

Е.Ю. Савин

Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского (Калуга, Россия)

Соотношение склонности к педагогической импровизации с субъектным и профессиональным опытом студента-педагога

Описаны результаты двух серий эмпирического исследования, направленного на изучение взаимосвязи субъективного опыта со склонностью к педагогической импровизации и самооценкой профессионального опыта у студентов-педагогов в ходе педагогической практики. Корреляционный анализ позволяет предположить, что субъектный и профессиональный опыт взаимосвязаны, а вот склонность к импровизации может наблюдаться как на фоне высокой самооценки субъектного и профессионального опыта, так и сочетаться с низкой самооценкой. Это позволяет говорить о том, что педагогическая импровизация не всегда носит характер творческой инициативной активности.

Ключевые слова: педагогическая импровизация; профессиональный опыт; субъектный опыт; студент-педагог.

Возможность осуществления педагогической импровизации рассматривается в психолого-педагогических исследованиях как одна из важных характеристик профессиональной компетентности педагога. В наиболее общем понимании педагогическая импровизация – это способность учителя находить и воплощать неожиданное, спонтанное педагогическое решение, не связанное с его предварительной подготовкой и обдумыванием. В этом смысле педагогическая импровизация как аспект педагогической деятельности противопоставляется детальному, пошаговому планированию, предшествующему ее реализации и воплощению в конкретной учебно-воспитательной ситуации.

Педагогическая импровизация рассматривалась в психолого-педагогических исследованиях с позиций, высвечивающих различные аспекты этого феномена. Так, она может рассматриваться как процесс и соответственно анализироваться под углом стадий, этапов и особенностей протекания этого процесса [1]. С другой стороны, педагогическая импровизация рассматривалась и как некоторая устойчивая склонность педагога ориентироваться преимущественно на конкретные обстоятельства учебной или воспитательной ситуации, предпочитать ситуативные, а не заранее подготовленные педагогические решения. В таком её понимании склонность к педагогической импровизации может быть рассмотрена как одно из измерений, образующих индивидуально-своеобразный стиль педагогической деятельности [2]. Педагогическая импровизация исследовалась и как

феномен, относящийся преимущественно к когнитивной сфере учителя [3], или же как важная сторона или характеристика педагогического общения; тем самым в этом феномене подчеркивался эмоциональный аспект [4].

В названных позициях можно выделить общую, представленную практически во всех рассуждениях об импровизации идею о ее тесной соотнесенности с творческими аспектами деятельности педагога. Так, в контексте анализа педагогического творчества в целом педагогическую импровизацию рассматривают В.И. Загвязинский [5], В.А. Кан-Калик и Н.Д. Никандров [4]. Р. Сойер рассматривает педагогическую импровизацию как важнейшую характеристику деятельности учителя в рамках конструктивистского подхода к обучению, который предполагает ориентацию не на трансляцию готового знания учителем и рецепцию его учениками, а на совместное создание этого знания в ходе творческого диалога [6]. В.Н. Харькин уже во введении к своей монографии отмечает, что исследование педагогической импровизации «вне творчества невозможно» [1. С. 3], и далее приходит к выводу о том, что импровизация всегда является творчеством, а её наличие придает любой деятельности признаки творческой, а также о том, что структура процесса творчества и структура импровизации совпадают. Творческий характер педагогической импровизации, по В.Н. Харькину, проявляется в уходе от шаблонных, стереотипных педагогических решений, в том, что она происходит сразу, без предварительного обдумывания, в ее интуитивном характере и порождении нового (субъективно или объективно) продукта.

Соотношение педагогической импровизации и профессионального опыта имеет неоднозначный характер. С одной стороны, как творческая составляющая активности педагога импровизация противопоставляется стереотипной ее стороне, которая определяется внешними предписаниями, регламентами, структурой учебно-воспитательного процесса, учебным содержанием. Эти внешние предписания в конкретную ситуацию психолого-педагогического взаимодействия вносятся через средство профессионального опыта учителя, который является их психологическим носителем. В этом своем качестве опыт является своего рода психологической оппозицией педагогической импровизации. Ведь будучи по своей сути нерегламентированной активностью, педагогическая импровизация проблематизирует и сам опыт. С другой стороны, профессиональный опыт, как это показано в ряде исследований, является важнейшим условием педагогической импровизации. К примеру, опытные учителя демонстрируют большую готовность к импровизационным решениям, причем в основе этих решений лежит хорошо сформированная и легкодоступная сеть разнообразных когнитивных схем, в которые «упакован» этот опыт [3].

В нашем исследовании было эмпирически продемонстрировано, что склонность к педагогической импровизации у студентов-педагогов не связана на уровне корреляционного анализа с профессиональным опытом (в виде самооценки опытности). Это обстоятельство позволило выделить два её подтипа. Первый – склонность к импровизации на фоне высокой само-

оценки опытности сочетается с более высокими показателями освоенности педагогической деятельности (в виде более эффективного решения педагогических задач); второй же подтип – склонность к импровизации на фоне низкой самооценки опытности связана с меньшей результативностью в решении педагогических задач [7]. Таким образом, педагогическая импровизация может быть как продуктивной, так и непродуктивной, причем именно в первом своем варианте она осуществляется с опорой на профессиональный опыт. Последний, выступая как мера освоенности внешних предписаний и регламентов педагогической деятельности, как бы оформляет импровизационную активность, придает ей, по определению Р. Сойера, упорядоченный (disciplined) и структурированный характер [8].

Отметим, что в контексте соотношения импровизации и опыта последний рассматривался лишь в одном аспекте – как профессиональный опыт, т.е. система имеющихся у субъекта психических образований (когнитивных схем, структур), которые формируются и обнаруживаются в решении профессионально-специализированных задач. Вместе с тем одной из тенденций в области исследований феномена человеческого опыта является признание его многомерного и многослойного характера. Так, наряду с профессиональным опытом (т.е. преимущественно когнитивным опытом, специализированным относительно определенного вида человеческой деятельности) в качестве особых разновидностей опыта рассматриваются также социальный, личностный и мнемический опыт [9], жизненный и экзистенциальный опыт [10, 11], субъектный и учебно-познавательный опыт [12, 13], ментальный опыт, включающий не только когнитивный, но и метакогнитивный, и интенциональный опыт [14]. Соотношение этих форм опыта с продуктивной активностью человека в различных сферах его жизнедеятельности пока исследовано недостаточно, однако есть основания полагать, что опыт является важнейшим ресурсом как частных проявлений продуктивной активности человека (интеллект, когнитивные стили, обучаемость), так и системных ее характеристик, таких как компетентность в профессиональной и учебной сферах [15–17].

В контексте выяснения творческой природы педагогической импровизации особый интерес представляет ее рассмотрение в связи с субъектным опытом, который можно определить как опыт свободного, инициативного и автономного действия, являющегося источником изменений во внешнем мире и в самом себе. Связь субъектного опыта с педагогической импровизацией становится более ясной, если иметь в виду две идеи. С одной стороны, в качестве творческой активности педагогическая импровизация рассматривается как инициативная и автономная активность, источником и основанием которой является сам субъект. С другой стороны, как и профессиональный опыт субъектный опыт предметен, т.е. формируется относительно какой-либо конкретной сферы человеческой активности. Таким образом, признавая творческую природу педагогической импровизации, мы предполагаем, что она должна соотноситься с высоким уровнем сформированности субъектного опыта педагогической деятельности.

Однако принимая во внимание изложенные выше соображения относительно неоднозначной связи профессионального опыта и склонности к импровизации, правомерно применить тот же ход рассуждений и в отношении субъектного опыта. Иными словами, наблюдается ли склонность к импровизации на фоне низкого субъектного опыта, и если да, то насколько ее можно считать продуктивной? Или, что то же самое: всегда ли педагогическая импровизация является творческим актом в смысле автономии и инициативы субъекта?

Эти вопросы позволили очертить *гипотезы* эмпирического исследования:

1) эмпирически обнаруживаемая склонность к осуществлению педагогической импровизации носит неоднородный характер и может проявляться как на фоне низкого уровня субъектного опыта педагогической деятельности, так и на фоне высокого его уровня;

2) субъектный опыт педагогической деятельности будет тесно соотнесен с профессиональным опытом;

3) импровизация, реализуемая с опорой на субъектный и соотнесенный с ним профессиональный опыт, будет иметь продуктивный характер, в то время как импровизация, осуществляемая в отсутствие таковой соотнесенности, будет менее продуктивна.

Проверка этих гипотез осуществлялась в двух сериях эмпирического исследования. В *первой серии*, результаты которой частично освещались ранее, но под несколько иным углом [18], субъектный опыт оценивался косвенно, через параметры эмоционального отношения к учебно-профессиональной деятельности на практике. Во *второй серии* мы предприняли попытку более конкретно оценить субъектный опыт студента-педагога, а также некоторые характеристики его продуктивной активности в сфере решения педагогических задач. Опишем далее методику и основные результаты этих двух серий отдельно, а затем обсудим их в целом.

Методика исследования (первая серия)

Оценка склонности к педагогической импровизации и профессионального опыта студента-педагога осуществлялась на основе авторского опросника «Самооценка педагогического мышления» (СПМ) [19]. Он включает в себя 28 утверждений, относящихся к двум шкалам:

1) оценка *склонности к педагогической импровизации* отражает общую склонность в планировании и проведении уроков ориентироваться на текущую ситуацию, а не на предварительное планирование, склонность импровизировать на уроке и воспринимать каждую педагогическую ситуацию как новую и не имеющую аналогов в прошлом опыте, оценивать регулятивы педагогической деятельности как то, что препятствует достижению нужного результата;

2) *самооценка опытности* – общая оценка своей состоятельности в решении педагогических задач, которая складывается во-первых, из осо-

знанного планирования с опорой на ясно определенную цель и прошлый опыт в сочетании с выраженным рефлексивным контролем; во-вторых, сознательной ориентации на нормативные требования в педагогическом мышлении; в-третьих, актуализации хорошо освоенных автоматизированных схем, обеспечивающих прогнозирование и успешное принятие решения в изменяющихся условиях педагогической деятельности.

Оценка субъектного опыта педагогической деятельности студента-педагога проводилась на основе косвенного показателя – эмоционального отношения к педагогической практике. Испытуемым предлагалось 32 шкалы семантического дифференциала, чтобы оценить свое эмоциональное отношение к педагогической практике. Факторный анализ позволил выявить два фактора, объединивших 25 шкал, из которых складывается это отношение: *оценка* своих эмоций как позитивных или негативных (безобидная – страшная, умная – глупая, спокойная – тревожная, приятная – неприятная, чистая – грязная и др.) и *активность* – степень насыщенности деятельности новыми эмоциональными переживаниями и событиями (красочная – бесцветная, тусклая – яркая, безжизненная – живая, равнодушная – страстная и др.). В качестве эмпирического индикатора субъектного опыта относительно учебно-профессиональной деятельности использовалась сумма показателей по этим двум факторам, деленная на общее число шкал (25). Содержательный смысл этого показателя таков: чем он выше, тем в большей степени учебно-профессиональная деятельность оценивается как насыщенная новыми и положительными эмоциями. Соответственно этому человек, который имеет более высокий показатель, в большей степени оценивает свой опыт практики как результат инициативной и автономной активности.

Испытуемые. Студенты-педагоги 3-го и 5-го курсов, прошедшие педагогическую практику (n = 84).

Результаты исследования (первая серия)

Результаты корреляционного анализа (по Спирмену) продемонстрировали следующее. Во-первых, самооценка опытности по опроснику СПМ положительно коррелирует с показателем субъектного опыта относительно учебно-профессиональной деятельности ($r_s = 0,27$, $p = 0,012$). Во-вторых, склонность к импровизации коррелирует с показателем субъектного опыта отрицательно ($r_s = -0,29$, $p = 0,008$). Таким образом, более высокая склонность к импровизации наблюдается на фоне более низкого субъектного опыта относительно учебно-профессиональной деятельности. Уточнить характер зависимости между тремя переменными (самооценкой профессионального опыта, склонностью к импровизации и субъектным опытом) позволяет следующий прием: по медиане показателей склонности к импровизации и самооценки профессиональной опытности все испытуемые делятся на четыре субгруппы: 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. Испытуемые, чей показатель совпадает с медианой хотя бы по одному из показателей, из дальнейшего анализа исключаются. Полученные таким образом подгруппы сравнивались между собой по показателю субъектного опыта относительно учебно-профессиональной деятельности. Результаты сравнения – средние значения (медианы), квартили, значения Н-критерия Краскела – Уоллиса – представлены в табл. 1.

Таблица 1

Средние значения (медианы) и квартили показателей субъектного опыта в подгруппах с разным сочетанием склонности к импровизации и самооценки опытности

Субъектный опыт	Неопытные не импровизирующие (n = 17)		Неопытные импровизирующие (n = 21)		Опытные не импровизирующие (n = 18)		Опытные импровизирующие (n = 16)		Значимость различий	
	Me	Q ₁ -Q ₃	Me	Q ₁ -Q ₃	Me	Q ₁ -Q ₃	Me	Q ₁ -Q ₃	Н	р
	5,0	4,6–5,9	4,6	4,1–5,1	5,1	4,8–5,5	5,2	4,8–5,4	9,15	0,027

Из данных, представленных в табл. 1, видно, что в подгруппе неопытных импровизирующих наиболее низкое значение субъектного опыта (насыщенности положительными эмоциями) относительно учебно-профессиональной деятельности. Это подтверждает попарное сравнение подгрупп по критерию Коновера – Имана (непараметрический критерий, который позволяет оценить значимость различий между отдельными группами в условиях одновременного сравнения нескольких групп): значимые различия по уровню субъектного опыта имеются у неопытных импровизирующих в сравнении с опытными не импровизирующими ($p = 0,005$), с опытными импровизирующими ($p = 0,010$) и с неопытными не импровизирующими ($p = 0,008$). Между остальными подгруппами значимых различий нет. Таким образом, высокая склонность к импровизации может не только иметь место при высоких показателях сформированности субъектного и профессионального опыта, но и сочетаться с низкими значениями обоих показателей.

Методика исследования (вторая серия)

Оценка склонности к педагогической импровизации и профессионального опыта студента-педагога осуществлялась на основе опросника «Самооценка педагогического мышления» (СПМ), описанного в рамках первой серии.

Оценка субъектного опыта педагогической деятельности студента-педагога проводилась на основе специально разработанной шкалы, общая идея которой состояла в том, что эмпирические характеристики субъектной активности (см. [20–23]), используются как основания для

оценки испытуемым своего отношения к учебно-профессиональной деятельности.

Т а б л и ц а 2

Шкала для оценки субъектного опыта педагогической деятельности студента-педагога, баллы

№ п/п	Мнение	1	2	3	4	5	6	Мнение
1	Я считаю, что моя педагогическая деятельность носит творческий характер							Я считаю, что моя педагогическая деятельность носит репродуктивный характер
2	В целом я воспринимаю свою деятельность на практике как навязанную извне, внешними инстанциями							В целом я воспринимаю свою деятельность на практике как инициативную, источником которой являюсь я сам
3	В ходе педагогической практики я «открыл» в самом себе много нового							Педагогическая практика не способствовала самопознанию
4	Я чувствую, что сильно изменился (лично и профессионально) благодаря педагогической практике							Я чувствую, что слабо изменился (лично и профессионально) благодаря педагогической практике
5	Роль учителя была мне малоинтересна и безразлична							Я удовлетворен возможностью попробовать себя в роли учителя
6	Я считаю, что моя деятельность в целом мало повлияла на учащихся							Я считаю, что моя деятельность достаточно сильно повлияла на учеников
7	Мне кажется, что учащиеся в целом были довольны моими действиями и общением с ними							Мне кажется, что учащиеся в целом не были довольны моими действиями и общением с ними
8	Я сам доволен процессом и результатами педагогической практики							В целом я не доволен процессом и результатами педагогической практики
9	В будущем я не намереваюсь заниматься педагогической деятельностью							Я рассматриваю педагогическую деятельность как вполне возможный вариант своей профессиональной карьеры

В качестве параметров выступили следующие характеристики:
 а) переживание себя как инициатора собственной активности; б) переживание собственной активности как автономной (не навязанной извне);
 в) переживание себя в качестве источника изменений в окружающем мире;
 г) восприятие своей активности как творческой (в противоположность репродуктивной); д) восприятие собственной активности как источника из-

менений в самом себе; е) удовлетворение процессом и результатом активности. На основе этих характеристик были разработаны 9 двухполусных пунктов, которые и предлагались испытуемому с инструкцией оценить свой опыт относительно педагогической практики, поставив галочку в том пункте, который наиболее отражал его мнение (табл. 2). В качестве показателя сформированности субъектного опыта рассматривалась сумма баллов по шкале с учетом прямых (2, 5, 6, 9) и обратных (1, 3, 4, 7, 8) пунктов. Была рассчитана одномоментная надежность шкалы (α -Кронбаха), которая составила 0,83. Средняя корреляция между пунктами составила при этом 0,38, что свидетельствует о внутренней однородности шкалы и её обращенности к единому конструкту.

Оценка степени сформированности приемов педагогического мышления применительно к ситуациям педагогического общения. Испытуемому предлагалось решить шесть педагогических задач из методики «Педагогические ситуации» [24] и дополнительно 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 рассматривалась как характеристика метакогнитивного компонента их решения.

Испытуемые. Студенты-педагоги 3-го и 5-го курсов, прошедшие педагогическую практику (n = 48).

Результаты исследования (вторая серия)

Прежде всего рассмотрим результаты корреляционного анализа (по Спирмену) между всеми показателями, измеренными во второй серии (табл. 3).

Т а б л и ц а 3

Результаты корреляционного анализа показателей склонности к импровизации, самооценки опытности, субъектного опыта и эффективности решения педагогических задач

№ п/п	Показатель	1	2	3	4	5	6
1	Склонность к импровизации	–	0,08	0,21	0,03	0,04	0,12
2	Самооценка опытности		–	0,38**	0,05	0,23	0,33*
3	Субъектный опыт			–	0,02	0,24	0,22
4	Нормативность решения				–	0,56***	0,06
5	Продуктивность решения					–	0,27
6	Уверенность в решении						–

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Из таблицы 3 следует, что, во-первых, показатели, характеризующие результативный и метакогнитивный компоненты решения педагогических задач, избирательно соотнесены между собой: продуктивность решения слабее коррелирует с уверенностью ($r_s = 0,27$, $p = 0,063$) и более сильно – с нормативностью ($r_s = 0,56$, $p < 0,001$). При этом, однако, уверенность не связана с нормативностью ($r_s = 0,06$).

Во-вторых, достаточно тесно связаны показатели, характеризующие субъектный и профессиональный опыт: корреляция между показателем субъектного опыта и самооценки опытности по опроснику СПМ составила $r_s = 0,38$, $p = 0,009$. При этом изучение диаграммы рассеяния показало, что при удалении двух «выпадающих» наблюдений (испытуемых, имеющих высокий балл по шкале самооценки опытности и очень низкий балл по шкале субъектного опыта) эта корреляция возрастает до $r_s = 0,53$, $p < 0,001$.

В-третьих, как субъектный, так и профессиональный опыт относительно слабо связаны с эффективностью в решении педагогических задач: только уверенность в решении соотносится с самооценкой профессиональной опытности ($r_s = 0,33$, $p = 0,021$).

Наконец, в-четвертых, склонность к импровизации оказывается на уровне корреляционного анализа не связанной ни с субъектным ($r_s = 0,21$, не знач.), ни с профессиональным опытом ($r_s = 0,08$). Также отсутствуют корреляции склонности к педагогической импровизации и эффективности решения педагогических задач. Другими словами, высокая склонность к импровизации может сочетаться как с низкими, так и с высокими показателями оценки своего опыта педагогической деятельности (субъектного и профессионального) студентами и эффективностью решения педагогических задач.

Далее, как и в первой серии, испытуемые по медиане показателя склонности к импровизации и самооценки опытности были разбиты на четыре подгруппы, соответствующие высоким и низким их значениям. Средние значения (медианы) остальных показателей, а также значения Н-критерия Краскела – Уоллиса для сравнения этих четырех подгрупп представлены в табл. 4.

Данные, представленные в табл. 4, указывают, что различия между подгруппами наблюдаются в отношении уровня развития субъектного опыта и уверенности в решении педагогических задач. Прежде всего представляют интерес попарные сравнения (по критерию Коновера – Имана) подгруппы неопытных импровизирующих со всеми остальными подгруппами. Испытуемые, входящие в эту подгруппу, демонстрируют более низкий уровень субъектного опыта как относительно группы опытных не импровизирующих ($p = 0,026$), так и относительно подгруппы опытных импровизирующих ($p = 0,015$). Вместе с тем нет отличий по уровню субъектного опыта у этой подгруппы и неопытных не импровизирующих. Другими словами, склонность к импровизации у неопытных импровизирующих соотнесена с более низким профессиональным и с более низким субъектным опытом.

Средние значения (медианы) и квартили показателей субъектного опыта и эффективности решения педагогических задач в субгруппах с разным сочетанием склонности к импровизации и самооценки опытности

Показатель	Неопытные не импровизирующие (n=11)		Неопытные импровизирующие (n=6)		Опытные не импровизирующие (n=9)		Опытные импровизирующие (n=12)		Значимость различий	
	Me	Q ₁ -Q ₃	Me	Q ₁ -Q ₃	Me	Q ₁ -Q ₃	Me	Q ₁ -Q ₃	Н	р
Субъектный опыт	37,0	36,0–44,0	40,0	38,0–40,0	46,0	42,0–51,0	47,0	40,5–50,5	9,05	0,029
Продуктивность	27,0	24,0–28,0	27,5	24,0–28,0	28,0	26,0–29,0	27,5	26,0–29,5	Не значимо	
Нормативность	2,0	1,7–2,4	2,1	1,5–2,7	2,0	1,6–2,3	2,2	1,9–2,3	Не значимо	
Уверенность	66,6	54,2–70,9	72,9	58,3–83,3	79,2	75,0–79,2	79,2	64,6–83,3	8,93	0,030

Отметим также, что субгруппа неопытных не импровизирующих значимо отличается от опытных не импровизирующих ($p = 0,002$) и опытных импровизирующих ($p = 0,006$) более низкой степенью уверенности в решении педагогических задач, что отражает вклад профессионального опыта в метакогнитивный компонент решения педагогических задач.

Обсуждение результатов

Результаты как первой, так и второй серии, с одной стороны, демонстрируют достаточно тесную взаимосвязь между субъектным и профессиональным опытом (что подтверждает нашу гипотезу), а с другой – ясно высвечивают неоднозначный характер проявления склонности к педагогической импровизации в сочетании с разными уровнями выраженности субъектного и профессионального опыта. Для более наглядного отображения этих соотношений представим результаты первой и второй серии на общей диаграмме (рис. 1). По оси абсцисс представлены группы, выделенные на основе медианы показателей по методике СПМ, соответствующие разным сочетаниям склонности к импровизации и самооценке опытности. По оси ординат – средние значения (медианы) показателей субъектного опыта, в первой серии измеренного косвенно, через оценку эмоционального отношения к педагогической практике, а во второй – более прямо, через шкалу субъектного опыта. Для сравнимости масштаба данные серий были предварительно переведены в z-оценки.

На диаграмме видно, что, во-первых, субъектный и профессиональный опыт тесно связаны между собой (средние значения в субгруппах «неопытных» (1 и 2) меньше, чем в субгруппах «опытных» (3 и 4)). И во-вторых, ясно видно, что склонность к импровизации сама по себе может наблюдаться как на фоне относительно низких показателей субъектного и

профессионального опыта студентов (субгруппа 2), так и сочетаться с его высокими значениями (субгруппа 4).

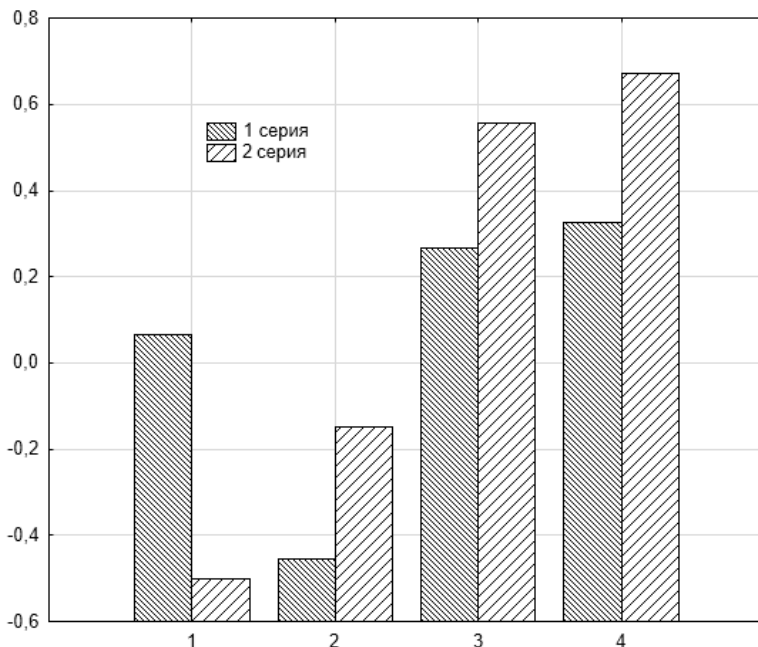


Рис. 1. Средние значения (медианы) показателей субъектного опыта в субгруппах с разной самооценкой профессиональной опытности и склонностью к импровизации (1 – неопытные, не импровизирующие; 2 – неопытные импровизирующие; 3 – опытные, не импровизирующие; 4 – опытные импровизирующие) в первой и второй сериях исследования

Таким образом, на вопрос «Всегда ли педагогическая импровизация носит творческий характер?» мы можем дать ответ: нет, не всегда. Действительно, импровизацию, которую демонстрируют испытуемые, относящиеся к субгруппе 2, вряд ли можно назвать творческой, поскольку её субъект явно не воспринимает свою педагогическую активность как инициативную, источником которой является он сам и которая ведёт к изменениям в окружающем мире и в нём самом. Принципиальным моментом является и то, что импровизация такого типа обнаруживается на фоне сравнительно низкой самооценки собственной профессиональной опытности. Это обстоятельство позволяет соотнести её с феноменом «парадоксальной креативности», который зафиксировала М.А. Холодная в рамках исследования психологии интеллекта [14]. Суть парадоксальной креативности в том, что субъект на фоне относительно низкой сформированности структур когнитивного (прежде всего – понятийного) и метакогнитивного опыта демонстрирует некоторые проявления креативного поведения – высокую степень оригинальности в названиях фигур в методике Торренса. По

мнению М.А. Холодной, такая склонность может являться своего рода гиперкомпенсацией дефицитов сформированности ментального опыта, но не свидетельством собственно творческой продуктивности. Можно предположить, что в нашем случае мы также имеем дело со сходным феноменом: субъект, слабо включенный в педагогическую деятельность и не оценивающий ее как инициативную активность, обнаруживает высокую склонность к импровизации. В рамках нашего исследования можно предположить две возможные линии объяснения такому феномену. С одной стороны, источником склонности к импровизации могут быть некоторые личностные предрасположенности к таким формам педагогической активности. Так, например, в нашем исследовании было показано, что импровизация на фоне низкой самооценки опытности наблюдается у людей с более высокой личностной уверенностью и экстравертированностью [7]. В этом случае склонность к импровизационным действиям может выступить тактикой, которая обеспечивает максимально комфортный для человека режим педагогической деятельности в условиях, когда сама эта деятельность воспринимается как то, что навязано извне, предписано учебным планом подготовки и не вызывает желания как-то в нее «вкладываться». С другой стороны, можно предположить, что такого рода педагогическая импровизация имеет место и в силу недостаточной сформированности тех структур профессионального опыта, которые связаны с планированием и прогнозированием возможных вариантов развития урока и действий, отвечающих этим вариантам. Человек ориентируется на импровизацию, позволяя ситуациям, складывающимся на уроке, «вести» за собой свои собственные действия.

Что касается третьей гипотезы – о том, что педагогическая импровизация в сочетании с относительно низкой степенью самооценки профессионального и субъектного опыта студентами будет связана с меньшей продуктивностью в решении профессиональных педагогических задач, то она в этом нашем исследовании не нашла подтверждения. Во-первых, это связано с тем, что самооценка профессиональной опытности (по опроснику СПМ) вообще оказалась слабо связанной с продуктивностью решения педагогических задач (только метакогнитивный компонент решения в виде уверенности в нем оказался соотнесен с опытностью). Во-вторых, в этом исследовании (вторая серия) subgroup неопытных импровизирующих оказалась очень малочисленной (6 человек) и поэтому ее сравнение со всеми остальными subgroupами позволяло с должной достоверностью уловить только достаточно сильные различия.

В заключение укажем на некоторые ограничения и перспективы представленного исследования. Описанная картина соотношения субъектного и профессионального опыта со склонностью к импровизации относится к начальному этапу профессионального становления. Возможно, по мере овладения профессиональной деятельностью представленные соотношения могут измениться, что требует дополнительного исследования с участием не только студентов-педагогов, но и учителей. Тем не менее индивидуально-своеобразные варианты развития склонности к педагогической им-

провизации, зафиксированные в нашем исследовании, могут стать опорой в выстраивании индивидуализированных стратегий развития компетентности будущего учителя.

Еще одним направлением дальнейшего исследования может стать расширение спектра показателей и методов, характеризующих различные аспекты продуктивности педагогической деятельности. В представленном исследовании продуктивность оценивалась через показатель успешности решения педагогических задач, относящихся к сфере педагогического общения. Между тем педагогическая деятельность включает в себя и иные компоненты, например педагогическое конструирование и профессиональную рефлексию. Вполне возможно, что описанные в работе варианты развития склонности к педагогической импровизации могут сочетаться с разной продуктивностью в области педагогического конструирования и рефлексии. Наконец, важным направлением дальнейших исследований может выступить исследование соотношения склонности к педагогической импровизации и вариантов ее развития не только с субъектным и профессиональным опытом, но и с личностными характеристиками.

Литература

1. *Харькин В.Н.* Педагогическая импровизация: теория и методика. М. : NB Магистр, 1992. 159 с.
2. *Маркова А.К., Никонова А.Я.* Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя // Вопросы психологии. 1987. № 5. С. 40–48.
3. *Borko H., Livingston C.* Cognition and Improvisation: Differences in Mathematics Instruction by Expert and Novice Teachers // American Educational Research Journal. 1989. Vol. 26, № 4. P. 473–498.
4. *Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д.* Педагогическое творчество. М. : Педагогика, 1990. 144 с.
5. *Загвязинский В.И.* Педагогическое творчество учителя. М. : Педагогика, 1987. 159 с.
6. *Sawyer R.K.* Creative teaching: collaborative discussion as disciplined improvisation // Educational Researcher. 2004. V. 33, № 2. P. 12–20.
7. *Савин Е.Ю.* Опыт и личностные характеристики как факторы педагогической импровизации у студентов-педагогов // Сибирский психологический журнал. 2011. № 42. С. 93–101.
8. *Sawyer R.K.* What Makes Good Teachers Great? The Artful Balance of Structure and Improvisation // Structure and Improvisation in Creative Teaching / ed. by R.K. Sawyer. Cambridge ; N.Y. : Cambridge University Press, 2011. P. 1–24.
9. *Лактионов А.Н.* Координаты индивидуального опыта. Харьков : Б.и., 2010. 368 с.
10. *Знаков В.В.* Экзистенциальный опыт субъекта как проблема психологии человеческого бытия // Субъектный подход в психологии / под ред. А.Л. Журавлева, В.В. Знакова, З.И. Рябикиной, Е.А. Сергиенко. М. : Институт психологии РАН, 2009. С. 211–225.
11. *Сапогова Е.Е.* Жизненный и экзистенциальный опыт в автобиографических нарративах личности // Вопросы психологии. 2014. № 1. С. 68–79.
12. *Кибальченко И.А.* Психологические основы организации учебно-познавательного опыта обучающихся / под ред. А.В. Непомнящего. М. : Кредо, 2010. 414 с.
13. *Якиманская И.С.* Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М. : Сентябрь, 1996. 96 с.

14. *Холодная М.А.* Психология интеллекта. Парадоксы исследования. 2-е изд. СПб. : Питер, 2002. 272 с.
15. *Кибальченко И.А.* Взаимосвязь субъектного, ментального и познавательного опыта у лиц с разной успешностью деятельности // Психологический журнал. 2010. Т. 31, № 3. С. 33–45.
16. *Савин Е.Ю.* Понятийный и метакогнитивный опыт как основа интеллектуальной компетентности в научной деятельности // Психологический журнал. 2004. Т. 25, № 5. С. 50–59.
17. *Холодная М.А., Берестнева О.Г., Кострикина И.С.* Когнитивные и метакогнитивные предпосылки интеллектуальной компетентности в научно-технической деятельности // Психологический журнал. 2005. Т. 26, № 1. С. 29–37.
18. *Савин Е.Ю.* Опыт разработки семантического дифференциала для измерения эмоционального отношения студента к педагогической практике // Научные труды Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского. Серия: Психолого-педагогические науки. Калуга : КГУ им. К.Э. Циолковского, 2013. С. 237–241.
19. *Савин Е.Ю.* Методика изучения склонности к педагогической импровизации и самооценки опытности: конструирование и апробация // Психологическая наука и образование. 2012. № 1. С. 190–200. URL: <http://www.psyedu.ru>.
20. *Абульханова К.А.* Принцип субъекта в отечественной психологии // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2005. Т. 2, № 4. С. 3–21.
21. *Брушлинский А.В.* Проблемы психологии субъекта. М. : Институт психологии РАН, 1994.
22. *Осницкий А.К.* Проблемы исследования субъектной активности // Вопросы психологии. 1996. № 1. С. 5–19.
23. *Сергиенко Е.А.* Системно-субъектный подход: обоснование и перспектива // Психологический журнал. 2011. Т. 32, № 1. С. 120–132.
24. *Немов Р.С.* Психология : в 3 кн. М.: Просвещение: Владос, 1995. Кн. 3. 507 с.

Поступила в редакцию 10.05.2016 г.; повторно 19.05.2016 г.; принята 23.06.2016 г.

САВИН Евгений Юрьевич, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и образования Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского (Калуга, Россия).
E-mail: sey71@yandex.ru

CORRELATION OF PROPENSITY TO PEDAGOGICAL IMPROVISATION AND SUBJECTIVE AND PROFESSIONAL EXPERIENCE OF PRE-SERVICE TEACHERS

Siberian journal of psychology, 2016, 61, 123–138. DOI: 10.17223/17267080/61/9

SAVIN Evgeny Yu. Tsiolkovsky Kaluga State University (Kaluga, Russian Federation).
E-mail: sey71@yandex.ru

Keywords: pedagogical improvisation; professional experience; subjective experience; pre-service teacher

The aim of the present study was to test how the level of a pre-service teacher's professional experience auto-evaluation of self-rated student's professional field experience and his subjective pedagogical experience are related to the propensity to pedagogical improvisation and his efficiency in solving different pedagogical tasks. The theoretical background of the study is a hypothesis of pedagogical improvisation understood as a teacher's creative activity. In the quality of creative activity pedagogical improvisation should correlate to subjective

experience, because it is the experience of our own autonomous and initiative activity, directed on some field (in this case, teaching). Our previous studies show that pre-service teachers are able to demonstrate quite a high level of propensity to pedagogical improvisation, but their level of professional experience is low. This fact provokes a question, whether propensity to pedagogical improvisation is correlated to subjective experience and professional efficiency.

Method. We have conducted two series of empirical research. Both in the first and in the second series we used the scale "Auto-evaluation of pedagogical thinking" (Savin, 2012) for estimating the propensity to pedagogical improvisation and the level of professional experience development. In the first series (N = 74) the indicator characterizing the emotional relation to field practice - the degree of its saturation by positive emotions - was used to estimate the subjective experience of teaching. In the second series (N = 48) we used the author's scale that allows estimating the degree of person's perception of himself as the agent of pedagogical activity (he estimates himself as activity's initiator, estimates his own activity as autonomous and as leading to changes in himself and his pupils). Also in second series we used the technique of solving pedagogical tasks and estimated productivity and confidence in it.

Results. Positive correlations (Spearman's coefficient) of subjective and professional experience were found both in the first ($r_s = 0,27$, $p = 0,012$), and in the second series ($r_s = 0,38$, $p = 0,009$). Propensity to pedagogical improvisation doesn't correlate with professional experience in both series, correlates negatively with subjective experience in first series ($r_s = -0,29$, $p = 0,008$), and doesn't correlate with subjective experience in the second series. These results indicate that there are two forms of pedagogical improvisation among pre-service teachers: the improvisation that is not based on experience (subjective or professional) and the improvisation based on experience. Only the second form is creative, because it associates with the experience of one's own autonomous and initiative activity in teaching. At the same time, there is no difference between two forms of improvisation by reference to efficiency and confidence in solving pedagogical tasks.

References

1. Kharkin, V.N. (1992) *Pedagogicheskaya improvizatsiya: teoriya i metodika* [Pedagogical Improvisation: Theory and Methods]. Moscow: NB Magistr.
2. Markova, A.K. & Nikonova, A.Ya. (1987) *Psikhologicheskie osobennosti individual'nogo stilya deyatelnosti uchitelya* [Psychological characteristics of a teacher's individual style]. *Voprosy psikhologii*. 5. pp. 40-48.
3. Borko, H. & Livingston, C. (1989) Cognition and Improvisation: Differences in Mathematics Instruction by Expert and Novice Teachers. *American Educational Research Journal*. 26(4). pp. 473-498. DOI: 10.3102/00028312026004473
4. Kan-Kalik, V.A. & Nikandrov, N.D. (1990) *Pedagogicheskoe tvorchestvo* [Pedagogical creativity]. Moscow: Pedagogika.
5. Zagvyazinsky, V.I. (1987) *Pedagogicheskoe tvorchestvo uchitelya* [Pedagogical creativity of the teacher]. Moscow: Pedagogika.
6. Sawyer, R.K. (2004) Creative teaching: collaborative discussion as disciplined improvisation. *Educational Researcher*. 33(2). pp. 12-20. DOI: 10.3102/0013189X033002012
7. Savin, E. Yu. (2011) Opyt i lichnostnye kharakteristiki kak faktory pedagogicheskoy improvizatsii u studentov-pedagogov [Experience and personal characteristics as factors of a student's pedagogical improvisation]. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal – Siberian Journal of Psychology*. 42. pp. 93-101.
8. Sawyer, R.K. (2011) What Makes Good Teachers Great? The Artful Balance of Structure and Improvisation. In: Sawyer, R.K. (ed.) *Structure and Improvisation in Creative Teaching*. Cambridge; New York: Cambridge University Press. pp. 1-24.

9. Laktionov, A.N. (2010) *Koordinaty individual'nogo opyta* [Coordinates of individual experience]. Kharkov: [s.n.].
10. Znakov, V.V. (2009) Ekzistentsial'nyy opyt sub"ekta kak problema psikhologii che-lovecheskogo bytiya [The existential experience of the subject as a problem of psychology of human being]. In: Zhuravlev, A.L., Znakov, V.V., Ryabikina, Z.I. & Sergienko, E.A. (eds) *Sub"ektnyy podkhod v psikhologii* [The subject approach in psychology]. Moscow: Institute of Psychology RAS. pp. 211-225.
11. Sapogova, E.E. (2014) Zhiznennyi i ekzistentsial'nyy opyt v avtobiograficheskikh narrativakh lichnosti [The life and the existential experience of the person's autobiographical narrative]. *Voprosy psikhologii*. 1. pp. 68-79.
12. Kibalchenko, I.A. (2010) *Psikhologicheskie osnovy organizatsii uchebno-poznavatel'nogo opyta obuchayushchikhsya* [Psychological principles for students' teaching and learning experience]. Moscow: Kredo.
13. Yakimanskaya, I.S. (1996) *Lichnostno-orientirovannoe obuchenie v sovremennoy shkole* [Personality-oriented education in the modern school]. Moscow: Sentyabr'.
14. Kholodnaya, M.A. (2002) *Psikhologiya intellekta. Paradoksy issledovaniya* [Psychology of intelligence. Paradoxes of Research]. 2nd ed. St. Petersburg: Piter.
15. Kibalchenko, I.A. (2010) Relationship of subject's, mental and cognitive experience in persons with different activity success. *Psikhologicheskiiy zhurnal*. 31(3). pp. 33-45. (In Russian).
16. Savin, E.Yu. (2004) Ponyatiynny i metakognitivnyy opyt kak osnova intellektual'noy kompetentnosti v nauchnoy deyatel'nosti [The conceptual and metacognitive experience as the basis of intellectual competence in science]. *Psikhologicheskiiy zhurnal*. 25(5). pp. 50-59.
17. Kholodnaya, M.A., Berestneva, O.G. & Kostrikina, I.S. (2005) Kognitivnye i metakognitivnye predposylki intellektual'noy kompetentnosti v nauchno-tehnicheskoy deyatel'nosti [The cognitive and metacognitive background of intellectual competence in science and technology activities]. *Psikhologicheskiiy zhurnal*. 26(1). pp. 29-37.
18. Savin, E.Yu. (2013) Opyt razrabotki semanticheskogo differentsiala dlya izmereniya emotsional'nogo otnosheniya studenta k pedagogicheskoy praktike [Experience in the development of semantic differential to measure the emotional attitude of the student to teaching practice]. *Nauchnye trudy Kaluzhskogo gosudarstvennogo universiteta im. K.E. Tsiolkovskogo. Seriya: Psikhologo-pedagogicheskie nauki*. pp. 237-241.
19. Savin, E.Yu. (2012) Method of studying inclination toward pedagogical improvisation and self-evaluation of experience: Construction and approbation. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*. 1. pp. 190-200. (In Russian).
20. Abul Khanova, K.A. (2005) The principle of subject in Russian psychology. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki – Psychology. Journal of the higher School of Economics*. 2(4). pp. 3-21. (In Russian).
21. Brushlinsky, A.V. (1994) *Problemy psikhologii sub"ekta* [Problems of psychology of the subject]. Moscow: Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences.
22. Osnitsky, A.K. (1996) Problemy issledovaniya sub"ektnoy aktivnosti [Problems of the subject activity studies]. *Voprosy psikhologii*. 1. pp. 5-19.
23. Sergienko, E.A. (2011) System-subject approach: grounds and perspectives. *Psikhologicheskiiy zhurnal*. 32(1). pp. 120-132. (In Russian).
24. Nemov, R.S. (1995) *Psikhologiya* [Psychology]. Vol. 3. Moscow: Prosveshchenie: Vlados.

Received 10.05.2016;

Revised 19.05.2016;

Accepted 23.06.2016