

Е.Ю. Савин

ДИАГНОСТИКА САМООЦЕНИВАЕМЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Описана процедура конструирования методики диагностики самооцениваемых характеристик педагогического мышления. Разработан опросник, включающий две основные шкалы: «Склонность к педагогической импровизации» и «Самооценка опытности». Приводятся данные относительно надежности и валидности методики. Описаны результаты исследований с использованием опросника, позволяющие оценить соотношение профессионального опыта, личностных характеристик и склонности к педагогической импровизации. Намечены дальнейшие перспективы исследований.

Ключевые слова: педагогическое мышление, профессиональный опыт, педагогическая импровизация, самоэффективность учителя, личностные характеристики, студенты-педагоги.

В настоящее время в психологии наблюдается существенный подъем интереса к изучению самооцениваемых характеристик человека в аспекте их соотношения с его реальными достижениями. Данное направление исследования находит различные теоретические и эмпирические оформления. Так, в контексте социально-когнитивного подхода к изучению личности важнейшее место занимает понятие самоэффективности – субъективной оценки человеком своих возможностей справиться с определенной деятельностью или ситуациями [11]. К. Двек [15] в рамках исследования имплицитных теорий личности показала, что особенности субъективных представлений человека о своем интеллекте, его природе и сущности (как о неизменной или, напротив, изменчивой характеристике) оказывают значительное влияние на характер целей, которые человек ставит перед собой в обучении, на особенности постановки и решения им проблем, а также на жизненный успех в целом.

В психологии интеллекта в последние годы активно исследуется так называемый самооцениваемый интеллект – субъективная оценка человеком собственных умственных качеств. По мнению А. Фёрнхема и Т. Чаморро-Премьюзика [13], этот аспект интеллекта (наряду с психометрическим интеллектом и реальными достижениями

человека) является важнейшим параметром, характеризующим интеллектуальную компетентность человека, и его исследование позволяет увязать в рамках единой парадигмы когнитивные и личностные аспекты индивидуальности. Показано, что самооцениваемый интеллект выступает как опосредующая переменная (медиатор) между психометрическим интеллектом и академической успеваемостью [14]. Аналогичные данные получены отечественными исследователями: самооценка обучения как частный случай самооценки интеллекта в конкретном виде деятельности (учебной) достаточно тесно соотнесена с широким спектром личностных переменных, с одной стороны, и академической успешностью — с другой [3].

В то же время, по нашему мнению, в изучении нуждается не только субъективная оценка общих способностей и возможностей (таких, как интеллект, креативность и собственная успешность в учебе), но и более частная оценка своих возможностей, связанных с овладением определенной профессиональной сферой. Такая оценка, обращенная к собственному профессиональному опыту, может предоставить важную информацию об особенностях становления будущего профессионала и, возможно, указать на определенные проблемные зоны в этом развитии. Применительно к студенту-педагогу речь идет о профессиональном педагогическом мышлении — самооценке компетентности в решении профессиональных педагогических задач. Целью нашего исследования явилась разработка надежного и валидного метода — опросника самооценки педагогического мышления и изучение возможностей его использования в контексте подготовки будущего учителя.

Создание такого опросника прежде всего потребовало обращения к анализу самого конструкта «профессиональное педагогическое мышление», необходимого для того, чтобы выявить основные параметры педагогического мышления, представленные в научной литературе, в том числе и прямо не называемые. Проведенный нами теоретический анализ позволил зафиксировать три основных параметра, каждый из которых представляет собой биполярный конструкт, определяющий эксплицитное или имплицитное понимание существенных характеристик педагогического мышления [6].

Первое из таких оснований уместно обозначить как «*нормативность—инициативность*». Речь идет о том, рассматривается ли

именно активность со стороны субъекта учения они предполагают: присвоенную, определяемую внешним образцом, или спонтанную, инициированную самим субъектом [10]. Таким образом, данный параметр («нормативность—инициативность») представляется нам значимым с точки зрения отражения принципиальных особенностей педагогического мышления.

Второй параметр может быть соотнесен с более общей проблемой относительно того, что является исходным основанием мышления.

В одном случае (процессуальный подход) в качестве такового признается процесс мышления, понимаемый как искание и открытие существенно нового, как непрерывный и изменчивый процесс взаимодействия внешних и внутренних условий, в котором возникают, по словам А.В. Брушлинского, все «новые, ранее вообще никогда не существовавшие продукты, средства, способы осуществления процесса (т.е. собственно психические структуры — *Е.С.*) и другие детерминанты, которые сразу же включаются в дальнейшее протекание процесса в качестве его новых внутренних условий» [1, с. 62]).

Во втором случае основой выступают некие исходные структуры, которые и определяют характер протекания мыслительного процесса. Как пишет Н.И. Чуприкова, «Хотя психические процессы несут в себе самое разное содержание, которое потенциально бесконечно и неисчерпаемо, хотя они текучи, динамичны и недизъюнктивны, по определению А.В. Брушлинского, логика требует признать, что в их основе обязательно должны лежать какие-то глубинные базовые, более или менее стабильные, устойчивые и в определенном смысле дискретные структуры, на которых только и может разворачиваться вся неисчерпаемая динамика сменяющих друг друга содержаний» [9, с. 324]). Обсуждать вопрос «процессы vs структуры» не входит в нашу задачу, для нас важно подчеркнуть, что выделенное нами измерение «импровизация—схематизация» является по своей сути проекцией этой общепсихологической проблемы в область педагогического мышления.

Далее мы предположили, что выделенные параметры педагогического мышления находят свое отражение в профессиональном сознании учителя и служат основой для его самооценивания. Поэтому описанные параметры выступили как общий ориентир для конструирования пунктов опросника.

Конструирование опросника

Первый этап. Исходный вариант опросника включал 41 утверждение, обращенные к различным аспектам педагогического мышления. Прежде всего это пункты, характеризующие мышление учителя с точки зрения параметра «импровизация — схематизация».

Импровизация в педагогическом мышлении операционально может быть описана как ориентация в планировании и проведении уроков на ситуативно складывающиеся обстоятельства, переживание каждой ситуации взаимодействия как неповторимой, не имеющей аналогов в опыте, требующей для своего разрешения действий «здесь и сейчас», и, соответственно, осознания собственного мышления скорее как интуитивного, нежели как дискурсивного (примеры утверждений: «Решая педагогические задачи, я склонен поступать, опираясь на свою интуицию, нежели на логические рассуждения»; «Ученики часто удивляют меня своим неожиданным поведением, ответами и поступками»; «На уроке я скорее склонен импровизировать в зависимости от складывающихся обстоятельств, чем следовать заготовленному плану»).

Параметр *схематизации* был представлен, с одной стороны, пунктами, которые характеризуют склонность оперировать готовыми познавательными структурами, схемами, позволяющими оперативно и автоматически реагировать, прогнозировать и организовывать свои действия без дополнительных размышлений («Когда я обращаюсь к учащимся с вопросом, то достаточно точно предвижу возможные варианты ответов»; «Проводя урок, я всегда очень точно ощущаю время, хотя сознательно и не слежу за ним»; «Я ясно предвижу, какую реакцию учащихся вызовет тот или иной элемент урока, и редко ошибаюсь при этом»), с другой стороны, пунктами, описывающими рефлексивные аспекты педагогического мышления, сознательный контроль собственных действий («Я склонен к тщательному обдумыванию причин своих удачных и неудачных уроков»; «Я стараюсь запомнить удачные педагогические находки, чтобы потом повторить их»; «Обычно, сталкиваясь с проблемной ситуацией в своей педагогической деятельности, я ищу решение, основываясь на своем прошлом опыте»).

Параметр нормативности в педагогическом мышлении был представлен утверждениями, характеризующими, с одной стороны, *отвержение норм* («Я полагаю, что учебный план, программа и прочие

нормативы в большой степени сковывают инициативу учителя»; «Я считаю, что методы воспитания и обучения нельзя разделять на допустимые и недопустимые, поскольку главное, чтобы они достигали нужного эффекта», а с другой — их сознательное *принятие*, в том числе и признание их ограничивающего характера («Я полагаю, что действующие в настоящий момент образовательные нормативы оставляют достаточный простор для индивидуального педагогического творчества»; «Я считаю, что не все методы обучения и воспитания допустимы, даже если они и могут быть очень эффективны в какой-либо ситуации»).

Кроме того, в опросник были включены утверждения, характеризующие различные значимые эмпирические характеристики педагогического мышления, упоминаемые в литературе, но не соотносимые однозначно с теоретически выделенными параметрами. Это, во-первых, пункты, характеризующие различные аспекты целеполагания в педагогическом мышлении («Я всегда стараюсь ясно определить цель данного конкретного урока и затем оценить, была ли она достигнута»; «При планировании урока я всегда стараюсь определять его цели так, чтобы они соответствовали общим целям курса»; «Хотя мне нетрудно сформулировать цель конкретного урока, общие цели обучения своему предмету я представляю смутно»; «Никакие непредвиденные обстоятельства не могут помешать мне реализовать на уроке ту цель, которую я считаю необходимой реализовать»); во-вторых, пункты, отражающие такой аспект педагогического мышления, как планирование и проведение урока с учетом индивидуальности учащегося («Я считаю, что важно прислушиваться к мнению учащихся о том, какие компоненты и виды работы они считают нужным внести в урок»; «Когда я принимаю решение об отметке, для меня не важна абсолютная шкала, все зависит от обстоятельств и конкретного ученика»); в-третьих, пункты, отражающие отношение к педагогическому опыту, к возможности его вербализации и передачи и уверенности в нем («Мне легче рассказать, как действовать в какой-либо педагогической ситуации, нежели объяснить, почему надо поступать именно так»; «Я полагаю, что опыт каждого учителя в значительной степени уникален и его сложно передать другому человеку»; «Я полагаю, что успех в педагогической деятельности в большей степени связан со способностями, а не с опытом»; «Я уверен, что если на уроке возникнет совершенно непредвиденная ситуация, я сумею достойно отреагировать на нее»).

Испытуемым предлагалось оценить степень своего согласия с каждым вопросом, используя шкалу: «полностью не согласен», «скорее не согласен», «скорее согласен», «полностью согласен».

На этом этапе разработки опросника испытуемыми выступили студенты третьего и четвертого курсов различных факультетов Калужского педагогического университета после прохождения ими первой педагогической практики (113 человек) и учителя г. Калуги и Калужской области (96 человек), имеющие стаж педагогической деятельности от двух до 40 лет ($M_e=22$). Был проведен факторный анализ (метод главных компонент с последующим варимакс-вращением), выявлена факторная структура опросника, определены «рабочие» пункты и сформирован окончательный вариант опросника, включающий 28 пунктов (Приложение).

Второй этап. На данном этапе испытуемые (65 человек, студенты после прохождения педагогической практики), помимо опросника, также выполняли следующие задания:

1. Решение шести педагогических задач из методики «Педагогические ситуации» [4], 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 следующие 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.

2. Личностный дифференциал (ЛД) (Е.Ф. Бажин, А.М. Эткинд). В данной методике от испытуемого требуется оценить самого себя, используя список из 21 биполярных качеств (таких, как обаятельный–непривлекательный, активный–пассивный, сильный–слабый и др.). Оценки группируются в три фактора: «Оценка», «Сила» и «Активность», каждый из которых интерпретируется как мера

выраженности у испытуемого определенных личностных качеств. Фактор «Оценка» характеризует общий уровень самоуважения и удовлетворенности собой, фактор «Сила» – степень выраженности волевых качеств, уверенности в себе и независимости, фактор «Активность» характеризует главным образом экстравертированность и общительность.

3. Краткая форма личностного опросника Г. Айзенка (ЛЮА-К) для оценки уровня экстраверсии/интроверсии, нейротизма, а также социальной желательности (степени выраженности мотивации социального одобрения) [7].

Был проведен корреляционный анализ данных опросника самооценки педагогического мышления и выполнения указанных методик (использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена). Это позволило, во-первых, оценить валидность опросника (через соотношение с показателями решения педагогических задач) и, во-вторых, исследовать взаимосвязь самооцениваемых характеристик педагогического мышления с личностными чертами.

Результаты исследования

Результаты факторного анализа. Как уже отмечалось, для извлечения факторов был использован метод главных компонент с последующим варимакс-вращением. Полученный в результате применения метода главных компонент график собственных значений имеет явный «излом» на третьем факторе, что, в принципе, позволяет анализировать двух- или трехфакторные возможные решения. Мы остановились на двухфакторном решении, поскольку оно, во-первых, давало ясно интерпретируемые факторы, во-вторых, максимальное количество вопросов было нагружено по одному фактору, но не нагружено по другому, в-третьих, выделенные факторы имели высокую степень внутренней согласованности (по значению коэффициента альфа Кронбаха). Суммарно оба фактора объясняют около 20 % дисперсии. Эти факторы рассматриваются нами как основные шкалы опросника.

Первый фактор (9,8 % дисперсии) объединил пункты, которые описывают педагогическое мышление как процесс, опирающийся на восприятие каждой новой ситуации педагогического взаимодействия как уникальной и неповторимой, не имеющей аналогов в прошлом опыте, характеризуют склонность принимать решения, опираясь

на контекст каждой ситуации, а также осознание любых внешне заданных нормативов как препятствие разворачиванию продуктивного учебного взаимодействия. Этот фактор можно обозначить как «Склонность к импровизации» в педагогическом мышлении, при этом содержательный анализ утверждений, входящих в него, достаточно ясно демонстрирует 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) содержательно более разнороден, поскольку включает в себя, с одной стороны, пункты, характеризующие педагогическое мышление как процесс осознанного планирования с опорой на ясно определенную цель и прошлый опыт, сочетающийся с выраженностью рефлексивного контроля относительно результатов педагогического взаимодействия и сознательной ориентацией на нормативные требования в педагогическом мышлении.

С другой стороны, во второй фактор 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. Данный фактор, на наш взгляд, можно обозначить как «Самооценка опытности» (СО), имея в виду, 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 произвольного интеллектуального контроля) [8].

Надежность опросника. Для выделенных шкал была оценена одномоментная надежность (согласованность пунктов). Коэффициент согласованности (альфа Кронбаха) составил 0,74 для шкалы «Склонность к импровизации» и 0,73 для шкалы «Самооценка опытности». Это позволяет считать шкалы опросника достаточно надежными.

Воспроизводимость факторной структуры. При помощи факторного анализа была оценена воспроизводимость факторной структуры опросника. Данные, полученные на 65 студентах, принимавших участие на втором этапе исследования, были объединены с данными

44 студентов, которые приняли участие в дополнительном обследовании. Таким образом, выборка, на которой оценивалась воспроизводимость факторной структуры опросника, не полностью эквивалентна исходной, поскольку состояла только из студентов. Результаты этого анализа представлены в табл. 1.

На этапе воспроизведения факторной структуры рассматривались два первых фактора. Суммарно эти факторы объясняют 25,3 % дисперсии (12,8 и 12,5 % соответственно). Критерием воспроизводимости мы считали следующее условие: пункт должен иметь нагрузку по «своей» шкале, большую 0,30 по абсолютной величине и меньшую 0,30 по «чужой» шкале. Этому критерию удовлетворяет 15 пунктов опросника из 28. Так, из 12 пунктов, отнесенных к шкале «Склонность к импровизации», девять имеют факторную нагрузку по соответствующему фактору большую по абсолютной величине, чем по второму. Один пункт – девятый – имеет примерно равную нагрузку по соответствующему и не соответствующему фактору, при этом, однако, по последнему нагрузка с отрицательным знаком. Два пункта (6 и 19) не входят ни в один из факторов. Из 16 пунктов, составивших шкалу «Самооценка опытности», 11 имеют факторную нагрузку по соответствующему фактору, пять пунктов (1, 2, 7, 13, 21) не входят ни в один из факторов, но при этом два из них (пункты 1 и 21) имеют нагрузку по соответствующему фактору большую 0,20. Таким образом, результаты указывают на удовлетворительную воспроизводимость факторной структуры. Вместе с тем шкала «Самооценка опытности» является внутренне менее согласованной, чем шкала «Склонность к импровизации». Это объяснимо с учетом того, что сам по себе оцениваемый конструкт является неоднородным (включает в себя структуры, связанные с разными уровнями познавательного контроля – произвольным и непроизвольным, а также аспект нормативной регуляции педагогического мышления). Кроме того, необходимо отметить, что в данном случае меньшая однородность шкалы «Самооценка опытности» может быть связана с тем, что воспроизводимость факторной структуры (в отличие от первичного выявления факторов) оценивалась на выборке студентов и не включала учителей.

Валидность опросника. Данные о критериальной валидности шкал опросника были получены при сравнении групп учителей и студентов. Поскольку распределение показателей шкал не отличалось от нормального, а также равными являлись дисперсии в сравниваемых группах, то для оценки значимости различий средних в данном случае

Таблица 1

Результаты повторного факторного анализа
(двухфакторное решение, n=109, студенты)

Номер пункта	Фактор 1	Фактор 2
Шкала «Склонность к импровизации»		
25	-0,060	0,749
10	0,097	0,721
14	0,084	0,716
23	-0,082	0,663
8	-0,375	0,519
5	-0,060	0,466
9	-0,463	0,428
17	0,036	0,345
18	-0,259	0,332
11	0,114	0,321
6	-0,156	-0,091
19	-0,046	0,156
Шкала «Самооценка опытности»		
16	0,652	0,198
26	0,648	0,134
27	0,622	-0,314
20	0,576	0,130
22	0,520	0,046
12	0,510	-0,217
28	0,505	0,155
15	0,431	-0,172
4	0,391	-0,201
24	0,365	0,220
3	0,326	-0,056
21	0,240	-0,045
1	0,232	-0,050
13	-0,139	0,232
2	0,026	0,133
7	0,154	-0,076

Примечание. Жирным шрифтом выделены коэффициенты, большие 0,30, по абсолютной величине.

использовался критерий Стьюдента. Между студентами и учителями отсутствуют различия в самооценке склонности к импровизации, однако учителя более высоко оценивают свою опытность (табл. 2).

Таблица 2

**Сравнение учителей и студентов по шкалам опросника
«Самооценка педагогического мышления» (СПМ)**

Шкала	Студенты (n=113)		Учителя (n=96)		Значимость различий
	X	σ	X	σ	
Склонность к импровизации	29,92	4,83	30,82	5,25	t=1,29; не значимо
Самооценка опытности	48,22	4,80	51,76	4,92	t=5,25; p≤0,001

Далее была проанализирована зависимость самооценки опытности от стажа педагогической деятельности. В целом корреляция между самооценкой опытности и стажем работы отсутствует, однако более детальное исследование корреляционного поля (рис. 1) позволяет отметить, что в интервале от нуля до десяти лет рабочего стажа происходит последовательное увеличение значения показателя СО (коэффициент ранговой корреляции для этого интервала $r=0,69$ при $p \leq 0,01$), значения же в интервале рабочего стажа после десяти лет могут иметь как относительно высокий, так и относительно низкий показатели.

Подобная динамика показателя достаточно хорошо соответствует обсуждаемому в литературе по развитию экспертного знания «правилу десяти лет» (ten-year rule), согласно которому интенсивное наращивание профессионального опыта для большинства профессиональных областей происходит в этот период [16, с. 689]. Не обсуждая причин и условий действия этого правила, отметим, что мы усматриваем в этом обстоятельстве дополнительное подтверждение критериальной валидности показателя СО.

В ходе дальнейшего исследования валидности показатели самооценивания собственного мышления были соотнесены с характеристиками решения педагогических задач (по методике Р.С. Немова). Было выявлено, что показатель СО коррелирует с продуктивностью решения педагогических задач ($r=0,37$; $p \leq 0,01$) и с уверенностью в

их решения ($r=0,25$; $p\leq 0,05$). Эти взаимосвязи соответствуют нашей трактовке шкалы самооценки опытности как выявляющей общую осведомленность индивида о степени сформированности у него структур опыта, релевантных решению профессиональных задач. Эта осведомленность переживается субъектом в форме глобальной оценки собственной состоятельности в решении педагогических задач, которая в свою очередь служит источником уверенности в самооценке правильности их решения.

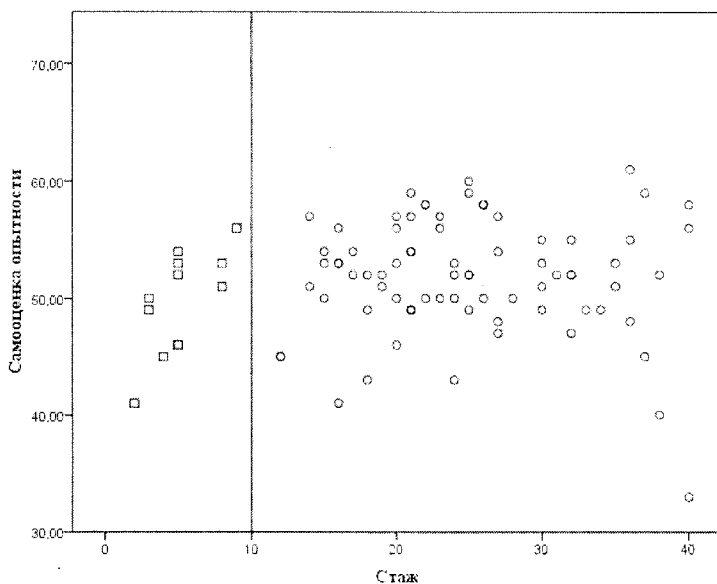


Рис. Взаимосвязь стажа работы и самооценки опытности ($n=96$)

Важным фактом, полученным в ходе исследования валидности опросника, является то, что шкала СО оказалась соотнесена с шкалой социальной желательности по опроснику ЛЮА-К ($r=0,31$; $p\leq 0,05$). Таким образом, использование опросника СПМ в ситуации, которая провоцирует испытуемого давать социально желательные ответы, может приводить к некоторому завышению показателя по шкале СО у испытуемых с высокой степенью мотивации социального одобрения.

Самооценка опытности и личностные характеристики как факторы склонности к педагогической импровизации. В контексте описанного выше теоретического представления об основных параметрах педагогического мышления опыт (в аспекте принятия нормативов педагогического мышления и степени сформированности схем, стереотипов, готовых вариантов действий в ситуациях педагогического мышления) и импровизация (в аспекте ориентации на текущую ситуацию и склонности конструировать новые педагогические решения) фактически являются противопоставленными конструктами. Отчасти это отражает сложившиеся в психологии представления об опыте как некоторой противоположности по отношению к актам творческой активности в том смысле, что последние предполагают проблематизацию и переосмысление этого опыта. Между тем в исследованиях педагогического мышления, выполненных в рамках когнитивного подхода, продемонстрировано, что импровизация учителя скорее опирается на опыт, нежели ему противостоит [12]. То, что поверхностному наблюдению предстает как акты педагогического творчества, на деле оказывается следствием функционирования хорошо организованных схем и процедур. Опытные учителя не столько *порождают* принципиально новые педагогические решения, сколько оперативно *настраивают* уже имеющиеся у них структуры опыта к изменяющимся условиям, возникающим в ходе взаимодействия в школьном классе. Наши данные подтверждают эту точку зрения.

Так, у учителей (в отличие от студентов – будущих педагогов) обнаруживается корреляционная связь между показателями самооценки собственной опытности и самооценки склонности к педагогической импровизации ($r=0,22$; $p\leq 0,05$). 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. Это обстоятельство побудило нас более детально исследовать роль личностных характеристик в связи с педагогической импровизацией [5]. Анализ корреляций продемонстрировал, что склонность к импровизации у студентов действительно оказалась соотносима с показателями выраженности некоторых личностных характеристик. Так, она положительно коррелирует с факторами «Сила» ($r=0,23$; $p\leq 0,1$) и «Активность» ($r=0,27$; $p\leq 0,05$) личностного дифференциала, т.е.

лица, склонные к импровизации, более уверены в себе, независимы, экстравертированы.

Следующий этап анализа заключался в выделении подгрупп испытуемых на основе сочетания показателей склонности к импровизации и самооценки опытности. Были сформированы четыре подгруппы испытуемых:

- 1) с низкой самооценкой опытности и низкой склонностью к импровизации;
- 2) с низкой самооценкой опытности и высокой склонностью к импровизации;
- 3) с высокой самооценкой опытности и низкой склонностью к импровизации;
- 4) с высокой самооценкой опытности и высокой склонностью к импровизации.

Сравнение этих подгрупп по U-критерию Манна–Уитни позволило (в дополнение к данным корреляционного анализа) более полно описать соотношения между самооценкой опытности и личностными характеристиками, с одной стороны, и склонностью к импровизации – с другой.

Так, подгруппа «опытных, не импровизирующих», по сравнению с «опытными, импровизирующими», имеет более низкие показатели по факторам «Сила» ($p \leq 0,001$), «Активность» ($p \leq 0,005$) личностного дифференциала и шкале «Экстраверсия» ($p \leq 0,02$) по опроснику ЛОА-К. Другими словами, низкая уверенность в себе и интровертированность являются своеобразным барьером, который препятствует склонности к педагогической импровизации у студентов на фоне высокой самооценки опытности.

С другой стороны, подгруппы «неопытных, импровизирующих» и «опытных, импровизирующих» не отличаются друг от друга по степени выраженности личностных характеристик. Однако подгруппа «неопытных, импровизирующих» характеризуется более низкими показателями результативных и метакогнитивных показателей решения педагогических задач: нормативности (различия не значимы), продуктивности ($p \leq 0,05$) и уверенности ($p \leq 0,05$). Это свидетельствует о том, что развитие склонности к импровизации на фоне низкой опытности не сочетается с продуктивным решением задач.

Сравнение этих двух подгрупп позволило также получить дополнительное эмпирическое подтверждение двойственной природы

педагогической импровизации, зафиксированной нами на этапе факторного анализа. Напомним, что в ее факторной структуре могут быть содержательно обособлены два аспекта. Первый из них — степень, в которой человек в планировании и проведении уроков ориентируется на текущую ситуацию, а не предварительное планирование, склонен импровизировать на уроке, воспринимать каждую ситуацию как новую и не имеющую аналогов в прошлом опыте — был обозначен нами как *спонтанность*. Второй — степень, в которой испытуемый переживает нормы и нормативы педагогического мышления, как то, что препятствует достижению нужного результата, как предписания, навязанные ему извне — был обозначен как *отвержение норм*.

Надежность (согласованность) шкал, измеряющих эти аспекты, составляет 0,59 и 0,56 соответственно. В целом по выборке они коррелируют ($r=0,53$; $p \leq 0,001$), но соотнесение подгрупп «неопытных, импровизирующих» и «опытных, импровизирующих» с точки зрения сравнительной выраженности этих компонентов указывает, что первая подгруппа значительно превосходит вторую по подшкале «Отвержение норм» ($p \leq 0,05$). Иными словами, опыт как бы ослабляет в структуре импровизации ее негативный, нормоотвергающий компонент.

Двойственная природа педагогической импровизации соответствует, на наш взгляд, двойственной природе творческой активности в целом, эмпирические характеристики которой содержат как созидательные, так и деструктивные аспекты. Так, В.Н. Дружинин [2], определяя природу творчества, рассматривает его как разновидность преобразующей активности (в противовес адаптивной). Творчество и разрушение сближаются на эмпирическом уровне, однако являются разными типами преобразующей активности.

Таким образом, опираясь на данные самооценки педагогического мышления, можно наметить индивидуально своеобразные типы его развития, определяемые сочетанием разных факторов. Так, определенные личностные характеристики (такие, как уверенность в себе, экстравертированность и др.) в целом предрасполагают к развитию у студентов склонности к импровизации. Однако в случае, когда это не сопровождается накоплением профессионального опыта, эта склонность приобретает непродуктивные черты в том смысле, что в ней акцентируется аспект отвержения норм. С другой стороны,

накопление опыта самого по себе также не во всех случаях приводит к развитию склонности к импровизации, поскольку проявления последней могут блокироваться недостаточным развитием личностных характеристик.

Проблемы и направления дальнейших исследований

Дальнейшее изучение самооцениваемых характеристик педагогического мышления может получить свое развитие в нескольких направлениях. Первое из них связано с уточнением теоретического статуса конструкторов, измеряемых при помощи опросника СПМ. Так, нуждается в дальнейшем прояснении статус конструктора «склонность к импровизации». Наше понимание этого показателя как референта творческой активности учителя находит поддержку в других исследованиях [19, 20], однако творческая активность учителя не исчерпывается импровизацией, что делает возможным дальнейшие исследования взаимосвязей склонности к импровизации с другими аспектами педагогического творчества. Также необходимо прояснение соотношения между таким конструктором, как самоэффективность учителя, активно исследуемым в зарубежной психологии, и самооценкой опытности. Выскажем некоторые предварительные соображения на этот счет.

На наш взгляд, данные конструкторы, хотя и имеют сходное содержание и аналогичные процедуры измерения (опросники), все же не являются полностью совпадающими. С одной стороны, самоэффективность учителя с точки зрения ее некоторых эмпирических характеристик шире, чем самооценка опытности. Так, в ее структуре наряду с личностной эффективностью (*personal teaching efficacy*), которая трактуется как чувство компетентности в решении педагогических задач, выделяется также эффективность обучения (*teaching efficacy*) — степень убежденности учителя в том, что его действия влияют на развитие учеников (в сравнении с другими факторами) [17, 18]. С другой стороны, оценка самоэффективности ограничивается оценками своей компетентности в совершении определенных действий, в то время как оценка опытности включает в себя и аспекты, связанные с оценкой своих психических ресурсов и характеристик собственной познавательной активности. Тем самым обособление этих конструкторов является эмпирически обоснованным, хотя и нуждается в дальнейшем теоретическом анализе.

Второе направление связано с более детальным анализом факторов, определяющих развитие склонности к импровизации и самооценки опытности. Прежде всего это дальнейшее расширение перечня личностных качеств, связанных со склонностью к импровизации на основе существующих моделей личностных черт. С другой стороны, необходим анализ характеристик учебной среды, которые способствуют или препятствуют развитию склонности к импровизации и самооценки опытности. Наконец, необходим анализ условий, при которых субъект проявляет импровизационные действия, и его отношения к этим действиям. В целом при конструировании опросника неявно предполагалось, что эти действия являются инициативными по своей природе (т.е. человек импровизирует в силу некоторого «внутреннего» побуждения), тем не менее отдельные наблюдения и беседы с участниками исследования указали на то, что, по крайней мере, в некоторых случаях импровизированные действия могут самим субъектом оцениваться как *вынужденные* (например, педагог считает, что вынужден импровизировать в силу неготовности учащихся или иных ситуативных факторов). Исследование подобного «отношенческого» аспекта может обогатить как общее понимание факторов и условий развития педагогического мышления, так и индивидуальных вариантов его развития.

Третье направление предполагает более обширное соотнесение параметров педагогического мышления, выявляемых на основе самооценивания, с его характеристиками, измеряемыми другими методами (анализ продуктов деятельности, экспертное оценивание, решение педагогических задач). Это позволит установить роль и функции субъективной картины собственного мышления в учебно-профессиональной и профессиональной деятельности.

Литература

1. *Брушлинский А.В.* Мышление и прогнозирование. Логико-психологический анализ. М.: Мысль, 1979.
2. *Дружинин В.Н.* Психология общих способностей. СПб.: Питер, 2002.
3. *Корнилова Т.В., Новикова М.А.* Самооценка в структуре интеллектуально-личностного потенциала человека // Психологический журнал. 2011. Т. 32, № 2. С. 25–35.
4. *Пемов Р.С.* Психология. В 3-х кн. Кн. 3. М.: Просвещение: Владос, 1995.
5. *Савин Е.Ю.* Опыт и личностные характеристики как факторы педагогической импровизации у студентов-педагогов // Сибирский психологический журнал. 2011. № 42. С. 93–101.

6. Савин Е.Ю. Профессиональное педагогическое мышление: сущность и теоретические подходы к изучению и развитию // Операционализация психологических понятий в мышлении студентов: сущность, механизмы, технологии. Коллективная монография / под ред. Е.И. Горбачевой. М.–Обнинск: ИГ «СОЦИН», 2010. С. 245–271.
7. Слободская Е.Р., Князев Г.Г., Сафронова М.В. Краткая форма личностного опросника Айзенка (ЛЮА-К) и ее использование для оценки риска употребления психоактивных веществ // Психологический журнал. 2006. Т. 27, № 3. Р. 94–105.
8. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. 2-е изд. доп. и перераб. СПб.: Питер, 2002.
9. Чуприкова Н.И. Умственное развитие: принцип дифференциации. СПб.: Питер, 2007. 448 с.
10. Якиманская И.С. Принцип активности в педагогической психологии // Вопросы психологии. 1989. № 6. С. 5–13.
11. Bandura A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change // Psychological Review. 1977. Vol. 84, N 2. P. 191–215.
12. Borko H., Livingston C. Cognition and improvisation: Differences in mathematics instruction by expert and novice teachers // American Educational Research J. 1989. Vol. 26, N 4. P. 473–498.
13. Chamorro-Premuzic T., Furnham A. Personality and intellectual competence. Mahwah, N. J: L. Erlbaum Associates, 2005.
14. Chamorro-Premuzic T., Furnham A. Self-assessed intelligence and academic performance // Educational Psychology. 2006. Vol. 26, N 6. P. 769–779.
15. Dweck C.S. Motivational processes affecting learning // American Psychologist. 1986. Vol. 41, N 10. P. 1040–1048.
16. Ericsson K.A. The Influence of Experience and Deliberate Practice on the Development of Superior Expert Performance // The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance / Eds. K.A. Ericsson, N. Charness, P.J. Feltovich, R.R. Hoffman. Cambridge; N.Y.: Cambridge University Press, 2006. P. 683–703.
17. Gibson S., Dembo M.H. Teacher efficacy: A construct validation // J. of Educational Psychology. 1984. Vol. 76, N 4. P. 569–582.
18. Klassen R.M., Tzeet V. M.C., Betts S.M., Gordon K.A. Teacher efficacy research 1998–2009: signs of progress or unfulfilled promise? // Educational Psychology Review. 2010. Vol. 23, N 1. P. 21–43.
19. Sawyer R.K. Creative teaching: Collaborative Discussion as Disciplined Improvisation // Educational Researcher. 2004. Vol. 33, N 2. P. 12–20.
20. Structure and improvisation in creative teaching / Ed. R.K. Sawyer. New-York: Cambridge University Press, 2011.

Опросник «Самооценка педагогического мышления»

Инструкция. Предлагаемый опросник направлен на то, чтобы выявить некоторые особенности Ваших представлений о профессиональном педагогическом мышлении: предпочитаемых Вами способов планирования урока, решения проблем, возникающих в ходе его проведения, а также некоторых представлений и убеждений об особенностях педагогического процесса в целом. «Хороших» и «плохих» ответов нет. Оцените степень своего согласия с каждым утверждением, используя следующую шкалу:

**1 – полностью не согласен; 2 – скорее не согласен;
3 – скорее согласен; 4 – полностью согласен.**

	Ответ
1. Я склонен к тщательному обдумыванию причин своих удачных и неудачных уроков.	
2. Я считаю, что важно прислушиваться к мнению учащихся о том, какие компоненты и виды работы они считают нужным внести в урок.	
3. У меня сложилась некая схема того, что должно быть в хорошем уроке, и когда я готовлюсь к уроку, я стремлюсь, чтобы было как можно больше компонентов «хорошего урока».	
4. Я всегда стараюсь ясно определить цель данного конкретного урока и затем оценить, была ли она достигнута.	
5. Решая педагогические задачи, я склонен поступать, опираясь на свою интуицию, нежели на логические рассуждения.	
6. Ученики часто удивляют меня своими неожиданным поведением, ответами и мыслями.	
7. Я стараюсь запомнить удачные педагогические находки, чтобы потом повторить их.	
8. Я полагаю, что учебный план, программа и прочие нормативы в большой степени сковывают инициативу учителя.	
9. Общие цели преподаваемого курса представляются мне слишком неясными и размытыми для того, чтобы реально руководствоваться ими в своей деятельности.	
10. На уроке я скорее склонен импровизировать в зависимости от складывающихся обстоятельств, чем следовать заготовленному плану.	
11. Я считаю, что методы воспитания и обучения нельзя разделять на допустимые и недопустимые, поскольку главное, чтобы они достигали нужного эффекта.	
12. При планировании урока я всегда стараюсь определять его цели так, чтобы они соответствовали общим целям курса.	

13. Когда я принимаю решение об оценке, для меня в первую очередь важно, насколько сделанное учеником хорошо или плохо именно для него с его индивидуальными особенностями и темпами развития.	
14. Планируя урок, я предпочитаю набрасывать некоторые его части только в общих чертах, так как придаю большое значение импровизации.	
15. Я полагаю, что действующие в настоящий момент образовательные нормативы оставляют достаточный простор для индивидуального педагогического творчества.	
16. Я ясно предвижу, какую реакцию учащихся вызовет тот или иной элемент урока, и редко ошибаюсь при этом.	
17. Часто бывает так, что я отступаю от задачи конкретного урока, если ситуация складывается так, что надо решить более важные воспитательные задачи.	
18. Когда я принимаю решение об отметке, для меня не важна абсолютная шкала, все зависит от обстоятельств и конкретного ученика.	
19. Я полагаю, что опыт каждого учителя в значительной степени уникален и его сложно передать другому человеку.	
20. Проводя урок, я всегда очень точно ощущаю время, хотя сознательно не слежу за ним.	
21. Обычно, сталкиваясь с проблемной ситуацией в своей педагогической деятельности, я ищу решение, основываясь на своем прошлом опыте.	
22. В своей педагогической деятельности я обычно стараюсь отделить первостепенные проблемы от второстепенных.	
23. Решая учебные и воспитательные задачи, я в первую очередь полагаюсь на свой личный опыт, а не нормы и правила, установленные какими-либо внешними инстанциями.	
24. Мысленно я разделяю учеников на несколько типов и взаимодействую с ними на основе этой типологии.	
25. Я полагаю, что бессмысленно планировать урок во всех деталях, поскольку каждый урок неповторим, и приходится действовать по обстоятельствам.	
26. Я легко предвижу ошибки и затруднения учащихся.	
27. В учебном планировании я ориентируюсь на те цели и задачи, которые определяются нормативными документами об образовании, и всегда стремлюсь им следовать.	
28. Я уверен, что если на уроке возникнет совершенно непредвиденная ситуация, я сумею достойно отреагировать на нее.	

«Ключ» к опроснику

Шкала «Склонность к импровизации» (И) складывается из двух подшкал, отражающих продуктивный и непродуктивный аспекты импровизации:

- *подшкала спонтанности (С)* отражает степень, в которой человек в планировании и проведении уроков ориентируется на текущую ситуацию, а не на предварительное планирование, склонен импровизировать на уроке, воспринимать каждую ситуацию как новую и не имеющую аналогов в прошлом опыте (утверждения 5, 6, 10, 14, 17, 18, 19, 25);

- *подшкала отвержения норм (ОН)* описывает степень, в которой испытуемый переживает нормы и нормативы педагогического мышления, как то, что препятствует достижению нужного результата, как предписания, навязанные ему извне (утверждения 8, 9, 11, 23).

Сумма этих двух подшкал дает общую оценку склонности к импровизации.

Шкала «Самооценка опытности» (СО) рассматривается как общее субъективное ощущение своей состоятельности в решении педагогических задач, которое характеризуется:

а) осознанным планированием с опорой на ясно определенную цель и прошлый опыт в сочетании с выраженным рефлексивным контролем;

б) сознательной ориентацией на нормативные требования в педагогическом мышлении;

в) актуализацией хорошо освоенных автоматизированных схем, обеспечивающих прогнозирование и успешное принятие решения в изменяющихся условиях педагогической деятельности (утверждения 1, 2, 3, 4, 7, 12, 13, 15, 16, 20, 21, 22, 24, 26, 27, 28).