

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИМПРОВИЗАЦИИ В МЫШЛЕНИИ СТУДЕНТОВ-ПЕДАГОГОВ

Е.Ю.Савин

Калужский государственный университет им.К.Э. Циолковского,
Калуга, evg.y.savin@gmail.com

Возможность осуществления педагогической импровизации является важной характеристикой профессиональной компетентности учителя [1], [5],[6]. В педагогической психологии импровизация рассматривается как характеристика мышления педагога и под ней понимается «нахождение неожиданного педагогического решения и его мгновенное воплощение, совпадение процессов создания и применения при их минимальном разрыве» [1, с.21]. Несмотря на признание большой значимости педагогической импровизации и необходимости ее формирования в ходе обучения студентов-педагогов, психологические условия ее развития исследованы недостаточно.

Ряд исследований, проведенных в последние годы, указывает на особую роль профессионального опыта как условия педагогической импровизации. Так, в рамках когнитивного подхода к исследованию педагогического мышления получены данные о том, что в основе успешной деятельности педагога лежат особым образом организованные когнитивные схемы — обобщённые и стереотипные формы организации педагогического опыта, которые позволяют учителю осуществлять привычные действия относительно планирования и проведения уроков. Эти схемы не только препятствуют, но и способствуют импровизации. То, что стороннему наблюдателю представляется как творческая импровизация, при более детальном изучении оказывается применением хорошо организованных схем и процедур (Х. Борко, К. Ливингстон [6]). Опытные учителя не столько *порождают* принципиально новые педагогические решения, сколько *оперативно настраивают* уже имеющиеся у них структуры, своего рода «заготовки» решений, к изменяющимся условиям учебного взаимодействия. Вместе с тем опыт может препятствовать импровизации и быть источником неких готовых «шаблонов» для разрешения педагогических ситуаций. При каких условиях опыт становится ресурсом импровизации, а при каких — ее тормозом — остается неясным.

Не слишком определенным является статус педагогической импровизации в контексте нормативного подхода к педагогическому мышлению, в рамках которого развивается представление о нем как процессе, который предполагает решение комплекса педагогических задач в логике достижения педагогических целей, определяемых внешними инстанциями (например, программными документами)[2],[7]. Как творческий аспект педагогического мышления (импровизация) согласуется с этими внешними требованиями — также неясно.

В проведенном ранее исследовании [4] мы обратились к эмпирическому анализу субъективных представлений учителей и студентов о педагогическом мышлении и показали, что в структуре этих представлений могут быть выделены два основных фактора, характеризующие склонность к педагогической импровизации (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) и субъективную оценку опытности (метакогнитивную осведомленность о собственном педагогическом мышлении). У учителей (в отличие от студентов) эти два параметра соотнесены между собой на уровне корреляционного анализа, т.е. свой опыт учителя рассматривают как важный ресурс импровизации. Вместе с тем абсолютное значение этой связи невелико, что указывает на иные источники педагогической импровизации помимо опыта, возможно, личностные. Этот вопрос требует прояснения.

Кроме того, в импровизации сочетаются два аспекта: операциональные компоненты, связанные с предпочитаемым способом подготовки и проведения уроков, и негативное отношение к любым нормам и правилам. Это указывает на то, что импровизация сама по себе может быть как продуктивна, так и контрпродуктивна. Возникает о вопрос факторах, которые это определяют.

Цель данного исследования — проследить взаимосвязь склонности к педагогической импровизации с когнитивными и метакогнитивными характеристиками решения студентами педагогических задач, а также с личностными особенностями.

Методика. Испытуемые (N=65) студенты 3 и 5 курсов различных факультетов КГУ им. К.Э. Циолковского после прохождения педагогической практики выполняли четыре задания, направленные на оценку особенностей их педагогического мышления и индивидуально-психологических характеристик. 1. Авторский опросник «Самооценка педагогического мышления», позволяющий получить оценку выраженности двух основных параметров: а) степени склонности к педагогической импровизации и б) самооценку сформированности различных аспектов педагогического опыта. 2. Решение шести педагогических задач из методики «Педагогические ситуации» (Р.С. Немов), предполагающих выбор способа реагирования в затруднительной педагогической ситуации. Дополнительно предлагалось оценить степень своей уверенности (в процентах) относительно того, что выбранный вариант решения был правильным в данной ситуации. Использовались показатели: а) степень ориентации на норму педагогического мышления (по выборке для каждого варианта ответа рассчитывалась частота его выбора и в соответствии с этим каждому ответу присваивался его

вес). Сумма весов для каждого испытуемого характеризовала степень воспроизведения в его ответах нормы педагогического мышления; б) средняя степень уверенности в решении всех задач как характеристика метакогнитивного компонента их решения. 3. Изучение личностных характеристик испытуемых: а) личностный дифференциал (ЛД) (Е.Ф. Бажин, А.М. Эткин); б) краткая форма личностного опросника Г. Айзенка (ЛЮА-К) [3].

Результаты и обсуждение. Анализ результатов был направлен на выяснение двух взаимосвязанных вопросов: 1) как связана субъективная оценка собственного мышления с характеристиками решения педагогических задач: когнитивным (степенью воспроизведения в сознании нормы педагогического мышления) и метакогнитивным (уверенностью в правильности решения), 2) как взаимосвязаны субъективная оценка собственного мышления (прежде всего, склонности к импровизации) с личностными характеристиками. Анализ парных корреляций (по Спирмену) позволил установить, что самооценка опытности соотносится с уверенностью в решении педагогических задач ($r=0,25$; $p<0,05$), социальной желательностью по опроснику Айзенка ($0,31$; $p<0,05$), а также высокими значениями по шкале «оценка» ЛД ($0,23$; $p<0,1$). Названные взаимосвязи соответствуют нашей трактовке шкалы опытности как параметра общей осведомленности индивида о степени сформированности у него структур опыта, релевантных решению профессиональных задач. Эта осведомленность презентуется субъекту в форме глобальной оценки собственной эффективности в педагогической деятельности, которая, в свою очередь, выступает как один из источников уверенности в правильности решения педагогических задач. Склонность к педагогической импровизации оказалась соотнесена с показателями выраженности личностных характеристик, а именно шкалами «силы» ($0,23$; $p<0,1$) и «активности» ($0,27$; $p<0,05$) ЛД. Это подтверждает высказанное ранее предположение о том, что значимым ресурсом педагогической импровизации (по крайней мере у студентов) являются личностные характеристики. Самооценка склонности к импровизации и самооценка опытности не коррелировали друг с другом. Это позволило рассматривать их как два независимых параметра субъективной оценки собственного педагогического мышления и провести расщепление общей выборки на типы, соответствующие различным сочетаниям высокого и низкого значения каждого показателя. Использовался медианный критерий: лица, имеющие значения ниже медианы, были отнесены к группе с низким значением показателя, выше — к группе с высоким. Испытуемые, чьи значения были равны медиане хотя бы по одному из показателей исключались из дальнейшего анализа. Таким образом, были сформированы четыре субгруппы: с низкой самооценкой опытности и низкой склонностью к импровизации (группа 1), с низкой самооценкой опытности и высокой склонностью к импровизации (группа 2), с высокой самооценкой

опытности и низкой склонностью к импровизации (группа 3) и с высокой самооценкой опытности и высокой склонностью к импровизации (группа 4). Далее оценивались различия между группами по основным показателям. Сравнение всех четырех групп по критерию Крускалла-Уоллиса позволило выявить значимые различия по шкалам «силы» ($\chi^2=10,17$; $p < 0,02$), «активности» ($\chi^2=8,33$; $p < 0,05$) экстраверсии ($\chi^2=8,96$; $p < 0,05$), социальной желательности ($\chi^2=7,03$; $p < 0,1$) и уверенности в решении задач ($\chi^2= 8,00$; $p < 0,05$).

Детальное попарное сравнение субгрупп между собой позволило установить, что различия в выраженности личностных характеристик касается прежде всего группы 3. Испытуемых, входящих в эту группу отличает низкая склонность к импровизации на фоне высокой самооценки опытности и вместе с тем низкая оценка по шкалам силы, активности и экстраверсии. Таким образом, в данном случае недостаточное развитие определенных личностных качеств (уверенности в себе, независимости, склонности рассчитывать на собственные силы в трудных ситуациях, экстравертированности) выступает как барьер для реализации педагогической импровизации, хотя и не препятствует накоплению педагогического опыта. Отметим, что в этом случае высока вероятность того, что в опыте таких лиц будет преобладать репродуктивная, шаблонная составляющая, а также ориентация на использование внешне-заданных нормативов педагогической деятельности, поддерживаемых значимым окружением человека (на это указывает выраженность мотивации социального одобрения, которая достигает максимальных значений именно у этой группы испытуемых). Вместе с тем ориентация на внешний норматив является для этой группы важным источником высокой уверенности в правильности решения педагогических задач на фоне низкой личностной уверенности.

С другой стороны, педагогическая импровизация, осуществляемая с опорой только на личностный ресурс, не лишена определенных контрпродуктивных характеристик. Так, для испытуемых группы 2 (с высокой склонностью к импровизации и низкой самооценкой опытности) характеризуют высокие (особенно в сравнении с группой 3) значения силы, активности и экстравертированности. Однако есть основания полагать, что в их педагогической импровизации доминантой является «негативная» сторона, состоящая в отвержении норм, правил и внешних предписаний. На это указывает и низкая выраженность мотивации социального одобрения в этой субгруппе. Можно предположить, что испытуемые этой группы, осуществляя импровизацию, не столько соотносят ее с педагогической целью, сколько следуют привычному и комфортному для них способу поведения в целом. Это своего рода импровизация, центрированная на самом учителе, а не на ученике. Отсутствие в сознании испытуемых этой группы педагогического норматива (а, вернее, его отвержение) в данном случае не дает возможности оценить правильность и уместность своих педагогиче-

ских решений, что приводит к снижению уверенности в решении педагогических задач, хотя личностная уверенность достаточно высока.

К сказанному необходимо добавить, что максимальные значения показателей, характеризующих эффективность решения педагогических задач (степень нормативности и степень уверенности), достигаются при сочетании высокой степени импровизации и самооценки степени опытности (т.е. в группе 4).

Представленные данные позволяют сделать общий вывод о том, что ни накопление профессионального опыта, ни личностные характеристики, взятые изолированно, не могут служить достаточным ресурсом для осуществления педагогической импровизации. Продуктивная педагогическая импровизация возможна лишь при сочетании двух этих условий. Практическое значение настоящей работы мы видим в том, что предложенный подход позволяет зафиксировать индивидуально-своеобразные варианты становления профессионального мышления и компетентности будущего учителя, в соответствии с которыми могут быть выстроены индивидуализированные стратегии управления их развитием.

1. Маркова А. К. Психология труда учителя. М.: Просвещение, 1993.
2. Осипова Е.К. Структура педагогического мышления учителя // Вопросы психологии. 1987. № 5. С.144–146.
3. Слободская Е.Р., Князев Г.Г., Сафронова М.В. Краткая форма личностного опросника Айзенка и ее использование для оценки риска употребления психоактивных веществ // Психологический журнал. 2006. Т.27. №3. С. 94—105.
4. 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.
5. Харькин В.Н. Педагогическая импровизация: теория и методика. М.: NB Магистр, 1992.
6. Borko H., Livingston C. Cognition and improvisation: Differences in mathematics instruction by expert and novice teachers // American Educational Research Journal. 1989. V.26. №.4. P.473–498.
7. Kansanen P. An outline for a model of teachers' pedagogical thinking // P. Kansanen (Ed.), Discussions on some educational issues IV. Research report 121. Department of Teacher Education, University of Helsinki, 1993. P. 51–65.