

Савин Е.Ю. Импровизация и опыт как параметры оценки педагогического мышления в сознании учителей и студентов // Психология в педагогической деятельности: традиции и инновации: Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 85-летию психологической науки и образования в Герценовском университете. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2010. С. 82–84.

Возможность осуществления педагогической импровизации является важной характеристикой профессиональной компетентности учителя. В педагогической психологии импровизация рассматривается прежде всего как черта профессионального педагогического мышления, под ней понимается «нахождение неожиданного педагогического решения и его мгновенное воплощение, совпадение процессов создания и применения при их минимальном разрыве» [Маркова, 1993. с.21]. В педагогической импровизации наиболее ясно выражается продуктивный характер педагогического мышления, возможность выйти за рамки привычных, стереотипных, автоматизированных способов действия, представленных в профессиональном опыте. Тем самым импровизация противопоставляется профессиональному опыту и выступает как возможность его проблематизации и переосмысления.

Существуют различные теоретические контексты, в рамках которых рассматривалась проблема соотношения профессионального опыта и педагогической импровизации. Ряд исследователей отмечает в качестве существенной характеристики педагогического мышления его нормативный характер (Е.К.Осипова, П.Кансанен). Это означает, что педагог в своем мышлении не является полностью свободным, поскольку оно предполагает решение комплекса педагогических задач в логике достижения педагогических целей, определяемых некими внешними инстанциями (например, программными документами). Однако педагогическое мышление не может быть сведено только к функционированию нормативов. Так, М.М. Кашапов полагает, что в педагогическом мышлении наряду с нормативной (ситуативной) мыслительной активностью также реализуется надситуативная, которая характеризуется прежде всего осознанием учителем необходимости выработки новых схем мышления по отношению к ситуации. Таким образом, профессиональный опыт в данном контексте выступает как результат присвоения нормативных образцов профессиональной

деятельности, а импровизация – как процесс преодоления и переосмысления этих образцов.

По иному соотношению педагогической импровизации и профессионального опыта рассматривается в рамках когнитивного подхода к изучению педагогического мыш

-----с.83-----

ления (Д.Берлинер, Х.Борко, К.Ливингстон, Т.Хоган). Одним из главных итогов этих исследований стало понимание того, что в основе успешной деятельности опытного учителя лежат особым образом организованные когнитивные схемы — обобщённые и стереотипизированные формы организации знания относительно педагогической деятельности, которые позволяют учителю без опоры на сознательные размышления осуществлять последовательности привычных действий относительно планирования и проведения уроков. Понимаемый таким образом профессиональный опыт не противопоставляется импровизации, а рассматривается как ее основа. То, что стороннему наблюдателю представляется как творческая импровизация, при более детальном изучении оказывается функционированием хорошо организованных схем и процедур. Опытные учителя не столько *порождают* принципиально новые педагогические решения, сколько оперативно *настраивают* уже имеющиеся у них структуры к изменяющимся условиям, возникающим в ходе учебного взаимодействия.

Таким образом, профессиональный опыт может как противопоставляться педагогической импровизации, так и рассматриваться в качестве ее психологической основы. Вместе с тем различные характеристики педагогического мышления находят свое отражение и в профессиональном сознании учителя. Следовательно, изучение того, как именно характеристики педагогического мышления оцениваются самими учителями, может наметить новый ракурс его анализа. *Цель* нашего эмпирического исследования — выявить основные параметры педагогического мышления на основе их самооценки учителями и студентами-педагогами. Для исследования различий в оценке своего собственного педагогического мышления студентами и учителями нами сконструирован специальный опросник — «Самооценка педагогического мышления». В него были включены вопросы, позволяющие характеризовать различные проявления педагогического мышления. Выборку составили, с одной стороны, 96 учителей (стаж педагогической

деятельности от 2 до 40 лет ( $Me=22$ )), с другой – студенты-педагоги, после прохождения шестинедельной педагогической практики. Полученные данные были подвергнуты факторному анализу с целью выявления обобщенных параметров, которые используются учителями и студентами для оценки своего педагогического мышления (метод главных компонент с последующим варимакс-вращением). Было выявлено два фактора.

Первый фактор (9,8 % дисперсии) объединил 12 пунктов. Он описывает педагогическое мышление как процесс, опирающийся на восприятие каждой новой ситуации педагогического взаимодействия как уникальной и неповторимой, не имеющей аналогов в прошлом опыте, характеризует склонность принимать решения, опираясь на контекст каждой ситуации, а также осознание любых внешне заданных нормативов как того, что препятствует развертыванию продуктивного учебного взаимодействия («Решая учебные и воспитательные задачи, я в первую очередь полагаюсь на свой личный опыт, а не нормы и правила, установленные какими-либо внешними инстанциями», «На уроке я скорее склонен импровизировать в зависимости от складывающихся обстоятельств, чем следовать заготовленному плану», «Я полагаю, что учебный план, программа и прочие нормативы в большой степени сковывают инициативу учителя»). Этот фактор можно обозначить как *импровизацию* в педагогическом мышлении, при этом вопросы, входящие в него, достаточно ясно фокусируют двойственную природу педагогической импровизации, которая включает в себя не только операциональные компоненты, связанные с предпочитаемым способом подготовки и проведения уроков, но и предполагает негативное отношение к любым нормам и правилам.

Второй фактор (9,3 % дисперсии) объединил 16 пунктов. Содержательно он более разнороден, поскольку включает в себя пункты, с одной стороны, характеризующие педагогическое мышление как процесс осознанного планирования с опорой на ясно определенную цель и прошлый опыт, сочетающегося с выраженностью рефлексивного

-----с.84-----

контроля относительно результатов педагогического взаимодействия и сознательной ориентацией на нормативные требования в педагогическом мышлении («При планировании урока я всегда стараюсь определять его цели так, чтобы они соответствовали общим целям курса», «Я склонен к тщательному обдумыванию причин своих удачных и неудачных уроков»,

«В учебном планировании я ориентируюсь на те цели и задачи, которые определяются нормативными документами об образовании, и всегда стремлюсь им следовать»). С другой стороны, в него входят пункты, описывающие педагогическое мышление с точки зрения опоры на хорошо освоенные автоматизированные схемы, обеспечивающие прогнозирование и успешное принятие решения, в том числе и в изменяющихся условиях педагогической деятельности («Проводя урок, я всегда очень точно ощущаю время, хотя сознательно не слежу за ним», «Я легко предвижу ошибки и затруднения учащихся», «Мысленно я разделяю учеников на несколько типов, и взаимодействую с ними на основе этой типологии»). Данный фактор, на наш взгляд, можно обозначить как *самооценка опытности*, имея в виду то, что опыт (в том числе и профессиональный), согласно современным представлениям, выступает как сложное и разнородное образование, включающее в себя самые разнообразные когнитивные структуры (когнитивные схемы, структуры произвольного и непроизвольного интеллектуального контроля). Согласованность шкал-факторов по значению  $\alpha$ -Кронбаха составила 0,74 для импровизации и 0,73 для самооценки опытности, что позволяет считать их достаточно надёжными.

Между студентами и учителями отсутствует различия (по критерию Манна-Уитни) в самооценке склонности к импровизации, однако учителя более высоко оценивают свою опытность ( $p < 0.001$ ). Последнее обстоятельство может рассматриваться как указание на валидность данного показателя.

Анализ корреляций (по Спирмену) между шкалами импровизации и опытности отдельно по выборке студентов и учителей показал, что у студентов эти шкалы не коррелируют между собой ( $r = -0,01$ ), а у учителей наблюдается положительная корреляция ( $r = 0,22$ ;  $p < 0,05$ ). Таким образом, учителя, в отличие от студентов, склонны рассматривать свой профессиональный опыт в качестве значимого ресурса педагогической импровизации. Однако относительно небольшая величина коэффициента корреляции указывает на то, что импровизация опирается не только на опыт, но также соотносится с другими характеристиками педагога, возможно, не только когнитивными, но и личностными.

Таким образом, импровизация и опыт могут выступать как значимые параметры педагогического мышления, которые выявляются на основе теоретического анализа, и отражаются в профессиональном сознании как

студентов-педагогов, так и учителей. Однако хотя эти параметры и выступают как относительно независимые друг от друга, между ними обнаруживается взаимосвязь: учителя, в отличие от студентов, оценивают свой профессиональный опыт как важный ресурс педагогической импровизации.