**Педагогічна імпровізація в діяльності викладача вищої школи**

**РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ІМПРОВІЗАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ**

* 1. **Варіативні та детерміновані складові педагогічної діяльності та їх реалізація у процесі навчання**

Основне питання, яке виникає при характеристиці реальної взаємодії педагога з здобувачами - це питання про те, якими функціями і наскільки ефективно повинен володіти навчальний для того, щоб включити у активну діяльність з метою досягнення певних результатів щодо формування нових знань, їх вдосконалення та розвитку. Це питання, очевидно, призводить до необхідності обговорення такого поняття, як «професійна компетентність викладача вищої школи».

Загальноприйнятий зміст поняття «компетентний» зводиться до володіння знаннями, досвідом та правами у певній сфері діяльності. Поняття «професійна компетентність викладача вищої школи» перетинається з психологічними, соціологічними, педагогічними поняттями та категоріями, що позначають можливості людини, яка займається викладацькою діяльністю.

Н.В. Кузьміна [61, с.28] розглядає професійну компетентність педагога як його обізнаність та авторитетність, як властивість особистості, що дозволяє продуктивно вирішувати навчально-виховні завдання, розраховані у свою чергу на формування особистості іншої людини.

На думку Є.І. Огарьова, компетентність - категорія оцінна, вона характеризує людину як суб'єкта спеціалізованої діяльності в системі суспільного розвитку праці, маючи на увазі рівень розвитку його здатності виносити кваліфіковані судження, приймати адекватні та відповідальні рішення в проблемних ситуаціях, планувати та вчиняти дії, що призводять до раціонального та успішному досягненню поставленої мети. [13, с. 115]

Дещо інший підхід до трактування поняття «компетентність» дає у своїх роботах М.А. Чошанов: у його визначенні говориться, що компетентність одним словом висловлює значення традиційної тріади - «знання, вміння, навички» і є сполучною ланкою між її компонентами. Компетентність у сенсі може бути визначено як поглиблене знання предмета чи освоєне вміння. "Формула компетентності", на думку М.А. Чошанова, може виглядати так: компетентність - мобільність знання плюс гнучкість методу плюс критичність мислення. [13, с. 118]

З.Ф. Єсарєва у своєму дослідженні професійної діяльності викладача вузу встановила, що структура педагогічної діяльності має такі компоненти:

1. конструктивний,

2. гностичний,

3. організаторський,

4. комунікативний.

При цьому автором зазначено, що конструктивний компонент діяльності викладача вузу включає:

1. відбір наукової інформації,

2. її переробку,

3. контролювання системи знань, необхідних для проектування процесу наукового пошуку, передбачення та попередньої оцінки результатів дослідження. [32]

Інший дослідник цієї проблеми А.Л. Бусигіна пропонує наступну структуру професійної компетентності викладача вищої школи (скорочений варіант): [13, с. 233]

Проведене нами дослідження дозволяє вичленувати імпровізаційну складову у двох із запропонованих у цій структурі професійної компетентності компонентів. У концептуальній частині ми виділяємо «змістовну» імпровізацію, тобто. імпровізацію на основі змісту навчального матеріалу. Викладач включає зміст одержання відповідні фрагменти в різних пропорціях, з варіюються смисловими акцентами, з варіюється ступенем глибини розгляду зв'язків і залежностей між різними фрагментами знання. Викладач співвідносить зміст та методику навчання тому чи іншому предмету зі своїми конкретними умовами діяльності, ступенем сприймання студентами педагогічних та змістовних ідей та методів, а також необхідністю адаптації їх у своїй діяльності.

У психолого-педагогічній частині виділимо імпровізацію по-перше, у сфері вибору конкретних форм організації діяльності студентів, прийомів та методів роботи з ними; по-друге, у галузі техніки педагогічного спілкування: конкретні поведінкові прояви викладача, педагогічний артистизм, ігрові ефекти, методи індивідуальної роботи зі студентами, переконання, мотивацію.

Таким чином, імпровізаційні вміння та навички є органічними складовими професійної компетентності викладача вищої школи.

Обговорюючи професійну компетентність викладача вищої школи, ми природно проектуємо проблему на ту сферу діяльності, якою він займається (навчально-виховний процес) і вважаємо за необхідне обговорити її детерміновані та варіативні складові.

Говорячи про детерміновану, інваріантну складову процесу навчання, ми маємо на увазі, по-перше, незмінні на деякому тимчасовому інтервалі суспільно-соціальні умови функціонування вузу та суб'єктів освітнього процесу; по-друге, розроблені та затверджені нормативні документи, в яких зафіксовано зміст освіти, і, нарешті, стандартні, сформовані форми та методи організації навчальної діяльності, стиль та норми комунікативних відносин між суб'єктами навчального процесу.

До варіативної складової навчально-виховного процесу ми відносимо індивідуальне розуміння суб'єктами вищої школи та інтерпретація декларованих суспільством ідей, підходів, думок та цілей, що існують на даному етапі розвитку та потреб суспільства; конкретні форми передачі змісту навчання студентам та конкретні особливості засвоєння студентами цього змісту, конкретний вибір викладачем форм та методів навчання з наявного переліку, заснований на обліку індивідуальних особливостей поведінки, сприйняття, уяви, відтворення, індивідуального стилю пізнавальної діяльності студентів.

Так, обговорюючи аспекти випадковості у процесі навчання, особливо слід виділити таке: при конкретному педагогічному вплив на групу здобувачів неможливо домогтися однозначного підвищення рівня сформованості будь-якого знання на одну й ту саму величину у всіх студентів. В одного навчального цей рівень зміниться на одну величину, в іншого - на іншу, і на рівні групи в більшості випадків можна діагностувати лише ту чи іншу зміну середнього значення рівня сформованості знання чи вміння. Зрозуміло, що це зумовлено індивідуальними особливостями студентів, різним вихідним рівнем сформованості знань, мисленнєвих та інших умінь та багатьма іншими обставинами.

Крім того, проектуючи якусь педагогічну інновацію, вплив, педагог ніколи заздалегідь не може бути впевнений у досягненні максимального результату у зв'язку з багаточисельними випадковими факторами та обставинами, що виникають у процесі навчання, ступінь впливу яких заздалегідь у більшості випадків передбачити неможливо.

Аналізуючи детерміновані і складові навчального процесу, що варіюються, можна запропонувати наступну схему (табл. 1).

Узагальнюючи все вищесказане, і маючи на увазі взаємопроникнення та взаємодію детермінованої та варіативної складової навчального процесу, слід констатувати, що процес підготовки викладачів вищої школи повинен включати формування не лише нормативних, стандартних знань, умінь, навичок, а й розвиток умінь варіативного мислення та дії, зумовленого початковою незаданістю та неоднозначністю вузівського освітнього простору, та прийняття рішень як результату синтезу логіки та інтуїції, що можна умовно назвати розвитком умінь педагогічної імпровізації.

Розробка принципів, що у основі побудови організаційних і методичних схем діяльності педагога, стає самостійної проблемою лише на рівні створення наукових концепцій, тобто. на рівні науково-дослідної роботи з визначення найбільш загальних принципів педагогічної діяльності. При конструюванні «проекту», плану заняття викладач постійно враховує співвідношення безперервно мінливих умов, що входять у складну систему педагогічного впливу, що унеможливлює використання щоразу стереотипних форм і методів навчання, способів комунікативної взаємодії з навчальною ними.

Специфіка конкретних педагогічних ситуацій вимагає від педагога здатності певним чином трансформувати, коригувати, добудовувати початковий навчальний план залежно від практичних умов здійснення педагогічного задуму.

На етапі розробки способів реалізації педагогічної мети, завдання викладач заздалегідь «програє» ті реальні ситуації, які він має створювати у процесі організації навчальної діяльності. Методичний «проект», створюваний викладачем, включає як предметний зміст діяльності студентів, так і її форму і містить наступні етапи:

- аналітичний етап (виникає на початковому етапі підготовки до заняття, включає аналіз та узагальнення досвіду своєї роботи та роботи інших педагогів, розкриття цілей навчання та виховання);

- проективний етап (виникає у процесі конструювання методів і засобів педагогічного впливу, яких належить, наприклад, вибір деякого навчального кошти із системи існуючих, пошук нової організаційної форми навчання, розробка проекту конкретного заняття);

- Виконавчий етап (виникає в процесі реалізації методичних задумів та проектів, характеризується більшим або меншим ступенем коригування вихідних проектів у самому процесі їх здійснення, оперативною доведенням, зміною.

Отже, на думку Ю.Н. Кулюткіна, при здійсненні навчально-виховної діяльності у педагога постійно, на всіх етапах: чи виникає необхідність уточнити мети педагогічного впливу, розробити конкретний план змісту навчання, знайти більш ефективні форми взаємодії здобувачів у навчальній групі, чи перевірити нові форми контролю та оцінки знань - йому доводиться вдаватися до того чи іншого ступеня імпровізаційності, варіативності та використання різні прийоми, методи, форми педагогічної імпровізації.

Як видно з усього представленого вище, кожен етап діяльності викладача вищої школи характеризується певним ступенем творчої варіативності, імпровізаційності, без яких задум, «Надзавдання» навчання не можуть бути здійснені.

Тепер для подальшого аналізу досліджуваної проблеми слід знову повернутися до проблеми професійної компетентності педагога і, зокрема, до її компонентного подання у вигляді системи (або переліку) умінь, які мають бути у нього сформовані. Один з варіантів такого списку представлений у роботі [75] В.А. Міжерікова та М.М. Єрмоленко, і ми, не повторюючи його цілком, зупинимося лише на тих компонентах, які так чи інакше пов'язані з педагогічною імпровізацією.

* 1. **Педагогічна імпровізація як наукова категорія та її уявлення у сучасній психологічній та педагогічній науці**

Творчість у професійній педагогічній діяльності є необхідною умовою та гарантією досягнення найвищої результативності праці педагога, найбільш повної реалізації його можливостей. У цьому процес педагогічного творчості здійснюється як під час підготовки проекту уроку чи навчального заняття, а й під час здійснення його задуму, реалізації педагогічного плану уроку за умов реального процесу навчання. Саме в цей момент у навчально-виховному процесі виникає безліч незапланованих ситуацій, що вимагають негайного вирішення, які призводять до виникнення різноманітних, часом непередбачуваних, що виникають безпосередньо під час навчальної діяльності варіантів первісних задумів, ідей та припущень.

При підготовці до заняття педагог прагне довести до граничного ступеня конкретності уявлення про основні компоненти процесу навчання, намагається спрогнозувати передбачувані варіанти ходу лекції, заняття, однак існує об'єктивна неможливість передбачити до кінця розвиток реального процесу навчання, передбачити всі можливі відхилення від нього . Регулятором, що забезпечує можливість оперативно коригувати, трансформувати педагогічний проект уроку відповідно до реальних умов навчального процесу, є педагогічна імпровізація.

Як відзначають багато дослідників цього явища, імпровізація - один із ключових компонентів у будь-якому вигляді творчості. Феномен імпровізації широко відомий у творчості митців: поетів, музикантів, танцюристів, акторів і т.п. Імпровізація як найважливіший компонент творчої діяльності притаманна і педагогічній творчості, яка певною мірою подібна до своєї структури з творчістю актора (Ю.П. Азаров, В.А. Кан-Калік, Ю.Л. Львова та ін.) . Детально спільність та відмінність педагогічної та акторської діяльності розглянуто О.С. Булатової у книзі "Педагогічний артистизм" [11]. Автор вважає, що «...артистичні педагоги не бояться виникнення на занятті несподіванок, і люблять їх, вміють їх «обіграти», «виправдати», використовувати їх як нову обставину для знаходження нових яскравих фарб уроку. Такі несподіванки викликають мобілізацію творчих сил педагога, творче натхнення, стимулюють фантазію та уяву». В.М. Харкін вважає, що в актора в порівнянні з викладачем «рамки заданості різкіше окреслені», він проживає багато разів одну і ту ж роль з одним і тим же текстом, пожвавлюючи текст п'єси за рахунок нюансів, у викладача «рамками» служать цілі уроку, а способи і логіка їх досягнення можуть регулюватися ним самим [10, с.39], тобто ступінь імпровізаційної, а значить і творчої насиченості в педагогічній діяльності більше, ніж у театральній. На подібність педагогічної та акторської професії вказували К.С. Станіславський, А.С. Макаренко, О.С. Шафранова, Ф.М. Гоноболін, Н.В. Кузьміна та ін. На думку В.А. Кан-Каліка «точками дотику» театральної та педагогічної творчої діяльності є:

- спілкування, як форма зв'язку викладача з здобувачами, лектора з аудиторією, актора з глядачем;

- мета, загальним змістом якої для обох професій є вплив на людину, виклик певних думок та переживань;

- той самий «інструмент» впливів на студентів і глядачів: індивідуально своєрідна особистість педагога і актора [45, с.7]. Встановивши певну спільність акторської та педагогічної праці, визначимо місце та значимість імпровізації у творчій педагогічній діяльності.

Професійна діяльність педагога є складним багатоплановим процесом, що втілює в собі своєрідну єдність науки і мистецтва, логічного та емоційного, раціонального і чуттєвого. Реалізуючи свій задум на занятті, педагог втілює логічно продуманий проект лекції, заняття у реальні, емоційно та інтонаційно забарвлені слова та дії, відтворює задумане. При цьому навіть при багаторазовому використанні одного і того ж «сценарію» його реалізація не може бути абсолютно однаковою, оскільки реальні умови його втілення, такі як творче самопочуття педагога, індивідуальні особливості учасників процесу навчання, ступінь зацікавленості студентів змістом і ходом заняття тощо. неминуче призводять до оригінального, щоразу своєрідного втілення задуманого, необхідності коригувати, більшою чи меншою мірою змінювати початковий педагогічний план відповідно до вимог конкретних ситуацій.

Ефективним засобом органічної реалізації задуманого та вирішення протиріч між початковим педагогічним проектом заняття та новим варіантом його втілення і є педагогічна імпровізація.

Що ж включає поняття педагогічна імпровізація? «Імпровізація - створення художнього твору безпосередньо в процесі його виконання» .

 В.М. Харькін дає розгорнуте визначення: «Імпровізація - вид і компонент миттєвої публічної діяльності, в результаті якої створено суб'єктивно-об'єктивно новий продукт» [10, с.29]. Таким чином, як випливає з наведених формулювань, визначальними ознаками імпровізації є несподіванка, раптовість її виникнення та втілення.

Деякі психологи (наприклад Б.М. Рунін, С.Н. Бірюков) відзначають, що логіка і психологія імпровізації майже не вивчені, і розглядають її як «...першість, як саму безпосередню спробу отримати самовизначення в хаосі вражень і емоцій...» [7, с.46] і підкреслюють, що елементи та сліди імпровізації ми можемо виявити у будь-якому вигляді художньої діяльності, як, втім, і в будь-якій іншій. Творча діяльність багатьма філософами трактується як особливий процес взаємодії стереотипного та імпровізаційного, причому стереотипність, інваріантність визначають тенденцію до стабільності, а мінливість, варіативність у процесі діяльності – до її оптимізації. У будь-якому разі єдність та співвідношення стереотипного та імпровізаційного є мірою творчої насиченості діяльності. Імпровізація дозволяє створювати продукт діяльності оперативно та у закінченому вигляді. Творчість «без попередньої підготовки», що народжується на очах у глядачів, є невід'ємним компонентом творчої діяльності педагога, професійною вимогою якої є його вміння швидко оцінювати незаплановану ситуацію, що виникла, і знаходити вихід з неї відразу, без попереднього міркування і обмірковування.

Один із дослідників проблеми педагогічної імпровізації В.А. Кан-Калик писав: «Щойно педагог входить в аудиторію, на нього чекає маса несподіванок, як у галузі навчальної діяльності, так і у сфері власне виховних впливів, які важко передбачати. Ось чому важливо швидко орієнтуватися та органічно імпровізувати». [47, с.85]

Багато сучасні педагоги та психологи визнають необхідність і неминучість творчої реакції викладача на конкретну педагогічну ситуацію, швидкої перебудови ходу уроку при виникненні нових, непередбачених обставин, хоча і не називають це вміння педагога перебудовуватися імпровізацією (Ю.П. Азаров, Б. С. Гершунський, Н. В. Кузьміна, В. В. Краєвський та ін) Так, на думку Б.С. Гершунского «... навіть самі стереотипні операції у управлінні педагогічними процесами містять певний елемент творчості, т.к. відбуваються за певних умов». [23, с.115] М.І. Махмутов вважає, що в умовах багатоваріантності уроку, незалежно від його основної мети, «викладач повинен проявляти гнучкість у застосуванні тієї чи іншої структури, а не дотримуватися шаблону». [74, с.119]

Ю.Л. Львова вважає обов'язковим для викладача «... на самому занятті виявляти гнучкість і в ході його за необхідності перебудовуватися, швидко знаходити пристосування для кращого виконання поставленої мети». [72, с.68]

В.М. Харькин обґрунтовує необхідність використання педагогічної імпровізації, на його думку вона викликана низкою наступних протиріч, властивих педагогічній діяльності:

1. протиріччя між регламентованим характером педагогічної діяльності (плани, інструкції, підручники тощо) і постійно змінюваним рівнем студентів;

2. протиріччя між стереотипним та імпровізаційним рівнями педагогічної діяльності;

3. протиріччя між планом уроку і що виникають безпосередньо на занятті педагогічним рішенням викладача;

4. протиріччя між необхідністю для педагога імпровізувати і невмінням робити це якісно через наукову нерозробку.

Таким чином, уміння викладача орієнтуватися в живому процесі навчання та оперативно приймати педагогічно доцільні рішення постає як професійно необхідна вимога до творчої педагогічної діяльності, без якої її здійснення не може бути повноцінним та ефективним.

На значимість педагогічної імпровізації свідчить і В.А. Кан-Калік. «Педагогічна імпровізація, - вважає він, - не окремий випадок у педагогічній творчості, вона є найважливішою складовою творчого процесу педагога. Якщо педагогічне спілкування є засобом передачі творчого процесу педагога здобувачам (і навпаки) та засобом організуючим взаємодію цих творчих процесів, то педагогічна імпровізація є засобом уточення творчого процесу педагога, коригуючим моментом у взаємодії творчого процесу педагога з творчим процесом студентів». [49, с.87]

Він же дає таке визначення педагогічної імпровізації: «Педагогічна імпровізація - це творчість педагога безпосередньо в час спілкування з дітьми, в момент здійснення класу його педагогічного задуму. Ця творчість на основі інтерпретації матеріалу підготовленого уроку в сьогоднішніх обставинах діяльності, у світлі справжніх творчих педагогічних установок та відчуттів викладача. Воно втілює в собі здатність викладача оперативно оцінювати ситуації та вчинки студентів та свою власну діяльність, приймати рішення відразу (іноді без попереднього логічного міркування) на основі попереднього досвіду та педагогічних спеціальних знань, ерудиції та інтуїтивного пошуку та органічно діяти у мінливих обставинах діяльності, чуйно реагуючи на їх зміни, коригуючи власну діяльність »[49, с. 54].

Авторське визначення педагогічної імпровізації дає у своєму дослідженні В.І. Загвязинський: « Здатність педагога швидко і чітко оцінювати ситуацію, приймати рішення відразу, без розгорнутого логічного міркування, з урахуванням накопичених знань, досвіду та інтуїції називають педагогічної імпровізацією». [36, с. 116] Розмірковуючи про право на імпровізацію, він пише: «... Педагог не просто має право на імпровізацію, він не має права не імпровізувати, він повинен постійно працювати над собою, щоб перебувати в стані імпровізаційної готовності, готово творити та шукати найкращі рішення на занятті саме заради того, щоб повно та ефективно втілити задумане». [36, с. 121]

В.М. Харькіним дано таке визначення цього явища: «Педагогічна імпровізація - це акт, у процесі якого виконання збігається або слідує відразу за створенням об'єктивно або суб'єктивно нового, що представляє собою один з елементів педагогічної діяльності, і в той же час - своєрідний механізм трансформації педагогічних знань, умінь, техніки в педагогічні, творчого характеру дії (штамп у творчість). [104, с. 29] Далі слід уточнення: «Педагогічної імпровізації, як і імпровізації взагалі, властиві такі ознаки: збіг процесів створення та виконання або їх мінімальний розрив, їх миттєвість і, в більшості випадків, публічний характер, а також те, що імпровізація - продукт єдності інтуїтивного та логічного з початковою опорою на інсайт. Тому ми визначаємо педагогічну імпровізацію як компонент педагогічної діяльності, що здійснюється миттєво, без попередньої підготовки ». [104, с. 31]

Л.Ю. Берикханова дає розгорнуте визначення цього явища: «... ми визначаємо педагогічну імпровізацію як об'єктивну, діалектично необхідну форму і спосіб перетворюючої діяльності педагога, що виявляється в ході живого спілкування з здобувачами і полягає в органічному втіленні первісного задуму і прийнятих не посередньо у процесі навчання нових, педагогічно доцільних рішень, оперативному приведенні у відповідність педагогічного проекту уроку з реальними умовами протікання навчально-виховного процесу та творчими можливостями педагога з метою підвищення рівня навченості, розвиненості, вихованості студентів ». [101, с. 39]

Аналіз наведених визначень педагогічної імпровізації дозволяє зробити висновок про те, що проблема досліджена всебічно, повно та глибоко. Проте, наведені визначення трактують педагогічну імпровізацію як дії педагога, як акт, як і закінчений педагогічний продукт. Тому нам доцільно навести власне об'єднувальне визначення цього явища. Педагогічна імпровізація — це сукупність педагогічних дій, уміння виконувати які є інтегративна багатокомпонентна якість викладача вищої школи, що дозволяє йому оперативно реагувати на спонтанно виникаючі в ході навчально-виховного процесу ситуації різного характеру та масштабу, а також уміння використовувати їх для реалізації та швидкого коригування спочатку запланованих завдань.

Які ж рушійні сили, витоки педагогічної імпровізації? В.М. Харькін, Л.Ю. Берікханова та інші автори вважають, що внутрішнім механізмом виникнення педагогічної імпровізації є педагогічна інтуїція, а основною рушійною силою її виступає суперечність між «первісним задумом і новим, більш вдалим, що виник безпосередньо на занятті...» [10, с. 43] В.М. Харькин особливо підкреслює, що «відправною точкою імпровізації є інтуїція». [105, с. 57] Ряд вчених, чиї дослідження присвячені вивченню інтуїції як механізму наукового та художнього пізнання, його фізіології та психології (М.А. Афанасьєв, Ф.В. Басін, М. Буже, В.Ф. Горбачевський, М.М. Пожарська та ін) вказують на значимість інтуїції для творчості: « Саме інтуїція є основною специфічною ланкою про творчий процес - тому, що будь-який вид діяльності, втрачаючи пошуковий, певною мірою, інтуїтивний характер, перетворюється на освоєний, стандартний» [105, с. 24]

Той факт, що вирішення конкретних педагогічних завдань нерідко відбувається на основі інтуїції, не означає, що викладач завжди діє лише покладаючись на інтуїцію. Насамперед педагогічна імпровізація спирається на досвід педагога, на несвідомий їм логічний аналіз накопиченої інформації, що є у пам'яті та зіставленням її з поточною ситуацією. «Якими миттєвими були інтуїтивні рішення,- підкреслює Ю.П. Азаров, вони завжди припускають попереднє накопичення даних ». [2, с. 86] В.А. Кан-Калик вважає, що імпровізація у творчості педагога, як і в художній творчості, ґрунтується на творчій підготовці до уроку, спирається на неї і неможлива без серйозної попередньої роботи». [47, с. 87]

Л.Ю. Берикханова пише, що «прихований неусвідомлений характер конкретної навчально-виховної ситуації, що лежить в основі механізму педагогічної інтуїції, дає матеріал для здійснення оперативної педагогічної імпровізації ...» [10, с. 41] В.М. Харькин підкреслює, що «хоча педагогічна імпровізація найчастіше має інтуїтивний характер, її основи цілком реальні». Виділяючи три домінанти, необхідних виникнення імпровізації, на перше місце він ставить « знання, вміння, навички, зокрема загальнокультурні, друге - творчість, третє - спеціальні знання сутності педагогічної імпровізації». Автор також вважає, що натхнення, осяяння, інсайт, що призводять педагога до імпровізації, не виникають раптом, звідки, а лише внаслідок попереднього накопиченого досвіду.

У дослідженні І.В. Страхова робиться висновок про те, що «творче натхнення закономірно виникає в системі цілеспрямованої праці, воно не може з'явитися крім цієї умови в результаті лише пасивного очікування... Активне ставлення до роботи, напружена розумова праця створюють психологічні умови виникнення початкової стадії натхнення». [9, с. 52]

Визначивши внутрішній механізм дії педагогічної імпровізації, перейдемо далі до питання етапах здійснення педагогічної імпровізації. В.А. Кан-Калік розглядає процес здійснення педагогічної імпровізації у певній послідовності і виділяє при цьому 3 етапи:

1. миттєвий аналіз виникає на основі педагогічного осяяння ідеї та вибір засобів її реалізації;

2. виконання оперативно прийнятого педагогічного рішення;

3. оцінка результатів імпровізації та визначення наступних завдань діяльності. [49, с. 92]

В.М. Харькин виділяє такі специфічні етапи виникнення та здійснення педагогічної імпровізації:

1 етап – педагогічне осяяння;

2 етап - вибір конкретного шляху здійснення тієї чи іншої ідеї;

3 етап - громадське здійснення (реалізація педагогічної ідеї);

4 етап – осмислення (миттєвий аналіз);

5 етап - плавне повернення до запланованої частини уроку.

Дослідниками проблеми педагогічної імпровізації пропонується також і ряд її класифікацій з різних підстав: за джерелом виникнення, за якісним змістом, за структурою процесу імпровізації, за формою її втілення. Так, В.А. Кан-Калік виділяє 5 варіантів педагогічної імпровізації залежно від джерела виникнення:

- 1 варіант, що виникає внаслідок впливу зовнішніх факторів, що коригують процес навчання;

- 2 варіант педагогічної імпровізації, що є результатом несподівано виник безпосередньо на занятті нового педагогічного рішення;

- 3 варіант педагогічної імпровізації, викликаний визначенням у логіці викладу навчального матеріалу таких залежностей, які були враховані під час підготовки до заняття;

- 4 варіант, що виникає в результаті самоаналізу, що йде паралельно з процесом навчання і приводить до необхідності коригувати його перебіг;

- 5 варіант педагогічної імпровізації, що є результатом інтуїтивного пошуку оптимального варіанту здійснення навчальної діяльності.

Наведені вище варіанти педагогічної імпровізації виступають як результат зміни зовнішніх або внутрішніх умов перебігу процесу навчання та засіб подолання цих змін.

В.М. Харькин звертає увагу на те, що широка поширеність явища педагогічної імпровізації дозволяє класифікувати його за різними підставами, але найбільш доцільним йому представляється побудова класифікації за структурою, формами здійснення, а також факторами, що впливають на виникнення і перебіг імпровізації.

Розглянемо класифікацію за структурою педагогічної імпровізації, запропоновану В.М. Харкіним:

1. «класична» педагогічна імпровізація (містить всі 5 етапів здійснення імпровізації, наведені вище, частка інтуїтивного висока, проте, є і інтуїтивно-логічне мислення);

2. імпровізація з домашньою заготівлею (частка інтуїтивного мінімальна, заздалегідь продумуються я "імпровізаційні пастки" для доречного включення імпровізації). На думку В.М. Харькіна даний вид імпровізації гарантує якість реалізації імпровізаційних дій і перетворюється на доступний кожному педагога ефективний навчально-виховний прийом. Використання домашніх заготовок, на думку автора, не суперечить суті явища через неможливість передбачити всі умови їх застосування; 3. змішана або перехідна імпровізація (у ній змішані (з'єднані) і переходять один в інший два раніше розглянуті варіанти - класична і з домашньою заготівлею).

Крім цієї класифікації вчений пропонує розрізняти педагогічну імпровізацію за формою втілення, при цьому він виділяє словесну, фізичну або словесно-фізичну дію. На його думку, найпоширеніший вид — словесна імпровізація, що включає монолог педагога, діалог з здобувачами або класом, дотепну репліку або фразу тощо. і тому очевидною є необхідність підготовки молодих педагогів саме до цього виду дії.

Л.Ю. Берикханова пропонує наступну класифікацію педагогічної імпровізації: «...імпровізації, спрямовані на реалізацію та доцільне уточнення»

1. цілей конкретного уроку;

2. змісту навчального матеріалу;

3. методичного прийому;

4. організацію навчальної комунікації.

З іншого боку, Л.Ю. Берикханова за джерелом виникнення виділяє 2 типи педагогічної імпровізації: «природну», неспровоковану, яка є ефективним засобом втілення первісного педагогічного задуму та його доцільних коригувань, і «вимушеної», спровокованої, що виступає як засіб приведення в конкретними умовами та обставинами його реалізації.

Важливо відзначити, що автори вважають виділення різних видів педагогічної імпровізації досить умовним, оскільки в реальній практиці практична імпровізація часто є комбінованим варіантом, в якому різні види імпровізації природно перетікають один в інший, доповнюючи і збагачуючи один одного.

Які ж чинники, що впливають виникнення та перебіг процесу педагогічної імпровізації? На це питання також відповідає В.М. Харькін. Він показує, що складові основи педагогічної імпровізації це: увага, уява і натхнення. Психологи виділяють у педагогічної імпровізації такі ознаки: нагальна потреба у творчій діяльності, психологічний настрій, готовність до творчої роботи, зростаюча зосередженість на досліджуваних питаннях.

Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури за заявленою в назві проблемі свідчить про те, що на сьогодні поруч авторів вивчено зміст поняття «педагогічна імпровізація», виявлено його нерозривний зв'язок з процесом педагогічної творчості, розкрито стадійність здійснення педагогічної імпровізації, пропонуються різні класифікації видів та варіантів її здійснення.

Аналіз результатів і характеру педагогічної діяльності у вищій та середній школі, а також теоретичне осмислення проблеми імпровізації, дозволяють зробити такі висновки:

1. Педагогічна імпровізація - це акт, у процесі якого за допомогою сукупності педагогічних дій створюється педагогічно цінний завершений продукт творчої діяльності;

2. Педагогічна імпровізація - це форма, засіб і спосіб ефективного конструювання, реалізації та коригування початкового задуму педагога відповідно до реальних умов перебігу навчально-виховного процесу;

3. Внутрішнім механізмом виникнення педагогічної імпровізації є педагогічна інтуїція, а основними рушійними силами її функціонування є протиріччя між початковим проектом заняття та спонтанно що виникли у процесі навчання більш ефективним варіантом його реалізації;

4. Уміння здійснювати педагогічну імпровізацію є необхідною якістю викладача вищої школи та показником рівня професійно-творчої майстерності педагога.

**РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ УМІНЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ** **ІМПРОВІЗАЦІЇ У ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ**

**2.1. Методики розвитку педагогічної імпровізації**

Дослідниками проблеми педагогічної імпровізації запропоновано та розроблено різні методики формування імпровізаційної готовності у студентів ЗВО - майбутніх викладачів, визначено структуру та компоненти імпровізаційної готовності, а також фактори, що визначають її досягнення.

Л.Ю. Берикханова у дослідженні [10] розглядає функції, які виконує педагогічна імпровізація в навчально-виховному процесі і на підставі цього виділяє структурні компоненти та зміст імпровізаційної готовності. На думку автора імпровізаційна готовність педагога визначається сформованістю трьох основних компонентів (блоків): професійно-педагогічного, зміст якого складає весь багаж спеціальних знань, умінь та навичок; індивідуально-особистісного, що включає особисті якості педагога і мотиваційно-творчого, що визначається станом творчої активності процесу навчання.

Розглянемо більш детально кожен із виділених автором структурних компонентів (блоків) імпровізаційної готовності викладача.

Створюючи педагогічний проект майбутньої діяльності, що є основою педагогічної імпровізації, викладачеві необхідно глибоко вивчити програму з предмета, відповідний розділ підручника, методичні рекомендації, актуалізувати знання на тему даного заняття, оновити багаж методичних прийомів тощо, тобто педагог повинен створити основу заняття , що забезпечить його навчальну діяльність.

 Особливе значення для здійснення педагогічної імпровізації при втіленні проекту лекції або семінарського заняття має загальна ерудованість та поінформованість педагога, уміння активно використовувати та оперативно вилучати з професійної "скарбнички" додаткову, надмірну інформацію і тим самим збагачувати зміст викладеного матеріалу, підвищувати інтерес студентів до процесу посилювати мотивацію їх навчальної діяльності. Безперечно, це неможливо здійснити без уміння організувати плідну навчальну комунікацію, яка є сполучною ланкою між викладачем та студентами, педагогічним проектом заняття та його реалізацією. Вільне володіння педагогічною технікою дозволяє викладачеві передавати свій емоціональний стан, артистично втілювати свій педагогічний задум, контролювати почуття, що відчуваються в процесі педагогічного спілкування, стримувати або акцентувати їх і тим самим використовувати їх як ефективний засіб втілення задуманого проекту заняття.

Таким чином, професійно-педагогічний компонент, зміст якого визначається як сукупність спеціальних знань, умінь та навичок, виділяється як один із блоків імпровізаційної готовності викладача.

Можливість швидкої реакцію багатофакторні зовнішні і внутрішні впливи у процесі навчальної діяльності визначається багато в чому особливостями педагога: інтуїцією, винахідливістю, глибиною і гнучкістю розуму, дозволяють йому виявити новий, ефективніший варіант здійснення задуманого, відповісти педагогічною імпровізацією на зміну причин. Значимість особистісних особливостей викладача реалізації педагогічної імпровізації дає підстави виділити індивідуально-особистісний компонент його імпровізаційної готовності.

Разом з тим, для того, щоб запустити в роботу механізм мислення, необхідні бажання та воля, робоче натхнення, що передбачає активізацію творчої педагогічної діяльності. Прагнення педагога досягти найбільшої ефективності навчальної діяльності, бажання підвищити рівень навченості, розвиненості студентів, стан робочого натхнення, становлять мотиваційно-творчий компонент імпровізаційної готовності викладача.

У дослідженні Л.Ю. Берикханова внутрішніми факторами, що сприяють виникненню у викладача стану натхнення, були названі наступні:

- всесвітня підготовленість викладача до уроку;

- Вміння "бачити варіанти", прогнозувати, передбачати можливі відхилення від запланованого;

- гарний робочий настрій;

- Прагнення підвищити рівень знань, умінь, навичок студентів;

- усвідомлення обов'язку перед здобувачами, їхніми батьками за міцні знання студентів;

- Гнучкість розуму, креативність.

До зовнішніх факторів, що впливають на виникнення у викладача стану натхнення на занятті, відносяться:

- Порозуміння між викладачем та здобувачами;

- Навчально-пізнавальна активність студентів;

- сприятливий для творчих пошуків викладача морально-психологічний клімат у шкільному колективі.

Отже, на думку Л.Ю. Берикхановой, найбільше значення стану натхнення під час уроку має психолого-педагогічна і методологічна підготовленість викладача до уроку, його внутрішня налаштованість ефективну реалізацію цілей навчання.

Стан імпровізаційної готовності стає дієвим лише у разі його безпосереднього включення у процес навчання, при зустрічному русі творчих процесів педагога та студентів, їх взаємодії, зіткненні, перетині, що призводять до сплеску творчої енергії, до появи імпровізаційних моментів у навчальній діяльності. Імпровізація виникає там і тоді, де і коли створена атмосфера спільного творчого пошуку, щирої захопленості педагога навчальним матеріалом і самим спілкуванням з здобувачами, своєрідної енергетичної насиченості обстановки, що робить неминучим здійснення імпровізаційних моментів, які не тільки сприяють задуманого, а й дидактично збагачують заняття.

Л.Ю. Берикханова вважає, що педагогічну імпровізацію як реакцію педагога на різні зміни обставин спільної з навчальними діяльності в умовах гострої нестачі часу слід розглядати як прояв індивідуального стилю діяльності педагога, а засоби адаптації до змінних умов, що змінюються, як форму реалізації його імпровізаційної. готовності. за думку автора під імпровізаційним умінням «слід розуміти вміння втілити оперативно прийняте в процесі навчання педагогічне рішення, швидко конкретити педагогічний проект уроку відповідно до прийнятого рішення та конкретних обставин реалізації творчого задуму викладача».

Ефективна педагогічна імпровізація повинна відповідати ряду умов: вона повинна бути адекватна навчально-виховній системі, що дозволяється

ситуації, здійснюватися оперативно та дидактично збагачувати процес навчання.

У навчальному процесі педагогічна імпровізація виконує низку функцій: комунікативно-організаційну, мотиваційно-пізнавальну, професійно-діяльнісну.

Можливість ефективного функціонування педагогічної імпровізації визначається станом імпровізаційної готовності педагога, під якою мається на увазі націленість його на органічне втілення та оперативне коригування педагогічного проекту заняття, лекції і т. д.

Стан імпровізаційної готовності педагога реалізується в навчальному стилю його діяльності. Залежність імпровізаційної готовності педагога і типологічно обумовленого індивідуального стилю його діяльності призводить до необхідності формувати імпровізаційні вміння студентів - майбутніх викладачів адекватно їх індивідуально-типологічним особливостям і забезпечувати успішність здійснення педагогічної імпровізації шляхом попередньої підготовки враховуючи творчі можливості майбутнього педагога.

З досліджень, проведених шляхом анкетування викладачів-практиків, Л.Ю. Берикханова робить висновок, що успішність здійснення імпровізаційної діяльності багато в чому визначається «досвідом прийняття оперативних педагогічних рішень, що накопичується та збагачується з часом». [10, с. 49] Це підтверджує необхідність формування імпровізаційних умінь майбутніх педагогів. На думку В.А. Кан-Каліка, слід «вправляти студентів у подоланні перешкод, найбільш типових для педагогічної творчості та вимагаючи навичок імпровізації, аналізувати можливі причини виникнення педагогічної імпровізації та вправляти студентів у подоланні цих факторів ». [49, с. 90] Педагогічна імпровізація може бути успішною у викладачів як рухомого, так і інертного типів вищої нервової діяльності за умови сформованості у них індивідуального стилю діяльності, який і визначає індивідуально-своєрідні способи здійснення навчальної діяльності, у тому числі і можливість успішної діяльності. них імпровізаційних дій у процесі реалізації плану заняття.

Відповідно до запропонованої структури імпровізаційної готовності Л.Ю. Берікханової розроблено методику формування готовності до педагогічної імпровізації. Запропонована методика спрямована на вироблення умінь, що забезпечують можливість організації навчальної комунікації, конкретизацію та коригування методичного прийому, змісту навчального матеріалу, цілей навчання. Автор умовно виділяє 4 етапи формування професійно-педагогічного компонента імпровізаційної готовності викладача.

На 1 етапі формується вміння здійснювати педагогічну імпровізацію, спрямовану на реалізацію підготовленого вчителем педагогічного проекту уроку.

2 етап формує вміння конкретизувати методичний прийом, розвиває навички навчально-комунікативної імпровізації.

3 етап передбачає розвиток умінь уточнювати та коригувати зміст навчального матеріалу.

4 етап спрямовано розвиток умінь швидко конкретизувати мети уроку.

На всіх 4-х етапах одночасно з розвитком імпровізаційних умінь приймати конкретні рішення у багатоваріантному процесі навчання формуються навички володіння своїм творчим самопочуттям, розвиваються індивідуально-особистісні особливості викладачів, виявляються і співвдосконалюються індивідуально-своєрідні прийоми та способи навчальної діяльності.

Система завдань та вправ щодо формування професійно-педагогічного компонента імпровізаційної готовності побудована за принципом підвищення ступеня проблемності та нестандартності, починаючи з типових, стандартних завдань та закінчуючи творчими. На 2, 3, 4-му етапах навчання пропонується три групи педагогічних завдань. Першу групу складають завдання на аналіз оперативних педагогічних рішень, визначення виду здійсненої педагогічної імпровізації. До другої групи включено завдання на розробку програми педагогічного впливу, вибір оптимального в конкретній ситуації імпровізаційного рішення на рівнях навчальної комунікації, творчого прийому, змісту навчального матеріалу, цілей навчання. До третьої групи входять завдання на прийняття оперативного педагогічного рішення та рольові ігри. Специфіка даної системи вправ полягає у поступовому та цілеспрямованому скороченні до мінімуму часу, відведеного на прийняття конкретного педагогічного рішення.

Для формування мотиваційно-творчого компонента пропонується виконання вправ, вкладених у розвиток та мобілізацію творчого самопочуття педагога. Метою цих вправ є формування умінь концентрування уваги на майбутній педагогічній діяльності, виявлення творчої «надзавдання», моделювання педагогом власного творчого самопочуття. Крім того, в систему завдань включені вправи, спрямовані на розвиток і вдосконалення індивідуально-своєрідних якостей особистості викладача, таких як педагогічна інтуїція, уява, винахідливість і т.д.

Цю послідовність дій передбачається здійснювати на семінарських та практичних заняттях у курсі загальної педагогіки для ЗВО.

Удосконалення імпровізаційних умінь, розвиток індивідуально-своєрідних прийомів та способів діяльності відбувається в ході педагогічних практик студентів та практичної педагогічної діяльності.

Методика, подібна до наведеної вище, запропонована Т.А. Фокіною у дослідженні, присвяченому питанню формування готовності студентів педвузу до педагогічної імпровізації як виду творчої діяльності. [103] Автор вважає, що «готовність викладача до творчої педагогічної діяльності проявляється у моделюванні та реалізації нових педагогічних технологій, знаходженні нових способів вивчення особистості школяра, вирішенні педагогічних завдань, що вимагають негайних дій у педагогічній ситуації», на думку дослідника дана якість формується в результаті професійної підготовки до творчої педагогічної діяльності. З цією метою автором розроблена програма поетапного формування обговорюваної якості, запропонований спецкурс, що містить методичні рекомендації та завдання, що орієнтують студентів педвузу на вироблення умінь педагогічної імпровізації, починаючи з адаптаційного етапу, що проводиться протягом 1 та 2 курсів, що формує етапи (3 та 4 курси) і закінчуючи коригуючим етапом (5 курс), мета якого полягає у коригуванні та об'єднанні компонентів готовності до педагогічної імпровізації. Особливість даної методики полягає в тому, що на початковому етапі знайомство з поняттям педагогічної імпровізації, її сутністю та значенням здійснюється завдяки використанню потенціалу різних блоків навчальних дисциплін, що вивчаються на молодших курсах.

На другому етапі залучення до активного освоєння умінь педагогічної імпровізації проводиться за допомогою включення студентів - майбутніх викладачів у різні види імітаційно-моделюючої та навчально-практичної діяльності, такі як рольові ігри, завдання креативного типу, проблемні ситуації та ін; ці форми навчання і представлені в сотриманні спецкурсу «Технологія педагогічної імпровізації». Крім спецкурсу передбачено формування імпровізаційної готовності у процесі вивчення студентами деяких спеціальних дисциплін, таких як «Методика викладання технології» та під час лабораторно-практичних робіт.

Під час педпрактик на заключному етапі навчання проводиться коригування та додатковий тренінг умінь педагогічної імпровізації.

Інший дослідник цієї проблеми В.М. Харькін, який присвятив низку робіт питанню формування імпровізаційної готовності у викладачів середньої школи та частково у викладачів вишів, вважає, що «створення системи навчання педагогічної імпровізації — справа майбутнього, а поки що потрібен акцент на самопідготовку». [106, с. 31] Проте їм розроблено ряд спеціальних прийомів формування цієї якості, починаючи зі створення «банку імпровізацій» і закінчуючи приблизним тематичним планом курсів, що навчають педагогічної імпровізації.

У здійсненні цілеспрямованої підготовки до педагогічної імпровізації їм запропоновано два шляхи. Перший шлях — включення елементів навчання імпровізації до викладання різних навчальних дисциплін під час підготовки студентів педагогічних вузів. Другий шлях - спеціальний тренінг педагогічної імпровізації, який можна проводити як зі студентами в рамках тієї чи іншої навчальної дисципліни, так і з викладачами в школі, ІУУ ІПК та ін. Автор вважає, що розпочинати роботу курсів педагогічної імпровізації слід з визначення вихідного рівня (діагностики) готовності до неї учасників, з цією метою ним розроблена «схема аналізу готовності до педагогічної імпровізації», за результатами якої вносяться корективи до програми та тематики запропонованого курсу. В рамках курсу пропонується ряд вправ, що дозволяють розвивати увагу, уяву, швидкість мислення, швидкість вирішення та дії.

До спеціальних способів, спрямованих на вироблення імпровізаційної готовності, автором відносяться такі: аналіз занятть з погляду реального та можливого застосування імпровізації; групове складання педагогічних завдань, їх імпровізаційні покази та рішення; програвання імпровізацій з банку.

В.М. Харькін вважає, що «тренінг педагогічної імпровізації є найбільш продуктивною формою підготовки педагогів-імпровізаторів. Він дозволяє в до короткий термін ознайомити студентів із сутністю феномену «педагогічна імпровізація», налаштувати їх на творчий пошук, зняти «затискачі», навчити негайно діяти під час зустрічі з проблемою, розвинути увагу та уяву членів тренінгу, освоїти техніку імпровізації». [105, с. 144] Особливу увагу вчений приділяє питання самопідготовки та самоформування умінь педагогічної імпровізації. У зв'язку з цим він пропонує молодим педагогам використовувати у своїй діяльності такий доступний для всіх вид педагогічної імпровізації як імпровізацію з «домашньою заготівлею». Їм обґрунтовується ефективність застосування даного прийому та даються рекомендації щодо самоаналізу та ретроспективної оцінки власних застосованих імпровізаційних прийомів.

Автори низки робіт, присвячених формуванню критичного стилю мислення у суб'єктів вищої професійної освіти, В.А. Попков та А.В. Коржуєв звертають увагу необхідність здійснення імпровізації педагогом у процесі здійснення «критичного навчання». У роботі [53, с. 46] вони розглядають весь спектр традиційних дій педагогів, що застосовуються при появі «студентської думки, що не вписується в намічений план» від «ігнорування студентського результату, що заважає продовженню занять за наміченим раніше планом» до «припинення попередньої діяльності та повний перехід на діяльність, пов'язану з студентським результатом». При цьому, на думку авторів, свідченням професіоналізму викладача є його вміння йти на перегляд, зміну та адаптацію своїх планів та уявлень.

Формування критичного стилю мислення, що включає в тому числі і імпровізаційну готовність викладача, автори бачать у реалізації як циклу лекцій з курсу "Педагогіка вищої школи", так і окремого спецкурсу, а також семінарських занять, що передбачають оволодіння викладачем вищої школи методами та прийомами самоформування та її формування у студентів. Пропонується здійснити це «через систему спеціальних завдань, що передбачають оцінку викладачем різних фрагментів вузівської педагогічної діяльності, вирішення навмисно сконструйованих протиріч тощо».

Результати практичного впровадження обговорюваних ідей у ​​процесі навчання студентів у педагогічних вузах та університетах докладно надано в роботі М.М.Левіної «Технології професійної педагогічної освіти» [69]. Проблема розглядається автором не як автономна, а в контексті технологій сучасної професійної педагогічної освіти. Нормативні вимоги до професійних умінь, що формуються у студентів педагогічних вузів, випливають із необхідності виконання педагогом, що веде процес навчання, низки типових професійних дій. Досягнення нормативних показників у галузі формування технологічних умінь включає, серед інших, і необхідність гнучкості та багатофункціональності педагогічних дій, що як одна з найважливіших складових передбачає сформованість умінь педагогічної імпровізації. Обговоримо далі рівень розробки досліджуваної нами проблеми у вищій педагогічній освіті та звернемося до робіт відомого дослідника М.М. Левіної.

У роботі [69] автор наводить ряд пов'язаних з обговорюваною нами педагогічною імпровізацією підструктур. Так, у виділеному блоці операційно-методичних умінь одним із складових названий наступний:

- управління вирішенням навчальних завдань та застосування коррекційних методів, а також методів допоміжних, додаткових та методів індивідуальної допомоги;

У комплексі психолого-педагогічних умінь зазначено необхідність:

- розробки та застосування індивідуалізованих технологій, методів та прийомів навчання;

- Застосування евристичних методів педагогічного впливу, що стимулюють розвиток студентів;

- Створення сприятливого психологічного клімату для здійснення освітнього процесу.

У комплексі діагностичних умінь автором робиться акцент:

- на застосування діагностичних методів для з'ясування рівня сформованих умінь і навичок пізнавальної діяльності на основі логічних операцій та евристичним шляхом;

- на впровадження у практику навчання методів самоаналізу, самоконтролю.

У комплексі умінь оцінювати та контролювати знання та вміння студентів виділяється застосування операцій оцінювання у бальній та інших системах, оцінювання вербальним шляхом у формі заохочення, схвалення, засудження, зауваження, покарання, стимулювання, порівняння, розгортання перспектив досягнення тощо.

У комплексі умінь, заснованих на виконанні експертних функцій у галузі освітнього процесу, автор вказує на необхідність розробки та застосування педагогічних прийомів, що концентрують процес навчання на розвивальному ефекті, застосування нестандартних інтелектуальних завдань, побудованих на принципах розвитку психічних функцій. Як показує навіть поверхневий аналіз, перераховані вміння так чи інакше припускають не так знання стандартних прийомів і технологій діяльності, скільки сформованість умінь педагогічної імпровізації, інтуїції і, відповідно, наявність імпровізаційної готовності у майбутнього педагога.

Аналізуючи заломлення даних принципів у практиці педагогічної освіти, автор із глибоким жалем зазначає, що в даний час «прийнято вважати оптимальними педагогічними рішеннями ті, які забезпечують середні показники освіченості», і, крім того, «залишається осторонь проблема розвитку творчості і особистісного притягання». [69, с. 45]

 М.М. Левіна вказує на те, що з низки технологій педагогічної підготовки випало завдання навчання студентів педагогічних вузів прийняттю професійного рішення, не вивчається зі студентами питання про рівень професійної кваліфікації педагога, не розкрито цільову установку педагогічної освіти, не ясна позиція щодо ролі принципово значимих аспектів педагога. Ці фактори, на думку дослідника, формують у студентів інертність педагогічного мислення та пізнавальної поведінки, що у свою чергу не забезпечує потенційних умов для розвитку їх прагнення до застосування та моделювання нових способів професійних дій, не стимулює технологічні розробки нових методичних процедур, що визначають оптимальне функціонування процесу навчання, не сприяє створенню умов для розвитку у них потреби в самоосвіті та самоздійсненні.

Студенти педагогічних вузів не тільки не опановують осмисленими педагогічними діями, не засвоюють алгоритми технологічних процедур, тестові, діагностичні методики, норми професійної поведінки, але й тим більше не можуть зрозуміти і гармонізувати свої дії, застосовувати адаптивні методики. навчання, здійснювати самоаналіз та корекцію власних професійних дій, а також дій своїх колег.

Педагог, який не оволодів технологією професійної праці, а також рефлексією, і не знає, як отримати знання про стратегію і тактику навчання, що бракують, не відчуває почуття свободи, яке виникає завдяки високій професійній майстерності і творчості». [6, с. 62]

Автор вважає, що необхідна єдина програма навчання студентів управлінню навчальною діяльністю на занятті, яка включатиме в числі інших:

1. проблеми прогнозування:

2. методи педагогічної інтерпретації отриманих результатів;

3. навчання різним технологічним процедурам та прийомам. Технологія навчання студентів має сприяти процесу переведення студента з об'єкта педагогічного впливу на суб'єктну позицію, заміні управління ззовні на самоврядування. Ця програма могла б, на нашу думку, служити і засобом формування та розвитку у майбутніх педагогів умінь педагогічної імпровізації і особливо слід у зв'язку з цим зазначити, що М.М. Левіна пропонує сучасну технологію професійної підготовки педагога - проблемне навчання, загальним принципом організації якого є використання розвиваючих методів, що стимулюють активність студентів.

У вузівській системі підготовки викладача процес навчання рекомендується перетворювати на сукупність навчально-проблемних ситуацій, які задаються педагогом. Необхідно формулювати проблему, яка завжди буде пов'язана з певним ступенем невизначеності для вирішення та вибору наступних дій. Невизначеність навчальної ситуації є основним структурним задумом у конструюванні проблемного процесу, утворюється проблемна ситуація, ситуація інтелектуальної скрути для студентів при здійсненні ними пізнавального процесу, мета якого - рішення поставленої проблеми. Відмінність проблемного навчання від інших технологій навчання полягає в тому, що, по-перше, функціонально задіяна повна структура навчальної діяльності, і, по-друге, у проблемному навчанні домінує етап побудови моделі дій та самостійний вибір суб'єктом способів вирішення. .е. саморегуляція процесів. Проблемне навчання, на думку автора, це педагогічна технологія навчання, за своїм змістом і структурою, що синтезує творчі процеси педагога та студентів.

Серед інших передбачаються елементи тренінгу, побудовані з урахуванням евристичних способів пізнання, спрямовані на розвиток самоконтролю та коригування рішень. Поєднання евристичних та логічних методів пізнання є законом педагогічного управління розвитком продуктивного мислення студентів. У професійній діяльності викладача виникають різні проблемні ситуації, вирішення яких невідоме у зв'язку з багатофакторними умовами педагогічного процесу навчання. Тут на допомогу педагогу можуть бути залучені різні прийоми, починаючи з алгоритмічного побудови навчальної інформації та вказівок на дії, які слід зробити, закінчуючи високим рівнем орієнтації студентів на вирішення задач з елементами евристики.

Саме склад ні непередбачені ситуації вимагають професійної інтуїції та імпровізації педагогічних дій, алгоритм вирішення яких знайти неможливо, т.к. щоразу вони можуть бути несхожі. Особливо це помітно у роботі педагогів-початківців, т.к. програма їх підготовки не відображає всіх деталей майбутнього процесу, по ходу навчання виникають непередбачувані обставини, що вимагають негайного рішення, а сам переведення знань у дії потребує опори на досвід, яким не мають молоді викладачі. Дії педагога грунтуються як на наявний програмі, а й у раціональному досвіді інтуїції, а головне - на імпровізації. Збіг умов навчання та запрограмованих дій, зазвичай, не повне, завжди залишається простір на вирішення професійних завдань. Опис всіх умов, потребують евристичних прийомів розв'язання завдань, неможливо лише на рівні програми дій, але виділення реальних ситуацій, у яких проявляється евристична діяльність педагога, можна передбачити з урахуванням аналізу можливих реакцій студентів у процесі навчання.

Здатність ретроспективно оцінювати свої дії та вносити до них необхідні корективи забезпечує гнучкість педагогічної системи, її адаптивність до умов викладання. Рефлексивні дії педагога вимагають інтелектуальних операцій, вкладених у аналіз, оцінку педагогічного на студентів і побудову допоміжних моделей процесу навчання.

Проте, вважає М.М. Левіна, в даний час не розроблені способи поєднання різних технологій навчання, зокрема, в педагогічній підготовці викладача слабким місцем є евристика, вміння творчо підходити до вирішення нестандартних технологічних завдань навчання, крім того, викладачі середньої школи відчувають великі труднощі у побудові сучасних конструкцій навчально-педагогічного процесу. З метою інтегрування теоретичної та практичної підготовки майбутніх викладачів необхідно інтелектуалізувати навчальний процес, максимально наповнити його навчально-педагогічними завданнями евристичного типу.

Домінанта предмета вивчення з метою інтеграції психолого-педагогічної та методичної підготовки студентів ЗВО повинна полягати у засвоєнні інваріанту рішення та вільного вибору способу вирішення професійного завдання, а саме у формуванні готовності до педагогічної імпровізації, вільного володіння технологічними операціями з управлінню навчальним пізнанням. Залучення педагога до евристичних методів діяльності, що включає готовність до педагогічної імпровізації, - одна з основних сторін професійної підготовки педагогів.

Наведений вище розгляд ясно вказує на недостатній практичний і теоретичний рівень розробки досліджуваної нами проблеми стосовно професійної підготовки майбутніх викладачів.

Це значно ускладнює педагогічну діяльність викладача вузу і не дозволяє йому ефективно вирішувати багато актуальних практичних завдань. У зв'язку з цим спробуємо далі визначити основні перспективні шляхи вирішення питання формування імпровізаційної готовності у викладача вищої школи:

1. У найзагальнішому вигляді найважливішим напрямом, на наш погляд, є насичення педагогічної діяльності вузівського викладача та процесу підвищення ним власної професійної кваліфікації творчими компонентами і, перш за все, такими завданнями, вирішення яких неможливо здійснити тільки на основі нормативних методів , прийомів та технологій. У зв'язку з цим пропонуються такі програмні дії зі складання творчих навчальних завдань: - Виділення та опис реальних педагогічних ситуацій, в яких проявляються евристичні підходи з вирішення проблем, що включають педагогічні ситуації, що дозволяють викладачеві вищої школи здійснює евристичну діяльність з елементами імпровізації: створення цілеспрямованих педагогічних систем навчання викладачів вищої школи на основі пізнаних об'єктивних закономірностей евристичної діяльності.

2. У теоретичній частині навчання в ході підвищення кваліфікації викладачеві вишу необхідно познайомитися з сутністю та основними положеннями, пов'язаними з педагогічною імпровізацією, з її структурою, видами та формами. У зв'язку з цим у програму навчання доцільно внести навчальну інформацію, спрямовану на формування знання та розуміння методів управління процесом навчання, теоретичного обґрунтування застосування різних видів та форм імпровізації та рефлексії.

3. Необхідно в ході підвищення кваліфікації представити викладачеві, що навчається, деякі зразки імпровізаційної діяльності з докладним їх аналізом, слід створити «банк імпровізацій», який містив би фрагменти навчально-виховного процесу, що демонструють різні види педагогічної імпровізації та проблемні ситуації, вирішення яких дозволяє поєднувати у процесі викладання логічні прийоми з евристичними діями та професійною інтуїцією; розробляти методи управління навчальним процесом, використовувати корекційні методичні прийоми.

4. Необхідно конструювання спеціальних нестандартних задач ситуацій для здобувача, які передбачали б у нього розвиток умінь імпровізації. Для цього необхідно моделювати ситуації інтелектуальної скрути, коли виявлена ​​суперечність у формуванні проблеми стає предметом осмислення та інтерпретації для викладача, а питання завдання виконує роль стимулу у вирішенні проблеми. Педагогічна цінність постановки проблеми в процесі навчання полягає в тому, що з'являється можливість спрямовувати і

організовувати пошукову діяльність студентів та залучати їм у допомогу методи та прийоми педагогічної імпровізації.

**2.2. Рівні сформованості у викладача вищої школи базових знань та уявлень про педагогічну імпровізацію**

Необхідно виявлені рівні сформованої готовності до педагогічної імпровізації у викладача вищої школи.

I Низький рівень характеризується тим, що викладач у більшості випадків викладає матеріал за наміченим планом, жорстко контролює себе та студентів, майже завжди демонстративно не помічає виникаючі перешкоди у засвоєнні та відтворенні студентами матеріалу даного заняття, лекції, вміння імпровізувати виявляє переважно випадково; не користується можливостями для організації ефективнішого засвоєння матеріалу, які дає імпровізація, не усвідомлює важливість та необхідність імпровізаційних дій.

II Середній рівень характеризується тим, що викладач при зміні умов педагогічної діяльності легко відступає від запланованого, імпровізує, але не досягає в імпровізації високого рівня, вона не є логічною необхідністю для проведення заняття, завершеним фрагментом його діяльності, імпровізує в основному на базі домашніх заготовок, якісно демонструючи заздалегідь продуману частину імпровізації.

III Високий рівень визначається тим, що викладач у педагогічній діяльності використовує як стандартні прийоми та методи навчання, так і творчі, нестандартні, що виникають безпосередньо під час навчального процесу як відповідь, реакція на проблемну ситуацію; схильний до імпровізації, охоче і педагогічно грамотно застосовує відповідні прийоми, плавно переходить від імпровізації до запланованого раніше фрагменту діяльності, вміє аналізувати досягнуті шляхом імпровізаційних дій результати, цінує переваги, ефективність, специфіку педагогічної імпровізації.

Дана система рівнів сформованості умінь педагогічної імпровізації у викладачів вищої школи передбачає конструювання спеціальних завдань, які доцільно запропонувати майбутньому викладачеві, який навчається на Факультеті міжнародних відносин, з метою виявлення рівня готовності до педагогічної імпровізації.

Розроблені нами діагностичні анкета дозволяє виявити рівень сформованості імпровізаційних умінь викладача вищої школи, готовність до педагогічної імпровізації та оцінити такі параметри імпровізаційних здібностей викладача, що навчається як уяву, швидкість реакції, уміння миттєво приймати рішення, рівень розвитку інтуїції, виразність , творче здоров'я.

З метою перевірки стану готовності майбутніх викладачів до педагогічної імпровізації ми проводили дослідження, в якому брали участь студенти 2–4-го курсів (20 осіб) Міжнародного факультету Східноукраїнського національного університету ім.. В. Даля

Одним із шляхів визначення рівня готовності майбутніх викладачів до педагогічної імпровізації є психолого-педагогічна діагностика (педагогічні спостереження, індивідуальні бесіди, анкетування, аналіз результатів діяльності), яка зорієнтована на виявлення знань з проблем імпровізації, ступеня сформованості умінь педагогічної імпровізації, ступеня розуміння

студентами доцільності використання імпровізаційних навичок у своїй професійній діяльності.

З метою виявлення знань з проблем педагогічної імпровізації студентам усіх груп було запропоновано анкету, яка містила такі питання:

• Що таке педагогічна імпровізація?

• Для чого потрібна педагогічна імпровізація?

• Імпровізація – це досвід чи інтуїція? Яке між ними співвідношення?

• Назвіть види діяльності, які потребують навичок імпровізації.

Аналіз результатів анкети виявив, що лише 8% опитаних можуть досить чітко визначити сутність педагогічної імпровізації, вони зазначають про наявність у викладача під час імпровізації почуття гумору, педагогічної тактовності, що учитель повинен імпровізувати відповідно до своєї діяльності, тобто імпровізація повинна мати педагогічну спрямованість, щоб не образити студента і не спровокувати його на небажані вчинки.

Більш чітку відповідь студенти дали на запитання про доречність і значення педагогічної імпровізації в професійній діяльності викладача. Вони зауважували, що методом педагогічної імпровізації можна розв’язати не лише проблемні ситуації, а й конфлікти.

Як виявило опитування, 15% студентів не беруть до уваги позицію викладач-студенти і вважають, що шляхом педагогічної імпровізації викладач розв’язує суперечності, які виникають між студентами; 20% студентів вважають, що шляхом імпровізації можна розв’язати проблеми, які виникають під час сприйняття студентами нового матеріалу, і лише10% акцентують на важливості педагогічної імпровізації як під час навчання,так і під час виховних заходів.

Щодо співвідношення досвіду та інтуїції в педагогічній імпровізації, то 13% опитуваних студентів стверджують, що в педагогічній імпровізації переважає інтуїція. Вони вважають, що це уміння дається від природи. Перевагу досвіду надають 28% студентів. “Тільки з часом можна навчитися керувати обставинами, а на рівні інтуїції це неможливо”, – зазначають вони. Більша частина (59%) студентів переконують, що імпровізація базується на інтуїтивно-досвідній основі. Стосовно видів діяльності, де необхідні навички імпровізації, студенти виділяють професійну діяльність акторів, телеведучих, лише на третє місце вони ставлять викладачів.

На важливості імпровізації в повсякденному житті акцентують 5% студентів. Суттєвою ознакою оптимальної роботи педагогічних навчальних закладів є, як відомо, здатність до загострення уваги на її кінцевих результатах, які переважно виявляються під час педагогічної практики, яка є основною частиною програм професійної підготовки викладачів, передбачає присутність майбутніх педагогів у тій або іншій ролі у студентській групі [2,с. 147] і є показником сформованості імпровізаційних умінь майбутнього викладача.

З цією метою ми відвідали 8 онлайн-занять студентів. Під час аналізу занятть на запитання “Які уміння вам допомагали долати труднощі” 20% студентів назвали акторські, комунікативні, уміння перевтілюватися, уміння налагоджувати стосунки, знання предмета. На запитання “Які події на заняттях спонукали вас до педагогічної імпровізації?” студенти відповідали таке:непідготовленість студентів, відсутність бажання вивчати саме цей предмет, несприйняття молодого некомпетентного викладача, бажання поговорити з ним на теми, які відволікають від роботи тощо. Відповідно до логіки дослідження ми визначили набір професійно-важливих рис викладача, які є показниками готовності майбутнього педагога до імпровізації:

* комунікативність;
* творчість;
* гнучкість мислення;
* неординарність думки;
* інтуїція;
* миттєва реакція;
* фантазія.

Для високого рівня (11% студентів)характерне позитивне ставлення до формування вмінь педагогічної імпровізації та усвідомлення її значущості, розвинений стійкий інтерес до навчальної діяльності, повні й дієві знання, продуктивний характер їх засвоєння, високорозвинені комунікативні та професійно-значущі риси:творчість, гнучкість мислення, інтуїція, фантазія. Студенти цього рівня миттєво реагують на щойно створені педагогічні проблеми, оцінюють їх та приймають неординарні рішення, їм властива гуманістична професійна спрямованість на усунення конфліктів, чітка сформованість прагнення до самовдосконалення.

Середній рівень (25%) характеризується тим, що студенти знають суть поняття “педагогічна імпровізація”, однак не завжди прагнуть до вдосконалення вмінь імпровізації. Характер засвоєння знань – головно реконструктивний. У таких студентів недостатньо розвинені комунікативні вміння, бракує творчості задуму, часто вони бояться відійти від плану, що свідчить про недостатньо розвинені гнучкість мислення, неординарність думки. Прийняття рішення відбуваються повільно, оскільки у студентів ситуативно виявляються миттєвість реакції, інтуїція та фантазія, а це не дає змоги їм здійснити протягом уроку все задумане.

Низький рівень (64%) мають студенти, у яких немає чіткого розуміння сутності педагогічної імпровізації, вони не працюють самостійно над удосконаленням навичок імпровізації. Такі студенти не реагують на проблемні ситуації, до кінця не усвідомлюючи їх значущості, тобто не мають гуманістичної професійної спрямованості, у них бракує творчого підходу у вирішенні навчальних завдань, гнучкості мислення та інтуїтивного відчуття правильного варіанту дії у непередбачених ситуаціях.

Отже, проведене дослідження свідчить, з одного боку, про актуальність формування в майбутніх викладачів умінь педагогічної імпровізації, а з іншого, – про низький рівень готовності студентів миттєво приймати рішення в критичних ситуаціях навчально-виховного процесу.