

УДК 159.9

ОПЫТ И ЛИЧНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ КАК ФАКТОРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИМПРОВИЗАЦИИ У СТУДЕНТОВ-ПЕДАГОГОВ

Е.Ю. Савин (Калуга)

Аннотация. Приведены результаты эмпирического исследования, посвященного изучению факторов, лежащих в основе склонности к педагогической импровизации у студентов-педагогов. Показано, что значимыми факторами педагогической импровизации являются профессиональный опыт и личностные характеристики. Выявлено, что высокая степень самооценки собственной опытности не во всех случаях сочетается со склонностью к импровизации в силу недостаточного развития определенных личностных качеств. В то же время импровизация, основанная только на личностных качествах, соотносится с меньшей продуктивностью в решении педагогических задач.

Ключевые слова: педагогическое мышление, педагогическая импровизация, профессиональный опыт учителя, личностные характеристики.

Одной из важных характеристик профессиональной компетентности учителя является возможность реализации им педагогической импровизации [1, 3, 11]. В педагогической психологии импровизация рассматривается прежде всего как черта профессионального педагогического мышления и под ней понимается «нахождение неожиданного педагогического решения и его мгновенное воплощение, совпадение процессов создания и применения при их минимальном разрыве» [1. С. 21]. В педагогической импровизации наиболее ясно выражается творческий, продуктивный характер педагогического мышления, возможность педагога выйти за рамки привычных, стереотипных, автоматизированных способов действия, представленных в его прошлом профессиональном опыте [3].

Импровизация противопоставляется детальному, пошаговому рефлексивному планированию уроков и обучению с опорой на заранее подготовленный план [11]. Педагогическая импровизация может рассматриваться как процесс и соответственно анализироваться с точки зрения этапов и особенностей протекания этого процесса. С другой стороны, педагогическая импровизация может рассматриваться как некая стабильная характеристика мышления и деятельности педагога (такая трактовка представлена, например, в работе А.К. Марковой [1]).

Мы понимаем педагогическую импровизацию как относительно устойчивую склонность педагога ориентироваться в планировании и проведении уроков на ситуативно складывающиеся обстоятельства, переживать каждую ситуацию педагогического взаимодействия как неповторимую и не имеющую полных аналогов в прошлом, требующую для своего

разрешения действий «здесь и сейчас», опоры на интуицию, а не на логические рассуждения.

Такая трактовка позволяет ставить вопрос о факторах, которые лежат в основе склонности к педагогической импровизации, и отвечать на него в рамках эмпирического исследования.

Первый фактор, который должен быть рассмотрен в связи с педагогической импровизацией, это профессиональный опыт учителя. Здесь мы сталкиваемся с определенным противоречием, суть которого состоит в том, что содержательно импровизация выступает в качестве своего рода психологической оппозиции по отношению к профессиональному опыту, поскольку предполагает не столько опору на этот опыт, сколько возможность его проблематизации и переосмысления. Таким образом, возникает некий разрыв между профессиональной компетентностью учителя, в основе которой лежит накопленный педагогический опыт, и возможностью осуществления им педагогической импровизации.

С нашей точки зрения, в основе данного противоречия лежит упрощенная трактовка опыта человека исключительно как «прошлого опыта», являющегося источником некоторых шаблонов, стереотипных схем мыслей и действий, которые выступают как барьер для осмысления новых, нестандартных ситуаций. Между тем современная трактовка опыта предполагает, что опыт человека включает в себя разные формы. Это «и фиксированные формы опыта (то, что человек усвоил в прошлом), и оперативные формы опыта (то, что происходит в ментальном опыте этого человека в настоящем), и потенциальные формы опыта (то, что появится в его ментальном опыте в качестве новообразований в ближайшем или отдаленном будущем)» [4. С.82–83]. Понимаемый таким образом опыт является психологической основой как частных проявлений интеллектуальной активности человека (конвергентных и дивергентных способностей, обучаемости, интеллектуальных стилей), так и системных характеристик интеллекта, например, интеллектуальной компетентности [4, 5].

Подобный взгляд находит свое подтверждение в исследованиях педагогического мышления, проведенных в рамках когнитивного подхода [8–10, 12]. Одним из главных итогов этих исследований стало понимание того, что в основе успешной педагогической деятельности лежат особым образом организованные когнитивные схемы – обобщенные и стереотипизированные формы организации знания относительно педагогической деятельности. Эти схемы позволяют учителю без опоры на сознательные размышления осуществлять последовательности привычных действий относительно планирования и проведения уроков. Становление профессионального опыта в рамках данного подхода предполагает развитие целой сети подобных гибких и легкодоступных схем. Важно, что в таком понимании профессиональный

опыт не противопоставляется импровизации, а напротив, рассматривается как ее основа. Так, Х. Борко и К. Ливингстон отмечают, что успешная импровизация в обучении требует, чтобы у учителя была обширная сеть связанных, легкодоступных схем. Учитель должен быть способен выбирать специфические стратегии, стереотипы действий и информацию, опираясь на эти схемы в ходе обучения, учитывая текущие события, происходящие в классе [9. Р. 485]. То, что стороннему наблюдателю представляется как 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 взаимодействия в школьном классе.

Однако соотношение профессионального опыта и склонности к педагогической импровизации не является однозначным. На это указывают результаты исследования проведенного нами ранее [6]. Было показано, что у учителей (в отличие от студентов) самооценка собственной опытности и самооценка склонности к педагогической импровизации соотносятся на уровне корреляционного анализа ($r=0,22$; $p<0.05$). Иными словами, 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. Это обстоятельство побудило нас более детально исследовать роль личностных характеристик в связи с педагогической импровизацией. Кроме того, выводы нашего предыдущего исследования были основаны исключительно на данных самооценки характеристик собственного мышления. Как эта самооценка соотносится с реальными проявлениями педагогического мышления (например, решением педагогических задач) – оставалось неясным.

Таким образом, исследование, представленное ниже, предполагало поиск ответов на два взаимосвязанных вопроса:

1) в какой степени склонность к педагогической импровизации опирается на профессиональный опыт, а в какой – соотносится с личностными характеристиками;

2) как характеристики мышления, выявляемые на основе самооценки (самооценка опытности и самооценка склонности к импровизации) соотносятся с его объективными характеристиками (решением педагогических задач). В контексте ответа на этот вопрос мы учитывали как результативные характеристики решения, так и его метакогнитивные составляющие (в виде уверенности в правильности решения).

Методика исследования

Испытуемые (n=65) – студенты 3-го и 5-го курсов различных факультетов КГУ им. К.Э. Циолковского – после прохождения педагогической практики выполняли четыре задания, направленных на оценку особенностей их педагогического мышления и индивидуально-психологических характеристик.

1. Авторский опросник «Самооценка педагогического мышления», позволял получить оценку выраженности двух основных параметров: а) степени склонности к педагогической импровизации и б) самооценку сформированности различных аспектов педагогического опыта (процедура конструирования данного опросника описана ранее [6]).

2. Решение шести педагогических задач из методики «Педагогические ситуации» (Р.С. Немов [2]), предполагало 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) *продуктивность* решения в виде суммы баллов за каждое решение, начисляемых в соответствии с ключом методики; б) 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; в) средняя степень уверенности в решении всех задач как характеристика *метакогнитивного* компонента их решения.

3. Личностный дифференциал, или ЛД (Е.Ф. Бажин, А.М. Эткинд) позволял получить самооценку выраженности у испытуемого таких личностных качеств, как «оценка» (общий уровень самоуважения), «сила» (уверенность в себе, волевые качества) и «активность» (экстравертированность и общительность).

4. Краткая форма личностного опросника Г. Айзенка (ЛЮА-К) позволяла оценить уровень экстраверсии/интроверсии, нейротизма, а также социальной желательности (степени выраженности мотивации социального одобрения) [7].

Результаты и обсуждение

На первом этапе был проведен анализ парных корреляций (по Спирмену) между основными показателями, полученными в исследовании. Он позволил установить следующие фак-

ты.

Склонность к педагогической импровизации не связана с продуктивностью решения педагогических задач (по методике Р.С.Немова). Это подтверждает наше предположение о том, что импровизация может носить как продуктивный, так и непродуктивный характер. Она не связана и с самооценкой опытности (что воспроизводит результат ранее проведенного исследования [6]). Это указывает на то, что импровизация может опираться как на опыт, так и на другие источники. Вместе с тем склонность к импровизации оказалась соотнесена с показателями выраженности некоторых личностных характеристик, а именно шкалами «сила» ($r=0,23$; $p<0,1$) и «активность» ($r=0,27$; $p<0,05$) ЛД. Это подтверждает предположение о том, что значимым ресурсом педагогической импровизации (по крайней мере у студентов) являются личностные характеристики (уверенность в себе и активность).

Самооценка опытности значимо коррелирует с продуктивностью решения педагогических задач ($r=0,37$; $p<0,01$) и с уверенностью в их решении ($r=0,25$; $p<0,05$). Эти взаимосвязи соответствуют нашей трактовке шкалы опытности как выявляющей общую осведомленность 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.

Отметим, что характеристики решения педагогических задач достаточно тесно соотнесены между собой. Уверенность в решении взаимосвязана с продуктивностью ($r=0,37$; $p<0,01$) и ориентацией на норму ($r=0,40$; $p<0,001$), а ориентация на норму взаимосвязана с продуктивностью ($r=0,79$; $p<0,001$). Это указывает на взаимосвязь метакогнитивных и результативных аспектов решения педагогических задач.

Следующий этап анализа заключался в разделении общей выборки на подгруппы, соответствующие различным сочетаниям высокого и низкого значения показателей склонности к импровизации и самооценки опытности. Сравнение выделенных подгрупп позволило более точно зафиксировать характер взаимосвязи этих параметров с характеристиками, измеряемыми в исследовании. 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 подгруппы: с низкой самооценкой опытности и низкой склонностью к импровизации; с низкой самооценкой

опытности и высокой склонностью к импровизации; с высокой самооценкой опытности и низкой склонностью к импровизации; с высокой самооценкой опытности и высокой склонностью к импровизации. Средние значения каждого показателя в субгруппах представлены в таблице.

**Средние значения и стандартные отклонения измеряемых показателей
в субгруппах с разными сочетаниями склонности к импровизации
и самооценки опытности**

Показатели	Неопытные не импровизирующие (n=11)	Неопытные, импровизирующие (n=11)	Опытные, не импровизирующие (n=13)	Опытные, импровизирующие (n=16)
Склонность к импровизации	26,8 (1,2)	36,4(2,6)	26,2(2,6)	35,4(2,7)
Самооценка опытности	43,3(2,8)	42,2 (3,5)	50,7(2,5)	51,7(3,1)
Личностные характеристики				
ЛД: Оценка	38,2 (6,0)	39,9 (4,7)	41,9(3,9)	41,9(5,9)
ЛД: Сила	35,2 (6,1)	33,7(9,8)	31,4(7,0)	39,1(4,9)
ЛД: Активность	38,6 (4,7)	35,9 (7,6)	29,8(8,2)	37,7(5,3)
Экстраверсия/интроверсия	6,3(1,2)	5,3(1,8)	3,9(2,5)	6,1(1,5)
Нейротизм	3,4(2,1)	3,8 (2,1)	3,5(1,4)	3,1(1,7)
Социальная желательность	2,9(2,1)	2,5(0,8)	4,1(1,5)	3,6(1,5)
Особенности решения педагогических задач				
Уверенность в правильности решения	67,0(13,4)	63,3(18,8)	75,6(13,9)	75,8(14,0)
Нормативность решения	1,7(0,6)	1,8(0,6)	1,9(0,2)	2,0(0,3)
Продуктивность решения	25,2(4,0)	24,8(4,0)	27,8(1,9)	27,8(1,6)

Сначала соотнесем субгруппы «опытных, не импровизирующих» и «опытных, импровизирующих». Это сравнение позволяет выявить роль личностных характеристик как фактора склонности к педагогической импровизации. Так, субгруппа «опытных, не импровизирующих» отличается от группы «опытных, импровизирующих» более низкими показателями по шкалам «сила» ($U=32$; $p=0,001$), «активность» ($U=41,5$; $p=0,005$) и экстраверсии ($U=47,5$; $p=0,02$). Вместе с тем субгруппы не отличаются по характеристикам решения педагогических задач. Значения показателей уверенности, нормативности и продуктивности в этих субгруппах практически равны, и, вместе с тем выше, чем у двух других субгрупп. Таким образом, с одной стороны, опыт выступает как условие, определяющее результативные и метакогнитив-

ные характеристики решения педагогических задач. С другой стороны, опыт не является достаточным условием для осуществления педагогической импровизации. Своеобразным барьером для ее реализации является недостаточное развитие определенных личностных качеств (уверенность в себе, независимость, склонность рассчитывать на собственные силы в трудных ситуациях, экстравертированность).

Далее соотнесем субгруппы «неопытных, импровизирующих» и «опытных, импровизирующих». Эти субгруппы не отличаются друг от друга по степени выраженности личностных характеристик. Вместе с тем субгруппа «неопытных, импровизирующих» характеризуется более низкими показателями результативных и метакогнитивных показателей решения педагогических задач: нормативности (не знач.), продуктивности ($U=48; p=0,05$) и уверенности ($U=42,5; p<0,05$). Таким образом, если в основе склонности к педагогической импровизации лежат только личностные качества (на фоне недостаточной опытности), она не всегда сочетается с продуктивным решением педагогических задач.

Вывод о непродуктивном характере склонности к педагогической импровизации в субгруппе «неопытных, импровизирующих» также подтверждается, если обратиться к более углубленному анализу структуры этой склонности в данной субгруппе. В ранее проведенном исследовании нами было показано, что склонность к импровизации сочетает в себе два аспекта [6]. В соответствующий фактор входят с одной стороны, вопросы, акцентирующие предпочитаемые способы подготовки и проведения уроков (например, «На уроке я скорее склонен импровизировать в зависимости от складывающихся обстоятельств, чем следовать заготовленному плану»), а с другой – утверждения, описывающие негативное отношение к внешним нормам и правилам (например, «Я полагаю, что учебный план, программа и прочие нормативы в большой степени сковывают инициативу учителя»). Фактически это указывает на двойственную природу склонности к педагогической импровизации, включающую как продуктивный компонент, так и непродуктивный (негативизм по отношению к внешним нормативам). Соответствующие этим компонентам подшкалы опросника (обозначенные нами как «спонтанность» и «отвержение норм») в целом по выборке достаточно тесно коррелируют между собой. Однако соотнесение субгрупп «неопытных, импровизирующих» и «опытных, импровизирующих» с точки зрения сравнительной выраженности этих компонентов (рис.1) указывает, что в первая субгруппа значительно превосходит вторую по подшкале «отвержение норм» ($U=43; p<0,05$). Этот факт дополнительно свидетельствует о том, что в структуре склонности к импровизации на фоне низкой опытности доминирует ее непродуктивная составляющая.

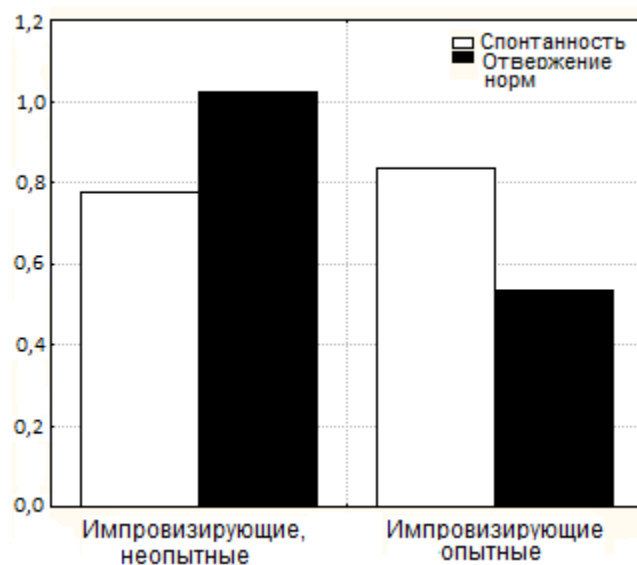


Рис.1. Соотношение аспектов склонности к импровизации в субгруппах, различающихся по степени опытности (данные представлены в z-оценках).

К сказанному необходимо добавить, что максимальные значения показателей, характеризующих эффективность решения педагогических задач (степень нормативности, продуктивности и уверенности), достигаются при сочетании высокой степени импровизации и самооценки степени опытности (субгруппа «опытные, импровизирующие»). Это обстоятельство дает основания полагать, что именно это сочетание параметров педагогического мышления является для студентов наиболее оптимальным вариантом развития с точки зрения соответствия требованиям их будущей профессиональной деятельности.

Полученные данные позволяют сделать следующие выводы.

1. Накопление профессионального опыта прямо не приводит к развитию склонности к импровизации в педагогическом мышлении. Недостаточное развитие определенных личностных качеств (экстравертированность и уверенность в себе) может препятствовать этому. Полноценным ресурсом педагогической импровизации опыт становится при условии сочетания с данными личностными качествами.

2. Склонность к импровизации, основой которой являются только личностные качества, носит непродуктивный характер, поскольку, с одной стороны, соотносится с более низким уровнем результативных и метакогнитивных характеристик решения педагогических задач, а с другой – в структуре этой склонности доминирует непродуктивный аспект (в виде отверже-

ния внешних правил и нормативов).

3. Накопление профессионального опыта, отражаемое в виде общей самооценки опытности, соотносится с результативными и метакогнитивными характеристиками решения педагогических задач, что свидетельствует о валидности показателя самооценки опытности.

Разумеется, следует принимать во внимание, что описанная картина характеризует лишь начальный этап профессионального становления. Возможно, по мере овладения профессиональной деятельностью роль опыта и личностных характеристик может измениться, что требует дополнительного исследования. Тем не менее индивидуально-своеобразные варианты профессионального мышления, зафиксированные в нашем исследовании, могут стать опорой в выстраивании индивидуализированных стратегий развития компетентности будущего учителя.

Литература

1. Маркова А. К. Психология труда учителя. М.: Просвещение, 1993. 192 с.
2. Немов Р.С. Психология. В 3-х кн. Кн.3. М.: Просвещение: Владос, 1995. 507 с.
3. Харькин В.Н. Педагогическая импровизация: теория и методика. М.: NB Магистр, 1992. 159 с.
4. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. 2-е изд. СПб.: Питер, 2002. 272 с.
5. Савин Е.Ю. Понятийный и метакогнитивный опыт как основа интеллектуальной компетентности в научной деятельности // Психологический журнал. 2004. Т.25, №5.С.50–59.
6. 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.
7. Слободская Е.Р., Князев Г.Г., Сафронова М.В. Краткая форма личностного опросника Айзенка (ЛОА-К) и ее использование для оценки риска употребления психоактивных веществ // Психологический журнал. 2006. Т. 27, № 3. Р. 94–105.
8. Berliner D.C. In pursuit of the expert pedagogue // Educational Researcher. 1986. V. 15, № 7. С. 5–13.
9. 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.
10. Hogan T., Rabinowitz M., Craven J.A. Representation in teaching: Inferences from research of expert and novice teachers // Educational Psychologist. 2003. V. 38, № 4. P. 235–247.
11. Sawyer R.K. Creative teaching: Collaborative discussion as disciplined improvisation // Educational Researcher. 2004. V. 33, № 2. P. 12–20.
12. Westerman D. A. Expert and novice teacher decision making // Journal of Teacher Education. 1991. V. 42, № 4. P. 292–305.

EXPERIENCE AND PERSONAL CHARACTERISTICS AS FACTORS OF PEDAGOGICAL
IMPROVISATION AT STUDENTS

Savin E. Yu. (Kaluga)

Summary Article describes results of the empirical research devoted to studying of factors of pedagogical improvisation in thinking of students. It is shown that significant resources of pedagogical improvisation are the experience and personal traits. It is taped that high degree of a self-appraisal of own experience not in all cases is combined with predilection to improvisation owing to an underdevelopment of certain personal qualities. At the same time the improvisation based only on personal traits, corresponds with smaller efficiency in the decision of pedagogical problems.

Key words pedagogical thinking, pedagogical improvisation, teacher's experience, personal traits.