовувати всі компоненти професійного спілкування:

- комунікативний компонент, що передбачає сумісний пошук нових знань і формування нових особистісних якостей;
- поведінковий, який проявляється в здійсненні вербальних, жестикуляційних, паралінгвістичних діях, організації простору для проведення занять. Це вимагає від викладача вміння володіти своїм тілом, щоб його поза, міміка й жести не були ані застиглими, ані імпульсивними;
- перцептивний, який передбачає, що викладач і студент – активні суб'єкти навчально-виховного процесу.

Під час тренінгу ми намагалися, щоб спілкування викладача та студента було засноване на взаєморозумінні, діалозі, що складає основу розвитку майбутнього вчителя і сприяє формуванню свідомості в своїх вчинках.

З метою підвищення комунікативної компетентності активно застосовувалися різні вправи на розвиток таких умінь учителя як: встановлювати контакт, відтворювати інтонацію, розрізняти стилі поведінки учнів, бути емоційно стійким тощо.

Тренінг включав вправу «Конкурс ораторів». Учасник виголошує промову протягом 5-6 хвилин на задану тему. Група грає роль аудиторії, що не сприймає цього оратора. Завдання останнього – встановити контакт за будь-яких умов. Потім здійснюється колективне оцінювання оратора.

Також тренінг передбачав ознайомлення студентів із програмою комунікативної підготовки, розробленою В.А. Кан-Каликом:

1. Згадайте конкретний клас або кілька класних колективів, у яких доведеться проводити урок.

2. Спробуйте відновити у своїй комунікативній пам'яті досвід спілкування саме з цим колективом. Намагайтеся розвивати позитивні відчуття від спілкування з класом і блокувати негативні – вони будуть вам заважати.

3. Згадайте, який тип спілкування властивий вам саме в цьому класі. Чи можливий він на сьогоднішнім уроці, чи вписується в нього?

4. Спробуйте уявити, як клас сприйме вас і матеріал уроку.

5. Співвіднесіть властивий вам стиль спілкування в класі з завданнями (освітніми, розвиваючими, виховними) сьогоднішнього уроку. Спробуйте домогтися їх єдності.

6. Працюючи над конспектом, плануючи фрагменти та частини уроку, уявіть собі загальну психологічну атмосферу їх реалізації. Це допоможе обрати засоби навчання, зробити планування більш точним.

7. Не забудьте згадати й ваші «стосунки» з окремими учнями, уникайте стереотипних психологічних установок щодо дітей.

8. Насамкінець спробуйте відчувати в цілому подальшу атмосферу спілкування на уроці – це зробить вас більш упевненими.

Цю програму необхідно знати майбутнім учителям для попередження небажаних ситуацій. Беручи до уваги пункти програми, вчитель, який готується до уроку, має можливість досягти наміченої цілі, пам'ятаючи особливості спілкування з класним колективом і окремими учнями, він може з легкістю знайти шлях подолання ситуацій проблемного характеру.

При цьому ми брали до уваги поради викладачеві щодо організації ефективної взаємодії, що мають місце в педагогічній літературі [58]:

1. Виправдовувати довіру тих, з ким маєш справу, кого вчиш і від кого навчаєшся сам.

2. Невпинно дотримуватися професійної етики спілкування, в будь-якій ситуації координувати свої дії з колегами.

3. Бути гарно підготовленими до діалогу зі студентами на будь-які теми.

4. Постійно розвивати в собі духовну та фізичну витривалість.

5. Удосконалювати форми спілкування зі студентами.

6. Педагогічне спілкування не терпить суєти, слово не повинне розходитися зі справами.

7. Педагогічне спілкування – це вимогливість до себе й до оточуючих.

8. Лаконічність, динамізм спілкування залежить від внутрішньої зібраності.

9. Уміти підсвідомо оцінювати ступінь власного педагогічного впливу.

10. Уміти визнавати й виправляти свої помилки.

11. Об'єктивно оцінювати дійсність і власні вчинки.

Виконуючи комунікативну функцію, педагогічна імпровізація, як зазначалося вище, забезпечує створення сприятливого клімату для подальшого ефективного спілкування. Тому цей тренінг передбачав також ознайомлення студентів із «Правилами педагогічного спілкування» [178, с.306-308].

1. Пам'ятайте, що педагогічний процес ґрунтується передусім на взаєминах педагога з вихованцями.

2. У процесі педагогічного спілкування не виходьте лише "від себе", реалізуючи свої наміри й функції, а в першу чергу — "від партнера", зважаючи на його інтереси.

3. Орієнтуйте своє мовлення й увагу на певного вихованця чи групу.

4. У процесі спілкування використовуйте весь "репертуар": обмін інформацією, організацію стосунків, надання допомоги, пізнання особистості.

6. Постійно враховуйте психологічний стан вихованця в конкретний момент, а також психолого-соціальну атмосферу дитячого колективу.

7. Умійте уважно вислухати вихованця, зрозуміти його стан.

8. Учїться "бачити" себе збоку очима вихованців, колег, батьків.

9. Постійно аналізуйте психічний стан учнів, мікроколективу та причини, які призводять до змін у взаєминах учнів між собою.

10. Зустрічаючись з конфліктними ситуаціями, не приймайте поспішних рішень, а спочатку проаналізуйте причини появи конфлікту, конкретні дії його учасників і лише потім приймайте виважене рішення.

11. Вступаючи в дискусії з вихованцями з того чи іншого питання, намагайтесь передати їм своє ставлення до певного вчинку, його наслідків, але не акцентуйте увагу на негативних діях особистості школяра.

12. У спілкуванні з вихованцями виявляйте власну ініціативу.

13. Зважайте на вікові, індивідуальні й, навіть, статеві особливості готовності вихованців до спілкування.

14. Уникайте штампів у спілкуванні.

15. Намагайтесь долати негативні установки щодо окремих вихованців, адже це лише породжує бар'єри у взаєминах педагогів з ними.

16. Уникайте упередженої критики вихованців у процесі спілкування.

17. Якомога частіше посміхайтесь до дітей. Посмішка — це ключ до серця дитини.

18. У спілкуванні з дітьми частіше вдавайтесь до схвалення, заохочення певних дій: це шлях до спільної творчої діяльності. Пам'ятайте при цьому народну мудрість: "Боги та діти живуть там, де їх хвалять".

19. Постійно підкреслюйте своє ставлення до вихованців, висуваючи на перший план позитивні оцінки їхніх дій.

20. Розвивайте свою комунікативну пам'ять: це допоможе вам швидко відновити попередню виховну ситуацію, налагодити педагогічно доцільні стосунки.

21. Готуючись до індивідуальної бесіди з вихованцем, продумайте фактори її успішності: мета, час, місце, запитання, прийоми та ін.

22. Підтримуйте у вихованців їхню гідність, прагнення до самоутвердження та самореалізації.

23. Під час тривалого спілкування з колективом класу, вихованцями намагайтесь зрозуміти соціально-психологічні зміни в їхньому розвитку, зважайте на них.

24. Постійно аналізуйте процес спілкування, успіхи й недоліки, враховуйте їх у подальшій роботі.

25. Ставтесь із повагою до кожної особистості, якомога частіше підносьте її сутність і велич у житті.

26. Виявляйте гуманізм і доброзичливість у ставленні до вихованців.

27. Возвеличуйте у свідомості дітей культ Матері й Батька.

28. Дбайте про культуру мовлення, не вдавайтесь до вульгарних слів, зневажливого ставлення до мовних помилок учнів.

29. У спілкуванні з учнями старших класів звертайтеся на "Ви". Це підкреслює їх дорослість, а відтак стимулює до виважених вчинків.

30. Окремо думайте про особливості вашого спілкування з "важковиховуваними" школярами. Пам'ятайте, що їм важко з певних обставин і вони чекають від вас конкретної допомоги на засадах гуманізму, поваги до них, віри в те, що можна подолати труднощі.

Тренінг на підвищення комунікативної компетентності майбутніх учителів охоплював також спеціальні тренінгові ситуації – «Правильно вести діалог і розуміти партнера».

Після відеоперегляду два студенти розмовляють про вчителя, який веде урок. Під керівництвом викладача обговорюються вчинки, репліки, методи роботи вчителя.

Умови ведення діалогу такі: один обґрунтовує свою точку зору з приводу того, згоден він або не згоден з діями і вчинками педагога. Інший повинен спочатку повторити те, що сказав йому перший, а потім вже висказати свою точку зору. Потім перший, в свою чергу, повторює все, що сказав другий, і потім продовжує розвивати власні докази та судження.

Діалог триває близько 10 хвилин. Потім експерти оцінюють в балах повноту та точність переказу і першого, і другого.

Також тренінг було розроблено з метою формування вмінь невербального спілкування, які присутні під час педагогічної імпровізації [145]. Він включає вправи на формування й розвиток навичок правильно розуміти й інтерпретувати

інформацію, отриману на рівні немовного спілкування, що передається в манері, поведінці, жестах, емоціях.

Вправа «Кінетика». Мета: навчити розрізняти стан людини за допомогою міміки та жестів. Після вивчення кінетики пропонується засобами невербальної комунікації продемонструвати яку-небудь ситуацію спілкування (відкритість, захищеність, підозру, прихованість). Решта групи інтерпретує та пояснює значення жестів, міміки, пози.

Вправа «Індивідуальний тренінг». Мета: навчити розуміти рухи людей. Використовуйте телебачення з метою оволодіння вміннями свідомого "читання" рухів інших людей. У цих цілях намагайтеся зрозуміти, що відбувається на екрані телевізора, слідкуючи тільки за зображенням. Кожні 5 хвилин вимикайте звук, щоб порівняти мовні повідомлення й прочитані вами рухи.

Вправа "Голос". Мета: Навчити впевнено переконувати співрозмовника, формувати тембр впевненого голосу.

Учасникам пропонується за допомогою голосу розізлити, насмішити, переконати уявного співрозмовника.

Вправа "Контакт". Мета: Розвинути вміння встановлювати контакт зі співрозмовником.

Учасники стають в рядок. Кожен студент по черзі має встановити контакт з іншим учасником групи (контакт очима чи тактильний).

Вправа "Ехо". Мета: Навчити відтворювати тон, інтонацію, емоції партнера, зосередження на власних відчуттях.

Члени групи розбиваються на пари. Один учасник протягом декількох хвилин розповідає текст за його бажанням (це може бути вірш, привітання і т.д.). Партнер за ним це все повторює. Потім вони міняються ролями. Причому бажано відтворювати тон, інтонацію, емоції.

Зворотний зв'язок. Члени групи розповідають про те, які труднощі виникали під час виконання цієї вправи. В якій ролі було найважче: розповідати чи відтворювати те, що говорить партнер, і які при цьому виникали відчуття.

Вправа "Ситуація". Мета: Навчитися розрізняти впевнену, невпевнену та агресивну поведінку.

Студентам пропонується підібрати 10—15 ситуацій, котрі для них важкі. На кожну ситуацію їм необхідно написати впевнену, невпевнену й агресивну відповідь [67].

Зворотний зв'язок. Студенти діляться тим, які відповіді було легше, а які важче написати і як зазвичай вони діють у тій чи іншій ситуації.

"Вербальні штампи" [208]. Мета: Усвідомлення вербальних особливостей, недоліків, штампів як у своєму мовленні, так і визначення їх у інших. Виокремлення вербальних штампів найбільш притаманні професійному мовленню педагога.

Кожному студенту пропонується замислитися словами, які забруднюють його мовлення, й обговорити їх у підгрупах. Наступний етап: відзначити, які вербальні штампи притаманні іншим учасникам підгрупи. Пропонується по черзі продемонструвати характерні вербальні штампи для іншого, а перед групою ставиться завдання, відгадати ім'я того, кого зображують. Особливу увагу слід приділити обговоренню найбільш типових вербальних штампів.

Важливим завданням змістово-процесуального етапу технології було виконання вправ на розвиток таких якостей учителя-імпровізатора, як

1. фантазія:

Вправа 1. «Орієнтування в умовах навколишнього середовища». Заходячи в приміщення, де є люди, спробуйте визначити їх настрій, загальну атмосферу. Це допоможе вибрати правильну тактику спілкування.

Вправа 2. "Передача емоцій". Починаючи спілкування, викличте в собі яку-небудь емоцію, й намагайтеся передати її іншому.

Вправа 3. "Жива картина". Пропонується репродукція жанрової картини. Завдання - "оживити" картину, інсценувати зображену на ній ситуацію чи придумати діалог персонажів картини.

Вправа 4. Уявіть, що опинившись на безлюдному острові, Ви маєте лише один капелюх. Придумайте якомога більше предметів, які можна зробити, використавши його.

2. уява:

Педагогічна уява посідає одне з провідних місць серед якостей учителя-імпровізатора. Основні функції педагогічної уяви на думку В. Кан-Калика - це **аналіз** (бере участь в оцінці педагогічної ситуації, допомагає досягнути її причини), **пошук** (бере участь у пошуку оптимального розв'язку педагогічної задачі), **прогноз** (допомога передбачити можливі результати впливу, попередити дії учня) [99].

Надзвичайної ваги завдання стоять саме перед професійною уявою педагога. Тому слухні будуть і для вчителя слова К.Станіславського, адресовані акторові щодо розвитку уяви: "Щоб відповідати всім вимогам, які пред'являються до неї, необхідно, щоб вона була рухлива, активна, чутлива й достатньо розвинута" [251]. Цього можна досягти шляхом системи вправ (тренінгу), поданої О.М. Ковальчуком [110].

Вправа 1. Пригадайте чарівну пору осені так зване "бабине літо". Спробуйте за допомогою 3-4 іменників передати її суть, змалювати її "душу", щоб стала вона зримою. Я відчуваю її такою: *Упокореність... лагідність... тиша. Синь і прозорість.*

А якою бачите її ви?

Вправа 2. Уявіть весняний струмок у рівчаку. Опишіть стан води за допомогою 3-4 дієслів, дібравши їх з наведеного ряду: нуртує, плине, вирує, лине, тече, пручається, вовтузиться, перекочується, впирається, рветься, струменіє.

Розмістіть вибрані Вами дієслова в такому порядку, щоб став зримим рух нестримної води. Поки не виконаєте цього завдання далі не читайте.

Справилися з роботою? А тепер подивіться, що вийшло в мене. Нуртує, впирається, пручається, рветься, вирує.

Додамо кілька слів, якщо вийде невеличка замальовка, то все зроблено правильно.

Нуртує весняна вода в рівчаку: впирається, пручається, рветься й, пробивши собі шлях, вирує, святкує перемогу.

Ваша замальовка вам подобається? Чудово! Ви зрозуміли суть завдання. Тепер виконайте його самостійно. Змалюйте літній дощ. Дієслівний ряд: плюскоче, тарабанить, шарудить, жебонить, сіється, шамотить, переливається, витанцьовує, струменить, виграє, шепоче, шелестить. Якщо Вас ці дієслова не задовольняють, додайте свої.

Таким чином Ви перевіряєте й одночасно тренуєте художню спрямованість Вашої уяви.

Вправа 3. Тепер перевірте, наскільки образним є Ваше бачення світу.

Намагаючись уникнути штампів, дайте кілька образних порівнянь таким явищам:

- Літнє сонце викотилося з-за обрію, наче...
- Крик потягу в нічному повітрі відлунював, як...
- Осінні дерева немов...
- Кінь мчав наче...
- Весняне повітря пахло...
- Осінній сад пахнув...
- У гніві Андрій був схожий на ...
- На призьбі сиділа лагідна бабуса, як...
- Хлопчик зацьковано, мов ..., дивився на людей.

Намагайтеся проникнути в суть явищ, які порівнюєте. Ви шукаєте те, що їх об'єднує (за зовнішніми ознаками, психічним станом, внутрішньою суттю, характером поведінки і т.д.). Порівнюючи, Ви хочете щось (що саме?) доповнити, підкреслити в описуваному Вами образі, поглибити в ньому щось (що саме?). Знайдіть той єдиний штрих, якого не вистачає, єдиний об'єкт, який допоможе Вам одержати повний, цілісний образ того, що змальовуєте.

Іноді уява миттєво вихоплює єдино можливий, точний образ-порівняння, а іноді дає кілька варіантів. І тоді не тільки інтуїція, відчуття слова включається в роботу, а й логічне мислення.

Для прикладу візьмемо восьме речення із тих, які дані для роботи. Доберімо ще один образ, який доповнить перший, завершить картину-образ.

На призьбі сиділа лагідна бабуса, як вечірнє сонечко.

Чому сонечко? Бо це просвітленість, доброта, щедрість. З ним пов'язуються позитивні емоції. Чому вечірнє? Бо притомлене, упокорене, мудре. В полудень сонце яре, пристрасне, гаряче, палахкотливе. А чом би не додати "літнє"? Бо це буде зайвим. Адже в першому образі задано характер - лагідна (теплота) бабуса (стишеність). Зимове сонце чи пізньої осені скупе, холодне. Весною - пустотливе, грайливе.

Безперечно, що подане порівняння не є єдино можливим і найкращим чи найточнішим. Тут для прикладу простежена логіка моїх міркувань і мого світобачення. У Вас вона може бути іншою, і швидше всього так воно і є насправді. Це закономірно, адже кожна людина бачить світ по-своєму. І в цьому наша неповторність.

Вправа 4. Використовуючи лише дієслова, скласти матрицю майбутнього оповідання. Одержавши дієслівний ряд, складений сусідом по парті, відтворити події в оповіданні. (Те ж саме можна зробити, формуючи матрицю з іменників, прикметників).

Вправа 5. Введіть кілька випадково дібраних слів у вірш-жарт, вірш-абсурд.

Наприклад: *бармен, екзамен, декан.*

Здавав я держекзамен,

Й декан його приймав.

Тепер я просто бармен.

Бо я його не склав.

Вправа 6. Розглянувши заздалегідь підготовлену композицію з предметів, (наприклад: на столі пляшечка з ліками, лист; на підлозі перекинутий стілець.), розповісти про події, які тут відбулись.

Вправа 7. Послухавши імітацію різних звуків (наприклад: записані на магнітофонну плівку гавкіт, стукіт у двері, рип хвіртки), поєднати їх у логічну оповідь, уявивши події, які відбулися.

Вправа 8. Розглянувши фотографії незнайомих людей, розповісти їх "історію" (якомога більше про їхній характер, рід занять, уподобання, смаки).

Вправа 9. Розглянувши журнальні ілюстрації, де зображені якісь події, в яких беруть участь люди, розповісти про почуття, настрій кожного з них, їхні думки, ставлення, оцінки ситуації.

Вправа 10. Поживіть життям дерева, яке глибоко вросло корінням в землю. Скажіть собі так: "Я - це я, але якби я був, наприклад, дубом, якби навколо, всередині мене склалися такі й такі обставини, то що я робив би?"

Перш за все вирішіть, де Ви знаходитесь, опишіть місцевість. Яким Ви себе бачите і що відчуваєте. (Птахи, гнізда яких розташовані на Ваших гілках, для Вас радість чи клопіт?) Хто Вам друг, а хто ворог? (Струмок, який тече поряд, вітер). Що Ви чуєте? Що відбувається біля Вас у різний час доби? Чому цей дуб тут виріс? Чому його ще не зрубали? Навіщо він тут?

Запитайте себе, яка подія, яка уявна катастрофа могла б вивести Вас зі стану рівноваги, байдужості (наприклад, пожежа). Ви, дерево, яке коріннями вросло в землю. Шукайте вихід. Так створюється внутрішнє бачення. Вигадка уяви здатна призвести до внутрішнього зрушення, схвилювати й викликати живий внутрішній поклик до дії.

Вправа 11. Уявіть, що всі присутні в аудиторії, перетворились у якісь предмети. Які - не має значення (крісло, дзеркало, гаманець, віник і т.д.). Спробуйте вжитись в обраний Вами предмет, побачити, відчувати його проблеми, радості, печалі, зрозумійте його "філософію" життя. Використайте Вашу здатність до емпатії.

А тепер, не називаючи предмету, виголосіть монолог від його імені. Решта присутніх мусить здогадатися, хто Ви. Наприклад, монолог зошита (робота студентки історичного факультету Пліско Віти):

День 1-й. Як добре, що мене купили! Я буду приносити користь, на мене будуть звертати увагу, цінувати. Добре!

День 2-й. Який тільки я гарний! Такі чудові пташки, квіточки, не намилиуєшся! Тоді чому це я так довго лежу в шухляді?

День 3-й. Чудова, мила дівчинка! Вийняла мене з шухляди й поклала в портфель. Так я опинився у великому будинку, які всі звуть школою.

День 4-й. На мені гарною синьою ручкою написали» «З математики»!

День 5-й. Мене забули взяти до школи.

День 6-й, 7-й. Цілі два дні пролежав без будь-якої уваги на столі, порох з якого не знімали мабуть вічність.

День 8-й. Нарешті я знадобився! Чудова робота, дівчинко! Такі охайні числа, такі рівненькі літери! Я в захваті! Буде чим пишатися серед інших, я їм покажу, як мене люблять!

День 9-й. Що це? Мене взяла на руки літня жіночка, розгорнула. І що ви думаєте? Поставила червоною пастою двійку! У цей же день мене кинули на полицю.

День 10-й. Мене хтось зніме з полиці? Я чекаю!

День 11-й, 12-й. Ні, я не чекаю, вимагаю! Негайно зніміть мене звідси, зніміть!

День 13-й. Рідна школо! Як я за тобою скучив! Охайніше, охайніше на мені пиши, дівчино! Обережніше, ой-ой, що це? Клякса? Чорне чорнило. Не потрібно на мені малювати! Ні, не віддавай, дівчино, мене сусідові по парті! Я чую біду. Не віддавай! Чого боїшся, те з тобою й станеться. З мене силоміць зірвали сторінку, поставили ще одну кляксу. Жах! Були б у мене ноги, втік би від цієї розбишаки.

День 14-й. На мені знов умалюють, пишуть, ставлять двійки. Я вже не можу. На мені позамовкали пташки, засохли квіточки. Я хочу до шухляди, навіть подружуся з пилом, тільки не чіпайте.

День 15-й. Я дізнався страшно жакливу звістку! На всіх інших моїх друзях є обкладинки, а на мені – ні.

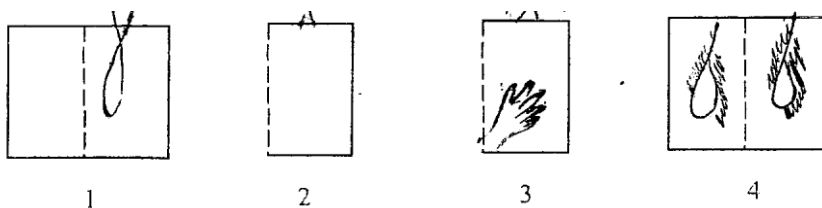
День 16-й. Я почуваюся добре. На мене наділи обкладинку та написали домашнє завдання, чисто й акуратно.

День 17-й. Дівчино, прошу, будь-ласка, змилуйся, не хочу я знову до твого сусіда, не віддавай, мила моя, хороша, не віддавай, благаю!

День 18-й. Мені дуже-дуже погано. Деся зникли квіточки і невідомо звідки взялися літаки і роботи. Я знаю хто це зробив, знаю... Я поранений, обідраний, весь в чорнилі й важко дихаю.

День 19-й. Вона знищила мене! О-о-ох...

Вправа 12. В абстрактному малюнку розгледіти якомога більше предметів, істот, явищ. Техніка виготовлення таких малюнків: на одну половину чистого листка кладемо петлею, вмочену в гуаш нитку так, щоб кінці її виходили за межі листка (мал. 1). Другою половиною лиска накриваємо петлю (мал.2). Притискаємо долонею і поступово витягуємо нитку (за обидва кінці зразу) (мал.3). Утворюються два майже однакові малюнки (мал. 4).



Вправа розвиває вміння бачити незвичайне в звичайному, фантазувати. У дитинстві ми займалися подібним тренінгом, коли розглядали хмари, відшукуючи в них дивовижних казкових істот, тварин чи людей. Продовжимо ж інтуїтивно розпочатий тренінг. Успіху Вам!

Вправа 13. "Впізнай мене" покликана розвивати асоціативну уяву, здатність до психологічного аналізу, вміння логічно мислити. Один із студентів виходить із аудиторії. За його відсутності визначають особу, про яку буде йти мова. Повернувшись в аудиторію, студент мусить встановити цю особу за відповідями на поставлені ним 5 питань типу: "Якби ця людина була деревом, то яке це було б дерево?", "Якби порою року..., кольором, річкою, музикою, твариною і т.д.

Асоціативний образ мусить відповідати характеру, манері поведінки, зовнішньому та внутрішньому образу людини, про яку говоримо.

Вправа 14. Створити яскравий образ, картину, щоб вона зримо постала в уяві в кольорах, звуках, запахах:

1. "Сліпий" дощ.
2. Літня короткочасна злива.
3. Кетяг бузку після дощу.
4. Сільська вулиця в перші хвилини літнього дощу.
5. Дощ в осінній вітряний день.
6. Село в літньому надвечір'ї.
7. Сільська вулиця в літній полудень.
8. Затишок теплої оселі в морозний вечір.
9. Перший сніг.

Вправа 15. Виділіть у наведених реченнях ті слова, які можуть бути не зрозумілими дітям 4-го класу. Опишіть їх так, щоб викликати яскраве бачення явища чи предмету.

1. Яскравим помаранчем викотилося з-за обрію сонце.
2. На морі був штиль, тому хлопці нудилися на березі біля свого вітрильника.
3. Шквал аплодисментів зірвався в залі.
4. Вогняним драконом вибухнув вулкан;

3. творчість:

Викладачі, які брали участь у формувальному етапі експерименту, віддавали перевагу творчому стилю навчання, ключовим елементом якого є стимулювання студентів до творчості в пізнавальній діяльності. А також підтримка педагогом ініціативи своїх підопічних. При цьому викладачі обирали зміст навчального матеріалу згідно критеріям проблемності [35, с.93]. У процесі викладу проблеми вони намагалися побудувати відношення діалогу зі студентами. Для творчого підходу в педагогічному процесі характерні наступні звертання викладача: «порівняйте», «доведіть», «виділіть головне», «зробіть вибір і аргументуйте його», «запропонуйте свій варіант», «поясніть і зробіть вибір». Саме під час такого навчання діяльність студентів мала пошуковий, проблемний і навіть дослідницький характер.

У тактиці творчого стилю навчання, якому ми надавали перевагу, простежуються наступні лінії поведінки викладача:

- перша полягає в умінні поставити навчально-пізнавальні проблеми так, щоб викликати інтерес до роздумів, аналізу й порівняння відомих фактів, подій і явищ;
- суть другої – стимулювання до пошуку нових знань і нестандартних способів рішення задач і проблем;
- третя передбачає підтримку студента на шляху до самостійних висновків та узагальнень.

Таким чином ми спонукали студентів до творчості, оригінальності їхнього мислення, експромтному виконанні ряду завдань: написання віршів, девізів, планів-конспектів, програм самовиховання, казок на задані ключові слова. Наприклад:

Как бы жизнь не летела - дней своих не жалея,
 Делай доброе дело ради счастья детей.
 Мы – надежда нашей страны,
 Мы – ее молодые расточки.
 И на почве знаний новое поколение растить
 Мы должны. Мы обязаны. Точка.

Девіз Вергун Тетяни, історичний факультет.

Добре слухати, повчати, розуміти, поважати.
 До мети йти завзято. В ситуаціях незвичних
 Твердо, щиро та логічно розуміти все як є.
 Та підкреслювать завжди статус вчителя в крові.

Девіз студентки історичного факультету Тишко Анни.

Вправа "Два прикметника" зорієнтована на розвиток творчої обдарованості майбутніх педагогів. Той, хто захоче почати цю вправу, візьме м'яч кине його комусь з опонентів і скаже два прикметники. Хто спіймав м'яч, назве предмет, явище — що завгодно, що, з його точки зору, володіє цими характеристиками. Той, хто відповідав, має сказати знову 2 прикметники, а інший — вказати на предмет, який володіє цими характеристиками.

4. інтуїція:

Інтуїція посідає під час імпровізації одне з провідних місць, оскільки сприяє миттєвому виборі найефективнішого рішення ситуації з декількох запропонованих варіантів. З метою формування в студентів інтуїтивних навичок ми давали можливість студентам:

поговорити між собою на будь-яку тему для того, щоб потім вони мали змогу знати, про що кожен з них пише на аркуші з метою продовжити його думку;

після спільного обговорення по черзі написати речення на аркуші. При цьому кожен студент не знає, про що написав його попередник. Після написання речень всіма студентами викладач зачитує спільний текст;

написати на аркуші «приховане» питання своєму сусідові. Той у свою чергу має дати відповідь.

Вправа «Смислова здогадка» виконується вдвох. У кожного є текст, у якому студент зафарбовує всі перші й останні слова в кожному реченні. Потім студенти обмінюються текстами, завдання полягає в тому, щоб зрозуміти зміст статті. При цьому не обов'язково встановлювати кожне слово. Досить загального розуміння.

Цю вправу можна пророблювати, закриваючи ліворуч і праворуч краї статті, наприклад, лінійкою чи заздалегідь вирізаною решіткою, або прозорим папером з фарбовими вкрапленнями;

5. швидкість реакції:

Вправа «Машинка» - досить складна і пророблювати її слід з першого заняття. Вона сприяє сконцентованості та розподілу уваги вчителя, дає швидкий і відчутний ефект.

Студенти сідають по колу, виконуючи роль клавіатури друкарської машинки. Між ними по черзі розподіляються літери алфавіту. Чим більше літер отримав учасник вправи, тим складніше його виконувати. Потім обирається текст для «друку».

Після вибору тексту викладач обирає певний ритм, в якому повинен друкуватися цей текст. Кожен учасник плескає в долоні, коли підходить черга

його літери, в заданому ритмі. Після кожного слова, в тому ж ритмі, плескають усі разом, після закінчення рядка – стукають об підлогу ногою, в кінці тексту - двічі.

Вправа «Газета» сприяє «розсіюванню» та «концентрації» уваги. Два (а потім три і більше) учасники одночасно читають різні газетні статті. Решта слухають і переказують якомога точніше зміст статей.

Сприяє формуванню імпровізаційної техніки обігрування етюдів типу «Я за певних обставин». Слід лише наголосити, що з початку слід розпочинати з найпростіших етюдів, наприклад, «Я учитель, який вперше зайшов до класу», а потім поступово ускладнювати їх.

Розвитку швидкості мислення на заняттях з літератури сприяло складання буриме та акровіршів на швидкість. Під час буриме студенти визначають спочатку римовані закінчення певних слів, а потім заповнюють якомога швидше текстові пробіли. У акровірші ж слово або фразу складають початкові літери кожного наступного рядка.

Під час виконання **вправи «Кореспондент у школі»** студенти в ролі кореспондента по черзі задають усім найнесподіваніші питання. Відповідати потрібно одразу, без паузи та обдумування. Потім вправа ускладнюється – ті, що відповідають, отримують завдання відповідати з позиції учителя, директора, учня.

Вправа «Тост». Спільно визначаються теми тостів і кожен вимовляє тост без підготовки, наприклад, в честь відмінника, двієчника і т. і.

Вправа «Гривеник» (запропонована студентами-консультантами) сприяє розвиткові уваги, уяви, швидкості мислення та реакції. Для цього студенти підкидають вгору металеву гривню плескають в долоні й ловлять. Потім під час польоту «гривеника» студенти застосовують табличку множення. У третій частині вправи плескання й табличка множення поєднуються.

Драматичні постановки дозволили сформувати в студентів акторські вміння, які посилюють ефективність педагогічної імпровізації. Наприклад, спочатку студенти "переписували" казку "Червона шапочка", позитивних героїв зробивши негативними, а негативних – позитивними, а потім робили драматичну

постановку «переписаної» казки на відкритому занятті «Основи педагогічної майстерності».

Елементи драматизації були присутні на практичних заняттях. Наприклад. Хтось один виходить з кімнати, а потім заходить. Йому необхідно пройти так, щоб ніхто не помітив. Інший проходить так, щоб звернули увагу. Вас образили і ви хочете, щоб цього ніхто не помічав. Інший хоче це усім показати.

Вам необхідно щось взяти з шухляди, а в кутку кімнати лежить собака. Необхідно пройти біля собаки, який зовсім вас не знає; знає, але зовсім трохи; і якщо це ваш собака.

Вправа «Перевтілення» [196]. Пропонується ситуація, яка вимагає перевтілення в якийсь об'єкт матеріального світу, тварину чи рослину. Потрібно подумати і записати, який об'єкт, яку тварину чи рослину вибирає учасник. Про вибраний образ нікому не говориться.

Обговорення. Як виникла відповідь, як прийшли до такого рішення? Можливо, перевтілення приходить саме по собі, одразу проговорюється або якийсь час обдумується, уточнюється.

Тепер кожному учаснику потрібно зобразити в пантомімі свій образ. Інші відгадують, що було задумано, обмірковують варіанти, чому виник саме такий образ.

Обговорення. Проаналізувати хід своїх думок під час прийняття рішення.

Вагомою ланкою підготовки майбутніх учителів до педагогічної імпровізації є самопідготовка. Навчання імпровізації неможливе без усвідомлення самими студентами рівня значимості вищезазначеного виду вмінь. Розвиток у студентів індивідуального підходу до вирішення тої чи іншої проблеми є найважливішим під час формування готовності майбутніх педагогів до імпровізації і як зазначає Марчук І.П.: «Організація процесу навчання на основі індивідуалізації більш інтенсивно розвиває та формує такі якості, як самостійність, ініціативність, творчість, упевненість, захоплення, дослідницький стиль діяльності, культуру пошуку і праці» [160, с.100].

Як свідчить проведене дослідження, учитель буде займатися самовихованням, студент – майбутній учитель буде готуватися до такого роду діяльності, коли він буде розуміти, усвідомлювати для чого це робиться, у чому смисл цього. Це безпосередньо стосується самопідготовки до імпровізації, адже як відзначала Е. Золотухіна-Аболіна, «потяг до смислу – цінність для виживання».

З метою самопідготовки студентам пропонувався метод **«Встановлення з кінця»** [161], який є корисною вправою для активізації осмислення певних подій. Подібні цьому методи можна використовувати в моменти «втраченого» часу – в транспорті, наприклад. Припустимо, ви їдете в тролейбусі після закінчення занять. Витратьте час поїздки на те, щоб «встановити з кінця» хід останнього заняття. Ця вправа підвищить рівень гнучкості та оперативності роботи вашого інтелекту.

Здійснювати самопідготовку до імпровізації можна також під час слухання виступаючих (припустимо, дивлячись по телевізору трансляцію якогось зібрання або мітингу). При цьому слід враховувати: Що скаже оратор далі? Як ця думка пов'язана з попередньою? І так далі.

Отже, процес перевірки застосування теоретичних знань на практиці вимагав копіткої роботи викладачів, задіяних в експерименті, стосовно організації педагогічної взаємодії. Реалізація змістово-процесуального етапу технології здійснювалася за умов:

- залучення до активної співпраці студентів-консультантів,
- створення ситуацій оцінки-взаємооцінки-самооцінки під час аналізу імпровізацій майбутніми вчителями,
- підтримки студента на шляху до самостійних пошуків способів самопідготовки до імпровізації,
- активного пошуку студентами-практикантами варіантів рішення непередбачених ситуацій навчально-виховного процесу під час активної педагогічної практики.

З метою формування готовності майбутніх учителів до педагогічної імпровізації було розроблено також і спецкурс «Учитель-імпровізатор» (20 год.),

який передбачав виконання таких завдань: а) узагальнити й систематизувати наукові знання про імпровізацію; б) усвідомити значущість імпровізації в подальшій професійній діяльності майбутніх учителів; в) сформулювати вміння педагогічної імпровізації; г) сприяти реалізації сформованих умінь педагогічної імпровізації на заняттях та педагогічній практиці; г) спонукати студентів до самопідготовки.

На *оцінно-рефлексивному* етапі технології формування готовності майбутніх учителів до педагогічної імпровізації відбувалось навчання студентів оцінювати правильність прийнятого рішення, визначати помилки й аналізувати їх причини, здійснювати корекцію дій, з'ясовувати доцільність педагогічної імпровізації, її педагогічні наслідки за допомогою способів самоконтролю. Вище зазначене передбачало формування в майбутніх учителів умінь оцінювати власні дії, прогнозувати можливі наслідки педагогічної імпровізації, свідомо критично ставитися до помилок та корегувати власну діяльність.

Так, з метою набуття вмінь педагогічної рефлексії педагогами вивчалися основні положення праці Г.Скока «Як аналізувати особистісну педагогічну діяльність». При організації самоосвітньої діяльності студентів до педагогічної імпровізації зверталася особлива увага на такі основні аспекти самоосвіти, як:

- урахування індивідуальних інтересів, особливостей, потреб майбутніх учителів, їхнього попиту на спеціальну науково-методичну літературу;
- раціональний розподіл робочого й вільного часу студентів;
- постійність, неперервність, систематичність у роботі над власним удосконаленням у сфері імпровізації;
- необхідність уникнення епізодичності й поверховості у формування готовності до педагогічної імпровізації.

Технологічним інструментарієм були: аналітично-рефлексивні методи (аналіз, самоаналіз, оцінка, самооцінка, осмислення, порівняння, узагальнення, рефлексія); методи впливу на формування особистості (навіювання, переконання, заохочення, спонукання).

Таким чином, у ході дослідження доведено, що готовність майбутніх учителів до педагогічної імпровізації забезпечено технологією, яка передбачала реалізацію мотиваційно-цільового, змістово-процесуального та оцінно-рефлексивного етапів. Це дало змогу студентам усвідомити роль і значення імпровізації в професійній діяльності, оволодіти глибокими знаннями про сутність досліджуваного феномену, сформувати в них уміння імпровізувати.

2.3. Аналіз результатів дослідження

Будь-яка підготовка передбачає підвищення рівня готовності студентів до певної діяльності, яка базується на оволодінні спектром необхідних знань і вмінь. Так, С. Подмазін [201] зауважує: “Ми ґрунтуємося на тому, що змістом освітнього процесу є динаміка якостей і станів суб’єктів цього процесу... Дійсно, якщо метою та результатом освітнього процесу... є особистість, то змістом цього процесу має бути становлення особистості як суб’єкта діяльності й соціальних відносин, її інтелектуальний, духовний і фізичний розвиток”.

Основними завданнями заключного етапу експерименту були:

- вивчення й пояснення якісних і кількісних змін щодо готовності майбутніх учителів до педагогічної імпровізації, які були отримані в процесі експерименту;
- аналіз результатів формувального етапу експерименту: перевірка ефективності технології формування готовності майбутніх учителів до педагогічної імпровізації в процесі фахової підготовки;
- формулювання загальних висновків.

Для вимірювання рівня готовності майбутніх учителів до педагогічної імпровізації застосовувались ті ж методики (опитування, анкетування, бесіди, спостереження, самостійні та творчі роботи, аналіз й узагальнення результатів), які були застосовані на констатувальному етапі експерименту.

Анкетування визначається в педагогіці як “метод емпіричного дослідження, що ґрунтується на опитуванні значної кількості респондентів і використовується для отримання інформації про типовість тих чи інших психолого-педагогічних явищ [177].

Під дослідницьким спостереженням у педагогіці розуміють емпіричний метод наукового дослідження, сутність якого виявляється в цілеспрямованому, планомірному й систематичному сприйнятті проявів психолого-педагогічних процесів та явищ [177]. Спостереження використовувалося нами для досягнення різноманітних цілей. Зокрема, воно виявилось для нас джерелом інформації під час уточнення гіпотези дослідження, застосовувалося для перевірки експериментальних матеріалів, отриманих за допомогою інших методів експериментально-дослідної роботи, для зібрання даних про рівень готовності майбутніх педагогів до імпровізації.

Для перевірки теоретичних знань із педагогічної імпровізації нами використовувалися тести з вибором відповіді, де правильна відповідь вибирається з декількох запропонованих варіантів (комп’ютерна тестова програма TMaker), письмові тестові роботи, що вимагають самостійної відповіді, де студенти повинні заповнити пропуски в абзацах чи реченнях.

Уміння імпровізувати є показником творчого мислення вчителя, для перевірки якого застосовувалася методика «Значення слів».

Таблиця 2.9.

Оцінка творчого мислення студентів (у%)

Оцінка	До експерименту	Після експерименту	
		Е	К
5	18	64	51
4	21	27	31
3	36	9	18
2	25	-	-

Один із аспектів творчого мислення є, як зазначає Дж. Гілфорд [49], «здатність вирішувати проблеми через аналіз і синтез, або семантична гнучкість: здатність виявити основні властивості об'єкта та запропонувати новий спосіб його використання». Для перевірки вмінь класифікувати та аналізувати інформацію проводилася методика «Виключення поняття».

Таблиця 2.10.

Рівень уміння класифікувати та аналізувати (у %)

Рівень	До експерименту	Після експерименту	
		Е	К
Високий (7-9 балів)	16	85	80
Середній (4-6 балів)	36	15	20
Низький (1-3 бали)	48	-	-

Аналіз здійсненої роботи дозволив стверджувати, що рівень здібностей учителя, які забезпечують йому успішність педагогічної імпровізації, значно змінився після експерименту. Цього висновку ми дійшли шляхом зіставлення результатів самоаналізу схеми готовності до педагогічної імпровізації, запропонованої В.М. Харкіним (таблиця 2.11.).

Таблиця 2.11.

Схема готовності студентів до педагогічної імпровізації (у %)

Якості учителя-імпровізатора	До експерименту		Після експерименту	
	Е	К	Е	К
Знання предмету та методики його викладання	54	42	97	79
Розподіл і концентрація уваги	57	38	92	73
Розвиток уяви	61	33	93	75
Творче самопочуття (стан натхнення)	47	34	94	72
Комунікативні якості	43	30	90	68
Інтуїція	51	23	91	60

Продовження таблиці 2.11.

Перевтілення	42	28	94	76
Миттєвість прийняття рішення	56	24	97	75
Публічність реалізації прийнятого рішення	52	29	96	69

Згідно вище зазначеної таблиці готовність студентів експериментальної групи Е до педагогічної імпровізації до експерименту становила 51%, після експерименту – 94%. Відповідно готовність контрольної групи К до експерименту становила 31%, а після – 72%.

Ознайомлення студентів із способами готовності до педагогічної імпровізації показало, що тренінги на формування творчості та комунікативних навичок можна реалізовувати частіше, ігрові вправи та ситуації, а також завдання, які вимагають самостійності рішення, та міжгрупові заходи (конкурси, вікторини, круглі столи, відкриті заняття тощо) є ефективнішими, ніж інші види робіт.

Однак способи, які забезпечують знання з основ педагогічної імпровізації (художня література, педагогічна преса, практикуми з ознайомлення та вивчення науково-педагогічної літератури, експрес-аналіз педагогічним імпровізацій тощо) відіграли не менш важливу роль у процесі підготовки студентів до педагогічної імпровізації, ніж способи, які забезпечують формування вмінь імпровізації, оскільки сприяли розвитку загальнокультурної складової, ерудиції, обізнаності. Це дало змогу майбутнім учителям застосовувати під час свого імпровізування цікаві факти з життя художніх героїв, легендарних особистостей, казкових персонажів, наукових діячів, відомих педагогів тощо, що робило їхню імпровізацію не лише цікавою, ґрунтовною, а й переконливою для учнів.

У ході дослідження було встановлено, що вчителю-імпровізатору характерні такі «симптоми рухливості нервових процесів» [198, с.8-9]:

1. Швидко реагує на все нове в оточуючій дійсності.
2. Здатен легко, без зволікань переходити від одного стану до іншого (від сну до активної дієвості, від рішення до виконання, від відпочинку до роботи, від одного виду діяльності до іншого).

3. Кращої продуктивності в діяльності досягає під час постійної зміни завдань, видів робіт на занятті.

4. Virізняється високим темпом виконання роботи (під час підготовки до заняття, його проведення під час педагогічної практики).

5. Якість виконання роботи не знижується з необхідністю виконувати роботу з підвищеною швидкістю.

6. Під час проведення занять у школі студент-практикант здатен несподівано змінити план уроку та провести його по-іншому, експромтом.

7. Спроможний на якісне проведення уроку без попередньої ретельної підготовки, мобілізуючи наявні знання, уміння, навички.

8. Сміливо йде на ризиковані дії – на виступи, проведення уроків без попередньої ретельної підготовки тощо.

9. Здатен швидко перебудувати динамічний стереотип.

10. Швидко звикає до нових обставин.

11. Активний у спілкуванні. Швидко заводить нові знайомства.

12. Швидкість різноманітних видів діяльності, моторики.

Аналіз педагогічної літератури [8, 53, 57, 64, 92, 105, 205] та активної практики студентів дає підстави стверджувати, що педагогічна імпровізація забезпечує дисциплінованість учнів на уроці, повагу й любов до вчителя, успішне управління класом, подолання конфліктних ситуацій на початкових етапах, підвищує мотивацію учнів, покращує рівень знань.

У ході дослідження було встановлено, що кожен майбутній учитель на педагогічній практиці за один урок здійснював певну кількість комунікативних впливів. Цікавим фактом є те, що студенти, які більше імпровізують, здійснюють менше комунікативних впливів, ніж ті, які не імпровізують. Це свідчить про те, що комунікативні впливи у вигляді імпровізації є ефективнішими, ніж просто репліки та зауваження, які вчитель повторює протягом заняття неодноразово.

Про результативність експериментальної роботи свідчила поява інтересу до досліджуваної проблеми. Це характеризувалося

1. Сформованістю в студентів соціальних, спонукальних, пізнавальних та професійно-ціннісних мотивів навчання.

2. Спрямованістю уваги студентів на оволодіння вміннями педагогічною імпровізацією.

3. Загальним рівнем розвитку особистого запасу знань стосовно досліджуваного феномена.

4. Міцністю та стійкістю рушійної сили.

5. Готовністю до активної діяльності, що приносила задоволення.

6. Активністю в усіх запропонованих видах робіт тощо.

У ході дослідження нами визначено перелік знань, умінь, якими повинні володіти майбутні вчителі з огляду на досліджувану проблему.

Перелік знань і вмінь педагогічної імпровізації

1. Знання сутності імпровізації, її специфіки, структури, типів, функцій, особливостей, взаємозв'язку імпровізації з творчістю, а також її ролі в забезпеченні комфортної взаємодії учасників навчально-виховного процесу.

2. Уміння, які пов'язані з оцінкою ситуації: концентрувати та розподіляти увагу, активізовувати набуті знання та пошук яскравих, оригінальних рішень в непередбачених ситуаціях і способів їх реалізації, миттєво адекватно оцінювати педагогічні проблеми, швидко й невідкладно реагувати на запитання, репліки, учинки учнів, органічно діяти в мінливих обставинах діяльності; *що посилюють ефективність педагогічної імпровізації*: перевірятися, неординарно мислити, передбачати ситуації, які можуть викликати імпровізацію, оцінювати учня, зацікавлювати й залучати його до імпровізації, викликати в нього необхідну реакцію, комунікативні вміння (вербальні та невербальні).

Проведена робота сприяла формуванню здатності володіти собою в різних ситуаціях, умінь оцінювати свої дії та вчинки. Так, у більшості студентів було зафіксовано прагнення вдосконалити себе в області спілкування, управляти своєю поведінкою, діяльністю, почуттями, емоціями тощо. Майбутні вчителі розуміли, що самовиховання, самоуправління – процес творчий, котрий вимагає подолання протиріч, постановки власних нових цілей, пошуку нових доцільних та

ефективних рішень, удосконалення засобів досягнення поставленої мети. У студентів спостерігалось також прагнення змінити деякі свої стереотипи, закріпити набуті знання та вміння.

Зафіксовано, що рівень формування готовності студентів до педагогічної імпровізації зростає з підвищенням рівня уяви студентів про професію, що передбачало знання ними тих вимог, які вона пред'являє, і умов професійної діяльності.

Залежно від прояву сукупності показників готовність студентів до педагогічної імпровізації диференціювалася на рівні, зазначені в таблиці 2.12.

Таблиця 2.12.

**Рівні сформованості готовності студентів до педагогічної імпровізації
(у%)**

Рівні готовності	Критерії	Показники	Групи			
			Експериментальна група Е (186 осіб)		Контрольна група К (182 особи)	
			Конст. етап	Контр. етап	Конст. етап	Контр. етап
1	2	3	4	5	6	7
Високий	Мотиваційний	<ul style="list-style-type: none"> Усвідомлення ролі педагогічної імпровізації в майбутній професійній діяльності; позитивне ставлення до оволодіння вміннями педагогічної імпровізації; домінування позитивних пізнавальних мотивів, бажання досягти майстерності в процесі оволодіння імпровізаційними вміннями. 	36	82	35	80
	Змістовий	Знання сутності педагогічної імпровізації, способів оволодіння педагогічною імпровізацією і самоосвіти.	32	89	28	47
	Процесуально-поведінковий	<ul style="list-style-type: none"> Постійне застосування знань стосовно досліджуваного феномена на практиці; миттєвість пошуку варіантів вирішення запропонованої проблеми; публічна реалізація педагогічної імпровізації. 	34	84	31	72
	Рефлексивний	Постійне корегування своїх дій, переосмислення та прогнозування результатів подальшої взаємодії.	40	81	39	77
Середній	Мотиваційний	<ul style="list-style-type: none"> Поверхове усвідомлення ролі педагогічної імпровізації в майбутній професійній діяльності; нейтральне ставлення до оволодіння вміннями педагогічної імпровізації; домінування спонукальних мотивів над бажанням досягти майстерності в процесі оволодіння імпровізаційними вміннями. 	45	18	46	19

Продовження таблиці 2.12.

	Змістовий	Поверхневі знання сутності педагогічної імпровізації, способів оволодіння педагогічною імпровізацією та самоосвіти.	51	21	49	33
	Процесуально-поведінковий	<ul style="list-style-type: none"> • Ситуативність застосування знань стосовно досліджуваного феномена на практиці; • епізодичність пошуку варіантів вирішення запропонованої проблеми; • невпевненість під час публічної реалізації педагогічної імпровізації. 	48	16	46	28
	Рефлексивний	Часткове корегування своїх дій, переосмислення та прогнозування результатів подальшої взаємодії.				
Низький		Прояв показників не зафіксовано повною мірою. Зокрема спостерігається байдужість до проблеми імпровізації, відсутність прагнення самовдосконалюватися.	17	-	16	-

Аналіз вище зазначеної таблиці свідчить, що робота стосовно формування готовності студентів до педагогічної імпровізації здійснювалася ефективно. Дані статистичної обробки й узагальнення отриманої інформації засвідчили, що формування готовності майбутніх учителів до педагогічної імпровізації залежить не лише від інтенсивності проведеної роботи з боку викладачів, а й від активного включення студентів до процесу підготовки, залучення їх до співпраці, активізації їхнього самостійного пошуку та самопідготовки.

Студенти експериментальної групи проявили високу активність у навчальній та фаховій діяльності, інтенсивно працювали над розвитком своїх здібностей, проявляли високу активність під час виконання творчих завдань, відповідально ставилися до своїх колективних обов'язків під час обігрування педагогічних ситуацій. Для майбутніх молодих спеціалістів було характерним усвідомлення потреби в навчанні педагогічної імпровізації, уміння обирати різноманітні методи й прийоми під час розв'язання проблемних ситуацій, інтуїтивне відчуття правильного рішення. Оволодіння студентами вмінням імпровізувати є основою успішного розв'язання ситуацій проблемного, непередбаченого й навіть конфліктного характеру.

Крім того, проведене дослідження дало змогу сформувати в майбутніх учителів уміння побачити в педагогічній ситуації проблему та сформувати її у вигляді педагогічної задачі (83% проти 44%), уміння миттєво адекватно

оцінювати педагогічні проблеми, швидко й невідкладно реагувати на запитання, репліки, вчинки учнів (91% проти 34), комбінувати необхідні прийоми педагогічного впливу у відповідності з метою й очікуваними результатами (87% проти 43%), передбачати та аналізувати можливі наслідки професійного впливу (76% проти 24%), мажорні уміння (88% проти 32), уміння перевтілюватися, переходити від експромтного до запланованого (76% проти 12%), уміння зацікавити й залучити дитину до імпровізації (92% проти 29%).

У ході проведеного дослідження вдалося простежити динаміку процесу підготовки майбутніх учителів до педагогічної імпровізації.

Таблиця 2.13.

**Динаміка процесу підготовки майбутніх учителів
до педагогічної імпровізації (у%)**

рівні курси	Е1					К				
	I	II	III	IV	V	I	II	III	IV	V
Високий	35,5	43,7	65,5	77	81,5	25	32,5	39,5	48,5	65,5
Середній	46,75	43	25,5	18,6	18,5	31	40,1	44,5	44,5	36,75
Низький	17,75	13,3	9	4,4	-	44	27,4	16	7	-

Результатом проведеної роботи стало те, що всі студенти експериментальної групи виявили загальне зростання рівня сформованості базових знань і вмінь педагогічної імпровізації. Дані вимірів, одержані після закінчення формулюючого дослідження, свідчать про ефективність запропонованої технології.

Отже, після проведення експерименту ми можемо констатувати якісні та кількісні зміни щодо готовності майбутніх учителів до педагогічної імпровізації, ефективність технології формування готовності майбутніх спеціалістів до педагогічної імпровізації в процесі фахової підготовки.

Таким чином, проведене дослідження підтвердило висунуту гіпотезу.

Висновки до розділу 2

Експериментальна перевірка технології формування готовності майбутніх учителів до педагогічної імпровізації довела її ефективність.

Розроблена й науково обґрунтована технологія формування готовності студентів до педагогічної імпровізації забезпечила стимулювання розвитку в майбутніх учителів позитивної мотивації до педагогічної імпровізації, забезпечення усвідомлення ними особливостей майбутньої професійної діяльності, що вимагає стійкої потреби в досягненні високого рівня професіоналізму, творчості, активності, ініціативи як основи здійснення педагогічної імпровізації; розробку стратегії формування готовності студентів – майбутніх учителів до імпровізації в процесі фахової підготовки; відбір необхідних знань (сутності імпровізації, її специфіки, структури, типів, функцій, особливостей, взаємозв'язку імпровізації з творчістю, а також її ролі в забезпеченні комфортної взаємодії учасників навчально-виховного процесу) і вмінь, які пов'язані з оцінкою ситуації та посилюють ефективність досліджуваного феномена; здійснення аналізу, корекції змісту, форм і методів підготовки майбутніх учителів до педагогічної імпровізації.

Готовність майбутніх учителів до педагогічної імпровізації, як свідчить проведене дослідження, залежала від такого: а) виконання вправ, що сприяли актуалізації знань імпровізації, створенню відповідного психологічного налаштування на подальше оволодіння вміннями педагогічної імпровізації; забезпечували розвиток таких якостей учителя-імпровізатора, як фантазія, уява, творчість, інтуїція, швидкість реакції; дозволяли виявляти сформовані вміння педагогічної імпровізації; б) уключення студентів у самостійну пошукову діяльність із метою підготовки імпровізацій із домашньою заготовкою; в) залучення майбутніх учителів до роботи в ролі помічників-консультантів.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Узагальнення результатів експериментальної роботи підтверджують основні положення гіпотези дослідження та дозволяють зробити такі висновки:

1. Аналіз напрямів наукових пошуків досліджуваної проблеми дав можливість визначити педагогічну імпровізацію як швидке, гнучке й адекватне реагування на щойно створені ситуації або ті, що стихійно, раптово виникли в педагогічній діяльності, та вимагають миттєвої реакції; виявити типи імпровізації (класична імпровізація, імпровізація з домашньою заготовкою та імпровізація змішаного типу), структуру (педагогічне осявання, негайне осмислення ідеї, вибір шляху її реалізації, публічне втілення ідеї, передбачення результату втілення педагогічної імпровізації); уточнити функції (організаційна, стимулююча, комунікативна та регульовальна) та фактори, що її посилюють (загальна культура, педагогічна творчість, інтуїція, засоби комунікації, особливості власного досвіду та постійне самовдосконалення вчителя-імпровізатора).

2. Розроблено й науково обґрунтовано технологію формування готовності студентів до педагогічної імпровізації, яка передбачала стимулювання розвитку в студентів позитивної мотивації до педагогічної імпровізації, забезпечення усвідомлення ними особливостей майбутньої професійної діяльності, що вимагає стійкої потреби в досягненні високого рівня професіоналізму, творчості, активності, ініціативності як основи здійснення педагогічної імпровізації; розробку стратегії формування готовності студентів до імпровізації в процесі фахової підготовки; відбір необхідних знань (сутності імпровізації, її специфіки, структури, типів, функцій, особливостей, взаємозв'язку імпровізації з творчістю, а також її ролі в забезпеченні комфортної взаємодії учасників навчально-виховного процесу) та вмінь, які пов'язані з оцінкою ситуації та посилюють ефективність досліджуваного феномена; здійснення аналізу, корекції змісту, форм і методів підготовки майбутніх учителів до педагогічної імпровізації.

3. Уточнено критерії (мотиваційний, змістовий, процесуально-поведінковий, рефлексивний), показники (характер мотивації, ступені оволодіння

студентами знаннями та сформованості вмінь педагогічної імпровізації, здатність до рефлексії), а також рівні (високий, середній, низький) готовності майбутніх учителів до педагогічної імпровізації.

4. Експериментальна перевірка обґрунтованої технології довела її ефективність, що знайшло виявлення в досягненні поставленої мети. Конкретизація роботи в експериментальній групі дозволила сформувати в студентів стійку позитивну мотивацію до педагогічної імпровізації, глибокі знання досліджуваного феномена, вміння педагогічної імпровізації, постійне прагнення до самовдосконалення.

Формування готовності майбутніх учителів до педагогічної імпровізації відбувалося завдяки організації суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин викладача та студента; введення змін у методику проведення навчальних занять, що передбачало: а) виконання вправ, які забезпечували актуалізацію знань імпровізації, створення відповідного психологічного налаштування на подальше оволодіння вміннями педагогічної імпровізації, розвиток таких якостей учителя-імпровізатора, як фантазія, уява, творчість, інтуїція, швидкість реакції; дозволяли виявляти сформовані вміння педагогічної імпровізації; б) уключення студентів у самостійну пошукову діяльність із метою підготовки імпровізацій із домашньою заготовкою; в) залучення їх до роботи в ролі помічників-консультантів.

Розробка й апробація спецкурсу «Учитель-імпровізатор» для студентів вищих педагогічних навчальних закладів посилила позитивну мотивацію майбутніх учителів до педагогічної імпровізації, сприяла систематизації набутих теоретичних знань у контексті досліджуваної проблеми та формуванню практичних умінь імпровізації.

Проведене дослідження не вичерпує окресленої проблеми. Перспективним напрямом дослідницької діяльності може бути виявлення педагогічних умов формування готовності студентів до педагогічної імпровізації, визначення особливостей підготовки майбутніх учителів до педагогічної імпровізації з урахуванням фахової підготовки тощо.

ДОДАТКИ

Додаток А

Зміст завдань методики ПСПД

Серія 1

Інструкція: Ознайомтеся зі змістом педагогічних ситуацій. Після прочитання кожної з них запишіть, не розмірковуючи довго, перші думки, що виникають у вас із приводу даної ситуації.

1. «Весна. Під час уроку відкрите вікно в класі. Дівчинка під час перевірки домашнього завдання вирішила мене шантажувати: «Якщо ви не поставите мені хорошу оцінку, я викинуся у вікно!» І сіла на підвіконня. Клас її підтримував вигуками: «Давай, стрибай!» Я не знала, що мені робити».

2. Вчителька, працюючи в 7 класі, використовувала щодо учнів «невтішні» слова і вирази. Семикласники написали лист директору, який, загрожуючи звільненням, поставив вимогу, щоб вчителька вибачилася у всього класу.

3. Мати учня всі невдачі сина сприймає як свої власні. Домашні завдання виконуються зразково, але у класі учень працює гірше, припускається помилок, виправлень, а якщо чогось не зрозумів — не пише, залишає вільне місце в зошиті. Мати звинуватила вчителя в поганому ставленні до сина.

4. «У школі є учень, якому потрібно ставити більш високі бали, ніж він заслуговує. В цьому бере участь вся школа. І я також зіткнулася з цією проблемою».

5. Під час хвороби колеги вчителька провела заміну. Учні написали диктант. Оскільки перевірку зошитів сплатити відмовили, то диктант не був перевірений до кінця хвороби. Проте вчитель, що вийшов після лікарняного, став вимагати від колеги, яка замінила урок, щоб вона перевірила диктант, і приніс їй пачку зошитів.

Серія 2

Інструкція: Ознайомтеся зі змістом педагогічних ситуацій. Кожну ситуацію потрібно перетворити на задачу. Для цього вам необхідно написати, що в даній ситуації «ДАНО» (тобто що відомо) і що «ТРЕБА» (тобто що потрібно визначити). Те, що «треба», сформулюйте у вигляді запитання до умов задачі.

1. Під час уроку по класу був пущений малюнок із зображенням скелета людини, до якого кожний охочий додавав якісь деталі (одяг, взуття, аксесуари). Коли листок обійшов увесь клас, один з учнів написав під малюнком ім'я і по батькові вчителя, що проводив урок. Діти стали сміятися. Пожвавлення в класі привернуло увагу вчителя, і він зажадав листок із зображенням. Побачивши на малюнку свій «портрет», вчитель прийшов у замішання.

2. «Після того, як я поставила учню низьку оцінку, він образився і «влаштував мені веселе життя» - став зривати уроки, стукав у вікно, якщо урок був на 1-му поверсі, грубив, пропускав заняття».

3. «У клас прийшов новий учень. Вчиться добре, але до оточуючих ставиться із зневагою. Зарозуміло спілкується з вчителями («до дошки виходить,

неначе робить позику»). Став лідером класу, підпорядкував собі частину хлопців, і вони, наслідуючи його поведінку, також зневажливо ставляться до оточуючих. Як класний керівник викликала до бесіди матір (в сім'ї немає батька), але вона заявила, що я хочу подавити в її сині особистість».

4. «У моєму класі вчиться дитина директора школи. Дитина слабка, вчиться з великим небажанням. Часто не вивчає напам'ять вірша. Я пишу їй у щоденник зауваження.

Одного разу до мене на урок без попередження прийшла директор. Після уроку вона запросила мене до себе і вказала на деякі недоліки моєї роботи, серед яких вона відзначила необ'єктивність оцінювання знань дітей, у тому числі - її дитини».

5. «У мене виник конфлікт зі старшим і більш досвідченим вчителем. Клас, де я працюю класним керівником, часто скаржиться на необ'єктивність його оцінок. Коли я спробував поговорити з ним про це, він відповів, що я - недосвідчений і молодий педагог, а він працює в школі більше 30 років і, отже, краще знає, як правильно оцінювати учнів».

Серія 3

Інструкція: *Ознайомтеся зі змістом педагогічних ситуацій. До кожної з них запропонуйте якомога більше прийнятних (доцільних, правильних, бажаних) варіантів дії вчителя.*

1. На уроці дітям були роздані книги з предмету, що вивчається. Після уроку, коли книги були зібрані, в них були знайдені лайливі слова на адресу вчителя.

2. «Важкий» учень, лідер 11 класу викликає проблеми в роботі вчителя української мови. Всі спроби педагога налагодити з ним контакт були марними. Одного разу перед 8-м Березня він написав крейдою на дверях кабінету поздоровлення на адресу вчителя. Того дня вона прийшла у школу рано, відкриваючи кабінет, прочитала вітання і «сторопіла від його грубуватого тону». Хоч в ньому і не було нецензурних слів, вчителька захвилювалась; стерла все з дверей. Перший урок вона повинна була вести саме в цьому класі.

3. Учень, лідер одного з підліткових класів, згуртував навколо себе групу хлопців. Всі вони - діти забезпечених батьків. В класі вони самостверджуються за рахунок приниження тих, хто матеріально не забезпечений. Одного разу, зібравшись вп'ятьох, вони побили однокласника. Класний керівник викликала їх батьків у школу і розповіла їм про те, що трапилося. Батьки не повірили вчителю і звинуватили його в упередженості.

4. Батьки старшокласника незадоволені його оцінкою з предмету. Але, маючи вплив на адміністрацію школи, отримують бажані бали. На вчителя тиснуть. Інші вчителі вважають бал, виставлений з цього предмету цим вчителем, справедливим.

5. В одного учня мати працює організатором позакласної роботи в школі. У неї по відношенню до своєї дитини явно підвищені амбіції. З цієї причини у хлопчика не складаються відносини з однокласниками. Він самостверджується за рахунок інших образами, бійками і насмішками.

Серія 4

Інструкція: Вам запропоновані педагогічні ситуації і варіанти їх рішень. Напроти кожного варіанту відзначте, чи згодні ви з ним («Так», «Ні»). Поряд дайте аргументування своєї оцінки (Чому «Так»? Чому «Ні»?).

1. На уроці літератури з'ясовується, що тільки два учні з усього класу прочитали заданий твір. Інші пояснюють, що немає книг ні в бібліотеці, ні вдома.

— Дати можливість учням підготувати цей твір до наступного уроку.

— Зробити цей урок «пам'ятним»: поставити всім, хто не підготувався, 1 бал.

— Проявити самому активність в пошуку книг (зв'язатися з іншими бібліотеками, принести свої книги, узяти в колег та ін.).

— Повідомити батьків (зробити записи у щоденнику).

— Внести корективи в свою методику викладання предмету, щоб підвищити інтерес учнів до читання (готувати і проводити вікторини, конкурси, давати творчі завдання).

2. У дуже складному класі, де в учнів є прогалини в знаннях, низький інтерес до навчання, погана дисципліна, виділяється троє хлопців, що викликають особливі труднощі в роботі вчителя. Вони часто грубіянять, не виконують домашні завдання, заважають вести урок.

— Викликати батьків, повідомити: хай вживають заходів.

— Залучити адміністрацію школи з метою застосування більш жорстких заходів.

— Проявити до них доброзичливе, приймаюче ставлення, спробувати знайти підхід.

— Піти з ними на конфронтацію у присутності класу, виразити своє критичне ставлення через сарказм, іронію.

— Реагувати на їх поведінку спокійно, немов би не помічаючи.

— Не йти на поступки, не дозволяти самостверджуватися за рахунок учителя, гідно відповідати їм.

3. «Я неодноразово ставила батьків до відома про те, що дитина пропускає заняття, обманює. Ставила їх перед фактами. Коли батьки приходили в школу за викликом адміністрації, то звинувачували у всьому класного керівника і говорили, що їм нічого не відомо».

— Порозумітися з батьками без директора.

— Спробувати викликати дитину на відвертість при батьках.

— Порозумітися з учнем без батьків.

— Поставити батьків на місце: раз не можуть упоратися зі своїми функціями, хай не використовують вчителя як «хлопчика для биття».

— Показати адміністрації зошит педагогічних спостережень і записи в щоденнику.

— Підключити дітей, попросити колег підтвердити.

— Разом з батьками проаналізувати проблеми в розвитку їх дитини, переконати їх «об'єднати зусилля» з вчителями.

4. «Учень зухвало поводився на уроці, на зауваження не реагував, заспокоюватися не збирався, всім заважав. Довелося перший раз в житті (і єдиний) виставити його за двері.

Через дві хвилини його привела завуч з виховної роботи і в присутності всього класу і самого цього учня, м'яко кажучи, «пояснила» мені, що такого робити не можна».

— З'ясувати стосунки із завучем після уроку, пояснити, що це було вимушене рішення, пообіцяти, що це не повториться.

— Не сперечатися із завучем, вислухати і продовжити урок, не виправдовуватися, зберігати своє обличчя.

— Після уроку сказати завучу, що у присутності дітей відчитувати вчителя - некоректно.

— Вибачитися, а учню сказати, що такі неприємні ситуації можуть виникати, коли не зважають на людину, яка прагне добре виконувати свою роботу.

— Пустити учня на урок, потім викликати його до дошки, відповідним чином оцінивши його знання (поставити низьку оцінку).

— Після відходу завуча дати зрозуміти класу, що на уроці господар - вчитель, і що він не відчуває себе переможеним.

— Розрядити обстановку, сказати що-небудь з гумором, ніби: «У тебе була така можливість - законно прогуляти урок! І як ти нею скористався!».

5. «Дитина колеги вчиться у мене в класі. Вірніше, постійно не «вчиться». Сидить удома через хворобу (а може, й ні). Потім приходить у школу з величезними проблемами. На мої зауваження дитина реагує агресивно. Але ні він, ні його батьки не збираються вирішувати свої проблеми. А в кінці півріччя підходять і просять високу оцінку».

— Не дозволяти собою управляти, відсікти всі домагання; поставити на місце і дитину, і батьків.

— Ставити, що просять, викинути з голови зайві думки.

— Знайомити з критеріями оцінки, показувати всі письмові роботи, доводити, аргументувати; ставити оцінки, які учень заслуговує.

— Повідомити адміністрацію школи, можна обговорити це питання відкрито на педраді.

— Спробувати захопити дитину своїм предметом, допомогти їй стримати ті оцінки, на які претендує (додаткові завдання, реферати та ін.).

— Поговорити з колегою про те, що така ситуація несприятлива для дитини; учень повинен навчитися досягати бажаних цілей власними зусиллями.

Серія 5 (контрольна)

Інструкція: Ознайомтеся зі змістом педагогічних ситуацій. До кожної з них сформулюйте умови та вимогу задачі («ДАНО» і «ТРЕБА»); запропонуйте різні варіанти дій вчителя в цих ситуаціях; визначте зміст вибору, який здійснює педагог у кожній ситуації; здійсніть свій вибір та обґрунтуйте його.

1. «У мене закінчилися уроки. Чую, що в коридорі учні 7 класу «стоять на вухах». Мабуть, вчитель не дійшов ще після дзвоника на свій урок. Я вийшла до дітей і бачу, що один учень розмахує картонною коробкою по сторонах, б'є всіх підряд - по голові, по очах. Я вихопила коробку і...»

2. «З першого класу між двома класами однієї паралелі було постійне суперництво: хто збере більше макулатури, візьме більше призових місць на олімпіадах, краще здасть підручники та ін. (успіхи цих класів постійно порівнювалися вчителями). Я - класний керівник одного з них. І у 7-му класі це вилилося у ворожнечу з конфліктами, лайками і навіть бійками «стіна на стіну» (бійку, можна сказати, випадково попередили)».

3. «Я вперше зіткнулася з проблемою підліткової наркоманії. Учень 11 класу прийшов до мене на урок «обкурений». Розумію, що за руку я його не схопила, але всі ознаки були явними. Та і діти говорили. Сім'я у хлопчика достатньо забезпечена. Для батьків він найкращий, найправильніший».

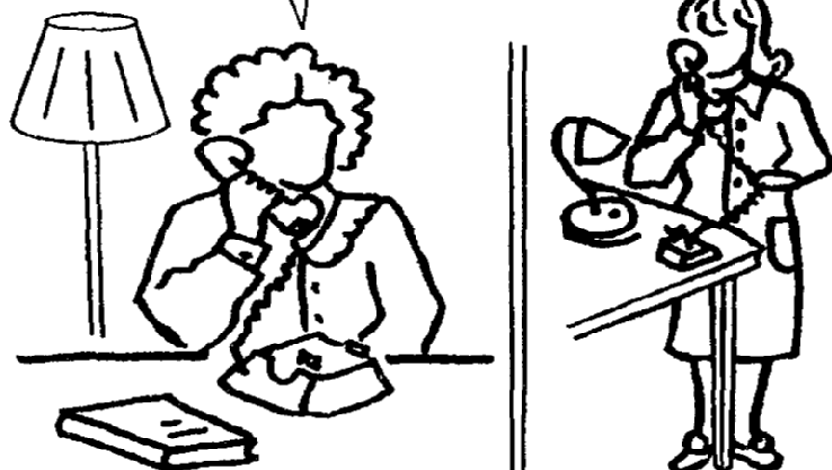
4. «Коли учні (тепер вони 11 -класники) були в 9-у класі, зник наш класний журнал, а потім з'явився з виправленнями. Виникло питання: хто міг це зробити? Директор однозначно звинуватив кількох учнів мого класу, конкретно назвав прізвища. Протягом двох років підозра «висіла» на моєму класі, і це проявлялося в негативному ставленні адміністрації. Це мій перший клас, ми з дітьми добре розуміємось, не було жодного випадку обману. В розмовах на тему журналу ми разом намагалися знайти винних, але діти говорили: «Це не ми».

5. «Моя дочка вчиться у 8-му класі. Вчиться дуже добре. Син моєї колеги вчиться у випускному класі, де я викладаю, і вчиться слабо. Але його мати хоче, щоб у нього були підмінні оцінки, щоб він пішов вчитися далі. Вона погрожує, що якщо її сину не виставлятимуть хороші оцінки, це позначиться на моїй дитині».

Матеріал методики СФСП

Пробачте,
М.П., але я
не можу
замінити вас
завтра

3



А ви, схоже,
любите
панувати
над дітьми

4



Ви повинні
вжити заходи
щодо вашого
Н. Сьогодні
він знову мені
награвіював

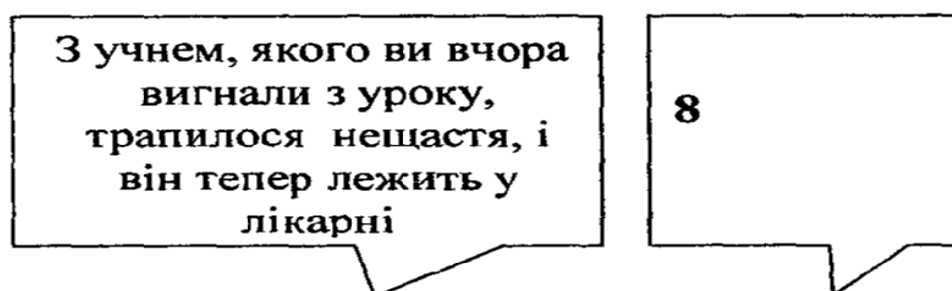
5

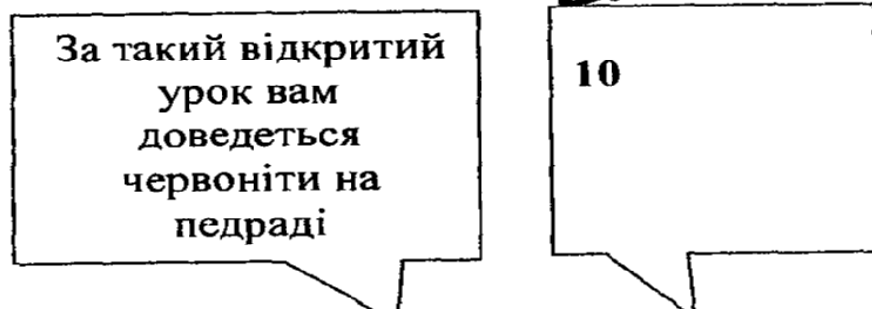


Ви ганьбите
нашу школу:
ваш клас знову
відстаючий

6

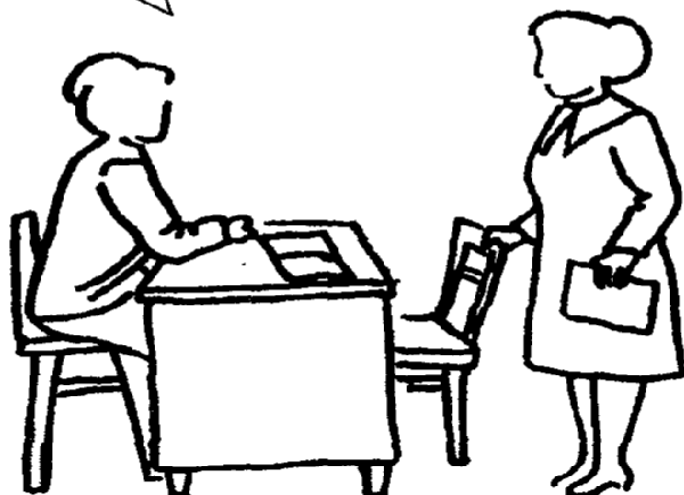






Адміністрація
школи вирішила
дати вам
керівництво
найважчим класом

11



Ви не мали права
знижувати оцінку за
самостійну роботу
моєї дочки. Тут немає
жодної помилки

12







Навіть після п'яти
ваших пояснень я
все одно не можу
справитися з
домашнім
завданням

17



Мені здається, ви
дуже ліберальні з
учнями. Будьте
обачніші

18



У запису на
дошці ви
припустилися
помилки

19



Дуже шкода, що
ваші учні погано
написали
перевірочну
контрольну

20



Додаток 2

**Критерії класифікації й ідентифікації типів і напрямків
фрустраційних реакцій педагогів**

	OD Перешкодно- домінантний тип	ED Самозахисний тип	NP Розв'язувальний тип
Е	<p><i>Е'</i> - реакція містить вказівку на почуття досади, прикrostі; активність суб'єкта спрямована на аналіз інформації про перешкоду, з'ясування причин.</p> <p><u>Приклад</u>: "Що трапилося?", "Який жах!", "Чому?", "Мені дуже шкода".</p>	<p><i>Е</i> - у реакції виражається ворожість, осудження, докір, пряме обвинувачення, сарказм.</p> <p><u>Приклад</u>: "Подивитися на себе", "А ти чим думала?", "Сідай, два!"</p> <p><i>Е</i> - активне заперечення власної провини.</p> <p><u>Приклад</u>: "Я в цьому не винний".</p>	<p><i>е</i> - у відповіді вимагається, очікується або явно мається на увазі, що хтось інший повинен виявити активність по вирішенню ситуації.</p> <p><u>Приклад</u>: "Залиши-ся, позаймайся після уроків", "Виправ помилку сама".</p>
І	<p><i>І'</i> - ситуація сприймається як сприятливо-вигідно-корисна. У ситуаціях "звинувачення" виражається зніяковілість або жаль, що сам випробуваний став причиною утруднення.</p> <p><u>Приклад</u>: "Молодець, що помітив помилку", "Дякую, що попередили". Або: "Напевно, це все через мене".</p>	<p><i>І</i> - осудження, осуд спрямований на себе; суб'єкт визнає свою провину й усвідомлює відповідальність.</p> <p><u>Приклад</u>: "Я винний", "Вибачите мене", "Я не змогла знайти з ними спільну мову".</p> <p><i>І</i> - випробуваний визнає провину, але виправдовується за допомогою пом'якшувальних обставин.</p> <p><u>Приклад</u>: "У мене були причини".</p>	<p><i>і</i> - суб'єкт сам береється розв'язати проблему.</p> <p><u>Приклад</u>: "Я з ним поговорю", "Давай я поясню тобі ще раз", "Я виправлю положення".</p>
М	<p><i>М'</i> - фруструюча ситуація сприймається як мало-значна, труднощі не помічаються або заперечуються.</p> <p><u>Приклад</u>: "Ну й що ж", "Добре", "Нічого страшного".</p>	<p><i>М</i> - відповідальність особи, що стала причиною ускладнення, зводиться до мінімуму, ситуація розглядається як така, що виникла без "злого наміру".</p> <p><u>Приклад</u>: "Це ж діти", "Це не така погана дитина".</p>	<p><i>м</i> - виражається надія, що час і нормальний хід подій розв'яжуть проблему, взаєморозуміння приведе до усунення напруженої ситуації.</p> <p><u>Приклад</u>: "Все буде добре", "Позаймаємось й надолужимо упущене".</p>

Визначення типу мислення

ПППП – така людина орієнтується на загальноприйняті думки, на стереотипи. Це консервативний тип характеру з найбільш стабільної (правильної) поведінкою.

ПППЛ – тип людини зі слабким темпераментом, якій притаманний невпевнений консерватизм, слабкий темперамент. При наявності одного місця на фоні решти протилежних відповідна ознака проявляється найяскравіше, у даному випадку – нерішучість.

ПЛПП – такій людині притаманне кокетство, рішучість, почуття гумору, активність, енергійність, темперамент, артистизм. Під час спілкування з нею необхідні гумор і рішучість, так як цей сильний тип характеру не сприймає слабкі (16,5% чоловіків та 17,9% жінок – статистичні дані наводяться на основі спостережень за 500 людьми).

ПЛЛЛ – рідкий і самостійний тип людини. Близький до попереднього типу, але менш рішучий та енергійний, дещо м'якший. Деяке протиріччя між нерішучістю (ліва півкуля) та твердістю характеру (праве ведуче око).

ПЛПП – діловий тип людини, що охоплює аналітичний склад розуму та м'якість (основна ознака), частіше зустрічається у жінок (3,6%). Загальноприйнятий тип ділової жінки. Повільне звикання, обережність. Такі люди ніколи не йдуть на конфлікт «у лоб», їм притаманні розрахунок, терплячість, сповільнення у розвиткові відношень, деякий холодок.

ПЛПЛ – найслабкіший тип характеру, дуже рідко зустрічається. Беззахисність і слабкість пов'язані як із нездатністю йти на конфлікт, так і з підляганням різним впливам. Зустрічається лише у жінок (0,8%).

ПЛЛП – тип людини, що полюбить нові враження, неконфліктний, певною мірою непостійний. Подібним характерам притаманні емоційна уповільненість, темність, простота, рідка сміливість у спілкуванні, здатність переключатися на новий тип поведінки. Значно частіше зустрічається у жінок (8,5% жінок та 3,5% чоловіків).

ПЛЛЛ – непостійний і незалежний тип темпераменту. Основна риса – аналітичність у поєднанні з рештою характеристик лівої півкулі тестами. Зустрічається рідко (2,6% чоловіків та 1,6% жінок).

ЛППП – один з найпоширеніших типів характеру з доброю адаптацією до різних умов. Основна риса – емоційність у поєднанні з достатньою наполегливістю, яка проявляється, перш за все, в основних стратегічних питаннях життя – шлюб, освіта і т.д. Висока залежність від чужих впливів. Легко контактує практично з усіма типами характерів. У чоловіків емоційність понижена, спостерігається схилення до флегматичності.

ЛППЛ – тип людини з іще меншою наполегливістю, якій притаманна м'якість та довіра обережному впливу. Вимагає особливо ретельного відношення до себе. Тип «маленької королеви».

ЛПЛП – найсильніший тип характеру, важко піддається переконанню – для цього необхідний сильний, різносторонній вплив. Здатний проявляти наполегливість, але іноді вона переходить в «зациклювання» на другорядних цілях. Сильна індивідуальність. Притаманна здатність щодо подолання труднощів. Деякий консерватизм через недостатність уваги до чужої точки зору. Такі люди не полюбують інфантильністю.

ЛПЛЛ – сильний, але ненав'язуючий тип характеру, що практично не піддається впливові. Основна риса – внутрішня прикрита агресивність, а також зовнішня м'якість та емоційність. Швидка взаємодія, але повільне взаєморозуміння.

ЛЛПП – людина, яка є еталоном дружби та простоти, якій характерна деяка незібраність інтересів.

ЛЛПЛ – основні риси характеру – простодушність, м'якість, довірливість. Цей тип зустрічається дуже рідко (1,3% жінок, чоловіки практично не зустрічаються).

ЛЛЛП – тип людини, у якої емоційність у поєднанні з рішучістю – основна риса. Енергійність і деяка незібраність призводять до того, що у людей подібних типів можливі швидкі, непродумані рішення, що приймаються під впливом емоцій. Тому у спілкуванні з ним важливі додаткові «гальмівні механізми».

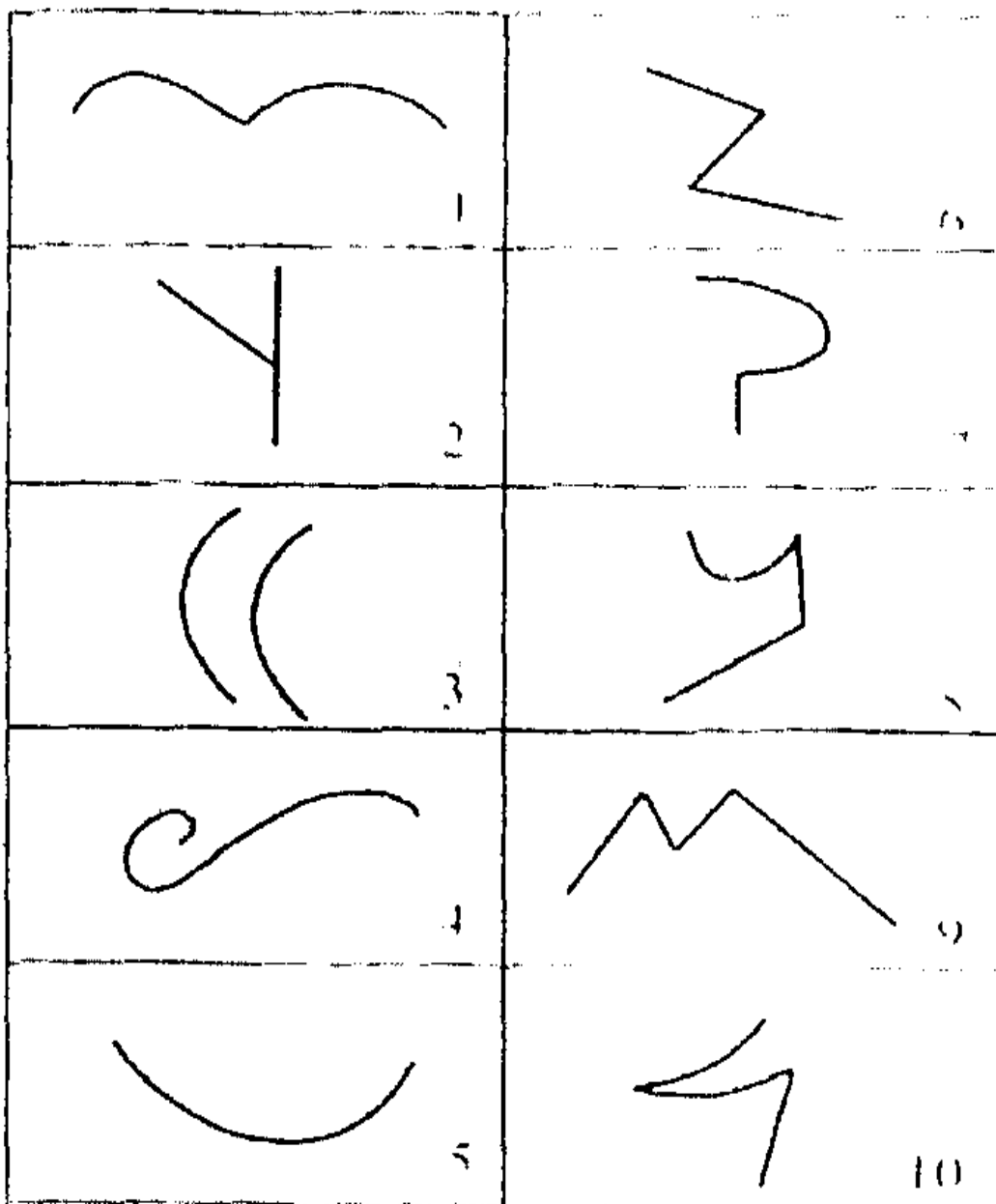
ЛЛЛЛ – власники повного набору характеристик лівої півкулі – це люди, яким притаманна здатність поглянути на речі по-новому, найбільша емоційність, індивідуальність, егоїзм, впертість, прагнення до самозахисту, що інколи переходить в замкнутість.

Діагностика оригінальності мислення за допомогою тесту з малюнком

Визначте оригінальність свого мислення за допомогою тесту.

Пояснення щодо виконання завдання

Перед вами десять незакінчених фігур. Якщо до них Ви додасте додаткові лінії, у Вас вийдуть цікаві предмети або навіть сюжетні картинки. Придумайте назву для Вашого малюнку і напишіть її під ним.



Методика «Виключення поняття»

1. Василь, Федір, Семен, Іванов, Петро.
2. Старий, зношений, маленький, трухлий, в'ялий.
3. Скоро, швидко, поспішно, поступово, прудко.
4. Листя, брунька, кора, лушпиння, гілка.
5. Ненавидіти, нетерпіти, непереносити, зневажати, розуміти.
6. Темний, світлий, блакитний, яскравий, тьмянний.
7. Гніздо, нора, курятник, бесідка, барлога.
8. Невдача, хвилювання, поразка, провал, крах.
9. Успіх, удача, виграш, спокій, невдача.
10. Пограбування, грабіж, землетрус, підпал, напад.
11. Молоко, сир, сметана, сало, ряжанка.
12. Глибокий, низький, світлий, високий, довгий.
13. Хата, шатро, дим, хлів, будка.
14. Береза, сосна, дуб, ялина, бузок.
15. Секунда, година, рік, вечір, тиждень.
16. Сміливий, хоробрий, рішучий, злий, відважний.
17. Олівець, ручка, фломастер, маркер, чорнило.

Скринька імпровізацій

Додон Л. Сборник задач и упражнений по педагогике / Додон Л. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Госучпедгиз, 1959.

Учениця VII класу назойливо просила викликати її до дошки на кожному уроці математики. Учитель пояснив їй, що відповідати повинні всі учні, проте на неї це не подіяло.

Одного разу вчитель, тільки що розпочавши вести урок, знову почув заяву: «Я піду до дошки!», - сказав, - «Будь ласка!», продовжуючи вести урок далі. Учениця п'ять хвилин стояла біля дошки, не розуміючи, чому до неї не звертаються. Клас теж не розумів, що відбувається. Учитель спокійно вів урок. Учениця, яка стояла біля дошки, запитала, чому їй не пропонують завдання. Учитель відповів: «Я ж вас не викликав, ви самостійно захотіли піти до дошки». Учениця почервоніла, клас засміявся.

Львова Ю.Л. Творческая лаборатория учителя.

Я побоювалася семикласників. Особливо хлопчиків. Високі, широкоплечі, вони здавалися могутніми поряд зі мною, створіннями невеликого росту, з невиразним обличчям. Вася М, веселий, насмішуватий забіяка, не раз демонструючи переді мною своєю незалежністю, можливо тому, що я не знайшла з ним контакту і розгублювалася перед ним страшенно.

Одного разу я дала письмову роботу зі стилістики: описати, не називаючи імені, відому всьому класу людину так, щоб можна було її впізнати. Коли учні закінчили писати, сусід Васі, замислувато блиснувши очима, запропонував: «Нехай Васько читає!». «Нехай», - погодилася я.

Вася встав і серйозно, проникливо почав читати. У некрасивому описі молодої жінки з маленькими переляканими очима, з кипкою розкуйовдженого волосся, з червоними плямами на тонкій шії я впізнала... себе! Хотілось плакати. Хотілось викрикнути злему хлопцеві: «Замовкни!» Я зібрала всі свої духовні сили в пучок... «Якби учителем була не я, а інша, мудра і безстрашна людина...», - ніби помолилася я.

Вася закінчив.

Я сказала повільно, кидаючи слова в напрузі класу: «Що ж, Вася створив правдивий портрет з відштовхуючою зовнішністю, точно підкреслив усі риси, в яких ви впізнали риси певної особи. За роботу вам, Вася, ставлю «п'ять». Сідайте. Але я не обдумавши вчинила, даючи у вашому класі таке завдання»...

«Ні!, - раптом викрикнув Вася. Ви все правильно вчинили. Це я.. це я...» - і він поспішно почав рвати свій зошит.

Трирічний Мишко зламав сережки матері, які лежали на столі. Він злякався і, прийшовши до матері з винуватим обличчям, сказав, що сережки зламала собака Джильда. Мама не стала звинувачувати Мишка в неправді, хоча було очевидно, що він говорить неправду. «Доведеться побити Джильду ремінцем, адже я не моду пояснити їй, що брати сережки зі столу не можна – вона не зрозуміє. Тільки буде дуже несправедливо, якщо сережки зламав хтось інший, а покараною буде Джильда», - сказала мама. Мишко почервонів, з жалістю подивився на Джильду і, обливаючись сльозами каяття, зізнався в тому, що це він ненавмисно зламав сережки.

Макаренко А.С. Педагогічна поема.

...Криворучко не вийшов на роботу, а прийшов у їдальню як ні в чому не бувало.

Коли командир побачив Криворучка за столом, суворо сказав Кольці:

- Колька, чому ти сидиш? Хіба ти не бачиш? Криворучко прийшов, швидше звільни місце! Тарілку йому чисту, ложку! Насип йому найжирнішого!... Петю, збігай до повара, принеси йому хорошу ложку! Степане, відріж йому хліба... Та що ж ти ріжеш? Це граки їдять такими куснями, йому тоненьку потрібно...

Підходить Лапоть:

- Дитинко, їж, дитинко, не бійся. Навіщо знущатися над хлопчиком? Га? Їж, дитинко.

Але їх дитинка їсти не може. Він реве і вилазить із-за столу, залишаючи тарілку найжирнішого борщу. Лапоть розглядає страждальця, і по виразу обличчя Лаптя видно, як важко та глибоко він уміє переживати...

У VI клас прийшла на урок нова учителька, яка щойно закінчила педагогічний інститут. Увійшовши до класу, вона побачила, що від дверей і до учительського столу на підлозі був розісланий верхній одяг учнів. Учителька пройшла по цій доріжці до столу і сказала учням: «Дякую». А потім вона розпочала урок. Одяг учнів лежав на підлозі до кінця уроку. Пояснивши виконання домашнього завдання, учителька запропонувала дітям знести одяг до гардеробу і попросила в майбутньому не зустрічати її так урочисто.

Рябцева К.С. Дети восьмидесятых / Рябцева К.С. – М. : Просвещение, 1987.

На перерві коротка суперечка, в декілька секунд.

- У чому справа?

Сергій: «Він на ногу мені наступив! І не вибачився!»

Вася: «Ага, це не я! Мене штовхнули! Я хотів вибачитися. А ти відразу поліз битися».

Учитель наполегливо, енергійно: «На ногу? Джентльмени такого не вибачають. Усе, дуель, тільки дуель!»

Звернення до класу: «Друзі, потрібно терміново озброїти супротивників».

Потім у одного – іграшковий пістолет у руках, а у іншого – віник.

Вася і Сергій дивляться один на одного і сміються разом з усіма.

Урок у третьому класі. Навчальний рік закінчується, відчувається, що діти втомилися. Проте атмосфера на уроці російської мови була діловитою, діти працювали на совість. І раптом за вікном майнула блискавка, травнева злива, буйна і коротка, на декілька хвилин заволоділа увагою класу.

- Ганно Іллівно, дощик! – захоплююче зіскакували зі своїх місць діти.

Свято спалахнуло і поплило разом із хмарами, потрібно було повертатися до буденної праці. Учителька змогла би це зробити, але вона вчинила по-іншому. Звеліла відкрити хвіртки, і з-над двору хлинув запах свіжості.

- Я бачу, як ви святково налаштувалися, - сказала вона з посмішкою. – Давайте не відпустимо цю неочікувану радість. Нехай вона ще трішки побуде з нами.

Відкрийте зошити і спробуймо написати маленький твір «Травневий дощик».

- А можна я назву «Про що шумить дощ?»

- Можна...

- Можна, - сказала учителька. – Зараз все можна. Як думаєте, як відчуваєте, так і пишіть.

Куриленко Т.М. Задачи и упражнения по педагогике : уч. пособие [для студ. пед. ин-тов] / Татьяна Матвеевна Куриленко. – Минск : Высшая школа, 1978. – 224с.

Збуджений, злий Мишко заходить в кабінет класного керівника. Класний керівник зайнятий. Він забиває в стіну цвях, щоб повісити картину. Побачивши Мишка, він спокійно звертається до нього: «Мишку, подай, будь-ласка, мені молоток». – Міша подає молоток. – «А тепер відійди в сторону і подивися, чи не криво висить картина».

Мишко відходить, уважно дивиться і схвалює. «Ну ось, ми з тобою і справились. А тепер давай поговоримо, що там у вас сталося?». Мишко вже без роздратованості розповів про все, що відбулося. Домовилися – більше цього не буде. Виходячи з кабінету, Мишко сказав: «Ви лише покличете мене, я Вам завжди буду допомагати в кабінеті. У мене вдома все є: і молоток, і цвяхи». Після цього Мишко став частенько заходити в кабінет фізики до класного керівника.

Перший урок. Тиша, але половина дітей майже нічого не чує. Їм заважають власні руки. Чим вони тільки не зайняті! Я завмираю на місці, мовчки дивлюся на них, а в голові: «Покладіть руки на місце», - але лише тільки прохання допоможе ненадовго. Їх потрібно вчити слідкувати за своїми руками. Учити, учити... - а як? Мовчу, дивлюся на них, чекаю, роблю вигляд, що чимось незадоволена, тільки самі здогадайтесь! Але не тут-то було. Їх потрібно вчити саме слідкувати за собою. Це слово «учити» - підштовхує мене на виголошення простої фрази:

- Діти, хто хоче бути маленьким учителем?

- Усі!

- Вас у мене 38. Я повинна дати вам багато знань, навчити працювати, здобувати знання самостійно. Але без вашої допомоги це у мене не вийде, навіть якщо ви будете сидіти тихо. Тому що вас не слухають і не підкорюються вам ваші руки, ноги, язик. Їх господар знає, що не можна розмовляти, коли учитель пояснює урок, не можна без дозволу і без потреби гортати книжку, зошит, це відволікає вас і ваших друзів, не можна «гойдати» ногами, це може заважати зосереджуватися. Тому станьте поки що маленькими учителями, приучіть до порядку ваші руки, ноги, язик, очі, а я вам обіцяю: кому це вдасться, почне з радістю вчитися, і все у вас буде виходити.

І ось уже руки лежать на потрібному місці, язик за зубами, ноги поставлені на місце, вся увага зосереджена на мені.

Протягом уроку зупинялася три рази, впівголоса вимовляла – закликала і одночасно робила зауваження і робила висновки стосовно нашої задумки:

- Як слухають вас ваші учні (руки, ноги...)?

Ця винахідка дуже допомогла мені.

Методика «Тлумачення приказок»

1. Не все те золото, що блищить.
2. Краще пізно, ніж ніколи.
3. Дарованому коню в зуби не зазирають.
4. Не лізь у воду, не знаючи броду.
5. Коза з вовком тягалася, тільки шкура зосталася.
6. Біда біду бачить по сліду.
7. І курці носом ніде клюнуть.
8. Звикай, коровко, до житньої соломки.
9. Хоч вовком вий.
10. Що правда, то не гріх.
11. Гуртом і батька добре бить.
12. Одна бджола мало меду наносить.
13. Око за око, зуб за зуб.
14. Як дбаєш, так і маєш.
15. Вік живи, вік учись.
16. Не все котові маслянка, буде й Великий піст.
17. І сам не гам, і другому не дам.
18. Кожна жаба своє болото хвалить.
19. ...Діду! Село горить! – Дід за суму і далі посунув.
20. Він по крашанках пройде і ні одної не роздавить.

Методика «Педагогічні ситуації»

«Перед вами – ряд складних педагогічних ситуацій. Ознайомившись зі змістом кожної з них, необхідно обрати із числа запропонованих варіантів реагування на дану ситуацію такий варіант, який з педагогічної точки зору найбільш правильний, на вашу думку. Якщо жоден із запропонованих варіантів відповідей вас не влаштовує, то можна вказати свій, оригінальний, на двох нижніх рядках після всіх перерахованих для вибору альтернатив. Це, як правило, буде 7-й і наступний варіанти відповідей на ситуацію».

Ситуація 1. Ви розпочали урок, всі учні заспокоїлися, настала тиша, і раптом у класі хтось голосно засміявся. Коли ви, не встигши нічого сказати, здивовано подивилися на учня, який засміявся, він, дивлячись вам прямо у вічі, заявив: «Мені завжди смішно дивитися на вас і хочеться сміятися, коли ви починаєте вести заняття». Як ви на це відреагуєте? Оберіть і відзначте правильний варіант словесної реакції із числа запропонованих нижче.

1. Ось тобі й маєш!
2. А що саме тобі смішно?
3. Ну, й заради Бога!
4. Ти що, дурник?
5. Люблю веселих людей.
6. Я задоволена від того, що створюю у тебе хороший настрій.
7.

Ситуація 2. На початку заняття або уже після того, як ви провели декілька занять, учень заявляє вам: «Я не думаю, що ви, як педагог, зможете нас чомусь навчити».

Ваша реакція:

1. Твоя справа вчитися, а не вчити учителя.
2. Таких, як ти, я, звичайно, нічого не зможу навчити.
3. Можливо, тобі краще перейти в інший клас або вчитися у другого вчителя.
4. Тобі просто не хочеться учитися.
5. Мені цікаво знати, чому ти так думаєш.
6. Давай поговоримо про це докладніше. У моїй поведінці, напевно, є щось таке, що наводить тебе на подібну думку.
7.

Ситуація 3. Учитель дає учню завдання, а той не хоче його виконувати і при цьому заявляє: «Я не хочу цього робити!» Якою повинна бути реакція учителя:

1. Не хочеш – примусимо!
2. Для чого ж ти тоді прийшов учитися ?

3. Тим гірше для тебе, залишайся неуком. Твоя поведінка схожа на поведінку людини, яка назло своєму обличчю хотіла б відрізати собі ніс.

4. Ти усвідомлюєш, чим це може для тебе закінчитися?

5. Не міг би ти пояснити, чому?

6. Давай сядемо і обговоримо, можливо ти і правий.

7.

Ситуація 4. Учень, розчарований своїми навчальними успіхами, сумнівається у своїх здібностях і в тому, що йому колись вдасться зрозуміти і засвоїти матеріал, говорить учителю: «Як ви гадаєте, у мене вийде колись навчатися на відмінно і не відставати від решти учнів?» - Що повинен на це відповісти учитель?

1. Чесно кажучи, сумніваюся.

2. Так, звичайно, в цьому ти можеш не сумніватися.

3. У тебе чудові здібності, і я покладаю на тебе великі надії.

4. А чому ти в собі сумніваєшся?

5. Давай поговоримо і з'ясуємо проблеми.

6. Багато чого залежить від того, як ми з тобою будемо працювати.

7.

Ситуація 5. Учень говорить учителю: «На наступні два уроки, які ви будете проводити, я не прийду, так як в цей час хочу сходити на концерт молодіжного ансамблю (варіанти: погуляти з друзями, побувати на спортивних змаганнях у якості глядача, просто відпочити від школи)». – Як потрібно йому відповісти?

1. Тільки спробуй!

2. Наступного разу тобі доведеться прийти в школу з батьками.

3. Це – твоя справа, тобі ж доведеться скласти іспит. Все одно доведеться відповідати за пропущені заняття, я потім тебе запитав.

4. Ти, мені здається, дуже несерйозно ставишся до занять.

5. Можливо, тобі краще взагалі залишити школу.

6. А що ти збираєшся робити далі?

7. Мені цікаво, чому відвідування концерту для тебе цікавіше, ніж заняття в школі?

8. Я тебе розумію: відпочивати, ходити на концерт справді цікавіше, ніж учитися в школі. Але я б хотіла знати, чому це так саме для тебе.

9.

Ситуація 6. Учень, побачивши учителя, коли той зайшов у клас, говорить йому: «Ви маєте вигляд дуже стомленої і пригніченої людини». – Як на це повинен відреагувати учитель?

1. Гадаю, що з твоєї сторони не дуже доречно робити мені такі зауваження.

2. Так, я погано почуваюся.
3. Не турбуйся про мене, краще на себе подивися.
4. Я сьогодні погано спав, у мене дуже багато роботи.
5. Не хвилюйтеся, це не завадить нашій роботі.
6. Ти – дуже уважний, дякую за турботу.
7.

Ситуація 7. «Я відчуваю, що заняття, які ви ведете, не допомагають нам», - говорить учень учителю і додає: «Я взагалі думаю покинути заняття». – Як на це повинен відреагувати учитель?

1. Припини говорити дурниці.
2. Нічого собі, додумався !
3. Можливо, тобі необхідно знайти іншого учителя?
4. Я хотів би докладніше знати, чому у тебе виникло таке бажання?
5. А що, коли нам разом поговорити щодо рішення цієї проблеми?
6. Можливо, твою проблему можна вирішити якимось по-іншому?
7.

Ситуація 8. Учень говорить учителю, демонструючи свою завищену самовпевненість: «Нема нічого такого, що я не зумів би зробити, коли б захотів. У тому числі я з легкістю засвою і ваш предмет». – Якою повинна бути на це репліка учителя?

1. А ти доброї думки про себе.
2. З твоїми то здібностями? – Сумніваюся!
3. Ти, напевно, почуваєшся дуже впевнено, коли так заявляєш?
4. Не сумніваюся в цьому, так як знаю, що коли ти захочеш, то у тебе все вийде.
5. Це, напевно, вимагає від тебе великих зусиль.
6. Зайва самовпевненість шкодить справі.
7.

Ситуація 9. У відповідь на відповідне зауваження учителя учень говорить, що для того, щоб засвоїти навчальний предмет, йому не потрібно багато працювати: «Мене вважають досить розумною людиною». – Що повинен відповісти на це учитель?

1. Це думка, які ти навряд чи відповідаєш.
2. Ті труднощі, які ти до цих пір відчував, і твої знання абсолютно про це не свідчать.
3. Більшість людей вважають себе досить обдарованими, але далеко не всі є такими.
4. Я рада, що ти такої думки про себе.
5. Це тим паче повинно примушувати тебе докладати більше зусиль у навчанні.
6. Це звучить так, ніби ти і сам не віриш у свої сили.

7.....

Ситуація 10. Учень говорить учителю: « Я знову забув принести зошит (виконати домашнє завдання і т.п.)». – Як слід відреагувати на це учителю?

1. Ну ось, знову!
2. Тобі не здається, що це прояв безвідповідальності?
3. Гадаю, тобі слід розпочати ставитися до справи серйозніше.
4. Я хотіла би знати, чому?
5. У тебе, напевно, не було для цього можливості?
6. Як ти думаєш, чому я кожного разу нагадую про це?
7.

Ситуація 11. Учень під час розмови з учителем, говорить йому: «Я хотів би, щоб ви ставилися до мене краще, ніж до інших учнів». – Як повинен відповісти учитель на таке прохання учня?

1. Чому це я повинен ставитися до тебе краще, ніж до інших учнів?
2. Я взагалі не хочу грати в любимчиків і фаворитів.
3. Мені не подобаються люди, які заявляють так, як ти.
4. Я хотіла б знати, чому я мушу виокремлювати тебе серед решти учнів.
5. Якби я сказала, що люблю тебе більше, ніж решту учнів, то ти б почувався від цього краще?
6. Як ти гадаєш, як насправді я до тебе ставлюся?
7.

Ситуація 12. Учень, котрий висловив свої сумніви учителю стосовно можливості хорошого засвоєння предмети, який він викладає, говорить: «Я сказав вам про те, що мене хвилює. Тепер ви скажіть, в чому тут причина і як мені бути далі?» - Що повинен на це відповісти учитель?

1. У тебе, як мені здається, комплекс неповноцінності.
2. У тебе нема жодних причин для переживань.
3. Перш, ніж я зможу висловити обґрунтовану думку, мені необхідно краще розібратися у суті проблеми.
4. Давай почекаємо, попрацюємо і повернемося до обговорення цієї проблеми через деякий час. Я думаю, що нам вдасться її вирішити.
5. Я не готова зараз дати тобі точну відповідь, мені необхідно подумати.
6. Не хвилюйся, і у мене в свій час нічого не виходило.
7.

Ситуація 13. Учень говорить учителю: «Мені не подобається те, що ви говорите і захищаєте на заняттях». – Якою повинна бути відповідь учителя?

1. Це – погано.
2. Ти, напевно, в цьому не розбираєшся.
3. Я сподіваюся, що в подальших наших заняттях твоя думка зміниться.
4. Чому?
5. А що ти сам любиш і готовий захистити?
6. «На вкус и цвет товарища нет».
7. А як ти думаєш, чому я це говорю і захищаю?
8.

Ситуація 14. Учень, явно демонструючи своє погане ставлення до будь-кого з товаришів по класу, говорить: «Я не хочу вчитися разом з ними.» - Як на це мусить відреагувати учитель?

1. Ну й що?
2. Нікуди ти не подінешся, все одно доведеться.
3. Це безглуздо з твоєї сторони.
4. Але він теж не захоче після цього навчатися з тобою.
5. Чому?
6. Я думаю, що ти не правий.
7.

Оцінка результатів і висновки

Кожна відповідь студента – вибір ним того чи іншого із запропонованих варіантів – оцінюється в балах і відповідності з ключем (Таблиця 2.3.). Зліва по вертикалі у цій таблиці своїми порядковими номерами вказані педагогічні ситуації, а справа зверху також по-порядку їх слідування представлені альтернативні відповіді на ці ситуації. У самій же таблиці наведені бали, якими оцінюються різні варіанти відповідей на різні педагогічні ситуації.

**Ключ до методики «Педагогічні ситуації». Оцінка в балах різних
варіантів відповідей на різні ситуації**

Порядковий номер педагогічної ситуації	Обраний варіант відповіді і його оцінка в балах							
	1	2	3	4	5	6	7	8
1	4	3	4	2	5	5	-	-
2	2	2	3	3	5	5	-	-
3	2	3	4	4	5	5	-	-
4	2	3	3	4	5	5	-	-
5	2	2	3	3	2	4	5	5
6	2	3	2	4	5	5	-	-
7	2	2	3	4	5	5	-	-
8	2	2	4	5	4	3	-	-
9	2	4	3	4	5	4	-	-
10	2	3	4	4	5	5	-	-
11	2	2	3	4	5	5	-	-
12	2	3	4	5	4	5	-	-
13	3	2	4	4	5	4	5	-
14	2	2	3	4	4	5	-	-

Примітка. Власні відповіді оцінюються окремо, і відповідні оцінки додаються до загальної суми балів.

Уміння правильно вирішувати педагогічні проблеми визначається за сумою балів, набраною студентом за всіма 14 педагогічними ситуаціями.

Якщо студент одержав середню оцінку **вище 4,5 бала**, то його педагогічні уміння (за даною методикою) вважаються високорозвиненими. Якщо середня оцінка знаходить в інтервалі **від 3,5 до 4,4 бала**, то педагогічні уміння вважаються середньорозвиненими. Нарешті, якщо середня оцінка виявилася **менше, ніж 3,4 бала**, то педагогічні уміння студента розглядаються як слаборозвинені.

Закони комунікації

Закон дзеркального розвитку спілкування: співбесідники у процесі спілкування імітують стиль один одного. Ця імітація відбувається автоматично, підсвідомо. Наприклад, якщо в розмові хтось раптом починає говорити пошепки інші мимоволі звертають на це увагу і понижують гучність голосу. І навпаки, якщо співбесідник починає говорити голосно, інші учасники спілкування відчують бажання підвищити голос.

Дія закону віддзеркалення починається тоді, коли хтось із учасників спілкування відхиляється від його норм. У разі зародження конфлікту дію цього закону можна нейтралізувати: якщо хтось починає кричати, а йому демонстративно відповідають тихо й повільно, то співбесідник обов'язково (за законом віддзеркалення) стане говорити тихіше.

Цей закон впливає на тематику розмов, поставу тіла учасників спілкування, ритм їхніх рухів, навіть дихання. Він дає змогу налагодити добрі стосунки між комунікантами, тобто є одним із найважливіших способів безконфліктного спілкування.

Закон залежності ефективності спілкування від комунікативних зусиль: ефективність спілкування прямо пропорційна комунікативним зусиллям. Тобто, чим більше комунікативних зусиль затрачає адресант, тим вища ефективність його мовленнєвого впливу. Досвід свідчить, що коротко висловлені прохання і розпорядження виконують з меншим бажанням, оскільки вони сприймаються як неввічливі, агресивні.

Закон прогресивного зростання нетерпіння слухачів: чим довше говорить мовець, тим неуважніші й нетерплячіші його слухачі. За даними дослідників, друга половина промови оратора завжди видається вдвічі довшою від першої, а остання десять хвилин – утричі довшими за перші десять. Отже, ефективне мовлення повинне бути коротким і тривати не довше десяти хвилин.

Закон зниження рівня інтелекту аудиторії зі збільшенням її чисельності: чим більше людей слухає промовця, тим нижчим є середній рівень інтелекту аудиторії. Тобто в цьому законі знаходить своє втілення «ефект натовпу», який полягає в тому, що в натовпі людина гірше мислить логічно; домінує права півкуля головного мозку, яка «відповідає» за емоції. Тому в натовпі посилюються емоційні реакції й послаблюється інтелектуальна діяльність, знижується критичність сприйняття, людина стає довірливішою і легше піддається впливам оточення. З огляду на це лектору, оратору, провіднику слід брати до уваги кількість слухачів. Найважче переконати одного слухача.

Закон комунікативного самозбереження: людина у спілкуванні намагається зберегти досягнуту нею комунікативну рівновагу. Так, нова ідея, висловлена співбесіднику, як правило, спершу ним піддається сумніву, навіть відхиляється. Згодом вона може бути схваленою. Чи, наприклад, мовець переважно стримується від висловлювання своєї точки зору під загрозою її критики або заперечення. Впливом цього закону багато в чому обумовлена комунікативна поведінка у групі: людині простіше пристосуватися до поведінки

групи, ніж протистояти їй. Це явище підкорення груповій комунікативній поведінці.

Закон комунікативного самозбереження дає змогу людині підтримувати внутрішній спокій, рівновагу, відкидаючи дратівливу інформацію, трансформуючи її в спокійнішу.

Закон ритму спілкування: співвідношення говоріння і мовчання в мовленні кожної людини – величина постійна. У кількісному вияві вона становить приблизно 1 до 23. Отже, людина говорить менше, ніж мовчить. Цей закон діє в житті кожної людини чітко. Звичний ритм спілкування необхідно витримувати. У іншому разі з'явиться психічний неспокій, можливі стреси, погіршення настрою і загального стану здоров'я.

Співвідношення говоріння і мовчання варіюється залежно від багатьох чинників, насамперед професійних. Наприклад, учителі, викладачі, актори, продавці та деякі інші категорії людей говорять багато, а тому потребують відпочинку від говоріння; люди похилого віку, хворі тощо, тобто «виключені» в силу обставин зі звичного ритму говоріння, потребують більшої уваги, «задіяності» в говорінні: вони повинні «набрати» певний обсяг спілкування. Ритм спілкування залежить від статі – жінки відчують більшу потребу в говорінні, ніж чоловіки; від віку – у дітей і у молоді величезна потреба у спілкуванні, у людей середнього віку вона зменшується, а в похилому віці знову зростає. Існує також національна специфіка реалізації закону. Мало розмовляють фіни, естонці, шведи, норвежці, народи Півночі; значно активніше спілкуються італійці, іспанці, французи. Українці належать до народів з великим обсягом словесного спілкування.

Закон мовленнєвого самовпливу: словесне втілення ідеї або емоції формує цю ідею або емоцію у мовця. Як свідчить практика, словесне втілення певної думки дає змогу людині впевнитися в ній, остаточно утвердити її для себе. Відомий старий анекдот: «Іване, я тобі вже дванадцять разів пояснювала, сама нарешті зрозуміла, а ти все ще не розумієш». На цьому законі, зокрема, ґрунтується аутогенне тренування, в основі якого – словесні команди, які подає людина сама собі і які регулюють її психічні та фізичні стани: «Я спокійний, серце б'ється рівно, у мене хороший настрій» тощо.

Закон довіри до зрозумілих висловлювань: чим простіше мовець висловлює свої думки, тим краще його розуміють і більше йому вірять. Йдеться про апеляцію до вічних і простих істин. Цей закон стосується також Форми висловлення згаданих істин: вона не повинна бути ускладненою.

Закон протягування критики: чим більше людина виділяється в оточенні, тим більше про неї лихословлять і критикують її учинки. Дію цього закону пояснюють психологічно: все, що привертає увагу, стає предметом обговорення; конкретизуються ж переважно на недоліках людей, що певним чином виділилися, з метою опустити їх до свого рівня. Американський фахівець з проблем спілкування Дейл Карнегі зазначав: «Не сварять лише пень від зрубаного дерева, ти ж не можеш стати пнем».

Закон самовиникнення інформації: у разі дефіциту інформації в певній групі спілкування інформація само породжується у вигляді чуток. Раз народившись, вони можуть стати причиною появи інших чуток.

Закон модифікації нестандартної комунікативної поведінки учасників спілкування: якщо співбесідник у спілкуванні порушує комунікативні норми, інший співбесідник змушує його змінити комунікативну поведінку. Цей закон конкурує із законом віддзеркалення: перемагає один із цих законів, залежно від ситуації, особливостей учасників спілкування, їхніх комунікативних ролей, статусів, психології, ментальних станів тощо.

Закон прискороного поширення негативної інформації: інформація негативного змісту має тенденцію до швидшого поширення, ніж позитивна. Дія цього закону пов'язана з підвищеною увагою людей до негативних факторів, оскільки позитивне швидко сприймають за норму і перестають обговорювати.

Закон створення інформації («зпсованого телефону»): будь-яка інформація, яку передають у групі спілкування, спотворюється в процесі передавання. Міра спотворення інформації прямо пропорційна кількості осіб, які її передають. Причини спотворення – суб'єктивна інтерпретація інформації кожною особою, яка її отримує, а також дія «правила коментування», тобто особистісного ставлення до змісту інформації. Спотворення спричиняється також невмінням слухати співбесідника, іноді – небажанням демонструвати те, що все зрозуміло.

Закон емоційної афіліації («зараження»): особи, які перебувають в однаковому емоційному стані, прагнуть об'єднатися в групи і спілкуватися один з одним. Збуджені люди створюють групи і навіть натовпи; люди в поганому настрої шукають друзів по нещастю; веселій людині хочеться спілкуватися з веселими людьми.

Закон мовленнєвого посилення емоцій: емоційні вигуки людини посилюють емоцію, яку ця людина переживає в даний момент. Встановлено, що словесна констатація емоції посилює її в півтора-два рази. Це явище активно використовують у пропаганді, рекламі, деяких медитативних і релігійних практиках.

Закон мовленнєвого поглинання емоцій: у разі послідовної вдумливої розповіді про емоцію, яку переживають, вона поглинається мовленням і щезає. Висловлене у зв'язаній розповіді емоційне переживання і вислухане кимось «щезає» разом зі словами, використаними для розповіді. Слова ніби всмоктують емоцію, забирають її в людини. Це явище відоме як «поскаржитись комусь на життя».

Листок досвіду «Стратегії розв'язання конфлікту»

Чи ти коли-небудь опинявся в конфліктній ситуації? Звичайно! Хоч намагався уникнути їх, але конфлікти виникали. Вони є складовою життя. Деколи ми не знаємо, як упоратися з ними, що може погіршити ситуацію. Тому вивчи ці стратегії, і наступного разу при виникненні конфлікту спробуй одну з них:

1. **Поділ:** незважаючи на те, чого стосується конфлікт, бери деяку частину його на себе, іншу - нехай бере на себе інша людина.

2. **Черговість:** спочатку говориш ти протягом короткого відрізка часу, потім — інша людина.

3. **Активне слухання:** дозволь іншій людині говорити. Намагайся дійсно зрозуміти почуття та ідеї людини.

4. **Відстрочення:** якщо ти чи інша людина дуже розгнівані або втомлені, відклади розв'язання конфлікту до іншого разу.

5. **Застосування гумору:** побач у ситуації комічне. Не сприймай її дуже серйозно.

6. **Компроміс:** запропонуй поступитись якоюсь частиною своїх домагань і попроси іншу людину зробити те ж саме.

7. **Висловлювання жалю:** скажи, що ти дуже шкодуєш, що так сталося, і не бери провини на себе.

8. **Розв'язання проблеми:** обговори проблему та намагайся знайти рішення, яке було б прийнятним і для тебе, і для іншої особи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамян В.Ц. Театральна педагогіка / Абрамян В.Ц. – К. : Лібра, 1996. – 224с.
2. Адамов Ж. Исследование психологии процесса изображения в области математики / Адамов Ж. : пер. с франц. – М., 1970. – 149 с.
3. Акимова А.П. Формирование у студентов творческих умений решать педагогические задачи в области воспитания: дисс. канд. пед. наук / Акимова А.П. – Л., 1972. – 192с.
4. Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников : экспериментально-педагогическое исследование / Шалва Олександрович Амонашвили. - М., 1984.
5. Андреева Г.М. Социальная психология / Андреева Г.М. - М., 1996. – С.93.
6. Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV-XVII в.в. / [сост. С.Д. Бабшин, Б.Н. Митюрлов]. - М., 1985.
7. Ануфрієв М.І., Бандурка О.М., Ярмиш О.Н. Вищий заклад освіти МВС України : науково-практичний посібник / Ануфрієв М.І., Бандурка О.М., Ярмиш О.Н. – Харків : Ун-т внутр. справ, 1999. – 369с.
8. Баскаков А.Я., Туленков Н.В. Методология научного исследования : учебное пособие / А.Я. Баскаков, Н.В. Туленков – К. : МАУП, 2002. – 216с.
9. Бацевич Ф.С. Нариси з комунікативної лінгвістики : монографія / Флорій Сергійович Бацевич. – Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2003. – 281 с.
10. Башкір О.І. А.С. Макаренко про творчість як педагогічну умову ефективної діяльності колективів / О.І. Башкір // Науково-виховна спадщина А.С. Макаренка: досвід та перспективи : матеріали науково-практичної конференції, Харків / ХНПУ. – Х., 2008. – С. 49-53.
11. Башкір О.І. Комунікативні закони як основна умова формування готовності майбутніх учителів до педагогічної імпровізації / О.І. Башкір //

Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. – Запоріжжя. – 2007. – Вип. 44. – С. 54-58.

12. Башкір О.І. Критичність мислення як складова педагогічної імпровізації / О.І. Башкір // Наука і соціальні проблеми суспільства: освіта культура, духовність : матеріали V науково-практичної конференції, Харків, 20-21 травня 2008р. / Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди. – Харків, 2008. – Ч. I. – С. 159-161.

13. Башкір О.І. Мовленнєва компетентність учителя як умова ефективності педагогічної імпровізації / О.І. Башкір // Педагогіка і психологія формування творчої особистості : проблеми і пошуки : зб. наук. пр. – Запоріжжя, 2007. – Вип. 42. – С. 26-30.

14. Башкір О.І. Педагогічна імпровізація в системі вимог до вчителя / О.І. Башкір // Науковий вісник. Серія «Філософія». - Харків : ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2007. – Вип. 24. – 39-41.

15. Башкір О.І. Педагогічна імпровізація як науково-педагогічна проблема / О.І. Башкір // Розвиток особистісного потенціалу та професійних навичок майбутнього фахівця. – Луганськ : Луганський держаний інститут мистецтв і культури, 2006. – С. 15-24.

16. Башкір О.І. Прийняття рішення як етап педагогічної імпровізації / О.І. Башкір // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського : зб. наук. праць. – Одеса, 2008. - № 4-5. – С. 77-80.

17. Башкір О.І. Прийняття рішення як етап управлінської діяльності вчителя / О.І. Башкір // Інноваційна культура навчального закладу : матеріали науково-практичної конференції, Харків, 15 травня 2008р. / ХНПУ. - Харків, 2008. – С. 235-240.

18. Башкір О.І. Робоча програма зі спецкурсу «Учитель-імпровізатор» / Ольга Башкір. – Х. : ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2009. – 75с.

19. Башкір О.І. Способи формування вмінь педагогічної імпровізації / О.І. Башкір // Наука, освіта, суспільство очима молодих : матеріали I

Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів та молодих науковців, Рівне, 15-16 травня 2008 року / РДГУ. – Рівне, 2008. – С. 7-9.

20. Башкір О.І. Способи формування готовності майбутніх учителів до педагогічної імпровізації / О.І. Башкір // Педагогіка та психологія : збірник наукових праць. – Харків : Курсор, 2007. – Вип. 32. – С. 126-131.

21. Башкір О.І. Структурні компоненти педагогічної імпровізації / О.І. Башкір // Сучасний український університет: теорія і практика впровадження інноваційних технологій : VII Міжнародна науково-методична конференція. – Суми : Вид-во СумДУ, 2008. – Ч. 3. – С. 135-136.

22. Башкір О.І. Сутність педагогічної імпровізації / О.І. Башкір // Гуманізація навчально-виховного процесу : збірник наукових праць. – Слов'янськ : Видавничий центр СДПУ, 2007. – Вип. XXXIV – С. 5-9.

23. Башкір О.І. Сутність педагогічної імпровізації / О.І. Башкір // Методологія сучасних наукових досліджень : матеріали III науково-практичної конференції молодих учених, Харків / ХНПУ. – Харків, 2006. – Ч.1. – С. 5-6.

24. Башкір О.І. Умови формування педагогічної імпровізації в майбутніх учителів / О.І. Башкір // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. – Запоріжжя, 2007. – Вип. 41. – С. 15-18.

25. Башкір О.І. Явище оптимізму в педагогічній імпровізації / О.І. Башкір // Матеріали наукової конференції викладачів та аспірантів кафедри загальної педагогіки, Харків, 17-18 червня 2008р. / ХНПУ імені Г.С. Сковороди. – Х., 2008. – С.3-4.

26. Берикханова Л.Ю. Педагогическая импровизация в деятельности учителя: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Берикханова Л.Ю. – Тюмень, 1990. – 261 с.

27. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. - М., 1989.

28. Бехтерев В.М. Внушение и воспитание / Бехтерев В.М. – Петроград, 1923.

29. Блох М.А. Творчество в науке и технике / Блох М.А. – Питер. – 1920. – 64с.

- 30.Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей : учеб. пособие [для студентов вузов, обуч. по направлению и специальности психологии] / Богоявленская Д.Б. — М. : Академия, 2002. — 320 с.
- 31.Большая Советская Энциклопедия : [у 30 т.] / [гл. ред. А.М. Прохоров]. - Изд. 3-е. М. : „Советская Энциклопедия“, 1972. — (Т.10, Ива-Италики, 1972. — 592с.).
- 32.Бондар В.І. Дидактика / Бондар В.І. — К. : Либідь, 2005. — 264с
- 33.Боно Э. Латеральное мышление / Боно Э. — СПб. : Питер Паблишинг, 1997. — 320 с.
- 34.Боно Э. Нестандартное мышление / Боно Э. — Минск : Попурри, 2000. — 224с.
- 35.Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика : учебное пособие / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. — Питер : СПб., 2008. — 304 с.
- 36.Брушлинский А.В. Психология мышления и понятие множества / А.В. Брушлинский // Психология и математика. — М. : Наука, 1967. — С.58-68.
- 37.Будагьянц Г.Н. Повышение уровня готовности тренеров к воспитательной работе с юными спортсменами: дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Будагьянц Георгий Николаевич. — Луганск, 1991. — 167 с.
- 38.Бунге М. Интуиция и наука / Бунге М. — М. : Прогресс, 1967. — 187с.
- 39.Вершловский С.Г., Лесохина Л.Н. О подходах к исследованию структуры профессионально-педагогической деятельности / С.Г Вершловский, Л.Н. Лесохина. — Л. : НИИ ООВ, 1977. — 203с.
- 40.Виевская М.Г. Формирование готовности будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися: дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Виевская Муза Георгиевна. — Кривой Рог, 1994. — 165 с.
- 41.Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : посібник [для студентів вищих навчальних закладів] / Вишневський О. — вид. 2-ге, доопрац. і доп. - Дрогобич : Коло, 2006. — 608с.
- 42.Волкова О.Г. Соотношение различных стилей мыслительной деятельности и некоторых видов ориентаций при решении мыслительных задач

младшими подростками: дисс. ... канд. псих. наук : 19.00.07 / Волкова Оксана Георгиевна. – Харьков, 1991. – 153 с.

43. Вульф Б.З. Словарь педагогических ситуаций: учимся воспитанию / Б.З. Вульф. – М. : Педаг. общество России, 2001. – 192с.

44. Вульф Б.З., Харькин В.Н. Педагогическая рефлексия / Б.З. Вульф, В.Н. Харькин. - М. : Эгвес, 1996.

45. Гавакова Т.И. Воображение учителя / Т.И. Гавакова // Основы педагогического мастерства : методические рекомендации [к практическим занятиям для студентов II курса]. – Полтава, 1982. –С. 23-27.

46. Гельмгольц Г. Популярные речи Г. Гельмгольца / Гельмгольц Г. : пер. слуш. С-П.Б. Высш. женск. курс. / [под ред. О.Д. Хвольсона и С.Я. Терещина]. - изд. второе, пересм. и испр. - С-П.Б : изд. К.Л. Риккера. 1898.

47. Гендин А.М. Потребность, интерес, цель как факторы детерминации человеческой деятельности / А.М. Гендин // Проблемы философии и научного коммунизма. – Красноярск, 1971. – Вып. 6. – С. 107.

48. Герасименко Л.В. Організація дидактичного вибору в навчально-пізнавальній діяльності студентів вищих педагогічних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Герасименко Лариса Віталіївна. – Харків, 1998.

49. Гилфорд Дж. Психология мышления : сб. [Три стороны интеллекта] / отв. ред. Б.Г. Ананьев. – М. : Прогресс, 1965. – 311с.

50. Гиренко С.П. Особенности педагогических конфликтов между педагогами и старшеклассниками и их предупреждение : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Гиренко Сергей Петрович. – Харьков, 1998.

51. Гнатко М. Феномен креативності як психологічна проблема / М. Гнатко // Психологічні перспективи. — 2001. — Випуск 1. — С. 88-97.

52. Гоббс Т. Левиафан / Т. Гоббс. - М., 1965. – (Избр. Произв. В 2-х т. - Т. 2).

53. Голуб Н.М. Використання пізнавальних завдань випереджаючого характеру в процесі навчання дітей 6-річного віку: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Голуб Наталія Михайлівна. – Харків, 2005. – 264с. + Дод.

54. Гольдштейн А.П. Тренінг контролю гніву / А.П. Гольдштейн // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. - № 4 (51). – С. 61-76.
55. Гоноболин Ф. Н. Очерки психологии советского учителя / Федор Никанорович Гоноболин. – М., 1951.
56. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
57. Гордин А.Ю. Формирование отношений педагога и учащихся в советской школе. (На материале исследования учебного процесса в подростковых классах) / Гордин А.Ю. - М. : Педагогика, 1977.
58. Грехнев В.С. культура педагогического общения : кн. для учителя / Грехнев В.С. – М. : Просвещение, 1990. – 144с.
59. Гриньова В.М., Тверезовська Н.Т. Творчість продовжується після уроків: навчально-методичний посібник. – Харків : Харківський інститут «Промбудніпроект», 1995. – Ч.ІІ. – 39с.
60. Гришин Э.А. Социально-экономические и педагогические проблемы подготовки учителя / Гришин Э.А. – Ростов-на-Дону, 1970. – 257с.
61. Гришин Є.А. Тебе стать учителем (идущему на первые уроки) / Гришин Є.А. – Владимир, 1974. – 142с.
62. Грусенберг С.О. Феноменология творчества: строение творческого процесса / Грусенберг С.О. – Минск : Белтрестпечать, 1923. – Т.1.
63. Данильчук В.И. Теоретические основы гуманитаризации физического образования: дисс. ... доктора пед.наук / Данильчук В.И. - Волгоград, 1997.
64. Демина Н.Д. Педагог и воспитанник. (О воспитательных взаимоотношениях педагога и воспитанников) / Демина Н.Д. - М. : Педагогика, 1976.
65. Джуринский А.Н. История педагогики : учеб. пособие / Джуринский А.Н. - М., 1999.
66. Дидактика современной школы : пособие для учителей / [Б.С. Кобзарь, Г.Ф. Кумарина, Ю.А. Кусый и др. : под ред. В.А. Онищука]. – К. : Рад. шк., 1987. – 351с.

67.Дідора М.І., Яцула В.В. Розвиток впевненості у студентів / М.І. Дідора, В.В. Яцула // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. - № 11 (92). – С. 30-35.

68.Добрынин Н.Ф. Проблема активности личности, активности сознания / Н.Ф. Добрынин // Уч. зап. МГПИ. – М., 1954. – Т. 36. – Вып. 2. – С. 40.

69.Доценко О.Г. Формування в майбутніх учителів пізнавального інтересу до освітньо-виховного досвіду козацької доби: дис. ... канд.. пед. наук : 13.00.04 / Доценко Олена Глебівна. – Харків, 2006. – 179с.

70.Дружинин В.Н. Психология общих способностей / Дружинин В.Н. – СПб. : Евразия, 1999. – 478с.

71.Дубасенюк О.А. Практичні завдання та задачі з курсу педагогіки : навчальний посібник [для викладачів та студентів вищих навчальних педагогічних закладів II-IV рівня акредитації] / Дубасенюк О.А. – Житомир : Поліграфічний центр ЖДПУ, 2003. – 108с.

72.Дудель С.П. Единство плана (логические основы) и импровизации в лекции / Дудель С.П. – М. : Знание, 1981. – 34с.

73.Дуткевич Т.В. Психологія творчості : навч. посібник [для студентів ВНЗ психолого-педагогічних спеціальностей] / Дуткевич Т.В. . - Кам'янець-Подільський : видавець М.І. Мошак (агентство „Медоборы“), 2003. – 134 с.

74.Дьюи Д. Психология и педагогика мышления / Дьюи Д. – Берлин : Гос. изд-во Р.С.Ф.С.Р., 1922. – 196 с.

75.Дьяченко М.И. , Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск : Изд-во БГУ, 1976. – 175 с.

76.Энгельмейер П.К. Теория творчества / Энгельмейер П.К. - СПб., 1910.

77.Энциклопедия профессионального образования : в 3-х т. / [под ред. С.Л. Батышева]. – М. : АПО. 1998. – 568с. - Т.1. - С.249-250.

78.Елканов С.Б. Профессиональное самовоспитание будущего учителя : кн. для учителя / Елканов С.Б. – М. : Просвещение, 1986. – С. 117-120.

79. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя / Загвязинский В.И. – М. : Просвещение, 1987. – 160 с.

80. Загвязинский В.И. Развитие педагогического творчества учителя / Владимир Ильич Загвязинский. – М. : и-во „Знание“ РСФСР, 1986. – С. 11.

81. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Владимир Ильич Загвязинский. – М. : Издательский центр „Академия“, 2004. – 192 с. – (2-е изд., испр).

82. Закон України «Про загальну середню освіту» від 13.05.1999.

83. Зимняя И.А. Педагогическая психология : ученик [для вузов] / Ирина Александровна Зимняя. - изд. второе, доп., испр. и перераб. – М. : Логос, 2002. – 384 с.

84. Золотухіна С.Т., Зеленська Л.Д. Професійно-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу (історико-педагогічний аспект) / С.Т. Золотухіна, Л.Д. Зеленська. – Харків : ХНПУ, 2007. – 185с.

85. Золотухіна С.Т., Корх-Черба О.В. Теорія і практика підготовки домашніх наставників (історико-педагогічний аспект) / С.Т. Золотухіна, О.В. Корх-Черба. – Харків : Нове слово, 2006. – 206с.

86. Золотухіна С.Т. Тенденції розвитку виховуючого навчання / Світлана Трохимівна Золотухіна. – Харків : Основа, 1995. – 292 с.

87. Зорина Л.Я. Системность – качество знаний / Зорина Л.Я. - М. : «Знание», 1976.

88. Зубков М.Г. Сучасна українська ділова мова / Микола Григорович Зубков. – 4-те вид., доповнене. – Харків : Торсінг, 2003.

89. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії : навчальний посібник [для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навчальних закладів] / І.А. Зязюн, Г.М. Сагач. – К. : Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302с.

90. Иванов В.Г. Основные положения теории интереса в свете проблемы отношений человека / В.Г. Иванов // «Учение записки» ЛГУ «Психология и педагогика», 1956. - № 214, вып. 9. – С.68.

- 91.Ильин Е.Н. Искусство общения: из опыта работы учителя литературы 516-й школы Ленинграда / Ильин Е.Н. – М. : Педагогика, 1982. – 112 с.
- 92.Илюсизова С.М. Учитель и ученик: проблемы взаимоотношений / Илюсизова С.М. – Алма-Ата : Мектеп, 1989. – 109с.
- 93.Импровизация и обучение игре на фортепиано : метод. ред. / [Сост. Г.П. Каганович]. – Минск, 1977. – С. 1-2.
- 94.Іонова О.М. Науково-педагогічні основи навчально-виховного процесу в сучасній школі за ідеями вальдорфської школи: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Олена Миколіївна Іонова. – Харків, 2000.
- 95.Калошин В.Ф. Действуйте – и вы добьетесь успеха! / В.Ф. Калошин // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. - №4.– С. 11.
96. Калошин В.Ф. Как стать личностью, достигающей успеха? / В.Ф. Калошин // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. - №4. – С. 17.
- 97.Калошин Ф.Д. Як протистояти надмірним почуттям, емоціям, жахливим думкам за допомогою методу раціонального пізнання / Ф.Д. Калошин // Практична психологія та соціальна робота.– 2006. - № 6 (87). – С. 59-64.
- 98.Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество / В.А. Канн-Калик, Н.Д. Никандров. – М.: Педагогика, 1990. – 144с.
- 99.Кан-Калик В.А. Педагогическая деятельность как творческий процесс : исследование субъективно-эмоциональной сферы творческого процесса педагога / Канн-Калик В.А. – Грозный : Ч.-И. книж. изд-во, 1976. – 286с.
100. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении : книга для учителя / Виктор Абрамович Канн-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с.
101. Каплинский В.В. Формирование коммуникативных умений будущего учителя на основе проблемных педагогических ситуаций: дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Василий Васильевич Каплинский. - К., 1993.
102. Каптерев П.Ф. Дидактические очерки / Каптерев П.Ф. - СПб., 1985.
103. Карпова Л.Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Карпова Лариса Георгіївна. – Харків, 2003. - 295с.

104. Кашапов М.М. Психология педагогического мышления : монография / Кашапов М.М. – Алетейя : СПб., 2000. – 463с.
105. Кэролин М. Эвертсон. Педагогическая практика: от знания к действию / Кэролин М. Эвертсон // Что должны знать учителя : сборник статей под ред. Д. Дилла : пер. с англ. : предисл. Н.Н. Михайлова. – М. : Прогресс–Традиция, 2001. – 336 с.
106. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии [анализ зарубежного опыта] / Кларин М.В. – Рига : НПЦ „Эксперимент“, 1998. – 180с.
107. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе (Анализ зарубежного опыта) / М.В. Кларин. – М. : Знание, 1989. – 154 с.
108. Клепіков О.І., Кучерявий І.Т. Основи творчості особи : навч. посібник / О. Клепіков, І. Кучерявий. – К. : Вища школа, 1996. – 295 с.
109. Кнебель М.О. Слово в творчестве актера / Мария Осиповна Кнебель. – М.: ГИТИС, 2009. – 160с.
110. Ковальчук О.М. Формування педагогічної техніки засобами театральної педагогіки : навч.-метод. Посібник / Ковальчук О.М. – Ніжин : Редакційно-видавничий відділ НДПУ, 2001. – 126с.
111. Колесников Л.Ф. Резервы эффективности педагогического труда / Колесников Л.Ф. – Новосибирск : Наука, 1985. – С.188.
112. Коменский Я.А. Избр. пед соч / Ян Амос Коменский. - М., 1955.
113. Комогорцева И.Ф. Культура педагогического общения : учебное пособие по спецкурсу / Комогорцева И.Ф. – Калинин : Калининский гос. университет, 1982.
114. Кондрашова Л.В. Сборник педагогических задач : учебное пособие [для студентов педагогических институтов]. – М. : Просвещение, 1987. – 144с.
115. Кондрашова Л.В. Теоретические основы воспитания нравственно-психологической готовности студентов педагогического института к профессиональной деятельности: дис. ... докт. пед. наук / Кондрашова Л.В. – М., 1989. – 363с.

116. Контрольные задания по курсу «Психология и педагогика» : [для студентов всех специальностей заочной формы обучения]. / Сост. Н.А. Мажник, Д.А. Горовой. – Харьков : Изд-во ХНЭУ, 2005. – 44 с.

117. Концепція 12-річної середньої загальноосвітньої школи. // Директор школи. – 2002. - №1. – С. 11-15.

118. Кордупова Н.О. Психолого-педагогічний практикум для вчителів / Кордупова Н.О. – Луцьк : РВВ «Вежа» Волинського державного університету імені Лесі Українки, 2003. – 72с.

119. Краткий психологический словарь / [сост. Л.А. Карпенко : под. общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского]. – М. : Политиздат, 1985. – 431с.

120. Кремінь В.Г. Філософія освіти ХХІ століття / Кремінь В.Г. // Освіта України. – 2002. - №102-103. – С. 6-7.

121. Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников : книга [для учителей и класних керівителнь] / Крутецкий В.А. – М. : Просвещение, 1976. – 303с.

122. Кряжев П.Е. Социологические проблемы личности / Кряжев П.Е. – М., 1971. – С. 17-22, 66.

123. Кузь В.В. Модель учителя нової генерації / В.В. Кузь // Рідна школа. – 2005. – № 9-10. - С. 31-35.

124. Кузь В.В. Освіта і школа ХХІ століття / В.В. Кузь // Педагогіка і психологія. - 1999. - №1 – С.146.

125. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Нина Васильевна Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1990. – 119с.

126. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя / Нина Васильевна Кузьмина. – Л., 1985. – 32с.

127. Кузьмина Н.В. Формирование педагогических способностей / Нина Васильевна Кузьмина. - Л., 1961.- 98с.

128. Кузьмінський А.І., Омеляненко В.Л. Педагогіка : підручник / А.І. Кузьмінський, В.Л. Омеляненко. – К. : Знання-Прес, 2003. – 418с.

129. Кузьмінський А.І., Омеляненко В.Л. Педагогіка : підручник / А.І Кузьмінський, В.Л. Омеляненко. – К. : Знання, 2007. – С. 108.
130. Кулішова В.В. Формування пошуково-дослідницьких умінь майбутніх інженерів-педагогів : навчально-методичний посібник для викладачів та самостійної роботи студентів інженерно-педагогічних спеціальностей / Кулішова В.В. – Харків : УПА, 2007. – 91 с.
131. Кухарев М. Активизация учебного процесса / Кухарев М. – М. : Политиздат, 1985. – С.63-64.
132. Лабунская В.А. Невербальное поведение / Табунська В.А. – Ростов – н/Д., 1986. – С.51-57.
133. Лазарєв М.О. Основи педагогічної творчості : навчальний посібник для пед. ін-тів / Микола Остапович Лазарєв. – Суми : ВВП «Мрія», 1995. – 212с.
134. Ларичев О.И., Мошкович Е.М. Качественные методы принятия решений. Вербальный анализ решений / О.И. Ларичев, Е.М. Мошкович. – М. : Наука. Физматлит, 1996. – 208 с
135. Ларичев О.И. Наука и искусство принятия решений / Ларичев О.И. – М. : Наука, 1979. – 200с.
136. Ларичев О.И. Объективные модели и субъективные решения / Ларичев О.И. – М. : Наука, 1987.
137. Леви В.Л. Искусство быть другим / Леви В.Л. – М., 1980. – 207с.
138. Левин В.А. Воспитание творчества / Вадим Александрович Левин. – М. : Знание, 1977. – 64с.
139. Левин И.Л. Формирование творческой личности школьника на основе развития художественных интересов в классах с углубленным изучением изобразительного искусства: дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Левин И.Л. – Нижний Новгород, 2003.
140. Левитан К.М. Личность педагога: становление и развитие / Левитан К.М. – Саратов : Изд-во Саратовского университета, 1990. – 168с.
141. Левитов Н.Д. Детская и педагогическая психология / Левитов Н.Д. – М. : Учпедгиз, 1958. – 216с.

142. Леонтьев А.А. Педагогическое общение / Леонтьев А.А. - 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Нальчик, 1996.
143. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения : в 2т. / Леонтьев А.Н. - М., 1998. Ложкін Г.В. Технології розв'язання конфліктів у педагогічній взаємодії : навч.-метод. Посібник / Ложкін Г.В. – Луцьк : «Вежа», 2000. – 152с.
144. Литвиненко Н.С. Формування ідеального педагога як мета підготовки вчителя / Литвиненко Н.С. // Наукові записки психолого-педагогічного факультету : зб. наукових праць. – Полтава, 1998. – 426с.
145. Ложкін Г.В. Технології розв'язання конфліктів у педагогічній взаємодії : навчально-методичний посібник / Ложкін Г.В. – Луцьк : Род.-вид. від. «Вежа». Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2000. – 152 с.
146. Лозова В.І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів / Валентина Іванівна Лозова. – Харків : „ОВС“, 2000. – 164 с. – (2-е вид., доп.).
147. Локк Дж. Опыт о человеческом разумении / Дж. Локк. – М., 1960. - (Избр. произ. В 2-х т. – Т. 1).
148. Локк Дж. Соч. : в 3т - Т.3 : пер. с англ. / Локк Дж. – М., 1985.
149. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологи / Борис Федорович Ломов. – М., 1984.
150. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти / Лутай В.С. – К., 1996. – С. 91.
151. Лучкіна Л.В. Мовна та мовленнєва підготовка майбутніх вчителів технічних дисциплін у світлі теорії мовленнєвої діяльності / Лучкіна Л.В. // Педагогіка і психологія. - № 4, 1999, С. 112-116.
152. Львова Ю.Л. Творча лабораторія учителя / Ю.Л. Львова // Педагогічна майстерність : тексти / За заг. ред. І.А. Зязюна. – Модуль III. – Полтава, 2006. – 232 с.
153. Ляпин В.Н. Кто Вы – Учитель? / Ляпин В.Н. – Дніпропетровськ : «Пороги», 2004. – 124 с.

154. Макаренко А.С. Педагогические сочинения : В 8-ми т. / А.С. Макаренко : [сост. М.Д. Виноградова, А.А. Фролов]. – М. : Педагогика, 1986. – Т. 3.
155. Макаренко А.С. Педагогические сочинения : (Педагогическая поэма) / А.С. Макаренко. – М., 1984. – – (В 8т. : т.3. / А.С. Макаренко).
156. Максименко С.Д, Щербан Г.Д. Професійне становлення молодого вчителя / С.Д. Максименко, Г.Д. Щербан. – Ужгород : Закарпаття, 1998. – 106с.
157. Маркова А.К. Психология труда учителя / Маркова А.К. – М., 1993. – 190с.
158. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте : пособие для учителя / Маркова А.К. – М. : Просвещение, 1983. – 96с.
159. Маркс К., Енгельс Ф. Збірник творів / Маркс К., Енгельс Ф. - Т.23. – С. 189.
160. Марчук І.П. Формування професійно-моральних якостей майбутніх працівників правоохоронних органів у вищих навчальних закладах МВС України: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. / Марчук І.П. – Херсон, 2005. – 187 с.
161. Меженко Ю.С. Быстрое и эффективное развитие памяти, внимания и умственных способностей / Меженко Ю.С. – Донецк : ООО ПКФ «БАО», 2005. – 224с.
162. Мельников Н.А. Приобщение учителя-стажера к педагогическому творчеству / Н.А. Мельников // Руководство профессиональным становлением молодого учителя : сб. науч. трудов. / редкол.: С.Г. Вершловский (отв. ред.) и др. – М. : Изд. АПН СССР, 1985. – 108с.
163. Микитюк В.О. Формування професійно-педагогічної майстерності викладачів вищих освітніх закладів Слобожанщини у другій половині XIX-XX століття: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Микитюк Василь Олександрович. – Харків, 2004. – 201с.
164. Митина Л.М. Эмоциональная устойчивость учителя / Л.М. Митина // Биология в школе. – 1997. - №1. – С. 56-59.

165. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал / Митина Л.М. – М., 1994. – 215с.
166. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка : навч. посібник / Мойсеюк Н.Є. - 3-є видання, доповнене. – К. : ВАТ „КДНК“, 2001. – 608 с.
167. Моляко В.А. Психология творческой деятельности / Валентин Алексеевич Моляко. – Киев : Знание, 1978. – 45с.
168. Мороз А.Г. Формирование готовности к педагогической деятельности у молодых учителей / А.Г. Мороз // Психолого-педагогические основы совершенствования подготовки специалистов в университете. – Днепропетровск : Изд-во Днепропетровского университета, 1980. – С. 71-75.
169. Мудрик А.В. Общение как педагогическая категория / А.В. Мудрик // Психолого-педагогические проблемы общения. – М., 1979. – С. 8-16.
170. Наволокова Н.П. Практична педагогіка: 99 схем і таблиць / [автори-уклад. Н.П. Наволокова, В.М. Андрєєва]. – Харків : «Основа», 2008. – 117, [3] с.
171. Національна доктрина розвитку освіти. // Освіта України. – 2002. - № 33. – С. 4-6.
172. Немов Р.С. Учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений : в 3кн. / Немов Р.С. – М. : Просвещение: ВЛАДОС, 1995. – 512с. – (Кн.3 : Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика).
173. Никитин В.А. Начала социальной педагогики : учебное пособие / Никитин В.А. – [2-е изд.] – М. : „Флинта“, 1999. – 72с.
174. Никитин В.А. Социальная работа: проблемы теории и подготовки специалистов : учебное пособие / Никитин В.А. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2002. – 236 с.
175. Ницше Ф. По ту сторону добра и зла. : Прелюдия к философии будущего / Ф. Ницше. – М., 1990. – С. 290. – (Т. 2).
176. Новий тлумачний словник української мови : [у 3 т.] / [упоряд. В. Яременко, О. Сліпушко]. – К : Видавництво «Аконіт», 2004. – 862 с.
177. Образцов П.И. Методы и методология психолого-педагогического исследования / Образцов П.И. – Питер : СПб., 2004. – 268с.

178. Омелянєнко В.Л. Педагогіка : завдання і ситуації : [практикум] / Омелянєнко В.Л., Кузьмінський А.І., Вовк Л.П. – 2-ге вид., випр. – К. : Знання-Прес, 2006. – 423с. – (Навчально-методичний комплекс з педагогіки).
179. Орлов А.А. Внутришкольное управление: поиск путей эффективности / А.А. Орлов // Советская педагогика. – 1986. - №4. – С.70-78.
180. Орлов А.А. Профессиональное мышление учителя как ценность / А.А. Орлов // Педагогика, 1995. - № 6. – С. 63-65.
181. Освітні технології: навч.-метод посібник / [О.М.Пехота, А.З.Кіхтенко, О.М.Любарська та ін.]; за заг. ред.. О.М.Пехоти – К.: А.С.К., 2002. – 255с.
182. Основы психологии : практикум / [ред.-сост. Л.Д. Столяренко]. – Ростов н/Д : изд-во «Феникс», 2004. – Изд-е 5-е. - 704с. - (Серия «Высшее образование»).
183. От глиняной таблички – к университету: Образовательные системы Востока и Запада в эпоху Древности и Средневековья : [учеб. пособие / под ред. Т.Н. Матулис]. – М., 1998.
184. Оуєнс Р.Г. Організаційна поведінка в освіті: керівництво учбовими закладами та шкільна реформа. / Оуєнс Р.Г. : пер. з анг. О.В. Христинко. – Харків : Каравела, 2003. – 488 с.
185. Павленко Ю.Г. Музеї педагогічного профілю як фактор професійної підготовки майбутніх учителів: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Павленко Ю.Г. – Полтава, 2008. – 248с. + Дод.
186. Пальчевський С.С. Педагогіка : навч. посібник / Пальчевський С.С. – К. : Каравела, 2007. – 576с.
187. Педагогика : Большая современная энциклопедия [Сост. Е.С. Рапошевич]. – М : Современ. слово, 2005. - 720 с.
188. Педагогика / [под. ред. Ю.К. Бабанского]. - М., 1983. – С.134.
189. Педагогика : учебное пособие [для студентов педагогических учебных заведений] / В.А. Сластенин, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов, И.Ф. Исаев. - 3-е изд. - М. : Школа-Пресс, 2000. – 512с.

190. Педагогические сочинения : в 2-х т. / [под ред. Г.Н. Джибладзе]. – М. : Педагогика, 1981. - Т. 1 – 656с.
191. Педагогический словарь. - Т. 2. – М. : Изд-во Академии пед. наук. – 1960. – С. 418.
192. Педагогічна майстерність : підручник / [І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін. / за ред. І.А. Зязюна]. – К. : Вища школа, 1997. – 349с.
193. Педагогічна майстерність : тести. Ч.І / [ред. колегія: Л.В. Крамущенко (гол. ред.), Н.М. Тарасевич (гол. ред.), Н.Г. Базилевич]. – К. : ІЗМН, 1998. – 128с.
194. Педагогічна майстерність учителя : навчальний посібник / за ред. проф. В.М. Гринькової, С.Т. Золотухіної. — Харків : «ОВС», 2006. - Вид. 2-е, випр. і доп. – 224с.
195. Педагогічний експеримент : навчальний посібник [для студентів педагогічних ВНЗ] / [Євдокимов В, Агапова Т, Гавриш І, Олійник Т.]. – Харків : ОВС, 2001. – 148с.
196. Періг І.М. Тренінгові методики розвитку творчості студентів природничо-наукових спеціальностей / І.М. Періг // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. - № 10 (91). – С.45-52.
197. Песталоцци И.Г. Избр. пед. соч. : в 2т. - Т.2. / Песталоцци И.Г.— М., 1981.
198. Петрова Н.И. Индивидуальный стиль деятельности учителя : учебное пособие к спецкурсу / Петрова Н.И. – Казань : КГПИ, 1982.
199. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив / Петровский А.В. – М. : Политиздат, 1982. – 255с.
200. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс : учебник [для студ. пед. вузов]. - В2 кн. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 576с. - (Кн. 1 : Общие основы. Процесс обучения).
201. Подмазин С.И. Личностно-ориентированное образование : социально-философское исследование / Подмазин С.И. – Запорожье : Просвіта, 2000. – 250с.
202. Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика / Пономарев Я.А. - М. : „Педагогика“, 1976.

203. Пономарьова Г.Ф. Виховання як динамічна система / Галина Федорівна Пономарьова // Вісник Житомирського державного університету / Житомирський державний університет. – Житомир, 2009. – Вип. 44. – С.42-46.

204. Попков В.А., Коржуев А.В. Дидактика высшей школы : учеб. пособие [для студ. высших учеб. заведений] / В.А. Попов, А.В. Коржуев – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 136с.

205. Попков В.А., Коржуев А.В. Методология педагогического исследования и дидактика высшей школы : Книга [для начинающего преподавателя вуза, аспиранта, магистранта педагогического института, студента классического университета]. – М. : Изд-во МГУ, 2000. – 184с.

206. Постников П.Г. Профессиональное поведение учителя : психолого-педагогический анализ / Постников П.Г. – Педагогика. – 2004. - №5.

207. Поташник М.М. Как развить педагогическое творчество / Марк Матусович Поташник. – М. : Знание, 1987. – 80с.

208. Поташник М.М. Педагогическое творчество: проблемы развития и опыт : пособие для учителя / Поташник М.М. - К. : Рад. шк., 1988. – 187с.

209. Почерніна О.О., Токарева Г.В. Збірник контрольних робіт з педагогіки : навчально-методичний посібник / О.О. Почерніна, Г.В. Токарева. – Запоріжжя : ЗДУ, 2004. – 127с.

210. Прокопенко І.Ф. Педагогічні технології: навчальний посібник / І.Ф. Прокопенко, В.І. Євдокимов. – Харків: Колегіум, 2005. – 224 с.

211. Психологія / [за ред.. Г.С. Костюка]. – К., 1968. – С.424.

212. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений. – Ростов н/Д. : изд-во «Феникс», 1998. – 544с.

213. Пуанкаре А. Избранные труды : в 3-х т. [Перевод] : под ред. акад. Н.Н. Боголюбова (гл. ред) [и др.] М. : «Наука», 1971-1974. – Т. 1-3.

214. Пугач А. Проблема вчителя – важливий аспект науково-педагогічних досліджень (20-ті – початок 30-х рр. ХХ століття) / А. Пугач // Рідна школа. - № 2 (лютий). – 2006. – С. 72.

215. Путляева Л.В. Психологические аспекты проблемного обучения / [под. ред. А.К. Ерофеева]. - М., 1991.
216. Рабочая книга практического психолога : пособие для специалистов, работающих с персоналом / [под. ред. А.А. Бодалева, А.А. Деркача, Л.Г. Лаптева]. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 640с.
217. Рагозіна В. Підготовка вчителя музики до оволодіння методикою стимулювання творчих здібностей молодших школярів у процесі музичної діяльності / В. Рагозіна // Рідна школа. – 2005. - №9 - 10. – С. 35-38.
218. Радул О. Вчитель і суспільство: погляд у минуле / О. Радул // Радянська школа. - 7-8 (липень-серпень). – 2004. – С.57-58.
219. Развитие творческой активности школьников / [под ред. А.М. Матюшкина]. – М. : Педагогика, 1991. – 160с.
220. Реан А.А. Психология познания педагогом личности учащихся / Реан А.А. - М., 1990.
221. Резнік М.А., Козинець В.П. Культура творчого саморозвитку особистості : навч. посібник / М.А. Резнік, В.П. Козинець. – Дніпропетровськ : „Системні технології“, 2002. – 104 с.
222. Рибалко Л. С. Компоненти формування готовності студентів вищих навчальних закладів до професійно-педагогічної самореалізації / Л. С. Рибалко // Наук. вісн. Чернів. ун-ту. Сер. Педагогіка та психологія : зб. наук. пр. – Чернівці : Рута, 2003. – Вип. 182. – С. 193–201. – 0,42 авт. арк.
223. Рибо Т. Эволюция общих идей / Рибо Т. : пер. с франц. М. Гольдсмит. - СПб : Изд. Ф. Павленкова. 1898.
224. Розвиток ідеї виховуючого навчання в історії педагогічної думки та в практиці України : навч. посібник [для студентів пед. закладів] / [С.Т. Золотухіна]. – Харків : ХДПУ, 1994. – 108с.
225. Роменець В.А. Психологія творчості : навч. посібник / В.А. Роменець. - 2-ге вид., доп. – К. : Либідь, 2001. – 288 с.

226. Ружижиро В.Р. Мышление: пятнадцать уроков для начинающих авторов. / Ружижиро В.Р. : пер. с англ. А. Станиславского. – М. : Флинта : Наука, 2006. - 440с.
227. Рунин Б.М. Вечный поиск / Борис Михайлович Рунин– М. : Искусство, 1964. – 176с.
228. Рунин Б.М. О психологии импровизации: психология процесса художественного творчества / Борис Михайлович Рунин. – Л., 1980.
229. Рыбин В.А. Учитель в педагогике Нового времени / Рыбин В.А. // Педагогика. – 2006. - № 8. – С. 50.
230. Сабурова Л.А. Диалектика стереотипного и импровизационного в творческой деятельности: дис. ... канд. филос. наук / Сабурова Людмила Альбертовна. – Свердловск, 1988.
231. Савенкова Л.О. Теоретико-методичні основи підготовки майбутніх педагогів до професійного спілкування : монографія / Савенкова Л.О. – К. : КНЕУ, 1997. – 128с.
232. Светлов М.Я. За улыбку / Светлов М.Я. - М., 1962.
233. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие / Г. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
234. Селезнев Н.В. Развитие оценочной деятельности в учебно-воспитательном процессе: дисс. ... доктора пед. наук / Селезнев Н.В. - Борисоглебск, 1997.
235. Семенов В.Е., Исаков А.Н. Философское творчество: между Сциллой традиций и Харибдой авангарда. / В.Е. Семенов, А.Н. Исаков // Вопросы философии. - №4. - С. 47-53.
236. Сеница И.Е. О такте и мастерстве: беседы с молодыми педагогами / Сеница И.Е. – К. : Радянська школа, 1976. – 167с.
237. Сисоева С.О., Поясок Т.Б. Психологія та педагогіка : підручник [для студентів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю традиційної та дистанційної форм навчання]. - К. : Міленіум, 2005. – 520 с.

238. Скотт Д.Г. Конфлікти. Шляхи їх подолання / Д.Г. Скотт // Педагогічна майстерність : тексти / за заг. ред. І.А. Зязюна. – Модуль III.–Полтава, 2006.–232 с.

239. Скрипченко О.В., Падалка О.С., Скрипченко Л.О. Психолого-педагогічні основи навчання : навч. посібник [для викладачів психології і педагогіки, аспірантів, студентів пед. навч. закладів та кураторів військ. училищ] / Скрипченко О.В., Падалка О.С., Скрипченко Л.О. – К. : Укр. центр духовної культури, 2005. – 712 с.

240. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Общая педагогика : [учебное пособие для студентов высших учебных заведений]. / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 288 с. – (Ч.1).

241. Сластенин В.А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе: содержание, структура, функционирование / В.А. Сластенин // Профессиональная подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М. : МГПИ им. В.И. Ленина, 1982. – 180 с.

242. Сластенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / Виталий Александрович Сластенин. – М. : Просвещение. – 1976. – 157 с.

243. Сластенин В.А. Формирование социально-активной личности учителя / Виталий Александрович Сластенин // Советская педагогика. – 1981. - № 4. – С. 76 - 84.

244. Сластенин В.А., Чижакова Г.И. Введение в педагогическую аксиологию : учеб. пособие [для студ. высш. пед. учеб. заведений] / В.А. Сластенин, Г.И. Чижаков. – М. : „Академия“, 2003. – 192с.

245. Словарь-справочник по педагогике. / [авт.-сост. В.А. Мижериков]. – М. : ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.

246. Смиренський В.М. Формування у майбутніх учителів музики готовності до педагогічної імпровізації: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Смиренський Володимир Миколайович. – К., 1998.

247. Сокольников Ю.П. Системный анализ воспитания школьников / Сокольников Ю.П. – М.: Педагогика, 1986. – С.58.

248. Соловейчик С.Л. Час ученичества / Соловейчик С.Л. — М. : Дет. лит., 1968. — С. 217.
249. Спирин Л.Ф. Теория и технология решения педагогических задач / Спирин Л.Ф. — М. : Изд-во РПА, 1997. — 173 с.
250. Станиславский К.С. Моя жизнь в искусстве / К.С. Станиславский //— М. : Искусство, 1958. — (Собр. соч. : в 8т.).
251. Станиславский К.С. Работа актера над собой / Константин Сергеевич Станиславский. — М. : Искусство, 1985. — 479 с. — (Ч.1 : Работа над собой в творческом процессе переживания. Дневник ученика).
252. Станкин М.И. Профессиональные способности педагога: акмеология воспитания и обучения / Станкин М.И. — М. : Флинта, 1998. — 368с.
253. Стернин И.А. Введение в речевое воздействие / Стернин И.А. — Воронеж, 2001.
254. Сухомлинський В.О. Вибрані твори [у 5т.] / В. Сухомлинський. — К. : Рад. шк., 1976 — Т.2. - С. 341.
255. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. — Т. 3. — К. : Рад. школа, 1977. — С. 165.
256. Тарасович Н.М. Майстерність педагогічного спілкування : посібник [для організації самостійної роботи студентів над II модулем курсу «Основи педагогічної майстерності»] / Тарасович Н.М. — Полтава : Полтавський державний педагогічний університет ім. В.Г. Короленка, 2004. — 112 с.
257. Творческая направленность деятельности педагога : [сб. науч. тр. / под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской]. — Л., 1978. — С.6.
258. Тлумачний словник української мови / [укладачі Ковальова Т.В., Коврига Л.П.]. — Харків : Синтекс, 2002. — 672с.
259. Толстой Л.Н. Педагогические статьи трех периодов : 60-х, 70-х годов и последнего времени / Лев Николаевич Толстой. — М., 1923.
260. Тягло О.В. Критичне мислення : навчальний посібник / Тягло О.В. — Х. : «Основа», 2008. — 189с.
261. Уайдлер Т. День восьмой / Уайдлер Т. — М. : Прогресс, 1976.

262. Учителю о педагогической технике / [под ред. Л.И. Рувинского]. – М. : Педагогика, 1987. – 160 с.
263. Формирование педагогических умений в процессе профессионального воспитания будущего учителя : экспериментальные методические разработки [для преподавателей кафедр педагогики и психологии пединститутов и университетов]. – М. : НИИ общей педагогики АПН СССР, 1988. – С. 49-58.
264. Харькин В.Н. Импровизация в творческом взаимодействии учителя и младших школьников / В.Н. Харькин // Взаимодействие педагогического и ученического коллективов школы : межвузовский сборник научных трудов. – Ярославль : ЯГПИ им. К.Д. Ушинского, 1989. С. 84-92.
265. Харькин В.Н. Педагогическая импровизация: теория и методика / Владимир Николаевич Харькин. – М. : NB Магистр, 1992.
266. Ходжава З.И. К вопросу о понятии умения в советской психологии / З.И. Ходжава // Вопросы психологии. – 1955. - №3. – С.3-12.
267. Хуторской А.В. Развитие одаренности школьников : методика продуктивного обучения [пособие для учителя] / Хуторской А.В. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 320с.
268. Хуторской А.В. Современная дидактика : Учебник [для вузов] / Хуторской А.В. – Питер : СПб., 2001. – 544 с.
269. Чернобровкін В.М. Психологія прийняття педагогічних рішень : монографія / Чернобровкін В.М. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 416с.
270. Шапарь В.Б., Тимченко А.В., Швыдченко В.Н. Практическая психология. Инструментарий / В.Б. Шапарь, А.В. Тимченко, В.Н. Швыдченко. – Ростов н/Дону : «Феникс», 2002. – 688 с.
271. Шаповал Ю.Д. Педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до особистісного орієнтованого навчання молодших школярів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Шаповал Юлія Дмитрівна. – Харків, 2007. – 186с.

272. Шаров Ю.В., Кузьмина Е.М. Осознание учащимися значимости знаний – условие формирования их познавательных интересов / Ю.В. Шаров, Е.М. Кузьмина // Советская педагогика, 1974, № 6. – С. 41-49.
273. Шаталов В.Ф. Учить всех, учить каждого / В.Ф. Шаталов // Педагогический поиск. – М., 1987. – С. 142.
274. Шевченко Н.Ф., Паскевська Ю.А. Практикум із основ мовленнєвої компетентності психолога / Н.Ф. Шевченко, Ю.А. Паскевська // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. - № 11 (92). – С.48-72.
275. Шушара Т. Активізація навчально-пізнавальної діяльності учнів – вимога сьогодення / Т. Шушара // Рідна школа, 2003, № 2. – С. 11-13.
276. Щербаков А.И. Совершенствование системы профессиональной подготовки учителя-воспитателя – важная задача педиституттов / А.И. Щербаков // Современные задачи общеобразовательной школы и проблемы подготовки пед. кадров. – М., 1978.
277. Щербаков А.И. Формирование личности учителя советской школы в системе высшего педагогического образования / Щербаков А.И. – Л., 1968. – 120с.
278. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике / Щукина Г.И. – М. : Педагогика, 1971. – 352с.
279. Щуркова Н.Є. Классное руководство : игровые методы / Щуркова Н.Е. – М. : Педагогическое общество России, 2006. – 224с.
280. Щуркова Н.Є. «Философия жизни» в школе : методологический материал к учебному курсу человековедения / Щуркова Н.Є. – М. : Новая школа, 1994. – С.28-29.
281. Ягупов В.В. Педагогіка : навч. посібник / Ягупов В.В. – К. : Либідь, 2003. – 560 с.
282. Яценко Т.С. Социально-психологическое обучение в педагогике будущих учителей : метод. Пособие / Яценко Т.С. – К. : Вища школа, 1987. – 112с.