

Методика изучения склонности к педагогической импровизации и самооценки опытности: конструирование и апробация

Е.Ю. Савин,

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и образования Калужского государственного университета им.

К.Э. Циолковского evg.y.savin@gmail.com

Изложены результаты разработки и апробации опросника, предназначенного для оценки склонности к педагогической импровизации и самооценки опытности у учителей и студентов. На основе факторного анализа первичного варианта опросника выявлены два фактора, которые интерпретируются как самооценка склонности к педагогической импровизации и самооценка опытности. Показана достаточная одномоментная надежность (согласованность) выделенных шкал. Обсуждаются вопросы критериальной и конструктивной валидности опросника.

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

Одной из важных эмпирических характеристик профессиональной компетентности учителя является педагогическая импровизация [2; 4; 5; 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» [2, с. 21].

Различные варианты осмысления сущности «педагогической импровизации» включают это понятие в разные теоретические контексты. Так, в процессуальном плане импровизация противопоставляется детальному, пошаговому рефлексивному планированию уроков и обучению с опорой на заранее подготовленный план [2; 11].

По мнению В.Н.Харькина, педагогическая импровизация отражает творческую, продуктивную составляющую педагогического мышления и педагогической деятельности в целом и противопоставляется стереотипным, автоматизированным способам действия,

представленным в его прошлом профессиональном опыте [4].

В контексте ситуативного подхода к педагогическому мышлению М.М. Кашапов противопоставляет ситуативный и надситуативный уровни мышления учителя, причем последний характеризуется прежде всего осознанием учителем необходимости изменить самого себя, выработать новые, нестандартные схемы мышления по отношению к ситуации [1]. Хотя М.М. Кашапов и не использует термин «импровизация», однако он актуализирует общий контекст противопоставления репродуктивного (опирающегося на опыт) и продуктивного (творческого) мышления. Таким образом, в перечисленных подходах импровизация противопоставляется профессиональному опыту и предполагает не столько опору на этот опыт, сколько возможность его проблематизации и переосмысления.

Различные характеристики педагогического мышления вне зависимости от их концептуализации в рамках исследовательских подходов находят свое отражение и в профессиональном сознании учителя. Изучение этих характеристик является особой исследовательской задачей, поскольку речь идет о том, как сами учителя оценивают собственное мышление и на какие субъективные параметры они при этом опираются.

Наше основное предположение состояло в том, что склонность к импровизации и субъективная оценка степени опытности могут быть выделены в качестве значимых параметров для оценки собственного педагогического мышления как студентов, так и учителей и стать основой для методики изучения самооценки педагогического мышления.

Методика

Для исследования различий в оценке своего собственного педагогического мышления студентами и учителями нами был сконструирован специальный опросник — «Самооценка педагогического мышления». В соответствии с общим замыслом исследования в него были включены утверждения, позволяющие характеризовать различные эмпирические проявления педагогического мышления, описанные в исследовательской литературе.

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 («Решая педагогические задачи, я склонен поступать, опираясь на свою интуицию, нежели на логические рассуждения»; «На уроке я, скорее, склонен импровизировать в зависимости от складывающихся обстоятельств, чем следовать заготовленному плану»).

Были представлены также утверждения, которые характеризуют склонность

оперировать готовыми познавательными структурами, схемами, позволяющими оперативно и автоматически реагировать, прогнозировать и организовывать свои действия без дополнительных размышлений («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»). Включение данных утверждений опиралось на имеющиеся в литературе многочисленные указания на особую роль таких схем в мышлении опытных учителей [7; 8; 9; 12]. Кроме того, ряд пунктов опросника был обращен к таким аспектам поведения, которые отражали рефлексивные аспекты педагогического мышления, сознательный контроль собственных действий и педагогическое целеполагание («Я склонен к тщательному обдумыванию причин своих удачных и неудачных уроков»; «Я стараюсь запомнить удачные педагогические находки, чтобы потом повторить их», «Я всегда стараюсь ясно определить цель данного конкретного урока и затем оценить, была ли она достигнута»).

Учитывая имеющиеся в литературе указания на особую роль внешне заданных норм в педагогическом мышлении [3; 10], в опросник были включены пункты, акцентирующие этот аспект мышления. 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, фокусирующие такой специфический аспект педагогического мышления, как планирование и проведение урока с учетом индивидуальности учащегося («Я считаю важным прислушиваться к мнению учащихся о том, какие компоненты и виды работы они считают нужным внести в урок»), а также пункты, отражающие отношение к педагогическому опыту, к возможности его вербализации и передачи и уверенности в нем («Я полагаю, что опыт каждого учителя в значительной степени уникален и его сложно передать другому человеку»; «Я уверен, что если на уроке возникнет совершенно непредвиденная ситуация, я сумею достойно среагировать в ней»).

Всего в первоначальный вариант опросника было включено 41 утверждение. Испытуемым предлагалось оценить степень своего согласия с каждым из них, используя

шкалу: «полностью не согласен», «скорее, не согласен», «скорее, согласен», «полностью согласен».

Испытуемыми выступили студенты III и IV курса различных факультетов Калужского университета (113 человек), педагогический опыт которых был ограничен шестинедельной педагогической практикой. Выборку учителей составили 96 учителей школ г. Калуги и Калужской области с различным стажем педагогической деятельности (от 2 до 40 лет; $M_e=22$).

Результаты и обсуждение

Полученные данные были подвергнуты факторному анализу с целью выявления параметров, которые используются учителями и студентами для оценки своего педагогического мышления. 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- и трехфакторные возможные решения. Мы остановились на двухфакторном решении: во-первых, оно давало ясно интерпретируемые факторы; во-вторых, максимальное количество утверждений было нагружено по одному фактору, но не нагружено по другому; в-третьих, выделенные факторы имели высокую степень внутренней согласованности (по значению α -Кронбаха). Суммарно оба фактора, объединившие 28 пунктов, объясняют около 20% дисперсии. Утверждения, вошедшие в каждый фактор, приведены в табл. 1 и табл. 2.

Т а б л и ц а 1

Пункты, образовавшие первый фактор

№ п/п	Утверждения	Вес
1 (31)	Решая учебные и воспитательные задачи, я в первую очередь полагаюсь на свой личный опыт, а не на нормы и правила, установленные какими-либо внешними инстанциями.	0,679
2 (35)	Я полагаю, что бессмысленно планировать урок во всех деталях, поскольку каждый урок неповторим и приходится действовать по обстоятельствам.	0,596
3 (15)	На уроке я, скорее, склонен импровизировать в зависимости от	0,592

	складывающихся обстоятельств, чем следовать заготовленному плану.	
4 (20)	Планируя урок, я предпочитаю набрасывать некоторые его части только в общих чертах, так как придаю большое значение импровизации.	0,589
5 (13)	Я полагаю, что учебный план, программа и прочие нормативы в большой степени сковывают инициативу учителя.	0,584
6 (9)	Решая педагогические задачи, я склонен поступать, опираясь, скорее, на свою интуицию, нежели на логические рассуждения.	0,560
7 (25)	Когда я принимаю решение об отметке, для меня не важна абсолютная шкала, все зависит от обстоятельств и конкретного ученика.	0,480
8 (14)	Общие цели преподаваемого курса представляются мне слишком неясными и размытыми для того, чтобы реально руководствоваться ими в своей деятельности.	0,396
9 (24)	Часто бывает так, что я отступаю от задачи конкретного урока, если ситуация складывается так, что надо решить более важные воспитательные задачи.	0,364
10 (16)	Я считаю, что методы воспитания и обучения нельзя разделять на допустимые и недопустимые, поскольку главное, чтобы они достигали нужного эффекта.	0,340
11 (26)	Я полагаю, что опыт каждого учителя в значительной степени уникален и его сложно передать другому человеку.	0,330
12 (10)	Ученики часто удивляют меня своими неожиданным поведением, ответами и мыслями.	0,300

Т а б л и ц а 2

Пункты, образовавшие второй фактор

№ п/п	Утверждения	Вес
1 (7)	Я всегда стараюсь ясно определить цель данного конкретного урока и затем оценить, была ли она достигнута.	0,578
2 (18)	При планировании урока я всегда стараюсь определять его цели так, чтобы они соответствовали общим целям курса.	0,577
3 (28)	Проводя урок, я всегда очень точно ощущаю время, хотя сознательно не слежу за ним.	0,552
4 (38)	Я легко предвижу ошибки и затруднения учащихся.	0,551
5 (12)	Я стараюсь запомнить удачные педагогические находки, чтобы потом повторить их.	0,500
6 (3)	Я склонен к тщательному обдумыванию причин своих удачных и неудачных уроков.	0,465
7 (6)	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».	0,437
8 (30)	В своей педагогической деятельности я обычно стараюсь отделить первостепенные проблемы от второстепенных.	0,422
9 (19)	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.	0,411
10 (39)	В учебном планировании я ориентируюсь на те цели и задачи, которые определяются нормативными документами об образовании, и всегда стремлюсь им следовать.	0,386
11 (5)	Я считаю, что важно прислушиваться к мнению учащихся о том, какие компоненты и виды работы они считают нужным внести в урок.	0,382
12 (23)	Я ясно предвижу, какую реакцию учащихся вызовет тот или иной элемент урока и редко ошибаюсь при этом.	0,359

13 (41)	Я уверен, что если на уроке возникнет совершенно непредвиденная ситуация, я сумею достойно среагировать в ней.	0,350
14 (29)	Обычно, сталкиваясь с проблемной ситуацией в своей педагогической деятельности, я ищу решение, основываясь на своем прошлом опыте.	0,346
15 (21)	Я полагаю, что действующие в настоящий момент образовательные нормативы оставляют достаточный простор для индивидуального педагогического творчества.	0,344
16 (32)	Мысленно я разделяю учеников на несколько типов и взаимодействую с ними на основе этой типологии.	0,322

Первый фактор (9,8 % дисперсии) фактически объединил пункты, касающиеся импровизации и отвержения норм. Он описывает педагогическое мышление как процесс, опирающийся на восприятие каждой новой ситуации педагогического взаимодействия как уникальной и неповторимой, не имеющей аналогов в прошлом опыте, характеризует склонность принимать решения, опираясь на контекст каждой ситуации, а также осознание любых внешне заданных нормативов как того, что препятствует развертыванию продуктивного учебного взаимодействия. Этот фактор можно обозначить как импровизацию в педагогическом мышлении, при этом утверждения, входящие в него, достаточно ясно фокусируют двойственную природу педагогической импровизации, которая не только включает в себя операциональные компоненты, связанные с предпочитаемым способом подготовки и проведения уроков, но и предполагает негативное отношение к любым нормам и правилам. Отметим, что данный фактор достаточно устойчиво выделяется в качестве самостоятельного и в трех-, и в четырехфакторном решении.

Второй фактор (9,3 % дисперсии) содержательно более разнороден. С одной стороны, он включает в себя пункты, характеризующие педагогическое мышление как процесс осознанного планирования с опорой на ясно определенную цель и прошлый опыт в сочетании с выраженным рефлексивным контролем результатов педагогического взаимодействия и сознательной ориентацией на нормативные требования в педагогическом мышлении. С другой стороны, в него входят пункты, описывающие педагогическое мышление с точки зрения опоры на хорошо освоенные автоматизированные схемы, обеспечивающие прогнозирование и успешное принятие решения, в том числе и в изменяющихся условиях педагогической деятельности. Этот

фактор можно обозначить как самооценка опытности, имея в виду то, что опыт (в том числе и профессиональный), согласно современным представлениям, выступает как сложное и разнородное образование, включающее в себя самые разнообразные когнитивные структуры (когнитивные схемы, структуры произвольного и непроизвольного интеллектуального контроля) [6]. Отметим, что трех- и четырехфакторное решения фактически приводят к расщеплению этого фактора на отдельные составляющие.

Результаты сравнения студентов и учителей по выделенным факторам представлены в табл. 3. Согласованность шкал-факторов по значению α -Кронбаха выше 0,70, что позволяет считать выделенные шкалы достаточно надежными. Между студентами и учителями отсутствуют различия (по критерию Манна-Уитни) в самооценке склонности к импровизации, однако учителя более высоко оценивают свою опытность. Последнее обстоятельство может рассматриваться как свидетельство критериальной валидности опросника. С целью уточнения выявленных различий выборка учителей была разделена на четыре субгруппы в зависимости от стажа педагогической работы (на основе медианы, нижнего и верхнего квартилей). Анализ различий между этими субгруппами по критерию Крускала-Уоллиса не выявил значимых различий ни по самооценке импровизации, ни по самооценке опытности. Это указывает на отсутствие прямой взаимосвязи стажа деятельности и опыта, причем в нашем случае выявленного на основе самооценки.

Т а б л и ц а 3

Результаты сравнения учителей и студентов по шкалам-факторам опросника

Шкала	Надежность	Студенты (N=113)		Учителя (N=96)		Значимость различий
	α	\bar{x}	σ	\bar{x}	Σ	
Импровизация	0,74	29,92	4,83	30,82	5,25	Не значимо
Самооценка опытности	0,73	48,22	4,80	51,76	4,92	$p < 0,001$

Анализ корреляций (по Спирмену) между вторичными (факторными) шкалами опросника отдельно по выборке студентов и учителей показал, что у студентов эти шкалы не коррелируют между собой ($r = -0,01$), а у учителей наблюдается положительная корреляция ($r = 0,22$; $p < 0,05$). Анализ корреляций между факторами для отдельных

субгрупп, выделенных на основе стажа, также показал, что эта взаимосвязь увеличивается от близкой к нулю для учителей со стажем меньше 16 лет до значения 0,31 в подгруппе учителей со стажем выше 30 лет. Таким образом, учителя, в отличие от студентов, в большей степени склонны рассматривать свой профессиональный опыт в качестве значимого ресурса педагогической импровизации, причем в наибольшей степени это характерно для учителей с большим стажем работы.

Полученные данные согласуются с результатами других исследований. Так, в рамках когнитивного подхода к анализу мышления учителя было показано, что в основе импровизации фактически лежит особым образом организованный опыт. По словам Х. Борко и К. Ливингстон, «успешная импровизация в обучении требует, чтобы у учителя была обширная сеть связанных, легкодоступных схем. Далее, учитель должен быть способен выбирать специфические стратегии, стереотипы действий и информацию, опираясь на эти схемы в ходе обучения, учитывая текущие события, происходящие в классе» [8, с. 485]. То, что стороннему наблюдателю представляется как творческая импровизация, при более детальном изучении оказывается функционированием хорошо организованных схем и процедур. Учителя-эксперты не столько порождают принципиально новые педагогические решения, сколько оперативно настраивают уже имеющиеся у них структуры применительно к изменяющимся условиям, возникающим в ходе взаимодействия в школьном классе. Таким образом, корреляция между склонностью к педагогической импровизации и самооценкой опытности, полученная в нашем исследовании, может рассматриваться как свидетельство конструктивной валидности опросника.

Вместе с тем, относительно небольшая величина коэффициента корреляции указывает на то, что импровизация опирается не только на опыт, но также соотносится с другими характеристиками педагога, возможно, не только когнитивными, но и личностными.

Выводы

Педагогическая импровизация, отражающая творческий, продуктивный характер педагогической деятельности, с одной стороны, и профессиональный опыт (т.е. обобщенные и стереотипизированные формы организации знания относительно педагогической деятельности, а также усвоенные внешние нормативные регуляторы этой деятельности) — с другой, выступают как значимые параметры, характеризующие педагогическое мышление учителя. При этом они не только выявляются на уровне теоретического анализа,

но и отражаются в профессиональном сознании как студентов-педагогов, так и учителей в качестве оснований для самооценки собственного мышления. Эти параметры легли в основу опросника «Самооценка педагогического мышления».

Проведенный анализ показал достаточную надежность для шкал склонности к педагогической импровизации и самооценки опытности. Сравнение групп студентов и учителей свидетельствует о критериальной валидности относительно шкалы опытности. Выявлено, что у учителей, в отличие от студентов, шкалы склонности к педагогической импровизации и самооценки опытности взаимосвязаны. Это соответствует имеющимся в литературе данным о том, что в основе педагогической импровизации лежит особым образом организованный профессиональный опыт, и свидетельствует о конструктивной валидности опросника.

Литература

1. *Кашапов М.М.* Психология педагогического мышления. СПб., 2000.
2. *Маркова А. К.* Психология труда учителя. М., 1993.
3. *Осипова Е.К.* Структура педагогического мышления учителя // Вопросы психологии. 1987. № 5.
4. *Соколова И.Ю.* Психолого-педагогические технологии формирования аутопсихологической компетентности педагога // Психологическая наука и образование: Электронный журнал. 2009. № 1. Электронная версия: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2009/n1/Sokolova.shtml
5. *Харькин В.Н.* Педагогическая импровизация: теория и методика. М., 1992.
6. *Холодная М.А.* Психология интеллекта: парадоксы исследования. СПб., 2002.
7. *Berliner D.C.* In Pursuit of the Expert Pedagogue // Educational Researcher. 1986. V. 15. № 7.
8. *Borko H., Livingston C.* Cognition and Improvisation: Differences in Mathematics Instruction by Expert and Novice Teachers // American Educational Research Journ. 1989. V. 26 № 4.
9. *Hogan T., Rabinowitz M., Craven J.A.* Representation in Teaching: Inferences from Research of Expert and Novice Teachers // Educational Psychologist. 2003. V. 38. № 4.
10. *Kansanen P.* An Outline for a Model of Teachers' Pedagogical Thinking // P. Kansanen (Ed.). Discussions on Some Educational: Iss. IV. Research Report 121. Department of Teacher Education, University of Helsinki, 1993.
11. *Sawyer R.K.* Creative teaching: Collaborative Discussion as Disciplined

Improvisation // Educational Researcher. 2004. V. 33. №2.

12. *Westerman D. A.* Expert and Novice Teacher Decision Making // Journ. of Teacher Education. 1991. V. 42. № 4.

Method of studying inclination toward pedagogical improvisation and self-evaluation of experience: construction and approbation

E. Y. Savin,

*PhD in Psychology, associate professor, chair of developmental and educational psychology, Kaluga State University named after K. E. Tsiolkovsky
evg.y.savin@gmail.com*

The contribution presents the results of development and approbation of a questionnaire designed for evaluation of inclination toward pedagogical improvisation and self-evaluation of experience among teachers and students. Two factors which are interpreted as self-evaluation of inclination toward pedagogical improvisation and self-evaluation of experience were identified on the basis of factor analysis of the questionnaire's first edition. Sufficient one stage reliability (coherence) of identified scales is demonstrated. Questions of criterion and construct validity of the questionnaire are discussed.

Keywords: teachers, students, pedagogical thinking, pedagogical improvisation, professional experience.

References

1. *Кашапов М.М.* Психология педагогического мышления. СПб., 2000.
2. *Маркова А. К.* Психология труда учителя. М., 1993.
3. *Осипова Е.К.* Структура педагогического мышления учителя // Вопросы психологии. 1987. № 5.
4. *Соколова И.Ю.* Психолого-педагогические технологии формирования аутопсихологической компетентности педагога // Психологическая наука и образование: Электронный журнал. 2009. № 1. Электронная версия: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2009/n1/Sokolova.shtml
5. *Харькин В.Н.* Педагогическая импровизация: теория и методика. М., 1992.
6. *Холодная М.А.* Психология интеллекта: парадоксы исследования. СПб., 2002.
7. *Berliner D.C.* In Pursuit of the Expert Pedagogue // Educational Researcher. 1986. V. 15. № 7.
8. *Borko H., Livingston C.* Cognition and Improvisation: Differences in Mathematics Instruction by Expert and Novice Teachers // American Educational Research Journ. 1989. V. 26 № 4.

9. *Hogan T., Rabinowitz M., Craven J.A.* Representation in Teaching: Inferences from Research of Expert and Novice Teachers // Educational Psychologist. 2003. V. 38. № 4.
10. *Kansanen P.* An Outline for a Model of Teachers' Pedagogical Thinking // P. Kansanen (Ed). Discussions on Some Educational: Iss. IV. Research Report 121. Department of Teacher Education, University of Helsinki, 1993.
11. *Sawyer R.K.* Creative teaching: Collaborative Discussion as Disciplined Improvisation // Educational Researcher. 2004. V. 33. №2.
12. *Westerman D. A.* Expert and Novice Teacher Decision Making // Journ. of Teacher Education. 1991. V. 42. № 4.