

УДК 37.011.3-051:005.336.5

СТЕРЕОТИПНЕ ТА ІМПРОВІЗАЦІЙНЕ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Володимир Смиренський

кандидат педагогічних наук, доцент

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

м. Слов'янськ Донецької області, Україна

smirensk22@gmail.com

Анотація. У статті докладно розглянуто механізм взаємодії стереотипного та імпровізаційного в педагогічній діяльності. Діяльнісний підхід до вивчення специфіки освітнього процесу дозволяє визначити його, як творчу педагогічну взаємодію «учитель – учні», що розвивається як система. У загальному вигляді розвиток цієї системи здійснюється через діалектику усталеності та мінливості, старого й нового, що виявляється як взаємодія стереотипного та імпровізаційного в педагогічній діяльності. Стереотипне полягає в жорсткості зв'язків елементів системи освітнього процесу, які спричиняють тенденцію до її стабільності; імпровізаційне передбачає варіативність усіх елементів процесу навчання і виховання, а також варіативність зв'язків між ними, завдяки якій відбувається його змінювання і розвиток. Стереотипне та імпровізаційне взаємодіють різноманітно на трьох рівнях педагогічної діяльності як системи: операційному (технологічному), цільовому і мотиваційному. Основними типами імпровізаційного розкриття можливостей стереотипів кожного рівня є відповідно стихійна імпровізація як саморегуляція технології, пошукова як оновлення способу діяльності загалом і смислова як виявлення нового значення в діяльності. На всіх рівнях стереотипне взаємодіє з імпровізаційним як інваріантна діяльнісна структура освітнього процесу та спосіб її динамічної реалізації.

Ключові слова: творчість; творча діяльність; стереотипне; імпровізаційне; педагогічна діяльність.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Діяльність є основою суспільного життя, вищою формою існування людини. М. Каган відзначає, що «під «діяльністю» слід розуміти спосіб існування людини і відповідно їй саму правомірно визначити як дійову істоту...» [5, с. 5]. Діяльність створює матеріальні умови життя, у її процесі людина впізнає і змінює дійсність, що оточує, створює і збагачує духовні продукти: науку, літературу, мистецтво. Вона формує і змінює й саму людську особистість, її волю, характер, здібності.

Положення про те, що людська особистість розвивається і формується в діяльності, аналізували О. Леонт'єв, М. Каган, Б. Ломов, С. Рубінштейн та ін. У праці, у діяльності формується, «шліфується», соціалізується особистість людини, змінюються важливі психічні процеси. С. Рубінштейн надає діяльності великого значення саме тому, що «між людиною і світом налагоджується стійкий зв'язок, завдяки якому буття виступає як реальна єдність і взаємопроникнення суб'єкта та об'єкта» [9, с. 536].

У найзагальнішому плані діяльність розглядається як активність людини, що спрямована на досягнення свідомої мети, яка задовольняє її потреби та

інтереси, виконуючи цим самим життєві вимоги суспільства.

Діяльність як джерело існування людини має такі види:

- матеріально-практична, що передбачає трудову, суспільно корисну виробничу і невиробничу, дослідно-експериментальну, універсально-перетворюючу діяльність;
- соціальна, що втілюється в суспільній, соціально-політичній, організаційно-управлінській, комунікативній (спілкування), сімейно-побутовій, освітньо-педагогічній діяльності;
- духовна, що поєднує пізнавальну, ціннісно-орієнтаційну, емоційно-чуттєву діяльність.

Однією з форм соціальної діяльності є педагогічна, а саме: діяльність вихователів дошкільних закладів, учителів загальноосвітніх шкіл, педагогів вищих навчальних закладів. Центральне місце в усій системі освіти посідає діяльність учителів середніх загальноосвітніх закладів. Саме в ній акумулюються зусилля всіх складових цієї системи – органів освіти, дослідницьких колективів, авторів й укладачів програм, посібників, методичних розробок і рекомендацій тощо. У навчально-виховній діяльності педагог виконує одне з головних соціальних замовлень – усебічний розвиток особистості як найвищої цінності суспільства. Вивчення й розуміння закономірностей педагогічної діяльності є необхідною умовою для організації професійного становлення майбутніх педагогів, удосконалення освітнього процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Психологи розглядають діяльність як саморегулюючу динамічну систему, що має складну структуру та ієрархію складових її компонентів. О. Леонт'єв підкреслює, що «діяльність людського індивіда є системою, що включена в систему відносин суспільства. Поза цих відносин людська діяльність взагалі не існує» [7, с. 82]. Виходячи з цього, розуміння педагогічної діяльності як системи дає підстави розглядати той чи той її компонент у русі та взаємодії. У вузькому значенні педагогічна діяльність передбачає складний багаторівневий процес розв'язання багатьох навчально-виховних завдань. У ній реалізуються мета, завдання, зміст, програма навчання, виховання й розвитку учнів.

У психолого-педагогічній літературі дослідники виділяють різні ступені спільності педагогічної мети: а) загальна мета, що визначає функціонування тієї чи тієї освітньої системи (наприклад, системи освіти загалом та її ієрархічної структури – дошкільного виховання, середньої загальноосвітньої школи, вищої школи тощо); б) більш конкретна, конструктивна мета, де реалізується загальна мета (наприклад, вона міститься в програмах, методичних рекомендаціях тощо); в) оперативна педагогічна мета, що здійснюється педагогом під час навчально-виховних занять [6]. Цілком очевидно, що оперативна мета детермінується двома попередніми, через те що діяльність педагога як підсистема включена у функціонування системи більш високого рівня (наприклад, у систему педагогічної діяльності загальноосвітньої школи).

Більшість науковців (А. Деркач, А. Ісаєв, Н. Кузьміна, О. Щербаков та ін.) виокремлюють такі основні компоненти педагогічної діяльності: конструктивний (проектувальний) – здатність педагога до передбачення, проектування і планування перебігу освітнього процесу, а також власної діяльності й поведінки; організаційний – здатність педагога до організації навчальної і виховної діяльності вихованців; комунікативний – здатність педагога до встановлення педагогічно доцільних відносин з учнями чи студентами, їхніми батьками, адміністрацією навчального закладу тощо; гностичний (дослідницький) – здатність педагога до вивчення і враховування психологічних особливостей кожного учня, його здібностей, нахилів, інтересів, потреб, можливостей, а також вивчення й оцінювання досвіду роботи вчителів-новаторів, нових методичних розробок тощо; інформаційний – здатність педагога до педагогічно доцільного використання навчальної та наукової інформації (зокрема нової, останньої), яка зосереджена в його соціальному та життєвому досвіді; розвивальний – здатність педагога до творчого, «нестандартного», імпровізаційного розв’язання навчально-виховних завдань.

Ці компоненти педагогічної діяльності розглядаються як структурні одиниці, взаємодія яких і спричиняє, забезпечує притаманні системі якісні особливості. Усі компоненти педагогічної діяльності знаходяться в діалектичній єдності, у постійній взаємодії. Їхнє функціонування найчастіше відбувається одночасно. У чистому вигляді вони існують лише теоретично, як певна тенденція, що визначає той чи інший момент освітнього процесу.

Відповідно до цього компоненти педагогічної системи охоплюють цілісний освітній процес, який включає не лише діяльність учнів, але й педагога, що є за своїм характером своєрідною метою-діяльністю (діяльність з управління іншою діяльністю), де «надзавданням» педагога стає керування учнем як суб’єктом його власної діяльності, формування в нього внутрішніх «засад» (знань, переконань, дій), які дозволяють йому самостійно розв’язувати завдання, що виникають у житті [6].

Якщо уважно простежити компоненти педагогічної діяльності, неважко помітити, що розвиваючий (творчий) компонент охоплює всі інші. Дійсно, конструктивний розвиває і поглиблює творче мислення, організаційний – організаційні, спрямовуючі здібності, комунікативний – педагогічне спілкування, гностичний – досвід дослідницької роботи, інформаційний – соціальний досвід.

Виходячи з цього, педагогічна діяльність, як і будь-яка інша, має творчу природу. Творчість є необхідною умовою та гарантом досягнення найвищих результатів праці педагога, найповнішої реалізації його можливостей, яка здійснюється не лише під час підготовки до уроку, але й при прогнозуванні можливих варіантів перебігу освітнього процесу, пошуку виходу з імовірних ситуацій безпосереднього спілкування з учнями. З метою поглибленого розуміння процесу творчої педагогічної діяльності необхідно розкрити сутність поняття «творча діяльність» з погляду філософії, психології, мистецтвознавства.

Творчість як продукт діяльності людини всіляко висвітлювалася в історії філософської думки. Так, Платон розумів творчість як найвище («розумне») споглядання світу, Августин – як вільну дію божої волі. Але передусім в історії філософії творчість ототожнювалася з художньою діяльністю людської особистості. Починаючи з епохи Відродження інтерес мислителів до творця як художнього генія та його творіння реалізується в концепціях творчої особистості, особливостях її самовиявлення (найповніше ця тенденція розкрилася в ученні Канта щодо продуктивної здатності уяви і художнього генія).

Сучасні концепції творчості відзначаються багатством різноманітних течій – від пан-креативістського підходу до творчості як до суті та розуміння життя людини загалом, що починається в теорії «творчої еволюції» А. Бергсона, до інструменталістських і «машинних» теорій, які зводять процес творчості до формально-математичного моделювання (як це здійснюється, наприклад, в естетиці М. Бензе).

Останнім часом дослідники прагнуть розуміти творчий процес як суперечливий характер діяльності. Так, С. Семенов підкреслює, що сутністю творчого акту є розв'язання суперечності в усіх видах діяльності [11]. В. Фофанов аналізує творчість через розвиток діяльнісних суперечностей. Погоджуючись із цими поглядами, необхідно додати, що розгляд творчого процесу як суперечливого характеру діяльності є найбільш плідним для уточнення поняття «творчість», з одного боку, а з іншого – для дослідження специфіки творчої процесуальності.

Дійсно, парадоксальність і привабливість творчої діяльності педагога полягає в суперечності між його прагненням всебічно, ретельно продумати навчальну та виховну діяльність і принциповою неможливістю передбачити всі можливі відхилення від перебігу освітнього процесу. Яким би не був досконалим і вивіреном проект уроку, він реалізується в процесі своєрідного діалогу педагога з собою та учнями, завдяки якому мають з'явитися можливості для виникнення несподіваних, оригінальних, непередбачених педагогічних рішень, які дозволяють зовсім інакше подивитися на первісні задуми, надати їм оптимальні форми.

Саме тенденція діяльності до раціоналізації та досконалості визначає спрямованість розвитку всіх діяльнісних суперечностей, головною з яких, що визначає характер змін у процесі діяльності, є взаємодія усталеності та мінливості.

Діалектика усталеності й мінливості, нагромадження та якісної зміни, іншими словами, розвитку діяльності, становлення її нової якості й відбивається поняттям «творчість». Завдяки перетворенню умов діяльності, створенню в ній нового «продукту», творчість має розвивальне спрямування. Вона зосереджує не лише процес зміни та якісного оновлення умов (природних і соціальних) діяльності, але й безпосередній перебіг процесу діяльності, а також діючий суб'єкт, тобто активність людини, яка в цьому процесі розвивається,

удосконалюється.

У педагогічній діяльності діалектика усталеності та мінливості полягає саме в тому, що освітній процес передбачає визначений, цілеспрямований порядок побудови, функціонування й розвитку системи навчання і виховання. Проте в її організації мають ураховуватись якості та засоби передбачення несподіваних ситуацій і суперечностей та можливості їхнього розв'язання. Аналізуючи організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах, С. Архангельський підкреслює: «Для освітнього процесу вищої школи характерні логічна і дидактична визначеність, тому для оптимального його функціонування необхідні чітке й обґрунтоване визначення завдань, вибір форм і засобів їхнього оптимального розв'язання, перевірка правильності розв'язання, встановлення шляхів удосконалення системи. Водночас у навчальному процесі логіка визначеного часто поступається місцем логіці ймовірного та очікуваного, що при науковій організації та управлінні процесом навчання потребує оцінки чинника випадковості та аналізу дидактичних явищ за допомогою методів математичної статистики і теорії ймовірностей» [1, с. 4].

У цьому випадку логіка визначеного виступає як усталеність, а логіка ймовірного та очікуваного – як мінливість. Їхня взаємодія і взаємозумовленість закономірно приведуть систему навчання і виховання до нової якості, тобто до творчого розвитку.

Отже, поняття «творчість» відбиває той напрямок діяльності людини, який змінює всю систему цієї діяльності. Діяльність як система має розвиватися і на рівні об'єкта, і на рівні умов, але характер розвитку цієї системи надають лише дії суб'єкта, який у цьому процесі сам розвивається. Виходячи з цього, проблема специфіки творчого процесу як особливої діяльнісної якості набуває значущості щодо механізму розвитку діяльності як системи. Це дозволяє більш концептуально вивчити творчу процесуальність, дослідити різні форми творчої діяльності через загальний механізм її розвитку.

У сучасних дослідженнях ця проблема найчастіше розглядається за відсутністю її чіткого методологічного обґрунтування. Так, у мистецтвознавчій літературі, що присвячена процесу художньої творчості, автори, як правило, обмежуються описом різних етапів написання художнього твору. Незважаючи на безумовну корисність таких досліджень, вони не дозволяють за зовнішньою динамікою творчості зрозуміти механізм появи нової якості на основі попередньої.

У філософських і психологічних дослідженнях проблема механізму творчої діяльності розглядається як взаємодія репродуктивних і продуктивних її компонентів. Дійсно, міра співвідношення і відмінності цих двох взаємозумовлених структурних компонентів створює напруження та особливий стан діяльнісних властивостей людини, те, що визначається як динаміка його творчого потенціалу [10]. Проте параметри «репродуктивне – продуктивне» знову ж таки не характеризують результат окремих дій, способи його досягнення, а також генезис перетворення репродуктивного на продуктивне.

Якщо розглянути співвідношення репродуктивних і продуктивних компонентів педагогічної діяльності, то перші складають: а) в освітньому процесі – мету, зміст, умови, методи й засоби навчання і виховання; б) нормативні документи – навчальні плани і програми, методичні рекомендації та вказівки, державний освітній «стандарт», що передбачає визначений кінцевий результат; в) інваріантні властивості особистості, її попередній соціальний і життєвий досвід (В. Ледньов). Продуктивні компоненти педагогічної діяльності логічно випливають із репродуктивних, ґрунтуються на їхніх засадах і передбачають: а) варіативність системи навчання і виховання на основі застосування нових, оригінальних методів і засобів відповідно до особистих потреб і здібностей учнів; б) творчий характер розвитку особистості, її вдосконалення через здобування нових знань, соціального і життєвого досвіду.

Зазначене співвідношення репродуктивного і продуктивного в педагогічній творчості не дозволяє з'ясувати глибинну динаміку перебігу освітнього процесу як розвитку педагогічної діяльності, а також природу і способи переходу репродуктивних компонентів у продуктивні.

Як відзначалося, поштовхом для розвитку діяльності є еволюція предметної діяльності людини в її взаємодії з середовищем, що змінюється. Прагнення закріпити набутий досвід цієї взаємодії, з одного боку, а з іншого – удосконалити і збагатити його, є основною діяльнісною потребою людини. Отже, діалектика усталеності й мінливості як загальний закон розвитку в системі діяльності людини є діалектикою її предметної та «живої» форм, діалектикою зберігання і перетворювання, що у вигляді результату є нагромадженням досвіду.

Механізм цього нагромадження визначається можливостями системи щодо розвитку. Оскільки система діяльності охоплює і суб'єкт, і умови, і процес, і об'єкт, і результат, то можливості системи щодо якісної зміни мають залежати, по-перше, від здатності кожного елемента до такої зміни, і, по-друге, від типу зв'язків між елементами, а також від гнучкості цих зв'язків.

Так, мінливість діяльності визначається варіативністю різних її елементів і варіативністю зв'язків між ними. Усталеність діяльності полягає в жорсткості основних зв'язків в її системі, тобто у закономірності, цілеспрямованості, керованості та детермінованості об'єкта й умов діяльності (зокрема педагогічної) як цілісної системи.

Отже, діалектика цих двох напрямів діяльності людини розкривається, на наш погляд, через взаємодію *стереотипного* та *імпровізаційного*.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою означеної статті є визначення механізму взаємодії стереотипного та імпровізаційного в педагогічній діяльності.

Теоретичні основи дослідження. Поняття «стереотипне» та «імпровізаційне» найчастіше застосовуються в гуманітарних науках. Так, стереотип у соціальній психології розглядається як схематично стандартизований образ або уява про соціальний об'єкт, які, як правило,

емоційно забарвлені та мають високу усталеність. Наведене визначення не досить повно розкриває природу існування стереотипного, бо не враховує закони самого соціального об'єкта.

Значно глибше і детальніше розроблено це поняття в етнографії та фольклористиці. Дослідники цієї галузі розглядають стереотип як носія культурної традиції, її діяльнісний субстрат, важливий стабілізатор існування спільності людей, де відкладається, закріплюється і передається соціальний досвід окремої людини, а також минулого і сучасного поколінь. Таке розуміння стереотипного є продуктивним щодо дослідження культурних традицій окремих соціальних спільностей в аспекті їхньої усталеності. Але воно обмежується лише поведінковою характеристикою людини та є недостатнім для розробки проблеми, що пов'язана з мінливістю людської діяльності та процесом творчості.

Виходячи з цього, необхідне більш широке висвітлення поняття «стереотипне», бо характер процесу діяльності визначає не лише суб'єктивні суспільні норми і традиції, але й закони соціального об'єкта, середовища діяльності, які мають певний набір технологічних схем (алгоритмів). Алгоритми виступають носіями усталеності в діяльності, стереотипами, що виконують функції її зберігання. Так, поняття «стереотипне» поєднує і соціальні норми, і мету людини, що визначається об'єктивним характером діяльності, і доцільні програми дій, і вже відомі алгоритми. Виконуючи функцію зберігання досвіду діяльності, стереотипне є провідником необхідності в її процесі.

Отже, стереотипне слід розглядати як будь-який усталений, інваріантний, необхідний зв'язок у структурі діяльності, детермінований досвідом розвитку цієї діяльності та зумовлений спадкоємністю і послідовністю цього розвитку.

Відповідно до цього в педагогічній діяльності стереотипне полягає в жорсткості зв'язків елементів системи освітнього процесу, а саме: діяльність педагога залежить від педагогічної мети, що втілюється в зміст навчального матеріалу, а також методів і засобів, тобто від закономірностей опанування цього змісту. Мотиви учнів, що формуються в навчанні, зумовлені змістом освіти, роллю соціального середовища, що відбивається в соціальному замовленні, діяльністю педагога і результатами власної діяльності навчання. Діяльність учнів зумовлена змістом освіти або навчальним матеріалом, діяльністю педагога і мотивами. Механізм опанування, тобто зміни особистості, визначається діяльністю навчання, у якій реалізується діяльність педагога, і змістом навчального матеріалу. Результат навчання є наслідком реалізації зв'язків усіх елементів системи, що функціонує в освітньому процесі, та не дозволяє вилучення будь-якого елемента.

Дослідження імпровізаційного в розвитку діяльності складає певні труднощі, бо емпірично воно виглядає стихійним, непередбаченим, таким, що не підлягає раціональному аналізу передусім тому, що з ним пов'язані такі суб'єктивні якості, як уява, фантазія, інтуїція, антиципація, і, крім того, велику роль відіграє випадковість. Виходячи з цього, імпровізаційне у творчому процесі має характеризувати діяльність через реалізацію варіативності, якою володіють

її стереотипні елементи.

Якщо не брати до уваги різні варіанти повсякденного використання поняття «імпровізаційне», то в мистецтвознавчій літературі існують такі його тлумачення: по-перше, імпровізаційне розглядається як творчість без попередньої підготовки (раптова творчість, або експромт); по-друге – як здатність опанувати і втілювати у нову форму матеріал, запропонований ззовні (творчість «за темою», тобто на замовлення); по-третє – як миттєвість, одномоментність народження мети і засобів у творчій діяльності.

У наведених варіантах визначення імпровізаційного досить правильно відбиваються окремі ознаки цього явища. Проте кожний із варіантів враховує лише окремі випадки імпровізації, не розкриваючи сутність феномена. Але в будь-якому випадку імпровізаційне обов'язково поєднане з моментом новизни, з одного боку, а з іншого – несподіваністю, раптовістю. Іншими словами, імпровізаційне виступає як спосіб подолання стереотипного. Це подолання є носієм розвитку в діяльності тому, що динамізм системи визначається варіативністю можливостей зміни її елементів (мети, суб'єкта, предмета, умов, процесу, результату) і варіативністю зв'язків між ними. Якщо стереотипне розглядається як усталений, необхідний зв'язок у структурі діяльності, то припускається можливість варіативності цього зв'язку, тобто варіативності стереотипів, бо усталеність не існує поза мінливості, не діє поза можливості. Саме варіативність стереотипного в діяльності є фундаментом щодо імпровізаційного опанування і подолання стереотипів. Так, стереотипне та імпровізаційне в діяльності, що розвивається, знаходяться в діалектичній єдності.

Виходячи з цього, визначення імпровізаційного можливе лише через взаємодію зі стереотипним. Отже, поняття «імпровізаційне» охоплює знаходження нових варіантів здійснювання діяльності, яке зумовлюється варіативними можливостями її структури і визначається зміною цієї структури. Оскільки діяльність розглядається як суб'єкт-об'єктні відносини, що розвиваються в межах необхідності, то імпровізаційне опанування цієї необхідності є виявленням свободи суб'єкта в процесі діяльності.

Відповідно до цього в педагогічній діяльності імпровізаційне передбачає перебіг освітнього процесу в його динаміці, зміні становищ. Для процесу навчання і виховання як динамічного об'єкта одним із найважливіших елементів є вихідний стан учнів, який зумовлює початкові умови процесу, а саме, зміст, що обирає педагог, його діяльність, методи й засоби, які він застосовує, тощо. Засоби навчання, серед яких є предметні, практичні та інтелектуальні, для кожного моменту навчання зумовлені змістом освіти, характером діяльності педагога, діяльністю учнів, механізмом або закономірностями опанування, загальним рівнем оснащення закладу. Результат кожного акту навчання є кінцевим станом об'єкта, тобто учнів, після чого йде новий акт навчання. Так, вихідним пунктом освітнього процесу є суспільна мета (соціальне замовлення), втілена в мету педагога, яка відповідає рівню учнів. Решта елементів відіграють роль умов, які

завжди конкретні та варіативні, завдяки чому мета реалізується в результаті навчання.

Для того щоб забезпечити рух від початкового стану до кінцевого, який є результатом акту навчання, педагогу необхідно на основі вихідного стану учнів, їхніх знань, умінь, розвитку, наявних мотивів визначити власну мету. Відповідно до неї потрібно вибрати навчальний матеріал і врахувати наявні умови навчання, включаючи засоби і середовище. Ґрунтуючись на цих умовах, використовуючи і коригуючи наявні, педагог впливає на мотиви та організовує діяльність учнів. Під час і в результаті їхньої діяльності мотиви в учнів змінюються, тією чи тією мірою просуваючи навчання до кінцевої мети. Остання складає новий вихідний рівень учнів і зумовлює нову мету педагога згідно з логікою змісту. У процесі навчання і виховання змінюються як учень, так і педагог, і решта елементів цього процесу.

Так, імпровізаційне в педагогічній діяльності полягає у варіативності всіх елементів освітнього процесу, а також варіативності зв'язків між ними, завдяки якій відбувається його змінювання і розвиток. Воно є, з одного боку, якісно специфічною діяльністю, у якій варіативність структури є «поштовхом» для діяльності педагога та її результатом, з іншого – структурним компонентом педагогічної діяльності, «іншою ділянкою» її стереотипності. На цей випадок конкретна єдність стереотипного та імпровізаційного визначає можливість розвитку її як системи, отже, виступає мірою творчої насиченості діяльності.

Наведені два напрями імпровізаційного генетично і функціонально взаємопов'язані. З метою з'ясування механізму цього зв'язку і простежування процесу становлення нової якості у творчій діяльності через взаємодію стереотипного та імпровізаційного, необхідно передусім розкрити характер і можливі типи їхнього взаємозв'язку в межах найпростішої структури діяльності та обґрунтувати необхідність присутності цих двох моментів у педагогічній діяльності.

Результати дослідження. Як відзначалося, творчість є діяльністю, що розвивається. Відповідно до цього її структура також здатна до розвитку, тому потрібно визначити механізм розгортання суперечності «стереотипне – імпровізаційне» в межах елементарної схеми «суб'єкт – процес – умови – об'єкт – результат».

Ця схема є досить статичною, бо не висвітлює розвиток діяльності як системи. Динамічна схема руху останньої є класичною в психології та охоплює не лише структурні елементи діяльності, але й зв'язки між ними. За цією схемою її рух постає в послідовності «мотив – мета – засіб», що предметно відбивається в алгоритмі «діяльність – дія – операція». «Предмет діяльності, – підкреслює О. Леонт'єв, – надає їй певну напруженість...». Він «є її дійсний мотив». «Мотиву» підпорядковується «мета»; «дією ми називаємо процес, що підпорядковується уявленню про той результат, який маємо досягнути, тобто процес, підпорядкований свідомій меті». Діяльність містить дію, а остання має «операційний аспект», що відповідає на питання, як досягається мета. Способи

здійснення дій, тобто операції визначаються об'єктивно-предметними умовами досягнення мети [7].

Рухливість цієї структури пов'язана з тим, що виокремлення з мотиву мети та її усвідомлення, яке зумовлене об'єктивними обставинами (зокрема потребами суб'єкта), не здійснюється відразу й автоматично, а є тривалим процесом «випробування мети діями та їхнього предметного нагромадження» [7]. Це перший момент. Другий момент, що визначає рухливість діяльності як системи, полягає в співвіднесенні мети із засобами та умовами її досягнення. Абстрактна мета конкретизується завдяки різноманіттю «операційного складу дій».

Так, у динамічній структурі діяльності виділяються три взаємопов'язані, взаємоперехідні рівні, які визначають спрямованість зміни діяльності як системи: а) операційний, або технологічний; б) цільовий; в) мотиваційний.

На елементарному *операційному* рівні розвитку діяльності відбувається зв'язок елементів «засіб – умови процесу – процес дій». Цей рівень характеризується тим, що запроваджені суб'єктом операції, будучи поряд з умовами перебігу процесу засобами діяльності, завжди є результатом попередніх дій і тим чи іншим способом включаються в дію сучасну.

У педагогічній діяльності, як зазначають А. Деркач і А. Ісаєв, «система операцій і дій полягає в основі вміння. Під уміннями більшість психологів розуміє володіння системою операцій, способів і прийомів, які дають можливість ефективно здійснювати певні дії відповідно до мети і умов їхнього виконання (Б. Ананьєв, Є. Кабанова-Меллер, Г. Костюк, Н. Менчинська, Є. Мілерян та ін.). Уміння завжди припускає використання знань, набутих під час виконання дій, схожих із нинішніми. Реалізація вмінь полегшується наявністю навичок» [2, с. 16].

Операційний рівень розвивається як відносно самостійна система технологічних прийомів і навичок та виступає мікрорівнем розвитку діяльності. Зміна операційного складу дій не означає розвиток діяльності загалом. Проте ця зміна створює елементарні можливості щодо такого розвитку. Отже, із цього рівня починається аналіз взаємодії стереотипного та імпровізаційного в діяльності.

Оскільки операційний рівень обмежується лише набором технічних засобів і навичок діяльності, безвідносно до потреби і мети суб'єкта, необхідно уявити розвиток діяльності в межах стереотипної ситуації. Виходячи з цього, потрібно простежити динаміку розвитку операційного рівня на основі дії загальної закономірності розвитку систем: зорова пам'ять – фіксація випадкового вибору – ефект закономірності вибору. У технологічному зрізі діяльності здійснювання цього механізму відбувається так:

– зорова пам'ять є певним операційним досвідом, який на цьому рівні існує як набір динамічних стереотипів, що прикладаються при аналогічних діях в аналогічних ситуаціях. Щодо педагогічної діяльності, то на основі власного попереднього соціального досвіду педагог має певний набір усталених

методичних засобів і прийомів («домашні заготовки»), які він використовує як у типових, «стандартних», так і непередбачених, несподіваних ситуаціях на уроці чи позакласному занятті. Імпровізаційне в наведеному випадку полягає у варіативності умов навчання, які виступають в різних ситуаціях – стереотипах;

– випадковий вибір на операційному рівні впливає з варіативності операцій та їхнього відбору. Так, педагог, розв'язуючи несподівану ситуацію, що склалася на уроці, має з певної кількості методичних прийомів і засобів обрати один або декілька, які, на думку педагога, найбільш ефективні саме в цьому випадку. У таких ситуаціях імпровізаційне виявляється в операційному надаванні переваги певному способу дій як результату кореляції уяви суб'єкта і властивостей предмета, стосовно діяльності, яка має досить випадковий характер;

– ефект вибору полягає у збільшенні операційного урізноманітнення діяльності, що виявляється в розширюванні її динамічно-операційного досвіду взаємодії з предметом. Це означає появу можливості пристосовувати новий досвід у ситуації, що змінилася. Щодо педагогічної діяльності С. Архангельський відзначає: «Встановлення методів і прийомів навчальної роботи відбувається шляхом узагальнення найбільш ефективних педагогічних дій відповідно до принципів навчання. Велика роль у формуванні методів навчання надається спеціальному експерименту, у процесі якого педагог-дослідник перевіряє результати педагогічного застосування тих чи тих способів, форм, прийомів і засобів навчання» [1].

Відповідно до цього, якщо розвиток діяльності на операційному рівні розглядається в межах стереотипної ситуації, не враховуючи потреби і мету суб'єкта, то вибір засобів і прийомів відбувається не в процесі цілеспрямованого пошуку, а шляхом стихійного нагромадження навичок, закріплення випадково знайденого алгоритму в попередній діяльності, де цей алгоритм стає стереотипним і розширює варіативні можливості в кількарізному та випадковому застосуванні.

Так, на операційному рівні розгортання діяльності варіативність стереотипів-операцій визначає імпровізаційність їхнього здійснення. Остання є стихійною та об'єктивною і призводить до того, що операційна «надмірність» дозволяє суб'єкту вибирати й оновлювати алгоритми дій за рахунок динамічного стереотипування вдалого алгоритму або застосування випадково знайденого найкращого варіанта в нових умовах, що змінилися. В обох випадках створюються передумови щодо розвитку діяльності загалом: у першому – це здійснюється як збагачування операційної різноманітності діяльності, а в другому – як вихід на більш високий щабель розвитку діяльності, де відбувається не лише «апробування операцій», але й «апробування мети дією» (О. Леонтьєв).

Отже, на операційному рівні варіативність стереотипів дозволяє, навіть завдяки стихійній, випадковій імпровізації, розвиватися діяльності на інших рівнях.

Наступним рівнем розвитку діяльності є *цільовий*, де розгортається зв'язок «мета – умови діяльності – засоби діяльності». На цьому рівні відбувається відвернення від гнучкості, варіативності операційного забезпечення діяльності, приймаючи його якісно визначеною характеристикою того чи того способу досягнення мети, тобто як цілеспрямований засіб діяльності. Співвідношення «мета – засіб» не лише вбирає операційний рівень, але й підпорядковує, спрямовує зміни в ньому.

Розвиток діяльності на цільовому рівні ґрунтується на свідомому і цілеспрямованому виборі суб'єкта. Напрямок цього вибору – максимальна відповідність результату меті завдяки знаходженню оптимального способу її досягнення. Оскільки взаємодія стереотипного та імпровізаційного на цільовому рівні більш різноманітна, ніж на попередньому, необхідно визначити комплекс причин, що породжують зміну та розвиток діяльності.

Очевидно, що розвиток і зміна діяльності відбуваються завдяки мінливості складових її елементів: умов, засобів, результату. Мінливість відзначається дією двох основних чинників: зміною умов діяльності та тенденцією до її досконалості.

У змінюваних умовах засоби діяльності мають певну міру варіативності, яка відбивається в поліфункціональності того чи того засобу. Ця поліфункціональність відкривається не відразу, а завдяки зміні умов діяльності, у процесі саме імпровізаційного використання засобів, але вже в іншій якості. Крім поліфункціональності засобів діяльності, резервом зміни її способу в умовах, що змінюються, є різноманітність засобів, не всі з яких, звичайно, постійно використовуються для досягнення мети. У цьому випадку момент імпровізації складається в актуалізації набору засобів щодо конкретної мети, тобто в «пожвавленні» стереотипізованого в минулому технологічного набору, але в тому варіанті, де цей набір удосконалює процес досягнення мети. Імпровізаційне відбивається в наявності ситуації вибору, який уже не має характеру випадковості, а здійснюється свідомо і цілеспрямовано завдяки зовнішній необхідності.

У педагогічній діяльності головним засобом спілкування учасників освітнього процесу є мова педагога, яка має забезпечити: а) продуктивне спілкування, взаємодію педагога та його вихованців; б) позитивний вплив учителя на свідомість, почуття учнів з метою формування, корекції їхніх переконань, мотивів діяльності; в) повноцінне сприймання, усвідомлювання й закріплювання знань у процесі навчання; г) раціональну організацію навчальної та практичної діяльності учнів [4]. Виходячи з цього, мова педагога має такі функції:

- забезпечення повноцінної презентації (передавання) знань;
- забезпечення ефективної навчальної діяльності учнів;
- забезпечення продуктивних взаємовідносин між педагогом і учнями [4].

Отже, поліфункціональність педагогічної мови підкреслює імпровізаційність її використання в кожному окремому випадку залежно від перебігу умов освітнього процесу.

Водночас мова педагога, крім поліфункціональності, має такі форми використання: монологічна мова – розповідь, шкільна лекція, коментарій, тлумачення (правил, законів, термінів), розгорнуті оціночні міркування (мотивація шкільної відмітки при оцінюванні знань; оцінка поведінки, позанавчальної діяльності учнів); діалогічна мова – бесіди, дискусії, диспути з учнями, які відбуваються у формі запитань і відповідей [4]. Педагог свідомо вибирає ту чи ту форму власної мови (спілкування), яка допоможе йому найбільш ефективно досягти запланованої мети. Так, імпровізаційність ситуації полягає у свідомому, цілеспрямованому виборі педагогом потрібної йому форми мови.

Резервом оновлення діяльності на цільовому рівні є варіативність її результату. Вона можлива не лише завдяки варіативності відношення «умови – засоби», але й «мета – засоби», «мета – умови», що є найбільш продуктивним щодо розуміння процесу розвитку діяльності.

Будь-яка дія породжує результат. Якщо результат не збігається з кінцевою метою, то він є результатом іншої дії, яка включена в іншу структуру, бо визначальними чинниками такої дії є не мета, а невраховані обставини та об'єктивні умови. Тобто за обставин невідповідності мети і результату засоби мають входити до таких неповних структур: «мета – відомі засоби», «невідомі частини засобів – результат». Імпровізаційні можливості такої структури визначаються відсутністю жорсткого зв'язку між метою і засобами. Якщо структура мети підказує структуру засобів, способу її досягнення, але очікуваного результату не досягається або здобувається додатковий результат, це означає, що відповідність мети і засобів не має однозначного характеру, що насамперед спричиняє необхідність різноманітного застосування засобів, тобто більш багатого використання «невідомої частини засобів» щодо встановлення нового цільового відношення.

Різноманітне застосування засобів у педагогічній діяльності означає спробу виявлення додаткових можливостей учнів або педагога щодо використання відомих методів (інтелектуальних, психологічних і навіть фізіологічних – за рахунок відпочинку, зняття напруження, фізичної розрядки, зміни пози, освітлення тощо), які раніше не застосовувались у таких ситуаціях. Може всебічно переглядатися структура мети предмета, скажімо, зміна чуттєвої форми постановки завдань через їхнє графічне зображення, або перетворення в іншу систему даних. Якщо завдання дійсно підлягає розв'язанню відомими учням засобами, то результатом їхнього різноманітного, імпровізаційного застосування є розв'язання, тобто очікуваний результат, що з'являється за необхідністю. У наведеній ситуації відбувається збагачення діяльності завдяки інновації в структурі засобів, яка з'явилася імпровізаційним шляхом і стереотипізувалася.

Таке збагачення не має характеру операційної імпровізації, бо арсенал засобів, актуалізований для розв'язання завдань, хоч і не застосовувався в схожих випадках, однак був відомим із загального досвіду розв'язування завдань. Імпровізаційним у цьому випадку є використання загального стереотипу (інтелектуальні, психологічні, фізіологічні методи) в особливій дії (нестандартному розв'язанні завдань), коли раніше він був пов'язаний з іншою за структурою метою.

Вибір стереотипів має як випадковий, так і навмисний характер. Проте в обох варіантах свобода цього вибору завдяки нескінченності можливостей сполучення різних стереотипів (у ситуації відсутності результатів) визначає можливості збагачення способу діяльності, його якісного оновлення. З одного боку, це оновлення є виявленням якісно нових засобів діяльності, а з іншого – відбувається конкретизація і цим самим збагачення варіативних можливостей мети, що також є умовою розвитку діяльності як системи.

Наступним рівнем розвитку діяльності є *мотиваційний*, де розгортається зв'язок «суб'єкт – діяльність – результат». Саме на цьому рівні завдяки суб'єкту як носію діяльній якості розвиток набуває системного характеру та від варіативності засобів, способу діяльності переходить до варіативності мети. У реальному функціонуванні всі рівні діяльності переплітаються, переходять один в інший і у чистому вигляді існують лише умовно. Операція перетворюється в дію не лише, коли набуває самостійної мети, але й коли мета співвідноситься з мотивом діяльності загалом. Якщо відбувається розбіжність мети й мотиву або випередження мотиву метою, складається враження безцільності, нісенітності дії. З метою з'ясування імпровізаційних можливостей зазначеної ситуації, а саме творчого розвитку діяльності на цьому рівні, необхідно визначити структуру останнього.

Мотиваційний рівень розвивається як співвідношення «потреба суб'єкта – мета – результат». Зв'язок «потреба – результат» припускається як стереотипний мотив діяльності, що визначає мету. Але визначення мети, як відзначалося, є варіативним завдяки різноманіттю зовнішніх умов діяльності, а також можливій розбіжності мети і результату. Невизначеність мети (розбіжність мотиву й мети) означає неповноту мотиваційної структури, тобто варіативність як результату, так і його призначення чи сенсу діяльності. Дійсно, якщо потреба (мотив) учня або студента щодо оволодіння тими чи тими знаннями не збігається з його метою, то результат навчання, напевне, буде негативним, або в кращому випадку посереднім.

Розвиток діяльності на цьому рівні здійснюється не через вибір операцій і засобів взагалі, а завдяки вибору мети, адекватної мотиву її постановки. Це ускладнює аналіз творчого потенціалу мотиваційного відношення, бо варіативність мети, що розглядається як рівноправна в межах однієї якості (мотиву), призводить до руйнування діяльності (скажімо, коли вчителі-початківці повністю розгублюються внаслідок несподіваної, непередбаченої ситуації, що склалася на уроці, не знаходячи виходу з неї), а поза дії вибір

оптимального варіанта мети неможливий.

Виходячи з цього, зв'язок між мотивом і метою налагоджується на ідеальному рівні, адекватність поставленої мети має бути перевірена в дії як реалізації або нереалізації мотиву. Якщо результат діяльності не відповідає призначенню (мотив не виправдовується метою), то, за умови відповідності мети і засобів, неправомірно поставлена мета, внаслідок чого діяльність як система не розвивається. Щодо освітнього процесу, то його перебіг більш активний, коли він пов'язаний із розв'язанням завдань проблемних ситуацій, а проблеми мають мотиваційну основу, включаючи «живий» інтерес до навчання.

Мотиви стимулюють, організовують, спрямовують навчальну діяльність. Важливішим моментом педагогічної діяльності є мотивація щодо організації процесу навчання і виховання та спрямовування розумової діяльності учнів. Їхні мотиви щодо предмета навчання і до навчання загалом різні, навіть полярні: постійні й короточасні, глибокі й неглибокі, обґрунтовані й помилкові тощо. Для освітнього процесу досить поширеною є нестійкість мотивів. Такі мотиви виникають, коли з'являється проблема, і згасають, коли вона розв'язана.

Так, П. Зінченко вважає, що навчання найбільш продуктивне, коли його зміст є головною метою студентів і перебуває у зв'язку зі способами і засобами, якими ця мета досягається. Про значення мотивів щодо запам'ятовування навчального матеріалу він зосереджує увагу на чотирьох моментах. При запам'ятовуванні головну роль відіграє відношення мотиву до мети, що виробляється в конкретній діяльності. Якщо за змістом зв'язки між мотивом і метою поблизу, то більш ефективно свідоме запам'ятовування. Поряд із силою мотиву важливе значення має його зміст; від змісту залежить, якого сенсу набуде для суб'єкта мета за умов «навчального» або «змагального» мотиву. Мотив, що зумовлює смисл мети, призводить до зміни в структурі діяльності [3].

Русійним елементом у системі діяльності на мотиваційному рівні є не лише спосіб діяльності, але й діяльність як така в її значенні для суб'єкта, як певна цінність, наслідком чого є зміни в системі суб'єктивних характеристик (потреб, інтересів, цінностей), що є завершуванням розвитку діяльності на більш низьких рівнях, з одного боку, і фундаментом для її подальшого розвитку як цілісної системи, з іншого.

Отже, розвиток діяльності на мотиваційному рівні, як і зміна стану її суб'єкта, означає вихід у сферу суспільного обміну діяльністю (на попередніх рівнях розвиток властивий як індивідуальній, так і суспільній формі діяльності).

Загальна мета освіти – усебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства – ґрунтується на соціальному замовленні суспільства; мета дошкільного виховання, загальної середньої освіти, позашкільного навчання і виховання, вищої школи тощо логічно впливає із загальної; мета конкретного навчального предмета ґрунтується на меті, скажімо, загальної середньої школи тощо. Г. Нойнер зазначає: «У меті педагогічного впливу виявляються безпосередні вимоги суспільства до людини; мета є перетворенням уявлень про конкретно-історичну особистість, керівництво її

розвитком. Тому мета – момент, що визначає, пронизує весь педагогічний процес; вона справляє орієнтуючий вплив на зміст і метод та є вирішальним критерієм для вимірювання ефективності педагогічних дій» [8, с. 92].

Відповідно до цього педагог, реалізуючи власні мотиви (тобто поставлену мету) через передавання набутого соціального досвіду, вступає цим самим у діяльну взаємодію з суспільством загалом, де він «привласнює» іншу, сторонню діяльність і мету (тобто соціальний досвід усього суспільства), створюючи завдяки цьому власне пошукове поле.

Отже, імпровізаційним виступає не стільки спосіб організації власних стереотипів (набутий соціальний досвід), скільки спосіб опанування сторонніх. Воно здійснюється як «вплітання» сторонньої мети до власної мотиваційної сфери. Йдеться про сферу цінностей, яка безпосередньо пов'язана з реалізацією або нереалізацією потреби. Саме тому імпровізація на цьому рівні породжує найбільш сміливі, радикальні за новизною спроби і часто надто драматичні помилки.

Так, діяльнісний підхід до вивчення специфіки освітнього процесу дозволяє визначити його як творчу педагогічну взаємодію «учитель – учні», що розвивається як система. У загальному вигляді розвиток цієї системи здійснюється через діалектику усталеності та мінливості, старого й нового, що виявляється як взаємодія стереотипного та імпровізаційного в педагогічній діяльності. Стереотипне полягає у жорсткості зв'язків елементів системи освітнього процесу, які спричиняють тенденцію до її стабільності. Імпровізаційне передбачає варіативність усіх елементів процесу навчання і виховання, а також варіативність зв'язків між ними, завдяки якій відбувається його змінювання і розвиток.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Стереотипне та імпровізаційне взаємодіють різноманітно на трьох рівнях педагогічної діяльності як системи: *операційному (технологічному), цільовому і мотиваційному*. Основними типами імпровізаційного розкриття можливостей стереотипів кожного рівня є відповідно стихійна імпровізація як саморегуляція технології, пошукова як оновлення способу діяльності загалом і смислова як виявлення нового значення в діяльності. На всіх рівнях стереотипне взаємодіє з імпровізаційним як інваріантна діяльна структура освітнього процесу та спосіб її динамічної реалізації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Архангельский, С. И. (1984). *Лекции по теории обучения в высшей школе*. Москва: Высшая школа.
2. Деркач, А. А. и Исаев, А. А. (1981). *Педагогическое мастерство тренера*. Москва: Физкультура и спорт.
3. Зинченко, П. И. (2010). *Непроизвольное запоминание*. Москва, Россия: Директмедиа Паблишинг.
4. Зязюн, І. А., Крамущенко, Л. В. і Кривонос, І. Ф. (1997). *Педагогічна майстерність*. І. А. Зязюн (Ред.). Київ, Україна: Вища школа.

5. Каган, М. С. (1974). *Человеческая деятельность: Опыт системного анализа*. Москва: Политиздат.
6. Катаева, М. Л. (2007). *Моделирование профессиональной деятельности в процессе подготовки будущих учителей в педагогическом колледже*. (Дис. канд. пед. наук). Пермь, Россия: ГОУВПО «ПГПУ».
7. Леонтьев, А. Н. (2004). *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва, Россия: Смысл, Академия.
8. Нойнер, Г. (1975). *Вопросы теории общего образования*. Москва: Педагогика.
9. Рубинштейн, С. Л. (2009). *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург, Россия: Питер.
10. Санникова, А. И. (2002). *Развитие творческого потенциала школьников в образовательном процессе*. (Дис. д-ра пед. наук). Оренбург, Россия: ОГПУ.
11. Смиренський, В. (2017). Педагогічна імпровізація вчителя музики як важливий показник його професіоналізму. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*, 5 (1), 265–273. Взято з <http://pptma.dn.ua/files/2017/5-1/25.%20Smyrenskyi%20s.%20265-273.pdf>

СТЕРЕОТИПНОЕ И ИМПРОВИЗАЦИОННОЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Владимир Смиренский

кандидат педагогических наук, доцент

ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет»

г. Славянск Донецкой области, Украина

smirensk22@gmail.com

Аннотация. В статье подробно рассматривается механизм взаимодействия стереотипного и импровизационного в педагогической деятельности. Деятельностный подход к изучению специфики учебно-воспитательного процесса позволяет определить его как творческое педагогическое взаимодействие “учитель – ученики”, которое развивается как система. В целом развитие этой системы осуществляется через диалектику устойчивости и изменчивости, старого и нового, что проявляется как взаимодействие стереотипного и импровизационного в педагогической деятельности. Стереотипное заключается в жёсткости связей элементов системы учебно-воспитательного процесса, которые порождают тенденцию к её стабильности; импровизационное предусматривает вариативность всех элементов процесса обучения и воспитания, а также вариативность связей между ними, благодаря которой осуществляется его изменение и развитие. Стереотипное и импровизационное взаимодействуют разнообразно на трёх уровнях педагогической деятельности как системы: операционном (технологическом), целевом и мотивационном. Основными типами импровизационного раскрытия возможностей стереотипов каждого уровня являются соответственно стихийная импровизация как саморегулирование технологии, поисковая как обновление способа деятельности в целом и смысловая как проявление нового значения в деятельности. На всех уровнях стереотипное взаимодействует с импровизационным как инвариантная деятельностная структура учебно-воспитательного процесса и способ её динамической реализации.

Ключевые слова: творчество; творческая деятельность; стереотипное; импровизационное; педагогическая деятельность.

STEREOTYPE AND IMPROVISATION IN PEDAGOGICAL ACTIVITY

Volodymyr Smyrenskyi

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of
Music and Choreography Department
SHEE “Donbas State Pedagogical University”
Sloviansk, Donetsk region, Ukraine

smirensk22@gmail.com

Abstract. Teaching is one form of social activities, namely the activities of preschool educators, teachers in secondary schools, teachers of higher educational institutions. Secondary school teachers are thought to be a central person of all activities of the education system. Studying and understanding the patterns of educational activities is a prerequisite for organizing future teachers' professional development and improving the educational process. Restrictively pedagogical activity involves a complex multilevel process to solve a number of educational problems. It realizes the goal, objectives, content training, education and development of students. Educational activity has creative nature. Creativity is a prerequisite and guarantee of achieving the best results of the teacher's work, the complete realization of its capabilities, carried out not only through preparing for the lesson, but also in predicting the possible options for progress of the educational process, finding a solution to situations of possible direct communication with students.

The purpose of the article is to determine the mechanism of stereotypical interaction and improvisation in pedagogical activity. An active element is associated with the study of specific educational and upbringing process that allows to define it as a creative pedagogical cooperation between a teacher and a student that develops as a system.

In general, the development of this system is being held through dialectics of stability and changeability, old and new, that are shown as stereotypical cooperation and improvisation in pedagogical activity. A stereotype consists of inflexibility of element connections in the systems of educational and upbringing process, that generates a tendency to its stability; improvisation involves variations of all elements of educational process, and also variations of connections between them, due to that its change and development are realized. A stereotype and improvisation cooperate diversely on three levels of pedagogical activity as systems: operational (technological), special-purpose and motivational. The basic types of the improvisation disclosure of stereotype possibilities at every level include accordingly spontaneous improvisation as technology self-regulation, searching one as updating of activity method, and semantic one as a display of new value in the activity. At all levels a stereotype cooperates with improvisation as an invariant activity structure of educational and upbringing process and method of its dynamic realization.

Key words: work; creative activity; stereotype; improvisation; pedagogical activity.

REFERENCES

1. Arhangel'skij, S. I. (1984). *Lectures on the theory of education in higher education*. Moscow: Vysshaya shkola.
2. Derkach, A. A., & Isaev, A. A. (1981). *Pedagogical skills of the trainer*. Moscow: Fizkul'tura i sport.
3. Zinchenko, P. I. (2010). *Involuntary memorization*. Moscow, Russia: Direktmedia Publishing.
4. Ziaziun, I. A., Kramushchenko, L. V., & Kryvonos, I. F. (1997). *Pedagogical skill*. I. A. Ziaziun (Ed.). Kyiv, Ukraine: Vyshcha shkola.
5. Kagan, M. S. (1974). *Human activity: The experience of system analysis*. Moscow: Politizdat.
6. Kataeva, M. L. (2007). *Modeling of professional activity in the process of preparing future teachers in the Pedagogical College*. (PhD dissertation). Perm, Russia: GOUVPO “PGPU”.

7. Leont'ev, A. N. (2004). *Activity. Consciousness. Personality*. Moscow, Russia: Smysl, Akademiya.
8. Nojner, G. (1975). *Theory of general education*. Moscow: Pedagogika.
9. Rubinshtejn, S. L. (2009). *Bases of general psychology*. Saint-Petersburg, Russia: Piter.
10. Sannikova, A. I. (2002). *Development of creative potential of schoolchildren in the educational process*. (Doctoral dissertation). Orenburg, Russia: OGPU.
11. Smyrenskyi, V. (2017). Music teachers' educational improvisation as an important indicator of their professionalism. *Profesionalizm pedahoha: teoretychni y metodychni aspekty*, 5 (1), 265–273. Retrieved from <http://pptma.dn.ua/files/2017/5-1/25.%20Smyrenskyi%20s.%20265-273.pdf>

Матеріали надійшли до редакції 20.04.2018 р.