

Державний заклад
“ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені К.Д.УШИНСЬКОГО”

На правах рукопису

Мілова Маргарита Миколаївна

УДК: 378.013+370.711 + 371.8

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНОГО
ПРОФІЛЮ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ІМПРОВІЗАЦІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ
ДІЯЛЬНОСТІ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дисертація
на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:
Богданова Інна Михайлівна,
доктор педагогічних наук,
професор

Одеса – 2011

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ІМПРОВІЗАЦІЇ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ У ВНЗ.....	
1.1. Педагогічна імпровізація як невід’ємна складова творчої діяльності особистості.....	12
1.2. Сутність та структура педагогічної імпровізації.....	27
1.3. Готовність майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до педагогічної імпровізації як результат їхньої підготовки до педагогічної імпровізації	40
1.4. Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації.....	57
1.4.1. Забезпечення сталої мотивації майбутніх учителів-гуманітаріїв щодо педагогічної імпровізації.....	59
1.4.2. Залучення майбутніх учителів гуманітарного профілю до імпровізаційної діяльності в процесі навчання.....	65
1.4.3. Створення сприятливого соціально-психологічного клімату групи в ході педагогічної взаємодії.....	71
Висновки з першого розділу.....	75
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ІМПРОВІЗАЦІЇ	
2.1. Діагностика рівнів готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації.....	81

2.2.	Засоби реалізації педагогічних умов у процесі підготовки майбутніх учителів до педагогічної імпровізації.....	107
2.3.	Аналіз результатів формувального експерименту	145
	Висновки з другого розділу.....	159
	ВИСНОВКИ.....	163
	СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	167
	ДОДАТКИ.....	186

ВСТУП

Актуальність дослідження. На сучасному етапі модернізації системи вищої освіти України у ХХІ столітті в умовах глобальних мінливих

політичних, економічних, соціальних процесів одним із ключових завдань є забезпечення якості підготовки майбутніх учителів як на національному, так і на міжнародному рівнях. Підготовка майбутніх учителів-гуманітаріїв до педагогічної імпровізації проявляється в моделюванні та реалізації нових педагогічних ідей, знаходженні нових способів вирішення педагогічних завдань та ситуацій, що потребують миттєвих дій під час педагогічної взаємодії. Уміння швидко, коректно оцінити педагогічну ситуацію та прийняти правильне ефективне рішення засобами застосування певних лексико-стилістичних прийомів педагогічного спілкування є необхідним для учителя-гуманітарія.

Питання імпровізації вчені досліджували в різних аспектах, зокрема ними досліджено: інтуїцію як внутрішній механізм виникнення імпровізації (М.Бунге, А.Гильманов, Р.Грановська, М.Епштейн, М.Літвінова, Я.Пономарьов); музикальну імпровізацію (С. Аллен, В. Шулін), імпровізацію у танцювальному мистецтві (С.Пекстон).

Сучасні науковці педагогічну імпровізацію називають таким видом творчої педагогічної діяльності, який сприяє вирішенню різноманітних педагогічних ситуацій (Л.Берикханова, В.Загвязинський, Л.Мун, В.Харкін).

Питання підготовки педагогічних кадрів, розкриття творчих навичок майбутніх учителів відбито у працях багатьох учених, зокрема конструктивна та аналітична діяльність у процесі професійної підготовки (З.Курлянд, М.Левіна та ін.), готовність до професійної діяльності (В. Андрущенко, Н.Кічук, Н.Кузьміна, З.Левчук, А.Линенко, Т.Фокіна), психологічна готовність (Б.Ананьєв, М.Дьяченко, Л.Кандилович, Н.Левітов, О.Леонтєв, В.Сластьонін, Д.Узнадзе, Дж.Брунер, Ф.Мілет, К.Трончер, В.Хепер), готовність майбутніх учителів до педагогічної імпровізації (Л.Берикханова, С.Землякова). Водночас деякі автори (М.Левіна, С.Землякова) зазначають, що у педагогічних ВНЗ відсутня спеціалізована підготовка студентів до педагогічної імпровізації.

Необхідність підготовки майбутніх учителів саме гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації зумовлена характером їхньої професійної діяльності, оскільки вона має особливий творчий характер, зорієнтований на перманентний пошук нових засобів та способів розв'язання завдань. Це проявляється, по-перше, в широкому спектрі їх форм творчої роботи (написання есе та літературних нарисів, складання поем, інтерпретування та власне бачення історичних подій, творча робота над формами мови та мовлення, робота над візуальними образами тощо). По-друге, очевидною є можливість своєчасного використання педагогом-гуманітарієм таких диференційних комунікативних форм, які перетворюють педагогічну взаємодію (учитель-аудиторія) у спільний творчий процес.

Попри велику значущість та необхідність використання педагогічної імпровізації у професійній діяльності, процес підготовки студентів-гуманітаріїв до педагогічної імпровізації практично не здійснюється, що ускладнює педагогічну діяльність та не дозволяє молодому педагогу ефективно і творчо вирішувати актуальні практичні завдання.

У ході аналізу теорії і практики з досліджуваної проблеми було виявлено такі суперечності між:

- потребою суспільства в педагогах з творчим педагогічним мисленням, навичками своєчасного коректування педагогічного процесу за принципом «тут і тепер» та реальним станом професійної педагогічної підготовки у вищій школі;
- необхідністю й потребою використання імпровізації у навчально-виховному процесі та реальною відсутністю її дидактичного забезпечення;
- необхідністю підготовки студентів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації та її відсутністю у навчальній професійній діяльності, що й зумовило вибір теми дисертаційного дослідження **“Підготовка майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації у професійній діяльності”**.

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

Дослідження проводилося в межах наукової теми кафедри педагогіки “Професійно-педагогічні засади підготовки фахівців” (№0105U000190), що входить до тематичного плану науково-дослідної роботи Державного закладу “Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського”. Автором досліджувалася проблема підготовки майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації у професійній діяльності. Тему дисертації затверджено Вченою радою Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського (протокол № 4 від 24 листопада 2005 року) й узгоджено в координаційній раді при АПН України (протокол № 4 від 25 квітня 2006 р.).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати й експериментально апробувати педагогічні умови підготовки майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації у професійній діяльності.

Завдання дослідження:

1. Розкрити сутність і структуру феномена “готовність майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації у професійній діяльності”; уточнити поняття “підготовка майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації у професійній діяльності”, “педагогічна імпровізація”.
2. Визначити функції педагогічної імпровізації щодо її взаємозв’язку із суб’єктами педагогічної взаємодії та впливу на педагогічний процес.
3. Виявити компоненти, критерії, показники й схарактеризувати рівні готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації.
4. Теоретично обґрунтувати й експериментально апробувати педагогічні умови й експериментальну методику їх реалізації у процесі підготовки майбутніх учителів-гуманітаріїв до педагогічної імпровізації у професійній діяльності.

Об’єкт дослідження – підготовка майбутніх учителів гуманітарного профілю до професійної діяльності.

Предмет дослідження – методика формування готовності майбутніх

учителів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації у професійній діяльності.

Гіпотеза дослідження – підготовка майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації відбуватиметься більш ефективно, якщо реалізувати такі педагогічні умови: забезпечення сталої мотивації щодо імпровізаційної діяльності; залучення майбутніх учителів гуманітарного профілю до імпровізаційної діяльності в процесі навчання; створення сприятливого соціально-психологічного клімату групи в ході педагогічної взаємодії.

Методи дослідження: для розв'язання завдань, перевірки гіпотези дослідження використано методи теоретичного рівня пізнання: аналіз і систематизація філософської, психолого-педагогічної, навчально-методичної й інструктивно-методичної літератури з метою визначення стану і теоретичного обґрунтування проблеми підготовки майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації в професійній діяльності, виокремлення педагогічних умов, що сприяють формуванню готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації. Методи емпіричного рівня: опитування (бесіди, анкетування) студентів і викладачів з метою визначення ставлення студентів до проблеми дослідження, психолого-педагогічне тестування, рейтинг з метою розподілу студентів за рівнями сформованості готовності студентів до педагогічної імпровізації; педагогічний експеримент (констатувальний і формувальний етапи) з метою перевірки ефективності виокремлених педагогічних умов і розробленої методики формування готовності до педагогічної імпровізації; методи математичної статистики (статистична обробка результатів експериментальної роботи та їх інтерпретація) з метою перевірки ефективності методики формування готовності майбутніх учителів-гуманітаріїв до педагогічної імпровізації.

База дослідження. Дослідницько - експериментальна робота

проводилась на базі Державного закладу “Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського”, Херсонського державного університету. Експериментальним дослідженням було охоплено 151 особу. У формувальному експерименті взяли участь 74 студенти.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що вперше розкрито сутність і структуру феномена “готовність майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації” як інтегративну якість педагога, що забезпечує вміння своєчасно коректувати педагогічний процес, миттєво приймати рішення у непередбачених обставинах та обирати творчі способи й прийоми спілкування; виявлено функції педагогічної імпровізації відносно її впливу на суб’єкти навчальної діяльності і на саму навчальну діяльність (за відношенням “педагогічна імпровізація – учитель”: стимулятивно-мобілізаційну, експресивно-творчу; за відношенням “педагогічна імпровізація – той, хто навчається”: мотиваційну, конструктивно-творчу; за відношенням “педагогічна імпровізація – навчально-виховний процес”: оптимізуючу, інтегративну); виявлено зміст і компонентну структуру готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації у професійній діяльності (мотиваційно-творчий, ціннісно-змістовий та процесуально-діяльнісний компоненти), критерії готовності (настанова на імпровізаційну діяльність, сформованість творчого стилю; особистісна спрямованість на професійну діяльність, усвідомлення професійної ролі; сформованість педагогічної техніки, володіння саморегуляцією), їх показники, визначено й схарактеризовано три рівні готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації у професійній діяльності (низький, середній, високий); визначено та науково обґрунтовано педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації, а саме: забезпечення сталої мотивації щодо імпровізаційної діяльності; залучення майбутніх учителів гуманітарного профілю до

імпровізаційної діяльності; створення сприятливого соціально-психологічного клімату групи в ході педагогічної взаємодії.

Уточнено поняття “підготовка майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації”, що зумовлена оволодінням сукупністю знань, умінь і навичок педагогічної імпровізації, зорієнтованих на її застосування в професійній діяльності; “педагогічна імпровізація” як творчий акт педагогічної діяльності, що виступає засобом миттєвого коригування педагогічного задуму з урахуванням зовнішніх обставин педагогічної взаємодії.

Подальшого розвитку дістала класифікація педагогічної імпровізації в парадигмі застосування лексико-стилістичних прийомів (імпровізація-метафора, імпровізація-персоніфікація, імпровізація-епітет, імпровізація-метонімія, імпровізація-синеκδοxa, імпровізація-гіпербола, імпровізація-порівняння, імпровізація-антономазія, імпровізація-оксюморон, імпровізація-каламбур (гра слів)).

Практична значущість дослідження полягає у розробці методики діагностики готовності студентів до педагогічної імпровізації, методики формування готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації у професійній діяльності, елективного курсу “Основи педагогічної імпровізації”, призначений для студентів гуманітарних факультетів.

Матеріали дослідження можуть бути використані під час проведення занять з гуманітарних дисциплін у вищих педагогічних навчальних закладах, педагогічних коледжах, інститутах післядипломної педагогічної освіти, для студентів під час написання курсових і дипломних робіт, а також для вчителів та керівників загальноосвітніх навчальних закладів та викладачів вищої школи.

Результати дослідження впроваджено в начально-виховний процес Державного закладу “Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського” (акт впровадження № 592 від 11 вересня

2009 р.), Ізмаїльського державного гуманітарного університету (акт впровадження № 1-7/ 730 від 28 грудня 2009 р.), Одеського національного університету імені І.І. Мечникова (акт впровадження № 007738 від 28 грудня 2009 р.), Херсонського державного університету (акт впровадження № 12-12/549 від 28.04.2010 р.).

Достовірність результатів дослідження забезпечувалася методологічною й теоретичною обґрунтованістю вихідних концептуальних положень; використанням системи методів дослідження, адекватних об'єкту, предмету, меті, завданням дослідження; якісним і кількісним аналізом одержаних даних; дослідно-експериментальною перевіркою висунутої гіпотези; статистичною обробкою даних експерименту.

Апробація результатів дослідження. Основні положення дисертації доповідалися на: міжнародному симпозіумі “Революція в університетській освіті. Глобалізація - індивідуалізація. Погляд у майбутнє” (25-27 травня 2007, м. Одеса), міжнародній науково-практичній конференції “Сучасні технології в навчанні і вихованні у вищій школі” (6-7 жовтня 2009 р., м. Одеса), всеукраїнській науково-практичній конференції “Управління якістю підготовки фахівців у вищій школі: історія, досвід, перспективи” (14-15 листопада 2006 р. м.Одеса), 5 всеукраїнських науково - практичних читаннях студентів та майбутніх науковців, присвячених педагогічній спадщині К.Д.Ушинського (15-16 травня 2007 р., м. Одеса), науково - практичній конференції “Альянс наук: вчений – вченому” (7-8-травня 2007 р., м. Дніпропетровськ), обговорювалися на методичних семінарах і засіданнях кафедри германської філології та методики викладання іноземних мов і засіданнях кафедри соціальної педагогіки, психології та педагогічних інновацій Державного закладу “Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського”.

Основні результати дослідження висвітлено в 10 одноосібних публікаціях автора, 7 з яких у провідних наукових фахових виданнях, затверджених ВАК України.

Структура дисертації. Дисертація складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків. Загальний обсяг роботи складає 166 сторінок. Робота містить 9 таблиць, 1 схему, що займають 3 сторінки основного тексту. Додатки викладено на 40 сторінках. Список використаних джерел містить 203 найменування.

РОЗДІЛ I

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ІМПРОВІЗАЦІЇ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ У ВНЗ

1.1. Педагогічна імпровізація як невід’ємна складова творчої діяльності особистості

Під час динамічного розвитку новітніх інформаційних технологій, мінливих зовнішніх умов метою вищої школи виступає не навчання у суто методологічному розумінні, а підготовка спеціаліста, який може швидко орієнтуватися в навчальному процесі та за його межами. Тепер важливу роль відіграють практичні професіональні навички, які представляють собою не менш важливий сегмент навчання, ніж теоретичні знання.

Реалії педагогічного процесу визначаються суб’єкт-суб’єктною парадигмою освіти, яка виводить педагогічний процес на рівень взаємодії індивідуальностей. При чому, саме тут домінує ефект непрогнозованості, непередбачуваності. Як спосіб реагування на таку ситуацію та спосіб вирішення її вирішення виникає педагогічна імпровізація, як дія “ тут і тепер ” у контексті педагогічної взаємодії.

Дослідження було проведене в рамках особистісно-соціально-діяльнісного підходу, оскільки, по-перше, було зорієнтоване на цілісне вивчення особистості основних соціальних факторів її розвитку - соціального середовища, діяльності, внутрішньої активності, по-друге, досліджувався реальний процес взаємодії людини з навколишнім світом, особистість тут виступає як суб’єкт взаємодії, активне начало, що виконую певну послідовність різного роду дій.

Дослідженню проблеми педагогічної імпровізації присвячено праці Л. Берикханової, В. Загвязинського, В. Кан-Каліка, В. Харкіна [14, 52,53, 54,71,72, 165,166] та ін., в яких розкрито сутність, структуру, процес формування,

принципи класифікації педагогічної імпровізації та особливості прояву даного явища у професійній діяльності педагога.

Слід зазначити, однак, що в наш час у педагогічних закладах підготовка учителів навичкам педагогічної імпровізації здійснюється, однак не систематично та за умов відсутності методично-навчальної бази. В результаті цього виникають проблемні ситуації, з якими стикаються молоді педагоги, коли мусять прийняти коректне рішення при моделюванні та вирішенні нестандартних ситуацій.

Педагогічний процес за своєю природою є явищем творчим. Психологічний словник надає таке тлумачення поняття «творчість»: «діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних та духовних цінностей»[90, с. 350].

Р. Грановська вважає, що за своєю природою творчість є культурно-історичним поняттям та має психологічний аспект: особистісний та процесуальний. Вона розглядає той факт, що особистості властиві здатності, мотиви та вміння, завдяки яким створюється продукт, що визначається новизною, оригінальністю та унікальністю. Вивчення таких властивостей особистості визначило важливу роль уяви, інтуїції, таких компонентів розумової активності, що не усвідомлюються. Також важливим тут є потреба особистості до самоактуалізації, розкритті та поширенні кола власних креативних, творчих можливостей. Як процес творчість розглядають як першооснову, спираючись на зафіксовані спостереження діячів мистецтва та науки, де особлива роль відводилась «осаянню», натхненню, інсайту та іншим схожим станам, що змінюють собою попередню роботу думки [36].

Англійський вчений Г.Уоллес визначив чотири стадії процесів творчості: підготовку, визрівання, осаяння та перевірку [36]. Центральним, специфічно творчим моментом вважалось осаяння – інтуїтивне схоплення результату, до якого йде пошук. Експериментальні дослідження Р.Грановської продемонстрували, що інтуїтивне рішення виникає у предметній діяльності, що є доступною об'єктивному аналізу.

З боку специфіки психічної регуляції творчого процесу К.Станіславський запропонував концепт «над-свідомості» як найвищої концентрації духовних сил особистості під час створення продукту творчості [154].

У професійній педагогічній діяльності творчість є необхідною умовою та гарантією досягнення найвищої результативності педагогічного пошуку вчителя. Процес творчості виявляється не тільки під час проведення заняття, прогнозування ходу заняття, але, власне, ще з моменту задуму та підготовки до впровадження певної ідеї у навчальному процесі, який постійно піддається впливу внутрішніх та зовнішніх умов .

Творчість педагога для В. Кан-Каліка [75, с. 9] є різновидом евристичної діяльності, яка, відповідно, підкоряється усім законам творчого процесу. Як творчий процес педагогічна діяльність має загальну структуру та послідовність евристичного пошуку і водночас втілює в собі специфічні елементи, що пов'язані з саме з природою педагогічної творчості.

Автор визначає найважливіші процесуальні особливості творчого процесу педагога, які мають певний вплив на зміст його діяльності. А саме – часова спресованість загальної структури творчого процесу педагога; тісний зв'язок між основними стадіями творчого процесу (задум, розробка, втілення), що обмежує можливості вибору кращого варіанту рішення; відсутність можливості миттєво відчувати результати своєї творчої діяльності в їх кінцевому вигляді; спорідненість творчого процесу педагога з творчим процесом кожного учня та з творчою діяльністю усього педагогічного колективу; втілення значної частини творчого процесу педагога безпосередньо перед публікою (публічна діяльність).

Учений зазначає, що творчий процес педагога як один з компонентів творчої діяльності взагалі є взаємодією двох постійно взаємопов'язаних процесів: творчого процесу педагога та творчого процесу учня.

У цьому аспекті науковець бачить творчий процес педагога як діяльність, націлену на постійне вирішення багатьох навчально-виховних завдань при мінливих обставинах. Під час такої діяльності педагог виробляє та втілює у

комунікації з дітьми оптимальні, органічні для певної творчої індивідуальності нестандартні педагогічні вирішення.

Автором було проведене дослідження, яке дозволило визначити схематично творчий процес єдиною системою із взаємопов'язаними елементами: особистість педагога з його підструктурами: світоглядом, особистісними якостями та моральний облік, педагогічними здібностями та педагогічною спрямованістю; творчий процес педагога з двома підсистемами: науково-пошуковою (наукові знання, психолого-педагогічні знання педагога з предмета, вміння науково обґрунтовано вирішувати педагогічні завдання на базі розвиненого педагогічного мислення) та суб'єктивно-емоційну (емоційно-творча природа педагога з психофізичною природою вчителя, здатність спілкування, творче самопочуття та вміння керувати власними психічними станами, педагогічна інтуїція і імпровізація та інші елементи, що втілюють суб'єктивно емоційні здатності.

Педагогічна імпровізація є невід'ємною частиною творчого процесу педагога. В умовах педагогічної імпровізації протікає процес актуалізації та мобілізації творчих зусиль та здібностей, має місце творчий розвиток педагога. Ознакою педагогічної імпровізації є те, що вона має загально-педагогічну цінність, педагогічну значущість, є показником якості творчого підходу до педагогічної діяльності у навчанні та вихованні студентів.

Значний інтерес у контексті дослідження викликала позиція Н.Вишнякової. [23, с. 31] Автор зазначає, що своєрідність творчості педагога-майстра виражається в багатоваріантності впливу та взаємовпливу, імпровізаційності та оригінальності самовираження особистості. Автор додає, що задля повноцінної професійної творчості часто необхідна оперативна орієнтація в різноманітних проблемних ситуаціях. У плідній психолого-педагогічній творчості на основі раніше обміркованих та перевірених попередньою практикою варіантів подання матеріалу та характеру спілкування з'являються непередбачені нюанси, цікаві

методичні винаходи, тобто творчість виникає саме під час спілкування та взаємодії із особистістю в момент реалізації запланованого задуму.

У психолого-педагогічній діяльності, зумовленій стереотипними програмами та стандартами, часто зустрічаються незаплановані ситуації, вирішення яких потрібно знаходити миттєво, на основі імпровізації.

Реалії педагогічного процесу визначаються суб'єкт-суб'єктною парадигмою освіти, яка виводить педагогічний процес на рівень взаємодії індивідуальностей. При чому, саме тут домінує ефект непрогнозованості, непередбачуваності. Як спосіб реагування на таку ситуацію та спосіб вирішення її вирішення виникає педагогічна імпровізація, як дія “ тут і тепер ” у контексті педагогічної взаємодії.

Аналіз вищезазначеного ще раз підтверджує нашу думку про необхідність застосування педагогічної імпровізації під час навчально-виховного процесу.

Творчість педагога в певній мірі схожа за своєю структурою на творчість актора; в обох випадках імпровізація виступає як невід'ємна складова процесу творіння без підготовки.

Нижче наведемо визначення поняття імпровізації:

«кроки (нарис малюнка з натури, який відображає первинний задум композиції), що накидані под першим враженням» [167, с.351];

«сценічна гра, що не зумовлена твердим драматургічним текстом й не підготовлена на репетиціях» [150, с.870].

«мовленнєвий або музикальний твір, створений під час виконання без попередньої підготовки » [153, с.1197] .

С. Ожегов зазначає: ”Імпровізувати – виконувати художній твір, створюючи його під час виконання, без підготовки” [115, с.220].

Етимологія слова «імпровізація» виходить з латинського “*improvisus*” - неочікуваний, непередбачений.

Імпровізація народилась як одна з перших форм художньої творчості, адже розвиток різних форм мистецтва – пластичної, музикальної, фольклорної, драматичної (лірика та епос) - відбувався через імпровізацію.

Народна пісня створювалась засобом поетапного нашарування та розвитку окремих імпровізацій. Цьому сприяв фольклорний характер пісень, які передавались із уст в уста. Народні музиканти намагались залишити чітку фіксацію того музикального образу, що було знайдено та водночас придати йому нове звучання у ході виникнення та розвитку новітніх музикальних форм. В музичному світі не випадковим були здатність імпровізувати та наявність композиторського таланту. Видатними композиторами – імпровізаторами XVIII-XIX сторіч, наприклад, були Л.Бетховен, Ф.Ліст, В.Моцарт, М.Паганіні, Ф.Шуберт та ін. Музична імпровізація по-новому розкрила себе на початку XX сторіччя з виникненням епохи джазу, поп-мистецтва, розвитку нових форм симфонічної музики. Недивно, що музикальна імпровізація перетворилась на засіб професійного виховання - це є практикою Е. Далькроза, Ф. Йеде, К.Орфа та ін.

Швейцарський композитор, педагог та музикант Е.Далькроз використовував імпровізацію у навчанні музики та ритміки для формування та розвитку уяви, пластичного сприйняття та композиційного мислення учнів. Ідеї музиканта в багатьому відгукались та були синонімічними ідеям К.Станіславського, особливо це стосувалось метода фізичних дій та розуміння тісного зв'язку між переживаннями та темпоритмом існування актора у ролі. Е.Далькроз кожний етап навчання закінчував імпровізацією. В імпровізаційних вправах педагог спирався на звук, ритміку, динаміку, енергію музикальної теми, які проходили через телесні імпульси, в яких гострота музичного почуття залежить від гостроти фізичного сприйняття.

Педагог називав імпровізацію «швидкою безпосередньою інструментальною композицією» [180, с. 75].

Імпровізація допомагає й в танцювальному мистецтві. У народному танці імпровізація сприяє вираженню змісту, ідеї танцю, створює живу низку відношень між партнерами танцю, між виконавцями та аудиторією. Народний танець пронизаний імпровізацією виконавців кожний раз, коли вони вкладають в нього частку душі.

Щодо поетичного мистецтва, імпровізація розвивається у кожного народу – російські билінники, українські кобзарі, виконавці фінської «Калевали», давньоарабські змагання у схваленні та покаранні, ескімоські змагання під барабан, казахські та хакаські акини, європейські трубадури, де здатність імпровізувати вважалась необхідною для поета.

З імпровізацією були пов'язані практично усі форми народного театру - давньогрецький (мім), давньоримський (фесценніні), італійський (комедія дель арте), французький (театр ярмарку), які, в свою чергу, вплинули на розвиток усіх інших театрів в подальших сторіччях. Багатопланова імпровізація за образом персонажу потребувала високого ступню готовності та спеціально розвинених якостей виконавця. Актор-імпровізатор був поставлений в умови виправдовування схеми-сценарію. Таким чином, італійський видатний актор Даріо Фо зазначав про важливість не тільки знання техніки акторської майстерності, але й вроджених якостей, особливим даром, що є невід'ємною частиною імпровізації. А. Толшин зазначає, що імпровізація має прояв там, де публіка сприймає не тільки результат, а й сам процес творчості, а сам виконавець не тільки презентує це явище, а й в цей момент його створює.

Як продемонструвала дослідник процесів сценічної творчості Н.Рождественська, імпровізація виступає основним художнім прийомом в таких видах сценічного мистецтва, як хепенінг, психодрама [134]. Втілення імпровізації як органічної складової різних мистецтв надавало широкі можливості її використання в процесі художніх, педагогічних театральних пошуків початку ХХ сторіччя. Видатні педагоги-режисери – П. Брук, Є. Вахтангов, Гордон Крег, О. Лобанов, С. Радлов, К. Станіславський, Л.Сулержицький та ін. вказували на необхідність використання імпровізації акторами. Відомо, навіть, що були здійснені спроби колективної імпровізації на прикладі створення спектаклю-імпровізації. Незважаючи на те, що вони не завершилися успіхом, ці спроби сприяли твердій думки Є. Вахтангова та К. Станіславського про можливість реалізації імпровізації у психологічному житті людини-актора.

У 60-ті роки ХХ ст. на Заході з'являється ще один різновид імпровізації – хепенінг. Він представляє собою низку подій, які завжди невідомі глядачу та відбуваються одна за одною. Ціллю хепенінгу є залучення глядачів в дію, спроба занурення у світ несвідомих реакцій, провокація публіки, розвиток безпосередності сприйняття. За думкою англійських режисерів Д.Ходгсона та Е.Річардса усі імпровізації певною мірою є хепенінгом, адже нікому з учасників невідомо, що має відбутись. Головна мета хепенінгу – співучасть публіки у дії. Результативність хепенінгу залежить від змісту та творчої правоти тих подій, що пропонують глядачі.

У другій половині ХХ ст. продовжуються спроби відродження традицій італійської комедії дель арте, де імпровізація була важливою частиною в естетиці театру та принципом творчості актора. Одним з прикладів такої творчості може стати діяльність актора-імпровізатора, режисера, драматурга, лауреату Нобелівської премії 1997 року Даріо Фо. Його театральна культура основана на традиціях народних оповідачів. Почавши з невеликих монологів-імпровізацій на радіо, він піднявся до імпровізацій в сфері соціально-політичної сатири. Дослідники його творчості зазначають, що імпровізації піддався не увесь текст, більша його частина залишається незмінною упродовж певного часу, особливо ті місця, яким автор надає первинного задуму. Фо використовує діалекти, часто запобігає мови грамло (gramelot)- звукоуподібленню мові, якій притаманні ярка міміка, гучні жести, відхилення від психологізму, поєднання реальності та гротеску, фантазмагорії, високого темпу тощо. Актор може грати той самий спектакль десятиріччями («Містерія-буфф»), доповнюючи його новими сюжетами, незапланованими сценами, поєднуючи гнучкість форми з орієнтацію на сьогоденність. Проводячи аналогію з професією педагога, визнаємо можливість імпровізації в роботі з одним, по суті, й тим самим матеріалом, представленим шкільною програмою, університетськими робочими програмами, навчальними планами.

А.Толшин сценічною імпровізацією називає «різновидом сценічної спонтанної художньої творчості, сутність якого полягає в об'єднанні «тут та

тепер» процесів народження задуму та його втілення» [134, с. 163]. Автор додає, що імпровізація може служити засобом театрального експерименту, пошуку нової художньої форми, створення ансамблю виконавців, прийомом створення безпосередньої реакції глядачів та засобом спілкування із глядацьким залом. Імпровізація є спонтанною творчістю, однак обумовлена виконанням певного завдання, яке може бути підготовлено заздалегідь.

М.Епштейн вважає, що імпровізація виявляє непередбаченість створення, яка має місце у мозку самого творця. Дослідник зазначає, що ця особливість притаманна будь-якому різновиду творчості. На думку автора, необхідними умовами творчого самовираження є самота та поглиблення у свій внутрішній світ.

Щодо випадку імпровізації, яку досліджує автор, непередбачене має місце у свідомості іншої людини, поза розумінням творця.

Для Епштейна імпровізація є таким типом творчої діяльності, що розвивається між полюсами відомого та невідомого, які знаходяться у різних свідомостях. Саме з такої причини, на відміну від творчості, імпровізація включає в себе процес комунікації. Специфічність імпровізації полягає у тому, що це творчість через спілкування.

Науковець зазначає, що відмінність комунікації від імпровізації в тому, що у звичайних моделях комунікації один співрозмовник повідомляє таку інформацію, що є відомою для того, хто повідомляє. Зазвичай, інформація, що передається у процесі комунікації, існує й до початку спілкування та незалежно від нього. У випадку імпровізації невідоме породжує щось, ще більш невідоме. Те, що інформується на відповідь на запропоновану тему, є невідомою для самого імпровізатора.

Таким чином, від творчості імпровізація відрізняється тим, що включає в собі спілкування з іншою свідомістю, а від спілкування тим, що в ній присутній творчий акт, продукт чогось невідомого, непередбаченого.

Автор вважає, що імпровізація має місце лише тоді, коли завдана ззовні, тобто коли йому представлена незнайома тема, яку він має розвинути, мобілізуючи тим самим власний інтелектуальний потенціал. Розум, який є

атакованим новою ідеєю, потребує виходу, знаходження творчого вирішення. Інакше кажучи, імпровізація, на думку дослідника, є виключно сильною мобілізуючою силою, яка розвиває творчі особливості. Особливість практики М.Епштейна в тому, що вчений за допомогою імпровізації інтегрує різні за своєю сутністю дисципліни у єдиний творчий акт, проводячи його зі стану пасивного чуттєвого досвіду (наших уявлень щодо об'єктів) до активного досвіду розмірковування щодо даних об'єктів.

Як вже було зазначено вище, учений досліджував колективну імпровізацію, у якій також відображено відмінності колективної спонтанної творчості від фольклорної творчості. Різниця полягає в тому, що у фольклорі виконавець є носієм масової свідомості, він не є відокремленим від аудиторії. У фольклорі немає розмежувань між створенням витворів мистецтва та спілкуванням через мистецтво, тобто між творчістю та комунікацією – і те, і інше створюється одночасно і в одному й тому ж місці.

Особливість колективної імпровізації полягає в тому, вважає автор, що тут немає аудиторії та виконавця, тут є тільки співдумці (NB- не однодумці, які думають однаково, а імпровізують у відповідь один одному). Поряд з цим, вона відрізняється від фольклорної тим, що кожний учасник варіює загальну тему таким чином, як йому підказує власне «я».

Учений використовує дві форми імпровізації – усну та письмову. Обидві форми роботи є дуже важливими для творчого акту імпровізації, оскільки письмова робота припускає обмірковування ідеї наодинці, а усна – обговорення та корегування підготовлених ідей.

М.Епштейн упродовж 1982-1988 років займався питанням взаємодії творчості, спілкування та колективної імпровізації. Зазначимо, що автор починав із дослідження амбівалентних відношень між творчістю та спілкуванням. Це було обумовлено тим фактом, що у власній практичній діяльності дослідник зіткнувся із проблемою відсутності розуміння та інтересу до спілкування в колективі, учасники якого в індивідуальному спілкуванні проявляли себе у повній мірі, були цікавими, ерудованими співрозмовниками. Однак, під час колективної

зустрічі виникав парадокс, який полягав в тому, що бесіда носила суто формальний характер. Учений намагався знайти той засіб, який надав би можливість сумістити цінності творчості та спілкування таким чином, щоб присутність інших людей не паралізувала творчі здібності, а навпаки, стимулювала та мобілізувала творчий процес. М.Епштейн упродовж 1982-1988 років займався питанням взаємодії творчості, спілкування та колективної імпровізації. Зазначимо, що автор починав із дослідження амбівалентних відношень між творчістю та спілкуванням. Це було зумовлено тим фактом, що у власній практичній діяльності вчений зіткнувся із проблемою відсутності розуміння та інтересу до спілкування в колективі, учасники якого в індивідуальному спілкуванні проявляли себе у повній мірі, були цікавими, ерудованими співрозмовниками. Однак, під час колективної зустрічі виникав парадокс, який полягав в тому, що бесіда носила суто формальний характер. Учений намагався знайти той засіб, який надав би можливість сумістити цінності творчості та спілкування таким чином, щоб присутність інших людей не паралізувала творчі здібності, а навпаки, стимулювала та мобілізувала творчий процес.

Для реалізації задуму автор організував серію зустрічей представників різних професій – домогосподарок, лінгвістів, математиків, культурологів, театральних критиків і т.д. Теми на імпровізаційні обговорення запропоновувалися найрізноманітніші - із психологічним, літературним, соціальним напрямком тощо.

Учений бачить у процесі спільного роздуму своєрідний потік свідомості, який не є обмеженим окремими ідеями або сумарною їх кількістю. Цей потік автор порівнює з електроном, витисненим зі своєї орбіти, він випускає енергію, яка вкупі із енергією інших електронів, що були також витиснені, породжує термоядерну енергію, тобто зсування традиційних норм, понять та образів з їх звичних орбіт породжує величезний викид транскультурної енергії.

Дослідник виокремлює три різновиди імпровізації – типову, більш фрагментарну та найбільш складний тип, якому ми дали назву (оскільки сам автор не називає його) інтерпретований .

Для дослідження дані наукові спостереження представляють інтерес, насамперед, тому, що: наукове дослідження М.Епштейна зміцнило наше припущення, що у педагогічному процесі імпровізація виступає і як творчий акт, процес, і як засіб корегування та оптимізації процесу; нам близькою є діалектична природа процесу імпровізації, оскільки і в педагогічній імпровізації варіювання обох форм – усної та письмової – обумовлює успішність педагогічної імпровізації; привнесло краще розуміння видів колективної імпровізації; розширило наші уявлення про колективну імпровізацію взагалі та особливостей і відмінностей (від фольклорної творчості) зокрема.

Стосовно педагогічної ниви, наводимо такі визначення явища імпровізації: “діяльність учителя чи вихователя, що здійснюється в ході педагогічного спілкування без попереднього осмислення, обдумування. Метою педагогічної імпровізації є знаходження нового розв’язання в конкретних умовах навчання й виховання. Суть педагогічної імпровізації становить швидке та гнучке реагування на виникнення педагогічних завдань. Педагогічна імпровізація дає можливість знімати напруження в класі, актуалізувати знання, залучати учнів до співпраці і співтворчості, робить навчально-виховний процес привабливим, життєвим. Педагогічна імпровізація – один із шляхів досягнення педагогічної майстерності, особистісні якості педагога тут проявляються особливо яскраво,”- таким чином визначає педагогічну імпровізацію український педагогічний словник [75, с. 141].

За визначенням В. Кан-Каліка педагогічна імпровізація - це “творчість педагога саме під час спілкування з дітьми, у момент втілення у класі педагогічного задуму. Це творчість на основі інтерпретації матеріалу підготовленого уроку в сьогоденних обставинах діяльності, у світлі справжніх творчих настанов та відчуттів учителя. Вона втілює у собі здатність педагога оперативно оцінювати ситуації та дії тих, хто навчається, та власну діяльність,

приймати рішення одразу, часом без попереднього логічного розмірковування) на основі попереднього опиту та спеціальних педагогічних знань, ерудиції та інтелектуального пошуку та органічно діяти у мінливих обставинах діяльності, чутливо реагуючи на їхні зміни, корегуючи власну діяльність” [74].

За В.Загвязинським, педагогічна імпровізація – це “здатність педагога швидко та вірно оцінювати ситуацію, приймати рішення одразу, без розвиненого логічного розмірковування, на основі накопичених знань, досвіду та інтуїції” [54, с. 116].

Вчений пише: ” Педагог не просто має право на імпровізацію, він мусить постійно втілювати роботу над собою для того, щоб бути у стані імпровізаційної готовності, готовності творити та шукати найкращі рішення на занятті задля того, щоб у повній мірі та ефективно втілити задум ” [54, с. 121].

За В.Харкіним педагогічна імпровізація – ” акт, у процесі якого виконання співпадає або одразу ж йде за створенням об’єктивно чи суб’єктивно нового, який являє собою один з елементів педагогічної діяльності, і в той же час – своєрідний механізм трансформації педагогічних знань, вмінь, техніки в педагогічній, творчого характеру дії ” [166, с. 31].

Далі вчений робить уточнення власного визначення даного явища: ”педагогічній імпровізації, як й імпровізації взагалі, притаманні такі ознаки: збіг процесів створення та виконання або їхній мінімальний розрив, їхній публічний характер, а також те, що імпровізація – продукт єдності інтуїтивного та логічного з опорою на інсайт. Саме тому ми визначаємо педагогічну імпровізацію як компонент педагогічної діяльності, який втілюється під час проведення, без попередньої підготовки ” [166, с. 31].

Вивчаючи особливості прояву імпровізації під час проведення лекції, С.Дудель виводить таке визначення цього явища: «Імпровізація – миттєва, незапланована раніше творчість лектора, що трапляється в самому процесі читання лекції, що наповнює логічний “скелет ” лекції у мовленнєву словесну, інтонаційну, текстову “плоть “ та “кров” [41, с. 3].

Л.Берикханова педагогічну імпровізацію називає “ не випадковим явищем, а закономірним та дуже важливим компонентом творчої навчальної діяльності вчителя, що виступає як ефективний засіб оптимального втілення того, що задумано ” та називає її “ засобом оперативного корегування педагогічного задуму згідно з обставинами, що міняються, та творчим самопочуттям учителя ” [14].

Вищезначене визначення даного явища є найбільш вдалим, оптимальним, оскільки в педагогічному процесі імпровізація виступає засобом втілення педагогічного задуму та засобом його корегування з урахуванням обставин, що постійно трансформуються.

Інтерес для дослідження викликало визначення імпровізації Н. Вишнякової, яка [23, с. 32] називає імпровізацію педагога не просто єдністю таланту творця та виконавця, а індивідуальною здатністю особистості спеціаліста миттєво, на основі професійного досвіду та інтуїції єднати духовні та технологічні процеси у єдину структуру, створюючи продуктивний результат. Науковець небезпідставно додає, що в імпровізаційній діяльності майстра важливим не тільки результат як реалізація творчої ідеї, але й безпосередній творчий процес, у якому розвивається та формується творча індивідуальність майстра.

Мистецтво професійної імпровізації виражається у здатності спеціаліста вчасно орієнтуватися в психолого-педагогічній проблемній ситуації, миттєво прогнозувати процес продуктивного спілкування, на основі інтуїції та досвіду знаходити нові вирішення проблемних ситуацій, змінюючи динаміку пошуково-креативного процесу.

Вчена додає, що імпровізаційність виражається у здатності творчої особистості миттєво, експромтом, на основі інтуїції прогнозувати результат впливу та взаємодії з особистістю та колективом.

Як вже зазначалося вище, педагогічна та акторська діяльності є спорідненими. Дослідниця Н.Іванова, спираючись на наукові роботи Ю.Азарова, Н.Гончарової, Е.Гришина, В.Кан-Каліка, Ю.Львової, знаходить спільні ознаки обох видів діяльності за:

- 1) структурою (об'єкт, суб'єкт, мета, мотиви, засоби, результат);
- 2) функціями (співпадання розвиваючого, пізнавального і виховуючого змісту);
- 3) процесом діяльності (як мети дії на шляху до головної мети – “надмети” за Станіславським).

Окрім цього, за Н.Івановою, педагогічна та акторська дія має такі спільні показники: доцільність, поліфонізм, конкретність, адекватність ситуації особистості суб'єкта, взаємодія, динамічність, продуктивність [64].

На думку О.Ковальчук, акторська та педагогічна діяльності не є тотожними, але близькими за певними характеристиками, а саме: змістовими (комунікативний характер, взаємодія, співтворчість) та інструментальними (особистість творця і його психофізична природа виступає інструментом впливу). Дослідник відокремлює спільні характеристики обох процесів: їх здійснення у вигляді публічного виступу суб'єктом творчості; обмеженість обох процесів творчості часом, що вимагає мобільності та оперативності творця; динамічність самих результатів творчості в обох процесах; колективний характер. У своїй роботі автор спирається на дослідження, проведені А.Шафрановою у 1920 роках, де виділяються такі спільні риси: неавтоматизованість значної частини праці, необмеженість її рамками робочого дня; сполученість цих різновидів діяльності зі специфічними професійними емоціями; складність вимог, які висуває до психіки діяча мистецтв та вчителя їх рід занять [82, с. 9].

Зауважимо, що на спорідненість педагогічної та театральної діяльності вказували Є.Вахтангов, Н. Кузьміна, А.Макаренко, В. Мейєрхольд, С.Радлов, В.Соловйов, К. Станіславський [38,134,150, 152, 154,]та ін.

Натомість В.Харкін вважає, що на відміну від педагогічної діяльності, в акторській діяльності оточення (світло, музика, декорації, партнери) більш сприяє формуванню сконцентрованої уваги, яка необхідна для виникнення імпровізації, у той час як на занятті вчитель має в арсеналі тільки свій потенціал та «глядач» постійно той самий, причому не завжди він виступає «союзником» [166, с.39].

В.Кан-Калік, досліджуючи творчий потенціал педагога, акцентує увагу на тому, що розкриття здатності творчої реалізації є благоприємним підґрунтям для педагогічної імпровізації. Автор вважає, що в розкритті здатності імпровізувати та досягненні педагогічної майстерності важливу роль відіграє розвинена психофізична природа вчителя (здатність використовувати власне зовнішність, міміку, експресію, виразні можливості тощо). Нерозвинений психофізичний апарат (невпевненість у собі на занятті, творче самопочуття як вихідні феномени) у молодого спеціаліста призводить до великих нервових перевантажень, швидкої стомлюваності [75].

Аналізуючи творчий потенціал педагога, вчений зіставляє два види творчої діяльності - педагогічної та театральної, вважаючи, що, по-перше, на рівні взаємодії можуть визначитися такі залежності творчих процесів, які важко визначити іншими засобами; по-друге, з'являється можливість досліджувати один творчий процес через інший.

Дослідник також вказує на такі важливі його аспекти, як педагогічне переживання, етичну природу педагогічного процесу, творчу індивідуальність педагога та, зокрема, його творче самопочуття, яке активно та ефективно розвивається у студентів за методом навчання К.Станіславського, а саме "методом фізичних дій". Велику роль у формуванні творчого потенціалу відіграє також педагогічне спілкування, на основі якого формуються комунікаційні завдання педагога, індивідуальний стиль спілкування тощо.

Як вважає В.Кан-Калік, фактори, що споріднюють педагогічну та акторську діяльності, наступні: спілкування як форма зв'язку актора з глядачами, педагога з учнями; ціль, що в обох видах діяльності є спорідненою: визвати в аудиторії певні емоції; один "інструмент" впливу на аудиторію – власне особа учителя або актора, завдяки якому досягається мета [72, с.7].

1.2. Сутність і структура педагогічної імпровізації

Оскільки внутрішнім механізмом виникнення педагогічної імпровізації є інтуїція (за Л. Берикхановою та В. Харкіним), вважаємо, що дослідження

імпровізації є неможливим без дослідження природи інтуїції. В. Харкін називає інтуїцію першим етапом імпровізації. Вивчаючи дане питання, вчений звертається до наукового пошуку психологів, фізіологів та робить висновок, що інтуїція відіграє найважливішу роль у творчості, пов'язаній з інтуїтивним пошуком; а у разі відсутності інтуїтивного пошуку, творчість перетворюється в стандартизовану дію та не являє собою творчість [165].

Вчений зазначає, що інтуїтивне мислення, як і логічне, має прояв на всіх етапах процесу імпровізації.

В. Кан-Калік [72], спираючись на роботи Б. Теплова, А. Пуні, Б. Ломова, робить висновок : для реалізації імпровізації принциповими факторами є процес долаття випадкових перешкод, що в певній мірі залежить від вольового компоненту педагогічної імпровізації, яка має таку послідовність у своєму вираженні :

- оперативний аналіз ситуації, вибір засобів впливу;
- власне вплив (процес імпровізації);
- оцінювальна стадія, де педагог дає аналіз результатам імпровізації та визначає подальші завдання своєї діяльності.

У прояві педагогічної імпровізації важливу роль відіграє творча підготовка вчителя, яка включає в себе психолого-педагогічні знання; це залежить від навичок та прийомів спілкування з аудиторією, від того, як добре вчитель знає колектив взагалі.

Учені вже робили спроби класифікувати імпровізацію за різноманітними факторами: за джерелом виникнення, за структурою процесу, за якісним змістом [14, 73, 166].

Так, наприклад, В.Кан-Калік у результаті дослідження проблеми виділяє 5 варіантів педагогічної імпровізації за джерелом виникнення :

- перший варіант виникає за коригуючими факторами педагогічної творчості (клас, учень, ситуація, виховальна проблема, яка раптово виникає в колективі).
- Цей варіант він називає імпровізацією, що виникає ззовні, опосередковано.

- другий варіант педагогічної імпровізації пов'язаний з тим, що педагог знаходить у собі самому потрібний матеріал до імпровізації: раптова ситуація у класі, спогади, аналогія тощо.

- третій варіант виникає за логікою подання навчального матеріалу; тут викладач визначає такі залежності в логічному процесі, які не були ним помічені попередньо.

- четвертий варіант педагогічної імпровізації в класі пов'язаний з критичним аналізом вчителем своєї діяльності.

- п'ятий варіант пов'язаний зі складністю творчого пошуку, який здійснюється викладачем. Як результат інтуїтивного пошуку, що здійснюється викладачем.

Отже, в наведеній класифікації [73] коригуючим фактором педагогічного процесу виступають зовнішні та внутрішні умови, у результаті дій яких він, педагогічний процес, оптимізується.

Педагогічна імпровізація за своєю сутністю є результатом, продуктом творчого процесу викладача та творчого реагування учнів (студентів), з одного боку, та необхідною умовою ефективного його (творчого процесу) протікання.

Л. Берикханова, розглядаючи питання класифікації варіантів педагогічної імпровізації та інші прояви цього процесу, акцентує увагу на проблемі професійної підготовки до імпровізації, яку вона називає «імпровізаційною готовністю» [14.].

Дослідник представляє класифікацію процесу педагогічної імпровізації, зокрема, імпровізації, спрямованої на “ реалізацію та доцільне уточнення ” [14]:

- 1) цілей конкретного заняття;
- 2) змісту навчального матеріалу;
- 3) методичного прийому;
- 4) організації навчального матеріалу.

За джерелом виникнення педагогічну імпровізацію Л.Берикханова поділяє на “ природну ” (неспровоковану), яка виявляє себе як засіб оперативних

корегувань педагогічного задуму, та “ вимушену ” (спровоковану), яка виявляє себе як засіб конкретизації педагогічного проекту.

За якісним змістом, ступенем нові рішення вчена поділяє педагогічну імпровізацію на стандартну (використовуються стандартні, типові рішення певних педагогічних ситуацій) та творчу (використовуються нешаблонні засоби та новітні комбінації вже відомих засобів).

В.Харкін, розв’язуючи проблему імпровізації в діяльності педагога, вважає помилковою ідентифікацію імпровізації та імпровізаційності, оскільки імпровізаційність нарівні зі стереотипністю є структурним компонентом творчості, який не в змозі створити кінцевий продукт, тоді як імпровізація є кінцевим продуктом діяльності.

Учений наголошує на тому, що імпровізаційність може проявлятися у думках, однак імпровізація завжди є публічною.

Імпровізаційність він вважає компонентом діяльності, що надає їй творчого характеру, що є умовою її розвитку та мірою творчої насиченості [166, с.14.].

За структурою процесу педагогічну імпровізацію дослідник поділяє на три типи: класичну, з домашньою заготовкою та змішаного типу [166].

Так, у протіканні класичної імпровізації вчений відокремлює такі етапи-ланки :

1-й етап – осяяння – людина інтуїтивно усвідомлює ідею, раптову думку, осяяння . Найчастіше цей процес відбувається під час сильного емоційного піднесення;

2-й етап – інтуїтивно-логічне усвідомлення ідеї та вибір засобу її реалізації. Представлений етап завжди відбувається миттєво, є дуже стислим за часом;

3-й етап - публічна реалізація ідеї з інтуїтивно-логічною корекцією; на даному етапі імпровізація проявляється вже ззовні;

4-й етап –миттєвий інтуїтивно-логічний аналіз результату імпровізації. На даному етапі людина приймає рішення про подальший імпровізаційний крок або ж інтуїтивно-логічно обмірковує подальші творчі кроки;

5-й етап - плавний перехід від імпровізації до запланованого раніше.

Учений наголошує на тому, що під час протікання педагогічної імпровізації з домашньою заготовкою доля інтуїтивного мінімальна, навіть, можливо, нульова. При цьому мають місце такі етапи:

1-й етап – включає в себе 2 ланки – вибір відповідного моменту для заготовленої імпровізації та миттєве корегування шляхів, що були розроблені заздалегідь, з урахуванням мінливості реальних умов;

2-й етап – публічне втілення – 3 ланка, на відміну від класичної імпровізації у даному випадку представлена можливість у кращому світі представити матеріал завдяки відрепетируемому заздалегідь засобу подання матеріалу;

3-й етап – обмірковування та миттєвий аналіз педагогічної імпровізації та, як результат цього рішення, про продовження імпровізації або виході з неї – 4 ланка, та 5 ланка – перехід до запланованого ходу педагогічного проекту.

Важливо додати, що при цьому педагог може прийняти рішення про продовження імпровізації на іншу заготовку, отже, четверта ланка може перейти у другу.

Відмітимо також, що у змішаній імпровізації існують два підваріанти: заздалегідь класична та заздалегідь з домашньою заготовкою.

Сутність такого різновиду імпровізації в тому, що в ній змішані та переходять один в інший два варіанти імпровізації – класичної та з домашньою заготовкою.

У підваріанті зі заздалегідь класичною імпровізацією процес відповідає першим чотирьом ланкам:

- осяяння;
- вибору шляху;
- публічного втілювання;
- миттєвого аналізу.

У випадку, якщо викладач приймає рішення продовжити імпровізацію з домашньою заготовкою, процес переходить до другої ланки імпровізації такого типу та весь процес проходить за етапами імпровізування з домашньою заготовкою.

Цей варіант, зазначає автор, може мати й модифікації, наприклад, таку, в якій 2-а, 3-я та 4-а ланки імпровізації з домашньою заготовкою, як і в попередньому підваріанті, йдуть за 1-ю- 4-ю ланками процесу класичної імпровізації та далі 4-а ланка імпровізації з домашньою заготовкою з'єднується з 2-ю та усіма наступними ланками класичної [166, с. 20].

Автор не включає в імпровізаційний процес етап підготовки, оскільки вважає його логічним, вчений стверджує, що без знань, досвіду та іншої підготовчої роботи в певній сфері творчості воно взагалі неможливе або малоефективне. Тому немає необхідності включати даний етап до структури, що аналізуються [166, с. 22]. Ми цілком згодні з позицією дослідника, адже без спеціальних знань та підготовчого етапу, що передує заняттю, не має місця ефективного педагогічного процесу.

У шкільній практиці, як зазначає В. Харкін, найчастіше використовується імпровізація з домашньою заготовкою

На думку власне автора класифікації, вона має цінність в тому, що дозволяє проникнути у глибину, сутність явища, але й не без недоліків – досить важко аналізувати належність імпровізації до того чи іншого типу.

За формою втілювання імпровізація проявляється у мовленнєвій, фізичній та мовленнево-фізичній діях [166]:

Мовленнєва дія – притаманна імпровізації у формі монологу вчителя, дотепної репліки, діалогу з окремим учнем, з групою та ін.

Фізична дія – у чистому вигляді без мовленнєвого впливу в імпровізаціях зустрічається досить рідко, до того ж її досить важко зафіксувати. Має прояв у вигляді жесту, погляду, танцю, спортивних вправ, що втілюються персоною або групою персон.

Імпровізація, яка проявляється у формі мовленнево-фізичної дії – розповсюджена ширше, ніж другого типу, однак рідше, ніж першого. Має прояв у виді гри, розіграшу, імпровізаційної вистави.

Які ж риси є необхідними для успішної імпровізації? В. Харкін виокремлює такі:

-мовленнєвий вплив – розвиток даної навички необхідно втілювати на заняттях; педагогу недостатньо просто володіти власне мовленням, правильно висловлюватися, необхідно діяти словом, а цьому необхідно вчити;

-творча домінанта з такими її елементами : увага, уява, натхнення. При цьому педагог звертається до творчості психологів, він зазначає у даного компоненту такі ознаки: наполегливу потребу в творчій діяльності, психологічну налаштованість, готовність до творчої діяльності, прогресуючу зацікавленість до проблеми.

Учений робить акцент на специфіку педагогічної уваги, яка, з одного боку, має бути «розсіюваною» на багаточисельні об'єкти, а з іншого – сконцентрованою на вирішенні педагогічних задач під час аналізування та передбачення своєї діяльності. На відміну від точки зору деяких учених (І. Страхова та ін.), які вважають, що задля продуктивної творчої (педагогічної, відповідно) діяльності необхідна абсолютна концентрація на об'єкті дослідження, В. Харкін вважає, що увага повинна бути спрямованою не тільки на матеріал, але й на те, чи зацікавлена аудиторія, чи розуміють його учасники навчального процесу.

Окрім розвиненої уваги, для успішного протікання педагогічного процесу вчителю необхідна творча уява, що допомагає спрогнозувати те, як учні сприйматимуть навчальний матеріал, обрати найефективніший засіб подання інформації, надбати найбільшого ступеню переконливості.

Викладач мусить володіти емоційною збудженістю, яка дозволить переживати образи, викликані уявою, як реально існуючі [166].

Все вище назване (емоційна збудженість, концентрація уваги, уява) передують приливам натхнення, феномен, що трактується як особливий стан, дар людині зверху. Однак, є доведені факти того, що цей стан цілком можливо викликати у себе, налаштовуючись на роботу. П. Чайковський, наприклад, у своїх листах зазначав, що для творів на замовлення він змушений іноді себе

налаштовувати, та натхнення він називав «таким гостем, що не з'являється на перше кликання», та знову «гостем, який не любить відвідувати ледарів» [38].

За В. Харкіним, основами педагогічної імпровізації є:

- творча домінанта педагога з такими її компонентами, як неухважність, розвинена уява та творче натхнення;
- психолого-педагогічні знання педагога (особливо вміння мовленнєвого впливу);
- спеціально імпровізаційні знання [166].

У дослідженні припускаємо, що кінцевим результатом підготовки майбутніх спеціалістів до педагогічної імпровізації може бути сформована готовність до педагогічної імпровізації.

Слід зазначити, що проблема формування готовності до педагогічної імпровізації була фундаментально проаналізована Л. Берикхановою, яка, вивчаючи роль педагогічної імпровізації в діяльності вчителя, дає таке тлумачення стану готовності педагога до педагогічної імпровізації, як «націленість його на органічне втілювання та оперативне корегування педагогічного проекту заняття, лекції тощо» [14].

Завданням нашого дослідження було проаналізувати проблему підготовки не діючого, а майбутнього педагога до педагогічної імпровізації у професійній діяльності з урахуванням специфіки його спеціалізації.

На нашу думку, педагогічна імпровізація як творчий акт педагогічної діяльності, що виступає засобом корегування педагогічного задуму особистості із урахуванням зовнішніх обставин, виконує певні функції у педагогічній взаємодії.

Ми відштовхувались від трьох систем педагогічної взаємодії, які обумовили функціональну природу педагогічної імпровізації, а саме: педагогічна імпровізація-вчитель, педагогічна імпровізація-учень, педагогічна імпровізація-педагогічна взаємодія. Перша з них пов'язана із впливом педагогічної імпровізації на характер дій вчителя під час навчального процесу, друга – із впливом педагогічної імпровізації на характер дій учня, остання же, третій принцип – відносно впливу педагогічної імпровізації на самий процес педагогічної взаємодії.

Виходячи з цього, вважаємо, що педагогічна імпровізація під час навчально-виховного процесу за відношенням педагогічна імпровізація-вчитель, впливу на діяльність вчителя виконує такі функції:

- 1) стимулятивно-мобілізаційну;
- 2) експресивно-творчу.

Стимулятивно-мобілізаційна функція педагогічної імпровізації полягає в стимуляції внутрішніх зусиль педагога для оптимізації педагогічної взаємодії.

У зв'язку з протиріччями, які виникають у навчальному процесі учитель відчуває потребу під час взаємодії з учнями для оптимізації самого педагогічного спілкування. Задля цього в учителів мобілізуються зусилля, концентрується увага, разом з цим відбуваються процеси регулятивного характеру, а саме оволодіння емоційним станом, психофізичною природою – психофізичними якостями, якими вчитель повинен володіти та оперативно керуватися, такими як голосом, мовленнєвими даними, мімікою, пластичністю рухів, жестів тощо.

Експресивно - творча функція полягає у розкритті творчого потенціалу вчителя, при якому відбувається створення суб'єктивно або об'єктивно нового продукту, з цим мають місце і винаходження оригінальних засобів вирішення ситуацій, і розвивання творчої уяви, інтуїтивно-логічного бачення ситуації, гумору.

Коли йдеться про вплив педагогічної імпровізації на діяльність того, хто навчається, виокремлюємо такі її функції:

- 1) мотиваційну;
- 2) конструктивно-творчу.

Мотиваційна функція дозволяє поєднати фактичні знання з їх емоційним сприйманням та формувати переконання засобом образного узагальнення картин світу, тобто усього того, що відбувається. Завдяки їй відбувається стимулювання та вибір найбільш оптимальної стратегії у навчальному процесі.

Конструктивно-творча функція полягає у формуванні творчого арсеналу професійної діяльності, закладанні того базису, який забезпечить у подальшому

вільну реалізацію творчого у професійній діяльності. Зазначимо, що різниця між зазначеною функцією та експресивно-творчою у першій категорії представлена в принципі реалізації творчих здібностей. На відміну від першої категорії, де вчитель уже досяг розуміння та уявлення щодо творчого підходу (активне або пасивне), учень знаходиться на шляху до нього. Нашим завданням тут є стимулювання творчої активності учня (студента) шляхом педагогічної імпровізації.

Щодо принципу впливу педагогічної імпровізації саме на навчально-виховний процес, зазначимо, що тут педагогічна імпровізація виконує такі функції :

- 1) оптимізуючу;
- 2) інтегративну.

Оптимізуюча функція. Педагогічна імпровізація оптимізує навчально-виховний процес, стимулює інтерес з обох боків суб'єктів, сприяє розкриттю творчої активності, відкриває нові грані педагогічного процесу.

Інтегративна функція полягає в досягненні взаєморозуміння суб'єктів педагогічної взаємодії, полегшенню сприймання, розуміння обох сторін, сприяє досягненню емоційно-психологічної єдності вчителя з класом, коли учні переживають, відчувають радість та підйом від спілкування із учителем, у результаті чого виникає атмосфера співтворчості, співробітництва.

Ми згодні з позицією авторів [14, 54, 59, 73, 162, 166], що в процесі підготовки учителів до педагогічної імпровізації значне місце належить формуванню навичок концентрування та розсіювання уваги.

Як відомо, звичка та увага знаходяться в антагоністичних стосунках [25, с.161]. Отже, робота уваги має бути особливо напруженою тоді, коли робота виходить поза межі звичного. Оскільки імпровізація найчастіше має характер спонтанний та прямо пов'язана з незвичайними, нетиповими ситуаціями, оптимізація уваги - необхідна умова протікання педагогічної імпровізації.

Як було зазначено вище, внутрішнім механізмом виникнення педагогічної імпровізації виступає інтуїція. Аналіз інтуїтивного процесу надає найбільш чіткого розуміння процесу педагогічної імпровізації.

Слово «інтуїція» походить від латинського “ *intueri* “ - споглядати, пильно розглядати, вдивлятися [128].

Розв'язуючи природу логічної, наукової інтуїції, М.Бунге здійснює фундаментальний аналіз з історії питання, спираючись на роботи Аристотеля, Декарта, Гегеля, Бергсона, Спінози та ін. Учений зазначає, що інтуїція мала різні тлумачення в історії філософії: визначалася як форма безпосереднього інтелектуального знання або споглядання (інтелектуальна інтуїція). Так, наприклад, Платон стверджував, що споглядання ідей (прообразів речей чуттєвого світу) є різновидом неопосередкованого знання, що з'являється як раптове осяяння, що передбачає довгу інтелектуальну підготовку [19, с.34] .

Психологи вважають, що сфера інтуїції – це “ надсвідомість людини ”, яка досягається “проривом” крізь ментальну оболонку в інші шари [106]. Вона є тим своєрідним типом мислення, коли окремі ланки процесу мислення проходять у свідомості більш-менш неусвідомлено та абсолютно ясно усвідомлюється результат думки – істина.

К.Юнг зазначає, що інтуїція є неусвідомленим процесом, результат якого є утрочанням неусвідомленого змістового – випадкової ідеї або передчуття - у свідомість[106] .

Інтуїція – це процес, що нагадує інстинкт, але з тією різницею, що інстинкт є цілеспрямованим імпульсом, що допомагає здійснити деяку складну дію, а інтуїція є неусвідомленим цільним відчуттям, баченням складної ситуації.

Він називає інтуїцію тим материнським ґрунтом, з якого виростають мислення та почуття як раціональні функції [106].

Ж. Піаже бачив інтуїцію як образне предметне мислення, яке характеризує дологічну стадію розвитку. Як і К. Юнг, він вважав, що з часом інтуїція дещо зменшується та поступається логічному мисленню[12] .

Однак, незважаючи на те, що розв'язанням даної проблеми займаються багато вчених, психологічний механізм інтуїції залишається нерозкритим до кінця. М Бунге зазначає: «Інтуїція - колекція мотлоху, куди ми звалили усі інтелектуальні механізми, про які не знаємо, яким чином їх проаналізувати або навіть точно назвати» [19].

Проблему розв'язання психофізіологічного механізму інтуїції досліджує Р.Грановська [36].

За автором, основним субстратом вважається особлива динамічна організація правої півкулі мозку. Вчена вважає, що інтуїція – це акт безпосереднього сприйняття спеціалізованою нервовою тканиною правої півкулі.

Людина, яка має розвинену інтуїцію, миттєво синтезує усі сигнали із зовнішнього середовища – образи, які вона не усвідомлює, та із внутрішнього – скриті значення того, що вона переживає щодо цих образів. Це прояв особливої спостережливості, чуйності. Така організація процесу обробки інформації дозволяє передбачити можливості, які дає зовнішнє середовище.

Узагальнюючи проведений аналіз природи інтуїції та особливостей її прояву, ми вважаємо, що : інтуїтивний процес має прояв в усіх шарах, оскільки людина, приймаючи те чи інше рішення, проходить через власне несвідоме оцінюванням ситуації; інтуїція- це безсвідомий процес, результатом якого є вимкнення безсвідомої свідомості – раптової ідеї або передчуття – до свідомості; інтуїція є плідотворною тоді, коли вона уточнена та попередньо оброблена розумом; функціонування інтуїтивного процесу цілком можливо пояснити з боку психофізіології; в процесі розв'язання механізмів інтуїції, яка є базою для педагогічної імпровізації, особливе місце ми приділяємо такому її різновиду, як педагогічна інтуїція, оскільки у професіональному спілкуванні викладач користується саме нею. Це й є підґрунтям для подальшого вивчення даної проблеми.

Спираючись на дослідження Я.Пономарьова, С.Гильманов зазначає, що сутністю інтуїції є “ усвідомлення певним чином зафіксованого психікою

побічного продукту дій ”, після якого інтуїтивні знання переходять та стають складовою свідомого організованого досвіду.

У даному підході інтуїція є складовою загального механізму творчості.

Я. Пономарьов зазначає, що інтуїтивне рішення завдань виникає тоді, коли логічні програми, що є в резерві у людини, не в змозі знайти вірне рішення, у такому випадку людина дає собі настанову та у психіці формується інтуїтивна модель ситуації, «що призводить у вдалих випадках, які тісно пов'язані з виникненням побічних продуктів дій та їхніх емоційних оцінок, до інтуїтивного рішення». С.Гильманов додає, що важливу роль тут відіграє сформованість внутрішнього плану дій .

Інтуїтивний пошук – одна із запорок успішного творчого прояву не тільки в педагогічному процесі, але й в інших сферах життєдіяльності. Педагогічний пошук – це категорія, притаманна людині з творчим потенціалом. Отже, проводячи заняття, педагог інтуїтивно намагається знайти та означити нові, найбільш оптимальні рішення у педагогічному спілкуванні.

Отже, як і імпровізація, так і інтуїтивне рішення має власні етапи протікання. Також, як і інтуїтивний процес, імпровізаційний акт підлягає усвідомленню наприкінці, де проводиться аналіз.

Слід зазначити, що думка про те, що вчитель на занятті керується тільки інтуїцією, – помилкова. Педагогічна імпровізація заздалегідь спирається на інтуїтивний пошук та логічний аналіз здобутих педагогом знань[2, с.128-137].

В.Кан-Калік додає, що імпровізація в творчості педагога, як і в художній творчості, виходить з творчої підготовки педагога, спирається на неї та неможлива без серйозної попередньої роботи [72, с.87]. Ми підтримуємо позицію В. Харкіна, який зазначає, що хоч педагогічна імпровізація часто має інтуїтивний характер, основи її мають характер реальний.

Підводячи підсумок, зазначимо, що на основі аналізу психолого-педагогічної літератури з означеної проблеми, ми можемо зробити такі узагальнення: внутрішнім механізмом педагогічної імпровізації виступає інтуїція.

Ми згодні з позицією В. Харкіна в концепції протікання імпровізаційного процесу і в подальшій роботі будемо відштовхуватися від представлених вченим 5-ти етапів : 1-ий- осяяння; 2-й - інтуїтивно-логічне усвідомлення ідеї та вибір засобу її реалізації; 3-й - публічна реалізація ідеї з інтуїтивно-логічною корекцією; 4-й - миттєвий інтуїтивно-логічний аналіз результату імпровізації; 5-й - плавний перехід від імпровізації до запланованого раніше. Робочим визначенням цього явища ми вважаємо нижчезазначене: педагогічна імпровізація – творчий акт педагогічної діяльності особистості, що виступає як засіб миттєвого коригування педагогічного задуму з урахуванням зовнішніх обставин педагогічної взаємодії. Педагогічна імпровізація, базуючись на інтуїтивному пошуку, має реальний характер. Оптимальна, коректна імпровізація повинна мати реальну основу, інакше кажучи, повинна бути ретельно підготовлена, якщо йдеться про педагогічний процес; від цього виходить ясність та прозорість факту, що підготовка спеціаліста до педагогічної імпровізації не тільки можлива, але й необхідна.

1.3. Готовність майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до педагогічної імпровізації як результат їхньої підготовки до педагогічної імпровізації

Об'єктом дослідження є професійна підготовка майбутніх учителів гуманітарного профілю. Однак що є «підготовкою»? Визначення цього поняття наведені нижче:

«формування та збагачення настанов, знань та вмінь, необхідних індивідууму для адекватного виконання специфічних завдань» [131, с. 344];

«запас знань, навичок, отриманий ким-небудь» [107, с. 390].

Тлумачні словники В. Бусела та В. Даля не надають визначення іменника «підготовка», однак демонструють тлумачення дієслова «підготувати»:

«заготовити заздалегідь, першими роботами» [39, с.169] .

«забезпечувати здійснення, проведення, існування чогось, завчасно роблячи, готуючи для цього все необхідне; давати необхідний запас знань,

передавати навички, досвід і т. ін. у процесі навчання, практичної діяльності» [21, с.767].

Різноманітні аспекти педагогічної проблеми підготовки до професійної діяльності вчителя були ретельно вивчені протягом останнього часу вітчизняними та зарубіжними науковцями [63, 78, 98, 105].

Проблему професійної усталеності вчителя проаналізовано З.Курлянд [98], дослідженням проблеми формування інтересу до загально-педагогічної діяльності студентів займалась Н. Кічук [78], формуванням педагогічної майстерності майбутнього вчителя займались І.Зязюн, Л.Крамущенко та ін. [63], готовність до педагогічної діяльності вивчала А.Линенко [105] та ін.

У педагогічній науці дослідники надають трактування поняття «підготовка» залежно від роду та характеру предмета наукового дослідження.

Отже, підготовкою називають процесом, який передбачає не тільки володіння основами педагогічної теорії, але й набуття знань, вмінь і навичок, зорієнтованих на розвиток певних якостей, як-от: особистісних і професійних характеристик майбутнього вчителя [66.]; зорієнтованих на особистість учня, формування певних психологічних моральних якостей, важливих для роботи в особистісно-орієнтованому освітньому середовищі» [145, с.14.]; необхідних для безпечного життя та діяльності людини [28, с.15]; спрямованих на соціалізацію особистості тих, хто навчається [86] або процесом, зорієнтованим на розвиток певних компетентностей, що дозволяють ефективно функціонувати в культуротворчому середовищі навчального закладу [37, с.16].

На основі аналізу науково-педагогічної літератури можемо дійти висновку, що підготовка майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації – це процес оволодіння особистістю сукупністю знань, умінь і навичок педагогічної імпровізації, зорієнтованих на її застосування в професійній діяльності в суб'єкт – суб'єктній парадигмі освіти.

Вважаємо, що у дослідженні кінцевим результатом підготовки майбутніх спеціалістів до педагогічної імпровізації буде їхня сформована готовність до педагогічної імпровізації у професійній діяльності.

Підготовку студентів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації ми бачимо у створенні спеціальних педагогічних умов, що створюють можливість проведення спеціального елективного курсу - тренінгу педагогічної імпровізації. Елективний курс здійснюється під керівництвом викладача із студентами в межах гуманітарної навчальної дисципліни, у відповідності із специфікою факультету та інших особливостей певного навчального закладу та регіону. Наприклад, на факультеті іноземних мов – як частина практикуму гуманітарної дисципліни «Практика усного та писемного мовлення» та «Методика викладання іноземних мов», на історичному факультеті – як частина практикуму дисципліни «Методика викладання народознавства» тощо.

Зміст курсу педагогічної імпровізації, на наш погляд, залежить від педагогічного досвіду тих, хто навчається імпровізації, їх творчого потенціалу, ступеня розвитку педагогічних здібностей тощо. Починати роботу курсу потрібно, на нашу думку, з діагностики первинного рівня готовності до педагогічної імпровізації тих, хто навчається.

Проблемі готовності людини до виконання будь - якої діяльності з боку педагогіки приділялось багато уваги.

Відштовхуючись від проведеного аналізу питання готовності, можемо зробити висновок, педагогічні дослідження трактують це поняття як усталену характеристику особистості учителя, що обумовлює успішність його діяльності в аспекті його професіоналізму [27], З.Курлянд [98], З. Левчук [104], А.Линенко [105] та ін.

Готовність до професійно-педагогічної діяльності виступає найбільш узагальненою характеристикою якості результату підготовки майбутнього учителя до виконання означеної діяльності .

Готовність до професійно-педагогічної діяльності базується на індивідуальних особливостях майбутнього вчителя як суб'єкта навчально-пізнавальної діяльності і є вихідною характеристикою його особистісного становлення як педагога-професіонала.

За В.Ганzenом, О. Санніковою, готовність до професійно-педагогічної діяльності визначається як новоутворення в психологічній структурі особистості формується в процесі вибіркового усвідомлення і привласнення студентом соціально-імперативної інформації (змісту освіти) та пристосування її до власних потреб і психофізіологічних здібностей [27].

За своїм змістом і характером функціонування готовність до професійно-педагогічної діяльності являє собою стартову діючу модель майбутньої діяльності. При чому в неї наявні всі елементи та психологічні механізми діяльності, обумовлені вимогами до професії, ставленням особистості до неї.

У наш час існує два основних підходи до проблеми готовності: функціональний та особистісний. Функціональний підхід (В.М'ясищев, А.Пуні та ін.) готовність розуміє як формування та взаємодію психічних функцій, необхідних для досягнення цілі, як психологічного стану, націленості на діяльність.

Вивченню психічних станів людини значну кількість робіт присвятив Н.Левітов, який називає готовність до діяльності “ важливим станом “. Вчений зазначає, що цей стан може бути як коротким, так і тривалим, також вказує на взаємозв'язок станів з індивідуальними особливостями людини [103].

Другий підхід психологічну готовність визначає за особистісними задатками до успішної діяльності як якості усталеної характеристики особистості, що формується внаслідок підготовки особистості до певного виду діяльності (довгострокова готовність) [85, с.83].

При цьому, більшість авторів дотримується загальної позиції, згідно з якою готовність до діяльності є інтегративним утворенням, що складається з комплексу різноманітних, пов'язаних між собою елементів (М.Д'яченко, Л.Кандилович, Т. Койчева, В.Сластьонін та ін.). Принципом цього підходу є удосконалення психічних процесів, станів та якостей особистості, необхідних для успішної діяльності.

Зауважимо, що М.Д'яченко та Л.Кандилович до проблеми готовності студентів до професійної діяльності розробили особливий підхід, дуальний, як ми

його розуміємо. Готовність до складних видів діяльності вони розуміють як психічний стан та одночасно як сталу характеристику особистості. Вчені зазначають, що ” виникнення та формування стану готовності означено розумінням професійних завдань, усвідомлення відповідальності, бажанням досягнення успіху тощо ” [42, с.338]. Це є тимчасова або ситуативна готовність. Як стала характеристика особистості готовність проявляється взаємодією таких її елементів: позитивне відношення до діяльності, риси характеру, необхідні для тієї або іншої діяльності, задатки, темперамент, мотивація; професійно важливі особливості уваги, сприйняття, мислення, регуляція емоційних та вольових процесів. Така готовність є передумовою успішної професійної діяльності, вона функціонує постійно та не має потреби кожного разу її формувати в залежності від поставленого завдання. Важливо зазначити, що оптимальним для професійної діяльності є функціонування обох різновидів готовності, тимчасової та сталої.

Учені [42] описують механізм виникнення готовності до діяльності. Виникнення цього стану починається із завдання конкретної цілі, яка формується на основі мотивів та потреб, знань, вмінь та навичок, особистісних характеристик, системи цінностей особистості, психологічних якостей. Після даного етапу починається розробка плану, настанов щодо подальших кроків та реалізації завдання. Далі набирає силу етап реалізації готовності в предметних умовах, де людина застосовує різноманітні засоби, порівнює протікання та попередні результати цього процесу з початковими, гіпотетичними очікуваннями, проводить корегування процесу. Учені зазначають, що саме домінуючий мотив, який регулює активність у діяльності та тривалість процесу, є двигуном підвищення рівня готовності. Проаналізувавши загальну картину проблеми готовності людини до діяльності, ми розглянемо проблему готовності студентів до педагогічної діяльності та імпровізації.

Аналіз методологічної літератури з проблеми готовності студентів до професійної діяльності свідчить про те, що вчені проблему готовності досліджують та висвітлюють з позицій цілісної особистості. Велику роль при цьому відіграють мотивуючий та емоційно-вольовий компоненти. Готовність як

якість та як стан у більшій мірі залежить та обумовлена мотивами та психічними особливостями конкретної особистості. З початку людина знайомиться зі світом професії, далі набуває стадії оволодіння спеціалізованими знаннями, навичками та вміннями, укріплення позитивного ставлення до обраного виду діяльності, підвищення вимоги, критики до себе під час професійної реалізації. У подальшому готовність, минаючи декілька рівнів, перетворюється у сталу особистісну якість. Показниками цих рівнів у ВНЗ є зміна, ступінь виразності, сформованості її основних компонентів, перш за все, такий показник, як можливість виконувати успішно реальні професійні задачі [27, с. 338-339].

Як показує аналіз методологічної літератури з проблеми готовності, професійна готовність учителя є результатом комплексної підготовки до професійної діяльності, яка базується на знаннях та вміннях, рисах характеру, педагогічних здібностях, мотивах та настанови на її реалізацію.

Говорячи про готовність до педагогічної імпровізації в умовах підготовки до професійної педагогічної діяльності, ми не можемо не пам'ятати, що імпровізація, перш за все, – результат творчої діяльності, тому нам здається логічним проаналізувати поняття “ готовність до творчої діяльності ”.

У своєму дослідженні З.Левчук надає досить чітке відображення готовності до педагогічної творчої діяльності: «професійно-орієнтована творчість, у якій поєднуються потреба та здатність реалізувати сили та можливості в інтересах виховання творчої особистості учня, самореалізації особистості педагога» [104, с.67].

Дослідження М.Д'яченко, З.Левчук, В.Загвязинського, А.Маркової, Л.Кандибовича дають нам підставу вважати, що готовність до творчої педагогічної діяльності об'єднує в собі вираз власної творчої особистості з виконанням конкретних професійних обов'язків, при цьому особливу роль тут виконують особистісні якості педагога (настанова на творчу діяльність, інтерес до виховання та навчання творчо розвинених особистостей, самокритика та підвищення вимоги до себе як спеціаліста, здатність до постійного пошуку нових ідей та способів їх реалізації).

Розглянувши проблему готовності до творчої педагогічної діяльності, перейдемо до висвітлення феномена готовності майбутнього педагога до педагогічної імпровізації.

В.Загвязинський стверджує, що вчителю необхідна постійна готовність до імпровізації, та доповнює, що в її основі лежать природні та набуті здібності, вміння швидко знайти вихід з неочікуваних ситуацій, однак вдала імпровізація виникає тільки на відповідному ґрунті та надає як приклад відомий вираз: “ Найліпшою імпровізацією є така, що є добре підготовленою ” [38, с.63].

Л.Берикханова, досліджуючи імпровізацію, вводить поняття «стан імпровізаційної готовності» як націленість учителя на органічне втілювання та оперативне корегування педагогічного проекту заняття, лекції тощо ” [14]. Автор зазначає, що стан імпровізаційної готовності виступає однією з найважливіших умов, завдяки якій реалізується педагогічна імпровізація в процесі навчання та визначається сформованістю та взаємодією трьох компонентів: професійно-педагогічного, мотиваційно-творчого та індивідуально-особистісного, достатній ступінь розвиненості яких забезпечує вміння вчителя приймати оптимальні рішення, обирати творчі способи та прийоми спілкування з учнями в різноманітних педагогічних ситуаціях.

Реалізація готовності зумовлена взаємозв'язком внутрішніх та зовнішніх умов, серед яких найбільш значущими є творчий взаємозв'язок учасників процесу навчання та у прямуванні творчих потоків один до одного з обох боків [14, с. 10-11].

С.Землякова, досліджуючи окреслену проблему в аспекті формування вмінь педагогічної імпровізації у викладачів вищої школи, називає готовність до педагогічної імпровізації інтегративною багатокомпонентною якістю педагога, яка виражається у здатності вчителя реагувати на багатофакторні внутрішні та зовнішні обставини, що раптово виникають протягом навчання студентів у ВНЗ.

Автор додає, що ця якість обумовлена вільним володінням викладачем педагогічною технікою, вмінням організовувати навчальну комунікацію, наявністю таких особистісних якостей, як інтуїція, кмітливість, гнучкість ума,

артистизм, вміння миттєво приймати рішення у непередбачених обставинах [59, с.62].

Для виявлення готовності до педагогічної імпровізації В.Харкін проводить діагностику рівнів та глибини володіння педагогом свого предмету та його методики, розвиненості уваги, уяви та інтуїції, рівня вмінь застосовувати психолого-педагогічні знання, комунікативні здібності, володіння мовленням тощо, рівня здібності набирати на себе будь-які ситуації, перевтілюватися, саме під час педагогічного спілкування, миттєво аналізувати ситуацію та надавати відповідну реакцію, миттєво та публічно реалізовувати своє рішення та органічно переходити від експромтного до запланованого [166].

На основі проведеного аналізу психолого-педагогічних джерел за заданою темою, вважаємо, що результатом підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до педагогічної імпровізації буде готовність до педагогічної імпровізації як інтегративна якість педагога, яка забезпечує вміння своєчасно коректувати педагогічний процес, миттєво приймати рішення у непередбачених обставинах та обирати творчі засоби й прийоми спілкування.

На нашу думку, особливість готовності учителів саме гуманітарних дисциплін полягає у специфіки педагогічної взаємодії, яка носить варіативний характер професійного спілкування. Під варіативністю тут ми розуміємо можливість досягання мети шляхом диференційних комунікативних засобів на відміну від учителів точних наук, наприклад, де мета досягається конкретним, певним чином (формула, природний закон тощо).

Нами з'ясовано, що готовність майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації, має певну структуру і зміст. Аналізуючи це явище, ми дійшли висновку, що готовність майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації складається з трьох компонентів: мотиваційно-творчого, ціннісно-змістового та процесуально-діяльнісного.

До складу мотиваційно-творчого компонента готовності майбутнього вчителя до педагогічної імпровізації входить система таких якостей, які забезпечують розкриття здатності швидкої оперативної реакції, обумовленої

виникненням принципово нових обставин (зовнішніх або внутрішніх), відхилення від запланованого та здобуття нового способу оптимізації навчального процесу. До таких якостей ми відносимо здатність студента відчувати потребу в досягненні.

Мотиви, здатність до цілепокладання, творче бачення як й процесу, так й кінцевого продукту діяльності пов'язані з імпровізаційною діяльністю. Потреба в досягненні, розкриття творчого потенціалу, артистизм – усі перелічені якості є підґрунтям мотиваційно-творчого компонента.

На нашу думку, виникнення такої форми діяльності людини неможливе без наявності бажання та сталої позитивної потреби у цій діяльності, мотиву, який багато в чому є запорукою успішної творчої діяльності. Ми погоджуємося з позицією В. Андрющенко, який вважає, що саме мотивація зумовлює глибину та сталість настанови на діяльність [7]. Готовність до імпровізації багато в чому обумовлена роллю мотивації у психічних процесах людини. В. Андрющенко акцентує увагу, що інтереси, які спонукають студентів до знань, вмінь та навичок, є одним з найголовніших факторів їх мотивації до діяльності, інтерес обумовлює направленість особистості, є рушійною силою до надбання знань, розширенню кругозору. Учений стверджує, що інтерес та направленість повинні спиратися на світоглядну позицію особистості, на її широту та значність.

Не менш важливим елементом у процесі становлення професіонала - імпровізатора виступає розвиток творчого потенціалу – елементу, важливість якого не викликає сумнівів, оскільки творче ставлення та творче самопочуття спонукають людину ставитися до діяльності оригінально, жадати внести зміни у рутинний процес. Творчий пошук є запорукою вдалої імпровізації, оскільки імпровізація неможлива без надання новітньої інформації, нових форм та змісту.

Наступним показником вдалої імпровізації на занятті є артистизм. Оскільки, на нашу думку, вдала імпровізація педагога-гуманітарія пов'язана з комунікацією, вчителю необхідно опанувати такими якостями, які допоможуть розвинути здатність створення нових, незнайомих учням ситуацій, або, навпаки, здатність миттєво приймати рішення у непередбачених обставинах. Артистизм, на

нашу думку, в значній мірі полегшує спосіб подання інформації, створює образність, спонукає інтерес учня до об'єкту навчання.

О. Булатова вважає, що артистизму неможливо навчити, однак можливо навчитись розуміти його прояву, усвідомлять його значущість в педагогічному процесі. Можливо розвинути деякі якості особистості (образне мислення, спостережливість, естетику мовлення тощо) [8, с.7-8].

Творчий пошук, запущений інтуїцією, не можливий, без таких якостей, як-от:

Уява – допомагає прогнозувати реакцію тих, хто навчається, обрати найефективніший засіб подання інформації; уява нашоує учасників процесу на виникнення ідеї, додає більшої переконливості та забезпечує миттєву реакцію на непередбачені обставини. Учитель не може обходитися без уяви. В процесі планування учитель свідомо чи не усвідомлюючи, ідентифікує себе з адресатом. Уява допомагає педагогу прогнозувати сприйняття учнями конкретного навчального матеріалу, форм його подання, способів активізації учнів. За допомогою уяви учитель заздалегідь розроблює окремі педагогічні імпрровізації та передбачає можливість та результат їх втрапляння в навчальний процес. У випадку застосування учителем педагогічної імпрровізації уява сприяє народженню педагогічної ідеї, вибору засобів її реалізації. Коли ж учитель застосовує імпрровізацію з домашньою заготовкою, уява допомагає йому представити процес як такий, що народжується на очах тих, хто навчається. При аналізованні педагогом шкільного дня або події уява дозволяє йому «прокрутити» інші можливі варіанти, що наприкінці сприяє росту педагогічної майстерності. Учителеві з розвинутою уявою легше вдається розвинути уяву учнів, що є важливим для формування творчої особистості. А учителеві гуманітарного профілю уява вкрай необхідна для створення різноманітних творчих завдань для учнів, так й для їх розв'язання.

Не менш важливою виступає інтуїція (інтуїтивний пошук – цей елемент готовності до педагогічної імпрровізації є першоосновним, інтуїтивний процес має прояв в усіх сферах діяльності, оскільки людина, приймаючи те чи інше рішення,

проходить через власне несвідоме оцінювання ситуації), емпатія, гумор, творче ставлення до професії (сутність даного елементу імпровізаційної готовності становить внутрішнє бажання до створення нового у діяльності. Діяльність, яка дає нові оригінальні продукти найвищих цінностей, Б.Теплов називає творчістю[151]. Інтуїції властиві такі якості: інтуїція є плідотворною тоді, коли вона уточнена та попередньо оброблена розумом; у процесі розв'язання механізмів інтуїції, яка є базою для педагогічної імпровізації, особливе місце ми приділяємо такому її різновиду, як педагогічна інтуїція, оскільки у професіональному спілкуванні викладач користується саме нею.

Учитель-імпровізатор повинен на основі інтуїції, уяви, мати здатність відчувати, “постигати” емоційний стан другої особи у формі співвітчуття.

Емпатія як здатність до співпереживання, можливість емоційно, а не тільки раціонально сприймати учня, проникнути у його внутрішній світ та відповідно виразити розуміння цих почуттів [18, с. 56] – якість, що забезпечує реалізацію педагогічної імпровізації в повній мірі. Здатність відчувати сусіда допомагає дійти нестандартного миттєвого рішення у максимально короткий час, що забезпечить економію часу, яким навчальний процес такий обмежений.

Творче мислення - своєрідний логічний аналіз як елемент процесу педагогічної імпровізації, який представляє собою здатність педагога на основі інтуїтивного пошуку проаналізувати та відокремити ланки педагогічного процесу, що підлягають корекції, знайти вірне рішення щодо способу їх якісної трансформації, дати миттєвий аналіз проведеного акту. Значну роль тут відіграє процес самоаналізу, який за своєю сутністю носить первинний характер, тому що педагог, знаходячись у стані постійного творчого пошуку, результатом якого є педагогічна імпровізація, відштовхується саме від здатності логічно обмірковувати умови, особливості протікання процесу в даний момент.

Найбільш складним за природою виникнення та формування, однак вкрай необхідним при реалізації педагогічної імпровізації, вважаємо здатність педагога відноситися до ситуацій, що виникають з гумором. Почуття гумору не тільки полегшують навчальний процес, однак розкривають нові перспективи у

педагогічній взаємодії. На нашу думку, навчити гумору неможливо, однак розвинути здатність сприймати ситуацію з гумором запобігає нервування, яке створює перешкоди у ситуаціях цейтнот, коли рішення потрібно прийняти, але відомий шлях не підходить. Тут й виручає бачення комічного у ситуації.

Наступним показником педагогічної імпровізації ми вважаємо допитливість – як індивідуальну особливість творчо націленого педагога, який знаходиться у постійному пошуці не тільки варіантів вирішення завдань, але й у процесі розширення самого кола питань, що дозволяє йому забезпечити свободу творчого пошуку на занятті. Усе вищенаведене прямо стосується педагогічної імпровізації як способу творчого вирішення педагогічного завдання.

Далі, ми виділяємо такий показник - оригінальність - риса, що дозволяє творчому вчителю нестандартно прийняти рішення у неочікуваних ситуаціях, як спосіб творчої реалізації.

Наступний показник - творче ставлення до професії - дозволяє розкрити, а потім удосконалити власні природні дані, ефективно застосовувати педагогічні знання, вміння та навички у педагогічній діяльності. Наряду з цим націлює вчителя застосовувати не суто технічну, але й художню, образну логіку під час вирішення нестандартних педагогічних завдань, яка забезпечує удосконалення творчого потенціалу особистості через систему емоційно – образних механізмів.

Ця якість зумовлюється вмінням у педагога володіти педагогічною технікою, вмінням організувати комунікативну діяльність, проявом таких властивих якостей, як інтуїція, винахідливість, гнучкість ума, розвинена увага, творча уява, натхнення, артистизм, наявність швидкої реакції для реагування та оперативного переходу навчального процесу на якісно інший рівень, більш високий.

Ціннісно-змістовий компонент готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю складає собою взаємодію якостей – по-перше, особистісну направленість на професійну діяльність, що включає в себе схильність майбутнього педагога до педагогічної діяльності, теоретичну підготовку, наявність системи ціннісних орієнтацій, сприятливе відношення до

усього нового, комунікативність вчителя та, по-друге, усвідомлення педагогом власної професійної ролі, яке передбачає усвідомлення значущості театрального та педагогічного мистецтва та певна емоційна стабільність, здатність керувати психологічним почуттям та приймати рішення з винахідливістю у нестандартних, нестереотипних педагогічних ситуаціях. Визначені показники нами було обрано за певними причинами. Педагогічна імпровізація неможлива за відсутністю певних якостей, що зумовлюють забезпечення цілісного процесу педагогічної взаємодії. Тобто необхідною є схильність особистості до обраної професії, забезпеченої системою певних ціннісних орієнтацій, схильністю до професії «людина-людина», наповненості особистісного смислу для індивіда певних явищ педагогічного спілкування. Ми відштовхували від визначення поняття цінність, що наведено нижче “ поняття, що є прийнятим у філософії, етиці, соціології, за допомогою якого характеризується соціально-історичне значення для суспільства та особистісний смисл для особистості певних явищ дійсності ” [90, с.383].

Зазначимо також, що під сприятливим відношенням до усього нового ми включаємо вміння проявляти розвинений рівень комунікативності, тобто мати та оперувати такими вміннями, які виступають засобом подання інформації від педагога студентам або учням та навпаки. Зокрема, завдяки розвиненим комунікативним вмінням учитель створює сприятливі умови для прояву педагогічної імпровізації, якщо мова йде про імпровізацію з домашньою заготовкою.

Окрім цього, вільне володіння викладачем теоретичним матеріалом, зумовлює сприятливе підґрунтя для його сприймання, освоєння знань з боку тих, хто навчається. Інакше кажучи, це система загальнокультурних та спеціальних знань, сформованих у майбутнього викладача, що є абсолютно необхідною умовою творчого педагогічного процесу та дозволяє підвищити його інформативність, актуалізувати знання предмету, тим самим на власному прикладі, своїм досконалим знанням предмету, певного розділу, теми, що вивчається, оптимізувати зацікавленість, мотивацію студентів, учнів до навчального процесу.

Для досягнення такого результату нам вважається необхідним заздалегідь упровадити елективний курс “ Основи педагогічної імпровізації ”. Кінцевим результатом курсу має бути система спеціальних професійних знань про природу, структуру, форми, функції, умови формування та особливості протікання педагогічної імпровізації у навчальному процесі. Для більш ефективного результату необхідно залучити студентів до імпровізаційної діяльності, навести приклади моделей педагогічної імпровізації у формі “ банку імпровізацій ” – прикладів з практичної педагогічної діяльності, літературних та життєвих прикладів. Такий банк імпровізацій є результатом синтезу логічного аналізу, евристичних методів, педагогічної інтуїції.

Теоретична база виступає необхідною передумовою для подальшої практичної реалізації навичок та вмінь готовності до педагогічної імпровізації в професійній діяльності майбутнього вчителя гуманітарного профілю.

Окрім цього, важливу роль відіграє усвідомлення власної професійної ролі, де велике значення відіграють уміння володіти собою під час педагогічної взаємодії та свідомо ставитися до теоретичних основ педагогіки та театральної педагогіки. Так, наряду з теоретичними педагогічними засадами, вчитель гуманітарного профілю повинен мати уявлення про основи театральної педагогіки, де проводячи аналогію з прийомами в акторському мистецтві, зможе застосовувати їх у педагогічній взаємодії в умовах гнучкого миттєвого реагування на мінливі обставини педагогічного процесу.

Вміння педагога своєчасно коректувати педагогічний процес, миттєво приймати рішення у непередбачених обставинах та обирати творчі засоби та прийоми спілкування, на нашу думку, неможливі без вміння контролювання власного емоційного стану та психологічного почуття. Педагог має бути впевненим у власних силах, діяти твердо та впевнено.

Процесуально-діяльнісний компонент готовності до педагогічної імпровізації містить у собі сукупність умінь до педагогічної імпровізації в професійній діяльності, за допомогою яких теоретичні знання впроваджуються в практичне їх застосування сформованість педагогічної техніки з вміннями

проявляти педагогічний такт і оцінювати “мову” міміки та володіння саморегуляцією з вміннями проявляти самоконтроль та силу волі під час педагогічної взаємодії, розсіювати та концентрувати увагу.

На думку дослідників [18, с.90], жест подає 40% інформації як одного з важливих показників сформованості педагогічної техніки вчителя при втіленні в дійсність педагогічної імпровізації.

Оскільки здатність реакції розпізнавати не тільки вербальні знаки, але і ектосемантичні, як-то мову жестів та міміки, обумовлює оптимальну педагогічну взаємодію, миттєвий аналіз ситуації, вибір коректного засобу втілення педагогічного впливу, вчасну активізацію процесу.

Під час виконання професійних обов'язків педагог керує процесом навчання та виховання студентів. Однак цей процес вважаємо малоефективним, якщо вчитель не в змозі керувати власними станами будь-якого характеру, психологічним станом або психо-фізичним апаратом. Регуляція психічного стану залежить, найголовнішим чином, від волі. В.І. Селіванов вважає, що воля є свідомим регулюванням людини своєї поведінки та діяльності, яке виражається в умінні долати внутрішні та зовнішні перешкоди у процесі здійснення цілеспрямованих дій та вчинків [172, с.160]. Так, самоконтроль є допоміжним засобом у формуванні навичок педагогічної імпровізації, оскільки допомагає націлити дію на педагогічний процес в умовах неочікуваних, обставин, спонтанних, новітніх ідей. Самоконтроль під час заняття, на думку дослідника, є регуляцією людиною власними суб'єктивними психологічними станами та діями або вчинками, базою якої є воля.

Окрім цього, володіння саморегуляцією складає здатність педагога контролювати себе під час спілкування, прояв сили волі та володіння увагою (здатність розсіювати та концентрувати увагу). На цінності уваги у творчому процесі робили акцент багато творчих особистостей (Мусоргський, Шуман та ін.) [166, с.38-39]. Специфікою педагогічної уваги, на наш погляд, є той факт, що вона з одного боку повинна бути розсіюваною на багато чисельні об'єкти, з іншого ж, - сконцентрованою на вирішенні педагогічних завдань, безперервним аналізом

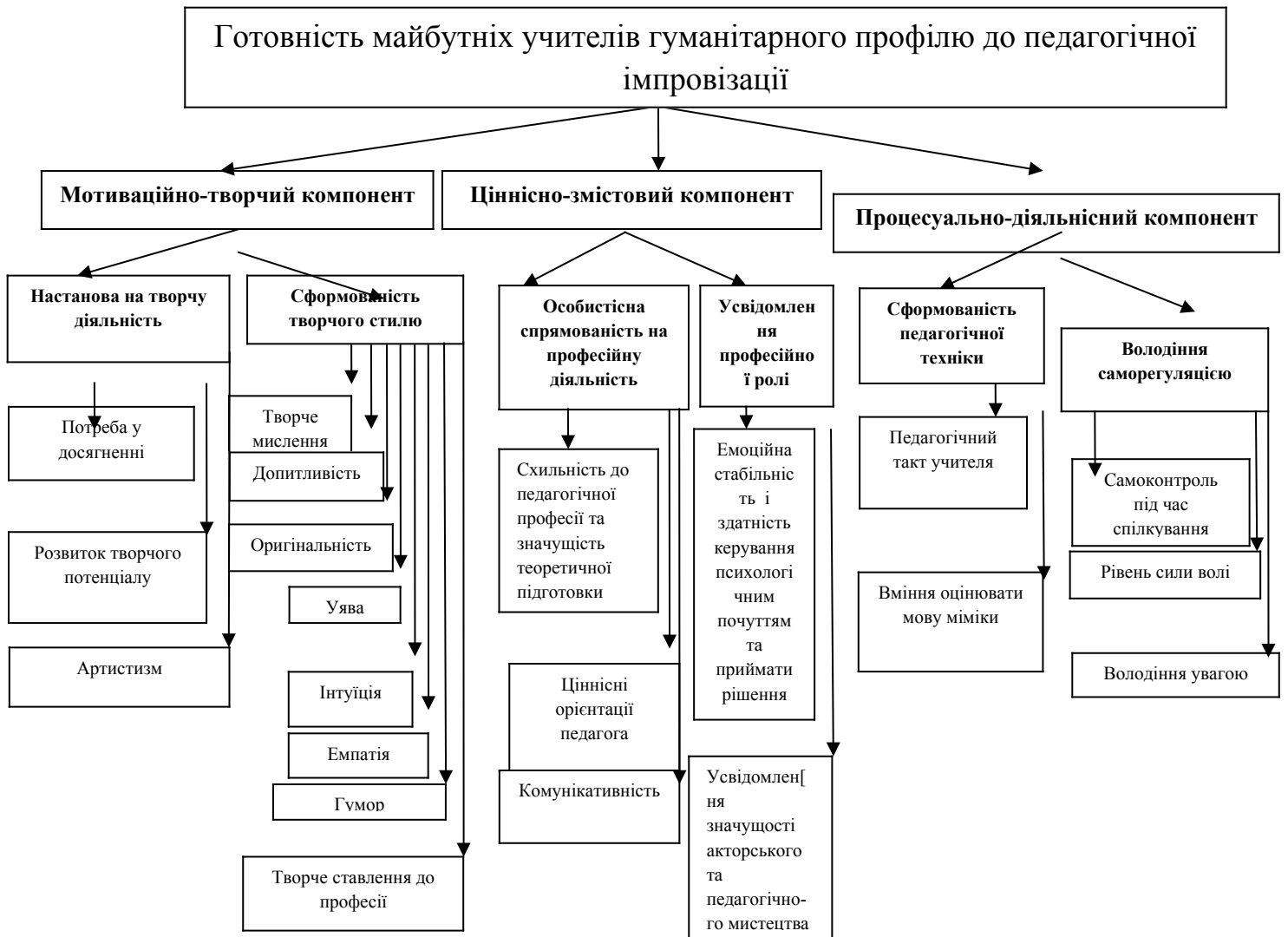
процесу діяльності та її передбаченні. Вважаємо, що розсіювана увага допомагає учителеві не пропустити момент, коли, наприклад, учні перестають його слухати. Якщо педагог не вміє розподіляти власну увагу, він відчуває складність в актуалізації навчального матеріалу. Опрацювати такі необхідні для педагога вміння розподіляти, розсіювати увагу допомагають спеціальні вправи театральної педагогіки.

На особливу значущість для актора вміння «збирати», «керувати», «концентрувати», увагу вказував К.Станіславський. Безсумнівно, що й для педагога це вміння є, навіть, ще більш важливим. Як зазначає В.Харкін [166, с.39], Акторові допомагають сконцентрувати увагу декорації, світло, музика, партнери по сцені, а в класі відбувається театр одного «актора», не має декорацій та невеликим є арсенал технічних допоміжних засобів. Тому так важливо у студентські роки навчитись вільно керувати власною увагою, щоб чітко, логічно і образно доносити зміст теми уроку та водночас своєчасно реагувати на усі, передбачені та непередбачені ситуації шкільного життя, оперативно оцінюючи їх. Значення розвинутої уваги для вчителя важко переоцінити. Її розсіюваність допомагає учителеві визначити момент початку імпровізації (особливо підготовленої заздалегідь), знаходити неочікуваний поворот її процесі та «піймати» реакцію на цій процес. Миттєва концентрація уваги сприяє оперативному вибору шляху реалізації імпровізації, ефективності її публічного протікання та миттєвому аналізу при переході до запланованого ходу уроку.

Зазначимо, що такетеоретичне обґрунтування структури готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації буде дотримуватися в експериментальній частині дослідження.

Для кращого розуміння структурно-компонентного складу готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації наводимо схематичне її зображення:

Структура готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації



Однак, без забезпечення навчального процесу певними педагогічними умовами, підготовка майбутніх учителів є неможливою, адже їх взаємозв'язок створює підґрунтя для розвитку готовності студентів до імпровізаційної діяльності.

1.4. Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів-гуманітаріїв до педагогічної імпровізації

Для того, щоб виявити умови, що впливають на процес підготовки майбутніх викладачів до педагогічної імпровізації та визначають його, необхідно приділити особливу увагу визначенню поняття «умова».

Тлумачний словник С. Ожегова визначає умову як обставини, від яких щось залежить; як вимогу, що представлена однією зі сторін; усна чи письмова згода про щось; як обставини, у яких відбувається щось; як правила, що встановлені в певній життєвій сфері та як дані, вимоги, від яких слід відштовхуватись [115, с.746]. У Великому тлумачному словнику сучасної української мови умову визначають як «необхідну обставину, що уможливорює здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь» [21, с. 95].

У філософії умова – категорія, у якій відображено універсальні відношення речі до тих чинників, завдяки яким вона виникає та існує [161, с. 198].

У психології умову розуміють як сукупність явищ навколишнього і внутрішнього світу, що впливають на розвиток конкретного психічного явища; до того ж це явище залежить від активності особистості, групи людей [127, с. 206].

У контексті психолого-педагогічних досліджень під педагогічними умовами здебільшого розуміють обставини освітнього середовища, які суттєво впливають на хід та принципові результати навчально-виховного процесу [131].

Педагогічними умовами називають здебільшого: обставини, що певним чином зумовлюють педагогічний процес [146, с. 12] ; як такі обставини, за яких компоненти цілісного педагогічного процесу професійної підготовки фахівців опосередковується активністю особистості або групи людей [34]; як відображення

відношень педагогічного процесу до тих чинників, завдяки яким він виникає та існує; як чинниками, що обумовлюють зміст освіти, та чинниками, що впливають на добір технологій навчання, виховання та його організацію [9], як зовнішні та внутрішні обставини, які впливають на методи і форми організації навчально-виховного процесу в педагогічному ВНЗ [97, с.171].

Особливістю умови є той факт, що вона (умова) сама по собі, без діяльності не може перетворитись у нову діяльність, продукувати її, вона лише створює можливість нової речі як обумовленої [84].

Дослідники додають, що коли явище є таким, що викликає інше явище, воно є причиною, коли явище вступає у взаємодію з іншим або іншими в процесі розвитку цілого, воно стає чинником, коли явище обумовлює існування іншого явища, воно стає умовою [99, с.31].

Отже, на основі проведеного теоретичного аналізу педагогічної сутності поняття “ умова ”, видається за можливе стверджувати що йдеться про необхідну обставину (як зовнішню, так і внутрішню), що детермінує процес, у результаті якого відбувається якісна або кількісна зміна його складових.

Спираючись на зазначене вище визначення педагогічних умов, ми в процесі теоретичного етапу дослідження намагалися виявити такий комплекс особливих обставин освітнього середовища, у якому перебувають майбутні учителі гуманітарного профілю під час їх навчання у вищій професійній школі, що сприяв би пробудженню та перспективному розвитку в них готовності до педагогічної імпровізації, яка, відповідно, сприятиме усуненню наявних протиріч як відповідних причин, які знижують ефективність навчально-виховного процесу.

Педагогічні умови, що сприяють формуванню готовності до педагогічної імпровізації у майбутніх викладачів гуманітарного профілю, на нашу думку – це сукупність обставин, за яких педагогічний процес протікає цілісно та ефективно, в якому майбутній учитель гуманітарного профілю здатний миттєво приймати рішення у непередбачених обставинах та обирати творчі засоби та прийоми педагогічного спілкування, в результаті якого відбувається оптимізація педагогічної взаємодії.

У подальшому, під час роботи над експериментальною частиною дослідження, вищенаведене визначення педагогічних умов буде враховуватися.

Було зроблено припущення, що педагогічними умовами, які будуть сприяти формуванню готовності до педагогічної імпровізації у майбутніх викладачів гуманітарного профілю, є такі:

1. Забезпечення сталої мотивації майбутніх учителів-гуманітаріїв щодо педагогічної імпровізації.
2. Залучення майбутніх учителів гуманітарного профілю до імпровізаційної діяльності у процесі навчання.
3. Створення сприятливого соціально-психологічного клімату групи в ході педагогічної взаємодії.

Вважаємо, виокремлені педагогічні умови, їх урахування і практична реалізація будуть сприяти формуванню готовності до педагогічної імпровізації у майбутніх викладачів гуманітарного профілю у процесі професійної підготовки.

1.4.1. Забезпечення сталої мотивації майбутніх учителів-гуманітаріїв щодо педагогічної імпровізації. За наведеним вище трактуванням педагогічних умов, що сприяють формуванню готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації виступає взаємозв'язок певних обставин. Одною з них, вважаємо, є підготовка студентів до педагогічної імпровізації через парадигму сталої внутрішнього мотиву до педагогічної імпровізації.

За І.Чередниченко, складність проблеми мотивації становить той факт, що будь-яка діяльність є полімотивованою, тобто вона пробуджується не одним мотивом, однак їх сукупністю. Деякі мотиви доповнюють один одного, інші - знаходяться у конфлікті. Як результат, виникає суперечливість дій та подальше ускладнення аргументації їх причин. Більш того, додає вчений, більшість мотивів не усвідомлюються особистістю. З цього витікає, що побудова мотиваційного процесу у колективі, яка спирається лише на окремі ланки складного мотиваційного комплексу, має ймовірний, нестабільний характер. Задля того, щоб адекватно побудувати мотиваційний комплекс, розглянемо точку зору Б.Харазішвілі [169], який проаналізував мотивацію з точки зору її складників.

Вчений вважає, що передумовою поведінки особистості, джерелом її діяльності є пореба, яка, у свою чергу, викликає мотиваційне збудження (відповідних нервових центрів). Останнє й спонукає організм до певної діяльності. При цьому, поживляються усі необхідні механізми пам'яті, оброблюються данні про наявність зовнішніх умов та на основі цього формується ціле направлена дія, тобто потреба, що актуалізується, викликає певний нейро-фізіологічний стан - мотивацію.

З цього витікає, що мотивація з точки зору фізіології – обумовлене потребою збудження певних нервових структур (функціональних систем), які викликають направлену активність організму [169, с.85].

Автор додає, що до мотиваційних станів людини відносяться настанови, інтереси, бажання, намагання та поклик. Розглянемо кожний мотиваційний стан, оскільки нашим завданням є налаштування студентів на виникнення мотиву до застосування педагогічної імпровізації у професійній діяльності.

Настанова - стереотипна готовність діяти у відповідній ситуації певним чином. Ця готовність до стереотипної поведінки виникає на основі попереднього досвіду. Настанова є основою поведінкових актів, в яких не усвідомлюється ні мета дії, ні потреба, заради якої вона здійснюється [169, с.85].

Л. Виготський [25, с. 159], який надає визначення біологічному та педагогічному значенню настанови. Дослідник зазначає, що для того, щоб забезпечити успіх викладання та навчання, учитель повинен забезпечити не тільки всі умови вірного протікання реакцій, але й – що найважливіше – вірну настанову. У залежності від цього, учитель повинен усякий раз розрахувати, чи відповідає матеріал, який він надає учням, основним законам діяльності уваги. Для уточнення зазначимо: важливо, щоб матеріал, з яким працює вчитель, імпровізуючи, відповідав рівню учнів, не знаходився у протиріччі з їх рівнем знань, інтересів, можливостей.

Учителю необхідно розподіляти урок таким чином, щоб найважливіша інформація припадала на моменти підйому сили уваги, а менш важлива інформація – на моменти спаду хвилі уваги. Далі, зазначає вчений, необхідно

надавати матеріал у єдиному комплексі, логічно пов'язаним та вибудованим, для того, щоб сприйняття його було цілісним. Розсіювання уваги дослідник вважає найважливішим правилом грамотного педагога[25]. Ми вже зазначали про важливість вміння розсіювати та концентрувати увагу під час імпровізування.

Наступним мотиваційним станом, за І.Чердиченко, виступає інтерес – вибіркоче ставлення особистості до предметів та явищ в результаті усвідомлення їх значущості та емоційного переживання ситуацій. Чердиченко додають, що інтереси людини визначаються системою його потреб, однак зв'язок інтересів з потребами не завжди пряма, а іноді не усвідомлюється. Інтереси класифікуються за змістом (матеріальні та духовні), за широтою (обмежені та різносторонні) та усталеності (короткочасні та усталені). Інтереси розділяються також на прямі та опосередковані, позитивні та негативні. Вони не тільки стимулюють людину до діяльності, але й формуються в неї. З інтересами людини пов'язані його бажання [169].

Бажання – третій мотиваційний стан, як вважає учений. В ньому потреби співвіднесені з конкретним предметом їх сатисфакції. Якщо потреба не може бути задоволена в даній ситуації, однак ситуація може бути створена, то направленість свідомості на створення такої ситуації називається прагненням. Прагнення з чітким уявленням необхідних засобів є наміром[169].

Значний інтерес у контексті нашого дослідження представив той факт, що мотиваційні стани мобілізують свідомість на пошук відповідних цілей та прийняття конкретного рішення. А прийняття рішення стосовно конкретної дії пов'язано з усвідомленням мотиву даної дії, з понятійним моделюванням її майбутнього результату [169]. Це й виступає одним з основних показників готовності до педагогічної імпровізації.

Поняття мотивації складає усі види спонукань поведінки. Мотив – свідомий елемент мотивації [169] .

З мотивацією діяльності найтіснішим чином пов'язано її стимулювання, адже мотиваційний стан мобілізує свідомість на пошук відповідних цілей та прийнятті певного рішення. Стимулювати – означає спонукати, давати поштовх,

імпульс до думки, почуття, дії. Для укріплення та посилення дії на особистість студента застосовуються різноманітні методи стимулювання, серед яких найбільш розповсюдженими є метод змагання, пізнавальна гра, заохочення, критика тощо [158]. Ми будемо дотримуватись даної концепції та застосовувати методи стимулювання в експериментальній роботі підготовки студентів до педагогічної імпровізації. Розглянемо кожний з них.

Метод змагання в педагогічному процесі будується та застосовується з урахуванням того факту, що молодим людям у найвищому ступені властивим є намагання до здорового суперництва, пріоритету. Окрім того, залучення у здорову атмосферу змагання забезпечує й переміщення студентів, які не встигають з певних причин у навчально-виховному процесі на більш високий рівень. У наш час змагання за конкретними показниками успішності тих, хто навчається, не проводиться. Окрім цього, існує думка (В.Сластьонін), що метод змагання виступає всупереч принципам гуманістичної педагогіки, однак повністю виключати цей метод не можливо. Саме колективне змагання виступає засобом оптимізації засвоєння навчального матеріалу. Організований ретельно, коректним чином, з урахуванням індивідуального підходу, дотримуючись традиційних принципів – гласності, конкретності показників, такту та заохочення, метод змагання має бути застосований у процесі підготовки майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації.

Створення ситуації успіху – необхідна умова в роботі зі студентами, які мають труднощі у навчанні. Цей метод передбачає використання завдань з поступовим збільшенням ступеню труднощів. Надійнім засобом створення ситуації успіху виступає диференційований підхід до визначення змісту діяльності і характеру допомоги тим, хто навчається. Одним із ключових моментів тут виступає створення дружньої атмосфери та словесні заохочення, що автоматично знімає напруження та викликає впевненість у власних силах.

Заохочення, за В.Сластьоніним, - «засіб виразу суспільної позитивної оцінки поведінки та діяльності окремого учня або колективу» [158, с. 283].

Стимулююча роль заохочення складається таким чином, що в ньому міститься суспільне визначення того образу дії, якого обрано, та перетворюється у життя, відчуваючи почуття задоволення, студенту властиві підйом енергії, впевненість у власних силах та у подальшому русі вперед.

Виховна роль заохочення зростає при умові, якщо воно містить у собі оцінку не тільки результату, але й мотиву та засобу діяльності.

Отже, вважаємо доцільним створення мотивації як основи розвитку творчої особистості педагога та яку ми визначаємо як формування особистісно значущої потреби до педагогічної імпровізації майбутнього учителя гуманітарного профілю. Створення сталої мотивації ми бачимо у застосуванні таких методів: методу об'єктивного змагання, створення ситуації успіху, заохочення, – які стимулюють інтерес майбутнього вчителя до педагогічної імпровізації. Необхідним, окрім того, є утворення доброзичливої творчої атмосфери, створення ситуації успіху, урахування індивідуальних особливостей студентів.

Урахування перелічених вище методів у роботі зі студентами гуманітарного профілю у навчально-виховному процесі, на нашу думку, сприяє створенню сталої мотиваційної настанови на педагогічну імпровізацію як компонента творчої діяльності, яка сприятиме формуванню готовності до педагогічної імпровізації у майбутній професійній діяльності.

Психологами доведено той факт, що вибір професійної діяльності та її успішність обумовлені особистісним сенсом. З цього положення витікає той факт, що самоусвідомлення та самореалізація педагога стають можливими при наявності певного рівня особистісного сенсу. Згідно з науковою концепцією О. Брудного, сенс є «таким відбиттям реальності у свідомості, яке може змінити дійсність» [130]. В. Сластьонін бачить необхідним у цьому випадку визначення та виокремлення значення особистісного сенсу для професійного самовизначення педагога. Проблема мотивації діяльності повинна сприйматися як проблема отримання вчителем-суб'єктом адекватного особистісного сенсу професійної діяльності серед інших видів. В умовах розбіжностей мотивів виникає відчуття дискомфорту, що приводить до того, що труд вже не має

елементу особистісного саморозвитку, творчого елемента; діяльність перетворюється із такої, що має особистісну цінність, у діяльність, яка виступає засобом заробітку та здебільшого носить досить формальний характер, тим самим лишаючи професійну педагогічну діяльність творчості. Саме з такої причини ми вважаємо необхідним забезпечення такої системи навчання, яка зумовлює перетворення мотиву на імпровізаційну діяльність у стійку характеристику майбутнього педагога гуманітарного профілю.

Оскільки майбутній учитель не в змозі об'єктивно осмислити мотив, за винятком усвідомлених, що перетворились у мотиви-цілі, виникає необхідність ясного бачення того, яким чином проходить підготовка майбутнього учителя: в якому напрямку, які засоби використовуються, з яких дій складається його мотив.

Таким чином, осмислення мотивації є основою розвитку смислової структури розвитку особистості педагога, однак, як зазначає О.Леонт'єв, вони (мотиви) забезпечують цей розвиток, поки протиріччя, що виникають в об'єктивній системі відношення суб'єкта зі світом, не потребують радикальної переміни системи уявлень та перебудови особистості [130].

Ми не можемо не звернути увагу на важливість процесу усвідомлення у навчально-виховному процесі. Як вже зазначалось вище, внутрішнім механізмом виникнення педагогічної імпровізації виступає інтуїція. Однак засобом, що формує її дійсний фон (вибір часу, шляху втілення, форми педагогічної імпровізації, миттєвого аналізу та моменту повернення до запланованого ходу заняття) є мислення.

До недавнього часу у психології вважалось, що мислення є комбінацією більш складного та високого порядку звичайних асоціативних процесів, тобто звичайного простого зв'язку словесних реакцій [25, с. 19].

Вюрцбургська психологічна школа довела зв'язок розумового процесу з м'язовим напруженням (ідеомоторні акти , кінестичні відчуття, тощо).

Л. Виготський стверджує, що система наших думок попередньо організує нашу діяльність, тобто подвоювання та ускладнювання поведінки, коли внутрішні реакції думки спочатку підготували та пристосували організм, а далі

зовнішні реакції здійснили те, що було встановлено та підготовлено у думці. усвідомлення важливості готовності до педагогічної імпровізації неможливо зменшити. Усвідомлення закріплює вольовий акт як таку систему поведінки, що виникає на основі інстинктивних та емоційних потягів організму та всебічно зумовлена ними [25, с. 202].

Формування готовності майбутніх учителів до педагогічної імпровізації буде ефективнішим, на нашу думку, за умови свідомого ставлення студентів до власної готовності до педагогічної імпровізації у професійній діяльності.

Саме свідоме розуміння та сприйняття особистості майбутньої професійної діяльності в більшості зумовлює успішність реалізації знань, вмінь та навичок, що було здобуто під час вивчення спецкурсу «Основи педагогічної імпровізації».

Аргументи, що було перелічено вище, впевнили нас в правомірності вважати першою педагогічною умовою забезпечення сталої мотивації студентів щодо імпровізаційної діяльності.

Використання першої умови забезпечує здобуття майбутніми вчителями розуміння значущості у професійній діяльності педагогічної імпровізації, бачення власної ролі та місця у процесі фахової підготовки та подальшої педагогічної діяльності, усвідомлення необхідності активізації та використання педагогічної імпровізації як засобу, що оптимізує засвоєння навчального матеріалу, стимулює розкриття творчого потенціалу суб'єктів педагогічної взаємодії.

1.4.2. Залучення майбутніх учителів гуманітарного профілю до імпровізаційної діяльності в процесі навчання. На наш погляд, ця умова є ключовим своєрідним каркасом у процесі їхньої підготовки до педагогічної імпровізації, адже під час впровадження цієї умови навчальний процес студентів визначений системою обставин, за якими у майбутніх педагогів відбувається набуття та опрацювання навичок комунікативності, емпатії, розкритті інтуїтивного почуття, ектосемантичних засобів спілкування, артистизму, гумору, прогностичних навичок тощо. Окрім цього, студенти опрацюють навички приймати рішення засобом миттєвого аналізу педагогічної ситуації.

Необхідність підготовки майбутніх учителів саме гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації обумовлена характером їх професійної діяльності, оскільки вона має особливий творчий характер, зорієнтований на перманентний пошук нових засобів та способів розв'язання завдань.

Особливість професійної діяльності вчителів гуманітарного профілю полягає у специфіці їх професії, а саме у відношення «людина-людина», а не, наприклад, «людина-техніка». Саме це відношення зумовлює наявність суб'єктивного, а не об'єктивного оцінювання спілкування. Тобто такого, в якому, потрібні уміння знаходити нестандартні рішення задля розв'язання ситуації, розуміння позиції іншої особистості, відчуття її стану, сприйняття її внутрішнього світу з метою винайдення найбільш адекватних способів взаємодії. Саме це зумовлює необхідність використання навичок педагогічної імпровізації у майбутніх учителів - гуманітаріїв під час навчання. Учителі-гуманітарії частіше сталкиваються з ситуацією невпевненості, відходу від стандартного шляху, пошуку несподіваних творчих вирішень. Педагогічний процес учителів іноземної мови, наприклад, може бути визначеним ситуацією невпевненості у застосуванні коректної іншомовної лексичної або синтаксичної одиниці.

Окрім цього, це стосується широкого спектра їх форм творчої роботи (написання есе та літературних нарисів, складання поем, інтерпретування та власне бачення історичних подій, творча робота над формами мови та мовлення, робота над візуальними образами тощо).

Специфічною є й можливість своєчасного використання педагогом-гуманітарієм таких диференційних комунікативних форм, які перетворюють педагогічну взаємодію (учитель-аудиторія) у спільний творчий процес.

В. Шевяков, наприклад, досліджуючи специфіку учителів іноземних мов [170, с. 19], зазначає у цьому зв'язку важливість суб'єктивного творчого спілкування визначається дією двох умов:

- важливу роль у становленні майбутнього педагога-гуманітарія відіграє педагогічне спілкування, яке в професійно-педагогічній діяльності є

основною формою дидактичного впливу на учнів та практично єдиною сферою реалізації його професійної функції;

- говорячи про особливості діяльності майбутнього вчителя іноземної мови, педагогічне спілкування є практично єдиним засобом «створення іншомовного контініума», того «поживного середовища», яке забезпечує в учнів можливість розвинути та практично апробувати отримані навички та вміння володіти іноземною мовою й створює при цьому реальну іншомовну мовленнєву дійсність. Ця обставина має позитивний вплив на мотиваційно-інтенціональну сферу психіки того, хто навчається, додає автор.

Педагогічне спілкування має велике значення у професійній взаємодії педагога та учнів. Йому мають бути властивими навички та вміння створювати ситуації, де роль учителя обумовлює багато в чому хід, характер та результат навчального процесу. Також не менш важливу роль у діяльності педагога-історика відіграє вміння педагога створювати імітаційні моделі професійного спілкування, в яких педагогічна імпровізація повинна мати місце.

Було припущено, що підготовка студентів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації включає в себе наявність трьох комплексів вмінь та професійних якостей майбутнього вчителя гуманітарного профілю.

Перший комплекс становить такі професійні якості та вміння, як-то усвідомлення значущості педагогічної професії та себе як суб'єкту педагогічної взаємодії та значущості, використання акторських здібностей під час заняття, вміння застосовувати педагогічний такт та враховувати індивідуальні особливості учнів під час втілення педагогічної імпровізації, вміння керувати власними емоційними станами та психологічним почуттям.

Другий комплекс пов'язаний з реалізацією педагогічної імпровізації та включає такі вміння: вміння впливати на хід заняття завдяки високому рівню комунікативності, яка, в свою чергу, викликає мотивацію студентів до знаходження нових, нестандартних рішень під час заняття; вміння оцінювати мову жестів та міміки; вміння використовувати правильну дикцію, володіти словом, жестами, паузами – тобто комплекс технік, що сприяють

професіональному становленню педагога; вміння налаштувати себе на роботу, приймати рішення діяти та приймати нестандартне рішення (сила волі); вміння розсіювати та концентрувати увагу для:

- а) вибору коректного моменту реалізації педагогічної імпровізації;
- б) бачення психологічного стану та настанови учнів на певний хід роботи;
- в) втілення миттєвого аналізу стосовно реакції учнів, ступеня їх залучення, а також аналізу власних дій.

Третій комплекс являє собою такі вміння і якості : вміння налаштуватися на реалізацію педагогічної імпровізації, творчого мислення, виразу власних творчих здібностей, формування творчого стилю професійної діяльності. Такий комплекс зумовлює взаємодію особливого, гнучкого, оригінального мислення і інтуїтивного “ відчуття ” вірного засобу, форми та часу імпровізації; вміння створювати позитивну психологічну атмосферу під час заняття за допомогою відчуття гумору, артистизму, емпатії як вміння бачити ситуацію очима учнів, розуміти її так, як вони, спрямовувати дії з їх позиції та водночас здатність поділитись з ними власним баченням та дати можливість підтвердити чи спростувати ці уявлення[11].

Унаслідок реалізації цієї умови в майбутнього вчителя формується система цінностей, значень та сенсів, що відображаються у його специфіки діяльності. Усі ці фактори сприяють встановленню системи зв'язків на рівні знань власного предмету та унаслідок цього – створенню багатогранних зв'язків між предметами, явищами, видами діяльності тощо, що виходить за межі вузькоспеціалізованого напрямку та відповідає меті – підготовки такого спеціаліста, який здатен не тільки гнучко та оптимально реагувати на мінливі зовнішні обставини або слухати внутрішній покликання до нового (реалізувати творчі здібності), але й створювати миттєвий швидкий зв'язок елементів за межами власної спеціалізації, що дозволяє виходити за рамки встановлених норм.

Допускається, що процес підготовки майбутніх вчителів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації має бути ефективним за умови забезпечення навчально-виховного процесу, комплексом вправ, тренінгів, бесід, націлених на

формування та розвиток знань, вмінь та навичок гнучкого реагування на мінливі обставини педагогічного процесу, які складатимуть елемент розвитку творчих здібностей майбутніх вчителів гуманітарного профілю.

Поряд з цим, вважається доцільним у рамках підготовки майбутніх учителів -гуманітаріїв до педагогічної імпровізації вирішення таких завдань: ознайомити студентів з теоретико-методологічною базою педагогічної імпровізації, розкрити її сутність; розкрити особливості процесу педагогічної імпровізації (етапи протікання, класифікація, спорідненість з акторською професією); підготувати студентів до вироблення спеціальних вмінь та навичок, що забезпечують реалізацію педагогічної імпровізації в процесі фахової підготовки.

В рамках реалізації другої педагогічної умови вважається доцільним врахування специфіки педагогічної діяльності вчителів-гуманітаріїв. Вона характеризується складністю та різноманітністю ситуацій, що виникають під час роботи, коли вчитель приймає рішення у кожній конкретній педагогічній ситуації творчо, так, щоб власним прикладом запалити та сформувати творче бачення вирішення ситуації з боку студентів. Однак виникають ситуації, коли вміння педагога прорахувати декілька імовірних варіантів вирішення проблеми. Саме цим зумовлена необхідність пропедевтики ситуації, здатності педагога оцінювати заздалегідь імовірність виникнення будь-яких варіантів її розвитку .

Дослідники [53, 130, 140] зазначають, що невисокі темпи розвитку педагогічного прогнозування об'єктивно обумовлюються значною складністю педагогічних процесів і явищ. Спираючись на природу педагогічної прогностичної діяльності, такі вміння розглядаються як засвоєний педагогом спосіб виконання розумових дій, який дозволяє отримати випереджувальну педагогічну інформацію з метою підвищення ефективності навчально-виховного процесу.

Адже здійснення професійної педагогічної діагностики ситуації, уявлення можливого розвитку загальної картини процесу, вміння формулювати і аналізувати педагогічні гіпотези та водночас імпровізувати під час заняття,

використовувати методи мисленнєвого експерименту, моделювання – вміння, притаманні педагогу-професіоналу.

За В.Сластьоніним [144], прогностична діяльність виражається в умінні вчителя визначати напрям виховної роботи, її певні цілі та завдання на кожному конкретному етапі виховного процесу, прогнозувати його результати. Окрім цього, зазначає вчений, результати педагогічної діяльності часто віддалені за часом від безпосереднього впливу як на особистість дитини, так і на предметно-педагогічні цілі уроку. Саме з цієї причини учитель має прогнозувати власну діяльність на декілька кроків уперед, бачити варіанти одного й того ж завдання з урахуванням певної ситуації, бачити можливі наслідки власних професійних дій.

Із прогностичною діяльністю педагога вчений пов'язує також конструктивно-проективну діяльність. Вона забезпечує вибір та організацію навчального матеріалу, що мають засвоїти діти; проектування власної майбутньої діяльності та поведінки під час спілкування із дітьми. Проективна діяльність також передбачає постановку дальніх, перспективних цілей навчання та виховання, а також планування стратегій та засобів їх досягнення. Немаловажним тут є вміння учителя органічно структурувати матеріал та інформацію, яку він передає у процесі педагогічного спілкування.

Вміння педагога прогнозувати, моделювати та організовувати педагогічне спілкування є запорукою створення того базису, на якому професіонал буде використовувати педагогічну імпровізацію будь-якого типу.

Прогностичні навички необхідні під час реалізації педагогічної імпровізації з домашньою заготовкою. Саме цей різновид імпровізації молодий спеціаліст, який тільки отримав диплом про вищу педагогічну освіту, найчастіше буде використовувати в практичній педагогічній діяльності. На нашу думку, володіння та реалізація класичного різновиду педагогічної імпровізації та імпровізації змішаного типу притаманне на більш пізньому етапі роботи, коли у вчителя вистачає достатньо досвіду для вільного володіння спонтанною (класичною) імпровізацією.

В цьому напрямку намагаємось дійти таких цілей : 1) розвитку здібностей оцінювати та аналізувати педагогічні ситуації; 2) формування проєктивних навичок та вмінь; 3) формування навичок вирішення педагогічних завдань у ситуації невпевненості.

При плануванні професійної діяльності важливо враховувати не тільки зміст та методи педагогічного впливу, але й спонтанній ситуації, що можуть виникнути у процесі її втілення.

1.4.3. Створення сприятливого соціально-психологічного клімату групи в ході педагогічної взаємодії. В умовах розвитку науково-технічного прогресу та відповідних змін в сфері соціального та педагогічного середовища характер діяльності учителя пред'являє більш високі вимоги до психологічних особливостей людини – її мислення, швидкості реакцій, адекватного своєчасного сприйняття невідомого, трансформацію отриманого у власний оперативний механізм та реалізацію його у педагогічній взаємодії – іншими словами, усього того, що є основою педагогічної імпровізації.

З іншого боку, навчальна освітня діяльність того, хто навчається має соціальний характер, тобто реалізується у колективі, який в свою чергу надає йому психологічну підтримку, допомагає наповнити змістом свій образ. За цих причин результати творчої навчальної діяльності студента обумовлені його психічним та психологічним почуттям.

Крім того, педагогічна імпровізація педагога як елемент творчої діяльності найчастіше виступає результатом колективної діяльності. До характерних особливостей, ознак такої діяльності виступають такі фактори, як мотивація студента до навчального процесу, задоволеність членів колективу перебуванням в ньому, процесом та результатом труда – саме ця ознака є передумовою застосування імпровізаційних навичок у процесі; позитивний настрій, високий ступінь участі студентів у педагогічній взаємодії; їх дружність, згуртованість та організаційність; продуктивність процесу, що виражається в створенні творчих нестандартних вирішень, нових поглядів та підходів; почутті радості від спільної

праці та бажанні знаходитися в такому колективі. Тільки за таких умов, на наш погляд, створюється творча атмосфера й, як наслідок, бажання та відчуття спроможності вирішити ситуацію з нового боку, нестандартно, адже у колективі, де панує байдужість, формалізм або психологічний тиск, члени колективу відчують емоційну пригніченість, виникнення стресових ситуацій, що веде до зниження результатів професійної діяльності, виникненню конфліктних ситуацій тощо. А в таких умовах педагогічна імпровізація не є можливою.

Успішна реалізація педагогом імпровізації як компоненту творчої діяльності виникає за умов наявності певного соціально-психологічного клімату у колективі, який визначається характером взаємовідносин у групі, емоційним станом учасників педагогічного процесу.

В психологію поняття «клімат» увійшло з метеорології та географії. У вітчизняній соціальній психології вперше термін «психологічний клімат» застосував Н.Мансуров [125]., вивчаючи виробничі колективи. Одним з перших розкрив зміст соціально-психологічного клімату В.Шепель. Психологічний клімат, на його думку, - це «емоційний окрас психологічних зв'язків членів колективу, який виникає на основі їх близькості, симпатій, схожості характерів, інтересів, схильностей» [125]. Автор вважає, що клімат відношень між людьми складається з трьох кліматичних зон – соціального клімату (визначається рівнем того, наскільки у групі усвідомлені цілі), морального клімату (визначається характером моральних цінностей, пануючих у групі) та психологічного клімату (неофіційні відносини, що створюються поміж робітниками, при чому психологічний клімат автор вважає більш локальним за соціального та морального клімату).

За В.Сластьоніним, поняття «психологічний клімат», «соціально-психологічний клімат» чи «мікроклімат»- поняття, скоріше, метафоричні, ніж наукові. Автор додає, що сприятливий соціально-психологічний клімат означає, що людині у колективі з таким кліматом більш комфортно, тепліше. Саме за таких обставин людина може розгорнути власні творчі особливості. Змістова характеристика психологічного клімату в колективі пов'язана із відношенням між

людьми, їх настроєм, самопочуттям, задоволеністю процесом спілкування. Педагогічному колективові з дружнім соціально - психологічним кліматом властиві сприятлива морально-психологічна атмосфера, дружелюбність, почуття відповідальності, взаємної вимогливості тощо.

«Соціально-психологічний клімат - система емоційно-психологічних станів колективу, що відбивають характер відношень поміж його учасників в процесі спільної діяльності та спілкування» - таким є визначення цього поняття за В. Сластьоніним [158.].

Виходячи з такого розуміння визначення, автор надає основні функції соціально-психологічного клімату, а саме консолідууючу (об'єднання учасників групи, їх колективних зусиль на вирішення виховних завдань), стимулюючу (створення «емоційних потенціалів» колективу), стабілізуючу (стійкість внутрішньо колективних відношень), регулюючу (стабілізація норм відношень, прогресивно – етичного оцінювання поведінки членів колективу).

Досліджуючи психологію менеджменту колективу, І.Чердиченко та Н. Тельних соціально-психологічним кліматом називають «пануючий в колективі відносно сталий психологічний настрій його робітників, що має прояв у чисельних формах їхньої діяльності» [169, с.151]. Автори додають, що формуючись на основі емоційних та трудових відносин, соціально-психологічний клімат обумовлює систему відносин членів колективу один до одного, до власної праці, до інших сфер життєдіяльності.

Стан соціально-психологічного клімату – один з найважливіших показників роботи керівника [169]. В професійній педагогічній сфері – відповідно, педагога. Він залежить від гарних, доброзичливих відносин, успішного керівництва з боку педагога, посилює мотивацію студентів до навчальної діяльності.

Здоровий соціально-психологічний клімат визріває довго та нелегко підтримується на необхідному рівні. Стан мікроклімату у групі може коливатися залежно від настрою членів групи, неочікуваних зовнішніх сприятливих або негативних умов.

Для того, щоби виявити вплив соціально-психологічного клімату групи на готовність педагога до педагогічної імпровізації у професіональному спілкуванні, нами було проаналізовано наукові погляди Б. Паригіна.

Автор визначає його структурні чинники[120]. Виокремлюються два глобальні підрозділи – відношення людей до праці та їх відношення один до одного. Науковець розглядує ці відносини за два основних параметри психічного настрою – емоційного та предметного.

Під предметним настроєм автором розуміється направленість уваги та характер сприйняття людиною тих або інших сторін її діяльності. Під емоційним - відношення/почуття задоволеності/ незадоволеності цими сторонами діяльності.

Аналогічно, розглядаючи структурні чинники соціально-психологічного клімату, можемо простежити його вплив на реалізацію педагогічної імпровізації під час педагогічної взаємодії .

Соціально-психологічний клімат ми розуміємо як пануючий у педагогічному колективі сталий психологічний настрій його учасників, який має вплив на дві системи - навчальний процес та учасників педагогічної взаємодії. Кожна із систем складається з підсистем, які обумовлюють характер створення ситуацій, які визначають реалізацію педагогічної імпровізації. Так, з огляду на систему «психологічний настрій – навчальний процес», ми не можемо не врахувати емоційний компонент, який за сприятливих умов створює особливу психологічну зону комфорту, яка виключає можливість появи перешкод та емоційного напруження, в наслідок якого творче, нестандартне розв'язання ситуацій неможливе. Предметний компонент зумовлює вільне оперування студентами навчальним матеріалом, що, в свою чергу, дозволяє відходити від стандартних схем, рішень. Характер впливу психологічного клімату на учасників педагогічної взаємодії в підсистемах «студент-студент», «педагог-студент» обумовлює активізацію творчої комунікативної активності, творче поєднання, ситуацій співпраці, зорієнтованих на пошук розв'язання та вирішення навчальних ситуацій нестандартно, творчо.

З оглядом на вищевказані фактори утворення та функціонування соціально-психологічного клімату у педагогічному колективі за умов його позитивного впливу на педагогічну взаємодію створюється сприятливе підґрунтя для творчого пошуку та виступає педагогічною умовою формування готовності майбутніх педагогів-гуманітаріїв до педагогічної імпровізації.

Узагальнення та систематизація проведеного теоретичного дослідження дала можливість становити педагогічні умови, які сприятимуть створенню готовності до педагогічної імпровізації у майбутніх викладачів гуманітарного профілю, а саме:

- 1) забезпечення сталої мотивації щодо імпровізаційної діяльності;
- 2) залучення майбутніх учителів гуманітарного профілю до імпровізаційної діяльності в процесі навчання;
- 3) створення сприятливого соціально-психологічного клімату групи в ході педагогічної взаємодії.

Вважаємо, що представлені педагогічні умови, їх врахування та практична реалізація сприятимуть формуванню готовності до педагогічної імпровізації у майбутніх викладачів гуманітарного профілю.

Висновки з першого розділу

У першому розділі “ Теоретичні засади формування педагогічної імпровізації у майбутніх учителів в процесі фахової підготовки у ВНЗ” проаналізовано наукову літературу з питання; визначено й науково обґрунтовано сутність феномена “готовність майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації”; уточнено поняття «підготовка майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації», що обумовлена оволодінням сукупністю знань, умінь і навичок педагогічної імпровізації,

зорієнтованих на її застосування в професійній діяльності; «педагогічна імпровізація» як творчий акт педагогічної діяльності, що виступає засобом миттєвого коригування педагогічного задуму з урахуванням зовнішніх обставин педагогічної взаємодії. виявлено функції педагогічної імпровізації відносно її впливу як й на суб'єкти навчальної діяльності, так й на саму навчальну діяльність; виявлено зміст і компонентну структуру готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації в професійній діяльності (мотиваційно-творчий, ціннісно-змістовий та процесуально-діяльнісний компоненти), критерії готовності (особистісна спрямованість на професійну діяльність, усвідомлення професійної ролі; сформованість педагогічної техніки, володіння саморегуляцією; настанова на імпровізаційну діяльність, сформованість творчого стилю), їх показники, визначено й схарактеризовано три рівні готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації у професійній діяльності (низький, середній, високий); визначено та науково обґрунтовано педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації, а саме: забезпечення сталої мотивації щодо імпровізаційної діяльності; залучення майбутніх учителів гуманітарного профілю до імпровізаційної діяльності в процесі навчання; створення сприятливого соціально-психологічного клімату групи в ході педагогічної взаємодії; конкретизовано поняття «умови», «педагогічні умови» та виявлено педагогічні умови, що сприяють створенню готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації у майбутніх викладачів гуманітарного профілю, як взаємозв'язок обставин, за яких педагогічний процес протікає цілісно та ефективно, де процес направлений на засвоєння професійних знань, вмінь та навичок, на базі яких майбутній вчитель гуманітарного профілю використовує педагогічну імпровізацію.

Аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми (Л. Берикханова, Н.Вишнякова, С.Дудель, В.Загвязинський, С.Землякова, В.Кан-Калік, Л.Самбура, Т.Фокіна, В.Харкін та ін.) дозволив дійти висновку, що

педагогічна імпровізація виступає невід'ємним елементом творчої педагогічної діяльності. Педагогічна імпровізація як складова творчого процесу педагога носить творчий характер (під час реалізації педагогічної імпровізації створюється продукт, який визначається оригінальністю та новизною, творчість педагога носить евристичний характер (винаходження суб'єктивно чи об'єктивно нового відкриття).

Проблема підготовки до професійної діяльності вчителя була ретельно вивчена протягом останнього часу вітчизняними та зарубіжними науковцями (Н.Вишнякова, І.Зязюн, Л.Крамущенко, Н. Кічук, З.Курлянд, А.Линенко та ін.). Підготовкою називають процесом, який передбачає не тільки володіння основами педагогічної теорії, але й набуття знань, вмінь і навичок, зорієнтованих на розвиток певних якостей.

Під підготовкою майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації вважається процес оволодіння особистістю сукупністю знань, умінь і навичок педагогічної імпровізації, зорієнтованих на її застосування в професійній діяльності в суб'єкт – суб'єктній парадигмі освіти.

Припускається, що у дослідженні кінцевим результатом підготовки майбутніх спеціалістів до педагогічної імпровізації буде їхня сформована готовність до педагогічної імпровізації у професійній діяльності.

Готовність до професійно-педагогічної діяльності виступає найбільш узагальненою характеристикою якості результату підготовки майбутнього учителя до виконання означеної діяльності.

На основі проведеного аналізу психолого-педагогічних джерел припускається, що результатом підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до педагогічної імпровізації виступає готовність до педагогічної імпровізації як інтегративна якість педагога, яка забезпечує вміння своєчасно коректувати педагогічний процес, миттєво приймати рішення у непередбачених обставинах та обирати творчі засоби й прийоми спілкування.

Готовність майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації складається з трьох компонентів: мотиваційно-творчого, ціннісно-змістового та процесуально-діяльнісного.

До складу мотиваційно-творчого компоненту входить система таких якостей, які забезпечують розкриття здатності швидкої оперативної реакції, обумовленої виникненням принципово нових обставин (зовнішніх або внутрішніх), відхилення від запланованого та здобуття нового способу оптимізації навчального процесу. До таких якостей відносяться здатність студента відчувати потребу у досягненні, розвиток творчого потенціалу, артистизм та сформованість творчого стилю (уява, інтуїція, емпатія, творче мислення, гумор, допитливість, оригінальність, творче ставлення до професії).

Ціннісно-змістовий компонент готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю складає собою взаємодію якостей – по-перше, особистісну направленість на професійну діяльність, що включає в себе схильність майбутнього педагога до педагогічної діяльності, теоретичну підготовку, наявність системи ціннісних орієнтацій, комунікативність вчителя та, по-друге, усвідомлення педагогом власної професійної ролі, яке передбачає певну емоційну стабільність і здатність керувати психологічним почуттям та приймати рішення з винахідливістю у нестандартних, нестереотипних педагогічних ситуаціях та усвідомлення значущості театрального та педагогічного мистецтва.

Процесуально-діяльнісний компонент готовності до педагогічної імпровізації містить у собі сукупність вмінь до педагогічної імпровізації в професійній діяльності, за допомогою яких теоретичні знання впроваджуються в практичне їх застосування через сформованість педагогічної техніки (з вміннями проявляти педагогічний такт, оцінювати “мову” міміки і на цій підставі міняти запланований, стандартний хід заняття) та володіння саморегуляцією (з вміннями проявляти самоконтроль та силу волі під час педагогічної взаємодії, розсіювати та концентрувати увагу).

На основі теоретичного аналізу наукових джерел щодо специфіки педагогічної імпровізації у дослідженні було виокремлено педагогічні умови ефективної підготовки майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації, а саме: забезпечення сталої мотивації щодо імпровізаційної діяльності; залучення майбутніх учителів гуманітарного профілю до імпровізаційної діяльності в процесі навчання; створення сприятливого соціально-психологічного клімату групи в ході педагогічної взаємодії.

Відносно першої педагогічної умови - забезпечення сталої мотивації щодо імпровізаційної діяльності, було припущено, її основою розвитку творчої особистості педагога та визначено як формування особистісно значущої потреби до педагогічної імпровізації майбутнього учителя гуманітарного профілю. Уважалося, що забезпечення сталої мотивації визначається через застосування таких методів: методу об'єктивного змагання, створення ситуації успіху, заохочення, – які стимулюють інтерес майбутнього вчителя до педагогічної імпровізації.

Щодо другої педагогічної умови - залучення майбутніх учителів гуманітарного профілю до імпровізаційної діяльності в процесі навчання є ключовим своєрідним каркасом у процесі їхньої підготовки до педагогічної імпровізації, адже під час впровадження цієї умови навчальний процес студентів визначений системою обставин, за якими у майбутніх педагогів відбувається набуття та опрацювання навичок комунікативності з використанням лексико-стилістичних прийомів, емпатії, розкритті інтуїтивного почуття, ектосемантичних засобів спілкування, артистизму, гумору, прогностичних навичок, вміння приймати рішення засобом миттєвого аналізу педагогічної ситуації тощо.

Відносно третьої педагогічної умови - створення сприятливого соціально-психологічного клімату групи в ході педагогічної взаємодії, вважаємо, що ефективна реалізація педагогом імпровізації як компоненту творчої діяльності виникає за умов наявності сприятливого соціально-психологічного клімату у колективі, який визначається характером взаємовідносин у групі, позитивним

емоційним станом учасників педагогічного процесу, створенням дружньої атмосфери у колективі.

В наступному розділі буде розглянуто реалізацію педагогічних умов в ході формувального експерименту.

Результати першого розділу дисертації відображено в таких публікаціях автора : [44], [46], [47], [49], [50], [51].

РОЗДІЛ II

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ІМПРОВІЗАЦІЇ

2.1. Діагностика рівнів готовності майбутніх учителів-гуманітаріїв до педагогічної імпровізації

Для вияву достовірності експериментальної методики з формування готовності студентів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації було вироблено спеціальну систему наукового дослідження, що містила: визначення вихідних позицій: понятійний апарат, методика і процедура дослідження, фіксація результатів дослідження та їх аналіз; визначення первинного рівня розвитку готовності кожного студента гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації (проведення констатувального експерименту, аналіз результатів); апробацію і проведення формувального експерименту, аналіз результатів; виявлення рівнів готовності студентів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації після формувального експерименту; встановлення характерних залежностей між рівнем готовності студентів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації до і після проведення експерименту шляхом використання критерію χ^2 для зв'язних вибірок.

Сутність констатувального експерименту полягала у виявленні первинного рівня готовності до педагогічної імпровізації у студентів третього курсу і визначенні груп з метою проведення подальшої експериментальної роботи. Результати виявлення рівнів студентів саме третього року навчання є найбільш показовими, тому що студенти першого курсу ще недостатньо адаптовані до умов вищого навчального закладу, другий курс можна вважати проміжним, тоді як

результати виявлених рівнів студентів третього курсу є показниками початкового рівня сформованості готовності до педагогічної імпровізації у вищій школі.

Базою проведення дослідження виступила 151 особа, серед яких були опитані студенти Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського (факультет іноземних мов, історико-філологічний факультет), Херсонського державного університету. На етапі формувального експерименту в роботі брали участь 74 студенти 3 курсу інституту мов світу Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського за спеціальністю «Мова та література - англійська, німецька. Кількість студентів у контрольній групі складала 77 студентів гуманітарних дисциплін.

Здобуті протягом роботи результати було проаналізовано та занесено в таблиці.

Виходячи з виділених компонентів готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації, було виявлено критерії, на підставі яких визначалися рівні цього явища. Поняття «критерій» є таким, що найбільш широко та узагальнено зазначає оцінювання будь-якого об'єкту і саме є тим «мірилом, на основі якого здійснюється оцінка об'єкту за такими ознаками, що надають можливість судити про його стан і рівень розвитку. Критерії «конкретизуються в показниках феномена, що досліджується» [13, с. 27].

Для визначення початкового рівня готовності до педагогічної імпровізації нами було використано методи самооцінки, анкетування, тестування, спостереження, а також вивчення продуктів творчої діяльності респондентів.

Взаємозв'язок представлених критеріїв готовності до педагогічної імпровізації майбутнього вчителя гуманітарного профілю дозволяють, на думку автора, виявити рівні сформованості готовності студентів-гуманітаріїв до педагогічної імпровізації.

Критерій “ настанова на творчу діяльність ” оцінювався за такими показниками: потреба у досягненні; розвиток творчого потенціалу; артистизм; критерій “ сформованість творчого стилю діяльності ” мав такі показники: творче

мислення, допитливість, оригінальність, уява, інтуїція, емпатія, гумор, творче ставлення до професії).

Критерій “ особистісна спрямованість на професійну діяльність ” мав такі ознаки прояву: схильність до педагогічної професії та значущість теоретичної підготовки, ціннісні орієнтації педагога, комунікативність; критерій “усвідомлення професійної ролі” оцінювали за такими показниками: емоційна стабільність і здатність керування психологічним самопочуттям та приймати рішення; усвідомлення значущості акторського й педагогічного мистецтва.

Критерій “ сформованість педагогічної техніки ” оцінювався за двома показниками: педагогічний такт учителя і вміння оцінювати мову міміки; критерій “ володіння саморегуляцією ” мав такі ознаки прояву: самоконтроль під час спілкування, рівень сили волі, володіння увагою.

Рівні сформованості готовності студентів до педагогічної імпровізації визначалися як сукупність складових, що входять до цієї структури. Під час розподілу студентів за рівнями готовності студентів-гуманітаріїв до педагогічної імпровізації ми виходили з 100-бальної шкали, тому що, використовуючи цю шкалу, можна достовірно оцінити знання, вміння та навички студентів. Низький рівень готовності студентів до педагогічної імпровізації оцінювався в діапазоні 0-40 балів, середній – 41-69 балів, високий – 70-100 балів.

Зазначимо, що готовність майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації розглядалась як інтегральне явище, компоненти якого було визначено як експериментально, так і внаслідок аналізу продуктів навчальної діяльності, спостереження за поведінкою студентів під час занять.

Першим етапом експериментальної роботи було виявлення рівнів сформованості мотиваційно-творчого компонента готовності студентів до педагогічної імпровізації.

Робота з діагностики критеріїв мотиваційно-творчого компонента готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації почалась із визначення «настанови на творчу діяльність» з показником - потреба у досягненні.

Мотивація у досягненні як прагнення здобути кращий результат, як незадоволення досягнутим, наполегливість у доведенні цілей є однією з ключових якостей особистості, що має відбиток в усіх сферах життєдіяльності людини.

Численні дослідження свідчать про тісний зв'язок між рівнем мотивації та успіхом життєдіяльності [76]. Особистість, яка має високий рівень мотивації, орієнтована та, відповідно, шукає ситуації досягнення, така людина є впевненою в успішному результаті, є готовою взяти на себе відповідальність за результат, знаходиться у постійному пошуку та аналізує варіанти вирішення ситуації та його впровадження, відчуває задоволення від цього процесу та є завзятою в ситуаціях у зіткненні з перешкодами.

Для вивчення наявності мотивації у досягненні мети було використано тест-опит, розроблений А.Карелінім [76, с.10-12]. Тест-опитувальник направлений на виявлення сталої емоційної позиції студентів на шляху досягнення мети. Тест містив 22 твердження, з якими студенти могли бути згодними чи не згодними. У роботі було виокремлено три рівні – низький, середній та високий.

За результатами діагностики було отримано такі результати: 36 студентів (47%) КГ та 34 студенти (46%) ЕГ виявили низький рівень потреби у досягненні, яка зведена до мінімуму, що не створює сприятливого підґрунтя для подальшого розвитку у професійній діяльності.

Середній рівень продемонстрували 35 студентів (47%) КГ та 34 студенти (46%) ЕГ. Системність при таких умовах потреби у досягненні – поняття, що виходить за межі розуміння та кола особистісних інтересів таких студентів. Не може бути й мови про оптимальне та стійке просування в парадигмі професійного розвитку у представників цього рівня.

Тільки деякі студенти – 5 (6%) КГ та 6 студентів (8%) ЕГ – виявили високий рівень потреби у досягненні. Ці дані підтверджують, що сучасна вузівська підготовка вчителів гуманітарного профілю надає базові знання, однак не формує сталої та активної потреби у досягненні мети. Відтак, необхідно акцентувати увагу на цьому факторі в процесі впровадження авторської методики по формуванню готовності до педагогічної імпровізації.

Виявлення розвитку творчого потенціалу - наступний етап роботи; для діагностики цього показника було обрано методика Л. Фрідмана [163, с.63-117], яка являє собою багатокомпонентний сплав, націлений на дослідження ступеню допитливості, віри у себе, стабільності, амбіційності, слухової пам'яті, бажання бути незалежним, здатності абстрагуватися, ступеню зосередженості. За думкою автора методики, саме такі здатності визначають основні якості творчого потенціалу.

Студентам було представлено 18 запитань із запропонованими трьома відповідями, з яких вони мали обрати ту, що є максимально органічною для них. За кожну відповідь а) студенти отримували 3 бали, за відповідь б) – 1 бал, за відповідь в) – 2 бали.

Було виокремлено три рівні прояву творчого потенціалу, відповідно: низький, середній, високий.

Низький рівень творчого потенціалу передбачає недооцінювання власних можливостей, сили впровадити новий засіб або підхід до вирішення завдання. Така людина не вірить в доцільність творчого акту або навіть не замислюється про таку можливість, рівень амбіційності невеликий, людина не здатна дійти оригінального засобу вирішення ситуації, а тільки слідує знайомим маршрутом .

Середній рівень характеризується достатнім ступенем прояву творчого потенціалу. Такі люди мають якості, що надають можливість творити, однак у той же час існують проблеми, що гальмують процес творчості. Тим не менш, потенціал, треба зазначити, дозволяє творче виразити себе, якщо людина цього хоче.

Високий рівень прояву творчого потенціалу характеризується наявністю багатого вибору творчих можливостей, які зростають при стабільно позитивному відношенні щодо бачення вирішення ситуації, віри у себе та власні можливості, ступню зосередженості.

Після обробки результатів було здобуто такі дані: низький рівень прояву творчого потенціалу є відсутнім у експериментальній групі. Однак в контрольній групі низький рівень цього показника здобули 2 особи (3 %). Все ж таки, такий

факт дає підставу вважати, що педагогічна гуманітарна освіта – сфера творчих особистостей вже на старті.

Абсолютна більшість контингенту займає середній рівень прояву творчого потенціалу – 70 студентів (90%) КГ та 71 студент (96 %) ЕГ.

Високого рівня творчого потенціалу досягли тільки 5 студентів (7 %) КГ та 3 студенти (4 %) ЕГ.

За результатами тестування робимо припущення, що хоч на старті студенти педагогічного вузу гуманітарного профілю мають усі шанси для розвитку творчого потенціалу, однак тільки невелика кількість досягає високого рівня в цьому. Необхідність подальшої роботи в цьому напрямку є очевидною.

На наступному етапі роботи визначався у студентів прояв артистизму. У ході роботи було застосовано анкету «Артистизм», спрямовану на виявлення та визначення артистичних схильностей студентів [126]. Анкета складалася з 24 питань, що потребували однозначної відповіді «так» або «ні».

Після аналізу та обробки результатів було отримано такі дані:
 низький рівень артистизму – 3 студенти (4 %) КГ , 5 студентів (7 %) ЕГ.
 Середній рівень виявили – 46 студентів (60%) КГ та 38 студентів (51 %) ЕГ.
 Високий рівень артистизму – 28 студентів (36 %) та КГ та 31 студент (42 %) ЕГ .
 Як демонструють результати проведеного анкетування, досить велика кількість студентів 3 курсів гуманітарних факультетів є артистичною та більшість студентів мають середні показники артистизму.

Наступний критерій мотиваційно-творчого компоненту – сформованість творчого стилю пізнання – являє собою такі показники: творче мислення, ступінь зацікавленості, оригінальності, робота уяви, прояв інтуїтивного пошуку, прояв емпатії, наявність гумористичного відношення до ситуації та творчого ставлення до професії. У роботі діагностики цього компонента було застосовано методіку Вишнякової «Креативність», яка являє собою анкету, що містить 80 запитань з 8 показниками (які ми використовували в роботі та перелік яких представлено вище) [23]. Для діагностики кожного показника автор розробив 10 запитань. Графа для відповідей поділяється на два розділи – «Я реальний» та «Я

ідеальний». Студенти, відповідаючи на запитання, заповняли обидва розділи. Наприклад, на запитання «Чи передчуваєте Ви, хто Вам дзвонить тоді, коли не взяли телефонну трубку?», якщо студент відчуває, відбиває це позитивною відповіддю у графі «Я реальний» позначкою «+» (я відчуваю, хто мені дзвонить...) , якщо його уявлення про ідеальне вирішення цього питання або проблеми значиться позитивно, тоді у наступній графі, «Я ідеальний», він позначає «+» (так, я хотів би відчувати , хто мені дзвонить...), якщо студент не відчуває, хто йому дзвонить, він позначає графу «Я реальний» значком «-», однак, при бажанні відчувати, у графі «Я ідеальний» відповідає «+», якщо ні – «-».

Таким чином, після обробки результатів було отримано такі дані:

Творче мислення – 21 студент (27%) КГ та 20 студент (27%) ЕГ – виявили низький рівень, 45 (59%) КГ та 43 студенти (58 %) ЕГ продемонстрували середній рівень , 11 (14%) КГ та 11 студент (15 %) ЕГ – виявили високий рівень творчого мислення.

Допитливість : низький рівень студентів – 39 (51%) КГ 39 (53 %) ЕГ , середній рівень зафіксовано у 34 (44%) студентів КГ та 33 (44 %) студентів ЕГ. 4 (5%) студентів КГ та 2 (3 %) студенти ЕГ отримали високий рівень.

Оригінальність: низький рівень отримали 29 (38%) студентів КГ та 28 (38 %) студентів ЕГ. Середній рівень виявили 34 (44%) студенти КГ та 33 (45 %) студенти ЕГ. 14 (18 %) студентів КГ та 13 (17 %) студентів ЕГ продемонстрували високий рівень.

Уява: низький рівень продемонстрували 26 (34%) студентів КГ та 26 (35 %) студентів ЕГ. Середній рівень виявили 42 (54%) студенти КГ та 40 (54 %) студентів ЕГ. 9 (12 %) студентів КГ та 8 (11%) студентів ЕГ продемонстрували високий рівень.

Інтуїція: низький рівень здобули 17 (22%) студентів КГ та 16 (22%) студентів ЕГ. Середній рівень виявили 43 (56%) студентів КГ та 42 (57 %) студенти ЕГ. 17 (22 %) студентів КГ та 16 (21 %) студентів ЕГ виявили високий рівень.

Емпатія: низький рівень продемонстрували 20 (26%) студентів КГ та 19 (26%) студентів ЕГ, середній рівень виявили 44 (57%) студенти КГ та 41 (55%) студент ЕГ. 13 (17%) студентів КГ та 14 (19%) студентів ЕГ вивили високий рівень.

Відчуття гумору: низький рівень – 19 (25%) студентів КГ та 19 (26%) студентів ЕГ, середній рівень виявили 43 (56%) студенти КГ та 42 (57%) студенти Е. 15 (19%) студентів КГ та 13 (17%) студентів ЕГ виявили високий рівень.

Творче ставлення студентів до професії педагога: низький рівень продемонстрували 28 (36%) студентів КГ та 24 (32%) студентів ЕГ, середній рівень виявили 45 (59%) студентів КГ та 43 (58%) студенти ЕГ. 4 (5%) студентів КГ та 7 (10%) студентів ЕГ засвідчили високий рівень.

Середні значення мотиваційно-творчого компонента готовності до педагогічної імпровізації такі: низький рівень – 22 (28%) – КГ, 21 (28%) – ЕГ; середній рівень – 44 (57%) КГ та 42 (57%) ЕГ; високий рівень 11 (15%) – КГ та 11 (15%) – ЕГ.

Результати проведеного дослідження представлено в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Стан сформованості мотиваційно-творчого компонента готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації (за результатами констатувального експерименту)

Критерій	Рівні	Низький				Середній				Високий			
		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
		аб	%	аб	%	аб	%	аб	%	аб	%	аб	%
	Показники	с		с		с		с		с		с	
Настанова на творчу діяльність	Потреба у досягненні	36	47	34	46	35	47	34	46	5	6	6	8
	Розвиток творчого потенціалу	2	3	0	0	70	90	71	96	5	7	3	4
	Артистизм	3	4	5	7	46	60	38	51	28	36	31	42

Продовження таблиці

Сформова- ність творчого стилю	Творче мислення	21	27	20	27	45	59	43	58	11	14	11	15
	Допитли- вість	39	51	39	53	34	44	33	44	4	5	2	3
	Оригіналь- ність	29	38	28	38	34	44	33	45	14	18	13	17
	Уява	26	34	26	35	42	54	40	54	9	12	8	11
	Інтуїція	17	22	16	22	43	56	42	57	17	22	16	21
	Емпатія	20	26	19	26	44	57	41	55	13	17	14	19
	Гумор	19	25	19	26	43	56	42	57	15	19	13	17
	Творче ставлення до професії	28	36	24	32	45	59	43	58	4	5	7	10
Середнє значення		22	28	21	28	44	57	42	57	11	15	11	15

Після перевірки стану сформованості мотиваційно-творчого компоненту готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації, було започатковано роботу над діагностикою рівня сформованості її ціннісно-змістового компонента.

Як було зазначено вище, цей компонент визначається такими критеріями: особистісна спрямованість на професійну діяльність та усвідомлення професійної ролі. Зазначимо, що наявність особистісної спрямованості на професійну діяльність є необхідністю для становлення як майбутнього вчителя взагалі, так і вчителя гуманітарного профілю зокрема.

Спочатку було виокремлено та описано три можливі рівні схильності особистості до педагогічної професії [63, с.189-190]. Так, на думку автора, студенти низького рівня в педагогічній діяльності будуть підлягати проявам нервозного, напруженого спілкування, якому притаманні часті міжособистісні конфлікти, психологічний дискомфорт, з яким треба боротися зусиллями волі.

Представникам середнього рівня робота буде чинити деякі труднощі, однак, в цілому, буде їх задовольняти. Для представників високого рівня робота, пов'язана із спілкуванням, дуже підходить з тієї причини, що їх властивості дозволяють їм взаємодіяти з іншими людьми без напруження, вони легко йдуть на контакт, вони без особових зусиль реалізують комунікацію тощо.

Проведене тестування продемонструвало рівень схильності до педагогічної професії, про що свідчить нижченаведене: студенти контрольної групи отримали такі результати: 34 (44 %) студентів продемонстрували низький рівень, 36 (47%) студентів мають середній рівень схильності до педагогічної професії, 7 (9%) студентів мають високий рівень прояву схильності до педагогічної професії.

Студенти експериментальної групи отримали такі результати: 30 (40 %) студентів продемонстрували низький рівень схильності до педагогічної професії, 42 (57 %) студентів отримали середній рівень, 2 (3%) студентів мають високий рівень представленою показника.

Для виявлення ціннісних орієнтацій педагога було застосовано методику Т. Фролової [164] . Для цього студентам було запропоновано із двох висловлювань “а” або “б” у межах кожного пункту обрати той, який він поділяє та вважає вірним. Під час підрахунку балів було використано бланк відповідей, у якому ставили знак, який відображає стан внутрішніх переконань студента. Зауважимо, що саме тут простежувались дві тенденції педагогічної взаємодії – тенденція до рівноправного співробітництва та тенденція до авторитарної поведінки. Було обрано три рівні готовності вчителя до діалогу з учнями, що відображають ставлення вчителя до педагогічної взаємодії – низький , середній та високий.

Так, низький рівень готовності вчителя до діалогу з учнями відображає тенденцію до авторитарного спілкування. Така взаємодія заснована на беззастережному підпорядкуванні впливу, заснованого на визнанні досвіду та знань або визнання за суб'єктом права приймати рішення у важливих для окремих індивідів або групи ситуаціях. [90, с.6], коли вчитель прагне незаперечно утвердити свій авторитет. У результаті опитування 21 (28%) студентів виявили саме такий рівень у КГ та 26 (35 %) студентів – у ЕГ.

Середньому рівню притаманна тенденція до двобічного напрямку як в сторону авторитарної, так й рівноправної взаємодії з учнями, тобто з однаковими показниками обох тенденцій, тоді, коли вчитель в змозі відстояти власну позицію і водночас йому вистачає мудрості демократичного відношення до зовнішніх обставин під час педагогічного спілкування. За отриманими результатами 19 студентів (23%) КГ та із 12 (16%) ЕГ виявили середній рівень готовності вчителя до діалогу з учнями.

Високий рівень готовності вчителя до взаємодії з учнями свідчить про те, що вчитель, націлений на тенденцію до рівноправної взаємодії з учнями, є готовим до діалогу, враховує не тільки власну точку зору, а й розумний вплив та активну позицію учня. Так, результати дослідження свідчать, що більшість студентів – 37 (49%) КГ та 36 (49%) осіб ЕГ - мають високий рівень готовності до діалогу з учнями. Це доводить, що напрямок роботи та професійного становлення майбутніх учителів було обрано вірно.

Наступним етапом роботи було виявлення рівню сформованості комунікативності студентів.

Зазначимо, що комунікативність як один з показників критерію сформованості педагогічної техніки відіграє неабияку роль у педагогічній діяльності.

Автор виходив із важливості того факту, що необхідно розрізнити поняття «комунікабельність» та «комунікативність». За В. Ширшовим, комунікативність особистості є важливою якістю, що є необхідною для успішної роботи з інформацією. В педагогічному аспекті комунікативність суб'єктів педагогічної взаємодії є якістю, сукупністю певних, досить сталих властивостей особистості, які сприяють прийому, засвоєнню, використанню та передаванню педагогічної інформації, тобто такої інформації, що націлена на навчання та виховання тих, хто навчається [172].

Комунікабельність у науковій та спеціальній літературі визначається як :

1) сумісність (здатність до сумісної роботи) різних систем передавання інформації;

2) здатність до спілкування; таким чином, найчастіше комунікабельністю називають здатність різнотипних систем до передавання інформації, що є більш вузьким за поняття «комунікативність», оскільки тут мають на увазі роботу людини з різноманітною інформацією [172].

О.Булатова, аналізуючи особливості комунікативних особливостей учителя, визначає фактори, від яких залежить педагогічний вплив мовлення, а саме: логічна будова мовлення, здатність переконувати; володіння технікою мовлення (диханням, голосом, дикцією); експресивними вміннями (інтонаційною виразністю, логічними акцентами, паузами та мелодикою мовлення); здатність використання допоміжних (ектосемантичних) засобів – жестів, міміки, пластики тощо; дискусійні вміння, перцептивні вміння – урахування реакції тих, хто слухає тощо [18].

Ознаками мовлення достатнього рівня є його правильність, точність, ясність, логічність, простота, багатство, чистота, жвавість, благозвучність [18].

Комунікативні особливості вчителя дозволяють вирішити такі завдання у ході педагогічної взаємодії, як-от: методичну (активізація уваги тих, хто навчається), евристичну (що сприяє активізації мислення), контролюючу (забезпечує зворотній зв'язок у процесі педагогічного спілкування), морально-естетичну, спрямовану на оптимізацію уваги, емоційної збудженості аудиторії (Ширшов) [172, с.140].

Зазначимо, що поняття «комунікативні вміння» містить в собі не тільки оцінювання співрозмовника, визначення його сильних або слабких сторін, але й вміння створити дружню атмосферу, вміння зрозуміти проблеми співрозмовника тощо .

Для визначення комунікативних особливостей студентів було обрано тест В. Ряховського [172, с.69]. Обрана методика дозволила нам визначити рівень комунікативних вмінь студентів.

Після обробки та систематизації набутих експериментальних даних було отримано такі результати: більшість студентів гуманітарних факультетів здатні до спілкування та передавання інформації, а саме – тільки 6 студентів (8%) КГ

та 5 студентів (7 %) ЕГ було визначено з низьким рівнем комунікативності (30-19 балів).

42 студенти (54%) КГ та 40 (54 %) студентів ЕГ – більшість з кола опитаних – виявили середній рівень комунікативності (18-11 балів). Такому рівню властиві можливості вербалізувати власні ідеї, таким людям притаманне бажання ними поділитись з іншими. Однак цей процес носить нестабільний, несистематичний характер.

29 студентів (38%) КГ та 29 студентів (39 %) ЕГ виявили високий рівень (4-0 балів). Результати проведеного тестування продемонстрували досить стійку позицію студентів в аспекті здатності спілкуватись з іншими, вони з бажанням користуються інформацією та розділяють її з людьми, вони з легкістю виражають те, що бажають висловити.

Критерій усвідомлення професійної ролі майбутнього вчителя гуманітарних дисциплін представлений такими показниками: емоційна стабільність і здатності керування психологічним почуттям та приймати рішення; усвідомленням значущості акторського й педагогічного мистецтва.

Для виявлення емоційна стабільності і здатності керування психологічним почуттям та приймати рішення було обрано тест Айзенка [63, с. 216]. Студентам було запропоновано відповісти на 23 запитання, відповідь на які мала бути однозначною: “ так ” чи “ ні ”. За кожен позитивну відповідь студент отримував 1 бал. За результатами тестування нами було виокремлено три рівні емоційної стійкості до керування психологічним почуттям – низький , середній та високий.

Низький рівень (12- 23 бали) – здобули більшість респондентів - 62 (80%) студенти КГ та 60 (81 %) студентів ЕГ. Емоційний стан представників такого рівня повністю залежить від зовнішніх умов. Студенти низького рівня не здатні керувати собою. Будучи індивідуально-типологічною характеристикою людини, емоційна стабільність притаманна усім людям, однак у таких студентів менш виражена. Студент тут не може володіти своїм внутрішнім самопочуттям, психологічним налаштуванням на подальшу діяльність, не в змозі знімати

психологічне та м'язове напруження, в результаті чого вчитель не здатний прийняти рішення, що знижує працездатність такого спеціаліста.

Середній рівень (6- 11 балів) отримали 9 (12%) студентів КГ та 12 (16 %) представників ЕГ. На такому рівні відбувається реагування особистості на оточення та події, людина володіє своїм внутрішнім самопочуттям, психологічним налаштуванням на подальшу діяльність, але не в повній мірі. Такі студенти в змозі контролювати свій емоційний стан, однак не рідкими є випадки, коли може трапитися зрив.

Високий рівень (0- 5 балів) отримали тільки 6 (8%) студентів КГ та 2 (3%) студенти ЕГ. На такому рівні відбувається реагування на оточення та події, однак представники такого типу легко контролюють себе у будь-яких ситуаціях, є абсолютними володарями ситуації, чинять безпосередній контроль над власними емоціями і найчастіше надають емоційну підтримку у складних ситуаціях іншим людям. Студент високого рівню емоційної стійкості володіє своїм внутрішнім самопочуттям, психологічним налаштуванням на подальшу діяльність, в змозі знімати психологічне напруження.

Діагностика показника усвідомлення значущості акторського та педагогічного мистецтва проводилась на основі розробленого автором анкетування, яке містить питання із трьома варіантами відповідей, один з яких студенти мали обрати як вірну відповідь. Контрольні питання були обрані з курсів «Педагогічна майстерність», а також елективного курсу «Основи педагогічної імпровізації». Результатом проведення діагностики виявились три рівні усвідомлення значущості акторського та педагогічного мистецтва у студентів.

Низький рівень (0 балів - 9 балів) характеризується відсутністю або мало представленою наявністю знань теоретичних основ акторської та педагогічної професій, їх спільності та відмінності, особливостей образного мислення та принципів функціонування. У результаті діагностики даного показника 17 студентів (22%) КГ та 12 (16 %) студентів ЕГ виявили низький рівень.

Середній рівень (10 -14 балів) – ознаки цього рівня: студенти мають уявлення про важливість та спорідненість акторської та педагогічної

майстерності, теоретичні основи акторської та педагогічної професій, їхні спільності та відмінності, однак знання мають не цілісний характер, а є уривчастими. Під час роботи над експериментальним дослідженням більшість студентів – 52 (68%) КГ 50 (68%) ЕГ – виявили середній рівень.

Високий рівень (15-18 балів) – вільне володіння теоретичними засадами і положеннями системи театральної педагогіки та педагогічних технік, знань щодо принципів функціонування педагогічних та театральних принципів. У результаті дослідження 8 (10%) студентів КГ та 12 (16%) студентів ЕГ виявили такий рівень.

Дані, що було отримано у ході констатувального експерименту з виявлення ціннісно-змістового компонента готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації, відображено у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Стан сформованості ціннісно-змістового компонента готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації (за результатами констатувального експерименту)

Критерій	Рівні	Низький				Середній				Високий			
		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
		абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
Особистіс на спрямован ість на професійн у діяльність	Схильність до педагогічної професії	34	44	30	40	36	47	42	57	7	9	2	3
	Ціннісні орієнтації педагога	21	28	26	35	19	23	12	16	37	49	36	49
	Комунікативність учителя	3	4	2	3	25	32	27	36	49	64	45	61

Продовження таблиці

Усвідомлення особистістю професійної ролі	Емоційна стабільність, здатність керування психологічним почуттям та приймати рішення	62	80	60	81	9	12	12	16	6	8	2	3
	Усвідомлення значущості акторського та педагогічного мистецтва	17	22	12	16	52	68	50	68	8	10	12	16
Середнє значення		27	36	26	35	28	36	29	39	22	28	19	26

Як ми бачимо із таблиці, на високому рівні ціннісно-змістовий компонент готовності до педагогічної імпровізації є сформованим – високого рівня досягли 22, (28%) студентів КГ та 19 (26 %) студентів ЕГ, середній – 28 (36%) студентів КГ та 29 (39 %) студентів ЕГ; та, відповідно, низький – 27 (36 %) студентів КГ та 26 (35 %) представників ЕГ. Представлені дані свідчать про необхідність цілеспрямованої підготовки студентів до основ педагогічної імпровізації.

Після проведення роботи над виявленням рівня сформованості ціннісно-змістового компонента готовності, ми почали вивчати рівень сформованості процесуально-діяльнісного компоненту готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації, який визначався за такими критеріями:

1. Сформованість педагогічної техніки з показниками:

- педагогічний такт учителя;
- вміння оцінювати мову міміки.

2. Володіння саморегуляцією з показниками:

- самоконтроль під час спілкування;
- рівень сили волі;
- володіння увагою.

Першим етапом роботи за діагностикою процесуально-діяльнісного компонента готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації було виявлення стану сформованості педагогічного такту учителя за методикою Риданової [137].

За результатами діагностики тільки 3 (4 %) студенти КГ та 2 (3%) студенти ЕГ з кола опитаних виявили низький рівень - студенти такого рівня спрямовані на прийняття стандартних рішень у діалозі з тими, хто навчається, такі вчителі не виходять за межі етичних норм, можуть, навіть не бажаючи, образити учасника взаємодії.

25 студентів (32%) КГ та 27 (36%) представників ЕГ виявили середній рівень педагогічного такту. Студенти цього рівня в цілому спрямовані на дотримання педагогічного такту, однак спрямованість є досить несистематичною.

Більшість опитаних – 49 студентів (64%) КГ та 45 (61%) ЕГ – виявили високий рівень педагогічного такту. Такий вчитель в змозі прийняти позицію студента, якщо остання відповідає критеріям та вимогам програми, ситуації та обставин. У разі об'єктивно помилкової позиції студента учитель делікатно чинить корекцію та підводить того, хто навчається, до вірного рішення завдання.

Наступним напрямком роботи був процес виявлення здатності студентів розуміти мову міміки як одного з важливих показників сформованості педагогічної техніки вчителя при втіленні в дійсність педагогічної імпровізації.

Оскільки здатність реакції розпізнавати не тільки вербальні знаки, але і ектосемантичні, як-то мову жестів та міміки, обумовлює оптимальну педагогічну взаємодію, миттєвий аналіз ситуації, вибір коректного засобу втілення педагогічного впливу, вчасну активізацію процесу.

Для вивчення вміння розпізнавати мову міміки було застосовано методику С.Ковальова [18, с.230-231], за якою студенти повинні були розпізнати емоційні

стани людини з ряду як діаметрально протилежних станів (бурхлива радість – печаль), так й синонімічних (бурхлива радість – радість).

Так, за результатами діагностики 4 студенти (5 %) КГ та 7 студентів (9 %) ЕГ визначили низький рівень. Вони не справились із завданням розпізнання різних емоцій.

68 студентів (88 %) КГ та 59 студентів (80 %) ЕГ виявили середній рівень вмінь впізнання мови міміки. Респонденти допустили ряд помилок, однак в цілому вони завдання виконали задовільно.

Високого рівня вміння впізнавання мови міміки за результатами тестування досягли 5 студентів (7 %) КГ та 8 студентів (11%) ЕГ.

Робота за виявленням показників наступного критерію, володінням саморегуляцією, почалась з діагностики показника «самоконтроль під час спілкування».

Педагог виконує управлінську функцію, тобто за родом своєї діяльності керує процесом навчання та виховання студентів. Однак цей процес неможливий або малоефективний, якщо вчитель не в змозі керувати власними станами будь-якого характеру, психологічним станом або психо-фізичним апаратом. Регуляція психічного стану залежить, найголовнішим чином, від волі. В.І. Селіванов вважає, що воля є свідомим регулюванням людини своєї поведінки та діяльності, яке виражається в умінні долати внутрішні та зовнішні перешкоди у процесі здійснення цілеспрямованих дій та вчинків[172, с.160] .

Самоконтроль під час заняття, на нашу думку, є регуляцією людиною власними суб'єктивними психологічними станами та діями або вчинками, базою якої є воля.

Для виявлення рівня оцінки самоконтролю у спілкуванні Було запропоновано методику М.Снайдера [133, с. 558], за якою студентам було представлено 10 висловлювань, з яких вони повинні були обрати вірні та переважно вірні – відповідно позначити їх літерою «В» та невірні та переважно невірні з позначкою «Н» .

За даними попередньої діагностики констатувального експерименту, було здобуто такі результати : 23 студенти (30 %) КГ та 26 студентів (35 %) ЕГ мають низький рівень самоконтролю у спілкуванні. Поведінка такого рівню стала, не має потреби змінюватися в залежності від ситуації, такі студенти здатні на саморозкриття у спілкуванні, однак інші люди вважають їх людьми «незручними».

Більшість студентів – 34 (44 %) КГ та 29 (39 %) ЕГ – продемонстрували в результаті дослідження середній рівень здатності самоконтролю у спілкуванні. Такі студенти щирі, однак не стримані у власних емоційних проявах, такі люди зважають увагу на реакцію оточуючих, то ж їх поведінка частково залежить від реакції інших.

20 (26 %) студентів КГ та 19 студентів (26 %) ЕГ виявили високий рівень самоконтролю під час спілкування. Такі студенти легко входять у будь-яку роль, гнучко реагують на будь-які зміни, що трапляються, дуже добре відчують або навіть передбачають те враження , яке справляють на інших людей.

Наступним етапом роботи була діагностика прояву сили волі як показника критерію володіння саморегуляцією.

Студентам було запропоновано відповісти на 15 запитань з трьома можливими варіантами відповіді: «так», «ні», « не знаю». Кожна відповідь оцінювалась певним чином, відповідно за кожен позитивну відповідь студент здобував 2 бали, кожна негативна відповідь оцінювалась у 1 бал, кожна позиція «не знаю» – 0 балів.

За результатами діагностики більшість студентів – 40 (52 %) КГ та 38 (51%) ЕГ – представили низький рівень. Такі студенти виконують тільки те, що є найлегшим та найцікавішим, навіть тоді, коли це йде всупереч їхнім власним інтересам. До обов'язків такі люди ставляться несерйозно, отже, в подальшому мають проблеми з їх виконанням та реалізацію.

21 (27%) студентів КГ та 26 студентів (35 %) ЕГ показали середній рівень прояву сили волі – відповідно мають середній показник рівня волі. Такі люди

виконують обов'язки, однак можуть відійти від них, коли з'являються власні інтереси.

16 (21%) студенти КГ та 10 (14 %) студентів ЕГ отримали показник високого рівня прояву сили волі. Надійність у виконанні обов'язків стала та абсолютна, однак тверда та негнучка позиція щодо непринципових питань дратує оточуючих.

Наступним показником у критерії володіння саморегуляцією було володіння увагою. Було застосовано методику Мюнстера [76, с. 232].

Студентам було запропоновано з представленого ряду хаотично розставлених літер обрати за обмежений час (2 хвилини) певну кількість слів.

За результатами діагностики показника “володіння увагою” низький рівень продемонстрували студенти – 21 (27 %) КГ та 19 (26 %) ЕГ.

Середній рівень продемонстрували студенти – 39 (51%) КГ та 40 (54 %) ЕГ.

Вихідні дані високого рівня уваги продемонстрували студенти – 17 (22 %) КГ та 15 (20 %) ЕГ.

Останній факт створює сприятливе підґрунтя у підготовці до педагогічної імпровізації, оскільки увага – фактор вагомий та значущий у педагогічній взаємодії.

Зазначимо, що середні значення процесуально-діяльнісного компонента такі: низький рівень – 19 (24%) КГ та 19 (26 %) ЕГ, середній рівень – 41 (53%) КГ та 39 (52%) ЕГ , високий рівень – 17 (23%) КГ та 16 (22 %) ЕГ.

Результати, що було отримано у ході діагностичного експерименту за процесуально-діялісним компонентом готовності до педагогічної імпровізації, наведено у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3.

Стан сформованості процесуально-діяльнісного компонента готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації (за результатами констатувального експерименту)

Критерії	Рівні Показники	Низький				Середній				Високий			
		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
		аб с	%	аб с	%	аб с	%	аб с	%	аб с	%	аб с	%
Сформованість педагогічної техніки	Педагогічний такт учителя	6	8	5	7	42	54	40	54	29	38	29	39
	Вміння оцінювати мову міміки	4	5	7	9	68	88	59	80	5	7	8	11
Володіння саморегуляцією	Самоконтроль під час спілкування	23	30	26	35	34	44	29	39	20	26	19	26
	Рівень сили волі	40	52	38	51	21	27	26	35	16	21	10	14
	Володіння увагою	21	27	19	26	39	51	40	54	17	22	15	20
Середнє значення		19	24	19	26	41	53	39	52	17	23	16	22

Середнє значення сформованості готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації продемонстрував, що наведено нижче:

Таблиця 2.4.

Стан сформованості компонентів готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації в професійній діяльності (за результатами констатувального експерименту - середні значення)

	Мотиваційно-творчий компонент				Ціннісно -змістовий компонент				Процесуально-діяльнісний компонент			
	КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
Низький	22	28	21	28	27	36	26	35	19	24	19	26
Середній	44	57	42	57	28	36	29	39	41	53	39	52
Високий	11	15	11	15	22	28	19	26	17	23	16	22

Таблиця 2.5.

Стан сформованості готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації в професійній діяльності (за результатами констатувального експерименту - середні значення)

Рівні	КГ		ЕГ	
	абс	%	абс	%
Низький	23	29	22	30
Середній	38	49	37	49
Високий	17	22	15	21

За результатами констатувального етапу експерименту було визначено діапазон рівнів готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації в професійній діяльності від низького до високого.

Так, студенти низького рівня (0-40 балів) - діяльність характеризується відсутністю гармонії у педагогічному взаємозв'язку. В них відсутній стійкий пізнавальний інтерес і потреба у досягненні; відсутнім є прагнення підвищувати свій професійний рівень, розкриваючи творчий потенціал. Характерно індиферентне ставлення до виконання творчих завдань та відсутність здатності творчо мислити. В навчальній діяльності студенти іноді керуються інтуїцією, слабо вираженими допитливістю, уявою, гумором, емпатією. Студенти ставлять і виконують стандартні навчальні завдання. Вони не в змозі регулювати свої емоції та поведінку у прийнятті нестандартних рішень, більш складні завдання бентежать та лякають їх. Мають загальні уявлення щодо основ педагогічної професії. Навички професійної комунікативності розвинені слабо, часто допускаються випадки невдалих звернень до учнів, через що навчальної цілі не досягнуто. Такі студенти не здатні до глибокого, оригінального розв'язання комунікативної проблеми. Під час педагогічної взаємодії використовують заучені, шаблонні фрази і вислови, без яких не можуть спілкуватися. Вони в змозі регулювати свої емоції та поведінку у прийнятті найпростіших навчальних рішень. Майбутні спеціалісти мають лише початкові навички емоційної стабільності, вони в змозі впоратися лише з найпростішими ситуаціями. Студенти цього рівня мають лише загальні уявлення про теоретичні основи педагогічного мистецтва, педагогічної імпровізації, театральної педагогіки. Вони, як правило, через власні слабкі комунікативні здібності та відсутність артистизму, творчого самопочуття не уміють ані переконати аудиторію, ані повести русло заняття в інший бік, диференціювати, змінити його спонтанно, без підготовки. Відчувають труднощі у вербалізації інтенціональних посилів, які так й залишаються невираженими. Не застосовують у своєму мовленні образну мову, через що їх мовлення звучить сухим та емоційно незабарвленим. Не можуть зрозуміти в цілому ектосемантичну мову співбесідника, у наслідок чого виникає імовірність

помилкових суджень та дій. Не володіють власним емоційним станом, не уважно відносяться до суб'єктів педагогічної взаємодії та інформації, яка відходить від них. Досягають розв'язання творчих завдань тільки через власне зусилля або репродуктивно, не проявляючи ініціативність. Через слабку концентрацію уваги одразу піддаються першим ознакам втоми та інерції, через що заняття носить плановий, стандартний характер. Творчий стиль діяльності у такого студента майже відсутній або носить формальний характер.

Студенти середнього рівня (41-69 балів) демонструють слабо виражені прояви потреб у досягненні. В них недостатньо розвинена особистісна потреба в розкритті власних творчих здібностей. Щодо прояву артистизму, то він не є вільним та сміливим, студенти прагнуть досягти вільного його володіння, однак щось їм постійно заважає. Студенти цього рівня прагнуть підвищувати власний рівень творчого потенціалу, проте неорганізованість і несистематичність часто не приводять їх до належного результату. Вони з необхідності виконують поставлене викладачем завдання, однак не використовують при цьому в повній мірі ані творче мислення, ні допитливість, ні оригінальність мислення. Для них характерним є аморфне ставлення до виконання творчих завдань із застосуванням власної уяви, інтуїції. Студентам частково властиве відчуття співбесідника, емпатія, зацікавлені у виконанні нескладних творчих завдань. Володіють наполегливістю у прийнятті нестандартних рішень середньої складності. Рідко користуються гумором у вирішенні нестандартних рішень. Мають достатні загальні уявлення щодо специфіки педагогічної професії. Для них характерна наявність спеціалізованих та загальних педагогічних знань та умінь. Студенти бачать себе педагогами у майбутньому, в цілому відчувають аудиторію. Комунікативні навички студентів цього рівня розвинені, часто допускаються випадки вдалих звернень до учнів, однак їх чисельність не носить перманентний характер, через що навчальний процес носить стандартний характер, без відходу від запланованого. Такі студенти спробують оригінально розв'язати навчальну проблему через комунікативні здібності. Під час педагогічної взаємодії вони, все ж таки, використовують заучені, шаблонні

фрази і вислови, без яких не можуть спілкуватися. Їх мовлення характеризується репродуктивністю і містить багато помилок. Такі студенти можуть висловити власне бачення розв'язання навчальної ситуації, яка є для них цікавою, але, іноді, бояться вийти за межі прийнятих шаблонних висловлювань. Студенти середнього рівня мають достатньо міцні знання в галузі теоретичних основ педагогічної майстерності, однак, не мають уявлень про основи педагогічної імпровізації та її зв'язку із педагогічною та театральною діяльністю. Вони достатньо успішно вправляються з виконанням творчих завдань, хоча робота не відрізняється глибиною розуміння суті проблеми. Вони можуть знайти творче рішення, проте обмежений лексичний запас не дає можливість гарно висловити власну думку, тим самим змінити хід заняття, винаходити новітнє розв'язання, нову точку зору у педагогічній взаємодії. Їм властиві епізодичні прояви сили волі у винаходженні нового рішення за принципом «тут і тепер». В цілому студенти справляються із регуляцією власного емоційного стану у ситуаціях, коли хід заняття виходить з-під контролю та виникає необхідність раптової власної «відповіді». Як правило, використовують традиційні форми роботи.

Студенти високого рівня (70-100 балів) проявляють інтенсивний, усталений творчий потенціал. Майбутні спеціалісти досить ерудовані в усіх сферах діяльності, орієнтовані на прагнення постійно підвищувати свій рівень. Студенти такого рівня завжди відчують емоційний підйом та інтелектуальне задоволення під час виконання творчих завдань. Здатні мислити творчо, застосовувати артистизм під час виникнення неочікуваних ситуаціях за принципом «тут і тепер». Проявляють допитливість під час вирішення навчальних складних ситуацій, володіють наполегливістю. Спираючись на інтуїтивному пошуку, здатні запропонувати оригінальні шляхи вирішення педагогічних ситуацій, застосовуючи уяву, гумор. Відчують один одного за умов групової роботи, що полегшує спільну роботу, легко орієнтуються у межах основ педагогічної професії. Для них характерний достатній рівень спеціалізованих та загальних педагогічних знань та умінь. Відчують аудиторію як майбутню професіональну ниву. Навички професіональної комунікативності гарно розвинені. Такі студенти

здатні оригінально розв'язувати комунікативної проблеми. Їх мовлення характеризується образністю, застосуванням лексико-стилістичних засобів, які, в свою чергу, надають йому емоційного забарвлення. Вони в змозі регулювати свої емоції та поведінку у прийнятті нестандартних навчальних рішень. Майбутні спеціалісти характеризуються стабільним емоційним фоном, вони в змозі впоратися найскладнішими ситуаціями творчо, відхиляючись від запланованого раніше. Студенти цього рівня мають стабільні уявлення про теоретичні основи педагогічного мистецтва, педагогічної імпровізації, театральної педагогіки. Вони отримують нові способи розв'язання ситуацій та винаходу нових рішень завдяки усталеним комунікативним здібностям. Уміють переконати аудиторію, диференціювати, змінити хід заняття. Легко реалізують інтенціональні наміри, застосовуючи у своєму мовленні образного мову, через що їх мовлення звучить емоційно забарвленим. Уважно відносяться до співбесідника, розуміють його екстосемантичну мову. Легко регулюють власний емоційний стан. Досягають розв'язання завдань творчо, без особливих зусиль. Проявляють ініціативність у ході педагогічної взаємодії та доводять роботу до кінця, відходячи при цьому від запланованого ходу заняття.

Результати констатувального експерименту показали, що готовність учителів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації в професійній діяльності залежить від багатьох факторів, характерних для студентів гуманітарного профілю:

1. Низькі показники здатності керувати власним емоційним станом, що створює труднощі застосування та реалізації педагогічної імпровізації у професійній діяльності.
2. Недостатньо сформоване уявлення студентів про теоретичні основи педагогічної імпровізації (структуру, особливості протікання, спорідненість акторського та педагогічного мистецтва, основ театральної педагогіки тощо).
3. Нечітко виражений рівень комунікативності майбутніх учителів, неусвідомленими залишаються цілі власного повідомлення, принципи впливу на аудиторію; відсутнім є досвід впровадження теоретичної бази готовності

студентів вести бесіду на задану тему та відходити від запланованого вчасно, оптимізуючи педагогічний процес, у практичне активне застосування.

4. Інтеграційні процеси не забезпечені цілеспрямованим вдосконаленням професійного рівня студентів, настановою на імпровізаційну діяльність. Сфера інтересів та потреб обмежена та не забезпечує стимулів для їх подальшого професійного розвитку. Потреби у досягненні продемонстровані на низькому рівні.

Таким чином, способом вирішення визначених проблем може стати реалізація педагогічних умов, які, враховуючи ці недоліки, цілеспрямовано сприятимуть підвищенню рівнів готовності майбутніх учителів до педагогічної імпровізації.

2.2. Засоби реалізації педагогічних умов у процесі підготовки майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації

В основу формувального експерименту була покладена ідея, що у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя гуманітарного профілю особлива роль належить вмінням спостерігати за педагогічним процесом, миттєво аналізувати його, оптимально змінювати ситуацію саме в момент педагогічного спілкування, застосовуючи необхідні та достатні професійні та особистісні якості для цього. У зв'язку з цим завданнями формувального експерименту були:

1) впровадити студентам теоретичні основи педагогічної імпровізації у межах елективного курсу «Основи педагогічної імпровізації», у рамках дисциплін «Методика викладання іноземних мов», «Практика усного та писемного мовлення», «Методика викладання народознавства» ;

2) застосовуючи педагогічні завдання, виробити у студентів особистісні якості та навички і вміння миттєвого аналізу ситуацій, відходу від запланованого для оптимальної педагогічної корекції, тобто сформувані показники готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації.;

3) провести прикінцеву діагностику рівнів готовності до педагогічної імпровізації.

Мета формувального експерименту полягала у формуванні готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації у процесі реалізації визначених педагогічних умов.

Підготовка майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації здійснювалась за такими принципами:

Системності – принцип визначає комплексне навчання, компоненти якого взаємопов'язані та розглядають проблему з різних аспектів; система підготовки тут розглядається як динамічний процес, який постійно розвивається та внутрішні механізми якого активізують його саморегуляцію та реалізацію.

Науковості – сутність принципу полягає у наявності чіткого плану і програми, використання методик викладання з урахуванням індивідуальних особливостей та інтересів учасників взаємодії (викладача та студентів); цей принцип спирається на прогресивну систему гуманістичних педагогічних поглядів та ідей, припускає моделювання індивідуальної методичної системи.

Практичної спрямованості – сприяння вирішення проблем, які виникають під час проведення заняття, реалізація педагогічного задуму, акцентування на практичне засвоєння матеріалу, тобто на розвиток таких вмінь та навичок, що розкривають творчий потенціал студентів, надбання кола професійних якостей, що дозволяють практично реалізувати знання та вміння педагогічної імпровізації, які було отримано під час професійної підготовки.

В ході експериментальної роботи виникла необхідність у розробці та впровадженні елективного курсу «Основи педагогічної імпровізації», який забезпечував систематизацію спеціальних професійних знань щодо природи, структури, форм, функцій, умов формування та особливостей протікання педагогічної імпровізації в навчальному процесі. Відштовхуючись від принципів комплексного підходу, було забезпечено цілісну побудову всього матеріалу. Усі впроваджені ідеї розвивають творчі та імпровізаційні навички комплексно, побудовані у логічній послідовності та мають міждисциплінарний характер. Останнє виражається у тому, що навчання будується на базі взаємодії таких наук: педагогіка, психологія, психофізіологія, акторське мистецтво та його

особливостей навчання, вивчення лінгвістичних особливостей мови – як рідної, так і іноземної, їх порівнянні.

Зроблено наголос на тому, щоб визначити роль впливу творчого світогляду людини до своєї діяльності як першопричини подальшого розвитку творчого та бачення оптимальних, однак неординарних, вирішень педагогічних ситуацій.

Основою методики підготовки майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації є теорія сучасного гуманістичного виховання, поліцентричної інтеграції, гармонійного розвитку особистості (П. Гальперін, М.Скаткін), що надає можливість оволодіння таким комплексом спеціалізованих знань органічно, системно.

Метою елективного курсу "Основи педагогічної імпровізації" була підготовка студентів гуманітарного профілю до розв'язання задач, що виходять за межі стандартного підходу та потребують прийняття імпровізаційних рішень.

До того ж, уважали доцільним у рамках означеної мети вирішення педагогічних завдань в декілька етапи:

- 1) перший етап – інтродуктивний (етап ознайомлювальний). Його метою є ознайомлення студентів з теоретико-методологічною базою педагогічної імпровізації, розкриття її сутності;
- 2) другий етап – іммерсивний – (етап занурення). Метою його є розкриття особливостей процесу педагогічної імпровізації (етапами протікання, класифікацією, спорідненості з акторською професією);
- 3) третій етап – продуктивний – (практична реалізація). Метою його є підготовка студентів до вироблення спеціальних вмінь та навичок, що забезпечують реалізацію педагогічної імпровізації в процесі фахової підготовки.

Програма елективного курсу містить 36 аудиторних годин, розрахована на студентів гуманітарного профілю та є оптимальною для різних спеціалізацій. З них 16 годин відведено на теоретичну підготовку, 20 годин - на практичне засвоєння та опанування спеціалізованими навичками педагогічної імпровізації.

Наприкінці підготовки студентам було запропоновано модульний тест на перевірку знань, отриманих під час слухання курсу. Модульний тест дозволяє урахувати особливості підготовчого процесу.

Курс було апробовано в межах курсів «Практика усного та писемного мовлення» та «Методика викладання іноземних мов» зі студентами 3 курсу факультету мов світу (спеціальність «Мова и література , англ., нім.»).

На першому, інтродуктивному етапі, в ході експериментальної роботи особливу приділялось увагу оволодінню студентами системи знань, що розкриває сутність та особливості теоретичних положень педагогічної імпровізації. Основними теоретичними положеннями у спецкурсі були положення, розроблені Л.Берикхановою, Н.Вишняковою, В. Кан-Каліком, В.Харкіним та ін.

У рамках теоретичних положень було спробовано виявити феномен імпровізації, розкрити аспекти історії питання, висвітлити поняття «педагогічної імпровізації, її зв'язку з інтуїцією, структури компонентів готовності педагогічної імпровізації.

Далі було проведено із студентами обговорення проблеми формування навичок імпровізації з метою удосконалення знань студентів о явищі «педагогічна імпровізація». Отже, темою обговорення послужила проблема формування навичок імпровізації .

Для здійснення акту педагогічної імпровізації в цілому необхідно володіти окремими діями так, щоб вони не відволікали довільну увагу учасників взаємодії. У процесі виконання певних педагогічних дій, націлених на формування готовності студентів до педагогічної імпровізації, формуються навички імпровізації.

Навичку визначають як «психічне новоутворення, завдяки якому індивід спроможний виконати певну дію раціонально, з належною точністю і швидкістю, без зайвих витрат фізичної та нервово-психологічної енергії». Термін «навичка» відбиває сам факт при звичаності до певної дії, яка завдяки цьому виконується автоматизовано, без істотної участі свідомості в її регулюванні[111,С.61].

Стосовно професійного становлення майбутніх учителів гуманітарного профілю та їх мовленнєвих дій зазначимо, що дії мають бути доведені до «оптимального рівня досконалості» [60], що забезпечує спрямованість уваги людини при здійсненні мовленнєвої діяльності лише на зміст повідомлення.

Щоб досягти «рівня навички» [60], мовленнєва дія має набути таких якостей, як автоматизованість, стійкість, гнучкість, відсутність спрямованості на форму виконання, відсутність напруження та швидкої втомлюваності.

Ученими, що займалися вивченням формування навичок педагогічної імпровізації, запропоновано методики з формування імпровізаційної готовності у студентів педагогічних закладів (Л.Берикханова), визначено структуру готовності педагогів до імпровізації, етапи її формування.

Для найбільш повного розуміння студентами було введено теоретичне освітлення проблеми підготовки спеціалістів до педагогічної імпровізації. Тобто після надання матеріалу про природу самої імпровізації та перед практичним оволодінням її навичкам, було висвітлене те, яким чином проводилась робота з формуванням цих навичок на прикладі інших спеціалістів. Так, ми ознайомили студентів з принципами роботи педагогів С.Аллен, Л.Берикханової, М.Епштейна, Л. Мун та театральних педагогів Є.Вахтангова, В.Мейерхольда, С.Радлова, К.Станіславського, М.Чехова.

Після обговорення теоретичних основ імпровізації було впроваджено практичну роботу над опрацюванням матеріалу. Розвиток творчого потенціалу ми бачили у таким чином: у формі домашнього завдання нами було запропоновано студентам написати індивідуальне есе на тему, яку спонтанно озвучує сусід по парті. При чому, тема так чи інакше, повинна бути пов'язана з теоретичним матеріалом, з яким було ознайомлено раніше. В есе, невеликому за довжиною, кожна особистість повинна була обґрунтувати власну точку зору та виявити взаємозв'язок із сусідом, інакше кажучи, виявити причину вибору саме тієї теми, а не іншої.

Під час наступного заняття, кожен повинен був прочитати есе голосно, з подальшим його обговоренням усією групою. Однак, найскладнішим завданням,

яке зустріли студенти було наступне, у якому їм доводилось написати огляд того, що тільки було прочитаним. Відводилось на це тільки 5 хвилин, той час, за який майбутнім викладачам потрібно було сконцентрувати увагу, націлити свій емоційний стан на роботу з ситуацією, яка є невідомою, спонтанною; чинити самоконтроль у спілкуванні.

Ця робота довела факт про діалектичну природу процесу імпровізації, оскільки варіювання й усної й письмової форм імпровізації обумовлює успішність педагогічної імпровізації. Крім того, студенти відкрили для себе вид колективної імпровізації, під час якої створюється єдиний дух співробітництва, створюється приємна психологічна атмосфера.

Зазначимо, що на інтродуктивному етапі відбувалось домінування реалізації першої умови, проте, мало місце й реалізація другої та третьої умов, однак не так яскраво виражено.

Етапом роботи, яка передувала реалізації першої умови, було виконання творчих завдань, націлених на вироблення позитивного ставлення до професійної діяльності. Наведемо приклад однієї з форм робіт. Студентам було запропоновано створення спільного проекту «Our school as a place of wonderful opportunities» («Наша школа - місце дивовижних можливостей»). Групу було розподілено на 4 підгрупи, учасники кожної підгрупи розподілялись за бажанням по ролях – директор, завуч, учителі англійської, німецької мов та учителі історії. Кожна група мала винайти особливості, які б переконали батьків, що тільки думають обрати найкращу школу для своїх дітей. Кожен студент – представник викладацького складу, наводив факти та аргументи з життя школи, її особливостей. Батьки (решта студентів) повинні були задати «каверзні» питання. Завданням «викладачів» було дати кмітливу, коректну відповідь.

Серед завдань, націлених на визначення ціннісних орієнтацій майбутніх викладачів, були не тільки міні-проекти, але й проведення відкритих бесід, ситуацій, що сприяють формуванню самоповаги вчителя, позитивного ставлення до професійної педагогічної діяльності, розумінню значущості його праці й можливостей, що надає професія педагога.

Приклади інших навчальних завдань, які студенти мали виконати: 1) взяти участь у грі «Дебати» (висвітлення однієї педагогічної проблеми з різних сторін – аргументація – підтримка фактів яскравими прикладами – контраргументація протилежної сторони – висновки). Така гра надає можливість для студентів розвивати комунікативні задатки, ерудицію, артистизм, гнучкість мислення тощо; 2) написати есе (з домашньою підготовкою) з висвітленням теми «Роль сучасного педагога» - тезисною доповіддю у класі та, найголовніше, майстерністю відстояти власну точку зору та відповідями на несподівані питання одногрупників; таке завдання послужило розвитку особистої спрямованості майбутнього педагога, а саме схильності до педагогічної професії; 3) запропонувати шляхи вирішення педагогічних ситуацій; 4) добір епітетів для визначення діяльності «вдалого, творчого педагога» та «ординарного» педагога як попередня робота над реалізацією різновидів педагогічної імпровізації, яка націлена була на формування навичок образного мислення; 5) добір епітетів для навчальної діяльності «успішного учня» та «неуспішного учня» (аналогічно з попереднім завданням, було націлене на формування навичок образного мислення); 6) завдання на виявлення педагогічного такту розв'язанням ситуацій з множинним вибором; 7) студенти мали розробити проект-зіставлення гри відомого улюбленого актора (акторки) та улюбленого викладача, проаналізувати, які якості є спільними, що відрізняє, таким чином, провести компаративний аналіз акторської та педагогічної діяльностей. Представлене завдання надало можливість студентам проаналізувати характер обох діяльностей – педагогічної та акторської – та визначити їх споріднені характеристики. Студенти виявили їх змістові характеристики (комунікативний характер обох діяльностей; співтворчість - у випадку акторської майстерності - із партнером по сцені, у педагогічній діяльності – із тими, хто навчається; взаємодія в обох випадках). Наряду з цим, вдалось виокремити інструментальний фактор обох діяльностей – психофізична природа актора / педагога як інструмент впливу на аудиторію. Студенти також зазначили фактор обмеженості часом в обох випадках та відповідної відповідальності педагога/

актора мобільності та оперативності суб'єкту, здатності миттєво приймати рішення.

Далі, почалась робота над реалізацією першої педагогічної умови – забезпечення сталої мотивації щодо педагогічної імпровізації.

Забезпечення мотивації щодо педагогічної імпровізації у професійній діяльності досягалась завдяки створенню доброзичливої атмосфери на заняттях, організації ефективного партнерства під час виконання спільних завдань. Окрім цього, проводились міні-тренінги з метою активізації мотивації, а саме для реалізації мотивації досягнень, роботою над внутрішньою мотивацією.

Як зазначає З. Курлянд [97], мотиви, які пов'язані з трудовою діяльністю людини, насамперед визначаються мотивами вибору професії. Останнє є достатньо складним та довгим мотиваційним процесом, адже правильний вибір професії багато в чому визначає задоволеність людини своїм життям та впливає не лише на власні інтереси і здібності індивіда, але й на потреби суспільства, вимоги ринку праці, матеріальні фактори.

На думку Є.Льїна, вимоги суспільства до кожного свого члена виступають у ролі мотиваційних завдань, які після прийняття особистістю стають довгостроковими мотиваційними настановами [65], які можуть у подальшому активізуватися й перетворюватися на мотиви поведінки і діяльності.

Мотиваційна настанова, зазначає З. Курлянд, виникає у зв'язку з тим, що якась потреба не може бути задоволеною з якихось причин, проте залишається необхідною та усвідомленою. Мотиваційна потреба – це завдання для себе, яке є запланованим. Але відстрочене за часом, воно втілюється в довгостроковий намір, який викликає внутрішню пошукову активність, породжує спонукання до пошуку конкретної мети, яку реально можливо досягти й, у свою чергу, викликає зовнішню пошукову активність. При цьому в ролі довгострокової мотиваційної настанови може виступати тільки усталене домінування потреби чи інтересу, які й формують стрижневу лінію життя.

Як зазначає А.Ухтомський [97], важливою властивістю мотиваційної настанови є те, що вона залишається в довгостроковій пам'яті, а отже може

постійно підкріплюватися і багаторазово використовуватися та складати основу спрямованості особистості, яка відображає тенденції поведінки і діяльності людини та стає вектором поведінки людини.

Задля оптимальної активізації мотиваційної настанови ми використовували створення «ситуації успіху». Згідно з науковою концепцією А.С. Белкіна, «ситуація успіху» – цілеспрямований, спеціальним чином організований комплекс умов, який дозволяє досягти значних результатів у діяльності, свого роду переживання стану радості, що формує стале відчуття задоволеності, прояв нових мотивів діяльності, підвищує рівень самооцінки та самоповаги.

Тут педагог повинен додержуватись таких принципів [42,с. 83]:

принцип співробітництва – радість від отриманих позитивних результатів має бути розділена із викладачем;

принцип підтримки – радість розділена з колективом, із групою студентів, від чого підвищується самооцінка та самоповага колективу;

принцип використання позитивних стимулів – намагання заслужити заохочення викладача з боку студента та намагання до інтелектуального лідерства

За С. Земляковою, імпровізаційне використання цього прийому може бути ефективним тільки за умов наявності позитивної єдності емоційного та інтелектуального тла колективу і викладача.

Наведемо один з варіантів того, як проводилась робота із групою над активізацією мотиваційної настанови із «ситуацією успіху». Робота студентів ЕГ розділялась на декілька етапів.

На першому етапі студентам було запропоновано згадати приклади вдалих творчих неординарних вирішень ситуацій відомих публічних людей (артистів, політиків, театральних критиків, письменників та ін.), проаналізувати їх.

Завданням другого етапу було згадати приклади такого ж характеру, однак тепер тільки із власного досвіду. Студенти пригадали випадки педагогічної імпровізації із шкільного життя, коли реалізували імпровізацію їх учителя. Виявилось, у власному реальному житті та навчанні (у педагогічній взаємодії) студенти майже не імпровізують. Для здолання такої ситуації на наступному етапі

було запропоновано декілька педагогічних ситуацій-епізодів із шкільного життя із різними варіантами поведінки вчителя в певній ситуації.

У наступному завданні треба було розв'язати педагогічну ситуацію, яка не пропонувала варіантів відповідей, потрібно було запропонувати власне бачення вирішення ситуації. Студентів було розділено на міні-групи задля реалізації методу змагання з одного боку, методу заохочення та створення «командного духу» – з іншого. Після палких обговорень юнаки та дівчата відтворювали необхідний та достатній варіант розв'язання ситуації.

Робота над забезпеченням сталої мотивації також проходила у формі надавання особистісного сенсу у міні-тренінгах під час роботи, для нас важливе місце займає інтенсифікація значення власної професії та власної ролі в ній, у конкретній педагогічній взаємодії.

Використання ігрової форми навчання, урізноманітнення навчальних завдань та їх форм, використання невідомих, спонтанних для студентів ситуацій, спонукання на можливість застосовувати гумор у вирішенні навчальних завдань, ситуацій співробітництва, підтримки з боку викладача, спонукання сприяли більш повному розкриттю творчих здібностей студентів завдяки їх вільній націленості та заохочення до розв'язання різноманітних завдань.

На наступному, іммерсивному етапі нашим завданням була реалізація другої педагогічної умови – залучення майбутніх учителів гуманітарного профілю до імпровізаційної діяльності в процесі навчання.

Як було зазначено вище, для формування готовності до педагогічної імпровізації в процесі фахової підготовки необхідним є впровадження елективного курсу, направленого на ознайомлення студентів з теоретичними основами феномену педагогічної імпровізації та вироблення спеціальних необхідних та достатніх професійних якостей, що сприяють її реалізації.

Однак, зазначимо, що деякі якості належать до пласту особистісних та відходять від сфери професійних. Їх застосування сприяє більш вдалому професійному становленню. Відтак, завданням під час проведення експерименту було максимальне розкриття особистісних та формування професійних якостей,

які б були необхідними та достатніми для творчого становлення майбутнього спеціаліста, який, зокрема, вільно володіє техніками та прийомами реалізації педагогічної імпровізації.

У професійній діяльності будь-якого напрямку, якщо ми говоримо про професії «людина-людина», важливу роль відіграє вміння спеціаліста висловлювати власне бачення, інтерпретувати та виражати думки інших. У цьому допомагає мовлення. Педагогічна діяльність не є винятком. Відтак, для успішної реалізації педагогічної імпровізації майбутній педагог повинен вміти спілкуватись, вести бесіду, слухати та розуміти співрозмовника, взаємодіяти та впливати, тобто мати комунікативні навички та якісне, яскраво забарвлене мовлення.

Отже, наступним етапом роботи вважалось розкриття та розширення комунікативних здібностей студентів та роботу над мовленням у професійній діяльності.

Проблему мовлення вчителя порушувало багато вчених (А.Дистервег, Дж.Локк, Д.Дідро, М.Ломоносов та ін.), приділяли увагу проблемі залежності мовлення від темпераменту - (В.Мерлін, А.Ковальов, І.Шварц та ін.).

В.Ширшов вважає, що важливим компонентом професійного досвіду є комунікативні звички педагога, тобто такі специфічні дії, які стали потребою. Автор додає, що для успішної комунікативної діяльності важливу роль відіграють індивідуальні особливості психічних процесів особистості. Однак, провідним психічним процесом у взаємодії вчителя та учнів є мовлення педагога. Автор виводить модель комунікативності вчителя та зазначає, що вона складається з двох блоків – загальних якостей педагога (педагогічна спрямованість, психологічна підготовленість, доброзичливість до людей, активність у загальній та педагогічній діяльності, дисциплінованість та організованість) та спеціальних якостей (зокрема, пізнавальні якості, експресивні якості, керуючі) [118, с.39] .

Для дослідження цікавим був напрям роботи зі студентами з формування та розвитку їх комунікативних якостей, як-то роботи з мовленням майбутнього педагога у реалізації педагогічної імпровізації. Саме мовлення педагога тут є

найяскравішим засобом, завдяки якому педагог здійснює педагогічну імпровізацію, тому що найпоширенішим різновидом педагогічної імпровізації є вербальна (В. Харкін називає такий різновид «мовленнєвою дією»).

Якість педагогічного спілкування визначається тим фактом, що воно реалізує специфічну навчальну функцію, яка включає у себе виховальну, адже відправною точкою організації оптимального освітнього процесу є виховальний та розвиваючий характер навчання.

Ми додержуємось думки про те, що педагогічне спілкування відображає специфіку взаємодії людей за схемою «людина-людина» за Є.Клімовим [81], положення якої відображають в якості, що в значній мірі проявляються під час реалізації педагогічної імпровізації. Основні положення наведені нижче:

- Вміння керувати, навчати, виховувати, «здійснювати корисні дії з обслуговування різних потреб людей»;
- Вміння слухати та вислуховувати;
- Широкий кругозір;
- Мовленнєва (комунікативна) культура;
- Така розумова направленість, що спрямована на уважність до проявів, почуттів, розуму та характеру людини та її поведінки, здатність уявлення, моделювання її внутрішнього світу, а не нав'язування їй своїх позицій або таких, що є знайомими за досвідом;
- «Проектувальний підхід до людини, який є заснованим на впевненості, що людина завжди може стати кращою»;
- Здатність співпереживати;
- Спостережливість та ін.

Роботу ми розпочали з виконання вправ з професійно–педагогічного спілкування, розроблених В. Кан-Каліком [74], що включав у себе два типи вправ – націлені на практичне оволодіння елементами педагогічної комунікації, вдосконалення навичок управління спілкуванням та вправи, націлені на оволодіння власною системою спілкування у заданій педагогічній ситуації.

Нижче наводимо ілюстрацію вправ першого циклу. Вправа «Розвиток навичок спілкування». Студенти обирали «учителя» класу, імітували проведення заняття .

Завдання 1. Студент входив до класу та мав тим або тим способом привітати учнів. Виконуючи це завдання, ми керувались принципом поступовості - від простого до складного. Спочатку завданням «учителя» було просто увійти до класу та класично привітати учня, на наступному етапі «учитель» повинен був за допомогою міміки та пантоміміки «передати» студентам/учням певне повідомлення або свій стан чи настрій (радісну/печальну новину, повідомлення, адміністративний наказ, власний добрий / поганий настрій). На початковому етапі не виникало ніяких труднощів, однак, по мірі ускладнення завдання, яке студент-«вчитель» слухав експромтом та миттєво повинен був виконати, виникали труднощі з моментальним виконанням завдання, адже йому не було відомо спосіб передачі, наприклад, адміністративного наказу за допомогою пантоміміки (збору студентів у концертному залі університету для зустрічі із американським професором).

Завдання 2. Студентам потрібно було звернутися до учня, використовуючи різні інтонації (прохання, потребу, зауваження, питання, натяк, заохочення, гумор, побажання тощо). При виконанні цього завдання треба було не тільки знайти потрібні інтонації, але й пластику міміко-пантомімічного інтонування, вірного положення тіла (необхідно слідкувати за м'язовою свободою та знімати м'язове напруження).

Завдання 4. Студенти мусили знайти адекватний спосіб поведінки в неочікуваних ситуаціях. Наприклад: опрацювання навичок, що сприяють розвитку як імпровізації, так і педагогічного такту - наведені ситуації – реакції самих учнів в класі, як-то невірна відповідь на запитання учителя, проблеми з поведінкою, неочікувані, безтактні запитання з боку учнів. Водночас ми брали ситуації, де «учитель» повинен був проявити неординарне миттєве рішення у ситуації зовнішніх змін, ми назвали такі завдання «Моя реакція на...».

Наприклад : «Ви заходите до класу, однак, окрім відмінниці Марини, нікого немає. Марина на Ваше запитання відповідає, що діти не встигли виконати завдання з попереднього уроку та зараз будуть. Ваша реакція?» Учитель знаходиться у складній ситуації, оскільки, з одного боку, його розплановане заняття зазнає змін через зовнішні обставини, з другого - йому потрібно підтримати власне реноме та обрати правильну реакцію, яка в подальшому зробить такі ситуації неможливими для учнів до заняття та учителя. Студенти проявляли різноманітні реакції після повернення усіх учнів до класу, серед яких були і радикальні міри (доповідна директору школи з відмовою проведення подальшого заняття, докори з боку учителя у формі усного звернення до учнів), і реакція-дистанція (відмова спілкування з учнями упродовж певного часу), і реакція-розуміння (наведення питань до учнів з подальшим їх пояснюванням, продовження уроку).

Зазначимо, що для нашого дослідження такі завдання мали особливе значення. Наведемо інший приклад завдання такого типу, коли студент-вчитель заходив у клас, в якому він чув посміх, націлений в його адресу. Студент мав миттєво проаналізувати ситуацію і в той же час винайти потрібну, коректну лінію поведінки. На прикінцевому етапі роботи учасники надавали зворотній зв'язок, аналізуючи та висвітлюючи найбільш ефективні прийоми спілкування, які було застосовано «учителем». Труднощі виникали не з боку «вчителя», який справлявся із ситуацією, а з боку «учнів» , які спочатку не могли природно засміятись так, щоб іншим «учням» також стало смішно. Однак, студенти виконали це завдання досить вдало.

Комунікація педагога не обмежується тільки вербальною її реалізацією, ефективним педагогічне спілкування буває тоді, коли педагог легко передає допоміжні знаки учням (міміку, жести, використання пауз тощо).

Приділялося багато уваги паралінгвістичним (допоміжним) особливостям засобів мовлення – темпу мовлення, акцентуванню частини висловлювання, емоційній забарвленості, тембру , голосу та його силі.

Відомо, що висловлювання має двошарову структуру: перший шар – інформативний – власне, повідомлення, логічний зміст, а другий – відношення до того, що повідомляється, тобто емоційна забарвленість висловлювання (інтонація висловлювання). Завданням було забезпечити формування навичок цих двох рівнів.

Прискорення мовлення визначається розбірливістю фрази, тобто економія часу за рахунок прискорення темпу мовлення незначна, а розбірливість може від цього постраждати. Однак, регулюючи темп, цілком можливо посилити виразність мовлення [36].

Застосування паралінгвістичних засобів сприяє більш успішному сприйманню та запам'ятовуванню інформації, однак надмірне їх використання, як-от емоційного мовлення, може й відштовхнути слухачів, тому у публічному мовленні більш оптимальним буде апеляція до фактів, які викликають емоції, ніж прояв бурхливих емоцій [36].

Таким чином, нами було застосовано такі вправи, де студенти, читаючи діалоги, анекдоти, у найважливіший та напружений момент повинні були читати повільніше та водночас понижати силу голосу для того, щоб залучити увагу публіки. Зазначимо, що на початку у деяких студентів виникали проблеми з виконанням таких завдань, які, з першого погляду, здаються елементарними. Відтак, ми розробили вправу «Стаття»: студенти обирали будь-яке повідомлення англійською мовою невеликого обсягу, читали його спочатку про себе, потім вголос, перед аудиторією. Завданням кожного було знайти кульмінаційний етап повідомлення, виділити його таким чином, щоб інші студенти зрозуміли та запам'ятали, на прикінцевому етапі ми провели аналіз на виявлення найкращим чином висловлюваного повідомлення. Таким матеріалом для повідомлення була стаття “London Heathrow's new Terminal 5 officially to open on Thursday” для студентів факультету мов світу та стаття «Таємниця Чінгізхана» - для студентів-істориків». Зазначимо, що усі повідомлення були однорідними за інформативністю, однак студенти застосували інтуїтивно вірні засоби передавання повідомлення (вибір коректного тону, виокремлення важливих

моментів із використанням пауз, голосових модуляцій, паралінгвістичних засобів).

У роботі також робився акцент на запобігання застосування дратівливих, відволікаючих жестів, незначущих звуків та слів (наприклад, слів-паразитів), використання «красномовних» поз, встановлення контакту «віз-а-ві» тощо.

На подальшому етапі роботи із експериментальною групою було сконцентровано увагу на розвитку якостей майбутнього педагога-гуманітарія, націлених на керування спілкуванням у класі.

У роботі з розвитку комунікативних навичок творчо використовувалися елементи практикуму О.Булатової «Комунікативність педагога. Вміння керування спілкуванням». Практикум здебільшого містить групові завдання (доповіді, інтерв'ю, рекомендації, проте й такі вправи, які попередньо налаштовують на майбутнє педагогічне спілкування).

Роботу почалось з висвітлення вищенаведеного : задля реалізації успішної педагогічної комунікації необхідно дотримуватись певних рекомендацій [18, с. 182], а саме :

- 1) вчитись володіти засобами різних комунікативних позицій («над», «нарівні», «під») та вибіркового їх використання в залежності від ситуації та віку партнерів по спілкуванню;
- 2) послабляти намагання завжди та в усьому контролювати ситуацію в класі, не намагатися удержувати лідерство у діалозі, дозволити собі навчитись певним речам в учнів, пережити звичайні людські емоції;
- 3) дотримуватись принципу – комунікативний діалог є творчістю, миттєвою реакцією та взаємної довіри;
- 4) під час бесіди завжди намагатись робити миттєвий аналіз реакції учня, що він обмірковує зараз, над чим замислився тощо;
- 5) пам'ятати, що окрім вербального, інформативного передавання інформації, важливу роль відіграє міміка, жести та психо-енергетичний вплив.

У ході підготовки до заняття використовувалися творчі завдання. Наведемо декілька прикладів. Вправа «Звернення до аудиторії». Студентам потрібно було

звернутись до аудиторії із промовою учителя до учнів різних шкіл з питанням проблем дисциплінарного характеру у класі. Сутність вправи полягала в тому, що аудиторія учнів належала до різних соціальних груп (загальноосвітньої вітчизняної школі, приватної школи Англії, американської школі Південного Бронксу – робочого району, мешканці якого здебільшого неблагонадійні люди, школи шляхетних дівчат та курсантів-кадетів ХІХ століття). Після звернення було проведено груповий аналіз лексичної, стилістичної забарвленості промови учителя, студенти розподіляли, виокремлювали соціальні та часові розбіжності у мовленні учителя, провели аналіз вживання лексичних одиниць, їх особливостей тощо. Акцент було зроблено на важливості образного мовлення та мислення «учителя». Однак, студенти вживали лексичні одиниці у буквальному значенні, стилістично не оформлено, не посилювали ефект емоційного впливу на аудиторію через паралінгвістичні засоби мови.

На наступному етапі роботи діяльність студентів було спрямовано на практичне оволодіння увагою, якості, що обумовлює вдалу педагогічну імпровізацію майбутнього вчителя. Психологами доведено, що увага людини обмежує сигнали, що надходять до нас, тобто з багатої кількості об'єктів наша увага поділяє їх на окремі сегменти та виокремлює їх послідовність – має місце так звана вибіркковість уваги.

Вибірковість уваги визначається дією двох факторів – 1) зовнішніх сигналів (структура зовнішнього поля) та 2) внутрішніх факторів (структура внутрішнього поля). Чим інтенсивнішим є сигнал, тим скоріше він привертає увагу .

Тут особливе значення для нас є опрацювання навичок та вмінь, що розкривають здатність розкривати спочатку структуру внутрішнього поля, далі – зовнішнього.

Навички керування увагою аудиторії є дуже важливими для викладачів. Монотонність, шаблонність, стереотипність операцій, що виконуються, зменшують сталість уваги (Р.Грановська). Цей факт доводить, що педагогічна імпровізація як оптимальний засіб корекції педагогічного процесу, як відхід від

шаблонного, стереотипного дозволяє концентрувати увагу, тобто оптимізує навчальний процес.

Однак сам викладач має бути досить уважним та мати достатній рівень зорової уваги. Для розвитку відповідних навичок ми впровадили комплекс спеціальних вправ у нашому експерименті, які сприяють розвитку зорової уваги у студентів. Комплекс вправ являв собою спонтанні завдання для студентів, тобто такі, яких вони не чекали, наприклад, студент, якого обрали, покидав аудиторію, за час його відсутності уся група робила перестановку малих предметів (на парті, обмін верхнім одягом, зміна зачіски тощо). Коли студент повертався, він повинен був зафіксувати ті зміни, що трапились. При виниканні труднощів, зазначимо, група задавала навідне питання або акцентувала те місце, де відбулися зміни, але сам предмет не указували.

З аналогічною метою студентам давалося роботу над вправою «Картка» - їм потрібно було повторити пози людей, що зображені на картинці.

Розвитку навичок зібраності, акцентуації уваги, вміння працювати в колективі, сприяли вправи-завдання театральної педагогіки (за О.Булатовою), які ми виконували під час тренінгу. Наприклад – а) встати в ряд за ростом, в алфавітному порядку (за прізвищами/ іменами), за кольором волосся (від найсвітліших до найтемніших); б) назвати найближчий та найдальший об'єкти в полі зору; в) перелічити усі предмети у класі за певною ознакою (певного кольору; тих, що починаються на певну літеру алфавіту тощо) .

Зокрема, у ході роботи, ми виокремили вправи, націлені на розвиток уважності. Серед них були завдання у формі бліц-опитування, зокрема, згадати: власні відчуття та емоції на предмет того, що сподобалось або не сподобалось цього ранку : колір маршрутного таксі, яким вони добивалися до університету; якого кольору був одяг викладача, який проводив попередню пару (тата, чоловіка, мами та ін.), згадати останню новину, її специфіку та власні почуття (ступінь особистої залученості до події, власного відношення), згадати останню зустріч з друзями – описати кількість людей та перелічити предмети одягу із зазначенням особливостей (форми, кольору тощо).

Треба зазначити, що студенти виконували краще цю вправу у випадках особистого залучення у процес, однак, тоді, коли потрібно було пригадати деталі, пов'язані з об'єктами, які виходили за межі їх інтересу, ступінь уважливості падав.

Було також застосовано вправи, націлені на опрацювання вмінь розсіювати та концентрувати увагу, адже саме це вміння є ключовим у роботі з увагою при реалізації педагогічної імпровізації. Наприклад, вправа “Слухання шумів” (тут і далі за В. Харкіним) – прослухати упродовж 30 секунд шуми у класі, перелічити їх; прослухати шуми на вулиці з подальшим описанням того, що було сприйнято.

Вправа “Газета” - студенти отримали декілька статей, за бажанням читали їх вголос, інші переказували зміст як можна точніше, намагаючись не упустити деталей.

Вправа, яка виявилась для експериментальної групи найважчою – “Клавіатура комп'ютера”: між студентами ми розподілили букви алфавіту, причому кожному дісталось мінімум 2 літери. Завданням було надрукувати відому фразу. Зауважимо, що фразу обирали в класі, англійською мовою (наприклад, “All thoughts, all passions, all delights” S.T. Coleridge, “All is fair in love and war”, “Youth naturally appeals to youth”. Або, робота із студентами-істориками мала акцентуацію на історичні факти, події, або вислови відомих політиків. Наведемо приклад, декілька висловів, наприклад: “ Легше керувати нацією, ніж чотирма дітьми ” (У.Черчиль), “ Час - поганий союзник ” (У.Черчиль), або, “Політика - мистецтво можливого ” (О. фон Бісмарк).

Кожна «буква» (студент) за моментом звучання ногою визначала себе, відстукуючи. Наприкінці та на початку нового слова “буква” повинна була встати. Враховуючи обставини, викладені вище, для того, щоб “виголосити” фразу повністю, попереднім етапом була робота над окремими словами. Це надало можливість студентам налаштуватись на вид роботи, з одного боку, та на потрібний ритм роботи, з іншого.

Для розкриття творчого потенціалу необхідним є розкриття метафоричного, оригінального мислення.

Мислення радикально розширює можливості людини в його намаганні пізнати навколишній світ, виходячи за межі того, що можна уявити. Р.Грановська виокремлює 2 стадії становлення мислення: допонятійне та понятійне мислення. Допонятійне мислення – формування якостей, що допомагають створити низку часових та просторових обмежень, притаманних дітям до 11 років, головною силою є егоцентризм дитини, формою для дитини служить приклад інших, на якому вона формує власне бачення.

Понятійне мислення – рушійною силою в ньому є практична діяльність, специфікою його є націленість на в'яснення природи відносин та міжпредметних зв'язків; опора на практичне оволодіння знанням, яка у дітей відбувається у формі гри.

Л. Виготський, вивчаючи рушійну природу мислення, доходить висновку, що специфікою мислення є його відбивання у поведінці як сукупність рушійних реакцій [25, с.190]. Наряду з цим, учений визначає значну роль кінестичних відчуттів у мисленні. Кінестичними психологи називають такі роздратування та переживання, що є пов'язаними з рухами органів людини, які нібито звітують самій людині про її поведінку [там же]. Наукові експериментальні дослідження підтверджують цей факт [25].

Джерелом мислення є додання перепон (Л. Виготський, Р. Грановська), коли все йде легко та нічим не обмежене, немає приводу для виникнення думки [25].

Основними логічними формами, за якими організується думка, є аналітична та синтетична діяльності. Аналітична діяльність розкладає світ, що сприймає, на окремі елементи. Синтетична діяльність збирає окремі елементи навколишнього світу до єдиного цілого.

Щодо розкриття внутрішнього характеру розумових процесів, мислення є особливим типом реакції, що формує особливу форму поведінки. З цієї позиції вчений розділяє 3 типи реакцій : 1) інстинкт (безумовні рефлекси, стереотипні, готові способи поведінки; 2) дресирування (умовні рефлекси або встановлені

засобом асоціацій; 3) інтелект (мислення). Особливістю останнього типу поведінки і реакцій є їх спонтанність [25].

Усі наведені вище наукові дані представляють цінність для нашого дослідження, адже при реалізації педагогічної імпровізації людина поперед усе нашо вхується на проблемну ситуацію, використовує понятійне мислення з типами реакцій, втілює аналітичну й синтетичну діяльність.

Р. Грановська висвітлює питання активізації мислення – наявність мотиву вирішення проблемної ситуації, регулювання направленості довільних та мимовільних реакцій, максимальне включення образних та символічних компонентів, використання понятійного мислення, зниження занадто критичного оцінювання результату. Ці фактори ми намагалися врахувати під час роботи з експериментальною групою.

Метою роботи було створення ситуацій, що сприяють формуванню та розвитку творчого мислення.

Студенти проявляли активну позицію у роботі, адже вони були зацікавлені у розв'язанні завдань, приклад деяких ми наводимо нижче:

Завдання “Афоризми”, в якому студенти повинні були висловити, чи згодні вони з вищенаведеним:

“Вам не вдасться ніколи створити мудреців, якщо ви вбивати в дітях шалунів”. ([Жан Жак Руссо](#))

“Мамусин синок - це не продукт маминого виховання, а результат відсутності татового”.

“Дев'ять місяців дарують нове життя як мінімум трьом життям відразу”. ([Л. Сухоруков](#))

“Наші "квітки життя" обертаються непередбаченими букетами”. ([Л.Сухоруков](#))

“Бувають чудні тата, які до самої смерті зайняті лише одним: дати дітям підґрунття недуже скорбити про неї”. ([Жан де Лабрюйер](#))

“Ви говорите: діти мене втомлюють. Ви маєте рацію. Ви пояснюєте: треба опускатися до їх понять. Опускатися, схилитися, згибатися, зжинатися. Ви

помиляєтесь. Не від того ми втомлюємося, а від того, що треба підніматися до їх почуттів. Підніматися, становитися вище, дотягуватися. Задля того, щоб не образити”. ([Януш Корчак](#))

Усі студенти брали активну участь в обговоренні смислу та значущості висловлювань, були затронуті глибинні теми виховання, навчання та учіння. Для більшого розуміння ми намагались поставити одного й того ж студента в обидві позиції - учень - вчитель або син-мама тощо.

Вправа “Пояснення” (за М.Міловою). Мета завдання - формування навичок творчого мислення. Студенти повинні були ознайомитись з наведеними порівняннями та пояснити, чому вони вірні. Тривалість роботи - 4 хвилини.

- Імпровізація подібна ковтку свіжого повітря;
- Імпровізація подібна дзвону, який дзвонить;
- Імпровізація подібна поїзду, що рушить з максимальною швидкістю ;
- Імпровізація подібна заточування ножа;
- Імпровізація подібна зірці, що падає;
- Імпровізація подібна приготуванню салату.

Зазначимо, що представлене завдання виконувалось в два етапи – упродовж роботи над першим етапом групі було запропоновано варіанти порівнянь феномену імпровізації. Під час виконання роботи студенти виказували цікаві варіанти відповідей, надаючи нові порівняння (наприклад, імпровізація подібна ковтку свіжого повітря тому, що є такою ж бажаною, як вода в пустелі / або тому, що монотонний педагогічний процес утомлює учнів як палаюче виснажливе сонце тощо). Студенти винаходили цікаві фігуральні образи об’єктів порівняння імпровізації, виробляючи таким чином вміння створювати асоціативні зв’язки. Так, образ «свіжого повітря» закріплювався з асоціацією новизни, при чому довгоочікуваної, «дзвін» - з яскравістю, несподіваністю, «зірка, що падає» - з миттєвістю, «приготування салату» - із єдністю, комбінаторністю. Студенти обґрунтовували свою точку зору. Упродовж роботи над другим етапом учасники

групи мусли надати власні образи - асоціації імпрровізації. Це були такі образи – несподіваний дзвінок, бріз, вершина гори, гаряча чаша взимку, карантин у школі для учнів, танок тощо.

Вправа 2. Студенти повинні були вказати 20 засобів застосування різних предметів. Вправа націлена на розвиток творчого мислення. Тривалість роботи - 7 хвилин (За Т.Вуджеком):

- Вказівки
- Шкільного зошиту
- Глобуса
- Комп'ютера-ноутбука

Буде наведено найцікавіші приклади, надані під час роботи студентів. Застосування різних предметів учасники групи бачили по-різному. Так, вони зазначили, що вказівку можна використовувати в ролі дирижерської палички, закладки, нею можна закривати вікно тощо. Шкільний зошит студенти бачили як підставку для кави та гарячих напоїв, засобом від сонця/дощу, пальним матеріалом, полем для гри Го, засобом увесеління малюків, як-то: підзорна труба, дах домику. Глобус студенти бачили як футбольний м'яч, світильник, декоративний елемент, засіб ігрового методу на занятті із молодшими школярами (той, хто ловить м'яч, повинен відповісти на питання). Ноутбук, за думкою студентів, можливо використовувати як-то підставку для гарячих напоїв, засіб від паління сонця/ дощу.

Вправа 3. Студенти повинні були пригадати випадки з власного життя, коли вони. Вправа націлена на роботу пам'яті та здатності аналізу. Тривалість роботи 5хвилин (за Т. Вуджеком):

- Вперше застосували творче рішення;
- 5 творчих рішень, які змінили хід подій. Згадайте дитинство;
- Думали, що можна було вирішити творчо, але не зважились. Що трапилось? Що могло б трапитися, якщо б зважились?

Під час виконання цієї вправи студенти аналізували прояви творчості на власному досвіді. Виявилось, що в деяких випадках студентам було важко або неможливо їх згадати. Однак у студентів з наявністю такого досвіду, за їх аналізуванням, творчі рішення приходили за умов несподіваності та необхідної миттєвості прийняття рішення.

Вправа 5 проходила за принципом «я у пропонованих умовах», де учасникам запропоновувалось уявити себе в незнайомих ситуаціях. Вправа націлена на розвиток емпатії та вміння миттєво приймати рішення у непередбачених ситуаціях. Тривалість роботи 7хвилин :

Ви входите до класу –

- Розпочали заняття із звичайного попередження про беззвучний режим мобільних телефонів, однак Ви бачите сяюче обличчя учня, у якого на парті лежить новісінький мобільний телефон. Нарешті батьки йому зробили такий подарунок. Ви і раніше помічали палке бажання учня бути власником мобільного, бо не раз бачили на перервах та з розмов самих учнів, що у всіх учнів є мобільний, а в нього – немає. Ви розпочали перевіряти домашнє завдання й :

А) пролунав вхідний дзвінок на його мобільний – Ваша реакція?

Б) пролунали 2 вхідних дзвінка на його мобільний – Ваша реакція?

В) пролунали 3 вхідних дзвінка на його мобільний – Ваша реакція?

- Ви – викладач 6 класу, діти до Вас ставляться начебто гарно. Попереду у Вас з ними екскурсія до музею, діти збираються, Ви йдете до шафи для того, щоб одягти пальто, яке висить на вішалці, та помічаєте, що хтось з дітей ретельно та з опікою застібнув Ваше пальто на усі гудзики - Ваша реакція?

Студенти палко обговорювали імовірні реакції на задані ситуації. Було виявлено дві основні тенденції у першому випадку – тенденція до поважливого, рівноправного спілкування із учнем та тенденція авторитарного ставлення до того, хто навчається.

У випадку другої запропонованої ситуації реакція абсолютної більшості була одностайно позитивною. Завданням вправи було виробити у студентів

поважливе ставлення до учнів, висловлювати вдячливість за умовами доброго відношення, тим самим заохочувати останніх на подальші такі прояви.

Вправа 6 носила музичний характер. Завдання націлене на розвиток уяви, творчого мислення. Студентам було запропоновано прослухати музичну композицію, зокрема, пісню британської групи “Radiohead“ – лунає 3:48 хвилини. Завданням було записати ключові слова-асоціації, на їх основі оформити у єдину картину того, що побачили.

Вправа 7. Наступним етапом роботи було опрацювання навичок та вмінь творчої уяви. Слід зауважити, що розвитку уяви педагога слід приділяти найпильнішу увагу. Тут ми застосовували і вправи театральної педагогіки, і вправи видатних учених (С.Гіппіус, Т. Вуджека, В.Харкіна,) і розроблені нами вправи. Наведемо приклад: студенти в танці під музику, почувши слово «СТОП!», мали завмерти і тут зразу ж пояснити значення своєї пози. Наступним завданням було продовжити розповідь після слів «а далі, і раптом» тощо.

Вправа 8. Наступне завдання (за В.Харкіним) – «Складання акровірша» за поданим словом. Ми запропонували студентам два слова – ТВОРЧИСТЬ, ФАНТАЗІЯ. Час для виконання цієї вправи був обмеженим – 15 хвилин. Студенти повинні були з кожної літери слова скласти рядок вірша. Ми запропонували діяти двома командами, задля заохочення, створення атмосфери співтворчості у рамках команди та суперництва з позицій двох команд.

Особливе місце у нашій роботі належить практикуму з розвитку інтуїції. Питання про місце, роль та значення інтуїції порушували вчені з часів античності: Платон - в концепції пізнавання знань душею, Аристотель - пов'язуючи її з концепцією непогрішимості та фундаментальності наукового знання; у середньовіччі - Ф. Аквінський – інтуїцію називав «царством вищої істини», У.Оккам – основою абстрактного або дискурсивного знання. Філософи Нового часу надали науковій концепції до поняття «інтуїція» (Г.Гегель, Ф.Декарт, Г.Лейбніц, Б.Спіноза, Ф. Шеллінг та ін.).

Серед сучасних учених, що займаються проблемою інтуїтивного пізнання, слід визначити тих, хто виокремлює роль інтуїції в науці (М.Бунге М.Літвінова), роль раціональних та ірраціональних аспектів пізнання в інтуїтивізмі (Д. Солодухін), психо-фізіологічні аспекти прояву інтуїтивного процесу (Р.Грановська) та ін.

В аспекті питання емпіричних поглядів на інтуїцію виділяють 2 основних. В полюсі вирішення завдань інтуїція розглядається як специфічний інтуїтивний процес вирішення. На полюсі суб'єкта - як особистісна якість або стиль, що проявляється у процесі прийому, обробка та використання інформації [116].

Розглядаючи представлені погляди у єдності, у рамках методології суб'єктно-діяльнісного підходу С.Рубінштейна, автор визначає інтуїцію як якість суб'єкта, що має прояв під час вирішення певного типу завдань, відповідно, інтуїція виступає як активна якість суб'єкта.

Аналіз літератури показує, що інтуїція розглядається як навичка, почуття, неусвідомлений процес, найвища сверхчуттєва форма пізнання тощо [147, 182, 201].

Як вже зазначалося вище, інтуїція є внутрішнім механізмом педагогічної імпровізації. В інтуїції простежується особливий тип мислення, у якому окремі елементи мислення проносяться у свідомості, у тому чи іншому ступені несвідомо, однак чітко усвідомлюється тільки результат думки.

Більш детально ми розкрили питання інтуїтивного пошуку у Розділі 1. Інтуїтивний пошук у педагогічній діяльності служить не тільки внутрішнім механізмом реалізації педагогічної імпровізації, однак гармонізує, оптимізує творчу діяльність педагога. Саме внутрішній покликання найчастіше наштовхує учителя на коректний вибір поведінки, роз'яснення матеріалу тощо.

У роботі було застосовано елементи практикуму О.Булатової «Педагогічна інтуїція» [18, с.163]. Наведемо приклади деяких завдань:

«Відгадай, що відбувається» - студент стояв обличчям до класу, другий студент працював біля дошки. Перший студент мав почути моменти, коли другий відволікався, що він робив у дану мить.

«Фотокартка»- студенти вдивлялись в обличчя незнайомих, зображених на фото, повинні були зрозуміти емоційний стан, почуття, їх характер. Цікавим було те, що студенти користувались стереотипним мисленням, яке втручалось у процес. Якщо людина з фотокартки мала особливо стурбований вид, вони визначали його як бандита або злодія, насправді, вони бачили перед собою фотокартку викладача одного з італійських університетів.

Окрім групової форми роботи важливо проводити індивідуальну роботу з розвитку інтуїтивного процесу. Саме така форма забезпечить у подальшому більш вдалу роботу взагалі, адже суб'єкт процесу завдяки спостережливості, сенситивності, тонкості з більшим ступенем вірогідності відчує вірне вирішення ситуації. Вміння бачити пантоміміку, розуміти мову жестів, словом, не мовленнєвої діяльності визначається ступенем розвитку інтуїтивних здібностей суб'єкта. Серед вправ, націлених на домінування інтуїтивного пошуку, ми виокремили такі: студенти повинні були дома з першого погляду відгадати настрій родичів у першу хвилину повернення додому, намагатися визначити настрій пасажирів маршрутки, за першими словами телефонної розмови передчути особливості, настрої, розвиток подій у співрозмовника).

Для оптимального впровадження навичок та вмінь педагогічної імпровізації у майбутніх учителів гуманітарного профілю ми вважаємо доцільним врахування специфіки самої імпровізації за формою реалізації.

На думку автора, педагог у професійній взаємодії втілює імпровізацію за допомогою певних специфічних лексико-стилістичних засобів (прийомів), використання яких робить процес навчання збагаченим за формою та змістом. За І.Гальперінім, стилістичний прийом відрізняється від виразного засобу, насамперед, свідомим намаганням літературної інтерпретації мовного факту. З античних часів виокремлення – акцентування словесної фігури діє на основі зіставлення нейтрального мовлення та мовлення прикрашеного, фігурального.

Таким чином, вважаємо необхідною умовою у роботі з майбутніми педагогами-гуманітаріями не тільки врахування цієї специфіки, але й виокремлення цієї специфічної особливості у процесі підготовки до педагогічної

імпровізації, оскільки знання конкретних особливостей педагогічної імпровізації сприяє вільному оволодінню мистецтва імпровізації у загальній картині. Задля цього ми впроваджуємо у курс «Основи педагогічної імпровізації» тему «Лексико-стилістичні прийоми у реалізації педагогічної імпровізації», сутність якої розкрито нижче.

Вміння інтерпретувати матеріал та вдало відходити від запланованого є метою професіонального становлення педагога. Це вміння буде реалізованим за умов ретельного вивчення самого феномену педагогічної імпровізації та його практичного опанування.

На основі проведеного аналізу форм педагогічної імпровізації за лексико-стилістичним складом ми дійшли таких висновків щодо її різновидів:

1) імпровізація-метафора – використання педагогом тропу (стилістичного переносу назви у фігуральному значенні за для більшої виразності) [8, с.481] , який являє собою вживання слів та словосполучень у переносному значенні на підставі схожості, аналогії, наприклад, замість виразу «діти Іванових» – «пташенята гнізда Іванових», «Ваші очі» – «Ваші намистини» (при похвалі, підбадьорюванні) та «Ваші вуглинки, крижинки – при осуді»;

2) імпровізація-персоніфікація (як різновид імпровізації-метафори) – приписання неживому предмету ознак живого [8, с.286] , наприклад, ситуація , коли учень, котрий кожного разу не готується до заняття, знову повторює ритуал, учитель робить ремарку: «Кожного разу, коли наш Олег виходить не підготовленим, навіть наша дошка червоніє»;

3) імпровізація-епітет являє собою реалізацію педагогом задуму завдяки використанню експресивним, фігуральним означенням об'єкту.

З точки зору лінгвістичної науки, епітет має основу метафори й теж характеризується емоційністю та суб'єктивністю – характеристиками, що закріплюються до предмета суб'єктом в індивідуальному порядку виключно [8] . Щодо особливостей вживання епітетів, останні відбиваються у різних стильових напрямках – поетичному, публіцистичному, повсякденному мовленні тощо. Епітет, що несе в собі імпровізаційний характер, за нашим переконанням, не

тільки прикрашає, пожвавлює навчальний процес, але й виконує роль аттрактивного характеру в навчальному процесі як до персони самого учителя, так і до предмету, що вивчається з боку учнів [100, с.58]. Наприклад, ситуація, при якій вчитель знаходить вірне вирішення питання дисциплінарного характеру, при якій учні четвертого класу, хлопці зокрема, після заняття фізичної культури не можуть ніяк заспокоїтися. Намагаючись навести порядок у класі, педагог хвилину спостерігає за дітьми, миттєво аналізує ситуацію, приймає рішення і голосно говорить: «Після заняття фізичної культури Ваші ніжки та ручки стали сильнішими, очі – зіркими, тіло – богатирським, а тепер ми з вами та з дівчатами разом зробимо ще й ум – гострим».

Приклад 2 - його смішні виправдовування.

4) імпровізація-метонімія – учитель використовує такий прийом, коли замість назви одного предмету подається інший, який знаходиться з першим у відношенні «асоціації за суміжністю» [8, с.234] ;

Наприклад – вухо гостре (не саме вухо, а уважність), уся школа аплодувала (не будівля, а педагогічний склад з учнями), каша була смачною, з'їв цілу тарілку (з'їв не предмет глиняний, порцеляновий тощо, а його вміст), простудіювали увесь підручник тощо (не видання, виготовлене з паперу, а змістовну частину);

5) імпровізація-синекдоха – сутність такої імпровізації полягає в тому, що учитель використовує такий прийом, коли замість цілого об'єкту називає його частину [8, с.405]; наприклад, «Уолл Стріт» - замість американської фінансової біржі, на педагогічному ґрунті – «Київ»- замість міністерства науки та освіти України;

6) імпровізація-гіпербола – навмисне перебільшення, яке посилює виразність мовлення, що надає тому, що повідомляється, емоційного характеру [8, с.99] .

Наприклад, молодий учитель потрапляє у клас – досить сформований колектив, у якому з різних причин міняють вчителів неймовірно часто. Педагог бачить, що відношення дітей до нього досить прохолодне, як засіб захисту вони намагаються кожного разу продемонструвати власну непричетність до ситуації та

відсутність усякого інтересу. День за днем молодий педагог приходив до класу та стикається з проявом неформального лідера колективу, який на цей раз на питання про причину невиконання домашнього завдання відповідає власним питанням: « Я прошу пробачення, але яке права Ви маєте цікавитися такою інформацією, як причиною, з якої я не зробив завдання, чорт забери»?! Напруженість у класі досягає максимального рівня. Педагог робить миттєвий аналіз ситуації та відповідає (використовуючи гіперболу): «Денис, напевно у дитячому садку Ви знали одне грубе слово, сьогодні Ви, такий молодчина (іронія), вивчили два таких слова, через 5 років, навпаки, вивчите п'ятдесят таких слів та й сміливо вирушайте до армії, там Вас ще й битися навчать, ще й засобу поведінки з жінками» (з доброю тактичною посмішкою). Як ні в чому не бувало вчитель продовжує заняття.

З ситуації бачимо, що імпровізація-гіпербола в даному випадку носить спонтанний характер (класична імпровізація) – реакція вчителя на зовнішні обставини – тут грубість учня (який, між іншим, вдало поєднує і витончено високий стиль мовлення з грубою формою у питанні). Педагог вдало поєднує низку числівників « 1-2-5-50», що робить його мовлення емоційно та фігурально збагаченим. Окрім того, класична імпровізація має тут не тільки вербальний характер – мовленнєвий, але й застосованим є невербальний прийом – фізична дія, посмішка.

7) імпровізація-порівняння – на нашу думку, виступає одним з ключових та яскравих видів засобів педагогічного впливу. Порівняння трактується як «уподібнення одного предмета іншому, в якого передбачається наявність ознаки, спільної з першим» [8, с.450].

Наприклад, іде, як качка ; стоїть собі у сторонці , як березка; засмутилась, як гімназистка тощо.

8) імпровізація-антономазія – використання в метафоричному застосування власного імені для зазначення особи, якій властиві ознаки первинного(відомого з літератури, історії тощо) носія [8, с.50]. Наприклад, Морфей - сон, Дон Жуан - серцеїд, Наполеон - завойовник, Тиран - владна людина і т. д.

9) імпровізація-оксюморон містить у своїй суті поєднання двох антонімічних за значенням понять; двох слів, що за смислом знаходяться у логічному протиріччі – солодкий біль, гірка радість тощо [8, 256] .

Наприклад, учитель учням: « Ваше красномовне мовчання мені багато про що говорить».

10) імпровізація-каламбур (гра слів) виконує неабияку роль у педагогічній взаємодії. Її сутність полягає в гумористичному використанні різних значень одного й того ж слова або двох схоже звучних слів.

Наприклад, розмова судді та засудженого:

Суддя – Яка у Вас професія?

Засуджений – Я соліст.

Суддя –А де співаєте?

Засуджений – Я не співаю, я солю капусту, огірки, помідори.

Або учитель своїм студентам, які не підготувалися до заняття з теорії та практики перекладу : Російською мовою «С такими темпами, друзья, Ви переводчиками блистательними станете - бабушек через дорогу будете переводить».

Або з розмови професора та студента:

Професор –А яким чином Ви дійшли цього положення?

Студент – Так вважає автор Піднебісний.

Професор - Та хоч Наднебісний, тільки би Ваша думка до розв'язання проблеми була логічно не протиставленою, чого не бачу, на жаль.

З останнього прикладу бачимо, як вдало та миттєво професор проявляє себе у педагогічній взаємодії, зіставляючи префікси власної назви з «Під» на «Над», що робить його висловлювання яскравим, жвавим.

Розуміємо, що наведена класифікація не є абсолютною, оскільки впровадження засобів, що стимулюють педагогічну взаємодію, велика кількість. Однак, впровадження логічно побудованої та обґрунтованої системи як теоретичного, так і практичного характеру, націлених на оволодіння основами педагогічної імпровізації, необхідна умова підготовки майбутнього педагога.

Під час роботи з експериментальною групою представленому розділу було відведено значну увагу як в теоретичному, так і в практичному аспекті. Теоретична частина була представлена у формі лекції – бесіди, де викладач, представляючи новий матеріал для студентів - гуманітаріїв, постійно посилався на приклади з літератури, загальної лексики та педагогічного життя зокрема. Студенти задавали питання задля більшого розуміння матеріалу під час лекції. Для закріплення знань та навичок студенти отримали домашнє завдання, в якому мали зробити самостійний аналіз прикладів лексико-стилістичних прийомів з :

- а) повсякденного життя - їх чуттєвого досвіду;
- б) прикладів з художньої літератури.

Дуже вдалимими, на наш погляд, були приклади студентки Собченко Валентини із зарубіжної літератури, а саме, роману американського письменника ХХ сторіччя Ірвіна Шоу “Люсі Краун”, в якому студентка виокремила тропи та зачитала уголос на занятті. Завданням решті студентів було впізнати та визначити тип тропу. Наприклад, “Я був спроможним, як Сполучені Штати, не знаючи сумніві” (порівняння); з розмови сина та батька, говорить останній : “ у Вермонті не зрозумілі би новоявленого Авраам” (антономазія); “ я покірливий, як черв’як, шанобливий, як дворецький мільонера, безстатевий, як семи десятирічний євнух із турецького будинку для престарілих” (порівняння).

Студенти виявили неабияку зацікавленість у роботі над темою, активно сприймали матеріал, виконали самостійну роботу, під час перевірки домашнього завдання робили груповий аналіз та корекцію матеріалу.

Під час проведення формувального експерименту приділялось увагу створенню навчальних ситуацій, спрямованих на формування прогностичних навичок у майбутній педагогічній діяльності – ми впроваджували засобами теоретичного та практичного опрацювання.

В основу роботи на цьому етапі було покладено ідею про те, що в структурі підготовки учителя гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації особлива роль належить вмінню розпізнавати заздалегідь загальну картину педагогічного спілкування, тобто вмінню швидко та правильно розпізнавати її прояви, зрозуміти

особливості та задля вірної корекції педагогічного процесу зробити правильний висновок насамперед.

У відповідності з цим положенням ціль дослідження формувалась таким чином: розвинути у студентів здатність аналізувати та оцінювати педагогічну ситуацію з різних боків, формування прогностичних вмінь у передбаченні результатів власних професійних дій та формування навичок вирішення педагогічних ситуацій в ситуації невпевненості.

Для реалізації поставленого завдання була розроблена програма, основною метою якої було залучення студентів до активної пізнавальної діяльності, націленої на впізнавання, інтуїтивно-логічного пошуку вірного вирішення завдання, створення таких завдань, коли вони можуть поринути у ситуації вибору, пошуку різних способів вирішення педагогічних ситуацій.

Ефекту активності можна дійти тільки в тому випадку, коли студенти сприймають запропоновану діяльність як особистісно-значиму [17, с.83]. Цей фактор ми вважали концептуально важливим під час впровадження експерименту.

Гра, являючись основним різновидом діяльності у дошкільному та частково у молодшому шкільному віці продовжує відігравати важливу роль у розвитку особистості упродовж усього життя людини. Розвиток багатьох якостей та здібностей, у тому числі навичок навчальної та пізнавальної діяльності, є найбільш ефективним саме за умови включення в ігрову діяльність [130, с.31] . З цієї причини ми у роботі над реалізацією третьої умови застосовували ігрову діяльність максимально.

Встановлений алгоритм (правила та задана мета) ігрової діяльності на перший погляд лишає процес творчого потенціалу, однак мав місце перенос акценту з того «Що відбувається?» на «Яким чином відбувається?», тобто існування правил гри визначає необхідність імпровізаційного характеру ігрових дій.

За Л. Самбуровою (там же), смислом гри є не максимальне виконання правил : в цьому випадку гра втрачає привабливість, а в імпровізації відхилення від стереотипного має особливе значення.

Серед завдань було виокремлено такі :

«Перевірка домашнього завдання» - під час якої керівник групи навмисно та раптово для самих студентів обирає одного з них та оголошує його вчителем, який задає раптові питання. Завданням студента-«вчителя» було передбачити труднощі, які виникали у студентів з виконанням домашньої роботи .

«Знайди пару»- частина 1- метою вправи є розвиток прогностичних можливостей та інтуїції, формування у членів групи настанови на взаєморозуміння. Кожному учаснику за допомогою булавки прикріплюється аркуш паперу, на якому визначений казковий, літературний герой (Отелло та Дездемона, Гаррі Потер та Герміона Грейнджер, Ромео та Джульєтта, Крокодил Гена та Чебурашка, Ільф та Петров, Одисей та Пенелопа, Наполеон та Джозефіна, Скарлетт О'Хара та Ретт Батлер, Бріджит Джоунс та Дарсі, Бріджит Джоунс та Деніел Клівер, Принц Чарльз та Каміла Паркер та ін.) Метою кожного студента було знайти свою пару, опитуючи усіх інших студентів, однак без прямих питань, наприклад «Який герой у мене на спині?». Глядачам дозволяється відповідати «так», «ні». Учасники розходяться по аудиторії та ведуть бесіду. На виконання цього завдання у нас виходило 10 -15 хвилин.

Зауважимо, що на першому етапі виконання (перші хвилини) страх та схвильованість були супутниками студентів, адже повна невпевненість у ідентифікації партнера. Однак, завдяки навідним питанням одногрупники легко упродовж виділеного часу знайшли пару.

«Знайди пару»- частина 2 – з причини того, що казковим, історичним та літературним образам притаманна особистісна значущість здебільшого. Таким чином другим етапом роботи стало – пригадати найхарактерніші особливості героя та придумати порівняння-антономазії. Наприклад, Наполеон – амбіційний, безстрашний (Napoleon is ambitious and brave – as ambitious as Napoleon); Отелло – ревнивий (As jealous as Othello); Ромео та Джульєта – вірні (as faithful as

Juliette/Romeo); вірна як Пенелопа (as faithful as Penelope); Одисей - хитророзумний (as tricky as Odiseus), розумний/а, кмітливий/а, як Пуаро /Міс Марпл (as clever as Poirot/Ms. Marple); швидкий, як Шумахер (as fast as Shumacher); піклується, як Мати Тереза (as caring as Mother Theresa); сильний, як Геракл (as strong as Heracles); гарний, як Єлена \ Аполлон (as beautiful \ handsome as Helena \ Apollonus) ; наївна, як Попелюшка (as naïve as Cinderella) тощо.

З метою закріплення теоретичного матеріалу та отримання міцних практичних навичок, дана вправа була доповнена домашнім завданням, яке складалось із таких «кроків» :

- Вивчити явище антономазії та порівняння;
- Проаналізувати вище зроблене завдання;
- Навести приклади якостей, вказаних у вправі (кмітливий, розумний, гарний, швидкий, наполегливий , працьовитий тощо);
- До наведених якостей пригадати сучасних літературних героїв, історичних, політичних діячів, зірок кіноіндустрії, театру, яким властиві дані якості, та зробити список із не менш 20 прикладів українською та англійською мовами.

Розвитку прогностичних вмінь та імпровізаційних навичок сприяло завдання «Продовження речення», коли студентам надавався початок речення, їх завданням було – продовжити його.

Наприклад, “John descended the marble steps, disturbing the sleep of two silky wolfhounds...” Для виконання цього завдання ми розділили студентів на міні-групи для полегшення роботи на початковому етапі, на подальших етапах робота носила цілісний характер, тобто група робила одночасно та в гармонійній єдності. Вправа передбачала вибір коректного, своєчасного та адекватного ситуації, контексту матеріалу.

Після цього відбувалася робота над вправою «Продовження історії», яка за логічною структурою мала аналогічний характер, однак студенти не були обмежені рамками одного речення.

Реалізація педагогічних умов здійснювалася за методикою, що передбачала залучення студентів до різних видів діяльності (пізнавальної, ціннісно-орієнтованої, комунікативної, творчої).

Для закріплення матеріалу на прикінцевому етапі було запропоновано створення сценарію на парі із наведеним контекстом та образами. Завданням студентів було на основі головних героїв та дієслів (дій героїв) створити цілісну картину логіки їх поведінки та захистити її перед іншою командою. Роботі передувало ще одне завдання – команда суперників повинні були перед демонстрацією сценарію відгадати приблизний хід та реакцію героїв у формі питань та суджень.

Використовувалися дискусійні, ігрові методи, метод занурення у сферу, тренінги розвитку творчих, комунікативних, перцептивних, прогностичних, імпровізаційних здібностей тощо.

Реалізація третьої умови формування готовності до педагогічної імпровізації – створення сприятливого соціально-психологічного клімату групи ході педагогічної взаємодії здійснювалась в рамках протікання усіх трьох етапів нашого дослідження – інтродуктивному, іммерсивному та продуктивному рівні.

Як вже зазначалось, створення сприятливого психологічного клімату є обов'язковою умовою, при якому педагогічний процес набуває творчого характеру.

В.Дорошенко небезпідставно вважає, що соціально - психологічний клімат складається під впливом психологічних механізмів регуляції колективної діяльності – адаптації, комунікації та інтеграції [129].

Соціально-психологічна адаптація під полягає активне прийняття та засвоєння цінностей та норм, традицій, що склались, новими членами групи. Без неї неможливою є включення до неформальної структури, застосування реалізації індивідуальних якостей, що є прийнятими в даній групі. У нашому випадку, в

ролі того, хто адаптується, була фігура вчителя, а не студентів. Експериментальна група складала собою налагоджений, згуртований колектив, в якому вже відбулась соціально-психологічна адаптація. Єдину сферу, пов'язану з процесом адаптації складав процес активізації мотиваційної настанови на педагогічну імпровізацію у професійній діяльності, який було виконано під час реалізації першої педагогічної умови на інтродуктивному етапі.

Під комунікацією автор розуміє активний обмін інформацією та взаємне духовне збагачення членів групи [129]. Засобом комунікації здійснюється не тільки керування навчальним процесом, однак й формування соціально-психологічного клімату. Саме від керівника проекту, колективу залежить вектор взаємовідношень серед членів групи (наявність/відсутність пліток, чуток тощо). Треба зазначити, що у випадку педагогічної взаємодії у групах старших етапів навчання (старшокласники, студенти), роль педагога особливо важлива, адже він задає настрій та темп роботи, загалом, завдяки тому, що у тих, хто навчається з'являється свідоме відношення до предмету навчання – бачення перспектив, інтересів. Саме в цей час, на нашу думку, відбувається третій механізм соціально – психологічного клімату – інтеграція.

Успішна реалізація процесу інтеграції призведе до “перетворення колективу в згуртований, саморегулюючий соціальний організм, який добре пристосований до спільно-індивідуальної діяльності”[129].

Організаційність, спрацьованість та психологічна сумісність дозволяють робочій групі самостійно обирати оптимальні форми діяльності, що забезпечують успішність виконання завдання та найбільш повне розкриття індивідуальності, творчого потенціалу кожної особистості. Саме цей механізм дозволяє майбутнім учителям гуманітарного профілю досягти певного рівня застосування навичок педагогічної імпровізації, де саме організаційність (емоційна стабільність, здатність приймати рішення, керування психологічним почуттям, самоконтроль тощо), спрацьованість (такт, сформованість творчого стилю тощо) та психологічна сумісність (схильність до педагогічної професії, рівень ціннісних

орієнтацій, вміння оцінювати мову міміки, комунікативність) відіграють особливу роль та забезпечують розкриття творчого потенціалу того, хто навчається.

Таким чином, робота на цьому етапі була націлена на вирішення таких завдань: 1) сформувати навички співробітництва у виконанні імпровізаційних завдань у групі;

2) розгорнути емпатійні здібності членів групи;

3) розвинути вміння та потребу в пізнанні позиції одногрупників;

4) підвищити рівень взаємодії у групі;

5) сприяти регулюванню психічного та емоційного стану групи.

Для вирішення вищезначених завдань нами було запропоновано виконання комплексу завдань на основі застосування ігрових методів.

Для розвинення таких якостей та вмінь нами було запропоновано проведення декілька форм завдань, серед яких було проведення тренінгу в нестандартних навчальних умовах. Формування навичок співробітництва, емпатійних здібностей, вміння та потребу в пізнанні позиції членів колективу, рівня взаємодії та регулювання психічного і емоційного стану групи ми почали з відвідання кінолекторію, що проводиться щосуботи в музеї Західного та Східного мистецтва С.Ільїним. Група подивилась стрічку американського режисера Вуді Алена «Віка, Христина та Барселона». Кіносеансу передувала відкрита бесіда - лекція С.Ільїна, присвячена життю та творчості самого режисера та безпосередньо стрічці, яку глядачі дивитимуться. Робота проводилась у три етапи. По-перше, студентам була надана настанова пильно стежити та аналізувати доповідь лектора, чия здатність володіти словом вражає кожного відвідувача його лекторію. По-друге, не боятися брати участь в обговоренні невідомої теми (студенти не були попереджені про кіно фігуру, В.Алена, навмисно) з невідомим для них спеціалістом (С.Ільїним). По-третє, проаналізувати вміння імпровізації лектора усім колективом після відвідання музею.

Студенти слухали лектора, відкрив для себе його здатність забарвлення доповіді яскравими прикладами, заохочення слухачів до активного процесу взаємообміну інформацією, нестандартним підходом до лекційного матеріалу.

Вони зазначили, що лектор дозволяв собі відходити від теми обговорення, чи посилював їх враження та надавав кращого розуміння матеріалу, заохочував їх до участі в бесіді природно, без насильства та пресингу. Можемо зробити висновок про пряму взаємодію особистості лектора/учителя та мотивацію студента/учня. Чим яскравіше, вільніше лектор/учитель володіє аудиторією, тим стабільніше є мотив студента/учня до матеріалу, що надається лектором/учителем.

Зауважимо, що група водночас почала активно задавати питання у ході відкритої бесіди, відходячи від особистості В.Алена. Вони обговорювали питання сучасного кіномистецтва та його об'єктів, відповідали на питання лектора, розкриваючи власні уявлення та перспективи розвитку кіно як мистецтва.

Після демонстрації стрічки відбулось відвідування кафетерію. У затишній, дружелюбній атмосфері учасники групи висловлювали власні враження від кінолекторію та слухали точки зору, позиції одногрупників. Зауважимо, що емоційний стан групи відрізнявся атмосферою дружності, співробітництва та бажанням допомогти один одному. У разі незрозуміння позиції, ми сприяли заохочували студентів приймати сторону сусіда, уявляючи себе на його місці.

Отже, ми дійшли висновку, що заняття пройшло продуктивно. Мета, поставлена на початку роботи, була повністю досягнута. Все це доводить правомірність використання у ході заняття третьої педагогічної умови, створення сприятливого соціально-психологічного клімату в ході педагогічної взаємодії.

2.3. Аналіз результатів формувального експерименту

По закінченні формувального експерименту, який був реалізований на лекційних, семінарських, практичних заняттях, проводився другий діагностичний зріз на підставі ідентичних методик, що використовувалися під час першого діагностування.

Зріз було націлено на перевірку та отримання емпіричних даних, що свідчать про ефективність реалізації педагогічних умов під час професійної

підготовки майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації на підставі визначення в них рівнів підготовки за компонентами цього феномену.

Таблиця 2.6

Динаміка змін у рівнях мотиваційно-творчого компонента готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації

Критерій - Настанова на творчу діяльність							
Показники	Групи	Рівні (%)					
		До експерименту			Після експерименту		
		Низ.	Серед.	Висок.	Низ.	Серед.	Висок.
Потреба у досягненні	КГ	47	47	6	30	47	23
	ЕГ	46	46	8	10	12	78
Розвиток творчого потенціалу	КГ	3	90	7	25	66	9
	ЕГ	0	96	4	9	46	45
Артистизм	КГ	4	60	36	9	80	11
	ЕГ	7	51	42	0	50	50
Критерій - Сформованість творчого стилю							

Показники	Групи	Рівні (%)					
		До експерименту			Після експерименту		
		Низ.	Серед.	Висок.	Низ.	Серед.	Висок.
Творче мислення	КГ	27	59	14	41	47	12
	ЕГ	27	58	15	5	15	80
Допитливість	КГ	51	44	5	50	44	6
	ЕГ	53	44	3	9	31	60
Оригінальність	КГ	38	44	18	49	48	9
	ЕГ	38	45	17	5	26	69
Уява	КГ	34	54	12	51	41	8
	ЕГ	35	54	11	1	24	75
Інтуїція	КГ	22	56	22	47	45	8
	ЕГ	22	57	21	5	35	60
Емпатія	КГ	26	57	17	44	48	8
	ЕГ	26	55	19	7	31	62

Продовження таблиці

Продовження таблиці

Гумор	КГ	25	56	19	55	36	9
	ЕГ	26	57	17	8	36	56
Творче ставлення до професії	КГ	36	59	5	51	47	2
	ЕГ	32	58	10	7	35	58

За даними таблиці 2.6 видно, що спецкурс ефективно вплинув на підготовку майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації за мотиваційно-творчим компонентом. Так, в експериментальній групі на низькому рівні залишилося 10 % (було 46 %) – рівень потреби у досягненні; 0 % (було 7 %) – рівень артистизму; 5 % (було 27 %) – творче мислення, 9 % (було 53%) – допитливість; 5 % (було 38 %) – оригінальність; 1 % (було 35 %) – уява; 5 % (було 22 %) – інтуїція; 7 % (було 26 %) – емпатія; 8 % (було 26 %) – гумор; 7 % (було 32 %) – творче ставлення до професії. Високого рівня досягли 78 % (було 8 %) – рівень потреби у досягненні; 50 % (було 42 %) – рівень артистизму; 80 % (було 15 %) – творче мислення, 60 % (було 3%) – допитливість; 69 % (було 17 %) – оригінальність; 75 % (було 11 %) – уява; 60 % (було 21 %) – інтуїція; 62 % (було 19 %) – емпатія; 56 % (було 17 %) – гумор; 58 % (було 10 %) – творче ставлення до професії.

Зазначимо, що було зафіксовано значні зміни показників експериментальної групи порівняно з контрольною. Представники експериментальної групи продемонстрували більш вагомі результати після проведеної цілеспрямованої роботи з підготовки студентів-гуманітаріїв до педагогічної імпровізації.

Так, якщо на початку експерименту показники контрольної та експериментальної груп майже не відрізнялись, то наприкінці формувального експерименту результати в студентів експериментальної групи збільшились в найкращий бік порівняно з даними початку проведення експерименту.

Таблиця 2.7.

Динаміка змін у рівнях сформованості ціннісно-змістового компоненту готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації

Критерій - Особистісна направленість на професійну діяльність								
Показники	Групи	Рівні (%)						
		До експерименту			Після експерименту			
		Низ.	Серед.	Висок.	Низ.	Серед.	Висок.	
Схильність до педагогічної професії	КГ	44	47	9	39	49	12	
	ЕГ	40	57	3	18	43	39	
Ціннісні орієнтації педагога	КГ	28	23	49	22	21	57	
	ЕГ	35	16	49	18	5	77	
Комунікативність	КГ	4	32	64	13	31	56	
	ЕГ	3	36	61	11	4	85	

Продовження таблиці

Критерій - Усвідомлення професійної ролі		
Показники	Групи	Рівні (%)
		До експерименту Після

					експерименту		
		Низ.	Серед.	Висок.	Низ.	Серед.	Висок.
Емоційна стабільність і здатності керування психологічним почуттям та приймати рішення	КГ	80	12	8	76	23	1
	ЕГ	81	16	3	42	31	27
Усвідомлення значущості акторського та педагогічного мистецтва	КГ	22	68	10	27	70	3
	ЕГ	16	68	16	9	26	65

Дані таблиці 2. 7. демонструють, що внаслідок проведення формувального експерименту в рівнях готовності майбутніх учителів-гуманітаріїв до педагогічної імпровізації відбулися певні зміни. Так, значно зменшилася кількість осіб з низьким рівнем критерію «особистісна спрямованість на професійну діяльність» у таких показниках в експериментальній групі, як-то: схильність до педагогічної професії – (з 40 % до 18 %), ціннісні орієнтації педагога - (з 35 % до 18 %), підвищилась кількість фахівців на високому рівні – в показнику «схильність до педагогічної професії» - (з 3 % до 39 %), «рівень ціннісних орієнтацій педагога» - (з 49% до 77%) , в показнику «комунікативність» - (з 61% до 85%), тоді як в контрольній групі спостерігався незначний ріст сформованості психолого-педагогічних знань педагога.

У критерію «Усвідомлення професійної ролі» у представників експериментальної групи збільшились показники високого рівню в показниках «рівень емоційної стабільності і здатності керування психологічним почуттям» -

(з 3 % до 27%) в показнику «усвідомлення значущості акторського та педагогічного мистецтва» - (з 16 % до 65%). Також зменшилась кількість осіб з низьким рівнем - з 81 % на 42 % в здатності керувати власним емоційним станом та з 16 % на 9 % в усвідомленні спорідненості акторського та педагогічного мистецтва, базових уявлень про театральну педагогіку, її методи та принципи. Водночас, вихідні дані контрольної групи свідчать про незначні зміни у системі уявлення професійної ролі учителя. Так, низький показник емоційної стабільності і здатності керування психологічним почуттям знизився з 80 % до 76%, зросту здобув середній показник цього ж вміння (12 % до 23 %), однак високий показник здатності керувати власним емоційним станом зменшився з 8 % до 1 %. Щодо усвідомлення важливості спорідненості акторської та педагогічної діяльності зросту показників не відбулось.

Таблиця 2.8

Динаміка змін у рівнях сформованості процесуально-діяльнісного компоненту готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації

Критерій - Сформованість педагогічної техніки							
Показники	Групи	Рівні (%)					
		До експерименту			Після експерименту		
		Н	С	В	Н	С	В
Педагогічний такт учителя	КГ	8	54	38	27	48	25

Продовження таблиці

Педагогічний такт вчителя	КГ	8	54	38	27	48	25
	ЕГ	7	54	39	8	27	65

Вміння оцінювати мову міміки	КГ	5	88	7	45,5	45,5	9
	ЕГ	9	80	11	8	34	58
Критерій - Володіння саморегуляцією							
Показники	Групи	Рівні (%)					
		До експерименту			Після експерименту		
		Низ.	Серед.	Висок.	Низ.	Серед.	Висок.
Самоконтроль під час спілкування	КГ	30	44	26	27	46	27
	ЕГ	35	39	26	9	38	53
Рівень сили волі	КГ	52	27	21	19	47	34
	ЕГ	51	35	14	11	42	47
Володіння увагою	КГ	27	51	22	34	31	35
	ЕГ	26	54	20	0	0	100

Як видно з таблиці 2.8. внаслідок проведення формувального експерименту з підготовки студентів до педагогічної імпровізації, відбулися певні зміни. Зокрема, в роботі ЕГ збільшилися дані високого рівню таких показників : педагогічний такт (з 39 % до 65 %), вміння оцінювати мову міміки – з 11% до 58 %, самоконтроль під час спілкування – з 26 % до 53 %, сила волі – з 14 % до 47%, володіння увагою – з 20 % до 100 %. Водночас, у представників, що

складали КГ, відбулись незначні зміни. Так, наприклад, вміння оцінювати мову міміки – в цьому показнику відбулись збільшення високого рівню лише з 7 % до 9 %, самоконтроль під час спілкування – з 26 % на 27 % тощо. Зазначене свідчить про ефективність запропонованої методики навчання студентів.

Порівняльну характеристику рівнів сформованості готовності майбутніх учителів-гуманітаріїв до педагогічної імпровізації із загальними показниками наводимо нижче:

Таблиця 2.9.

Порівняльна характеристика рівнів готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації до і після експериментальної роботи подано в таблиці (у %)

Групи				
Рівні готовності	До експерименту		Після експерименту	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Низький	30	29	11	36
Середній	49	49	27	44
Високий	21	22	62	20

Результати експериментальної роботи засвідчили суттєве покращення рівнів готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації в експериментальних групах. Так, високого рівня сформованості готовності досягли 62 % майбутніх учителів гуманітарного профілю ЕГ і 20 % КГ, середній рівень було діагностовано у 27 % ЕГ і 44 % КГ, на низькому рівні сформованості готовності знаходилися 11 % майбутніх учителів-гуманітаріїв ЕГ і 36 % КГ.

Загалом результати проведеного формувального експерименту засвідчили, що запропонована методика і курс «Основи педагогічної імпровізації» є таким фактором, що в значній мірі покращує підготовку майбутніх учителів

гуманітарного профілю до застосування імпровізації в професійній діяльності. Аналіз формувального експерименту виявив, що постерігалась тенденція незначного підвищення показників у контрольній групі порівняно з даними констатувального експерименту та значні зміни показників у роботі з експериментальною групою.

З метою перевірки ефективності формувального експерименту був проведений статистичний аналіз. Вибірку ми розглядали як частину об'єктів дослідження, вибраних певним чином з більш широкій генеральної сукупності.

Метою статистичного дослідження є перевірка гіпотези, під якою розуміється ствердження про розподіл генеральної сукупності, що відповідає деяким уявленням про явища, які вивчаються. Статистичні гіпотези перевіряються за допомогою якогось методу – критерію. Застосування обраного критерію базується на тому, що вибірки, отримані на генеральних сукупностях, мають приблизно однаковий розподіл. Враховуючи обсяг вибірки, ми використовували критерій χ^2 .

Зазвичай задля перевірки статистичних гіпотез прийнято вважати, що одержання будь-яких нових даних про явища, що вивчаються, унаслідок експерименту, які не відповідають даним, що були отримані до експерименту – явище малої ймовірності. Однак, якщо розглядати результати однієї й тієї самої ознаки учасників будь-яких двох вибірок, то вони будуть обумовлені випадковістю.

Нуль-гіпотезу H_0 нами було сформульовано таким чином: між двома генеральними сукупностями відсутня очікувана розбіжність. Альтернативна гіпотеза H_1 , тобто зворотне твердження, полягає в тому, що насправді між сукупностями є відмінності.

Процедура перевірки гіпотез призводить до обчислення значення критерію χ^2 за вибірковими даними, які наприкінці порівнюються з критичними значеннями цього ж критерію і внаслідок порівняння доходять висновку про прийняття гіпотези: якщо обчислене значення χ^2 не перевищує критичного значення, то гіпотеза H_0 приймається і розбіжність в експериментальних даних

пояснюється випадковістю. У другому випадку приймається альтернативна гіпотеза H_1 і вважається, що розбіжність є статистично значущою. Справедливість гіпотези H_0 перевіряється на рівні значущості цього критерію, який завжди повинен бути здатний для отримання експериментальних даних, за якими гіпотеза буде перевірятися. При виборі рівня значущості α виходять з того, яка вірогідність помилки вважається допустимою для конкретного завдання. Звичайно вважають, що в наукових дослідженнях з педагогіки достатній рівень $\alpha = 0,05$.

Зазначимо, що також треба ще до проведення експерименту вибрати критерій значущості для перевірки гіпотез. У зв'язку з тим, вважаємо, що запропонована нами методика дозволить сформувати готовність студентів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації в професійній діяльності, нами був використаний однобічний критерій значущості для перевірки гіпотез.

Перш ніж використовувати критерій χ^2 для порівняння двох вибіркового середніх значень для незалежних вибірок дослідження, ми діяли в такій послідовності:

1. висловили ідею про нормальний розподіл генеральних сукупностей, сформулювали гіпотези:

H_0 : значущих результатів наприкінці формуючого експерименту досягнути не вдалося, тобто результати студентів контрольної та експериментальної груп мало відрізняються і пояснюються тільки випадковістю.

H_1 : відмінності в учнів контрольної та експериментальної груп статистично значущі на користь першої, тобто запропонована нами методика, апробована в експериментальній групі, ефективна.

Тобто середній результат в експериментальній групі вищий, ніж в контрольній при рівні значущості $\alpha = 0,05$.

2. розглянули дві вибірки, незалежність яких забезпечувалась плануванням експерименту

3. для перевірки розрахунків ми ввели такі позначення:

$n_{1,2}$ – кількість студентів (обсяг вибірки);

v_{ij} – кількість студентів контрольної/експериментальної групи, які досягли певного рівня сформованості за вказаним критерієм;

v_j – загальна кількість студентів контрольної/експериментальної групи;

S – кількість рівнів досягнень за даним критерієм;

k – кількість груп.

Для визначення χ^2 потрібно шукати відхилення розподілу результатів експериментальної та контрольної груп, для цього ми використали формулу Пірсона:

$$D(F, G) = \sum_{i=1}^s \sum_{j=1}^k \frac{(v_{ij} - (v_i \cdot v_j) / n)^2}{(v_i \cdot v_j) / n} \quad (2.1)$$

Унаслідок цього можна дійти висновку: у разі, коли обчислене $\chi^2 > \chi_{0.05; (s-1); (k-1)}^2$, то нуль-гіпотеза відкидається і вибіркові середні значимо відрізняються на рівні значущості α (вірогідність помилки менше α). В іншому разі відмінність статистично незначуща.

У зв'язку з різноманітністю самих методик та шкал оцінювання по ним, за результатом розподілу по рівнях для кожного показника були проставлені бали (показника по критеріям) наприклад, зрізу за критерієм сформованість психолого-педагогічних знань педагога, показнику (П) схильність до педагогічної професії – Пспп. Так, низькому рівню був присвоєний 1 бал, середньому - 2 бали, високому – 3 бали.

Для показників за компонентами готовності до педагогічної імпровізації розподіл проходив за таким принципом:

низький – $0 \leq П \leq 1$,

середній – $1 < П \leq 2$,

високий – $2 < П \leq 3$.

Для показників за загальною готовністю до педагогічної імпровізації ми використовували аналогічний принцип:

низький – $0 \leq П \leq 1$,

середній – $1 < \Pi \leq 2$,

високий – $2 < \Pi \leq 3$.

Ми виконали розрахунки значення критерію χ^2 за результатами діагностичного зрізу за ціннісно-змістовим компонентом готовності майбутніх учителів-гуманітаріїв до педагогічної імпровізації:

$$D(F, G) = 1,56$$

$$\chi_{0.05; (3-1); (2-1)}^2 = 5.99.$$

Отже, $1,56 < 5.99$, тому гіпотеза H_0 приймається та розбіжності результатів контрольної та експериментальної груп вважаються випадковими.

За результатами діагностичного зрізу за процесуально-діяльнісним компонентом готовності майбутніх учителів-гуманітаріїв до педагогічної імпровізації, розрахунки значення критерію χ^2 :

$$D(F, G) = 0,24$$

$$\chi_{0.05; (3-1); (2-1)}^2 = 5.99.$$

Отже, $0,24 < 5.99$, тому гіпотеза H_0 приймається, а розбіжності результатів контрольної та експериментальної груп вважаються випадковими.

За результатами діагностичного зрізу за мотиваційно-творчим компонентом готовності майбутніх учителів-гуманітаріїв до педагогічної імпровізації, розрахунки значення критерію χ^2 :

$$D(F, G) = 2,27$$

$$\chi_{0.05; (3-1); (2-1)}^2 = 5.99.$$

Отже, $2,27 < 5.99$, тому гіпотеза H_0 приймається, а розбіжності результатів контрольної та експериментальної груп вважаються випадковими.

Аналогічними були розрахунки загальним показником готовності до педагогічної критеріями та показниками готовності майбутніх учителів-гуманітаріїв до педагогічної імпровізації :

$$D(F, G) = 1,95$$

$$\chi^2_{0.05;(3-1);(2-1)} = 5.99.$$

Таким чином, $1,95 < 5.99$, тому гіпотеза H_0 приймається та розбіжності результатів констатувального етапу контрольної та експериментальної груп вважаються випадковими.

Також було виконано розрахунки значення критерію χ^2 за результатами формувального зрізу за критеріями і показниками, ідентичними тим, що були використані у ході констатувального зрізу.

Значення χ^2 ціннісно-змістового компоненту готовності майбутніх учителів-гуманітаріїв до педагогічної імпровізації:

$$D(F, G) = 8,20.$$

$$\chi^2_{0.05;(3-1);(2-1)} = 5,99.$$

Значення χ^2 процесуально-діяльнісного компоненту готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації:

$$D(F, G) = 48,27.$$

$$\chi^2_{0.05;(3-1);(2-1)} = 5,99.$$

Значення χ^2 мотиваційно-творчого компоненту готовності майбутніх учителів-гуманітаріїв до педагогічної імпровізації:

$$D(F, G) = 49,22.$$

$$\chi^2_{0.05;(3-1);(2-1)} = 5,99.$$

Значення χ^2 загального показника готовності майбутніх учителівгуманітарного профілю до педагогічної імпровізації:

$$D(F, G) = 20,31.$$

$$\chi^2_{0.05;(3-1);(2-1)} = 5,99.$$

Отже, всі значення критерію χ^2 за результатами формувального експерименту (8,20; 48,27; 49,22; 20,31) $> 5,99$, тому гіпотеза H_0 відхиляється та розбіжності результатів експериментальної та контрольної груп вважаються не випадковими, що свідчить про ефективність застосованої методики.

Висновки з другого розділу

Охарактеризовано компоненти, критерії, показники, рівні готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації, виокремлено принципи, умови, етапи методи підготовки.

Проведений аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив нам виокремити та визначити рівні сформованості готовності до педагогічної імпровізації майбутнього вчителя гуманітарного профілю, а саме низький, середній та високий.

Описано констатувальний та формувальний етапи експерименту, описано реалізацію педагогічних умов у процесі підготовки, подано результати експерименту.

Для визначення рівнів готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації було виявлено критерії: настанова на імпровізаційну діяльність та сформованість творчого стилю діяльності, сформованість психолого-педагогічних знань педагога, усвідомлення його професійної ролі, сформованість педагогічної техніки, володіння саморегуляцією,

У кожному з критеріїв було визначено показники, які змістовно характеризували рівні готовності студентів-гуманітаріїв до здійснення педагогічної імпровізації за мотиваційно-творчим, ціннісно-змістовим, процесуально-діяльнісним компонентами: низький, середній та високий. Описано констатувальний етап експерименту з виявлення рівнів готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації. Цей етап продемонстрував, що контингент контрольної та експериментальної груп практично не відрізняється і всі досліджувані знаходяться приблизно на

однаковому рівні готовності до педагогічної імпровізації. Під час проведення констатувального експерименту було використано методи самооцінки, анкетування, тестування, спостереження, а також вивчення продуктів творчої діяльності респондентів.

У ході експериментальної роботи було розроблено й апробовано методику формування готовності майбутніх учителів-гуманітаріїв до педагогічної імпровізації. Мета експерименту полягала у формуванні готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації у процесі реалізації визначених педагогічних умов. Було виокремлено етапи реалізації запропонованої методики: інтродуктивний, іммерсивний, продуктивний.

Інтродуктивний етап був спрямований на формування у студентів теоретичної бази педагогічної імпровізації, історичної її основи (виникнення; сфер людської діяльності, де має місце реалізація імпровізація).

Іммерсивний етап – занурення. Метою його ми бачили в розкритті сутності педагогічної імпровізації, специфіки її реалізації, етапів її протікання, класифікації, її форм, особливостей прояву в різних сферах людської діяльності (порівняння реалізації імпровізації в педагогічній та театральній сферах). Під час цього етапу з майбутніми учителями гуманітарного профілю проводилась робота над розкриттям та розширенням комунікативних здібностей, мовленням у професійній діяльності, роботи з проблем професійно–педагогічного спілкування (вербального та екстосемантичного), уваги, уваги, інтуїції тощо.

Продуктивний етап мав за мету підготовку студентів до вироблення спеціальних вмінь та навичок, що забезпечують реалізацію педагогічної імпровізації в процесі фахової підготовки. На представленому етапі ми робили акцент на реалізації знань, вмінь студентів, що було здобуто протягом попередніх етапів роботи. На цьому етапі студентам пропонувалися найскладніші творчі завдання, спрямовані на формування вмінь приймати групові творчі рішення за принципом “ тут і тепер ” у непередбачених обставинах.

У ході формувального експерименту було розкрито сутність реалізації педагогічних умов, націлених на підготовку майбутніх учителів гуманітарного

профілю до педагогічної імпровізації. Реалізація умов вимагала взаємообумовленості, системності, взаємодії компонентів підготовки до педагогічної імпровізації і розглядалася нами як цілісне утворення в комплексній взаємодії.

Було запропоновано методику, подану у вигляді елективного курсу «Основи педагогічної імпровізації». Особливість його в тому, що курс має інтегративний, комплексний підхід, тобто увесь матеріал побудовано таким чином, що усі впроваджені ідеї мають цілісний характер, розвивають творчі та імпровізаційні навички комплексно, побудовані у логічній послідовності та мають міждисциплінарний характер.

Елективний курс було апробовано в межах курсу «Практика усного та писемного мовлення» зі студентами 3 курсу факультету іноземних мов (спеціальність «Мова и література (англ., нім.)»).

У процесі роботи над курсом студенти опанували вміння творчо мислити, відходити від прийняття стандартних рішень, вживати лексико-стилістичні прийоми під час реалізації педагогічної імпровізації, орієнтуватися в ситуаціях невпевненості, інтуїтивно знаходити коректне вирішення ситуації та вміти логічно його обґрунтувати після реалізації педагогічної імпровізації.

Для одержання достовірних результатів формувального експерименту необхідно було порівняти знання студентів з первісним станом підготовки учасників експерименту за мотиваційно-творчим, ціннісно-змістовим, предметно-діяльнісним компонентами.

Констатація змін у контрольній та експериментальній групах дозволила дійти висновку, що запропонована нами методика у рамках елективного курсу «Основи педагогічної імпровізації» є ефективною у процесі підготовки майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації.

Це свідчить про те, що отримані в ході експерименту результати підтверджують висунуту на початку експерименту гіпотезу, що процес підготовки майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації буде

успішним при реалізації таких педагогічних умов, як забезпечення сталої мотивації щодо імпровізаційної діяльності; залучення майбутніх учителів гуманітарного профілю до імпровізаційної діяльності в процесі навчання; створення сприятливого соціально-психологічного клімату у групі в процесі навчання.

Результати другого розділу дисертації відображено в таких публікаціях автора: [43],[44], [45], [48].

ВИСНОВКИ

У ході дослідження було проаналізовано процес підготовки майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації. Теоретично обґрунтовано педагогічні умови, що сприяють формуванню готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації. Розроблено методичку формування готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації.

Було розкрито сутність феномена «готовність майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації» як результат підготовки майбутніх учителів-гуманітаріїв до педагогічної імпровізації, що визначається як інтегративна якість педагога, що забезпечує вміння своєчасно коректувати

педагогічний процес, миттєво приймати рішення у непередбачених обставинах та обирати творчі способи й прийоми спілкування.

Уточнено поняття «підготовка майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації в професійній діяльності» яка обумовлена процесом оволодіння сукупністю знань, умінь і навичок педагогічної імпровізації, зорієнтованих на її застосування в професійній діяльності та «педагогічна імпровізація» як творчий акт педагогічної діяльності, що виступає засобом миттєвого коригування педагогічного задуму з урахуванням зовнішніх обставин педагогічної взаємодії.

За формою втілення в парадигмі застосування лексико-стилістичних прийомів проявляють себе різновиди педагогічної імпровізації, а саме: імпровізація-метафора, імпровізація-персоніфікація, імпровізація-епітет, імпровізація-метонімія, імпровізація-синекдоха, імпровізація-гіпербола, імпровізація-порівняння, імпровізація-антономазія, імпровізація-оксюморон, імпровізація- каламбур (гра слів).

Виявлено функції педагогічної імпровізації відносно її впливу як й на суб'єкти навчальної діяльності, так й на саму навчальну діяльність (за відношенням «педагогічна імпровізація – учитель» : стимулятивно-мобілізаційну; експресивно-творчу; за відношенням «педагогічна імпровізація – той, хто навчається» : мотиваційну; конструктивно-творчу; за відношенням «педагогічна імпровізація – навчально-виховний процес »: оптимізуючу, інтегративну).

Проведена теоретична робота дала можливість виявити зміст і компонентну структуру готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації в професійній діяльності (мотиваційно-творчого, ціннісно-змістового та процесуально-діяльнісного компонентів), критерії (особистісна спрямованість на професійну діяльність, усвідомлення професійної ролі; сформованість педагогічної техніки, володіння саморегуляцією; настанова на імпровізаційну діяльність, сформованість творчого стилю), їх показники.

У ході теоретичного аналізу з проблеми визначено та науково обґрунтовано педагогічні умови, що забезпечують ефективність формування готовності

майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації, а саме: забезпечення сталої мотивації щодо імпровізаційної діяльності; залучення майбутніх учителів гуманітарного профілю у імпровізаційну діяльність у професійній діяльності; створення сприятливого соціально-психологічного клімату в ході педагогічної взаємодії.

Проведено та проаналізовано результати констатувального етапу експериментального дослідження. Цей етап продемонстрував, що контингент контрольної та експериментальної груп практично не відрізняється і всі досліджувані знаходяться приблизно на однаковому рівні готовності до педагогічної імпровізації. Під час проведення констатувального експерименту було використано методи самооцінки, анкетування, тестування, спостереження, а також вивчення творчої діяльності респондентів.

Результати констатувального експерименту засвідчили, що на високому рівні готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації знаходилось 21 % досліджуваних ЕГ і 22 % – КГ; на середньому рівні – 49 % респондентів ЕГ і 49 % – КГ ; на низькому рівні – 30 % студентів ЕГ і 29 % – КГ.

Проведений аналіз психолого-педагогічної літератури та результати констатувального етапу дослідження дозволив нам виокремити та визначити рівні сформованості готовності до педагогічної імпровізації майбутнього вчителя гуманітарного профілю, а саме низький, середній та високий.

Обґрунтовано та апробовано експериментальну методика з формування готовності майбутніх учителів-гуманітаріїв до педагогічної імпровізації в професійній діяльності.

В ході експериментальної роботи виникла необхідність у розробці та впровадженні елективного курсу “Основи педагогічної імпровізації”, який забезпечував систематизацію спеціальних професійних знань щодо природи, структури, форм, функцій, умов формування та особливостей протікання педагогічної імпровізації в навчальному процесі.

Етапами реалізації запропонованої методики були: інтродуктивний, іммерсивний, продуктивний.

Інтродуктивний етап був спрямований на формування у студентів теоретичної бази педагогічної імпровізації, історичної її основи (виникнення; сфер людської діяльності, де має місце реалізація імпровізація).

Іммерсивний етап – занурення. Метою його ми бачили в розкритті сутності педагогічної імпровізації, специфіки її реалізації, етапів її протікання, класифікації, її форм, особливостей прояву в різних шарах людської діяльності (порівняння реалізації імпровізації в педагогічній та театральній сферах). Під час цього етапу з майбутніми учителями гуманітарного профілю проводилась робота над розкриттям та розширенням комунікативних здібностей, мовленням у професійній діяльності, роботи з проблем професійно–педагогічного спілкування (вербального та ектосемантичного), уваги, уяви, інтуїції тощо.

Продуктивний етап мав за мету підготовку студентів до вироблення спеціальних вмінь та навичок, що забезпечують реалізацію педагогічної імпровізації в процесі фахової підготовки. На представленому етапі ми робили акцент на реалізації знань, вмінь студентів, що було здобуто протягом попередніх етапів роботи. На цьому етапі студентам пропонувалися найскладніші творчі завдання, спрямовані на формування вмінь приймати групові творчі рішення за принципом “ тут і тепер ” у непередбачених обставинах.

Реалізація методики формування готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної діяльності в професійній діяльності засвідчила позитивні зміни у студентів експериментальних груп. Високого рівня в ЕГ досягли 62 % майбутніх учителів, у КГ – 20 % ; на середньому рівні в ЕГ виявлено 27 %, у КГ – 44 % респондентів і на низькому рівні залишилось 11 %, у КГ – 36 % студентів.

Отримані в ході експерименту результати підтвердили висунуту на початку експерименту гіпотезу, що процес підготовки майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації буде успішним при реалізації таких педагогічних умов, як забезпечення сталої мотивації щодо імпровізаційної

діяльності; залучення майбутніх учителів гуманітарного профілю до імпровізаційної діяльності в процесі навчання; створення сприятливого соціально-психологічного клімату у групі під час навчання.

Водночас, результати проведеного дослідження не вичерпують усієї повноти висвітлення проблеми та не претендують на всебічне розкриття обраної теми.

Перспективу подальших досліджень убачаємо у більш глибокому вивченні факторів, закономірностей, особливостей реалізації педагогічної імпровізації в професійній діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Агбаева У.Б. Подготовка студентов педвуза к воспитательной работе в сельских школах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования" / У.Б. Агбаева. – М., 1993. – 18 с.
2. Азаров Ю.П. Педагогическое искусство и его проблемы / Ю.П. Азаров // Советская педагогика. – 1969. – №11. – С.128-137.
3. Азаров Ю.П. О мастерстве воспитателя / Ю.П. Азаров . – М.: Знание, 1986 . – 145 с.
4. Азаров Ю.П. Искусство воспитывать / Ю.П. Азаров. – М.: Просвещение, 1979. –90 с.

5. Альбуханова – Славская К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Альбуханова – Славская . – М.: Наука, 1980. – 137 с.
6. Андрианова Т.М. Урок как творчество / Т.М.Андрианова // Вопросы психологии. – 1989. –№ 1. – С. 182-184.
7. Андриющенко В.П. Педагогические условия формирования готовности будущих учителей к музыкально-эстетической деятельности: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец.13.00.04 “Теория и методика профессионального образования” / В.П. Андриющенко. – Одесса, 2000 . – 17 с.
8. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. Изд. 2-ое, стереотип. / О.С. Ахманова. – М.: “Сов. Энциклопедия”, 1969. – 608 с.
9. Бабанський Ю.К. Оптимізація педагогічного процесу. / Ю.К. Бабанський, М.М. Поташник. – К.: 1984. – 288с.
- 10.Басин Е.Я. Психология художественного творчества / Е.Я. Басин. – М.: Знание, 1985. – 178 с.
- 11.Белецкая И. Толерантная личность / И. Белецкая // Психолог. – 2006. – № 23-24. – С.215-216.
- 12.Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать / А.С. Белкин. – М.: Просвещение, 1991. – 169 с.
- 13.Беликов В.А. Организация педагогического эксперимента в образовательных учреждениях: методические рекомендации. / В.А. Беликов. – Магнитогорск: МГПИ, 1998. – 40 с.
- 14.Берикханова Л.Ю. Педагогическая импровизация в деятельности учителя: автореф. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01“Теория и история педагогики” / Л.Ю. Берикханова. - Красноярск, 1990. – 19 с.
- 15.Библер В.С. Научная интуиция и ее логический подтекст. / В.С. Библер // Проблемы научного и технического творчества [Электронный ресурс] // www.inauka.ru.

16. Бігич О.Б. Професійно-методична підготовка студентів до роботи з молодшими школярами в курсі професійно- вибіркової дисципліни «Методика навчання англійської мови в початковій школі / О.Б. Бігич // Іноземні мови. – 1999. – №2. – С.50 – 52.
17. Богданова М. К. Педагогические условия формирования личностно-ориентированного общения будущих учителей: дисс. ... канд. пед наук: спец. 13.00.04 / Богданова Марина Константиновна – Одесса, 2000. – 201 с.
18. Булатова О.С. Педагогический артистизм: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учебных заведений. / О.С. Булатова. – М.: Изд. центр “Академия”, 2001 . – 240 с.
19. Бунге М. Интуиция и наука. / М. Бунге . - М.: 1967. – 203 с.
20. Бусыгина А.Л. Профессор – профессия / А.Л. Бусыгина. – Самара: Сам ГПУ, 1999. – 218 с.
21. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К.: ВТФ «Перун», 2001. – 1140 с.
22. Велитченко П.К. Педагогічна взаємодія : теоретичні основи психологічного аналізу. Монографія / П.К. Велитченко . – ПНЦ АПН України, 2005. – 355 с.
23. Вишнякова Н.Ф. Креативная акмеология. Психология высшего образования: монография. В 2-х т.. / Н.Ф. Вишнякова. – 2-е изд., дополн. и переработ. - Минск : ООО «Дэбор», 1999. – Т.2: Прикладная креативная акмеология. – 1999. – 300с.
24. Вульф Б.З. Педагогика рефлексии: взгляд на профессиональную подготовку учителя / Б.З. Вульф, В.Н.Харькин. – М.: Магистр, 1995. – 111 с.
25. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.

26. Вяткин Л.Г. Развитие познавательной самостоятельности и творческой активности педагога: учеб. пособие / Л.Г. Вяткин, А.Б., Ольнева. – Саратов: Изд-во “Научная книга”, 2001. – 200 с.
27. Ганзен В.А. Системные описания в психологии / В.А. Ганзен. – Л. : Изд-во Ленинградского ун-та. – 1984. – 176 с.
28. Гвоздїй С.П. Підготовка майбутніх учителів природничого циклу до навчання школярів основ безпечної поведінки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / С.П. Гвоздїй – Одеса, 2007. – 21 с.
29. Герасимова О. А. Импровизация как средство формирования готовности к профессиональной деятельности режиссеров в ВУЗЕ / О. А. Герасимова [Электронный текст] // <http://www.rae.ru/fs/raefs/2006/04/Gerasimova.pdf>
30. Гершунский Б.С. Прогностические методы в педагогике. / Б.С. Гершунский. – К: Вища школа, – 1974. – 207 с.
31. Гершунский Б.С. Дидактическая прогностика / Б.С. Гершунский, Я.В. Пруха. –К: Вища школа, 1979. –240 с.
32. Гиппиус С.В. Тренинг развития креативности. Гимнастика чувств / С.В. Гиппиус. – СПб: Издательство "Речь", 2001. – 256 с.
33. Горіна Ж.Д. Культура педагогічного спілкування та професійний імідж студента філолога / Ж.Д. Горіна // Педагогічні науки. Зб. наук. праць. – Суми: Сумський держ. пед. ін-т ім. А.С.Макаренка, 2002. – С. 40-49.
34. Горліченко М.Г. Педагогічні умови адаптації курсантів до навчання у вищих військових навчальних закладах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / М.Г Горліченко.– Одеса, 2006. – 20 с.
35. Грабарь М. И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы / М. И. Грабарь, К.А. Краснянская. – М.: “Педагогика”, 1977. – 135 с.

36. Грановская Р.М. Конфликт и творчество в зеркале психологии. / Р.М. Грановская. – М. : Генезис, 2002. – 573 с.
37. Грищенко Л.И. Особенности интуиции в педагогическом предвидении / Л.И. Грищенко Формирование познавательной деятельности школьников и студентов . – Тюмень: Изд-во ТГУ, 1982. – с. 26-41.
38. Грузенберг С.О. Феноменология творчества : строение творческого процесса. / С.О. Грузенберг. – Минск : Белтрестпечать, 2000. – 176 с.
39. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка: Т. 1-4 / В. Даль. – М.: Русский язык, 1978. – Т. 3. – 1980. – 555 с.
40. Дружинин В.Е. Психология эмоций, чувств, воли / В.Е. Дружинин. – М.: Творч.центр «Сфера», 2003. – 96 с.
41. Дудель С.П. О единстве плана импровизации в лекции. / С.П. Дудель . – М.: Знание, 1983.– 48 с.
42. Дьяченко М.И. Психология высшей школы: Учеб. пособие для вузов. – изд. 2-е / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск : Изд-во БГУ, 1981. – 389 с.
43. Єнакій М. М. Діагностика ціннісно-змістового компоненту готовності майбутніх учителів гуманітаріїв до педагогічної імпровізації / М. М. Єнакій // Проблеми сучасної педагогічної освіти. - Ялта, 2008. – Вип. 20. – ч. 1. – С. 101- 105.
44. Єнакій М. М. Проблема готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації / М. М. Єнакій // Науковий вісник Чернівецького ун-ту. – Чернівці, 2008. – Вип. 392. – С.44-49.
45. Єнакій М. М. Реалізація педагогічних умов в процесі підготовки майбутніх учителів англійської мови та літератури до педагогічної імпровізації / М. М. Єнакій // Науковий вісник ПДПУ ім. К.Д.Ушинського: зб. наук. праць. – Одеса, 2008. – [Спец. випуск] – С. 128-134.

46. Єнакій М. М. Деякі аспекти функціонування інтуїтивного процесу / М. М. Єнакій // Наука і освіта. – Одеса, 2006. – № 5-6. – С. 155-158.
47. Єнакій М. М. Імпровізація у творчій педагогічній діяльності / М. М. Єнакій // Наука і освіта. – Одеса, 2007. – № 1-2. – С. 128-130.
48. Єнакій М. М. Лексико-стилістичні прийоми у реалізації педагогічної імпровізації / М. М. Єнакій // Науковий вісник ПДПУ ім. К.Д.Ушинського: зб. наук. праць. – Одеса, 2008. – № 6-7. – С. 265-269.
49. Єнакій М. М. Сутність та структура педагогічної імпровізації: матеріали Міжнародного симпозіуму [«Революція в університетській освіті. Глобалізація - індивідуалізація. Погляд у майбутнє»],- (25-27 травня 2007). – Одеса - Стамбул, 2007, С. 48-49.
50. Єнакій М. М. До питання про імпровізування та спорідненості педагогічної та акторської діяльності: матеріали 5-х Всеукраїнських наук.-практ. читань студентів та майбутніх науковців, присвячених педагогічній спадщині К.Д.Ушинського, – (15-16 травня) . – Одеса, 2007. – С. 249-251.
51. Єнакій М. М. До питання про етапи педагогічної імпровізації / М. М. Єнакій // Зб. матеріалів наук.- практич. конференції [„ Альянс наук: вчений - вченому”], - (7-8-травня). – Дніпропетровськ , 2007. – С. 45-47.
52. Загвязинский В.И. Исследование движущих сил учебного процесса / В.И. Загвязинский. – М.: Прогресс , 1972. – С.12-13.
53. Загвязинский В.И. Педагогическое предвидение. / В.И. Загвязинский. – М.: Знание, 1987. – 80с.
54. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. / В.И. Загвязинский. - М. : Прогресс, 1987. – 116 с.
55. Загвязинский В.И. Развитие педагогического творчества учителей. / В.И. Загвязинский. – М.: “Знание РСФСР”, 1986. – 40 с.

56. Загвязинский В.И. Методология и методика педагогических исследований. / В.И. Загвязинский. – Тюмень: Изд-во Тюменского гос. ун-та, 1976. – 83 с.
57. Загвязинский В.И. Преподавание как творческий процесс / В.И. Загвязинский // Вестник высшей школы. – 1987. – № 7. – С. 26 – 27.
58. Загвязинский В.И. Учитель как исследователь / В.И. Загвязинский. – М.: Знание, 1980. – 160 с.
59. Землякова С.А. Формирование умений педагогической импровизации у преподавателя высшей школы : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования” / С.А. Землякова. – М., 2003. – 19 с.
60. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И.А. Зимняя . – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.
61. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку / И.А. Зимняя . – М.: Рус.язык, 1989. – 221с.
62. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя . – М.: Просвещение, 1991.- 220 с.
63. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність : Підручник / І.А. Зязюн, Крамущенко Л.В., Кривоніс І.Ф. та ін. / За ред. Зязюна І.А. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с.
64. Иванова Н.В. Элементы театральной педагогики в системе профессиональной подготовки учителя / Н.В. Иванова. – Минск : Изд-во БГУ, 1993. – 132 с.
65. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб: Изд-во “Питер”, 2000. – 512 с.
66. Иванова І.В. Підготовка майбутніх учителів до основ гендерної освіти старшокласників у процесі навчально-професійної діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / І.В. Иванова. – Одеса, 2007. – 21 с.

- 67.Ирина В.Р. В мире научной интуиции / В.Р. Ирина, А.А. Новиков. – М.: Наука, 1978. – 191 с.
68. Исследование проблем психологии творчества / [отв.ред. Я.Пономарев] . – М.: Политиздат, 1974. – 198 с.
- 69.Калініна Л.В., Самойлокевич І.В. Методичний театр як засіб удосконалення професійно-методичної підготовки студентів педагогічного університету / Л.В. Калініна, І.В. Самойлокевич // Іноземні мови. – 2001. –С.35 – 38.
70. Калошина И.П. Структура и механизм творческой деятельности / И.П. Калошина. –М.: Изд-во МГУ, 1983. –196с.
71. Кан-Калик В.А. Проблемы педагогической импровизации в творческом процессе педагога / В.А. Кан-Калик // Вопросы психологии и педагогики. – Пермь, 1978 . –№ 45. – С. 86-95.
- 72.Кан- Калик В.А. Учителю о педагогическом общении / В.А. Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
- 73.Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н.Д.Никандров. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
- 74.Кан-Калик В.А. Тренинг профессионально- педагогического общения / В.А. Кан-Калик [Электронный ресурс] // http://www.psihologu.info/kor_ped01.html
- 75.Кан–Калик В.А. Педагогическая деятельность как творческий процесс: Обзор информ. / В.А. Кан- Калик. – М.: Просвещение, 1977. – 54 с.
- 76.Карелин А.А.// Психологические тесты: в 2-х т. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Т.2. – 248 с.

77. Качалова А.А. Развитие интереса к искусству у младших школьников на основе педагогической импровизации / А.А. Качалова // Известия Уральского государственного университета. – 2009. – № 4 (68). – С. 169 – 174.
78. Кічук Н.В. Формування творчої особистості вчителя: [монографія] / Н.В. Кічук. – К.: Вища школа, 1994. – 156 с.
79. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М.В. Кларин. – М.: Арена, 1994. – 224 с.
80. Кларин М.В. Метафоры и ценностные ориентации педагогического сознания / М.В. Кларин // Педагогика. – 1998. – № 1. – С. 34-39.
81. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях / Е.А. Климов. - М.: МГУ, 1995. – 224 с.
82. Ковальчук О.М. Формування педагогічної техніки засобами театральної педагогіки. Навч.-метод. посібник. / О.М. Ковальчук. – Ніжин: Видавн. відділ НДПУ, 2001. – 126 с.
83. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: ИКЦ «МарТ», 2005.
84. Кожемякіна Н.І. Соціально-педагогічні умови формування мобільності менеджерів-аграріїв: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04. “Теорія і методика професійної освіти” / Н.І. Кожемякіна. – Одеса, 2006. – 18 с.
85. Койчева Т.І. Підготовка майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей як тьюторів для системи дистанційної освіти : дис.... канд. пед. наук: 13.00.04 / Койчева Тетяна Іванівна. – Одеса, 2004. – 304 с.
86. Колбіна Л.А. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до формування соціально-ціннісних орієнтацій у молодших школярів : дис....канд. пед. наук: 13.00.04 / Колбіна Людмила Анатоліївна. – Одеса, 2008. – 163 с.

87. Коноваленко Т.В. Розвиток експресивно-комунікативних вмінь: дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Коноваленко Тетяна Василівна. – Одеса, 2006. – 273 с.
88. Коржуев А.В. Подготовка преподавателя вуза / А.В. Коржуев, В.А. Попков // Педагогика. – 2000. – № 9. – С.34 – 37.
89. Коржуев А.В. Очерки прикладной методологии процесса вузовского обучения / А.В. Коржуев, В.А. Попков. – М.: Изд-во МГУ, 2001. – 351 с.
90. Краткий психологический словарь / Сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.
91. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя: Кн. для учителя. / Н.В. Кузьмина. – Л.: ЛГУ, 1967. – 183 с.
92. Кузьмина Н.В. Формирование педагогических способностей / Н.В. Кузьмина. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1961. – 98 с.
93. Кузьмина Н.В. Этапы овладения основами мастерства / Н.В. Кузьмина // Основы вузовской педагогики. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1972. – С. 286-301.
94. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина – Л.: Изд-во ЛГУ, 1970. – 114 с.
95. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых / Ю.Н. Кулюткин. – М.: Просвещение, 1985. – 128 с.
96. Кулюткин Ю.Н. Диалог как предмет педагогической рефлексии / Ю.Н. Кулюткин. – СПб: СпецЛит, 2002. – 83 с.
97. Курлянд З. Н. Психолого-педагогічні умови формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів / З. Н. Курлянд // Наука і освіта. – Одеса, 2008. – № 8-9. – С. 171-175.
98. Курлянд З.Н. Методи педагогічного дослідження. Кн. лекцій з педагогіки. / З.Н. Курлянд. – Одеса, 1999. – С.13-15
99. Курлянд З.Н. Професійна усталеність вчителя – основа його педагогічної майстерності / З.Н. Курлянд. – Одеса, 1995. – 160 с.

100. Кухаренко В.А. Интерпретация текста: Учебник для студентов филолог. спец. – 3-е изд., испр. / В.А. Кухаренко. – Одесса: Латстар, 2002. – 292 с.
101. Кухаренко. В.А. Практикум із стилістики англійської мови. Підручник. / В.А. Кухаренко. – Вінниця: Нова книга, 2003. – 160 с.
102. Левина М.М. Технологии профессионального педагогического образования : Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М.М. Левина – М.: “Академия”, 2001. – 272 с.
103. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека. / Н.Д. Левитов. – М.: Просвещение, 1964. – 344 с.
104. Левчук З.С. Формирование готовности к профессиональному творчеству у студентов педвуза: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. / З.С. Левчук. – Минск, 1992. – 178 с.
105. Линенко А.Ф. Педагогическая рефлексия в формировании готовности // Педагогічна освіта, досвід, проблеми, перспективи. – Миколаїв, 1996. – 126 с.
106. Литвинова. М. Роль интуиции в научном познании / М. Литвинова [Электронный ресурс] / http://www.anthropology.ru/ru/texts/Litvinova/Phsubs_08.html
107. Лопатин В.В. Малый толковый словарь русского языка / В.В. Лопатин, Л.Е.Лопатина . – М.: Русский язык, 1990. – 704 с.
108. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте / А. К. Маркова. – М., Просвещение, 1983. – 96 с.
109. Маркс К. К критике политической экономии. / К. Маркс – М.: Политиздат, 1953. – С. 213
110. Мейерхольд В.Э. Статьи. Письма. Речи. Беседы: в 2-х ч. / В.Э. Мейерхольд. – М.: “Академия”, 2001. - 182 с.
111. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с., С.61.

112. Новиков А.М. Как работать над диссертацией / А.М. Новиков. – М.: Педагогический поиск, 2004 – 122 с.
113. Овчиннікова А.П. Основи ораторської майстерності в умовах конфліктної взаємодії / А.П. Овчиннікова, С.К.Хаджирадева . – Одеса: Пальміра, 2005. – 180 с.
114. Оганезова-Григоренко О.В. Формування професійного менталітету майбутніх вокалістів у процесі фахової підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / О.В. Оганезова - Григоренко. – Одеса, 2008. – 20 с.
115. Ожегов С.И. Словарь русского языка. / Под ред. докт. філол. наук, проф. Н.Ю.Шведовой. – 13-е изд. , испр. – М.: Русский язык, 1981. – 816 с.
116. Орлов И.К. Методология и некоторые методики экспериментального исследования интуитивного процесса решения задач / И.К. Орлов // Психологическая диагностика. – 2005. – № 1. – С. 22-50.
117. Пави П. Словарь театра / П. Пави. – М.: Русский язык, 1991. – 122 с.
118. Павлов И.П. Полн.собр.соч. – 2-е изд.доп. / И.П. Павлов . – М. : Изд-во АН СССР, 1951. – Т. 3. – 209 с.
119. Падалка Г.Н. Формирование эстетических идеалов и вкусов будущих учителей музыки: автореф. дис.на соискание уч. степени д-ра пед.наук: спец. 13.00.01. “Теория и история педагогики” / Г.Н. Падалка – К.,1989. – 47с.
120. Парыгин Б.Д. Социально-психологический климат коллектива / Б.Д. Парыгин. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1981. – 78 с.
121. Педагогический словарь . – М.: АПН СССР, 1980 . – Т.2. – 564 с.
122. Педагогіка вищої школи : навч. посібник / [Бартенєва І.О., Богданова І.М., Бужина І.В., Дідусь Н.І., Дмитрієва М.С.,Курлянд З.Н.,

- Левіна І.А., Ліненко А.Ф., Ломонова М.Ф., Орищенко В.Г., Осипова Т.Ю, Семенова А.В., Хмельюк Р.І., Шевченко Н.А., Цокур О.С., Яворська Г.Х.,Яцій О.М.] . – Одеса : ПДПУ ім. К.Д. Ушинського, 2002. –433 с.
123. Пискунова Е.В. Профессиональная педагогическая рефлексия в деятельности и подготовке педагога / Е.В. Пискунова// Вестник ТГПУ. – 2005. – Вып. 1 (45). – С. 62-66.
124. Подгорская О.Н. Подготовка будущих читателей к применению содержания специальных предметов в педагогической практике: автореф. дис.на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец 13.00.01-общая педагогіка, история педагогіки и образования / О.Н. Подгорская - Волгоград, 1991. - 21 с.
125. Почебут Л.Г., Чикер В.А. Организационная социальная психология. / Л.Г. Почебут, В.А. Чикер. – СПб: Речь, 2000.
126. Психологические тесты / Под ред. А.А. Карелина: В 2 т.- М.: Гуманит. центр ВЛАДОС, 1999. – Т.1. – 312 с.
127. Психология: Словарь. / В.В. Абраменкова и др.; Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
128. Психологічний словник. [Електронний ресурс] / <http://www.www.saga.km.ru>.
129. Психология и этика делового общения / [Дорошенко В.Ю. , Зотова Л. И., Лавриненко В.Н.] ; под ред. В.Н. Лавриненко. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М.: Культура и спорт, 1997. – 279 с.
130. Психолого-педагогический практикум: уч. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.С. Подымова, Л.С. Духова, Е.А.Ларина, О.А.Шиян; Под ред. В.А. Слостенина. – М.: “Академия”, 2005. – 224 с.
131. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей образовательных учреждений. – Ростов н /Д.: Изд-во «Феникс», 1998. – 544 с.

132. Радлов С.Э. О технике греческого актера. Десять лет в театре. / С.Э. Радлов. – Л.: «Русь», 1929. – 292 с.
133. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учеб. пособие. – Самара: изд. дом “БАХРАХ”, 1998. – 672 с.
134. Рождественская Н.В. Креативность: пути развития и тренинги / Н.В. Рождественская, А.В. Толшин. – СПб. : Речь, 2006. – 320 с.
135. Ротенберг В.С. Мозг. Обучение. Здоровье: Кн. для учителя / В.С. Ротенберг, С.М. Бондаренко. – М.: Просвещение, 1989. – 239 с.
136. Рунин Б.М. О психологии импровизации // Психология процессов художественного творчества: сб. статей / под ред. Б.С. Мейлаха, Н.А.Хренова / Б.М. Рунин. – Л.: Наука, 1980. – С.45-57.
137. Рыданова И.И. Основы педагогики общения / И.И. Рыданова. – Минск, 1998. – 312 с.
138. Самбурова. Л.А. Диалектика стереотипного и импровизационного в творческой деятельности / Л.А. Самбурова : Свердловск, Флинта, 1988. – 147 с.
139. Санникова О.П. Эмоциональность в структуре личности / О.П. Санникова. – Одесса, 1995. – 334 с.
140. Севастюк М.С. Формування прогностичних знань та вмінь у студентів педагогічних факультетів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.09 “Теорія навчання” / М.С. Севастюк. – К., 2001. – 17 с.
141. Сериков В.В. Личностно-ориентированное образование // Педагогика, 1994. – № 5. – С. 16-21.
142. Сикирич Е. Да здравствует интуиция / Е . Сикирич [Электронный ресурс] // [http:// www.inauka.ru](http://www.inauka.ru).
143. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований / М.Н. Скаткин . – М.: высшая школа, 1991. – 178 с.

144. Сластенин В.А. Формирование творческой личности будущего учителя / В.А. Сластенин // Советская педагогика . – 1975 . – № 1. – С. 83 – 93.
145. Старева А.М. Підготовка майбутнього вчителя історії до реалізації особистісно - орієнтованого навчання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / А.М. Старева. – К., 2003. – 20 с.
146. Стасюк В.Д. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх економістів у комплексі “школа – вищий заклад освіти”: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / В.Д. Стасюк. – Одеса, 2003. – 21 с.
147. Степаносова О.В. Современные представления об интуиции / О.В. Степаносова // Вопросы психологии. – 2003. – № 4 – С. 133-143.
148. Сучасний тлумачний психологічний словник. – Харків: Прапор, 2005. – 640 с.
149. Тархова Л.А. Формування пізнавальної самостійності майбутніх перекладачів у процесі професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Л.А. Тархова. – Одеса , 2006. – 19 с.
150. Театральная энциклопедия. – М.: “Сов. Энциклопедия”, 1963. – Т.2 . – 870 с.
151. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов. – М.: АПН РСФСР, 1947. – 355 с.
152. Товстоногов Г.А. Уроки БДТ / Г.А. Товстоногов // Клуб и худож.самодеятельность . – 1985 . – № 15. – С. 24 – 26.
153. Толковый словарь русского языка / Под ред. Д.Н.Ушакова. – М.: Огиз, 1935. – Т.1. – С.1197-1198.

154. Толшин А.В. Воспитание творческих установок (инновации в театре и образовании / А.В. Толшин [Электронный ресурс] // <http://www.anthropology.ru/ru/texts/tolshin>)
155. Тутолмин А.В. Организационно-методические условия развития профессионально-творческой компетентности педагога начального образования в ВУЗЕ / А.В. Тутолмин // Науч. журнал “Современные проблемы науки и образования”. – 2008. – № 4. – С.23– 27.
156. Тюрікова О.М. Підготовка вчителів образотворчого мистецтва до професійної діяльності в умовах культури творчого середовища загальноосвітньої школи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / О.М. Тюрікова. – Одеса, 2008. – 20 с.
157. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
158. Учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов / Под ред. В.А. Слостенина. – М.: "Академия", 2002. – 576 с.
159. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова, 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Политиздат, 1991. – 560с.
160. Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция: Л.Ф.Ильичёв, П.Н.Федосеев, С.М.Ковалёв и др.. – М. : ИНФА-М , 1999. – 576 с.
161. Философский энциклопедический словарь / Под ред.С.С. Аверинцева и др. – 2-е изд. перераб. и доп. – М.: “Сов. Энциклопедия”, 1989. – 814 с.
162. Фокина Т.А. Формирование готовности студентов педвуза к педагогической импровизации как виду творческой деятельности [Электронный ресурс]: Дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01. / Фокина Татьяна Александровна. – М.: РГБ, 2003. – 236 с.
163. Фридман Л.М. Передовой педагогический опыт глазами психолога. / Л.М. Фридман – М.: Педагогика, 1987. – 117с.

164. Фролова Т. Самодіагностика: чи готовий учитель до діалогу з учнями / Т. Фролова // Директор школи. Україна. – 2002. – № 4 . – С. 28–31.
165. Харькин В.Н. Импровизация. Импровизация? Импровизация! / В.Н. Харькин. – М.: “НВ Магистр”, 1997. – 286 с.
166. Харькин В.Н. Педагогическая импровизация : теория и методика / В.Н. Харькин . – М.: “НВ Магистр”, 1992. – 230 с.
167. Художественная энциклопедия: Иллюстрированный словарь искусств и художеств. – СПб.,1886. – Т.1. – С.351 .
168. Цветкова Р.И. Мотивационная сфера личности современного студента: факторы, условия, средства ее формирования в процесее профессионального становления : автореф. дисс. на соискание ученой степени докт. психол. наук : спец. 19.00.07 « Педагогическая психология» / Р.И. Цветкова . – Иркутск, 2006.
169. Чередниченко И.П., Психология управления. Серия «Учебники для высшей школы» / И.П. Чередниченко, Н.В. Тельных. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2004. – 608 с.
170. Шевяков В.Н. К проблеме совершенствования профессионально-коммуникаитивных умений студентов педагогического вуза / В.Н. Шевяков // Проблемы профессионально - педагогической направленности в преподавании иностранного языка как специальности. – Горький: ГГПИ, 1985. – 120 с.
171. Ширванян А.Э. Формирование толерантности младших школьников в процессе педагогического общения : автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. пед наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / А.Э. Ширванян. – Владикавказ, 2008. –26 с.
172. Ширшов В.Д. Педагогическая коммуникация . Учебное пособие / В.Д. Ширшов. – Екатеринбург, 2001. – 240 с.

173. Шулин В.В. Искусство импровизации в джазе последней трети XX столетия: к проблеме звукоидеала : автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. искусствоведения: спец. 17.00.09 – «Теория и история искусства» / В.В Шулин – Санкт-Петербург, 2007. –18 с.
174. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика / А.Н. Щукин. – М.: “Филоматис”, 2004. – 416 с.
175. Bjorn Alterhaug. Improvisation on a triple theme: creativity, jazz improvisation and communication // Studia Musicologia Norwvegica. Vol. 30, 2004. – P. 97-118.
176. Borgo David, Goguen Joseph. Sync or Swarm: Group Dynamics in Musical Free Improvisation: (Conference of Interdisciplinary Musicology CIM 04) [Электронный ресурс] / David Borgo, Joseph Goguen // Graz, Austria, 2004. – Режим доступа до журн.: <http://www-cse.ucsd.edu/~goguen/pps/graz04.doc>
177. Chung B., Thurmond, D. Improvisation at the Piano: A Systematic Approach for the Classically Trained Pianist. – Los Angeles, 2007.
178. Crook, H. Ready, Aim, Improvise! Advance Music. –LA, 1999.
179. Curren C. Counseling – Learning: a Whole Person Model for Education . –New York : Grune and Stratton, 1972.
180. Dalcrose E.J. Rhythm music and education. Hazel Watson and Viney Ltd., Aylesbury, Bucks. 1980. – P.75
181. Douglas Kathy. Mediation and Improvisation: Teaching mediators to improvise the storylines of mediation // Murdoch University E Law Journal. – Vol.14. – No.2, 2007.
182. Goldberg P. The intuitive edge: understanding and developing intuition . – Los Angeles: Jeremy P.Tarcher, Inc., 1983.
183. Huovinen Erkki, Kuusinen Vesa-Pekka, Tenkanen. Pedagogical Styles for Melodic Improvisation : Comparing the Effects of Music-Theoretical and Dramaturgical Instruction: Proceedings of the 7th Triennial Conference

- of European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM 2009), Finland.
184. R. Keith Sawyer. *Improvisation and Teaching // Critical studies In Improvisation /Etudes critiques en improvisation.* – Vol. 3. – No 2. – 2008.
 185. Koutsoupidou, T. *Effects of Different Teaching Styles on the Development of Musical Creativity: Insights from the Interviews with Music Specialists, Musicae Scientae, Vol.12, No 2. - 2008. - P. 311-335.*
 186. Kratus, J. *A Developmental Approach to Teaching Music Improvisation. International Journal of Music Education. : Vol.26. - 1996 . – P. 27 – 38.*
 187. Lewis A. *Teacher Can Take Control of Reform. // Phi Delta Kappan, 1994. –V.76 (1) . – P. 4 –8.*
 188. McCarthy Michael, Felicity O’Dell. *English Vocabulary in Use (upper-intermediate and advanced): Cambridge University Press, 2001. – P.295.*
 189. Monson , I. *Saying something: Jazz Improvisation and Interaction. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1996.*
 190. Nachmatovitch, S. *Free Play : Improvisation in Life and Art. New York: Jeremy P.Tarcher \ Putnam, 1990.*
 191. Penny Ur, Andrew Wright. *Five minute activities. A resource book of short activities: Cambridge University Press, 1996. – P.105.*
 192. Piaget, *The Psychology of Intelligence, 1950. – P.137*
 193. Richards J. *The Language Teaching Matrix. –New York, 1990. –185 p.*
 194. Schlicht , U. *“I feel my true colors began to show”:* *Designing and Teaching a Course on Improvisation, Critical Studies in Improvisation / Etudes critiques en improvisation. Vol. 3. No 2, 2008.*
 195. Seal Bernard. *Vocabulary Builder. Longman Group UK Limited, 1987.*

196. Spolin, V. *Improvisation for the Teacher*. Evanston, IL:Northwestern University Press, 1999.
197. Stubbs M. *Analysis: The sociolinguistics Analysis of Natural Language*. Chicago. - 1983.
198. Susan Allen. *Teaching large ensemble music improvisation*. / Allen Susan / [Электронный текст] // [http:// www. radicalpedagogy.icaap.org./content / issue4_1/01_Allen.html](http://www.radicalpedagogy.icaap.org/content/issue4_1/01_Allen.html)
199. Tafuri, J. *Processes and Teaching Strategies in Musical Improvisation with Children*. Hove and New York: Psychology Press, 2006, P. 134-157.
200. Thompson, S. *The Pedagogical Imperative of Musical Improvisation, Critical Studies in Improvisation / Etudes critiques en Improvisation, Vol.3, No.2., 2008.*
201. Vaughan F.E. *Awakening intuition*. – Garden City. N.Y.: Anchor Press- Doubleday, 1979.
202. Zaporah, R. *Action Theater: The Improvisation of the Presence*, Berkely, CA: North Atlantic Books, 1995.
203. Zeander Alvin “Waking Groups effective”

ДОДАТКИ

Додаток А

Методики діагностики рівнів сформованості мотиваційно-творчого компоненту готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації

А.1. Потреба у досягненні

Шкала оцінки потреб у досягненні -рівень мотивації досягнення- (за А.Карелінім) [76, с.10-12].

Ф-т _____ Курс _____ Група _____
ПІБ _____

Дайте відповіді «так» або «ні» (+, -)

1. Думаю, що успіх у житті, скоріш за все, залежить від випадковості, аніж від розрахунку.
2. Якщо я втрачу улюблене заняття, життя для мене не буде мати сенсу.
3. Для мене у будь-якій справі важливим є не його виконання, а кінцевий результат.
4. Вважаю, що люди більше страждають від невдач на роботі, аніж від непорозуміння у спілкуванні з близькими людьми.
5. На мій погляд, більшість людей живуть далекими цілями, а не близькими.
6. У моєму житті було більше успіхів, аніж невдач.
7. Емоційні люди мені подобаються більше, аніж діяльні.
8. Навіть у звичайній роботі я намагаюся удосконалювати деякі її елементи.
9. Поглинений думками про успіх, я можу забути про міри обережності.
10. Мої близькі вважають мене лінєвим.
11. Думаю, що в моїх невдачах повинні, скоріш, обставини, ніж я сам.
12. Терпіння в мені більше, аніж здібностей.
13. Мої батьки занадто багато контролювали мене.

14. Лінощі, а не сумніви в успіхах часто штовхають мене на відмову від своїх намірів.
15. Думаю, що я впевнена у собі людина.
16. Заради успіху я можу ризикнути, навіть якщо шанси невеликі.
17. Я старанна людина.
18. Коли все йде рівно, моя енергія підсилюється.
19. Якби я був журналістом, я писав би, скоріш, про оригінальні винаходи людей, ніж про події.
20. Мої близькі звичайно не поділяють моїх планів.
21. Рівень моїх вимог нижче, аніж у моїх товаришів.
22. Мені здається, що наполегливості в мені більше, аніж здібностей.

А.2. Прояв творчого потенціалу

Яким є Ваш творчий потенціал ? (за Л. Фрідманом) [163, с.63-117]

Ф-т _____ Курс _____ Група _____

ПІБ _____

Оберіть один із варіантів відповіді.

1. Чи вважаєте ви, що світ, який вас оточує, можна покращати?
 - А) так
 - Б) ні, він і так красивий
 - В) так, але тільки де в чому
2. Чи вважаєте ви, що зможете взяти участь у значних змінах оточуючого Вас світу?
 - А) так, у більшості випадків
 - Б) ні
 - В) так, у деяких випадках
3. Чи вважаєте Ви, що деякі Ваші ідеї обумовили б значний прогрес у тому полі діяльності, яким ви займаєтесь?

- A) так
 - Б) так, за сприятливих обставин
 - В) лише почасти
4. Чи вважаєте Ви, що у майбутньому будете відігравати таку важливу роль, що в значній мірі зможете щось принципово змінити?
- A) так, звісно
 - Б) це малоймовірно
 - В) можливо
5. Коли Ви починаєте нову справу, чи думаєте про те, що завершите її?
- A) так
 - Б) часто думаєте, що не зумієте
 - В) так, часто.
6. Чи відчуваєте Ви бажання удатися до справи, про яку абсолютно нічого не знаєте?
- A) так, невідоме Вас приваблює
 - Б) невідоме Вас не цікавить
 - В) усе злежить від роду діяльності (цієї справи)
7. Вам довелося удатися до незнайомої справи. Чи є у Вас бажання довести цю справу до кінця?
- A) так
 - Б) будете задоволені тим, чого встигли досягти
 - В) так, але тільки якщо Вам це подобається
8. Якщо робота, яку Ви не знаєте, Вам подобається, чи хочете Ви знати про неї все?
- A) так
 - Б) ні, Ви хочете навчитися головного
 - В) ні, Ви хочете задовольнити лише свою зацікавленість
9. Коли Вас спіткає невдача, то
- A) певний час наполягаєте на своєму, всупереч здоровому глузду
 - Б) кидаєте цю справу (розумієте, що вона нереальна)

В) продовжуєте виконувати свою справу, навіть тоді, коли стає очевидним, що перешкоди непереборні

10. На Ваш погляд, професію треба обирати, виходячи з:

- А) своїх можливостей, важливості перспектив для себе
- Б) стабільності, значимості, важливості професії, потреб у ній
- В) переваг, які вона забезпечує

11. Чи могли б Ви, подорожуючи, легко орієнтуватися у маршруті, яким уже пройшли?

- А) так
- Б) ні, боїтесь збитися зі шляху
- В) так, але тільки там, де сподобалася і запам'яталася місцевість

12. Чи зможете Ви зразу після якоїсь бесіди пригадати все, про що йшлося у ній?

- А) так, з легкістю
- Б) усе пригадати не зможете
- В) запам'яталося лише те, що Вам було цікаво

13. Коли Ви чуєте слово незнайомою мовою, чи можете Ви повторити його по складах, без помилок, навіть не знаючи його значення?

- А) так, без труднощів
- Б) так, якщо це слово легко запам'ятати
- В) повторите, але не зовсім правильно

14. Ви хочете

- А) залишитися наодинці, подумати
- Б) знаходитися у компанії
- В) Вам все одно, у компанії Ви будете або на самоті

15. Ви виконуєте якусь справу. Вирішуєте її припинити тоді, коли

- А) справу виконано, і виконано, здається, відмінно
- Б) Ви здебільшого задоволені
- В) Вам ще не все пощастило зробити

16. Коли Ви наодинці із собою

- А) любите мріяти про щось, можливо, і про щось абстрактне
- Б) щосили намагаєтеся знайти собі справу, якою можна зайнятися
- В) іноді любите помріяти, але тільки про справи, зв'язані з Вашою роботою
17. Коли ідея Вас захоплює, Ви починаєте про неї думати
- А) незалежно від того, де і з ким Ви знаходитесь
- Б) ви не можете думати про це тільки наодинці
- В) тільки там, де не дуже шумно
18. Коли Ви відстоюєте якусь ідею:
- А) можете від неї відмовитися, якщо чуєте переконливі аргументи опонентів
- Б) залишитеся зі своїми поглядами, незважаючи ні на які аргументи
- В) перемініте свою точку зору, у разі якщо аргументи будуть досить вагомими

А.3. Артистизм у професійній діяльності

Чи маєте ви артистичні схильності? [126]

Ф-т _____ Курс _____ Група _____

ПІБ _____

Дайте відповіді "так" або "ні" на запропоновані запитання

1. Чи є різниця між словами "тон" і "нюанс"?
2. Чи можете ви жити в незатишній, скучній квартирі і не помічати цього?
3. Чи любите ви малювати?
4. Чи одягаєтесь ви, спираючись не на моду, а на власний смак?
5. Чи говорять вам що-небудь ці імена: Мане, Ван Дейк, Хусепе Рибера, Фальконе?
6. Чи дуже поганий характер ви маєте?
7. Чи намагаєтесь ви одягатися в одній кольоровій гамі?

8. Чи любите ви відвідувати музеї?
9. Чи зупинитеся ви дорогою, щоб помилуватися заходом сонця?
10. Чи подобається вам креслити геометричні фігури?
11. Чи часто ви відвідуєте художні салони?
12. Чи схильні ви довго блукати вулицями?
13. Чи любите ви самотність?
14. Чи здається вам абсурдом, коли хтось починає декламувати вірші?
15. Чи слухаєте ви музику тільки заради розваги?
16. Чи надовго ви запам'ятовуєте красиві пейзажі?
17. Чи здається вам дуже красивим морське каміння?
18. Чи любите ви нові зустрічі та знайомства?
19. Чи подобається вам декламувати вірші вголос?
20. Чи не було у вас бажання розмалювати картинами стіни своєї кімнати?
21. Чи часто ви змінюєте зачіску?
22. Чи переставляєте меблі у себе вдома?
23. Чи була у вас коли-небудь спроба складати пісні?
24. Чи пишете ви вірші?

А.4. Сформованість творчого стилю діяльності -творче мислення; допитливість; оригінальність; уява; інтуїція; емоційність та емпатія; гумор; творче ставлення до професії (за Н.Вишняковою) [23].

Курс _____ Група _____ Ф-т _____
ПІБ _____

№	Індекс	Зміст питання	Образ «Я»реальний»	Образ «Я»ідеальний»
1	М	Чи задумуєтеся Ви, які причини змушують вас створювати що-небудь нове?		
2	Д	Чи бувають у Вас неприємності через власну цікавість?		
3	О	Чи виникає у Вас бажання оригінально вдосконалювати		

		хорошу річ?		
4	У	Чи мрієте Ви отримати відомість, винайшовши щось соціально нове?		
5	І	Чи довіряєте Ви інтуїції в ситуаціях ризику?		
6	Е	Чи вважаєте Ви, що в конфліктних ситуаціях можна уникнути емоційних переживань?		
7	Г	Чи відповідаєте Ви жартом, якщо Вас розігрують?		
8	П	Якщо трапиться можливість, чи поміняєте Ви роботу на більш оплачувану, але менш творчу?		
9	М	Чи продумуєте Ви наслідки прийнятого вами рішення?		
10	Д	Чи перестає для Вас бути цікавим пізнання нового, якщо воно зв'язане з ризиком?		
11	О	Чи доводилося Вам використовувати речі не за призначенням?		
12	У	Чи буває так, що коли Ви розповідаєте про якийсь справжній випадок, ви удаєтеся до вигаданих подробиць?		
13	І	В екстремальних ситуаціях Ви частіше удаєтеся до голосу розуму, ніж до інтуїції?		
14	Е	Чи завдає Вам емоційного задоволення процес творчої діяльності?		
15	Г	Чи любите Ви жартувати і сміятися з себе?		
16	П	Чи винаходите Ви щось нове у сфері діяльності, що Вас цікавить?		
17	М	Чи стомлює Вас робота, яка вимагає творчого мислення у нестандартних ситуаціях?		

18	Д	Чи відмічають оточуючі, що Ви у все вникаєте?		
19	О	Чи є рідкісним Ваше захоплення?		
20	У	Чи буває, що у Вас виникають незвичайні образи, зв'язані з реальними подіями?		
21	І	Чи передчуваєте Ви іноді, хто Вам телефонує, навіть не знявши трубку?		
22	Е	Чи байдужі Ви до негативних емоцій чужих дітей?		
23	Г	Чи смієтесь Ви над своїми невдачами?		
24	П	Чи відвідували б Ви заради нових знань спеціальні заняття, навіть якщо б це було з'язано з незручностями?		
25	М	Чи достатньо для Вас дрібної деталі, натяку на проблему, щоб захопитися її розробкою?		
26	Д	Чи знайшли Ви у дитячому віці відповіді на філософські дитячі питання?		
27	О	Чи відчуваєте Ви втрату зацікавленості до оригінальних, ризикованих пропозицій Ваших партнерів по роботі?		
28	У	Чи фантазуєте Ви зараз, як би ви жили в іншому місті або в іншому столітті?		
29	І	Чи важко Вам передбачити наслідки майбутньої події?		
30	Е	Чи відчуваєте Ви емоційний підйом і натхнення на початку нової справи?		
31	Г	Чи буває так, що Ви завчасно готували жарт або жартівливі історії з метою розвеселити компанію?		
32	П	Чи стомлюють Вас несподіванки в професійній діяльності, що вимагають		

		нових виходів із ситуації, яка склалася?		
33	М	Чи продумуєте Ви варіанти рішення важких проблем, перш ніж зробити вибір найбільш продуктивного?		
34	Д	Чи мучає Вас відчуття незадоволеності, якщо Ви довго не пізнаєте нове?		
35	О	Чи любите Ви роботу, яка вимагає кмітливості, навіть якщо вона зв'язана з труднощами реалізації?		
36	У	Чи передбачаєте Ви шляхи рішення незвичайних проблем, зіткнувшись з ними?		
37	І	Чи снівся Вам коли-небудь сон, який пророкував події, що відбувалися?		
38	Е	Чи співчуваєте Ви людям, які не досягли бажаного результату у творчості?		
39	Г	Чи використовуєте Ви гумор для виходу із скрутної ситуації?		
40	П	Чи обрали Ви професію з урахуванням Ваших творчих здібностей?		
41	М	Чи важко Вам продумати завчасно негативні наслідки конфліктної ситуації?		
42	Д	Чи зможете Ви ризикнути кар'єрою для пізнання нового?		
43	О	Чи будете Ви займатися створенням чого-небудь незвичайного, якщо це зв'язано з якими-небудь труднощами?		
44	У	Чи важко Вам уявити незнайоме місце, до якого Ви прагнете потрапити?		
45	І	Чи траплялося так, що Ви згадали про людину, яку		

		давно не бачили, а потім вона раптом зателефонувала або написала?		
46	Е	Чи співчуваєте Ви обдуреній людині?		
47	Г	Чи буває так, що Ви самі вигадуєте анекдоти або смішні історії?		
48	П	Чи втратить для Вас життя інтерес, якщо Ви позбавитеся можливості працювати?		
49	М	Чи добре Ви продумуєте всі етапи своєї творчої діяльності?		
50	Д	Чи хочеться Вам розібрати річ для того, щоб дізнатися, як вона працює?		
51	О	Чи імпровізуєте Ви у процесі реалізації вже розробленого плану дії?		
52	У	Чи складаєте ви казки дітям?		
53	І	Чи буває так, що з яких-небудь непояснених причин Ви не довіряєте деяким людям?		
54	Е	Чи схильні Ви сильно переживати, якщо Вас обманули?		
55	Г	Чи дратує Вас жарт, виражений у формі іронії?		
56	П	Чи відчуваєте Ви, що Ваша професія дозволить Вам покращити навколишній світ?		
57	М	Чи думаєте Ви, які таємні причини сховані у творчій діяльності людини?		
58	Д	Чи цікавить Вас, як живуть сусіди?		
59	О	Чи переважаєте Ви працювати з людьми з незвичайними поглядами?		
60	У	Чи фантазували Ви про те, що можна було б зробити, отримавши спадок?		

61	І	Чи важко Вам визначити характер людини з першого погляду?		
62	Е	Чи співчуваєте Ви злидненим людям?		
63	Г	Чи вважають Вас оточуючі дотепною людиною?		
64	П	Чи багато було невдач у Вашій професійній творчості?		
65	М	Чи роздумуєте Ви про причини успіхів і невдач своєї творчої діяльності?		
66	Д	Якщо Ви зустрічаєте нове слово, чи довідуєтеся про його значення у словниках?		
67	О	Чи цікавлять Вас люди, які дотримуються тільки традиційних поглядів на життя?		
68	У	Чи пишете Ви вірші?		
69	І	Коли ви дивитесь на незнайому людину, чи важко Вам передбачити, як складеться її життя?		
70	Е	Чи рідко Ви виражаєте свої емоції у вуличних скандалах?		
71	Г	Чи важко Вам з гумором вийти із скрутною ситуації?		
72	П	Чи можете Ви у своїй роботі піти на ризик, якщо шанси на успіх не гарантовані?		
73	М	Чи достовірно Ви відновлюєте за випадковими деталями і явищами цілісний результат?		
74	Д	Чи намагалися Ви прослідкувати генеалогічне древо життя?		
75	О	Якщо б Ваші знайомі знали б те, про що Ви мрієте, вважали б Вас диваком?		
76	У	Чи важко Вам уявити себе у старості?		
77	І	Чи буває так, що Ви		

		побоюєтеся йти на зустріч з незнайомою людиною через інтуїтивний неспокій?		
78	Е	Спостерігаючи за драматичною подією в житті людей, чи відчуваєте Ви, що це відбувалося з вами?		
79	Г	Чи віддаєте Ви перевагу комедії решті жанрам?		
80	П	Чи обов'язково творчість повинна супроводжувати професійну діяльність?		

Додаток Б

Методики діагностики рівнів сформованості ціннісно-змістового компоненту готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації

Б.1. Схильність до педагогічної професії

Тест на схильність до педагогічної професії [63, с.189-190]

Ф-т _____ Курс _____ Група _____

ПІБ _____

Інструкція

Нижче наведено якості.. Спробуйте прикинути їх до себе и оцініть міру їхнього прояву, відштовхуючись від такої системи:

5 - так; **4** - в основному, в цілому; **3** - важко сказати; **2** - скоріш ні; **1**- ні.

1. Чи вважають інші, що Ви – людина дуже образлива, дуже вразлива у спілкуванні (у відповідь на критику, зауваження)?
1) _____
2. Чи довго у Вашій душі залишається осад від різних переживань, які виникають під час спілкування (прикрість, радість, смуток)?
2) _____
3. Чи часто у Вас буває піднесення і спад настрою?
3) _____
4. Чи тяжко та чи довго Ви переживаєте критику на свою адресу?
4) _____
5. Чи сильно Вас стомлює галаслива, весела компанія?
5) _____
6. Чи відчуваєте Ви дискомфорт, деякі труднощі під час знайомств?
6) _____
7. Вам легше узнати щось із книги, інтернету та ін., аніж спитати в іншої людини?
7) _____

8. Чи часто у Вас виникає бажання відпочити, побувати наодинці з собою?

8) _____

9. Чи довго ви добираєте потрібні слова під час розмови?

9) _____

10. Чи віддаєте Ви перевагу вузькому колу давніх знайомих широкому колу нових (знайомих)?

10) _____

Ваш загальний бал _____

Б.2. Рівень ціннісних орієнтацій педагога

Тест “Чи готовий учитель до діалогу з учнями?” (за Т. Фроловою)

[164]

Ф-т _____ **Курс** _____ **Група** _____

ПІБ _____

З 2-х висловлювань «а» або «б» у межах кожного пункту оберіть (обведіть) ті, які ви поділяєте.

Моє педагогічне кредо

1. а) Дитина – така ж людина, як і я. Я поважаю його права і звертаю увагу на його життєві потреби;

б) У дитини немає життєвого досвіду. Я повинен(на) навчити його життя, допомогти сформувати правильні цінності.

2. а) Я бачу недоліки своїх учнів і роблю все, щоб вони (учні) стали кращими;

б) Приймаю дитину такою, яка вона є зі всіма його індивідуальними особливостями і, відповідно до цього, будую з ним стосунки.

а) Будучи учителем, я допомагаю дитині у самостійному оволодінні знаннями та навичками, у формуванні світогляду;

б) Моє завдання - передати дітям знання і домогтися їх засвоєння.

3. а) Я вважаю, що дитина спочатку повинна оволодіти тим, що напрацьовано наукою, а потім висловлювати свої погляди;

б) На своїх уроках я охоче вислуховую точку зору учнів, навіть якщо вони йдуть всупереч із загальноприйнятими.

а) Повагу учнів я можу завоювати своїми діями і вчинками;

б) Я вважаю, що учні повинні поважати будь-якого вчителя.

Педагогічне спілкування

4. а) Я дуже швидко розумію, наскільки добре учень володіє матеріалом, немає сенсу слухати його до кінця;

б) Намагаюсь слухати учня, не перебиваючи. У разі виникнення труднощів, задаю йому навідні питання.

5. а) Вважаю обов'язком робити зауваження тим, хто не вміє правильно поводитися на занятті. Якщо це не дає результату, звертаюсь до батьків;

б) Коли учні заважають вести заняття, я не намагаюсь усіх перекричати. Витримую паузу і думаю, як залучити їх до роботи.

6. а) Мені цікаві думки інших педагогів стосовно мого класу, вислуховую уважно навіть сторонні зауваження;

б) Я знаю, що деякі педагоги роблять тільки негативні зауваження на адресу мого класу. Мені неприємно це чути.

7. а) Часом учні виводять мене з рівноваги, я не можу утримати себе від негативних емоцій;

б) При виникненні конфліктних ситуацій я намагаюсь не пригнічувати учня, а з'ясувати, проговорити проблему після заняття.

8. а) Я помічаю, що іноді приходжу додому у пригніченому стані, моїм рідним це не до вподоби. Намагаюсь працювати над собою;

б) Мої рідні часто не розуміють, яка складна у мене робота. І вдома я повинен(на) усім керувати.

Б.3. Комунікативність майбутнього педагога

Оцінка рівня товариськості
(за В. Ряховським) [172, с.69]

Ф-т _____ Курс _____ Група _____
ПІБ _____

До вашої уваги пропонується декілька простих запитань. Відповідати на запитання треба, використовуючи три варіанти відповідей – ”так”, ”іноді” та ”ні”.

Текст опитувальника..

1. У Вас має відбутися ординарна або ділова зустріч. Чи вибиває її очікування Вас із колії? _____
2. Чи викликає у Вас збентеження і незадоволення доручення виступити із доповіддю, повідомленням, інформацією на якій-небудь нараді, зборах або подібних заходах? _____
3. Чи не відкладаєте Ви візит до лікаря до останнього моменту? _____
4. Вам пропонують відрядження у місто, де Ви ніколи не бували. Чи докладете Ви максимум зусиль, щоб уникнути цього відрядження? _____
5. Чи любите Ви ділитися своїми переживаннями з будь-ким? _____
6. Чи роздратовуєтеся Ви, якщо незнайома людина на вулиці звернеться до Вас з проханням (показати дорогу, назвати час, відповісти на яке-небудь запитання)? _____
7. Чи вірите Ви, що існує проблема батьків і дітей, що людям різних поколінь важко спілкуватися один з одним? _____
8. Чи постидаетесь Ви нагадати знайомому, що він забув повернути Вам гроші, які позичив декілька місяців тому? _____

9. У ресторані Вам подали явно недоброякісну їжу. Чи змовчите Ви, розгнівано відклавши тарілку? _____
10. Опинившись наодинці з незнайомою людиною, Ви не почнете з нею бесіду і будете тяготитися, якщо першим почне розмову він, чи не так? _____
11. На Вас наводить жах будь-яка довга черга, де б вона не була (в магазині, бібліотеці, касі кінотеатру). Чи вважаєте Ви за краще відмовитися від свого наміру і не станете у чергу нудитися в очікуванні? _____
12. Чи боїтесь Ви брати участь у будь-якій комісії з розгляду конфліктних ситуацій? _____
13. Ви маєте власні, суто індивідуальні критерії оцінки творів літератури, мистецтва, культури, і ніяких чужих думок з цього приводу Ви не допускаєте. Чи так це? _____
14. Почувши де-небудь у кулуарах вислів явно помилкової точки зору з добре відомого Вам питання, чи вважаєте за краще промовчати і не вступати у розмову? _____
15. Чи викликає у Вас досаду чие-небудь прохання допомогти розібратися у тому чи іншому службовому питанні або навчальній темі? _____
16. Чи охочіше Ви викладаєте свою точку зору у письмовій формі, аніж в усній? _____

Б.4. Рівень емоційної стабільності і здатності керування психологічним почуттям та здатності приймати рішення

Тест Айзенка на емоційну стабільність [63, с. 216]

Ф-т _____ Курс _____ Група _____
ПІБ _____

Дайте відповідь « так» або « ні» на задані запитання

1. Чи часто ви відчуваєте потребу мати друзів, які можуть вас утішити і заспокоїти?
- _____

2. Чи важко Вам відповісти «ні»? _____
3. Чи часто у вас бувають спади і піднесення у настрої? _____
4. Чи відчуваєте себе нещасним без особливих на те підстав? _____
5. Чи виникають у Вас відчуття хвилювання, коли хочете почати розмову із симпатичним (ною) незнайомцем (кою)? _____
6. Чи часто ви переживаєте з причини того, що зробили або сказали щось таке, чого не треба було робити або говорити? _____
7. Чи легко Вас образити? _____
8. Чи вірно, що іноді Вас переповнює енергія до такої міри, що все горить у руках, а іноді зовсім немає сил? _____
9. Чи часто Ви мрієте? _____
10. Чи часто Вас турбує почуття вини? _____
11. Чи вважаєте Ви себе людиною чутливою? _____
12. Чи часто, виконавши яку-небудь серйозну справу, Ви відчуваєте, що могли б її виконати ще краще?
13. Чи буває так, що Вам не спиться через те, що різні думки Вам не дають спокою?
14. Чи буває у Вас прискорене серцебиття? _____
15. Чи бувають у Вас напади тремтіння? _____
16. Чи переживаєте ви з причини яких-небудь неприємних подій, які могли б відбутися? _____
17. Чи часто Вам сняться кошмари? _____
18. Чи турбує Вас який-небудь біль?
19. Чи можете Ви назвати себе нервовою людиною? _____
20. Чи легко Ви ображаєтесь, коли люди указують на Ваші помилки або недоліки? _____
21. Чи хвилює Вас відчуття, що Ви чимось гірші за інших? _____
22. Чи турбуєтесь Ви про своє здоров'я? _____
23. Чи страждаєте Ви від безсоння? _____

Б.5.Ступінь усвідомлення значущості педагогічного та театрального мистецтв у професійній діяльності

Анкета “ Педагогічне і театральне мистецтво”(за М.Міловою)

Курс _____ Група _____ Ф-т _____ ПІБ _____

1. Перша сигнальна система- носій мислення.
 - А) образного
 - Б) знакового
 - В) не знаю
2. Друга сигнальна система- носій мислення.
 - А) образного
 - Б) знакового
 - В) не знаю
3. Чи тотожні педагогічна і театральна діяльності?
 - А) так
 - Б) ні
 - В) важко відповісти
4. Як Ви розумієте поняття «психофізична природа педагога»?
 - А) психофізичний апарат педагога
 - Б) психологічне самопочуття педагога
 - В) творче самопочуття педагога
5. На Ваш погляд, у якому ВУЗі переважно здійснюється робота над психофізичною природою студента?
 - А) у театральному
 - Б) у педагогічному
 - В) важко відповісти
6. Творче самопочуття – це
 - А) процес
 - Б) стан

В) важко відповісти

7. Чи чули ви про метод фізичних дій?

А) так

Б) ні, ніколи

В) так, але не пам'ятаю точно визначення

8. Назвіть кількість обов'язкових стадій процесу педагогічного спілкування (у технологічному плані, згідно із системою Станіславського)

А) 3 Б) 5 В) 9

9. Чи зв'язані педагогічна і театральна діяльності з імпровізацією?

А) так

Б) ні

В) важко відповісти

Додаток В

Методики діагностики рівнів сформованості процесуально-діяльнісного компоненту готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації

В.1. Такт учителя (за І. Ридановою) [137]

Ф-т _____ Курс _____ Група _____
 ПІБ _____

Уявіть собі, що ви приходите на урок у п'ятий клас і опиняєтесь у незвичайній ситуації. Діти з'юрбилися навколо одного із заводіїв. Його оповідь переривають вибухи сміху. Ваші дії?

Оберіть (обведіть) 2 із 5 запропонованих варіантів педагогічної реакції.

1. Стукаю по столу і висловлюю обурення з причини неповаги до себе.
2. Непомітно підходжу до дітей, прислухаюся до того, про що йдеться, і, зрозумівши, у чому річ, голосно сміюсь.
3. Сварю чергових, які не підготували клас до заняття.
4. Кажу: "Діти, швидко займіть свої місця. Обіцяю, що сьогоднішній урок також буде цікавим".
5. Голосно вітаюсь, оголошую тему, не звертаючи увагу на те, що застав (ла).

В.2. Вміння володіти мовою міміки (за С.Ковальовим) [18, с.230-231]

Сором'язлива радість	Застенчивая радость
Сум	Грусть
Сильна злість	Сильная злость
Веселий настрій	Веселье
Ворожість	Враждебность

Байдужість	Безразличие
Скорбота	Скорбь
Скепсис	Скепсис
Глибокий сум	Глубокая печаль
Бурхлива радість	Бурная радость
Злість	Злость
Погане самопочуття	Плохое самочувствие
Курс _____	Курс _____

В. 3. Методика діагностики оцінки самоконтролю у спілкуванні (за М.Снайдером) [133, с. 558]

Курс _____ Група _____

Факультет _____

ПІБ _____

Уважно прочитайте 10 речень, які описують реакції на деякі ситуації. Кожне з них ви повинні оцінити як правильне або неправильне у ставленні до себе. Якщо речення здається Вам правильним або переважно правильним, поставте поруч букву "П", якщо неправильним або переважно неправильним – букву "Н".

1. Мені здається важким мистецтво наслідувати звички інших людей. _____
2. Я б міг, можливо, робити дурниці, щоб привернути увагу або потішити оточуючих. _____
3. З мене міг би вийти непоганий актор. _____

4. Іншим людям іноді здається, що я переживаю щось більш глибоко, ніж це є насправді. _____
5. У компанії я рідко опиняюся в центрі уваги. _____
6. У різних ситуаціях і у спілкуванні з різними людьми я часто поводжу себе зовсім по-різному. _____
7. Я можу відстоювати лише те, у чому я щиро впевнений. _____
8. Щоб досягти успіхів у справах і у стосунках з людьми, я намагаюся бути таким, яким мене очікують бачити. _____
9. Я можу бути приязним з людьми, яких не переносю. _____
10. Я не завжди такий, яким удаюся. _____

В.4. Прояв сили волі [63]

Дайте відповіді на запитання, використовуючи "так", "ні", "не знаю"

1. Чи спроможні Ви завершити почату роботу, яка вам не цікава, незалежно від того, що час і обставини дозволяють повернутися до неї знову?
2. Чи переборюєте ви без особливих зусиль внутрішній опір, якщо вам треба зробити щось неприємне (піти на чергування у вихідний день)?
3. Коли ви опиняєтесь у конфліктній ситуації на роботі або у побуті, чи можете ви на неї поглянути з максимальною об'єктивністю?
4. Якщо вам прописана дієта, чи зможете ви побороти усі кулінарні спокуси?
5. Чи знайдете ви вранці сили, щоб прокинутись раніш звичайного, як було заплановано звечора?
6. Чи залишитесь ви на місці події, щоб надати свідчення?
7. Чи швидко ви відповідаєте на листа?

8. Якщо у вас виникає страх через політ на літаку або відвідування стоматологічного кабінету, чи зумієте ви без зайвих зусиль перебороти це відчуття і в останній момент не змінити свого наміру?
9. Чи будете ви приймати дуже неприємні ліки, які вам наполегливо рекомендує лікар?
10. Чи дотримуетесь ви даної зопалу обіцянки, навіть якщо її виконання принесе вам багато клопотів?
11. Чи рушаєте ви без вагань у поїздку до незнайомого міста, якщо є така необхідність?
12. Чи суворо ви дотримуетесь розпорядку дня: часу пробудження, прийому їжі, занять, прибирання?
13. Чи ставитеся ви несхвально до бібліотечних боржників?
14. Найцікавіша телепередача не змусить Вас відкласти виконання термінової і важливої роботи. Чи не так?
15. Чи зможете ви припинити сварку і замовкнути, якими б образливими не здавалися вам слова протилежної сторони?

В.5. Увага під час педагогічної взаємодії

Методика Мюнстера [76, с. 232]

Ф-т _____ Курс _____ Група _____
ШБ _____

Спрямована на визначення *зображувальності уваги*.

Інструкція

З-поміж буквенного тесту є слова. Ваша задача якнайшвидше зчитуючи текст, підкреслити ці слова.

Приклад : рюклбюсрадістьуфркінп

Час роботи- 2 хвилини.

бсонцевтргщоцерайонзгучновинаьєхиеьгчяфактьуекзаментрочагщшгцкпппро
курорсе
абетеоріяемтоджебьамхокейтрійцяфцуйгахттелевізорболджщзфюелгщьбпмо
тьшогхею
жипдргщхщндвосприйняттяйцукеншіхукукунлюбовппкпспектакльвкпкнап
ксморадістьрвугшпдукпнародимчвдщегр
епортажіквларопрпгпргооавлпрваліячнофстьвлапрвгложин
мораплдплаваннявиармокомедіяпрекщетирапрлвідчайніеапмапмамамвлабор
аторіявалпб
івапваостованигапироваривармиравмпсихіатріярпвдпиимровдрпарпвраритм
и

Додаток Д

Результати формувального експерименту

Д.1. Сформованість мотиваційно-творчого компоненту готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації за результатами формувального експерименту

творчого стилю	Допитли- вість	38	50	7	9	34	44	23	31	5	6	44	60
	Оригіналь- ність	33	49	4	5	37	48	19	26	7	9	51	69
	Уява	39	51	1	1	32	41	18	24	6	8	55	75
	Інтуїція	36	47	4	5	35	45	26	35	6	8	44	60
	Емпатія	34	44	5	7	37	48	23	31	6	8	46	62

Продовження таблиці

	Гумор	42	55	6	8	28	36	27	36	7	9	41	56
	Творче ставлення до професії	39	51	5	7	36	47	26	35	2	2	43	58
Середнє значення		31	41	5	6	39	50	23	31	7	9	46	63

Додаток Д.2 Сформованість ціннісно-змістового компоненту готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації – за результатами формувального експерименту

Критерій	Показник	Низький рівень				Середній рівень				Високий рівень			
		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
		абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
Особистіс на спрямова- ність на професій- ну діяльність	Схильність до педагогічно ї професії та значущість теоретичної підготовки	30	39	13	18	38	49	32	43	9	12	29	39
	Ціннісні орієнтації педагога	17	22	13	18	16	21	4	5	44	57	57	77
	Комуніка- тивність	10	13	8	11	24	31	3	4	43	56	63	85

Продовження таблиці

Усвідомле	Емоційна	58	76	31	42	18	23	23	31	1	1	20	27
-----------	----------	----	----	----	----	----	----	----	----	---	---	----	----

ння професійн ої ролі	стабільність і здатність керування психологіч- ним почуттям та приймати рішення												
	Усвідомлен ня значущості акторського та педагогічно го мистецтва	21	27	7	9	54	70	19	26	2	3	48	65
Середнє значення		27	35	14	19	30	39	16	22	20	26	44	59

Д.3. Сформованість процесуально - діяльнісного компоненту готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації – за результатами формувального експерименту

Критерій	Показник	Низький рівень				Середній рівень				Високий рівень			
		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
		аб с	%	а б с	%	аб с	%	аб с	%	аб с	%	аб с	%
Сформова ність педагогіч ної техніки	Педагогічний такт учителя	21	27	6	8	37	48	20	27	19	25	48	65
	Вміння оцінювати мову міміки	35	45, 5	6	8	35	45, 5	25	34	7	9	43	58
Володіння саморегул яцією	Самоконтроль під час спілкування	21	27	7	9	35	46	28	38	21	27	39	53
	Рівень сили волі	15	19	8	1 1	36	47	31	42	26	34	35	47
	Володіння увагою	26	34	0	0	24	31	0	0	27	35	74	100
Середнє значення		24	30, 5	5	7	33	43, 5	21	28	20	26	48	65

Додаток Ж

Методика діагностики знань студентів про основи педагогічної імпровізації (за Міловою М.)

Курс, група, ф-т _____

Оберіть вірний варіант з нижченаведених відповідей:

1) Імпровізація- первісний різновид мистецтва та бере початок з часів епохи

- а) Середньовіччя
- б) Античності
- в) Класицизму

2) Імпровізація являє собою ключовим компонентом в творчості не тільки геніїв, але й вбудь-якої творчості, хоч у геніїв вона відрізняється:

- а) високою якістю та ефективністю
- б) частотою
- в) тривалістю реалізації

3) Функціонування імпровізації за Харкіним обумовлено 3-мя протиріччями між:

а) стислими рамками часу и особистісними якостями учнів; бажанням оптимізувати навчальний процес та стислими часовими рамками; малою ефективністю підручників та особистісними якостями учителя;

б) вільним розподілом часу на занятті та рішенням учнів, протиріччям між учнями та вчителем, між публічним характером педагогічної діяльності та внутрішнім світом учителя;

в) регламентованим характером педагогічної діяльності та постійно змінюючимся рівнем тих, хто навчається; протиріччям стереотипного та імпровізаційного у педагогічній діяльності; між планом заняття та рішенням учителя.

4)Внутрішнім механізмом виникнення імпровізації є:

- а) досвід

б) інтуїція

в) допитливість

4)) Інтуїція – це:

а) здобуття результату таким шляхом, проміжні етапи якого не усвідомлюються;

б) здобуття результату таким шляхом, проміжні етапи якого усвідомлюються та аналізуються;

в) здобуття результату таким шляхом, коли етапи є чітко сформульованими та побудованими;

5. Інсайт – це:

а) результат педагогічної імпровізації;

б) обставина образу дії інтуїтивного процесу ;

в) слідство певного розриву у мисленнєвому процесі, коли людина знаходить результат, який не виходить з передвісників.

6. Вважається, що ліва півкуля відповідає за:

а) логічні операції;

б) творчість;

в) логічні та творчі операції.

7. Вважається, що права півкуля відповідає за:

а) логічні операції;

б) творчість;

в) логічні та творчі операції.

8. Педагогічна імпровізація – це:

а) творчий акт педагогічної діяльності, який виступає як засіб корекції педагогічного задуму з урахуванням зовнішніх обставин;

б) акт педагогічної діяльності, який виступає як засіб абсолютної корекції особистості вчителя;

в) акт педагогічної діяльності, який виступає як засіб абсолютної корекції особистості учня;

9. Назовіть кількість етапів протікання педагогічної імпровізації:

а) 1

б) 3

в) 5

10. Вкажіть різновид педагогічної імпровізації за структурою процесу, якого не вистачає (за концепцією В.Харкіна): класична імпровізація, імпровізація з домашньою заготовкою та:

а) імпровізація змішаного типу;

б) раптова;

в) продумана.

11. За принципом впливом впливу педагогічної імпровізації на вчителя, які функції виконує педагогічна імпровізація?

а) стимулятивно – мобілізаційну та експресивно-творчу;

б) творчу та експресивну;

в) оптимізуючу;

12. За принципом впливом впливу педагогічної імпровізації на учня, які функції виконує педагогічна імпровізація?

а) творчу і експресивну;

б) мотиваційну и конструктивно-творческую

в) творческую.

13. За принципом впливом впливу педагогічної імпровізації на навчальний процес, які функції виконує педагогічна імпровізація?

а) оптимізуючи і фасилітаторсько - інтегративну;

б) творчу;

в) експресивну.

14. Надайте назву такому визначенню – «стилістичний перенос назви у фігуральному значенні задля більшої виразності»:

а) перенос;

- б) троп;
- в) прийом.

15. Визначте вид педагогічної імпровізації з нижченаведеного прикладу вислову учителя батькамм:

«Пташенята Вашого гнізда завсім забули про школу та кожного дня улітають від неї».

- а) імпровізація - метафора
- б) імпровізація - метонімія
- в) імпровізація - персоніфікація

16. Визначте вид педагогічної імпровізації з наведених прикладів:

Богатирське здоров'я, пилкий ум, орліний профіль

- а) імпровізація – метонімія;
- б) імпровізація – епітет;
- в)) імпровізація – персоніфікація.

17. Визначте вид педагогічної імпровізації з наведеного учителем прикладу:

«Кожного разу, коли наш Олег виходить до дошки не підготовленим, не тільки я, наша дошка ,навіть, червоніє»

- а) імпровізація – персоніфікація;
- б) імпровізація – епітет;
- в) імпровізація – гіпербола.

18. Визначте вид педагогічної імпровізації з нижченаведеного прикладу:

« Якщо Київ нам й далі буде такі вказівки надавати, далеко ми не поїдемо, за тієї причини, діти, ми трохи відійдемо від програми», сказав учитель.

- а) імпровізація – синекдоха;
- б) імпровізація – епітет;
- в) імпровізація – гіпербола.

19. Надайте визначення педагогічної імпровізації, коли вчитель замість назви одного предмета, називає інший, який з першим знаходиться у відношенні « асоціації за суміжністю» (наприклад, цитата вчителя першокурсникам: «

Дівчата, не з хлопцями зустрічатися треба, а мати постійні відношення з Аракіним» (Аракін- автор підручника англійської мови для студентів спеціальних мовних факультетів), або, «Каша смачна , з їла цілу тарілку», або « Уся школа аплодувала»).

- а) імпровізація – порівняння;
- б) імпровізація – епітет;
- в) імпровізація – метонімія.

20. Надайте визначення педагогічної імпровізації, коли вчитель навмисно застосовує перебільшення, яке посилює виразність висловлювання, наприклад: «Тисячу перший раз нагадую вам, юнаки, що завтра в нас буде аудіювання, тому вушки не забудьте почистити з рання, задля того, щоби гарно чути », сказав учитель)

- а) імпровізація – гіпербола;
- б) імпровізація – синекдоха;
- в) імпровізація – порівняння.

21. Надайте визначення педагогічної імпровізації, коли вчитель вказує на уподіблення одного предмета іншому, за умови, що другий предмет має ознаку, спільну з першим (н-д, урок, як серія з «Єралашу»; Петров, не обижайся, однак ти у дошки, начебто «слон у посудной лавке»; кмітливий, як Мюнхаузен; засмутилась, якк гімназистка тощо).

- а) імпровізація – гіпербола;
- б) імпровізація – синекдоха;
- в) імпровізація – порівняння.

22. Як називають імпровізацію, коли суб'єкт педагогічного процесу застосовує відоме з історії, літератури тощо ім'я, для означення або характеристики людини, якій властиві ці ознаки, наприклад, вчитель – ледве прокинувшемосю учню на першому занятті, який не може нічого відповісти: «Петров, я, звісно, розумію, що ти ще знаходишся у обіймах Морфею, однак я Тіран і Цербер, взмушений тебе катати у дошки».

- а) імпровізація – антономазія;

б) імпровізація – оксюморон;

в) імпровізація – порівняння.

23. Надайте визначення педагогічної імпровізації, коли вчитель навмисно поєднує два антонімічних за визначенням поняття (живий труп, солодкі сльози, гірка радість)

а) імпровізація – порівняння;

б) імпровізація – антономазія;

в) імпровізація – оксюморон.

24. Надайте визначення педагогічної імпровізації, коли вчитель з гумором використовує різні значення одного ж того слова або двох слів, схожих за звучанням, (н-р,

(Укр.) Професор – А яким чином Ви дійшли цього положення?

Студент – Так вважає автор Піднебінний.

Професор - Та хоч Наднебінний, тільки би Ваша думка до розв'язання проблеми була логічно не протиставленою, чого не бачу, на жаль.

а) імпровізація – порівняння;

б) імпровізація – каламбур (гра слів);

в) імпровізація – оксюморон.

25. Чи є тотожними педагогічна та театральна діяльності:

а) так;

б) ні;

в) схожі в багатьом, але не тотожні.

26. Надайте назву такому визначенню « складний сплав психофізичних якостей, якими повинен володіти та оперативно керувати вчитель : голос і мовленнєві якості, мімічні и пантомімічні можливості, пластичність рухів та жестів, виразність зовнішніх даних тощо, які надають можливість оперативно і точно передавати іншій людині власні переживання ».

а) психо - фізична природа педагога;

б) фізична природа педагога;

в) психологічна природа педагога.

Додаток 3

Сформованість готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації в професійній діяльності – середні значення.

Додаток 3. 1. Таблиця «Сформованість компонентів готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації»

в професійній діяльності» - констатувальний експеримент- середні значення

Рівні готовності	Мотиваційно-творчий компонент				Ціннісно -змістовий компонент				Процесуально-діяльнісний компонент			
	КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
Низький	22	28	21	28	27	36	26	35	19	26	19	26
Середній	44	57	42	57	28	36	29	39	41	53	39	52
Високий	11	15	11	15	22	28	19	26	17	23	16	22

Додаток 3. 2. Стан сформованості готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації (за результатами констатувального експерименту)

Рівні готовності	КГ		ЕГ	
	абс	%	абс	%
Низький	23	29	22	30
Середній	38	49	37	49
Високий	17	22	15	21

Додаток 3. 3. Таблиця «Сформованість компонентів готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації в професійній діяльності» - формувальний експеримент-середні значення

Рівні	Мотиваційно-	Ціннісно -змістовий	Процесуально-
готовності	творчий	компонент	діяльнісний
	компонент		компонент

	творчий компонент								КОМПОНЕНТ			
	КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
Низький	31	41	5	6	27	35	14	19	24	30,5	5	7
Середній	39	50	23	31	30	39	16	22	33	43,5	21	28
Високий	7	9	46	63	20	26	44	59	20	26	48	65

Додаток 3.4. Стан сформованості готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації (за результатами формувального експерименту)

Рівні готовності	КГ		ЕГ	
	абс	%	абс	%
Низький	27	36	8	11
Середній	34	44	20	27
Високий	16	20	46	62

Додаток 3. 5. Динаміка змін у сформованості готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації - середні значення за компонентами

Компонент готовності майбутнього учителя	Групи	Рівні (%)	
		До експерименту	Після експерименту

гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації		Низ.	Серед.	Висок.	Низ.	Серед.	Висок.
Мотиваційно- творчий	КГ	28	57	15	41	50	9
	ЕГ	28	57	15	6	31	63
Ціннісно -змістовий	КГ	36	36	28	35	39	26
	ЕГ	35	39	26	19	22	59
Процесуально- діяльнісний	КГ	24	53	23	30,5	43,5	26
	ЕГ	26	52	22	7	28	65

Додаток 3. 6. Динаміка змін у сформованості готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної імпровізації – середні значення (у %)

Групи				
Рівні готовност і	До експерименту		Після експерименту	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Низький	30	29	11	36

Середній	49	49	27	44	
Високий	21	22	62	20	

Додаток 3. 7. Схема Функції педагогічної імпровізації

