

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЧЕРНІВЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ЮРІЯ ФЕДЬКОВИЧА

ФАКУЛЬТЕТ ПЕДАГОГІКИ, ПСИХОЛОГІЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ
КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ ТА МЕТОДИКИ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

**ЗАСТОСУВАННЯ МАЙБУТНІМ ВЧИТЕЛЕМ
ІНКЛЮЗИВНОГО КЛАСУ
ПЕДАГОГІЧНОЇ ІМПРОВІЗАЦІЇ**

Кваліфікаційна робота
Рівень вищої освіти – другий (магістерський)

Виконала
Студентка 6 курсу 632 групи
Спеціальності 013 «Початкова освіта»
Москалюк Олександра Василівна
Керівник: канд.пед.наук, доц. **Гордійчук О.Є.**

*До захисту допущено
на засіданні кафедри
протокол № 4/1 від 16 листопада 2021 р*

Зав. кафедрою _____ проф. Романюк С.З.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНКЛЮЗИВНОГО КЛАСУ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ІМПРОВІЗАЦІЇ.....	7
1.1. Вітчизняна та зарубіжна наука про «педагогічну імпровізацію».....	7
1.2. Значення педагогічної імпровізації в системі педагогічної діяльності.....	23
1.3. Стан готовності студентів закладів вищої освіти до імпровізаційної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі.....	27
<i>Висновки до 1 розділу.....</i>	<i>34</i>
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНКЛЮЗИВНОГО КЛАСУ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ІМПРОВІЗАЦІЇ.....	36
2.1. Констатувальне дослідження стану готовності майбутнього вчителя інклюзивного класу до застосування педагогічної імпровізації.....	36
2.2. Критерії, показники та рівні готовності майбутнього вчителя інклюзивного класу до застосування педагогічної імпровізації	44
2.3. Змістово-діяльнісна система формування готовності майбутнього вчителя до застосування педагогічної імпровізації в інклюзивному освітньому середовищі.....	51
<i>Висновки до 2 розділу.....</i>	<i>67</i>
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	69
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	72

ВСТУП

Актуальність теми дослідження полягає в крайній необхідності професійної підготовки майбутнього фахівця до роботи в умовах інклюзії, на що спрямований ряд нормативно-правових документів, а саме: Закон України «Про освіту» 2017 року, Концепція розвитку інклюзивної освіти 2010 року, Концепція Нової української школи, Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») тощо. Водночас, педагогічна практика та теорія стверджують, що у фаховій підготовці вчителів молодших класів з інклюзивним навчанням недостатньо зважають на необхідність розвитку їх творчих здібностей, креативного мислення, підготовки до творчої педагогічної діяльності, оволодіння ними основ педагогічної. Вирішення даної проблеми вимагає подальшого детальнішого вивчення її багатьох аспектів, а саме питання підготовки майбутніх учителів інклюзивного класу до застосування педагогічної імпровізації.

Безумовно, у певні моменти освітнього процесу у вчителя виникає багато неочікуваних чи незапланованих ситуацій, які вимагають миттєвого розв'язання. Саме вони спричиняють виникнення різних, деколи непередбачуваних варіацій нагальних ідей, пропозицій та задумів.

Так званим «регулятором», завдяки якому можна легше та оперативніше коригувати, або трансформувати педагогічний проект уроку в залежності від реальних умов освітнього процесу в інклюзивному просторі, є *педагогічна імпровізація*.

Теоретико-методологічними основами дослідження є основні події та провідні ідеї науковців з окресленої проблеми. Оскільки, педагогічна імпровізація в діяльності вчителя інклюзивного класу пов'язана з психологією творчої діяльності, то феномен імпровізації й експромт, що виступає феноменом імпровізації, широко відомі у творчості діячів мистецтва: акторів, танцюристів, поетів, музикантів. Імпровізація як важливий компонент творчої

діяльності притаманна і педагогічній творчості таких науковців як В. А. Кан-Калика, Н. В. Кузьміної, Ю. Л. Львової, В. М. Харькіна та ін.

Проблему педагогічної імпровізації в останні роки досліджували Л. Ю. Берікханова, В. І. Загвязинська, В. А. Кан-Калик, В. М. Смиренський, Т. А. Фокіної, В. М. Харькіна та ін.

Науковиця М. М. Левіна стверджує, що станом на сьогодні заклади вищої освіти ще в недостатній мірі займаються цілеспрямованою підготовкою майбутніх учителів інклюзивних класів до педагогічної імпровізації. Це спричинює те, що молоді педагоги відчувають значні труднощі під час прийняття професійних рішень, у моделюванні нестандартних способів професійних дій, і навіть під час вибору оптимального режиму функціонування освітнього процесу в інклюзивному середовищі. На думку М. М. Левіної, під час навчання в закладах вищої освіти в системі підготовки майбутніх учителів початкової школи з інклюзивним навчанням потрібно відточувати вміння використовувати адаптивні методики навчання та здійснювати корегування своїх професійних дій, так як в реальності це відбувається рідко.

Відзначене вище разом з наведеними фактами, обумовило вибір теми нашого магістерського дослідження: *«Застосування майбутнім вчителем інклюзивного класу педагогічної імпровізації»*.

Об'єкт дослідження – педагогічна імпровізація в системі педагогічної діяльності.

Предметом дослідження є процес формування готовності майбутнього вчителя інклюзивного класу до застосування педагогічної імпровізації.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування змісту та дослідження стану готовності майбутнього вчителя інклюзивного класу до застосування педагогічної імпровізації.

Згідно з метою дослідження були поставлені такі **завдання**:

- проаналізувати вітчизняну та зарубіжну науку про «педагогічну імпровізацію»;

- обґрунтувати значення педагогічної імпровізації в системі педагогічної діяльності;
- здійснити дослідження стану готовності студентів закладів вищої освіти до імпровізаційної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі;
- обґрунтувати змістово-діяльнісну система формування готовності майбутнього вчителя до застосування педагогічної імпровізації в інклюзивному освітньому середовищі.

Методи дослідження: *теоретичні*, з метою дослідження вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної літератури про «педагогічну імпровізацію» та обґрунтування значення педагогічної імпровізації в системі педагогічної діяльності; *емпіричні* - пряме і непряме спостереження; *діагностичні* – анкетування дослідження стану готовності студентів закладів вищої освіти до імпровізаційної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі; *експериментальні* - моделювання, організація й аналіз констатувального етапу дослідно-експериментальної роботи з метою обґрунтування змістово-діяльнісної системи формування готовності майбутнього вчителя до застосування педагогічної імпровізації в інклюзивному освітньому середовищі.

Теоретичним значенням роботи є комплекс теоретичних положень і висновків, які містяться в магістерській роботі та допомагають підвищити готовність майбутнього вчителя до педагогічної імпровізації як складової професійної підготовки до роботи в інклюзивному класі. Матеріали роботи можуть використовувати викладачі при проведенні лекцій та семінарсько-практичних занять з навчальних дисциплін: «Основи інклюзивної педагогіки», «Технології інклюзивного навчання у початковій школі» тощо.

Практичне значення отриманих результатів визначається тим, що проаналізовану дидактичну систему формування готовності майбутніх учителів інклюзивних класів до педагогічної імпровізації можна використовувати у педагогічній підготовці спеціалістів інших галузей. Застосування рекомендацій допомагає формувати імпровізаційну готовність майбутніх фахівців інклюзії

швидко орієнтуватися у різних навчально-виховних ситуаціях та оперативно коригувати свій задум відповідно до конкретних ситуацій спільної з учнями діяльності, а також своїми творчими можливостями.

Структура магістерської роботи. Кваліфікаційна робота включає в себе вступ, два розділи, висновки до кожного розділу, загальні висновки, список використаних джерел та додатки.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНКЛЮЗИВНОГО КЛАСУ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ІМПРОВІЗАЦІЇ

1.1. Вітчизняна та зарубіжна наука про «педагогічну імпровізацію»

Кан-Калик вперше ввів термін «імпровізація» в кінці XV століття в Італії. За енциклопедичним словником: «Високого мистецтва імпровізація досягла у XVI – XVIII століттях в італійській комедії масок «дель арте» – особливому виді драматичних вистав, де діалоги і репліки акторів не були суворо фіксовані і мали «живий» природний, імпровізаційний характер» (Кан-Калик, 1990, с.23-24).

Однак, не зважаючи на широку розповсюдженість та давність своєї історії, імпровізація на сьогодні є одним із найменш вивчених явищ.

У 1993 році вперше з'явилося поняття «педагогічна імпровізація» в наукових дослідженнях В. М. Харькіна. На сторінках російської енциклопедії зазначено, що: «Педагогічна імпровізація – закінчений педагогічно цінний продукт здійснюваної публічно, миттєво, без попередньої підготовки діяльності» (Харькин, 1989, с.49).

Безперечно, елементарні навички імпровізації необхідні представникам будь-якої професії, адже проблемні завдання та суперечності, що виникають у процесі діяльності, не можна вирішити за допомогою традиційних методик. Явище імпровізації широко відоме у творчості діячів мистецтва: акторів, музикантів, поетів, танцівників, режисерів. А саме, К. С. Станіславський, який працював у галузі театрального мистецтва, як відомо, часто використовував імпровізацію як один із головних методів у роботі з акторами (Станиславский, 1987).

І. Журавленко вважає, що педагогові та актору потрібно навчитися вільно орієнтуватися у певній ситуації, логічно мислити, вирішувати проблему та

впевнено діяти в умовах стресу. Також їм потрібно обов'язково прилучати до творчої діяльності інших осіб – глядачів, учнів, тобто акторська і педагогічна діяльність – це завжди спільна праця (Журавленко, 1998, с. 33-34).

Акторська дія зумовлена творчістю драматурга, режисера, художника й самого актора, а педагогічна, за словами І. А. Зязюна, життєвими потребами освіти й розвитком особистості й законами педагогічного впливу, що дають широкий простір для імпрровізації. Але як і педагогічна, так й акторська дія можлива лише за умови публічного виступу, де є наслідування, перенесення, співпереживання. Тому вчитель, на думку вченого, для досягнення успіху повинен мати в собі якості драматурга, літератора, і виконавця (Зязюн, 2004, с.250).

У контексті нашого дослідження інтересними є наукові твердження А. Бурова писав : «Режисерська робота – це не навчання і не повчання, а художній пошук режисера (педагога), який завжди відбувається на очах артиста (учня)» (Буров, 1987, с.21). Зміст, якість, інтенсивність та імпрровізаційність цього пошуку є найкращою школою виховання. Особливість співпраці вчителя й школяра полягає у спільній роботі, коли вони обоє шукають, вчаться, йдуть разом однією дорогою від необізнаності до знань. У кожного театрального педагога у цьому пошуку повинна бути розроблена власна тактика та методика.

Так само, техніка педагогічного впливу характерна для театральнопедогогічної діяльності Георгія Товстоногова. Якщо більша частина режисерів здійснюють пошук разом з акторами, то інші ведуть їх за собою, тому його індивідуальна особливість полягала у тому, що потрібно йти назустріч акторам. Його пошук – це оточення. Для стимулювання розвитку можливості діяти у неочікуваних ситуаціях, режисер давав напрям руху, а сам діяв з протилежного боку.

В. М. Харькін вважає, що в актор у порівнянні з педагогом має «чіткіше окреслені рамки поставленої мети», актор оживляє текст п'єси завдяки нюансам, а «рамками» для учителя служать виключно способи та логіка

досягнення ним мети (Харькин, 1989, с.39), тобто імпровізація, а разом з нею творча насиченість наявна в педагогічній діяльності значніша, ніж у театральній.

Видатні педагоги, такі як К. Д. Ушинський, А. С. Макаренко, В. О. Сухомлинський вказували на важливість того, що педагог вмів швидко діяти у варіативних обставинах діяльності. На актуальність умінь вчителя приймати оперативні та гнучкі рішення в умовах багатоваріантності уроку підкреслювали багато сучасних педагогів та психологів вказували: В. Загвязинський, В. Кан-Калик, М. Махмутов та ін. Рідкісним явищем є імпровізація високого рівня, але кожний педагог-майстер, зазвичай, застосовує її у своїй роботі. В. О. Сухомлинський, С. Т. Шацький були чудовими імпровізаторами. А. С. Макаренко описував метод «вибуху», що визначається як «педагогічна імпровізація».

У будь-якій сфері вона не проявлялась – це завжди відхід від стандарту. Тому багато психологів, наприклад, Б. М. Рудін, розглядає імпровізацію як першотворчість.

Проте, не всякий відступ від стандарту можна розглядати як імпровізація. Вона є вчинком, без попереднього осмислення, що повинно здійснюватися швидко, без довгих роздумів.

Також, В. І. Загвязинський зазначає: «Педагог не просто має право на імпровізацію, він не має права не імпровізувати, він зобов'язаний постійно працювати над собою, щоб знаходитись у стані імпровізаційної готовності, готовності творити й шукати найкращі рішення на уроці заради того, щоб повно й ефективно втілити задумане» (Загвязинский, 1987, с. 121).

Отже, у нашому дослідженні є важливим розкриття сутності поняття «імпровізація» та «педагогічна імпровізація».

У «Словнику іншомовних слів» фіксує таке визначення імпровізації, вона є «словесним або музичним твором, створеним під час виконання, без попередньої підготовки» (Словник іншомовних слів, 1974, с. 443). Великий тлумачний словник сучасної української мови дає таке визначення: «виступ з

чим-небудь, раніше не підготовленим» (2001, с.790). За «Педагогічним словником» імпровізація — є «діяльністю вчителя чи вихователя, яка здійснюється в педагогічному спілкуванні без попереднього осмислення, обдумування». У педагогічному словнику С. У. Гончаренка імпровізацію визначають : «Знаходження вчителем раптового педагогічного вирішення в ході уроку або спілкування і практично миттєве його втілення» (Гончаренко, 1997).

Педагогіці сьогодні відомо багато різних визначень явища педагогічної імпровізації. В. М. Харькін розуміє під педагогічною імпровізацією «діяльність учителя, вихователя, яка здійснюється у педагогічному спілкуванні, без попереднього осмислення, обмірковування» (Харькин, 1989 , с. 27). Вчений дає визначення імпровізації як «виду і компоненту миттєвого публічного виступу, в результаті якого створюється суб'єктивно-об'єктивний новий продукт» (Харькин 1989, с. 29). Він акцентує що, трактування педагогічної імпровізації та імпровізації педагога є не однаковими, тому що імпровізація педагога буває «недоречною, недоцільною і навіть шкідливою», а педагогічна імпровізація завжди «сприяє вихованню, навчанню й розвитку людей» (Харькин, 1989, с. 31).

Враховуючи вищесказане можемо побачити, що автор наголошує на тому що: «Педагогічна імпровізація – це акт, у процесі якого виконання збігається або відразу слідує за створенням об'єктивно чи суб'єктивно нового, що є одним із елементів педагогічної діяльності, і водночас – своєрідний механізм трансформації педагогічних знань, умінь, техніки в педагогічні, творчого характеру дії (штампа у творчості)» (Харькин, 1989, с. 38). Згодом автор уточнює, що: «Педагогічній імпровізації, як і імпровізації взагалі, властиві наступні ознаки: збіг процесів створіння і виконання або їх мінімальна розбіжність, їхня миттєвість і, в більшості, публічний характер, а також і те, що імпровізація – продукт єдності інтуїтивного й логічного з початковою опорою на інсайт. Ми погоджуємося з автором в тому, що педагогічна імпровізація є

компонентом педагогічної діяльності, що здійснюється миттєво, без попередньої підготовки» (Харькин, 1989, с. 28).

В своїх дослідженнях В. Загвязинський визначає педагогічну імпровізацію як: «Можливість педагога швидко й правильно оцінювати ситуацію, приймати рішення відразу, без розгорнутого логічного міркування, на основі накопичених знань, досвіду й інтуїції називають педагогічною імпровізацією» (Загвязинский, 1987, с. 34).

Відомий режисер та педагог Г. О. Товстоногов переконаний, що «імпровізація є саме тим, що породжує гострі відчуття щастя й правди в художника й у глядача» (Товстоногов, 1990, с. 25). Ці слова можна цілком віднести стосовно вчителя та учня.

В. А. Кан-Калик та М. Д. Нікандров надають у своїх дослідженнях великого значення педагогічній імпровізації. Вчені вважають, що імпровізація є важливим елементом у творчому процесі педагога, вказують на її важливу роль у мінливих умовах спілкування: «Вчитель може опинитись у ситуації непередбаченого спілкування, коли йому потрібно оперативно вирішувати комунікативні завдання, що виникають у поточній діяльності. У цьому разі велику роль відіграє ерудиція і культура педагога, професійне мислення, розвиток мовлення і багатий лексичний запас, і загальна мовленнєва культура, схильність до комунікації з дітьми. Вміння вільно володіти неочікуваною, непередбаченою комунікативною ситуацією має принципове значення, оскільки неможливо запрограмувати всі варіанти спілкування. Вчитель повинен володіти здатністю до педагогічної імпровізації в спілкуванні – оперативно й правильно оцінювати ситуацію і вчинки школярів, приймати рішення відразу, часто без попереднього логічного міркування, на основі попереднього досвіду, педагогічних знань та ерудиції, інтуїції, органічно втілювати ці рішення в спілкуванні з дітьми, чуйно реагуючи на зміни ситуації, коригуючи власну діяльність» (Кан-Калик, 1990, с. 54).

Багато сучасних педагогів та психологів бачать необхідність у творчій реакції педагога на конкретну педагогічну ситуацію, швидкій перебудові ходу

уроку при виникненні нових, непередбачуваних умов, але вони не називають це вміння вчителя перебудовуватись імпровізацією (Ю. П. Азаров, Н. В. Кузьміна, Ю. М. Кулюткін, Ю. Л. Львова та ін.).

Кандидат педагогічних наук Ю. Л. Львова вважає необхідною рисою педагога вміння проявити гнучкість на самому уроці, за необхідності, перебудовуватися та швидко пристосуватися до різних обставин, щоб досягти поставленої мети .

У одній зі своїх праць Ю. П. Азаров, розглядаючи майстерність вихователя, підкреслював, що: «Педагог стикається з постійно мінливим світом своїх вихованців, з необхідністю миттєво приймати рішення діяти. Від нього вимагається щоденно ледь не мільйон реакцій і мільйон дій» (Азаров, 2003, с. 3).

О. К. Маркова розглядає педагогічну імпровізацію як одну з психологічних обставин професійної діяльності педагога поряд із педагогічною обізнаністю, покладанням педагогічних цілей, педагогічним мисленням, педагогічною винахідливістю, педагогічною інтуїцією, педагогічною пильністю, кмітливістю, педагогічною рефлексією та дає визначення її суті як вміння знайти раптовий педагогічний розв'язок проблеми і його миттєве втілення, збіг процесу створення і застосування при його мінімальних відмінностях.

В. М. Харькін обґрунтує необхідності використання педагогічної імпровізації. На думку автора вона викликана подальшими суперечностями властивими педагогічній діяльності:

- розбіжністю між обмежувальним характером педагогічної діяльності (планами, методичними рекомендаціями, підручниками та ін.) і мінливим рівнем готовності школярів;
- відмінністю між стереотипними та імпровізаційними ступенями педагогічної діяльності;
- розбіжністю між запланованим уроком та педагогічними цікавинками вчителя, що він знаходить їх безпосередньо на уроці;
- протиріччя між необхідною для педагога імпровізацією й невмінням

імпровізувати якісно через наукову невизначеність проблеми та відсутність обґрунтованих рекомендацій.

Тобто, вчитель повинен вміти орієнтуватись у живому процесі навчання й оперативно приймати доцільні педагогічні рішення, ці вміння виступають як професійно необхідні умови для ефективного, повноцінного творчого педагогічного процесу.

Важливим фактом є те, що на думку В.М. Харькіна саме інтуїція є вихідною ланкою виникнення педагогічної імпровізації. У процесі навчання та виховання учнів виникає дуже багато незапланованих ситуацій, які вимагають швидкого розв'язання та призводять до виникнення різних, іноді непередбачуваних варіацій задумів, ідей та пропозицій.

Науковець робить особливий акцент що «складовою частиною педагогічної імпровізації є педагогічна інтуїція, а рушійною силою її виступає протиріччя між попереднім задумом і новим, більш вдалим, який виник безпосередньо на уроці...» (Харькин, 1989, с. 111).

Термін «інтуїція» має латинське походження від лат. «intuitio», великий тлумачний словник розглядає цей термін як споглядання, чуття, припущення, інстинктивне розуміння, передбачення чогось.

У. С. Гончаренко, автор «Українського педагогічного словника», розглядає інтуїцію як «специфічну здатність», «цілісне охоплення» обставин проблемної ситуації, механізм творчої практики; здатність людини в певних ситуаціях несвідомо, чуттями відчувати істину, передбачати, вгадувати щось, спираючись на попередній життєвий та педагогічний досвід, знання й т. ін. Також автор доповнює це визначення тим, що вказує на те, що інтуїція є необхідною, внутрішньо зумовленою природою творчості, моментом виходу за межі прийнятих шаблонів, логічних планів пошуку вирішень проблем.

Проаналізувавши вище зазначені твердження, можемо дійти до такого висновку, що педагогічна інтуїція є особистою якістю педагога, яка не є вродженою рисою. У вчителя вона утворюється та розвивається на основі набутого досвіду досягнень та похибок. Складовими частинами інтуїції є

глибокі фахові знання та багата емоційна жвавість, гнучкість, оперативність. Отже, інтуїція є проявом духовної складової, досвіду, що випереджає ментальність.

Цікавими для майбутніх фахівців інклюзії є поради про розвиток інтуїції В. І. Немировича-Данченка. Він називав її «властивістю Духу». Особливо вказував на те, що: «Спостерігаючи за життям, людьми, потрібно звикнути напружувати свій духовний зір і намагатися вгадувати сутність написаного, побаченого, зображуваного; ділитися враженнями з іншими – тоді наш духовний слух буде все тоншим і зір все гострішим» (Немирович-Данченко, 1989, с. 151-152).

На думку О. К. Маркової терміну педагогічна інтуїція більше підходить визначення, яке вона сформулювала. Вона вважає, що педагогічна інтуїція є швидким, одномоментним прийняття вчителем педагогічного розв'язання проблеми враховуючи передбачення подальшого розвитку ситуації без розгорнутого усвідомленого аналізу.

Вчитель не завжди діє покладаючись тільки на інтуїцію, але дуже часто вирішення конкретних педагогічних завдань проходить на основі інтуїції. Передусім педагогічна імпровізація завжди спирається на педагогічний досвід вчителя, який неусвідомлено робить логічний аналіз накопиченої інформації, що є в пам'яті та зіставляє його з існуючою ситуацією. «Якими б миттєвими не були інтуїтивні рішення, вони завжди передбачають попереднє накопичення даних»(Азаров,2003).

На думку В. А. Кан-Калика «педагогічна імпровізація у творчості педагога, як і в художній творчості, базується на творчій підготовці до уроку, спирається на неї і неможлива без серйозної попередньої роботи» (Кан-Калик, 1987).

В. М. Харькін вважає, що «педагогічна імпровізація часто має інтуїтивний характер, але її основи цілком реальні». Автор виділяє три доміанти педагогічної імпровізації. Першою, головною доміантою, він вважає загальнокультурні і психолого-педагогічні знання, вміння, навички, другою, не менш важливою – творчість (увага, розвинута уява, натхнення), третьою

домінантою В.М. Харькін виділяє спеціальні знання сутності педагогічної імпровізації, вміння та навички імпровізування. Опрацювавши працю дослідника, ми бачимо, що на його думку натхнення, осяяння та інші доміанти творчості, що призводять педагога до імпровізації, не виникають нізвідки, раптово, а є результатом попереднього накопиченого досвіду (Харькін, 1989, с. 180).

Педагогічна інтуїція, на нашу думку, має здатність підсвідомо відчувати внутрішній стан особистості учня та здогадуватись, коли і за яких обставин різні засоби впливу гарантують успіх. Найточнішою ознакою педагогічної інтуїції є проникливість у внутрішній світ дитини. Вчитель проникає в нього за допомогою розвиненої на високому рівні педагогічної спостережливості, уваги та уяви. Ці якості, наче третє око допомагають педагогу охопити всю ситуацію комплексно, хоча й на підсвідомому рівні. Але це дозволяє більш чітко визначити у подальші дії, бо відомо, що розум переробляє різні враження дійсності, отримані як на свідомому, так і на підсвідомому рівнях. Інтуїція, зазвичай, розвивається за допомогою спостережень за мімікою, інтонацією, голосом, жестами, рухами, зовнішнім виглядом людей, інформацією минулого власного досвіду й досвіду інших, знаннями про школярів і його соціум, історіями, ненароком побаченим і почутим, які, в свою чергу, зафіксовуються у пам'яті, незалежно від наших бажань. Коли нам це потрібно, то наш мозок вимальовує картини й образи минулого та наслідки інших подій за аналогією. Саме через це людина замислюється та уникає помилок, що допомагає їй приймати правильні рішення. Коли ми виходимо за межі стандартних стереотипів, пошуку рішень та логічних програм, то людина знаходить правильне рішення, за допомогою інтуїції. Якщо логічно дивитися на вищезазначене, то ми можемо побачити, що інтуїція не може виникнути на порожньому місці, тобто без попередньої діяльності людини. Вчитель повинен час від часу розвивати свою пам'ять та інтуїцію різноманітними спостереженнями. Тільки якщо вчитель буде розвивати інтуїцію та пам'ять, то у він може зробити різні педагогічні відкриття й піднесення, а вони дадуть

змогу в сукупності із знаннями, засвоєних на свідомому рівні, оптимально впливати на особистість, безпомилково обираючи найкращий варіант рішення. Психологи підкреслюють важливість інтуїції та її багатий потенціал, тому вважають, що люди дарма недооцінюють її. Ми вважаємо, що вчитель ні в якому разі не може ігнорувати інтуїцію. Ми можемо побачити це на основі досвіду педагогів-майстрів. Вони розповідають, що інколи доводиться чинити так, як підказує інтуїція, навіть попри деякі педагогічні правила. Логічно, що цьому передують попередня пізнавальна діяльність. Саме на цьому акцентує увагу С. У. Гончаренко, він називає таку інтуїцію «інтелектуальною». Переконані, що кожен педагог повинен мати певною мірою розвинену інтуїцію. Це доступно кожному, бо в процесі своєї діяльності учитель постійно накопичує досвід, педагог регулярно знаходиться у творчому пошуку, навчає інших та сам отримує нові знання. Якщо до цього додати природну інтуїцію, яка властива багатьом людям, зокрема жінкам, то від учителя можна очікувати успішної педагогічної діяльності. Вміння інтуїтивно відчувати, як слід себе поводити в конкретній ситуації, втому дітей, їхню радість, незадоволення, конфлікт, що назріває, інтереси, побажання, приховані риси характеру, мікроклімат в класі, стосунки між дітьми, є результат розвиненої інтуїції педагога. Якщо вчитель має добре розвинену інтуїцію, то він майже завжди здогадується, коли треба помовчати, коли потрібно зупинитись, коли дитина говорить неправду і як на це реагувати, а коли треба здійснити управлінський вплив. Саме за допомогою інтуїції можна пов'язати свою поведінку з умовами та знайти адекватне рішення, підбираючи найдієвіші засоби вербальної і невербальної комунікації. Зрештою, підсумовуючи все вищесказане, ми можемо зробити такий висновок, що педагогічна інтуїція займає чільне місце в структурі внутрішнього положення педагогічної імпровізації, адже вона є феноменальною.

Важливим у дослідженні педагогічної імпровізації є визначення критеріїв імпровізаційної спрямованості професійно-педагогічної роботи педагога. У дослідженні В.М.Харькіна, ми побачили, що педагог виділяє і обґрунтовує наступні критерії педагогічної імпровізації:

- публічність (наявність глядачів);
- ті, що належать до феномену в цілому (об'єктивні):
- миттєвість (термінові дії відразу при виникненні неординарних ситуацій і (або) обставин);
- раптовість (швидка реакція на особливі умови в стандартній ситуації, або на незвичайну ситуацію);
- новизна (ступінь оригінальності продукту імпровізації, а також своєрідне поєднання, з'єднування, співставлення відомого, що має сукупну новизну);
- педагогічна цінність (виховна, розвивальна, освітня спрямованість і результативність);
- здивування (реакція на несподіване);
- критерії здійснення імпровізації суб'єктом:
- демонстрація роботи думки (інваріантного пошуку);
- духовний і емоційний підйом;
- підвищення настрою та активності;
- почуття задоволення;
- критерії імпровізації в її сприйнятті іншими суб'єктами:
- включення;
- активність;
- емоційна чуйність;
- концентрація уваги;
- зростання цікавості;
- глибина запам'ятання;
- глибина співпереживання.

Також В. М. Харькін, коли досліджував структуру педагогічної імпровізації, то виділив п'ять її етапів:

- ❖ Перший етап – етап педагогічного прозріння, тобто зародження педагогічної імпровізації. Ми можемо це побачити тоді, коли у відповідь на запитання аудиторії, з'являються нові незвичні думки та ідеї.

- ❖ Другий етап – це миттєве розуміння концепції навчання і миттєвий вибір методів реалізації. Іншими словами, вчитель повинен приймати рішення якою повинна бути його імпровізація.
- ❖ Третій етап – публічне здійснення педагогічної імпровізації. Дослідники звернули увагу на те, що цей етап стає стрижнем імпровізації, адже найголовніше є втілення задуму імпровізації у реальність.
- ❖ Четвертий етап – ментальний аналіз процесу впровадження педагогічної ідеї, неочікуване рішення продовжити чи припинити педагогічну імпровізацію.
- ❖ П'ятий етап – логічний перехід від процесу імпровізації до задуманого раніше.

Важливою для нашого дослідження є важливою класифікація педагогічної імпровізації В. Харькіного, де за основу взято її структуру:

- «класична» педагогічна імпровізація, (вона включає в себе всі етапи здійснення імпровізації);
- імпровізація з домашньою підготовкою (частка інтуїтивного мінімальна і навіть, можливо, нульова). Ми бачимо, що дослідник прихильно відноситься до цього виду імпровізації. Він вказує на низку її переваг: «Домашня заготовка гарантує якість реалізації і перетворює феномен імпровізації в доступний для кожного педагога ефективний освітньо-виховний метод чи прийом» (В. Харькін, 2018);
- перехідна імпровізація у якій різні варіанти переходять з одного в інший.

Ми можемо побачити, що у дослідника крім поданих класифікацій є ще інші. Автор також класифікує педагогічну імпровізацію і виділяє такі форми її здійснення:

- словесна імпровізацію (вона має монологічну форму, діалогу з окремим школярем, з групою, класом, дотепної репліки або фрази);

- фізична (рідко в педагогічній імпровізації зустрічається фізична дія в чистому вигляді; вона проявляється поглядом, жестом, спортивною вправою або іншими рухами);
- словесно-фізична (набута широким використанням словесно-фізичних дій (гра, розіграш, імпровізована вистава і т.д.) (Харькин, 1989).

Дослідник вважає, що найпоширенішим видом є словесний. Ми погоджуємося з думкою В. М. Харькіна, бо саме словом, а не фізичною дією, ми можемо головним чином вплинути на формування школяра з особливими освітніми потребами чи нормотипового учня, який є особистістю та найвищою цінністю суспільства. Тому логічним є той факт, що необхідно підготувати майбутніх учителів початкових класів, перш за все, до цього виду діяльності.

Ще одним чудовим педагогом, який класифікував педагогічну імпровізацію є Л. Ю. Берікханова. Авторка виділяє чотири рівні її реалізації:

- перший, коли *імпровізація здійснюється на рівні комунікації* (коли використовують непередбачені наперед мовні засоби, акторські та ораторські прийоми). На першому рівні імпровізація не сильно змінює розроблений вчителем план заняття. Саме вона є досить ефективним засобом його реалізації;
- другий - *імпровізація на рівні методичного прийому*. На цьому рівні імпровізація конкретизує розроблений план заняття, застосування не прописаних в конспекті, але визначених навчально-виховною ситуацією педагогічно доцільних прийомів роботи;
- третій – *імпровізація на рівні змісту навчального матеріалу* (Саме за допомогою імпровізації на цьому рівні ми можемо трансформувати, уточнювати, доповнювати, коректувати зміст уроку згідно з вимогами конкретної навчально-виховної ситуації);
- четвертий – *імпровізація на рівні мети уроку*. Тут ми можемо побачити, що імпровізація припускає корекцію, або й навіть повну зміну запланованої мети конкретного заняття, уроку, що спричиняє зміну змісту і структури навчального матеріалу.

Педагог також класифікує педагогічну імпровізацію за джерелом виникнення. Вона поділяє її на:

- «природну», «неспровоковану», яка виступає засобом втілення педагогічного задуму і його оперативних коригувань;
- «змушену», «спровоковану», яка є засобом конкретизації педагогічного проєкту уроку в залежності від творчості педагога та конкретних обставин діяльності.

Ще однією не менш важливою класифікацією Л. Ю. Берікханової є класифікація за якісним змістом, ступенем новизни прийнятого рішення. Вона поділяє її на:

- «типову», «стандартну». При організації такої імпровізації, ми використовуємо типові, стандартні методи розв'язання конкретних педагогічних ситуацій;
- «творчу» імпровізація вимагає концентрації творчих зусиль педагога. Вона вимагає нестандартного вирішення педагогічної задачі, через що виникає нове суб'єктивне або об'єктивне.

Серед розглянутих нами варіантів і видів педагогічної імпровізації, які виникають у процесі комунікації вчителя та молодших школярів в інклюзивному класі, ми можемо виділити такі спільні моменти:

- 1) імпровізація, що є результатом необхідних оперативних змін викладу навчального матеріалу;
- 2) імпровізація, яка є наслідком появи у вчителя несподіваних асоціацій, аналогій, спогадів під час уроку(внутрішній фактор);
- 3) імпровізація, яка відповіддю на вчинки учнів (зовнішній фактор);
- 4) імпровізація, яка наслідком незадоволення педагога ходом уроку і бажання вдосконалити власну діяльність.

Коли педагог проєктує свою майбутню діяльність, то зумовлює власні задуми саме цими орієнтирами, адже їх втілення і конкретизація відбувається безпосередньо в процесі комунікації з учнями завдяки педагогічній імпровізації.

Ще одним видатним педагогом є В. М. Смиренський. Саме він розглядає цей феномен як механізм втілення і корегування структурних компонентів освітнього процесу. Вчений виокремлює чотири взаємопов'язаних і взаємозумовлених види педагогічної імпровізації, які на його думку є дуже важливими:

- 1) змістовий;
- 2) цільовий;
- 3) методичний;
- 4) комунікативний.

Розглянемо детальніше дані напрями. Першим видом педагогічної імпровізації є змістовий. Він спрямований на розв'язання суперечностей між попереднім, запланованим змістом навчального матеріалу, зумовленим метою конкретного уроку і навчальними програмами. Цей урок вчитель може трансформувати, уточнювати, доповнювати, корегувати під час спілкування з учнями. Але він повинен дотримуватися змістового аспекту навчання згідно з вимогами конкретної навчально-виховної ситуації.

Другий вид педагогічної імпровізації – цільовий. Цей вид спрямований на розв'язання конфліктів між метою конкретного уроку, яка виникає перед учнями, (для її формування вчитель використовує навчальні програми, посібники, рекомендації) та її бажаним або несподіваним корегуванням, чи повною зміною в процесі педагогічного спілкування з учнями. Це передбачає перегляд або зміну композиції навчального матеріалу, відбір відповідних прийомів і засобів.

Третій вид педагогічної імпровізації – методичний. Він розв'язує суперечності між методичними прийомами й засобами, які обрав педагог. Коли він готується до конкретного уроку, то використовує при цьому методичні рекомендації чи вказівки, також конкретизацією і творчу інтерпретацію розробленого проекту шляхом варіювання різними методичними прийомами навчання. В результаті педагог виявляє незаплановані, більш ефективні

рішення або зміни конкретних обставин у процесі спільної діяльності з молодшими школярами.

Четвертий вид педагогічної імпровізації – комунікативний. Саме це вид спрямований на вирішення конфлікту між організацією навчальної комунікації конкретного уроку, яку заклав педагог в основу заздалегідь розробленого конспекту, та незапланованими окремими мовними засобами (метафорами, епітетами, порівняннями тощо), доцільними паузами, оціночними судженнями, мімікою, жестами, акцентами, репліками, що коментують ту чи іншу ситуацію. Вони виникають як результат коригування педагогом мети, змісту, методів навчання і виховання в процесі комунікації з молодшими школярами.

Ми можемо побачити, що педагогічна імпровізація є багатогранною. З одного боку, її можна охарактеризувати як фрагмент педагогічної діяльності. Саме в ній вчитель інклюзивного класу у процесі вирішення попередньо не спланованого педагогічного завдання імпровізовано здійснює творче перетворення педагогічних знань, умінь та здібностей.

З іншого боку інтуїція творчою педагогічною діяльністю, яка відбувається під час педагогічного спілкування інтуїтивно, тобто її попередньо не осмислюють та не обдумують. Вона базується на основі попереднього досвіду педагога, набутих вмінь, яка базується на психолого-педагогічній підготовці.

Підсумовуючи все вище сказане, можемо визначити, педагогічна імпровізація є передумовою для творчості педагога. Адже саме вона забезпечує процес самоактуалізації й пробудження творчих сил та можливостей вчителя, мотивує до саморозвитку, зростання професійних умінь та можливостей. Це і є тим, що ми називаємо творчим розвитком педагога.

1.2. Значення педагогічної імпровізації в системі педагогічної діяльності.

Зі всього вищесказаного ми можемо побачити, що імпровізація виявляється в діяльності, а отже, педагогічна імпровізація проявляється в педагогічній діяльності. Тому у нашому дослідженні потрібно розглянути сутнісну характеристику педагогічної діяльності.

Зокрема, досліджуючи це питання, ми дізналися, що дефініція «діяльність» кінцево сформулась в середині 30-х років. Пов'язуємо це з обґрунтування в той же час принципу єдності свідомості й діяльності. Це досліджували такі педагоги як: О. М. Леонтьєв, Л. С. Виготський, С. Л. Рубінштейн, П.Я.Гальперин.

У філософському енциклопедичному словнику ми знайшли визначення у якому йдеться про те, що діяльність є притаманною тільки людині формою ініціативного ставлення до оточення, змістом цієї форми є доцільна зміна та перетворення.

Вперше термін «діяльність» у наукову психологію ввів Л. С. Виготський. Цей педагог розглядає діяльність як взаємодію індивідуальності з об'єктивним світом. Інший педагог, а саме Леонтьєв розкриває психологічну сферу діяльності на наступних умовах: П – потреба, М – мотив, М – мета, УДМ – умова досягнення мети.

Радянський вчений-педагог Б. Т. Ліхачов робить висновок, що педагогічна діяльність є специфічною, вона є винятковим видом суспільно-корисної діяльності зрілих людей, яка спрямована на підготовку молодого покоління до життя у зв'язку з естетичними, моральними, політичними, економічними цілями.

Н. В. Кузьміна зробила значний вклад у дослідження специфіки педагогічної діяльності. Педагогиня зауважує, що будь-яка професійна діяльність є нормованою на основі певних вимог, тому вона завжди належно організована. Кожна професійна діяльність, залежно від мети, вимагає від людини послідовних дій, розподілу уваги, вольового тиску, подолання

перешкод, особливого психологічного рівня, певного ставлення до себе. Н. В. Кузьміна у своїй роботі «Очерки психологии труда учителя» виділяє різні компоненти педагогічної діяльності: конструктивний, організаторський і комунікативний. Це має особливе значення у розробці змісту педагогічної діяльності, яка довгий час не зазнає суттєвих змін.

Дослідник І. Ф. Харламов, для свого дослідження бере за основу структуру педагогічної діяльності, яку запропонувала Н. В. Кузьміна. Він визначає наступні пов'язані між собою види діяльності педагога:

- Організаційна,
- орієнтаційно-прогностична,
- конструктивно-проектувальна,
- інформаційно-пояснювальна,
- діагностична,
- комунікативно-стимулююча,
- аналітико-оцінна,
- дослідницько-творча.

Харламов робить висновок, що види педагогічної діяльності мають загальну будову, але все одно вони є своєрідними. На цьому також наголошує і О. К. Маркова у своїй книзі «Психология труда учителя».

Багатьох педагогів та психологів турбує одна дуже важлива проблема, це проблема творчості в діяльності педагога. Термін «творчість» є дуже багатогранним. Ми бачимо, що з психологічного погляду творчість розглядають пов'язану з творчою уявою, інтуїтивним мисленням, імпровізацією та натхненням. У філософському енциклопедичному словнику ми знаходимо визначення, у якому розповідається, що творчість є діяльністю, яка породжує щось абсолютно нове, якого ніколи ще не було.

З поняттям «творчість» пов'язано багато різних понять, одним з таких, які мають тісний зв'язок з творчістю є «креативність». Проаналізувавши різні сучасні зарубіжні та вітчизняні психолого-педагогічні джерела, ми зауважили, що є різні підходи до розуміння креативності. Ми бачимо, що багато науковців,

а зокрема, Р. М. Сімпсон визначає креативність як здатність людини відмовитися від стереотипних способів мислення.

Радянський педагог та психолог А.В. Мороз вважає, що креативність є здатністю людини до творчості. Тобто особистість визначає нові поняття та формує нові навички.

Зокрема, у статті «Творча діяльність» Мороз описує творчу діяльність: «Спрямована на створення якісно нового, ніколи ще не існуючого. Стимулом до творчої діяльності служить проблемна ситуація, яку неможливо вирішити традиційними способами. Оригінальний продукт діяльності виходить у результаті формулювання нестандартної ситуації, залучення пов'язаних з нею елементів, встановлення між ними нових видів взаємозв'язку. Передумовою творчої діяльності є гнучкість мислення (здатність варіювати способи вирішення), критичність (здатність відмовитись від непродуктивних стратегій), спроможність до зближення і поєднання понять, цілісність сприймання та ін.» (Мороз, 2004, с. 47).

Значною проблемою являється проблема структури творчості. Її потрібно вирішити, щоб зрозуміти сутність педагогічної імпровізації.

У монографії «Педагогическая импровизация: теория и методика» В. М. Харькін здійснює порівняння різних варіантів структур творчого процесу інших авторів зі своєю структурою педагогічної імпровізації. З цього порівняння автор робить висновки, що педагогічна імпровізація є видом і компонентом педагогічної творчості вчителя.

Ми поділяємо думки В. М. Харькіна про поетапно-ланкову структуру педагогічної імпровізації. Тому вважаємо доцільним виділити наступних п'ять етапів:

- 1) педагогічне просвітлення;
- 2) Реалізація педагогічної ідеї;
- 3) публічне здійснення педагогічної ідеї;
- 4) швидкий аналіз процесу здійснення й отримання результатів педагогічної імпровізації;

5) миттєвий та логічний перехід до задуманого.

Ю. М. Кулюткін вважає, що основним моментом педагогічної діяльності вчителя є процес прийняття педагогічного рішення. Ми розуміємо та підтримуємо цю думку, адже вчитель реалізує свої педагогічні функції у конкретних умовах навчально-виховної роботи. Сукупність цих функцій у цей момент і складає педагогічну ситуацію, адже будь-яка ситуація містить ту чи іншу проблему.

А. К. Маркова вважає, що «педагогічна ситуація – це сукупність умов, за яких педагог ставить педагогічну мету і завдання, приймає й реалізує педагогічне рішення (всяка ситуація стає педагогічною, якщо в ній ставляться завдання навчання й виховання)» (Маркова, 1990, с. 14).

Так, в інклюзивному освітньому процесі педагоги повинні часто негайно вирішувати проблему, адже виникає багато незапланованих ситуацій. Педагог постійно стикається з необхідністю миттєво приймати рішення, імпровізувати. Харькин зазначав: «Непідготовлений до несподіванок учитель намагається уникнути подібних моментів, не помітити, проскочити, знаходитись у постійній напрузі – готовності задавити все позапланове або розгублюється, «комкає» проведення уроку» (Харькин, 1989, с. 25).

Ми бачимо, що тільки успішна імпровізація може допомогти педагогу вийти зі складної ситуації, саме тому так важливо розвивати готовність майбутніх учителів інклюзивних класів до педагогічної імпровізації під час взаємодії з нормотиповими та учнями з особливими освітніми потребами.

1.3. Стан готовності студентів закладів вищої освіти до імпровізаційної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі.

Однією з важливих проблем у психолого-педагогічних дослідженнях, якій приділено багато уваги, є проблема того, наскільки людина готова до виконання певної діяльності. У контексті нашого дослідження нас особливо цікавить наскільки готові студенти до здійснення педагогічної імпровізації у освітньому процесі. Цю проблему розглядали багато дослідників, адже вона виступає як передумова ефективності будь-якої діяльності.

На початку 70-х років поняття професійної готовності ввели в педагогіку. Великий внесок у розробку психолого-педагогічних аспектів цієї проблеми зробили Д. Узнадзе, Б. Ананьєв, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн та ін.

В теперішніх умовах готовність до педагогічної діяльності й творчості розглядається різними педагогами. Н. В. Гузій розглядає цю проблему як домінуючу мету професійної підготовки вчителя. А інший педагог О. М. Пехота у своїх дослідженнях дійшов висновку, що готовність є актуалізацією потенційних професійних можливостей особистості та їх розвитку до рівня зрілості. Деякі вчені дійшли висновку, що професійна підготовленість є важливою якістю особистості, вона характеризується станом зібраності та бажанням самостійно виконувати свої професійні обов'язки. Саме сформована професійна готовність допомагає молодим спеціалістам швидко адаптуватися до реальних умов навчально-виховного процесу. Передумовою успішного вирішення поставлених завдань є вміння перебудовувати свою діяльність при виникненні непередбачуваних ситуацій.

Тепер багато сучасних вчених досліджує проблему готовності людини до певних видів діяльності. Одні вчені вважають, що її можна виховувати (Л. В. Кондрашова), а інші, що вона формується (В. Т. Дорохіна, І. С. Ракович, С. М. Корищенко, А. Ф. Линенко, Є. С. Шевчук).

У своїй праці ми спираємось на концептуальне положення про те, що готовність як стан і як стійка ознака особистості виявляється і формується в діяльності, і є її складовою частиною (А. Я. Журкіна, С. Н. Чистякова, М. І. Дяченко, Л. А. Кандибович, О. К. Маркова, А. І. Міщенко та ін.). Вказані вище вчені у своїх дослідженнях вважають, що готовність є фундаментом успішного виконання будь-якої діяльності.

Після опису стану проблеми готовності до діяльності, перейдемо до визначення основних ознак готовності до педагогічної діяльності й педагогічної імпровізації як різновиду творчої педагогічної діяльності.

Важливим для розгляду є рівень розробки проблеми у практиці вищої педагогічної освіти. Щоб краще зрозуміти цю тему звернемося до праць відомої дослідниці М. М. Левіної.

У її працях ми бачимо низку підструктур, які пов'язані з педагогічною імпровізацією, яку ми обговорювали. Так, у визначеному нею блоці операційно-методичних умінь однією із важливих складових названо:

- керування вирішенням навчальних завдань і застосування корегувальних методів, а також допоміжних, додаткових і методів індивідуальної допомоги.

Вона вказує, що у комплексі психолого-педагогічних умінь необхідно:

- розробляти й застосувати індивідуалізовані технології, методи і прийоми навчання;
- застосувати творчі методи педагогічного впливу, які будуть стимулювати розвиток школярів;
- створити сприятливу психологічну атмосферу для здійснення освітнього процесу.

Дослідниця акцентує увагу на тому, що у комплексі діагностичних умінь важливим є:

- застосування методів аналізу, щоб визначити рівень сформованості вмінь та навичок пізнавальної діяльності на основі логічних операцій та евристичним шляхом;

- втілення на практиці навчання методів самоаналізу, самоконтролю.

Комплекс умінь оцінювання та перевірки знань і вмінь учнів включає використання процедур оцінювання в балах та інших системах, словесне оцінювання у формі заохочення, схвалення, осуду, пояснень, покарання, порівняння, розгортання очікуваних досягнень тощо.

У комплексі вмінь, що базуються на виконанні функцій спеціаліста у сфері навчання, вчена наголошує на потребі розробки й реалізації педагогічних прийомів, які беруть за основу розвивальний вплив на процес навчання, використання цікавих інтелектуальних вправ, які побудовані на принципі розвитку психічних функцій. Навіть з поверхового аналізу видно, що перелічені вміння так чи інакше базуються не стільки на знаннях стандартних прийомів та технологій діяльності, скільки на сформованості умінь педагогічної імпровізації, інтуїції. Відповідно на цьому ґрунтується також імпровізаційна готовність майбутнього педагога.

Коли авторка вказує на зміну принципів у практиці педагогічної освіти, то пише: «З глибоким співчуттям відзначає, що в наш час прийнято вважати оптимальними педагогічними рішеннями ті, що забезпечують середні показники освіченості, і, крім того, залишається збоку проблема розвитку творчості й особистісної принадності» (Левіна, 2001, с. 45). Під час нашого дослідження ми побачили, що М. М. Левіна вказує на те: «З ряду технологій педагогічної підготовки випало завдання навчання студентів педагогічних вузів прийняттю професійного рішення, також не вивчається зі студентами питання про рівень професійної кваліфікації педагога, не розкрита цільова настанова педагогічної освіти, не зрозуміла позиція стосовно ролі принципово значущих якостей педагога. Саме ці чинники, формують у студентів пасивність педагогічного мислення й пізнавальної поведінки, що зі свого боку, не забезпечує потенційних умов для розвитку їх прагнення до застосування й моделювання нових способів професійних дій, не стимулює технологічні розробки нових методичних процедур, що визначають оптимальне

функціонування процесу навчання, не сприяє створенню умов для розвитку в них потреби в самоосвіті й самовдосконаленні» (Левіна, 2001).

У зв'язку з цим необхідно зазначити, що М. М. Левіна пропонує новітню методику підготовки майбутнього вчителя – проблемне навчання, яке організовується використання різних методів, що стимулюють активність учнів. Науковиця пропонує формулювати проблемну ситуацію таким чином, щоб завжди пов'язувалась з певною невизначеністю та вирішувалась вибором своїх наступних дій, невизначеність такої ситуації є основним структурним етапом у моделюванні проблемного процесу і вирішенні проблемної ситуації, розумових труднощів під час здійснення пізнавального процесу тими хто навчається. Як ми можемо побачити з вищесказаного, різниця технології проблемного навчання від інших методик навчання полягає в тому, що, по-перше, функціонально залучена повна структура освітньої діяльності, і, по-друге, в критичному навчанні переважає побудова моделі дій і індивідуальний вибір способу рішення, тобто самокритики. Автор вважає, що проблемне навчання – це педагогічний прийом навчання, який за змістом і структурою інтегрує творчий процес вчителя та учнів.

У техніці творчого навчання рекомендується використовувати елементи тренінгу з урахуванням евристичних когнітивних методів, спрямованих на розвиток самоконтролю та коригування прийняття рішень. Поєднання евристики та логічних пізнавальних методів є законом педагогічного управління для розвитку продуктивного мислення учнів. М.М. Левіна вважає, що у професійній діяльності вчителя виникають різноманітні проблеми, вирішення яких невідоме у зв'язку з різноманітними умовами педагогічного процесу навчання. При цьому можуть використовуватися різноманітні технології, починаючи від побудови навчальних інформаційних алгоритмів та інструкцій щодо виконання дій, і закінчуючи високорівневою орієнтацією учнів, з метою використання евристичних елементів для розв'язування задач.

На думку автора, саме складні непередбачувані ситуації вимагають професійної інтуїції та імпровізаційної поведінки в навчанні, а алгоритм

вирішення неможливо знайти, оскільки вони щоразу можуть бути різними. Особливо це помітно в роботі молодих вчителів, бо їх план підготовки не відтворює всіх деталей майбутнього процесу. У процесі навчання завжди будуть виникати непередбачувані обставини, які вимагають миттєвого вирішення переведення знань у дії, що спирається на досвід, якого ще не мають вчителі-початківці. В загальному дії вчителів базуються не тільки на чинній програмі, але й на раціональному досвіді інтуїції, а головне – на імпровізації. Збіг умов навчання й запрограмованих дій, як правило, не повний, завжди залишається простір для імпровізаційного вирішення професійних завдань. Неможливо описати всі умови, які вимагають евристичних методів для вирішення проблеми на рівні процедур дії, але можна передбачити справжню ситуацію евристичної діяльності вчителя на основі аналізу очікуваних відповідей учнів.

Здатність ретроспективно оцінювати свою поведінку та вносити необхідні корективи забезпечує гнучкість системи навчання та її адаптивність до умов навчання. Рефлексивні дії вчителя потребують інтелектуальних операцій, спрямованих на аналіз та оцінку впливу навчання на учнів та побудову допоміжних моделей процесу навчання.

Важливою для нас є розроблена Л. Ю. Берікхановою методика формування готовності до педагогічної імпровізації. Методика цієї авторки скерована на те, щоб виробити уміння, які забезпечать організацію педагогічної комунікації, конкретизації й корекції прийомів, змісту, мети навчання. Вчена виділяє наступні етапи, які формують педагогічний компонент готовності вчителя до здійснення імпровізації.

Перший етап формує навички здійснення педагогічної імпровізації, яка спрямована на відтворення задуманого вчителем плану уроку.

На другому етапі формуються вміння визначати певні прийоми, які розвивають навички педагогічно-комунікативної імпровізації.

На третьому етапі передбачено удосконалення вмінь й визначення змісту дидактичного матеріалу.

Четвертий етап спрямовується на розвиток навичок швидко та лаконічно конкретизувати мету уроку.

На всіх 4-х етапах, розвиваються імпровізаційні вміння приймати певні рішення в процесі навчання, одночасно формуються і навички володіння своїм творчим самопочуттям, розвиваються особистісно-моральні риси педагога, виявляються й удосконалюються своєрідні прийоми та способи навчальної діяльності.

Система завдань і вправ з формування професійно-педагогічного компоненту імпровізаційної готовності побудована за принципом підвищення ступеня проблемності та нестандартності, починаючи з типових, стандартних завдань і закінчуючи творчими.

На 2, 3, 4-му етапах пропонується три групи педагогічних завдань:

- ✓ Першу групу складають завдання спрямовані на аналіз оперативних педагогічних рішень, визначення виду здійсненої педагогічної імпровізації.
- ✓ В другу групу включені завдання щодо розробки програми педагогічного впливу, вибір оптимального рішення, в конкретній ситуації імпровізаційного, на рівнях навчальної комунікації, творчого прийому, змісту навчального матеріалу, мети навчання.
- ✓ В 3-тю групу входять завдання на прийняття оперативного педагогічного рішення і рольові ігри. Специфіка даної системи вправ полягає в поступовому й цілеспрямованому скороченні до мінімуму часу, відведеного на прийняття конкретного педагогічного рішення.

Для формування мотиваційно-творчого компоненту пропонується виконання вправ, що розвивають і мобілізують творчість педагога. Метою цих вправ, на думку авторки, є формування вмінь фокусувати увагу на майбутній педагогічній діяльності, вияв творчих “надзавдань” та моделювання вчителем власного творчого самопочуття. Крім того, в систему завдань включені вправи, спрямовані на розвиток і вдосконалення індивідуально-своєрідних якостей особистості вчителя, таких як педагогічна інтуїція, уява, винахідливість тощо.

Дану послідовність дій припускається здійснювати на семінарських і практичних заняттях в курсі загальної педагогіки.

Удосконалення імпровізаційних умінь, розвиток індивідуально-своєрідних прийомів і способів діяльності відбувається у процесі педагогічної практики студентів і практичної педагогічної діяльності.

Дослідження С. В. Мелешіної, І. Ф. Харламова, О. І. Щербакова та ін. показують, що якщо у процесі навчання у педагогічному навчальному закладі студенти вирішують велику кількість педагогічних завдань, то це сприяє відпрацюванню творчого підходу до виконання професійних завдань і є одним із шляхів розв'язання міжпредметних зв'язків під час навчання у ВУЗі, що в кінцевому підсумку сприяє підвищенню освітнього рівня. Постановкою завдання викладач вищого навчального закладу підводить студентів до проблемної ситуації. Усвідомивши її, майбутні вчителі шукають оптимальні шляхи вирішення даної проблеми, що активізує їхню пізнавальну діяльність (Щербакова, 1980).

Таким чином, використання в освітньому процесі вищих навчальних закладів різних типів педагогічних завдань (навчальних, розвивальних, виховних), що формують імпровізаційну готовність, їх вирішення відпрацьовують у педагогів уміння використовувати теоретичні знання на практиці, планувати майбутню діяльність, передбачати результати педагогічної діяльності, оцінювати їхню важливість, розвивати імпровізаційні вміння і такі особистісні якості як винахідливість, гнучкість та оригінальність думки, розподілену й одночасно концентровану увагу, дружелюбність, впевненість у своїх силах. Педагогічні завдання, що відображають виникнення у безпосередній освітньому процесі школи, дають велику можливість застосовувати на практиці знання теоретичних основ педагогічної імпровізації, закріплюючи їх і відпрацювання на їхній основі імпровізаційних умінь.

У зв'язку з цим, бачимо потребу у чіткому визначенні основних перспектив та шляхів вирішення питання щодо формування імпровізаційної готовності у студентів вищого навчального закладу.

Висновки до 1 розділу

Обґрунтувавши поняття «педагогічна імпровізація» та проаналізувавши наукові підходи в психолого-педагогічних джерелах дає нам трактувати дане поняття, у контексті нашого дослідження. Так, *«педагогічною імпровізацією» є сукупність педагогічних дій, умінь виконувати які є інтегративною багатокомпонентною якістю педагога, що дає можливість йому швидко реагувати на ситуації, які виникають у ході навчально-виховного процесу, неочікувано та корегують початковий педагогічний задум (проект) згідно реальним умовам перебігу освітнього процесу.*

Внутрішнім механізмом виникнення імпровізації є педагогічна інтуїція, яка містить ряд етапів:

- миттєве реагування, щодо шляху вирішення несподіваної проблемної ситуації на основі педагогічного осяяння;
- втілення оперативно прийнятого педагогічного рішення;
- оцінка результату імпровізації та повернення до запланованого фрагменту освітньої діяльності

Видами педагогічної імпровізації є:

- імпровізація, яка спрямована на встановлення комунікації під час освітнього процесу;
- імпровізація, спрямована на корекцію педагогічного проекту, мети, методів та форм проведення уроку;
- імпровізація, спрямована на варіативний виклад навчального матеріалу.

Критеріями ефективності педагогічної імпровізації є:

- доцільність мети та змісту вирішуваної навчально-виховної ситуації;
- швидкість (мінімальний час) проведеної імпровізаційної дії з високим результатом;
- досягнення бажаної мети або позитивної динаміки в освітньому процесі, які неможливо отримати традиційними засобами.

Трактування поняття «педагогічна імпровізація» дає нам підстави стверджувати, що застосування цього феномена в освітньому процесі має відбуватися у фахівців будь-якого профілю і спеціальності, зокрема в інклюзивному середовищі.

РОЗДІЛ 2.

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНКЛЮЗИВНОГО КЛАСУ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ІМПРОВІЗАЦІЇ

2.1. Констатувальне дослідження стану готовності майбутнього вчителя інклюзивного класу до застосування педагогічної імпровізації

Для виявлення готовності майбутніх учителів інклюзивних класів початкової школи до впровадження педагогічної імпровізації ми провели констатувальний етап педагогічного експерименту, у якому брали участь 60 студентів I-III курсів та 60 студентів IV-V курсів факультету педагогіки, психології та соціальної роботи Чернівецького національного університету ім. Юрія Федьковича напрямку підготовки «Початкова освіта». Крім того, в опитуванні брали участь 20 учителів ЗОШ №24, 27.

У ході експерименту вирішувалися такі основні завдання:

- проаналізувати ставлення студентів до поняття педагогічної імпровізації як педагогічного явища;
- виявити рівень знань студентів про сутність творчої педагогічної діяльності, педагогічної інтуїції, педагогічної імпровізації;
- визначити стан наявності у студентів імпровізаційних умінь у ході виконання поданих завдань;
- діагностувати рівень готовності майбутніх вчителів до педагогічної імпровізації під час взаємодії з усіма учнями інклюзивного класу.

Досліджуючи дане питання ми використовували наступні методи науково-педагогічного дослідження: анкетування, інтерв'ювання, тестування, моделювання.

У результаті експерименту було встановлено, що більшість майбутніх учителів не мають уявлення про модель діяльності й особистості вчителя, що

використовує імпровізацію для оптимізації та актуалізації педагогічного процесу.

Для виявлення рівня знань, щодо імпровізаційних умінь нами було запропоновано наступні запитання: «Які, на Вашу думку, професійно-значущі якості важливі для вчителя?». При відповіді на нього тільки 0,6% студентів другого курсу, 1,2% студентів третього курсу, 1,5% студентів четвертого курсу, 1,7% студентів п'ятого курсу визначили готовність до педагогічної імпровізації, як важливу якість для діяльності майбутнього вчителя. Студенти першого курсу взагалі не виділяють педагогічну імпровізацію, як важливу якість для вчителя. В той час, студенти, високо оцінили роль імпровізаційних умінь у діяльності вчителя. Результати аналізу показали, що 58,4% студентів першого курсу, 63,8% студентів другого курсу, 71% третього курсу, 74,1% студентів четвертого курсу і 86,9% студентів п'ятого курсу відзначають неабияке значення даних умінь для здійснення успішної професійно-педагогічної діяльності і тільки 21,3% першого курсу, 17,1% другого курсу, 14,6% третього курсу, 12,4% четвертого курсу, 10,1% п'ятого курсу взагалі не вважають імпровізаційні уміння, як важливі для практичної професійної діяльності вчителя.

Наступним запитання в ході опитування було: «На місці вчителя інклюзивного класу, як би Ви використовували імпровізаційну діяльність в освітньому процесі»:

- а) регулярно використовував би;
- б) періодично;
- в) інколи б використовував;
- г) ніколи не використовував би?».

Так, 7,4% студентів відповіли, що регулярно використовували б педагогічну імпровізацію у своїй професійній діяльності, 23,5% вказали, що використовували б періодично, 38,6% - інколи б використовували, 30,5% - ніколи б не користувались даним поняттям. Проте, 87% опитаних студентів, не дивлячись на великий відсоток студентів, що вказали, що ніколи б не

використовували дане поняття, виявили бажання підготувати себе до імпровізаційної педагогічної діяльності, особливо, для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі.

Результати даного дослідження вказують нам на те, що студенти вищих навчальних закладів не мають достатньо сформованих чітких уявлень про свою майбутню педагогічну діяльність. Це підтверджує і той факт, що 96,8% студентів взагалі не дали відповідь на запитання: «Що для Вас «педагогічна імпровізаційна діяльність»?»

Великий відсоток задовільних відповідей дає нам можливість зробити висновок, що сутність поняття педагогічна імпровізація та формування готовності до неї недостатньо не займають належного місця у підготовці майбутнього вчителя інклюзивного класу до професійної діяльності, під час навчання у вищому навчальному закладі. Також на це вказує високий відсоток студентів(25,1%), які не бачать потреби у педагогічній імпровізації під час здійснення освітнього процесу.

Особливе хвилювання викликані тим, що велика кількість майбутніх вчителів, під час проходження педагогічної практики стикаються з важкими деструктивними аспектами майбутньої професії (відсутність умінь швидко зорієнтуватися й застосовувати набуті теоретичні знання для розв'язання педагогічних ситуацій, що виникають у освітньому процесі під час взаємодії з молодшими школярами, батьками учнів, колегами-вчителями, адміністрацією школи, громадськістю), в них виникає професійне вигорання та не бажання працювати по спеціальності.

Як результат отримуємо свідчення анкетування, бесід і спостережень, що вказують на визнання труднощів, які відчують студенти у процесі педагогічної практики. Ці труднощі, пов'язані перш за все із необхідністю оперативно аналізувати ситуацію, яка виникає у рамках освітнього процесу (72%), швидкою реакцією (86,9%), миттєвою реалізацією прийнятого рішення (92,3%), органічним переходом від імпровізаційного до запланованого (53,8%). Також, студенти, які проходять педагогічну практику відчують невпевненість

при передбаченні плану уроку (69,9%), результату власної діяльності (73,1%), під час прогнозування діяльності та поведінки школярів (91,1%) тощо.

Дані результати нашого дослідження свідчать про те, що під час проходження педагогічної практики «Пробні уроки» (89,8% студентів 3-го курсу), «Педагогічної неперервної практики» (78,6% студентів 4-го курсу) і «Педагогічної переддипломної практики» (70,2% студентів 5-го курсу) не мають уявлення, як можна змінити хід уроку або виховного заходу, що можуть бути відхилення від задуму, як можуть зреагувати школярі, які емоції можуть виникнути, якщо застосувати імпровізацію при вирішенні тих чи інших завдань, що виникають у освітньому процесі.

Проаналізувавши відповіді студентів дали нам можливість виявити перешкоди, з якими майбутні вчителі зустрічаються в ході імпровізації під час розв'язання педагогічних ситуацій в проходженні педагогічної практики.

Так, до основних причин відносять: відсутність уявлення про сутність педагогічної імпровізації – 97,9% студентів; неналежно сформовані уміння та навички педагогічної імпровізації – 98,9%; несформовані вміння моделювати педагогічну діяльність – 84,3%; брак часу для педагогічного становлення – 42,6%; недостатньо сформовані вміння, що напряму пов'язані з управлінською діяльністю – 37,5%; маленькою кількістю необхідної, сучасної літератури – 99,4%.

Аналіз силябусів навчальних психолого-педагогічних дисциплін напрямку підготовки «Початкова освіта» показав, що підготовка майбутніх учителів у закладах вищої освіти, а саме зміст педагогічних, психологічних і методичних дисциплін у процесі підготовки до педагогічної імпровізації є більш значущим. Проте цей внесок, не є значним, адже більша частина часу під час підготовки належить не розкриттю сутності педагогічної імпровізації, тому результат є досить низьким.

Вивчаючи ставлення вчителів, що безпосередньо працюють в закладах середньої освіти показали нам, що серед 20 опитаних учителів загальноосвітніх закладів міста Чернівці великого значення надали педагогічній імпровізації

більша частина вчителів. Проаналізувавши їхні відповіді, можемо вказати, що вчителі “знають про педагогічну імпровізацію все чи майже все”, але правильну відповідь про сутність цього поняття дали лише 7 осіб. Деякі вчителі, які працюють в інклюзивному класі вказали, що знають про педагогічну імпровізацію, але не завжди знаходять час та можливість на використання цього поняття, адже воно вимагає, зокрема, емоційних затрат. Хоча, більшість практиків (72,5%) вказали на важливість використання педагогічної імпровізації для оптимізації навчального процесу.

На основі результатів дослідження, усного та письмового опитування респондентів, було встановлено такі негативні тенденції:

- студенти закладів вищої освіти мають недостатньо сформоване уявлення про сутність і значення «педагогічної імпровізації»;
- більшість вчителів інклюзивних класів проводять уроки за заздалегідь створеним проектом уроку, і лише інколи мають змогу відійти від традиційного ходу уроку, вдатись до нетрадиційних форм проведення чи імпровізації під час освітнього процесу;
- всі респонденти з великими труднощами виходять із нестандартної ситуації, шукаючи альтернативні підходи.

Студентка 3 курсу «Навчання в університеті насичене великою кількістю заходів, лекцій, семінарів та практичних робіт, але, нажаль, педагогічній імпровізації надається невелика роль».

Зацікавила відповідь студентки 5 курсу «Педагогічна імпровізація – поняття цікаве та важливе, в здійсненні нашої професійної діяльності. Деякі викладачі, звертають нашу увагу та вимагають швидких реакцій чи імпровізації під час відігравання педагогічних ситуацій, але все таки те, як правильно здійснити цю імпровізацію нам приходится лише здогадуватись».

Всі респонденти висловили думку, що необхідно надати більшого значення спеціальній професійній підготовці до педагогічної імпровізації, що реалізовується через зміст дисциплін психолого-педагогічного циклу,

спецкурси, спецсемінари, тренінги, інші організаційні форми занять та виховної роботи.

Наявність імпровізаційних умінь ми фіксували, під час вирішення студентами, психолого-педагогічних ситуацій, які потребували б даного поняття та були обмежені в часі вирішення. Вирішення ситуацій пропонувались за наступними пунктами:

1) ситуації, що моделюють поведінку вчителя початкової школи, із готовими варіантами розв'язання і дають можливість оцінити педагогічну діяльність, обрати оптимальний варіант розв'язання;

2) незакінчені педагогічні ситуації, що потребують логічного завершення;

3) ситуації, що вимагали редагування негативного характеру реакції вчителя на позитивне;

4) ситуації проблемного характеру;

5) ситуації, які непередбачувано виникають в освітньому процесі.

Наприклад:

Ситуація першого варіанту

Учень каже вчителю: «Я знову забув принести зошит (виконати домашнє завдання тощо)» – як на це відреагує вчитель?

1. «Ну ось, знову одне й те саме!»
2. «Ти безвідповідальний!»
3. «Думаю, тобі потрібно стати відповідальнішим!».
4. «Я хотів (ла) би знати, чому?»
5. «Чому для тебе це є не важливим?»

Ситуація другого варіанту

На уроці математики учень, виконуючи завдання біля дошки, допустив помилку, яку вчитель помітила не одразу, усі учні записали неправильно у зошити та перейшли до наступного завдання...Що має зробити вчитель, помітивши помилку? Наведіть приклади реагування вчителя.

Ситуація п'ятого варіанту

У першому класі урок. Вчитель запитав: «Діти, у вас дві фотографії. На одній — легковий автомобіль, а на другій — вантажівка. Скажіть, які марки цих машин?» Тут же злітають руки. Хлопчик підвівся. «Олено Петрівно, а який двигун на цих машинах: карбюраторний чи дизельний?..» Шкода було дивитися на вчителя. Його обличчя було вкрите плямами.

Подумайте, як відповів учитель? Її поведінка?

Перед розв'язанням навчальної ситуації студентам оголошуються критерії та умови оцінювання, які вони можуть використовувати. Ці умови та умови впливають на визначення рівня навичок імпрровізації:

- техніка швидкого аналізування педагогічної ситуації;
- техніка оперативного прийняття рішення;
- техніка миттєвої та публічної реалізації прийнятого рішення;
- техніка швидкої та об'єктивної оцінки ходу імпрровізації;
- техніка органічного переходу від експромтного до запланованого;
- техніка швидкого перевтілення;
- техніка керування своїми емоціями та почуттями;
- техніка оперативної мобілізації сил в скрутній ситуації;
- техніка швидкої організації діяльності і спілкування учнів;
- техніка оперативного аналізу й адекватної оцінки діяльності та емоційного стану учнів під час імпрровізації;
- техніка адекватної оцінки своєї готовності до педагогічної імпрровізації;
- техніка об'єктивної оцінки проведеної імпрровізації з позиції її влучності, педагогічної потреби та майстерності втілення, логічності переходу до задуманої діяльності.

Проаналізувавши результати виконаних студентами завдань свідчить про наявність у них певних умінь: чітко бачити проблеми в запропонованих завданнях та самостійно обирати методи розв'язання задач. Проте результати показують, що студенти не вміють імпрровізувати, і важко знайти нестандартні педагогічні рішення за обмежений час. Недостатні теоретичні дані у галузі

педагогіки та психології; відсутність знань, імпровізаційних умінь і навичок, що спонукають студентів до наслідування дій вчителя у шкільній педагогічній практиці або під час викання завдань, які спостерігаються у студентський період; використовувати життєвий досвід як орієнтир.

Тому студенти другого курсу зазвичай обирають те рішення, яке вони вважають найбільш прийнятним. Студенти ж третього курсу (19,4%) не вибрали жодної запропонованої відповіді, а назвали свої варіанти подолання складних педагогічних ситуацій. Серед студентів четвертого курсу власні оригінальні рішення надали 37,8% майбутніх вчителів висунули оригінальні способи виходу із ситуацій, а серед п'ятих – 68,4%.

У певний проміжок часу частка студентів, які запропонували власні оригінальні методи зі створеної навчальної ситуації, є відносно невеликою, що свідчить про недостатню здатність студентів до імпровізації. Крім того, отримані дані опосередковано свідчать про недостатність знань, заснованих на теорії імпровізаційного навчання, або незначну їх частку, а також недостатній час на спецкурси та семінари для формування педагогічних умінь, навичок викладання та підготовки до творчої педагогічної діяльності, які мають спільний вплив для підвищення рівня педагогічної майстерності.

У педагогічній практиці спостерігається особливо низький рівень сформованості в учнів навичок імпровізації. Студенти не замислюються над тим, як змінити хід або хід навчальних заходів. Це може бути відхиленням від розробленого плану уроку, якою може бути поведінка учнів, а також як вирішити неминучу неконтрольовану ситуацію з навчанням і викликати плутанину. Це свідчить про те, що у процесі виховання майбутніх вчителів початкової школи формуванню в учнів навичок імпровізації приділяється мало уваги, якщо розглядати ці аспекти навчання, то більшість з них залишається на теоретичному рівні.

Це підтверджує нашу гіпотезу про те, що за відсутності цілеспрямованого навчання неможливо сформувати високий рівень імпровізації серед майбутніх учителів.

Результати констатувального етапу педагогічного експерименту дають підстави зробити висновок, що цілеспрямована робота по вихованню майбутніх учителів початкових класів до навчання імпровізації повинна розпочатися з першого року вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу і продовжуватися в інших напрямках і педагогічній практиці весь період навчання студентів у вищих звичайних навчальних закладах.

2.2. Критерії, показники та рівні готовності майбутнього вчителя інклюзивного класу до застосування педагогічної імпровізації.

Проаналізувавши результати констатувального етапу дослідження та врахувавши відмінності імпровізаційних здібностей майбутніх учителів інклюзивних класів початкової школи визначено рівень готовності до педагогічної імпровізації.

Як відомо, рівень є мірою якісної і кількісної ефективності всіх показників. Іншими словами, це наближення та відповідність стандарту, тобто ідеальній моделі вчителя.

Для цього ми використовуємо дещо адаптовану класифікацію етапів педагогічної діяльності, що запропоновано Н. В. Кузьміною:

- *низький рівень,*
- *середній,*
- *достатній,*
- *високий*

Високий рівень характерний студентам, у яких:

- Є потреба у застосуванні педагогічної імпровізації;
- які на високому рівні володіють системою психолого-педагогічних, предметних і соціокультурних знань, серед яких імпровізаційні уміння; педагогічною технікою;
- повністю покладаються на власну інтуїцію; самостійно вміють аналізувати, порівнювати, моделювати та поглиблювати набуті знання;

- здатні знаходити різні способи вирішення проблемних ситуацій.

До занять з розвитку імпровізаційного стилю своєї педагогічної діяльності підходять творчо. Педагогічні висновки носять оригінальний характер, що допомагають виявити варіативність у розв'язанні проблем та вибрати найкраще з певних умов. Перш ніж приступити до діяльності, встановіть у свідомості модель; змоделюйте розвиток подій; поведінку учасників, враховуючи їхні психологічні особливості. При виконанні завдань на розвиток імпровізаційних умінь проявляють самостійність, рефлексію; здійснюють самоаналіз, ідентифікацію, самоконтроль і самооцінку власної педагогічної діяльності, здатні до професійного самовдосконалення. Студенти цього рівня задоволені своєю діяльністю і сповнені впевненості у своєму успіху та власних силах. Вони досить вміло керують своїми емоціями й емоціями учнів, швидко мобілізуються для виконання творчих завдань. Їм притаманні почуття власної відповідальності за результати імпровізації та зосередженість на завдань, які існують завжди. Існує постійний "настрій" на імпровізацію. Такі студенти широко і вільно використовують незаплановані навчальні матеріали як змістовну основу для експромтів; вони завжди готові відповісти на несподівані запитання учня, воліють задавати нестандартні, глибокі питання щодо змісту навчального матеріалу. Своєчасно і правильно змінюють форми, методи й прийоми навчально-пізнавальної діяльності учнів; швидко використовують прийоми активізації уваги й мотивації до навчання. Студенти вміють об'єктивно оцінювати всі складові готовності до педагогічної імпровізації, намагаються оцінити свою діяльність безпосередньо, а також діяльність і стан учнів під час і після імпровізації. Вони можуть об'єктивно оцінити свою імпровізацію, доцільність навчання імпровізації іншими учнями та викладачами у своїй педагогічній практиці та плавний перехід до запланованої діяльності. Їх рівень підготовки до навчання імпровізації оцінюється як дуже високий.

Достатній рівень характеризується стійкою потребою у вирішенні педагогічних ситуацій шляхом педагогічної імпровізації; стабільне позитивне ставлення до удосконалення підготовки до педагогічної імпровізації. Розвито та

розширено якісний і кількісний склад, розуміння основних знань теорії педагогічної імпровізації, імпровізаційних умінь. Студенти оволодівають системою знань з предмета, методикою його викладання, педагогіки та психології; загальнокультурними знаннями. Удосконалюють вміння моделювання педагогічної дійсності, прогнозування ходу й результатів педагогічної діяльності. Притаманна творчість при аналізі педагогічних ситуацій і доборі способів їх розв'язування, проявляється інтуїція. В проблемних ситуаціях, іграх і вправах на розвиток креативності й імпровізаційних умінь все більше проявляється активність і самостійність. Студенти вміють контролювати свої емоції й почуття; намагаються мобілізувати сили для виконання запропонованих завдань. Формується впевненість в успіху своїх педагогічних імпровізацій. "Настрій" на педагогічну імпровізацію проявляється ситуативно, але часто. Розвивається почуття особистої відповідальності за результати імпровізації і зосередженість сил на виконанні поставлених завдань. Студенти демонструють самоаналіз і самооцінку педагогічної діяльності, розуміння теоретичних основ педагогічної імпровізації, але не завжди здійснюється самостереження і корекція педагогічної взаємодії у процесі її реалізації та помилок, що виникають в імпровізації будь-якого виду. Студенти намагаються об'єктивно оцінити педагогічну ситуацію, свою діяльність і діяльність учнів під час імпровізації. Свою готовність до педагогічної імпровізації оцінюють як достатню.

Середній рівень властивий студентам, у яких потреба у використанні імпровізації для вирішення педагогічних ситуацій ще не проявлялась. Інтерес до педагогічної імпровізації починає зростати; формується позитивне ставлення до педагогічної імпровізації та зацікавленість в удосконаленні підготовки до такої творчої педагогічної діяльності. Взагалі кажучи, діяльність таких студентів за своїм характером репродуктивні, виконується за відомими закономірностями, але останні коригуються, у студенти підлаштовуються до конкретної ситуації, вносяться відповідні зміни. Знання структури, змісту й ролі педагогічної імпровізації поверхневі, але суттєві і необхідні; йде кількісне

накопичення знань з предмета, методики його викладання, психолого-педагогічних і загальнокультурних основ педагогічної імпровізації. Частина прийняття педагогічних рішень є стереотипними, що ускладнює пошук найкращого способу розв'язання педагогічної ситуації. Студентам важко передбачити можливий розвиток педагогічної ситуації, дій її учасників й аналізувати результати педагогічного впливу. Педагогічне передбачення має фрагментарний характер. Формуються здатність негайно приймати рішення, публічно виконувати прийняте рішення, органічно змінюватись від експромтного до запланованого. Педагогічна інтуїція також є фрагментарною. Завдання, спрямовані на розвиток імпровізаційних умінь, творчого контролю і педагогічної техніки, виконуються без належного прояву самостійності та творчості. У проблемній ситуації студенти часто виявляють розгубленість. Їм потрібна постійна допомога викладача для вирішення різних освітніх педагогічних ситуацій та пошуку альтернативних варіантів рішень проблеми. Такі студенти слабо керують своїми емоціями й почуттями і намагаються скорегувати свою мотивацію до виконання запропонованих завдань. Впевненість в успіху своїх педагогічних імпровізацій нестійка. Уміння швидко мобілізувати сили в складних ситуаціях проявляються ситуативно. "Настрій" на педагогічну імпровізацію низький. Слабка самовідповідальність за результати імпровізації; студенти відволікаються при вирішенні поставлених завдань. Об'єктивна самооцінка знань і вмінь, що лежать в основі педагогічної імпровізації, допущених помилок у проведеній або побаченій педагогічній ситуації проявляється ситуативно. Не завжди об'єктивна оцінка педагогічної ситуації, своєї діяльності й діяльності учнів під час імпровізації. Свою готовність до педагогічної імпровізації оцінюють як фрагментарну, часткову.

Низький рівень характерний для студентів, у яких мотивація до імпровізаційної педагогічної діяльності відсутня; не усвідомлена необхідність використання імпровізації в педагогічному процесі; потреба у використанні педагогічних імпровізацій при вирішенні навчально-виховних ситуацій відсутня. Низькі предметні, психолого-педагогічні і загальнокультурні знання у

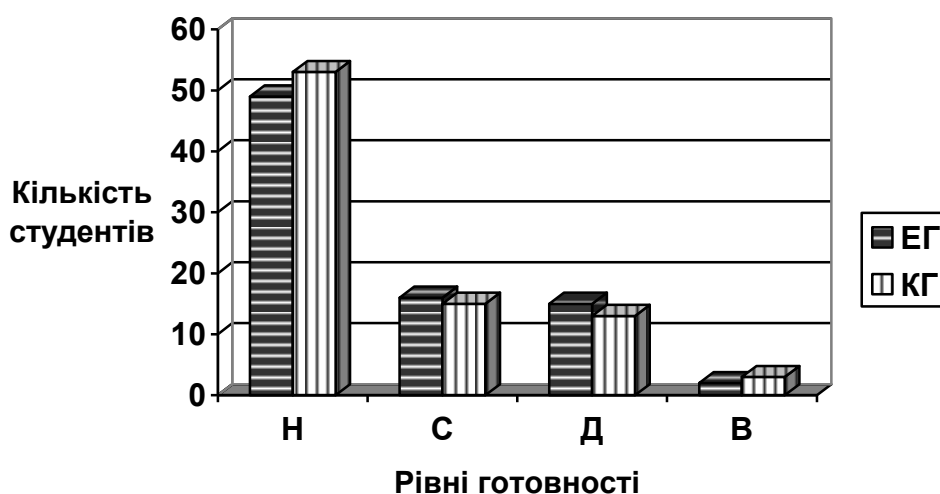
студентів. Недостатнє розуміння знань теоретичних основ педагогічної імпровізації. Вміння передбачити можливий розвиток педагогічної ситуації, поведінку учасників, результати педагогічного впливу; характеристикою психологічної моделі, яка створює реальність в окремих учнів, є їх оригінальність. Здатність миттєво приймати рішення, публічно виконувати рішення, органічно змінюватися від імпровізованого до запланованого. Відсутнє навчання педагогічної інтуїції. Студенти уникають завдань розвитку навичок імпровізації, творчого домінування й педагогічної техніки чи формальних виступі, чекаючи допомоги з боку викладача. Педагогічні рішення переважно стереотипні. Емоційний досвід, який впливає на імпровізаційну підготовку до навчання не проявляється в класі. Почуття впевненості в успіху своїх педагогічних імпровізацій відсутні. Знання, що розкривають теоретичні основи педагогічної імпровізації, не мають емоційного забарвлення. Студенти не можуть контролювати свої емоції, потребують постійної стимуляції емоційної сфери; немає «настрою» на імпровізаційну діяльність. Студенти не можуть зосередитись на вирішенні поставлених завдань; не несуть особистої відповідальності за результати імпровізації. Студенти не вміють об'єктивно оцінити свої сили та здібності стосовно використання педагогічної імпровізації в освітньому процесі; не вміють аналізувати помилки й недоліки проведеної імпровізації. Не вміють одразу і повно проаналізувати педагогічну ситуацію, свою діяльність і діяльність учнів в імпровізації. Не вміють вчасно контролювати та корегувати процес імпровізації. Свою готовність до педагогічної імпровізації оцінюють як неготовність (Кузьмина, 1985).

Для визначення початкового рівня готовності студентів до педагогічної імпровізації на констатувальному етапі ми використали метод експертних оцінок і оцінки дослідника у поєднанні з самооцінкою і взаємооцінкою.

Так, теоретичне обґрунтування сутності й змісту готовності фахівця інклюзії до педагогічної імпровізації дозволило виявити рівні наявних імпровізаційних умінь.

Отримані дані доводять, що майбутні вчителі початкової школи недостатньо підготовлені до педагогічної імпровізації в процесі впровадження інклюзивного освітнього процесу. Так, 59,8% студентів мають низький рівень імпровізаційної готовності, а 19,5% студентів - середній рівень. Достатній рівень сформованості імпровізаційної готовності властивий 18,3% студентам, а високий рівень - лише 2,4% студентів. Насторожує той факт, що нинішній стан імпровізаційної готовності дозволяє студентам виконувати педагогічну діяльність лише на репродуктивному (низькому) або адаптивному (середньому) рівні, що не відповідає державним вимогам, які передбачають високий рівень виконання майбутніми вчителями початкових класів професійних функцій.

Результати порівняння початкового рівня готовності до педагогічної імпровізації дозволили побудувати діаграму (рис. 2.1).



Н – низький

С – середній

Д – достатній

В – високий

(надалі будемо користуватися такими скороченнями)

Рис. 2.1 Діаграма аналізу вихідного рівня підготовки майбутніх вчителів

EG (студенти I-III курсів) і KG (студенти IV-V курсів)

До здійснення педагогічної імпровізації

Проведено порівняльний аналіз між студентами контрольної та експериментальної груп. До експериментальної групи входили студенти 4-5-х курсів, а до контрольних груп – студенти 1-3-х курсів. Ми вважаємо, що таке порівняння є доцільним, оскільки результати теоретичної та практичної педагогічної діяльності студентів IV-V курсів свідчать про те, що майбутні вчителі матимуть незначне покращення в імпровізаційній підготовці під час вивчення предметів, що викладаються на цих курсах. Незначна різниця в показниках сформованості імпровізаційної готовності у студентів II-III курсів свідчить про те, що в освітньому процесі вищих навчальних закладів не повністю реалізована можливість формування імпровізаційної підготовки майбутніх вчителів. Це підтверджує нашу гіпотезу, що стихійно, за відсутності цілеспрямованої підготовки неможливо сформувати високий імпровізації серед майбутніх вчителів.

Аналіз результатів констатувального етапу дослідження дозволяє зробити висновки, що для виховання майбутніх інклюзивних фахівців для навчання імпровізації як творчої педагогічної діяльності молоді вчителі спираються не на стереотипи та моделі, а на досягнення сучасного мистецтва та навчання.

Враховуючи емпіричні результати досліджуваної нами проблеми й результати констатувального етапу експерименту, далі ми простежили формування у майбутніх учителів інклюзивних класів імпровізаційної готовності.

2.3. Змістово-діяльнісна система формування готовності майбутнього вчителя до застосування педагогічної імпровізації в інклюзивному освітньому середовищі.

Результати дослідження теоретичних основ проблеми потребують виокремлення дидактичної системи формування готовності майбутніх учителів початкової школи до педагогічної імпровізації в інклюзивному просторі як виду творчої педагогічної діяльності. Перш за все, слід зазначити, що система у педагогіці визначається як положення і зв'язок різних частин чогось у певному порядку.

Методологічною основою для проєктування дидактичної системи формування готовності студентів вищих педагогічних навчальних закладів до педагогічної імпровізації слугує системний підхід.

Щоб проаналізувати системний підхід у науково-дослідницькій діяльності, насамперед необхідно пригадати про педагогічну (дидактичну) систему. У зв'язку з цим нас глибоко вражає трактування педагогічної системи Л. В. Загрековою, яка пише: «Об'єктивно існуючу сукупність соціально-педагогічних феноменів, взаємодія яких призводить до появи нових інтегративних якостей, не властивих її компонентам. Наявність внутрішніх органічних зв'язків між компонентами педагогічної системи забезпечує її цілісність і якісну визначеність». «Внутрішні властивості педагогічної системи, характеризуються тими ж ознаками, що й інші системи: компонентний склад; структура; функції; чинники, що забезпечують її цілісність, відносну самостійність» (Загрекова, 2004, с. 230).

Розробники теорії педагогічних систем такі, як В. П. Беспалько, Є. Л. Белкін, Г. Н. Серіков та інші вчені, вказували на те, що в основному, на організацію освітнього процесу, відпрацювання найкращих способів формування навчальної інформації, знань і вмінь, називали дидактичними.

Сьогодні у дослідженні науково-педагогічної літератури та дисертаційних досліджень надається велике значення розробці дидактичних систем підготовки майбутнього вчителя до всіх аспектів педагогічної діяльності. Тому в

навчальному процесі вищих навчальних закладів система підготовки майбутніх вчителів стимулює до професійного самовдосконалення.

Література з аналітичної психології та педагогіки (С.І.Архангельський, В.П.Беспалько, М.М.Скаткін та ін.), а також різноманітні педагогічні (дидактичні) системм (В.А.Караківський, С.Н.Лисенкова, А.С.Макаренко, Н.Тализіна, В.Шаталов, Г.Щукіна та ін.) показують, що кожна дидактична система включає такі основні компоненти:

- 1) мету освіти;
- 2) суб'єкти освіти;
- 4) зміст освіти;
- 5) засоби освіти;
- 6) організаційні форми;
- 7) власне процес освіти.

Таким чином, відповідно до вимог Закону України «Про загальну середню освіту», Концепцією розвитку інклюзивної освіти 2010 року, Національною доктриною розвитку освіти України, державними програмами «Освіта. Україна XXI століття» та «Вчитель» освітня система формує готовність студентів ВУЗу до педагогічної імпровізації. Це важлива частина професійно-освітньої системи вищих навчальних закладів і є єдиним комплексом цілей, змісту і технологій опанування професією вчителя початкової школи.

У межах цієї системи:

- 1) розглянути модель експерта крізь призму навчання та викладання системи знань; результатом цього процесу є уявлення про модель;
- 2) через практичну діяльність у професії вчителя оволодіти експертною моделлю, яка готує до імпровізаційного вирішення педагогічних ситуацій. Основна увага приділяється, головним чином, вмінням і навичкам;
- 3) розпізнавання експертної моделі готової до педагогічної імпровізації, де ми маємо на увазі :

- Підготувати викладання імпровізації як вид творчої педагогічної імпровізації, усвідомити роль навчання імпровізації та розглядати її як цінність за рівнем мотивації особистості;

- Особистісна мотивація узгоджується з важливими професійними мотиваціями, однією з яких є очевидна потреба у творчій педагогічній діяльності та необхідність імпровізації під час діяльності.

Існують два процеси ідентифікації: прийняття і ототожнення. Прийняття, зберігає позитивні сторони та характеристики ототожнення, дає можливість позбутися жорсткого визначення заданих професійних ролей, зберігає свободу розвитку.

Дидактична система формування готовності до педагогічної імпровізації має цільову, змістовну і структурну складові, а також усі властивості, притаманні системам (цілісність і зв'язок, стабільність, спостережливість, доступність, структурність, доцільність, керованість тощо). Ця система охоплює весь період навчання у вищих педагогічних навчальних закладах. Варто зауважити, що в Класифікаторі напрямків і спеціальностей (друга частина стандарту) фактично лише дві ступені – неповна вища освіта і вища професійна освіта з трьома кваліфікаціями. Задля отримання цих ступенів необхідно освоїти відповідні освітні програми, за різними термінами навчання: кваліфікація «бакалавр»; кваліфікація «магістр». Прованалізована нами система розрахована на термін навчання тривалістю 4 або 5,5 років.

Аналізуючи дидактичну систему формування готовності до педагогічної імпровізації, як творчу педагогічну діяльність, ми враховували рекомендації В. І. Загвязинського. На думку вченого система підготовки вчителя до творчої праці повинна включати:

- «спонування» до творчого розв'язання педагогічних завдань на основі віри у здібності учнів, позитивного ставлення до навчання, незадоволеності оцінкам, потреби у самовдосконаленні тощо;

- теоретична озброєність (що формується науковий світогляд у процесі оволодіння навчальними предметами, вивчення сучасної педагогічної і психологічної теорії);
- розвиток здібностей, необхідних для творчої діяльності: пізнавальну активність, самостійність, вміння визначати очевидні альтернативи, аналізувати та оцінювати варіанти, прогнозувати хід освітнього процесу та можливості розвитку учнів, висувати гіпотези, здійснювати перенесення тощо;
- методично-озброєні вміння використовувати методи, прийоми, форми навчання і виховання відповідно до конкретної ситуації, оволодіння прийомами та методами навчання для вирішення педагогічних завдань).

Відповідно до поставленої нами мети – підготувати майбутніх учителів початкової школи до педагогічної імпровізації ми виокремили дидактичне забезпечення процесу підготовки студентів до педагогічної імпровізації у ВНЗ.

Основне завдання розробленої нами методики – активна підготовка формування готовності студентів до педагогічних імпровізацій в інклюзивному середовищі, починаючи з першого курсу. Це пов'язано зі встановленою у галузі психолого-педагогічних наук, що розвивались у працях В. І. Загвязинського, В. А. Кан-Каликс, А. Й. Капської, О. К. Маркова, М. Д. Нікандрова, С. О. Сисоєва, В. О. Сластьоніна та ін., необхідно залучати майбутніх учителів до творчої педагогічної діяльності як можна раніше. Тому В. І. Загвязинський пише: «...інтерес до педагогічної діяльності закріплюється, розвивається, стає дієвим тільки за умови включення студентів уже з молодших курсів до педагогічної роботи, що має елементи творчості без значного запасу знань» (Загвязинский, 1987, с. 136).

Зважаючи усе вище сказане, можна стверджувати, що передумовою готовності майбутніх фахівців інклюзії до педагогічної імпровізації є проведення поглиблених досліджень за всіма навчальними дисциплінами в університеті в рамках конкретних спеціальностей. Якщо мова йде про підготовку вчителів початкових класів, то педагогічні дисципліни відіграють

особливу роль у цьому процесі, оскільки здобуті знання з цих дисциплін є основою для педагогічної імпровізації.

Розкриваючи систему професійно-орієнтованої підготовки студентів напрямку підготовки 6.010.0102 «Початкова освіта» у Чернівецькому національному університеті імені Ю. Федьковича, звернемо увагу на зміст, форми і методи роботи з підготовки до педагогічної імпровізації майбутніх учителів початкової школи.

Відповідно до Державного стандарту зміст навчальних програм педагогічних дисциплін чітко визначений. Тому у визначених навчальних закладах, що відповідають Державному освітньому стандарту за ступеневою підготовкою майбутніх учителів вивчення педагогіки як сукупності дисциплін здійснюється предметами, що наведені в *таблиці 2.1*.

Відповідно до принципу постійного і безперервного залучення студентів до педагогічної імпровізації як творчої педагогічної діяльності, формування імпровізаційної готовності проходить протягом усього періоду навчання у вищих педагогічних навчальних закладах. Дослідження пропонує можливу поетапну структуру формування готовності до педагогічної імпровізації. В основі логіки поетапної структури лежить ідея поступового просування студентів від нульового до вищого рівня готовності. Така логіка була запропонована В. М. Харькіним, а також фігурувала у дослідженнях інших учених, що присвячені формуванню готовності майбутніх учителів до різних видів педагогічної діяльності.

Крім педагогічних дисциплін важливу роль відіграє психологія у формуванні готовності майбутніх учителів до педагогічної імпровізації. Майбутні вчителі вивчатимуть за Державним освітнім стандартом психологію, в якій включають такі дисципліни «Психологія», «Психологія загальна та вікова», «Педагогічна психологія», «Основи психодіагностики». Знання, які здобуваються студентами під час вивчення цих предметів, є також пізнавальною основою для формування готовності майбутніх учителів початкових класів до педагогічної імпровізації.

Про педагогічну імпровізацію як один із видів творчої педагогічної діяльності вперше студенти отримують на першому (мотиваційно-пізнавальному) етапі у рамках навчального предмета «Вступ до спеціальності». На третьому і четвертому курсах повідомляється найбільше відомостей з теоретичних основ педагогічної імпровізації, активно формуються імпровізаційні вміння й навички (як на заняттях з дисциплін педагогічної підготовки, так і в період навчальної та виробничої педагогічних практик).

Можна вважати, що головною умовою формування імпровізаційної готовності є відповідність теоретичної та практичної готовності майбутніх вчителів початкових класів у навчанні, оскільки вміння можн набути лише у процесі виконання вправ, у процесі практики, тобто практичного осмисленого застосування студентами теоретичних знань у конкретних умовах професійної діяльності. Вправи повинні ґрунтуватися на змінах й поступових ускладненнях видів педагогічної діяльності. Для відповідності теоретичної і практичної підготовки майбутніх учителів, необхідно створити освітнє середовище, яке можливе за умов:

- 1) спостереження студентами реального освітнього процесу в початкових класах при вивченні психолого-педагогічних дисциплін (через демонстрацію навчальних відеозаписів або відвідування загальноосвітньої школи I ступеня) та аналіз результатів у дослідженні психології та навчальних дисциплін;

- 2) використання навчальних матеріалів має різноманітні за змістом та формою, що відображають різноманітність професійних завдань педагога;

- 3) надання студенту свободи вибору способу виконання навчальних завдань;

- 4) використання на аудиторних заняттях активні форми і методи навчання (ділові ігри, мікронавчання, проблемні педагогічні ситуації), які ставлять студентів у положення дослідників, заохочують до виявлення творчості у процесі застосування знань на практиці;

5) приділяти постійну увагу викладача до змісту, аналізу й оцінки індивідуальних прийомів навчальної діяльності, що спонукає студента до усвідомлення не лише результату, а й процесу своєї роботи;

б) розробки і використання індивідуальних програм навчання, які враховують різні етапи формування імпровізаційних умінь, та узгодження їх із відповідними системами контролю.

Також вважаємо, що ефективність підготовки студентів до педагогічної імпровізації значною мірою залежить від характеру мотиваційних процесів, зацікавленості студентів процесом і результатами своєї праці, оскільки, за даними психологів, саме потреби і мотиви визначають активність людини, особливості її особистості, закликає людину ставити проблеми, концентрувати зусилля на їх подоланні.

Дослідження В. О. Сластьоніна показують, що професійно-педагогічна спрямованість, як пануюча система домінуючих мотивів індивідуума, утворює той каркас, навколо якого структуруються основні властивості особистості педагога (Сластьонін, 1982, с. 21).

Проаналізувавши цикл професійно-практичної підготовки майбутніх вчителів, бачимо, що на 1-ому і 2-ому курсах навчання за освітнім рівнем “бакалавр”, відбувається заохочення студентів до вирішення проблеми, ознайомлення з поняттям педагогічної імпровізації, її сутністю і значенням для організації і управління освітнім процесом у початковій школі.

Так, засвоєння студентами основних теоретичних положень відбувається під час лекцій з теорії та історії педагогіки, де інформація про педагогічні явища подається не у вигляді важких абстрактних істин, а в динаміці розвитку в сучасному освітньому процесі Нової Української Школи.

В оригіналі, під час формування професійно-педагогічних умінь важливим ціннісним орієнтиром являє собою особистість студента. Тому викладачі факультету глибоко й детально пояснюють майбутнім учителям початкової школи завдання й вимоги до професії, показують досягнення випускників факультету і наголошують на негативних наслідках слабкої підготовки до

професійної діяльності, мотивують та викликають інтерес до майбутньої професії.

Проаналізувавши навчально-методичне забезпечення кафедри можемо стверджувати, що до кожної теми з усіх дисциплін визначається перелік педагогічних умінь, серед них імпровізаційні, якими має оволодіти кожен студент після вивчення даної теми та зокрема певної дисципліни. Студенти повинні усвідомлювати завдання освітньої діяльності й важливість набуття знань і умінь, необхідних для її професійного.

Так, під час вивчення таких педагогічних дисциплін, як «Історія педагогіки», «Дидактика», «Теорія і методика виховання» у студентів формується система педагогічних знань, умінь та навичок, які знадобляться, як передумова до здійснення педагогічної імпровізації.

Важливим компонентом підготовки студентів є практична діяльність, яка відбувається під час навчання. Зокрема, студенти розігрують ситуації, що вимагають від них імпровізації, наприклад, побувати у ролі вчителя, батька дитини, адміністрації школи та швидко відреагувати на виникнення певної проблеми.

Так, швидке реагування на те, що відбувається, злагодженість своїх дій з іншими вимагало не лише акторської гри, а й швидкості аналізу ситуації і точності й правильності прийнятого рішення. Така робота надає можливість перевірити кожним учасником вою інтуїцію, вміння відчувати іншу людину, проявити свої рефлексивні уміння. Тим самим виконується завдання підготовки майбутніх вчителів до педагогічної імпровізації, формується креативна особистість педагога та ін.

Під час тренінгів застосовуються наявні в педагогіці і психології сучасні прийоми і методи, що розвивають мислення, увагу, швидкість дій, уявлення, налагоджують товарицькість, яка долає перешкоди у творчій креативній педагогічній діяльності і педагогічному спілкуванні.

Студентам запропоновано цікаві форми та методи навчання. Серед них ділові ігри, де вони мають змогу продемонструвати свої творчі імпровізаційні

вміння, серед яких: «Майстерність педагогічної розповіді», «Аукціон педагогічних ідей», «Конкурс педагогічних талантів», рольова гра «Розв'язання педагогічної ситуації», програвання педагогічних ситуацій і розв'язання педагогічних задач «Педагогічні дебати».

Звернемо увагу на рольову гру «Розв'язання педагогічної ситуації», яка проходила викладачем на практичному занятті з «Основ педагогічної майстерності» проходила таким чином:

1) кожна група обирала проблемні педагогічні ситуації та розігрувала їх розв'язання, а потім зупиняла її показ у самий кульмінаційний етап. Команда-суперниця, аналізуючи та спостерігаючи упродовж 10 хвилин, повинна була знайти правильне вирішення і розіграти кінцівку ситуації;

2) групам давалася та сама проблемна ситуація, давався час (10 хвилин) на обговорення кожною групою, а потім кожна з них, по черзі, відігрувала свій варіант і пояснювали свої дії.

Після розв'язання таких завдань студенти аналізували допущені помилки з позиції педагогічної цінності імпровізацій, їхню доцільність, професійну майстерність публічного виступу, логічність переходу до проєктованої частини заняття. Вирішування завдань закінчувалося обговорюванням відбором правильних рішень. Для подальшої роботи потрібно було скласти домашні заготовки на подібну ситуацію.

Таке залучення майбутніх учителів у педагогічні ситуації і певні вправи, при вирішенні яких студенти повинні імпровізувати, вимагає дотримуватись таких умов:

- відповідність педагогічних ситуацій до життєвих, які використовуються в завданнях;
- добра, відверта атмосфера, що сприяє щирості учасників, появі бажання спробувати свої сили, проявити свою особистість;
- потреба ц педагогічно цінній і доцільній імпровізації зі сторони студентів у кожній ситуації;

- вільність вибору та дій студентів, без пильного нагляду та авторитаризму викладача;
- залучення всіх студентів до активної пізнавальної діяльності.

Виконання всіх завдань безпосередньо необхідно аналізувати групою тренінгу, відзначати моменти, в яких студент відійшов від наміченого ходу дій, аналізувати результати імпровізації та її необхідність.

У контексті формування знань та вмінь з питань педагогічної імпровізації в майбутніх вчителів, вважаємо за потрібне виокремити наступні завдання, які необхідно використовувати на практичних та семінарських заняттях з курсу «Методика викладання української мови в початковій школі»:

1. Аналіз матеріалу підручника і посібників, якими вчитель користується при підготовці до уроку, і виокремлення місця, де педагогічна імпровізація з попередньою підготовкою буде доцільною і цінною.
2. Аналіз ситуації: Під час уроку навчання грамоти, зокрема, вивчення теми «Звук [т][т'], буква «те» неочікувано у відчинене вікно залетіла пташка. Діти злякались та почали шуміти. Урок може бути зірваний. Чи має вчитель звернути на це увагу? Якими були би ваші дії і інсценізуйте цю ситуацію.
3. Скласти план-конспект уроку вивчення букви «Т» на позначення приголосного звуку [т] [т'], описати свої імпровізаційні дії у певній ситуації та вихід із неї.
4. Обговорити складені студентами групи планів-конспектів з проєктованими імпровізаційними заготовками.
5. Підібрати вправи до всіх етапів уроку з підручника чи посібника.
6. Проаналізувати ситуації, що можуть виникнути під час уроку.

а) На уроці математики учениця, виконуючи задачу біля дошки, припустилась помилки, яку вчителька помітила лише після того, як усі учні класу записали з помилкою у зошити і почали виконувати наступне завдання.

- потрібно визнати та вказати на свою помилку і виправити запис у зошитах учнів;

- все «скинути» на ученицю і поставити низьку оцінку;
- звернути увагу учнів та закликати їх працювати уважніше та вирішувати самостійно, а не лише списувати з дошки;
- свій варіант відповіді.

б) Урок математики в четвертому класі. Навчальний рік добігає кінця, відчувається, що діти втомлені. Але атмосфера на уроці була навчальною, школярі працювали як мали. І несподівано за вікном грім, травневий дощ, сильний і нетривалий, на декілька хвилин увага класу втрачена. Як повинен діяти педагог, щоб урок не був зірваний?

7. Складіть план-конспект уроку, використавши педагогічну імпровізацію під час таких етапів роботи:

- а) пояснення нового матеріалу;
- б) закріплення вивченого матеріалу;
- в) робота з геометричним матеріалом.

Крім вирішення педагогічних ситуацій, розв'язок вправ, конкурсів, тренінгів, що мають вплив на імпровізаційні уміння й навички потрібно використовувати дидактичну гру. Мета таких ігор: оволодіти методикою користування педагогічною імпровізацією. При цьому потрібно використовувати різні форми роботи, такі як парні, групові, масові, робота в малих групах і т.д.

Так, дидактична гра «Інтерв'ю», відбувається так, що студенти мають змогу побувати у ролі вчителя, директора, учнів, батьків. Вони добирають питання для інтерв'ю. Студенти повинні самі вирішити які саме питання хочуть поставити та обґрунтувати чому саме такі питання. Ця гра вимагає не лише швидкої реакції, свідомості, уваги, креативності, а й уміння імпровізувати та перебувати у необхідній ролі.

Однією з вправ, що формує готовність майбутніх учителів до педагогічної імпровізації, є застосування педагогічних ігор, які мають багато функцій. І. Богданова визначає: «Ділові ігри з педагогіки – це наближена до дійсності форма імітаційного моделювання педагогічних ситуацій, спрямована на

вироблення різних умінь майбутніх учителів, їх педагогічної спостережливості, мислення, уяви, швидкої й точної реакції на поведінку учня» (Богданова, 1993). Особливістю таких ігор є їх динамічність, кожен студент «вступає в роль», займає місце вчителя, школярів, батьків школярів, інших учителів, адміністрації школи, об'єктів громади. Під час формування готовності до педагогічної імпровізації з студентами ми підшукали та застосували такі багатофункціональні ділові ігри, як:

- ✓ «Сучасний урок у початкових класах».
- ✓ «Особистісно орієнтовані технології навчання й виховання молодших школярів».
- ✓ «Системи оцінювання знань, умінь і навичок учнів початкових класів».
- ✓ «Педагогічна рада».
- ✓ «Конфлікти між суб'єктами навчально-виховного процесу».
- ✓ «Засідання методичного об'єднання вчителів».
- ✓ «Робота педагога з неблагополучними сім'ями».
- ✓ «Взаємодія вчителя з адміністрацією, громадськістю».
- ✓ «Діти з обмеженими можливостями» та ін. (Богданова, 1996).

Тож, використання методів та форм навчання, що потребують активних дій майбутніх учителів початкової під час підготовки до педагогічної імпровізації, сприяють опануванню знаннями і вміннями, що є основою підготовки.

На тренувально-виконавчому етапі крім спецкурсу «Методика розв'язання педагогічних ситуацій» ознайомлювали студентів з елементами педагогічної імпровізації під час викладання дисципліни «Основи педагогічної майстерності». Під час вивчення наступних тем: «Взаємозв'язок шкільної та театральної педагогіки», «Майстерність педагогічного спілкування», «Педагогічна дія у спілкуванні», «Педагогічні ситуації та конфлікти», «Майстерність вчителя на уроці» студенти опанували сутність поняття «педагогічна імпровізація», «інтуїція». На практичних та семінарських заняттях вони наводили приклади праивльних імпровізацій під час виникнення різних ситуацій, і взагалі у ході всього освітнього процесу початкової школи.

Завдання та вправи, які спрямовані на формування професійно-педагогічної готовності студентів повинні бути побудовані за ґрунтуючись на принципі підвищення рівня проблемності і креативності, починаючи з типових задач і закінчуючи нестандартними.

Під час виконання всіх груп завдань повинні бути запропоновані три групи задач.

До першої групи належать задачі спрямовані на аналіз швидких педагогічних рішень, визначення виду застосованої педагогічної імпровізації.

До другої групи задач входять ті, що спрямовані на розробку програми впливу, вибір вірного в рамках конкретної ситуації імпровізаційного рішення на всіх рівнях навчальної комунікації, творчого методу та прийому, змісту навчального матеріалу, цілей освіти.

До третьої групи задач повинні належати об'єднані, спрямовані на прийняття швидкого педагогічного рішення і рольові ігри.

Особливість такої системи завдань полягає в тому, що дана система програмує повільне і цілеспрямоване скорочення до найменшої кількості потребуючого часу, що відводиться на прийняття правильного педагогічного рішення.

Опанування теоретичними та практичними знаннями основ педагогічної імпровізації триває під час вивчення дисципліни «Педагогічні технології у початковій школі». На семінарських та практичних заняттях проводилася робота із проявом творчості студентів. Так, при формування знань з теми «Психологічне обґрунтування особистісно орієнтованого навчання» застосовувалась цікава методика, що базується на вмінні відшукати вірне рішення виходу із ситуації, та ще й пояснити його. Це вимагало ,перш за все, високої психолого-педагогічної культури майбутнього учителя, а також й уміння швидко реагувати в складній ситуації, звернути увагу на всі можливі чинники, вміти прислуховуватись до думки інших студентів, виявити педагогічну інтуїцію.

Важливе місце відводиться питанню про невербальні способи педагогічного впливу. Невербальна мова – спосіб передачі інформації за допомогою несловесних знаків таких як: постань, жести, міміка, погляди. Креативний педагог уміло використовує кінестетичні засоби, мову тіла пластичність при прийнятті рішення, що надає йому власного шарму та особливості поведінки. До невербальних засобів належить і проксеміка – його вміння організовуватись у просторі, фізичне розміщення учасників освітнього процесу .

Традиції, що наявні, передбачають такі позиції учасників освітнього процесу: вчитель, що біля дошки або окремо від учнів, дає приклад вирішення проблемної ситуації, а учні займаються інсценізацією даного зразку. Проксемічні закономірності звертаються до узгодженого цілеспрямованого переміщення учнів у класній кімнаті, обґрунтовану зміну робочих місць, коли учням дозволяється контактувати один з одним, для пошуку вірної відповіді, виконувати завдання міні-групами, створювати певні композиції.

Особливу увагу майбутніх учителів звертаємо на зміст і особливості педагогічної комунікації під час вивчення курсу «Етика спілкування вчителя в педагогічному процесі», що з'являється у процесі освітньої діяльності початкової школи. Саме ці мовленнєві навички та вміння педагога, знання про прийоми та закономірності педагогічного впливу одне на одного, забезпечують ефективність навчання.

Педагогічне спілкування трактується як взаємодія об'єкта і суб'єкта, так і взаємодія правдивого та вигадки. За сценічними законами, якими керується і процес навчання, педагог не повинен долучатись до учнів класу «знизу», а до окремого учня – «зверху». Вчителю необхідно враховувати, що у процесі педагогічної комунікації всього класу йому слід приєднуватись в основному «зверху», але до кожного учня – або «нарівні», або, якщо обставини так складаються – «знизу».

Педагогу потрібно намагатися порушувати «нелегальне» спілкування учнів, а тим часом залучати їх в креативне імпровізаційне спілкування з

учителем, внаслідок чого буде привселюдне включення всіх учасників уроку до співімпровізації.

Отож, увага студентів повинна акцентуватись на тому, що педагог має свідомо аналізувати, будувати, коректувати відповідно до ситуації свою поведінку. Також, слід відмітити, що важливий жанр артистичних вчителів – співімпровізація, повна креативна свобода учасників освітнього процесу, коли “сценарій” уроку не відігрується за одною і тією ж заготовкою, а будується кожний раз з нового і є продуктом співімпровізації.

Таким чином, під час вивчення курсу «Етика спілкування вчителя в педагогічному процесі» є можливість розвивати вміння студентів організовувати діалог із співбесідником, спокійно висловлювати йому свої думки, адекватно пропонувати своє бачення до розв'язання певної ситуації. Здійснити таке можуть такі вправи, як

- «Некомфортно»
- «Незручно для себе»
- «Неприємна подія»
- «Поділіть радість»
- та ін.

Під час виконання вправи «Думка» та «Педагогічний твір» майбутні вчителі розвивають імпровізаційний словниковий запас, можуть більш тактовніше висловлювати свої думки та емоції, при потребі повторювати їх іншим способом.

Вправи «Шкільна оцінка», «Диспут», «Школа майбутнього» спрямовані на групове виконання, коли студенти не тільки можуть аргументовано відстоювати свою точку бачення, а й з повагою віднестись до позиції своїх однокласників, гнучко змінювати свою думку під впливом зовнішніх фактів.

Важливими вправами для формування імпровізаційних вмінь майбутніх фахівців кваліфіковано організовувати педагогічне спілкування є вправи «Початок уроку» та «Фрагмент уроку». В них моделюються педагогічні

ситуації з дійсного шкільного життя, при чому наявність учнів максимально наближує умови проведення вправи до справжньої атмосфери в класі.

У Додатку В запропоновано різноманітні вправи на відпрацювання окремих аспектів, прийомів ефективного спілкування педагога з дітьми з використанням імпровізаційних умінь.

Тому обґрунтована система навчання, яка готує студентів до імпровізованого навчання, переконливо доводить, що її важливість потребує підвищення імпровізаційної підготовки до рівня імпровізаційних здібностей майбутніх учителів початкової школи. Якщо її формування здійснюватиметься через багато узгоджених і взаємопов'язаних компонентів системи, то підготовка майбутніх учителів початкової школи до навчання імпровізації може бути реалізована повною мірою.

Висновки до 2 розділу

Наше дослідження проблеми підготовки майбутніх вчителів інклюзивного класу до професійної діяльності загалом дозволяє нам розгляд готовності студента до здійснення педагогічної імпровізації, результатом якої буде творча педагогічна діяльність, яка передбачає:

- потреба використовувати педагогічну імпровізацію під час вирішенні різноманітних педагогічних ситуацій;
- внутрішній настрій та налаштування на педагогічну імпровізацію;
- глибоке розуміння знань з психолого-педагогічних дисциплін;
- багато особистісних характеристик, притаманних педагогам, які працюють з учнями з особливими освітніми потребами.

На основі констатувального дослідження сформованість у студентів імпровізаційної готовності поділяється на чотири рівні: низький, середній, достатній, високий.

Констатувальне дослідження стану готовності студентів закладів вищої освіти в доімпровізаційної діяльності в інклюзивному середовищі свідчить про те, що більшість майбутніх учителів не володіють прийомами та навичками педагогічної імпровізації як ефективним засобом реалізації педагогічних проєктів, способом збагачення впливу на всіх учнів класу, і методом вирішення різних навчально-виховних ситуацій. Це певною мірою послабило ефективність освіти та збідніло перелік і обсяг можливостей вчителів при здійсненні інклюзивної освітньої діяльності. З огляду на це, ми рекомендуємо наступні шляхи вирішення проблеми:

- насичена педагогічна діяльність вищих навчальних закладів освіти творчими елементами і, передусім, вирішення таких завдань, яких неможливо здійснити тільки на базі традиційних методів, прийомів і технологій;
- теоретична підготовка майбутніх учителів інклюзивних класів початкової школи повинна бути налагоджена таким чином, щоб вони

мали можливість усвідомити сутність й основні принципи, які пов'язуються із здійсненням педагогічної імпровізації, її структури, види та форми діяльності;

– у процесі навчання найкраще надати студентам кілька прикладів імпровізаційної діяльності та провести детальний їх аналіз, який передбачатиме розвиток у студентів імпровізаційних здібностей.

Оскільки констатувальний етап експерименту показує, що існуючі програми підготовки майбутніх учителів інклюзивних класів до педагогічної імпровізації не відображають всіх деталей майбутнього процесу навчання, з цією метою необхідно інтегрувати теоретичну та практичну діяльності студентів. Максимально наповнити освітній процес дидактичними задачами евристичного типу, адже мотивація майбутнього вчителя інклюзивної освіти до використання евристичних методів, які включають в себе готовність до здійснення педагогічної імпровізації, серед яких основний блоком є професійна підготовка педагогів.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Здійснене нами дослідження дає підстави зробити наступні висновки:

1. Стан дослідженої проблеми у методичній літературі а також проаналізований досвід підготовки майбутніх вчителів у закладах вищої освіти, визначено суть основних понять даного питання. Базуючись на цьому, нами виявлено одні із способів підвищення рівня ефективності підготовки майбутніх вчителів інклюзивних класів початкової ланки освіти виступає як можливість використання змісту психолого-педагогічних дисциплін, які формують у студентів навички педагогічної імпровізації та готовність до здійснення імпровізаційної діяльності.

Головним поняттям підготовки до здійснення педагогічної імпровізації виступає результат якісної підготовки майбутнього вчителя інклюзії до творчості у педагогічній діяльності, яка передбачена потребою у застосуванні імпровізації під час розв'язання проблемних педагогічних ситуацій і налаштування на неї у необхідний момент; набуті знання психолого-педагогічних дисциплін, змісту викладання та теоретичні основи педагогічної імпровізації; уміння й навички до здійснення імпровізації; система особистісно-якісних характеристик, зокрема гнучкість, креативність мислення, інтуїція і уява, всебічний кругозір, вміння знайти підхід до кожної дитини в інклюзивному класі тощо.

2. Проаналізовано дидактичну систему підготовки майбутніх вчителів до інклюзії та до здійснення імпровізації; обґрунтовано доцільність використання імпровізації; визначено компоненти та дидактичні умови, при яких ефективність функціонування даної системи, представлена сукупністю певних форм та методів, які необхідні, щоб досягти високого рівня готовності у межах даної системи.

3. Визначено критерії підготовки майбутніх вчителів початкової школи до педагогічної імпровізації під час реалізації інклюзивного освітнього процесу, де описані показники їх значущості. Для цих критеріїв підготовки виділено

відношення студентів до здійснення педагогічної імпровізації і способів готовності; повність, глибинність, значущість, усвідомлення, послідовність знань; поглибленість до навичок імпровізації; присутність конкретних особистих ознак; відсутність страху до творчості у педагогічній діяльності; вміння критично оцінити власну підготовку до здійснення педагогічної імпровізації.

4. Під час нашого дослідження описано рівні підготовки до здійснення педагогічної імпровізації: низький, середній, достатній, високий.

Низький рівень характеризується слабкою сформованістю до здійснення імпровізаційних педагогічних навичок майбутніх педагогів, малим об'ємом предметних, дидактичних і соціокультурних знань; простотою вирішення педагогічних ситуацій.

Основною ознакою середнього рівня є фрагментарність діяльності майбутніх педагогів; дидактичні завдання виконуються за відомими схемами, проте останні коригуються, а студенти налаштовуються до конкретної ситуації та вносять відповідні зміни.

Характеристика достатнього рівня полягає в тому, що навчальна діяльність студентів має такі ознаки – ініціативність і самостійність майбутніх учителів у аналізі дидактичних ситуацій та виборі рішень, самоаналізі і самооцінці педагогічної діяльності, теоретичні основи до здійснення педагогічної імпровізації.

Характеристика високого рівня полягає в тому, що студенти мають яскраво виражену творчу спрямованість, вміють швидко і правильно використовувати форми, методи й прийоми освітньої діяльності учнів; швидко використовувати прийоми підвищення уваги та мотивації навчання; об'єктивно оцінювати всі ступені підготовки до здійснення педагогічної імпровізації, здатність до швидкого самооцінювання, а також діяльність і умови учнів під час і після здійсненої імпровізації.

Визначення позиції і можливостей до здійснення педагогічної імпровізації у особистості педагогів інклюзивних класів підтверджують, що

процес формування в студентів імпровізаційних навичок має базуватися на педагогічній спрямованості і активності кожного студента, що відбиваються у їхніх здібностях до самоаналізу, самоспостереження і самооцінки своєї професійної діяльності.

Сформованість підготовки майбутніх вчителів до педагогічної імпровізації – процес довготривалий, так як він передбачає не лише оволодіння системи дидактичних знань, що є пізнавальною основою здійснення успішної педагогічної імпровізації, а головне - оволодіння довершеними імпровізаційними вміннями і навичками.

Підсумовуючи все вище, теоретична підготовка майбутніх фахівців в інклюзивному просторі повинна будуватися так, щоб вони мали можливість усвідомити суть та основні принципи, її структуру, види, форму, які пов'язані із здійсненням педагогічної імпровізації. Зважаючи на це, програма підготовки має включати навчальні знання і усвідомлення методів управління процесом навчання, використання різноманітних видів і форм здійснення імпровізації та рефлексії на теоретичній основі курсу.

Наше дослідження не вичерпує повністю вирішення означеної проблеми. Перспективи дослідження стану готовності майбутніх учителів інклюзивних класів початкової школи можуть бути пов'язані в практиці підготовки студентів спеціальності 013 «Початкова освіта».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Азаров Ю. П. (2003) Тайны педагогического мастерства: учеб. Пособие. Москва.
2. Березюк О. С. *Моделювання педагогічних ситуацій як засіб підготовки майбутнього вчителя до спілкування з учнями.* (Автореф. Дис. ... канд. Пед. Наук: 13.00.01 – теорія та історія педагогіки). Ін-т педагогіки АПН України, 24 с.
3. Берикханова Л. Ю (1990). *Педагогическая импровизация в деятельности учителя.* (Автореф. Дис.канд. Пед. Наук: 13.00.01 – теорія та історія педагогіки). Красноярськ: державний педагогічний інститут, 119 с.
4. Богданова, І. М. & Дідусь, Н. І. (1993) *Збірник імітаційно-моделюючих навчальних ігор з педагогіки з урахуванням рівнів інтелектуальної активності.* Одеса. 87 с.
5. Болсун С. А. (2002) *Розвиток педагогічної техніки вчителя в процесі підвищення кваліфікації.* (Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти) Центральний ін-т післядипломної педагогічної освіти, 21 с.
6. Бондар В. І. (2005) *Дидактика.* К.: Либідь, 264 с.
7. Брокгауз, Ф. А. & Ефрон, И. А. (1894). *Энциклопедический словарь.* С.Петербург: Типо-Литография И. А. Ефрона, Т. 13. С. 23-24; Т. 15-а. С. 824-825.
8. Буров А. Г. (1987) *Режиссура и педагогика.* М.: Сов. Россия. 160 с.
9. Бусел В. Т. (2001) *Великий тлумачний словник сучасної української мови.* Ірпінь: ВТФ «Перун». 1440 с.
10. *Великий тлумачний словник сучасної української мови (2001).* За ред. В. Т. Бусел. К.; Ірпінь.
11. Вовк Л. П. (2003) *Педагогіка: завдання і ситуації: Практикум:* колект. моногр. К.: Знання-Прес, 429 с.

- 12.Вовк, Л.П . & Панченко, Г. Д. (2005). *Програма навчального курсу "Педагогіка"*. НПУ імені М.П. Драгоманова, 66 с.
- 13.Ворожейкіна О. М. (2012). *100 цікавих ідей для проведення уроку*. Вид.група «Основа», 3-тє вид., 255 с.
- 14.Выготский Л. С. (1991). *Педагогическая психология*. 480 с.
- 15.Галузьяк В. М. (2003). *Педагогіка: Навчальний посібник*: колект. моногр. Вінниця: «Книга-Вега». 416с.
- 16.Гончаренко С. (1997) *Український педагогічний словник*. Київ. 376с.
- 17.Гончаренко С. У. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь, 376 с.
- 18.Грабовська С. Л. (2011). Інтерактивне навчання у вузі: проблеми і перспективи. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. С.171-176.
- 19.Гузій Н. В. (2004). *Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти: Монографія*. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 243 с.
- 20.Давыдов В. В. (1990). *Психологический словарь: колект. моногр*. Москва: Педагогика. 448 с.
- 21.Дьяченко, М. И. & Кандибович, Л. А. (1981). *Психология высшей школы: Уч. пособие для вузов*. Минск: Изд-во БГУ, 389 с.
- 22.Журавлев В. И. (1990). *Педагогика в системе наук о человеке*. Москва: Педагогика, 164 с.
- 23.Журавленко І. (1998). Елементи артистизму в діяльності педагога. *Початкова школа*. № 1. с. 33-34.
- 24.Заворотна Я. (2011). Роль інноваційних технологій навчання у програмі підготовки майбутнього вчителя. *Проблеми підготовки сучасного вчителя* : зб. наук. пр. Ч. 1. вип. 4. М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Умань: Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. 60-65 с.
- 25.Загвязинский В. И. (1987). *Педагогическое творчество учителя*. Москва. 160с.

26. Загрекова Л. В. (2004) Теория и технология обучения : учеб. пособ. для студ. пед вузов. М. : Высш. шк. 157 с.
27. Зязюн І. А. (2004). *Педагогічна майстерність: Підручник*: колект. моногр. Київ: Вища шк., 422 с.
28. Іванова Т. В. (2003). Культурологічний підхід до формування педагогічної майстерності. *Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти: Монографія*. Київ. 83-95.
29. Казанжи І. (2011). Формування виховної компетентності майбутніх учителів початкових класів в умовах євроінтеграції. *Проблеми підготовки сучасного вчителя* : зб. наук. пр. Ч. 1. вип. 4. М-во освіти і науки, молоді та спорту України. Умань: Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. 154-159.
30. Кан-Калик В. А. (1987). *Учителю о педагогическом общении*. Москва. 190 с.
31. Кан-Калик, В. А & Никандров, Н. Д. (1990) *Педагогическое творчество*. М.: Педагогика, 144 с.
32. Капская А. И. (1988). *Основные тенденции развития мастерства слова педагога. Учебное пособие*. Київ. 47 с.
33. Коджаспирова Г. М. (2003). *Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. Заведений*: колект. моногр. Москва: Издательский центр «Академия». 178 с.
34. Кондрашова Л. В. (1990). *Методика подготовки будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися: Учебное пособие*. Москва. 150 с.
35. Коновальчук І. (2011). Психологічні аспекти готовності учителів до інноваційної діяльності. *Проблеми підготовки сучасного вчителя* : зб. наук. пр. Ч. 1. вип. 4. М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Умань: Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. 161-167.
36. Кузьміна Н. В. (1985) *Способности, одаренность, талант учителя*. М.: Высш. шк. 167 с

37. Кузьмина Н. В. (1967) *Очерки психологии труда учителя. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности.* Л. : Ленинград. 183 с.
38. Кулюткин Ю. Н. (1985) *Психология обучения взрослых.* М. 185с.
39. Куцевол О. М. (2005). Підготовка майбутніх учителів літератури до педагогічної імпровізації як виду творчої методичної діяльності. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: Збірник наукових праць.* Вип.4 (14). Київ. 241-247.
40. Левина М. М. (2001). *Технология профессионального педагогического образования.* Москва.: Academia. 271с.
41. Маркова, А. К., Матис, Т. А. & Орлов, А. Б. (1990) *Формирование мотивации учения : книга для учителя.* М. : Просвещение. 192 с.
42. Мерзлякова, О. Л. & Євдокимова, Г. (2011). *Методики професійного визначення.* Київ: Шк.світ. 120 с.
43. Мороз, А. В. & Чернилевский, Д. В. (2004). *Креативная педагогика и психология: Учебное пособие.* Москва: Академический Проект, 560 с.
44. Немирович-Данченко В. И. (1989) *Рождение театра : воспоминания, статьи, заметки, письма.* М.: Искусство. 486 с.
45. Остряньська О. А. (2002). *Формування комплексних педагогічних умінь у майбутніх учителів початкових класів.* (Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04) Полтава: Полтавський держ. педагогічний ун-т ім. В. Г. Короленка. 21 с.
46. Пехота О. М. (2001). *Освітні технології: Навчально-метод. Посібник :* колект. моногр. Київ: АСК. 256 с.
47. Пехота О. М. (2003). *Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: Навч. посіб.* Київ: Видавництво А.С.К. 240 с.
48. Підготовка вчителя за системою Сухомлинського. *Збірник методичних, інформаційних матеріалів.* – Донецьк : Витоки. 2012. 150 с.

- 49.Промптова И. Ю. (1986). *Импровизация и метод действенного анализа*. Сов. Россия. 80 с.
- 50.Сластенин В. А.(1982) *Проф. готовность учителя к воспитательной работе: содержание, структура, функционирование*. М. С. 14 - 28.
- 51.Словник іншомовних слів (1974). Київ. 865с.
- 52.Смиренський В. М. (2001). Функції та види педагогічної імпровізації. *Гуманізація навчально-виховного процесу: Науково-методичний збірник*. М-во освіти і науки України. Слов'янськ: СДПІ, 2001. – Вип. 11. – С. 185-188.
- 53.Соколянська І. Т. (2013). *Портфоліо педагога*. Харків: Вид.група «Основа». 2013. 224 с.
- 54.Станиславский К. С. *Этика*. Е Москва, 1987
- 55.Федорчук В. Використання інноваційних педагогічних технологій в контексті педагогічної підготовки майбутнього вчителя. *Проблеми підготовки сучасного вчителя* : зб. наук. пр. Ч. 1. вип. 4. М-во освіти і науки, молоді та спорту України. Умань: Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. 98-103с.
- 56.Філософський енциклопедичний словник. (2002) *За ред. В. І. Шинкарук*. Київ: Абрис. 742 с.
- 57.Харькин В. Н. (1989) *Педагогическая импровизация: Уч. пособие для студентов педвуза*. М.: Изд-во МГУ
- 58.Хомич Л. О. (1998). *Професійно-педагогічна підготовка вчителів початкових класів*. Київ: «Магістр –S». 200 с.
- 59.Шапран О. І. (2007). Сучасні підходи до проблеми інноваційної підготовки майбутнього вчителя. *Рідна школа*. № 9. 31-33.
- 60.Шевченко Ю. М. (2009). *Професійна компетентність майбутнього педагога в контексті сучасної освіти. Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України: (матеріали міжнар. наук.-практ. конф., 22-23 верес. 2009 р., Ялта, Крим, Україна : [зб. ст.] РВНЗ «Крим. гуманіт. ун-т». Ялта. С. 70-71.*

- 61.Щербаков А. Ю. (1980). *Психолого-педагогическая подготовка учителя-воспитателя и пути ее оптимизации в высшей школе. Проблемы совершенствования системы психолого-педагогической подготовки учителя.* Москва: Педагогика. С. 31-36.
- 62.Щербан Т. Д. (2003) Критерії продуктивності. Актуальні проблеми психології. *Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка, АПН України.* Київ: Генеза, Т. V. 309-315.