

## СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ІМПРОВІЗАЦІЇ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Проблема вдосконалення якості підготовки педагогічних кадрів не нова. Пошук шляхів її вирішення знаходиться в центрі уваги багатьох дослідників. Інтерес викликають праці А.Г. Мороза, В.О. Сластьоніна, Н.В. Кузьміної, С.Т. Золотухіної, які розкривають шляхи вдосконалення загальної педагогічної підготовки студентів в умовах педагогічних закладів; М.Г. Виєвської, М.І. Дьяченка, Л.О. Кандилович, Л.В. Кондрашової, В.О. Сластьоніна, в яких подано теоретичне обґрунтування готовності студентів до праці вчителя, зокрема до педагогічної імпровізації (В.М. Харкін, В.А. Канкалик, Л.Ю. Берикханова, В.М. Смиреньський).

Питання готовності майбутніх спеціалістів до педагогічної імпровізації є на сьогодні невичерпаним, адже явище імпровізації в роботі учителів різних фахів набуває в практичній діяльності своєї специфіки й своєрідності, що необхідно враховувати під час розробок програм стосовно підготовки студентів до педагогічної імпровізації.

*Мета статті* – розкрити основні положення системи формування готовності майбутніх учителів до педагогічної імпровізації в процесі фахової підготовки.

Різноманітні підходи щодо визначення питання готовності до діяльності свідчать про складність цього явища. Досить повну, на наш погляд, оцінку готовності дають Л.О. Кандилович і М.І. Дьяченко [1] і включають до неї: позитивне ставлення до відповідного стилю діяльності; необхідні знання, навички, уміння; стійкі професійно важливі особливості виховання, уваги, мислення, емоційних та вольових процесів, компонентів оцінки.

Розмірковуючи стосовно досліджуваної проблеми, В.О. Сластьонін зазначає, що “готовність до виконання професійних функцій охоплює здатність до ідентифікації себе з іншими або перцептивну здатність, психологічний стан, який відображає динамічність особистості, багатство її внутрішньої енергії, ініціативність, винахідливість, емоційну стійкість” [4].

Досить глибоко, на наш погляд, зміст готовності до професійної діяльності розкриває у своїй праці Л.В. Кондрашова [2], яка розглядає такі компоненти в структурі педагогічної готовності: мотиваційний, морально-орієнтаційний, пізнавально-орієнтаційний, емоційно-вольовий, психофізіологічний, оцінний.

Отже, аналіз науково-педагогічної літератури дає змогу виокремити такі структурні компоненти готовності: психологічний, теоретичний та практичний, які забезпечують формування в майбутніх учителів позитивного ставлення до засвоєння теоретичних знань досліджуваного феномену та оволодіння практичними вміннями й навичками педагогічної імпровізації.

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

Отже, необхідність цілеспрямованого формування готовності студентів до педагогічної імпровізації, яка передбачала психологічну, теоретичну й практичну підготовку, потребувала розробки відповідної системи (див. рис.).



Рис. Система формування готовності майбутніх учителів до педагогічної імпровізації

Структура системи формування готовності студентів до педагогічної імпровізації включає її суб'єктів, мету, завдання, компоненти, способи, умови успішності та результат.

Суб'єктами системи формування готовності майбутніх учителів до педагогічної імпровізації є колектив студентів (група), малі групи студентів, студент, викладач. Метою системи є формування готовності майбутніх учителів до педагогіч-

ної імпровізації. Досягнення мети передбачає виконання таких завдань: сформува-ти в майбутніх учителів потребу в оволодінні вміннями педагогічної імпровізації; організувати педагогічну взаємодію суб'єктів навчальної діяльності, яка б забезпечила сформованість готовності студентів до педагогічної імпровізації.

Система формування готовності майбутніх учителів до педагогічної імпровізації передбачала реалізацію мотиваційно-цільового, змістового, операційно-діяльнісного та оцінно-результативного компонентів. Це дало змогу студентам усвідомити роль і значення імпровізації в професійній діяльності, оволодіти глибокими знаннями про сутність досліджуваного феномену, сформувати в них уміння імпровізувати та бажання самовдосконалюватися.

У ході формувального етапу експерименту вищезазначені компоненти процесу підготовки студентів до педагогічної імпровізації реалізовувалися шляхом застосування способів стимулювання позитивного ставлення до педагогічної імпровізації, забезпечення знань з основ педагогічної імпровізації, формування вмінь і навичок педагогічної імпровізації, способів самоконтролю.

На основі отриманих результатів застосування методик “Виявлення комунікативних та організаційних здібностей” та “Педагогічні ситуації”, опитувальника “Який Ваш творчий потенціал?”, вправ “Перевтілення”, “Переосмислення”, завдань творчого характеру виділили дві групи студентів. До першої групи Е1 (177 осіб) віднесли студентів, які мали здатність до педагогічної імпровізації (швидке реагування на непередбачені ситуації, знаходження яскравих, оригінальних рішень, прояв дотепності, гумору).

До другої групи Е2 (191 особа) увійшли студенти, в яких не зафіксована здатність до імпровізації в явному вигляді, що вимагало також цілеспрямованої роботи з формування їхньої готовності до педагогічної імпровізації.

Специфіка цих груп зумовила особливості роботи з ними. Зі студентами групи Е1 здійснювали цілеспрямовану діяльність щодо вдосконалення їхньої здатності до імпровізації, використання дидактичного матеріалу проблемно-пошукового характеру й залучення їх як помічників викладача, що сприяло стимулюванню розвитку їхніх природних здібностей. Значно нижчий рівень володіння студентами групи Е2 вміннями педагогічної імпровізації вимагав інтенсивної роботи, зокрема під час реалізації операційно-діяльнісного компонента системи.

З метою формування й посилення позитивного ставлення до імпровізації, усвідомлення її значення, необхідності в педагогічній діяльності, в навчально-виховному процесі ми: пояснювали, наводили приклади (вдалої й невдалої) педагогічної імпровізації; активізували самостійні пошуки студентами прикладів педагогічної імпровізації за матеріалами педагогічної преси, художньої літератури; організовували зустрічі студентів зі старшокурсниками, досвідченими вчителями та молодими педагогами, які постійно реалізують власні імпровізаційні рішення в спілкуванні з однолітками та учнями.

З метою оволодіння теоретичними знаннями з огляду на досліджувану проблему: розкривали сутність педагогічної імпровізації, роль та її значення в педагогічному процесі; надавали інформацію студентам про типи, етапи, ознаки та функції педагогічної імпровізації, визначали й характеризували способи самостійного оволодіння знаннями досліджуваного феномену.

Формування практичної готовності майбутніх учителів до педагогічної імпровізації відбувалося завдяки: діловим іграм; розв'язанню педагогічних ситуацій та педагогічних завдань; виконанню творчих завдань, пов'язаних з педагогічною

імпровізацією; методикам “Тлумачення приказок”, “СФСП” (ситуації фрустрації в спілкуванні педагогів); тренінгів на розвиток комунікативної компетентності та вмінь педагогічної імпровізації; вправам на розвиток таких якостей учителя-імпровізатора, як фантазія, уява, творчість, інтуїція, драматичним постановкам педагогічних ситуацій, імпровізацій, казок, способам самопідготовки до педагогічної імпровізації.

Аналіз результатів експериментального дослідження дав змогу виявити позитивні зміни в професійній підготовці майбутніх учителів до педагогічної імпровізації (див. табл.).

Таблиця

**Рівні сформованості готовності студентів до педагогічної імпровізації, %**

Рівні готовності	Критерії	Показники	До експер.		Після експер.	
			E1	E2	E1	E2
Високий	Усвідомлення значущості ситуації	Студенти розуміють сутність, характер і значення щойно створеної педагогічної проблеми, об'єктивні в її оцінці	36	22	82	71
	Прийняття рішення	миттєво активізують пошук ідей вирішення запропонованої проблеми; приймають оптимальні своєрідні рішення із цільовим призначенням	32	18	79	67
	Реалізація рішення	здійснюють оригінальну реалізацію (постановку) свого рішення, досконало володіють вербальними та невербальними засобами комунікації, з почуттям гумору та задоволення, в емоційному піднесенні реалізують свої імпровізаційні рішення	34	16	84	72
	Рефлексія	володіють уміннями корегувати свої дії, переосмислювати та прогнозувати результати подальшої взаємодії і прагнуть до постійної рефлексії	40	26	81	67
Середній	Усвідомлення значущості ситуації	Майбутні вчителі неповною мірою розуміють сутність, характер і значення щойно створеної педагогічної проблеми; об'єктивність і миттєвість в оцінці ситуації виявляються не завжди	45	34	18	29
	Прийняття рішення	активність пошуку ідей переважно залежить від зовнішніх чинників (однорупників, викладачів, обставин); епізодично обирають оптимальні рішення, які мають цільове призначення	51	27	21	33

Продовження табл.

Рівні готовності	Критерії	Показники	До експер.		Після експер.	
			Е1	Е2	Е1	Е2
	Реалізація рішення	перевага надається штампам, а не оригінальності прийняття рішення; не досконало володіють вербальними та невербальними засобами комунікації, почуття гумору, емоційне піднесення і почуття задоволення ситуативні, залежать від обставин, виявляються епізодично	48	23	16	28
	Рефлексія	не досконало володіють уміннями корегувати свої дії, ситуативно прагнуть до корекції та переосмислення власних вчинків, епізодично прогнозують результати свого імпровізування	43	33	19	33
Низький	Усвідомлення значущості ситуації	Студенти не розуміють сутності, характеру й значення щойно створеної педагогічної проблеми; в оцінці ситуації об'єктивність відсутня	19	44	-	-
	Прийняття рішення	довготривалість процесу прийняття рішення або його уникнення	17	55	-	-
	Реалізація рішення	відсутня оригінальність подання рішення ситуації; не володіють вербальними та невербальними засобами комунікації, гумор та емоційне піднесення відсутні, що не приносить студентам задоволення від роботи	18	61	-	-
	Рефлексія	не здійснюють переосмислення та корекції своїх дій, не прогнозують їх результати	17	41	-	-

Аналіз таблиці свідчить, що робота стосовно формування готовності до педагогічної імпровізації в групах Е1 та Е2 здійснювалася однаково ефективно. А дещо вищий рівень готовності студентів групи Е1 свідчить лише про наявність первісних здібностей до педагогічної імпровізації, які спостерігалися в студентів цієї групи ще на початку формувального етапу експерименту.

Результатом дослідно-експериментальної роботи стало підвищення рівня сформованості базових знань та вмінь педагогічної імпровізації як у групі Е1, так і в групі Е2. Дані вимірів, одержані після закінчення формувального етапу дослідження, свідчать про ефективність запропонованої системи.

**Висновки.** Таким чином, розроблена система, яка передбачала реалізацію мотиваційно-цільового, змістового, операційно-діяльнісного та оцінно-результативного компонентів, дала змогу сформувавши в студентів позитивну мотивацію до

вивчення імпровізації, знання стосовно досліджуваного феномену, уміння та навички імпровізувати.

#### **Література**

1. Дьяченко М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск : Изд-во БГУ, 1976. – 175 с.
2. Кондрашова Л.В. Теоретические основы воспитания нравственно-психологической готовности студентов педагогического института к профессиональной деятельности : дис. ... докт. пед. наук / Л.В. Кондрашова. – М., 1989. – 363 с.
3. Сластенин В.А. Формирование социально-активной личности учителя / В.А. Сластенин // Советская педагогика. – 1981. – № 4. – С. 76–84.

БЕЗЦЕННАЯ Ж.П.

## **РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ИНТЕНСИФИКАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ**

Сегодня в условиях расширения международных связей и формирования мирового информационного пространства современному специалисту необходимо постоянно быть в курсе последних событий, происходящих в мире науки и техники не только у себя в стране, но и за рубежом, знакомиться с научными трудами своих коллег, участвовать в международных конференциях. Оперативное решение этих проблем возможно только при владении иностранным языком. В связи с этим значимость иноязычной компетенции в профессиональной деятельности неуклонно растёт, в то время как уровень ее сформированности у будущих специалистов в процессе обучения в неязыковом вузе остаётся довольно низким.

Это требует поиска новых педагогических технологий и решений, обеспечивающих интенсификацию познавательной деятельности студентов и мотивацию обучения. Этим объясняется внимание исследователей к поиску новых технологий, методов и форм обучения, к возможностям раскрытия личностного потенциала обучающихся (Е.В. Бондаревская, Г.И. Железовская, И.А. Зимняя, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.).

На данном этапе одна из ведущих ролей в интенсификации процесса обучения иностранному языку отводится использованию информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Значительное количество работ отечественных и зарубежных специалистов (А.А. Андреев, Б. Кларк, В.И. Солдаткин, В.П. Беспалько, М. Виве, Н.Х. Фролова) посвящено роли ИКТ и, в частности, технологии мультимедиа как одной из современных и перспективных ИКТ в процессе обучения иностранным языкам. Однако вопрос об их применении в рамках педагогической технологии формирования иноязычной компетенции студентов изучен ещё не достаточно.

**Целью статьи** является анализ использования ИКТ в рамках педагогических технологий для формирования иноязычной компетенции студентов неязыковых вузов.

Проблема формирования иноязычной компетенции студентов неязыкового вуза достаточно многогранна и неоднозначна. Ее понятийный состав находится на пересечении исследований из сферы педагогики, философии, лингвистики, психологии.

В ходе исследований ряда ученых (Е.Д. Божович, М.М. Голхенер, М.Е. Ейгер, Н.М. Епихина, Е.И. Козицкая, З.И. Коннова, Д.И. Слобин, Г.Р. Хамитова)