

деляться, находить новые смыслы своего профессионального развития, протраивать адекватную профессиональную перспективу.

Профессиональные кризисы являются нормативным явлением трудовой жизни человека. Они возникают при переходе с одной стадии на другую и запускают механизмы переживания.

Переживание – это особая деятельность, направленная на преодоление возникшего кризиса. Цель переживания – восстановить потерянное равновесие, активизировать процесс смыслообразования.

Раскрытие механизмов переживания профессионально обусловленных кризисов, выявление ценностно-смысловых особенностей преодоления «разрыва» процесса профессионального развития будет способствовать нахождению путей препятствующих распаду профессионального Я.

Тукачев Ю.А.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОПЫТА ПЕДАГОГА: РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Постановка проблемы исследования. В настоящее время происходят процессы изменения во всех сферах жизнедеятельности человека. Наиболее заметно это проявляется в тех областях человеческой практики, содержание которых связано с взаимодействием людей. Широко распространена профессия педагога – профессия типа «человек-человек». Педагогический труд характеризуется высоким уровнем ответственности и напряженностью. Одной из важных проблем профессиональной переподготовки и повышения квалификации работников образования является взаимосвязь осваиваемого нового социально-профессионального опыта и уже имеющегося. Противоречие между ними отрицательно сказывается на профессиональном росте и мастерстве педагога. Тем более, что исследования в области профессионального мастерства педагога, его профессионального опыта становятся актуальными в условиях ориентации системы образования на гуманистическую парадигму.

Профессиональное становление человека закономерно рассматривается в связи с профессиональным опытом. В отечественной психологии профессиональное развитие личности исследовалось в рамках психологии

труда и акмеологии. Основные подходы к определению и исследованию профессионального развития представлены в работах Б.Г. Ананьева, Л.А. Головей, А.А. Деркача, Э.Ф. Зеера, Е.А. Климова, Т.В. Кудрявцева, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, К.К. Платонова, Ю.К. Стрелкова, А.Р. Фонарева, В.Д. Шадрикова, В.А. Бодрова, Н.С. Глуханюк, В.Г. Зазыкина, Ф.С. Исмагиловой, Г.С. Никифоров и др. Анализ исследований профессионального опыта показывает, что психологи по-разному понимают этот сложный психологический феномен, содержательно наполняя его различными компонентами. Данное понятие широко распространено в зарубежных психологических исследованиях, в то время как оно практически не употребляется в отечественной психологии (Л.И. Воробьева, Т.В. Снегирева). Наиболее полно категория психологического опыта используется в традиции экзистенциальной и гуманистической психологии (Е.О. Смирнова). В психолого-педагогической литературе представлены определения профессионального опыта как интеграции знаний, навыков, умений и профессиональных привычек (Ф.С. Исмагилова, К.К. Платонов, Ю.П. Поваренков); как сложной системы, включающей в себя способы, приемы и правила решения трудовых задач (Е.Ю. Артемьева, Ю.К. Стрелков), как набора событий или «техник» жизни человека, актуализируемых в различных профессиональных ситуациях (Л.И. Анцыферова, Л.Ф. Бурлачук, Е.Ю. Коржова, А.А. Кроник, Х. Томэ). Рассматриваются профессиональная компетентность, профессиональные педагогические знания и умения, позиции и установки связанные с профессиональным опытом (А.К. Маркова), анализируются как универсальные компоненты опыта, так и специфические, характерные для узкой профессиональной группы (Ю.К. Стрелков), опыт представляется как детерминанта выделения и разрешения возникающих в деятельности проблемных ситуаций, как индивидуализированное знание о различных сторонах рабочих ситуаций (Ю.К. Корнилов). Вместе с тем, опыт как самостоятельный предмет психологического исследования не представлен в психолого-акмеологической литературе.

Отсутствие общих методологических оснований при определении профессионального опыта затрудняет процесс его изучения. Часто исследователи указывают на особую роль опыта в становлении специалиста высокой квалификации, но само понятие «опыт» практически не представле-

но в категориальном аппарате психологической науки. При этом внимание исследователей в большей степени акцентировалось на проблеме освоения опыта развивающейся личностью, в меньшей степени на проблеме формирования опыта в зрелом возрасте, а вопрос о научении опыту фактически не ставился. Зачастую понимание опыта сводится свойствам и качествам субъекта деятельности, сформированные путем обучения и практической деятельности. Такое понимание означает расширительную трактовку содержания опыта, в которое, как мы уже отметили, разные исследователи включают имеющиеся профессиональные знания, умения, навыки, характерный стиль деятельности, а также все то, что обеспечивает эффективность деятельности. Вместе с тем, опыт позволяет быстро и безошибочно классифицировать типичные, а в некоторых случаях и нестандартные ситуации деятельности, определять причинно-следственные связи, выбирать оптимальные способы решения. Он, как правило, приобретается со временем, но это случается при условии использования специальных знаний и формирования и развития профессиональных умений и навыков, освоение продуктивных алгоритмов решения профессиональных задач (А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин). Содержательное, компонентное наполнение профессионального опыта происходит по мере освоения профессиональной деятельности, по мере применения знаний, умений, навыков и последующей их интеграции. Но когда опыт сформирован, он начинает постепенно становиться сдерживающим фактором или барьером на пути дальнейшего профессионального развития: т.е. «сложившийся опыт может стать помехой человеку, определить возникновение различных нежелательных вариантов профессионального развития» (Е.А. Климов). Становится значимой рефлексия сложившегося опыта (Ф.С. Исмаилова). Вместе с тем, высокая субъективная ценность для личности профессионального опыта затрудняет его пересмотр, ревизию с точки зрения современных требований. В этом плане молодой специалист легче приспосабливается к новым технологиям деятельности, так как не имеет опыта практических действий, которые бы его привязывали к прежним формам работы. В силу этого ему проще стать профессионально компетентным в изменившихся условиях деятельности, чем профессионалу с большим опытом работы (табл. 1).

Таблица 1

Сравнительная оценка опыта специалистов с разным стажем работы¹

Категория специалистов	Достоинства	Недостатки
Начинающий специалист	Высокая гибкость, адаптивность	Доминирующие теоретические знания, не приобретающие личностного смысла
Профессионал	Компетентность и высокая конкурентоспособность	Высокая стоимость труда
Специалист с избыточным опытом	Высокая концентрация профессионализма	Глобализация и консервация опыта. Преобладающая ориентация на прошлое. Высокая стоимость труда при снижающейся его эффективности. Эффект «свадебного генерала»

Следует также остановиться на рассмотрении теоретических предпосылок исследования профессионального опыта: во-первых, это развитие всего комплекса наук о человеке, реализация системного и комплексного подходов в психологии (Б.Ф. Ломов, Б.Г. Ананьев); во-вторых, исследования зарубежных и отечественных ученых по проблемам психологии профессионального развития (Б.Г. Ананьев, В.А. Бодров, Н.С. Глуханюк, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, Э.Ф. Зеер, Ф.С. Исмагилова, Е.А. Климов, Т.В. Кудрявцев, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Г.С. Никифоров, К.К. Платонов, А.Р. Фонарев, В.Д. Шадриков, В.М. Шепель и др.), по проблемам становления личности (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, А.В. Брушлинский); в-третьих, рассмотрение профессионального развития в единстве с личностным (Л.М. Митина). Вместе с тем, опыт как самостоятельный предмет психологического исследования не представлен в психолого-акмеологической литературе.

Можно признать, что обращение к понятию «опыт» связано со своеобразной гуманизацией психологии, в ходе которой взгляд на человека как

¹ Приводится по тексту рукописи статьи, в которой данная таблица была исключена из чистового варианта (написанной в соавторстве с Сыманюк Э.Э. [2]).

на объект исследования сменяется такой точкой зрения, при которой он рассматривается как субъект. Речь идет о варианте реализации на уровне конкретно-эмпирического исследования субъектного подхода к изучению человека, при котором изучение внешних детерминант активности человека смещается к более детальному исследованию «внутренних условий» такой активности. В наиболее общем виде понятие «опыт» применяется в психологии тогда, когда исследователь хочет подчеркнуть тот факт, что все ситуации взаимодействия с миром, которые испытал и пережил человек, накладывают отпечаток на его последующую жизнедеятельность. Однако в современных трактовках этого понятия правомерно отмечается недостаточность представления об опыте человека лишь как о «прошлом опыте», являющимся источником некоторых шаблонов, стереотипных схем мыслей и действий, нередко препятствующих осмыслению новых нестандартных ситуаций. По мнению, М.А. Холодной, опыт субъекта включает в себя разные формы: фиксированные – усвоенные в прошлом, оперативные – опыт человека в настоящем и потенциальные – новообразования, которые появятся в ближайшем или отдаленном будущем.

Рассмотрим некоторые результаты проведенного нами исследования профессионального опыта педагогов.

Методы исследования. В эмпирическом исследовании были использованы: методика МИПП, разработанная Е.Ю. Коржовой; авторская анкета «Профессиональный опыт педагога», авторский опросник «Список компетенций педагогической деятельности – СКПД» (Ю.А. Тукачев); метод критических инцидентов Фланагана; группа методов психосемантики – групповой ассоциативный эксперимент, метод определения понятия, предметно-специфический семантический дифференциал «Мой профессиональный опыт», а также методы математической обработки данных – коэффициент корреляции Спирмена, многомерное шкалирование, угловое преобразование Фишера, коэффициент одномоментной надежности (согласованности) α -Кронбаха и критерий Хи-квадрат.

Первый этап. В нашем исследовании [2], [4], [5] мы рассматривали опыт как совокупность значимых ситуаций и событий. К ситуациям относятся отдельные объекты или действия, события, внешние условия жизнедеятельности, социальное окружение, физическая среда и др. Событие, интегрируя в себе пережитую субъектом ситуацию, сохраняется в профес-

сиональном опыте как определенный способ поведения, выполняя при этом прогностическую функцию (прогнозирование субъектом последствий тех или иных действий в аналогичных ситуациях). В опытно-поисковом исследовании профессионального опыта принимали участие 79 педагогов общеобразовательных школ в возрасте от 27 до 65 лет ($M=39,95$; $\sigma=9,5$); педагогический стаж от 1 до 36 лет ($M=17,5$; $\sigma=10,5$); образование – высшее, специализация – учителя-предметники, учителя начальной школы, а также 40 студентов 4-5-го курса РГППУ. Все участники были разделены на четыре группы по стажу работы. В первую группу входили студенты 4-5 курсов университета (особенностью этой группы являлось отсутствие педагогического опыта). Вторая группа – педагоги, имеющими стаж от 1 года до 10 лет (профессиональный опыт в этот период профессионального развития только начинает формироваться и индивидуализироваться). Третью группу составили педагоги, имеющие стаж от 11 – 23 лет. В четвертую группу входили педагоги, имеющие стаж от 24 – 36 лет.

Исследование показало, что: во-первых, наиболее трудными педагогическими ситуациями являются поиск причин собственных неудач, определение соответствия своей системы работы поставленным целям (гностический компонент педагогической деятельности), а также поиск эффективных методов работы с родителями учащихся, в том числе и с «трудными» семьями (организационный компонент) и предотвращение конфликтов с коллегами и администрацией (коммуникативный компонент). Увязывание этих ситуаций в индивидуальном сознании с трудностями, дискомфортом приводит к вытеснению их на периферию в структуре профессионального опыта. Во-вторых, к ситуациям, приносящим удовлетворение, относятся использование знаний, полученных в результате анализа собственной деятельности и деятельности своих коллег, изучение опыта коллег (обе ситуации относятся к гностическому компоненту педагогической деятельности) и построение деловых отношений с коллегами, способствующее достижению наилучшего совместного результата (коммуникативный компонент). В-третьих, профессиональный опыт педагогов преимущественно представлен ситуациями гностического компонента деятельности (как трудными, так и приносящими удовлетворение) (табл. 2).

Таблица 2

Достоверность различий групп участников по частоте встречаемости ситуаций педагогической деятельности

I. Гностический компонент педагогической деятельности	Анализ достоинств и недостатков в знаниях, деятельности и поведении учащихся	
	Группы	Критерий ϕ
	1 - 3	$\phi=1,84 *$
	1 - 4	$\phi=2,27 *$
	2 - 3	$\phi=1,92 *$
	2 - 4	$\phi=2,37 **$
	Поиск причин собственных профессиональных неудач	
	1 - 2	$\phi=1,96 *$
	Изучение психологии воспитанников	
	1 - 2	$\phi=1,69 *$
2 - 4	$\phi=2,09 *$	
II. Проектировочный компонент педагогической деятельности	Соотнесение материала курса с требованиями будущей профессиональной деятельности учащихся	
	1 - 2	$\phi=1,64 *$
	1 - 3	$\phi=1,64 *$
	1 - 4	$\phi=2,88 **$
	Планирование системы самостоятельных и домашних работ по курсу в целом	
	1 - 2	$\phi=2,12 *$
	2 - 3	$\phi=2,03 *$
	Включение в изучаемый курс заданий-задач, аналогичные которым учащиеся будут решать в условиях производства	
	1 - 2	$\phi=3,06 **$
	1 - 3	$\phi=2,12 *$
1 - 4	$\phi=2,27 *$	
III. Конструктивный компонент педагогической деятельности	Определение наиболее эффективных приемов организации учебной работы на разных этапах урока	
	1 - 3	$\phi=1,95 *$
	2 - 3	$\phi=2,03 *$
	3 - 4	$\phi=2,40 **$
	Прогноз возможных вариантов изменения хода урока	
	1 - 3	$\phi=2,03 *$
	1 - 4	$\phi=2,83 **$
	2 - 4	$\phi=2,06 *$
	Отбор необходимого материала для каждого урока, выделение в нем существенного, главного	
	1 - 3	$\phi=1,95 *$
3 - 4	$\phi=1,66 *$	

	Конструирование эффективных приемов воздействия на учащихся	
	1 – 4	$\phi=2,83$ **
	2 – 4	$\phi=2,40$ **
	3 – 4	$\phi=2,06$ *
	Обучение учащихся приемам систематизации и обобщения	
	1 – 3	$\phi=1,68$ *
	1 – 4	$\phi=1,98$ *
	Обучение учащихся приемам представления учебного материала в наглядности и использованию наглядности при ответах	
	2 – 3	$\phi=1,90$ *
IV. Организационный компонент педагогической деятельности	Организация коллективной взаимопомощи учащихся, обучение их взаимоконтролю и самооценке	
	1 – 2	$\phi=2,37$ **
	2 – 4	$\phi=1,90$ *
	Поиск эффективных методов работы с родителями учащихся, в том числе и с "трудными" семьями	
	1 – 3	$\phi=1,65$ *
	2 – 3	$\phi=2,08$ *
	Обучение учащихся самоорганизации и самоконтролю	
	2 – 3	$\phi=2,21$ *
V. Коммуникативный компонент педагогической деятельности	Становление авторитета среди учащихся, доверительных отношений с ними, формирование положительного эмоционального фона в группе учащихся	
	1 – 4	$\phi=1,98$ *
	2 – 4	$\phi=2,41$ **
	Предотвращение конфликтов во взаимоотношениях с учащимися	
	1 – 3	$\phi=2,15$ *
	Разрешение конфликтов между учащимися	
	1 – 3	$\phi=1,81$ *
	1 – 4	$\phi=1,69$ *
	2 – 3	$\phi=1,81$ *
	2 – 4	$\phi=1,69$ *

Примечание: 1 – студенты, 2 – педагоги (стаж 1 – 10 лет), 3 – педагоги (стаж 11 – 23 года), 4 – педагоги (стаж 24 – 36 лет); * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$

Анализ динамики представленности педагогических ситуаций в структуре профессионального опыта четырех групп испытуемых позволяет сделать следующие выводы [2]:

1. В качестве деструкции профессионального опыта рассматривается консервация способов выполнения деятельности, обнаруживаемая в стагнации их представленности в сознании педагога.

2. Наиболее подверженным деструкции оказался коммуникативный компонент педагогической деятельности. Консервация ситуаций наблюдается в гностическом и проектировочном компоненте (определение соответствия своей системы работы поставленным целям (Гк) и включение в изучаемый курс заданий, аналогичным реальным (Пк)).

3. Деструктивные изменения неявно представлены в конструктивном компоненте (прогноз возможных вариантов изменения хода урока) и не выявлены в организационном компоненте педагогической деятельности, что свидетельствует о неизменном (устоявшемся) алгоритме организационной деятельности и в силу этого не имеющим субъективной значимости для педагогов любой из четырех выделенных по стажу групп.

Второй этап. Для определения ассоциативной семантической универсалии² понятия «профессиональный опыт» применялся групповой ассоциативный эксперимент. Выбор ассоциативного эксперимента был обусловлен тем, что он часто используется для исследования представлений групп людей об изучаемом объекте. Испытуемым (экспертам)³ предлагалось написать любые ассоциации на словосочетание «профессиональный опыт». В одной из серии экспериментальных исследований, проведенных нами, испытуемым предлагалась авторская анкета «Профессиональный опыт педагога», которая была разработана с целью получения необходимой психологической информации для создания специализированного (предметно-специфического) семантического дифференциала «Мой профессиональный опыт». В анкету были включены вопросы на определение

² Ассоциативная семантическая универсалия стимула – набор неслучайных ассоциаций на определенное слово (стимул) для данной группы.

³ Экспертами выступили преподаватели кафедры психологии профессионального развития факультета психологии РГППУ. Все эксперты имеют опыт участия или проведения фундаментальных и прикладных исследований в проблемном поле психологии профессионального развития, обладают осведомленностью (языковой компетентностью) относительно содержательного (смыслового) наполнения предлагаемых для сравнения понятий, а также принадлежат к одной научной школе.

понятия (педагогам предлагалось определить понятие «профессиональный опыт», т.е. использовался метод определения понятия), а также вопросы, направленные на выявление любых ассоциаций, связанных с исследуемым понятием (так называемый свободный ассоциативный эксперимент)⁴ и др. В дальнейшем анкета предлагалась педагогам (всего участие в исследовании приняли 79 педагогов общеобразовательных школ в возрасте от 27 до 65 лет ($M=39,95$; $\sigma=9,5$), преимущественно женского пола; педагогический стаж от 1 до 36 лет ($M=17,5$; $\sigma=10,5$); образование – высшее, специализация – учителя-предметники, учителя начальной школы. В настоящей статье частично представлены результаты по предлагавшейся анкете.

Ассоциации испытуемых были выписаны с данными о частоте (всех их встречаемости и проранжированы, т.е. наиболее часто используемой ассоциации в группе присваивался первый ранг, из оставшихся – второй и т.д. В качестве наиболее информативных ассоциаций рассматривались частотные (не единожды использованные в группе) ассоциации. Это обусловлено тем, что каждый испытуемый выбирает ассоциации из большого числа возможных (более сотен или тысяч). Поскольку вероятность случайного совпадения ассоциаций у двух, трех и более испытуемых пренебрежимо мала, мы считали, что если какая-либо ассоциация при описании понятия «профессиональный опыт» использована тремя и более испытуемыми, то она использована не случайно. По частоте использованных в группе ассоциаций определялась условная групповая мера выраженности обычно не измеряемого параметра описания. Для этого все неслучайные описания нормировались, т.е. приводились к общему знаменателю на основе количества испытуемых в группе (частота ассоциации/количество испытуемых). Результаты ассоциативного эксперимента анализировались лишь качественно.

Для исследования системы субъективных представлений о различии или близости таких понятий, как «профессиональный опыт», «мастерство», «профессионализм», «компетентность», «компетенция» и «квалификация»

⁴ Примеры вопросов: вопрос №1 – «Дайте определение понятию «профессиональный опыт», как вы считаете нужным (понятие вообще)»; вопрос №5 – «Опишите ваш профессиональный опыт любым набором прилагательных (5-8 прилагательных, т.е. ответьте себе на вопрос: «какой мой профессиональный опыт?»); вопрос №6 – «Опишите понятие «профессиональный опыт» любым набором прилагательных:».

восьми экспертам⁵ предлагалось оценить степень различия содержания (сходства по смыслу) этих понятий по 10 балльной шкале, т.е. экспертам предлагалось попарно сравнить между собой понятия с помощью предлагаемой шкалы: оценка «1» свидетельствует о том, что понятия сходны по смыслу (между ними минимальные различия), а оценка «10» – присуждалась тем понятиям, которые максимально различны по смыслу.

В результате было получено восемь симметричных матриц (таблиц), содержащих оценки попарных различий между понятиями (см. табл. 2).

Таблица 3

Пример матрицы оценок попарных сравнений понятий одним испытуемым*

	Профессиональный опыт	Компетентность	Компетенция	Квалификация	Мастерство	Профессионализм
Профессиональный опыт		3	2	7	2	3
Компетентность	3		1	8	3	2
Компетенция	2	1		6	3	3
Квалификация	7	8	6		10	9
Мастерство	2	3	3	10		2
Профессионализм	3	2	3	9	2	

Примечание. * – матрица является симметричной относительно диагонали, поэтому оценки, находящиеся выше диагонали матрицы повторяют оценки ниже. Испытуемые проставляли оценки только в нижней части матрицы

Исходные данные (субъективные различия между понятиями, полученные от группы экспертов) обрабатывались методом многомерного шкалирования (МШ) индивидуальных различий (статистический пакет

⁵ Экспертами выступили сотрудники кафедры психологии профессионального развития факультета психологии РГТПУ. Все эксперты имеют опыт участия или проведения фундаментальных и прикладных исследований в проблемном поле психологии профессионального развития, обладают осведомленностью (языковой компетентностью) относительно содержательного (смыслового) наполнения предлагаемых для сравнения понятий, а также принадлежат к одной научной школе.

SPSS Release 14.0.0). Анализ конфигурации, приведенной на рис. 1, позволяет, *во-первых*, выделить группы понятий, сходных с точки зрения экспертов, и, *во-вторых*, выявить два фактора (или шкалы), которыми руководствовались эксперты при вынесении суждений об их сходстве.

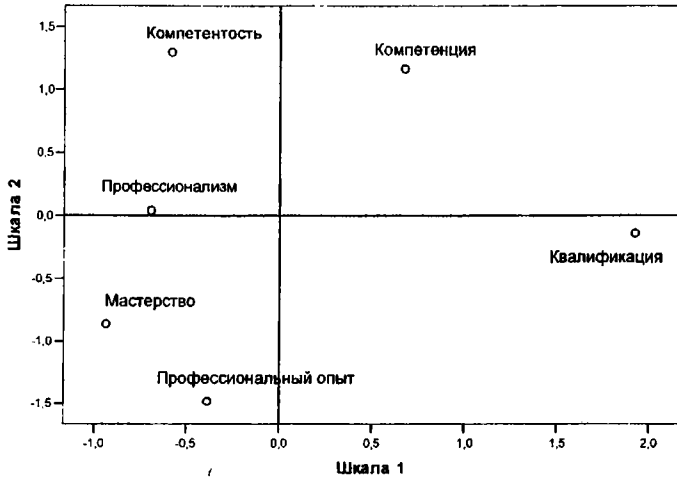


Рис. 1. Субъективное пространство шести понятий, предлагавшихся экспертам для попарного сравнения

Легко различить две «чистых» группы понятий: первая группа – «профессиональный опыт», «мастерство», «профессионализм»; вторая группа – «компетентность», «компетенция». Обособленно выделяется понятие «квалификация».

Как мы видим, на отрицательном полюсе первой шкалы (фактора) расположены понятия «мастерство», затем, по мере возрастания значений шкалы: «профессионализм», «компетентность», «профессиональный опыт», «компетенция», «квалификация». Очевидно, что эта шкала характеризует такой критерий различения понятий как «творчество (выход за пределы профессии) – нормативность (выполнение деятельности нормативно одобряемым способом, предписанным извне способом)». При этом «квалификация» в представлениях экспертов это, прежде всего, формальная квалификация, выраженная в официально зафиксированных разрядах, классах, званиях, категориях и т.п., а не реальная квалификация, трактуе-

мая как уровень мастерства, который человек действительно может проявлять.

На отрицательном полюсе второй шкалы (фактора) расположено понятие «профессиональный опыт», далее по мере возрастания значений шкалы: «мастерство», «квалификация», «профессионализм», «компетентность», «компетентность». Вторая шкала отражает, скорее, такой критерий различения (дифференциации) понятий как «мотивационно-потребностная сторона деятельности – операционально-техническая сторона деятельности».

Анализ весовых коэффициентов приводит к следующим выводам. Во-первых, эксперты различаются по тому, какой вес они придают каждому из факторов. Индивидуальные веса показывают различия экспертов по тому, насколько каждый из них разделяет общие (групповые) точки зрения. Во-вторых, кроме различия по соотношению двух весов между экспертами имеется различие по их величине. В свою очередь, непосредственный анализ индивидуальных матриц показывает, что экспертам, которые при сравнении пар понятий обоим факторам (шкалам) придавали малые веса, соответствует больше число оценок ближе к «1» (максимальное сходство понятий), а экспертам, которые придавали обоим факторам (шкалам) большие веса, соответствует наибольшее число оценок ближе к «10». Таким образом, данное эмпирическое исследование позволило выделить два субъективных критерия, по которым производится оценка профессиональной пригодности субъекта труда. Рассмотрение субъективных критериев понимания, объяснения и оценки профессиональной пригодности человека и раскрытие основных тенденций локализации во времени и в пространстве различных оценок человека как субъекта труда (способности → ПВК → компетентность → потенциал/компетентности), а также подробные результаты исследования представлены в нашей работе [6].

Восемь экспертов при описании понятия «профессиональный опыт» использовали следующие ассоциации: компетентность – 4, профессионал – 4, профессионализм – 3, квалифицированный, мастерство, мобильность, умелость – по 2, остальные – не более 2 раз. Общее количество ассоциаций (вместе с единичными) – 47. Были рассчитаны нормированные оценки: компетентность и профессионал – 0,5; профессионализм – 0,375.

Анализ ответов педагогов на вопросы №5 и №6 позволил определить прилагательные, которыми они описывают понятие «профессиональный

опыт» и «свой профессиональный опыт»: разнообразный – 15, индивидуальный – 14, богатый – 12, большой – 11, гибкий – 10, интересный – 9, творческий, умелый – 7, знающий, компетентный, небольшой, развивающийся – 6, обширный, понимающий, разносторонний – 5, достаточный, интуитивный, многолетний, научный, обобщающий, полезный, противоречивый, систематизирующий – 4, активный, инновационный, находчивый, необходимый, образованный, открытый, расширяющийся, теоретический, умный – 3, аналитический, вежливый, востребованный, высокий, грамотный, доступный, запоминающийся, исследовательский, квалифицированный, коммуникабельный, компетентный, корректный, многогранный, мобильный, невостребованный, оперативный, опытный, ответственный, оценивающий, передовой, понятливый, пополняющийся, поучительный, практичный, производственный, профессионализм, разбирающийся, осознанный, специфический, талантливый, технологичный, требовательный, углубленный, успешный, человечный, широкий, эрудированный, эффективный, ясный – 2, остальные – не более 2 раз. Общее количество прилагательных (вместе с единичными) – 182.

На данном этапе мы разрабатывали предметно-специфический (денотативный) семантический дифференциал «Мой профессиональный опыт» (по процедуре Серкина В.П.). С помощью группы экспертов (n=35) был выделен первый набор дескрипторов для СД. В первичный набор дескрипторов вошло 95 прилагательных, которыми педагоги описали свой профессиональный опыт: в том числе 12 прилагательных 1 – 12 рангов по частоте: разнообразный (1), интересный, богатый (2 – 3); большой, индивидуальный, умелый, знающий (5 – 7), достаточный (8), гибкий, умный, находчивый (9 – 12). В настоящее время нами продолжается работа по созданию специализированного СД «Мой профессиональный опыт», т.к. методы психосемантики открывают широкие возможности для оценки профессионального опыта специалистов.

Третий этап. Теоретический анализ исследований разных авторов и результаты нашего опытно-поискового исследования профессионального опыта педагога (см. [2], [3], [4]) обусловили выбор компетентностного подхода в качестве методологической основы дальнейшего исследования профессионального опыта. Компетентностный подход получил свое развитие в HR-менеджменте (McClelland D.C., Spencer L.M., Spencer S.M.), а в последствии большой интерес к понятию компетенции проявили образова-

тельные институты (компетентностный подход в образовании). Хотелось бы отметить, что, несмотря на большую эвристичность понятия «компетенция», истоки его понимания в рамках этих двух подходов совершенно различны. Говоря о значении компетентностного подхода для повышения эффективности образовательного подхода в системе обучения взрослых, необходимо отметить, что понятия «компетентность» и «компетенция» рассматриваются вместе с понятиями «профессиональный опыт» и «профессионализм». Понятие «компетенция» стало широко использоваться в психолого-педагогической литературе, а также оказалось востребованным наукой и практикой, поскольку обладает большой объяснительной силой. При этом часто в содержание понятия «компетенция» вкладывается различный смысл, оно наполняется многообразным психологическим содержанием, а иногда «приклеивается» к разным психическим явлениям, процессам и свойствам, что позволяет с легкостью им манипулировать. Можно констатировать факт появления «моды» на обращение к «компетенциям» в условиях модернизации образования.

Принципиальным в нашем подходе является то, что компетенции – это составляющая профессионального опыта, компетенции – это не просто некое внешнее по отношению к профессиональному опыту образование, они входят в структуру опыта как важнейшая составляющая, а без их учета, на наш взгляд, невозможно полноценное изучение профессионального опыта. Почему мы рассматриваем компетенции как компоненты профессионального опыта? Насколько правомерен такой подход? Опыт можно изучать с позиций системного подхода (опыт как система рассматривался Ф.С. Исмагиловой) Итак, в рамках системного подхода под компонентом понимается часть системы, выступающая в ее масштабе как предел анализа системы в целом, но в то же время такая часть целого, которая реально является ее значительной подсистемой и потенциально может рассматриваться как целостная система, но уже в другом масштабе. При этом под структурой понимается совокупность не всех, а лишь некоторых компонентов, связей, отношений, элементов, определяющих качество данной организации, системы. Поэтому, в нашем понимании, структура профессионального опыта – это совокупность компетенций, через которые можно раскрыть все психологического многообразие индивидуально-психологических различий педагогов на разных стадиях профессионального становления, характеризующихся разным уровнем эффективности и ус-

пешности педагогической деятельности, это то, что определяет различия между «новичками» и «опытными», то, что характеризует не только «прошлое», но и потенциальное, «возможное» будущее. Вместе с тем, хотелось бы остановиться на анализе понятия «компетенция», а также сформулировать рабочее определение профессионального опыта в контексте компетентностного подхода, раскрыть основные теоретические послышки рассмотрения и сопряжения профессионального опыта и компетенций.

Под компетенцией понимается общая способность специалиста мобилизовать в профессиональной деятельности свои знания, умения, а также обобщенные способы выполнения действий [1]. Ключевые компетенции обеспечивают универсальность специалиста и поэтому не могут быть слишком специализированными. Компетенции проявляются в конкретных ситуациях (социальных и профессиональных). Подчеркнем, что знания, умения и опыт определяют компетентность человека; способность мобилизовать эти знания, умения и опыт в конкретной социально-профессиональной ситуации обуславливает компетенцию образованной и профессионально успешной личности.

Нами разрабатывается многошкальный опросник «Список компетенций педагогической деятельности» (СКПД). При составлении опросника мы опирались на то, что «компетенцию» (в терминах тестологии) удобно интерпретировать как название шкалы, а «компетентность» – как уровень на шкале (А.Г. Шмелев), т.е. компетенции, по-нашему мнению, описывают область деятельности, в которой специалист проявляет свою компетентность, ориентируясь на выбор «адекватных» профессиональных действий соответствующих определенным ситуациям, фиксируемых в профессиональном опыте. Компетенции – это ситуационно-операциональные компоненты профессионального опыта, обуславливающие успешность профессиональной деятельности в реальных (типичных/или нестандартных) ситуациях, а также это знание о том, «что делать» (декларативные знания) и знания о том, «как делать» (процедурные знания) в этих ситуациях [8].

Опросник содержит 35 утверждений (компетенций), классифицируемых нами в соответствии с функциональными компонентами педагогической деятельности (гностическим, проектировочным, конструктивным, коммуникативным, организаторским), которые характеризуют, по Н.В. Кузьминой, педагогические системы в действии. Было выделено 35 педагогических компетенций — по семь для каждого из пяти компонен-

тов педагогической деятельности. Таким образом, 35 видов компетенций группируются в пять основных типов: гностические, проектировочные, конструктивные, организаторские, коммуникативные.

В шкалу «**Гностические компетенции**» (ГК) входят действия, имеющие отношение к накоплению знаний о целях педагогической системы и средствах их достижения, о состоянии объектов и субъектов педагогического воздействия на различных стадиях решения педагогических задач, о психологических особенностях как учащихся, так и педагогов, руководителей.

Примеры пунктов:

- Анализ достоинств и недостатков в знаниях, деятельности и поведении учащихся ($r = 0,86$)⁶
- Использование знаний, полученных в результате анализа собственной деятельности и деятельности своих коллег, для совершенствования своего труда ($r = 0,70$)

В шкале «**Проектировочные компетенции**» (ПК) представлены действия, которые связаны с перспективным планированием стратегических, тактических, оперативных задач, а также способов их решения.

Примеры пунктов:

- Составление развернутого перспективного плана изучения материала и связанных с ним вопросов ($r = 0,73$)
- Выделение узловых понятий и закономерностей в каждой теме курса и прогноз возможных затруднений учащихся в их усвоении ($r = 0,74$)

Шкала «**Конструктивные компетенции**» (КК) характеризует действия, касающиеся отбора и композиционного построения содержания учебной и воспитательной информации.

Примеры пунктов:

- Конструирование эффективных приемов воздействия на учащихся ($r = 0,90$)
- Определение наиболее эффективных приемов организации учебной работы на разных этапах урока ($r = 0,71$)

⁶ Здесь и далее в скобках указывается коэффициент корреляции Спирмена данного пункта с суммарным баллом по шкале ($p < 0,01$).

Шкала «**Организаторские компетенции**» (ОК) отражает действия, направленные на реализацию педагогического замысла посредством конкретной организации взаимодействия педагога и учащихся.

Примеры пунктов:

- Организация коллективной взаимопомощи учащихся, обучение их взаимоконтролю и самооценке ($r = 0,73$)
- Организация собственного времени ($r = 0,72$)

Шкала «**Коммуникативные компетенции**» (КмК) относится к действиям по установлению педагогически целесообразных взаимоотношений между руководителями, педагогами и учащимися.

Примеры пунктов:

- Построение деловых отношений с коллегами, способствующих достижению наилучшего совместного результата ($r = 0,75$)
- Предотвращение конфликтов с родителями учащихся ($r = 0,80$)

Выборку стандартизации составили 36 человек – учителя-предметники, учителя начальных классов со стажем педагогической деятельности от 1 до 27 лет. Проверка шкал осуществлялась традиционным способом – путем расчета корреляций между ответами на вопросы и суммарным баллом по шкале. Практически все пункты значимо коррелируют со «своими» шкалами со средним коэффициентом корреляции равным 0,65. Мы также воспользовались приемом оценки внутренней согласованности – коэффициентом одномоментной надежности (согласованности) α -Кронбаха. Данный коэффициент представляет собой оценку надежности, базирующуюся на гомогенности шкалы или сумме корреляций между ответами испытуемых на вопросы внутри одной и той же тестовой формы. Таким образом, для каждой шкалы был рассчитан альфа-коэффициент надежности Кронбаха: шкала ГК – 0,77; шкала ПК – 0,68; шкала КК – 0,82; шкала ОК – 0,80; шкала КмК – 0,89. Как видно, значение альфа-коэффициента Кронбаха только для первых двух из шкал не превышает 0,8. Возможно, что такие результаты мы пока получили на небольшой выборке стандартизации, увеличение которой может значительно повлиять на итоговые альфа-коэффициенты по шкалам как в большую, так и в меньшую стороны. Предварительные данные, полученные нами, свидетельствуют о высокой внутренней однородности (гомогенности) опросника – надежности диагностических показателей опросника.

При проверке содержательной валидности опросника нами были проанализированы формулировки утверждений, содержательно отражающие соответствующую предметную область (область поведения) и имеющие значимую корреляцию с суммарным баллом (см. примеры выше). Анализ приведенных формулировок говорит о достаточно высокой содержательной валидности опросника [7].

Иными словами, психологическая оценка профессионального опыта представляет собой определенную область исследования, требующую дальнейшего изучения и проработки как в теоретическом, так и в экспериментальном и прикладном аспектах. Продуктивным, на наш взгляд, является понимание компетенций как ситуационно-операциональных компонентов профессионального опыта.

Литература

1. *Зеер Э.Ф., Тукачев Ю.А.* Теоретико-методологические основы сопряжения образовательных и профессиональных стандартов//Психология образования: проблемы и перспективы. М.: Смысл, 2004. с. 85 – 86.

2. *Сыманюк Э.Э., Тукачев Ю.А.* Деструктивные изменения компонентов педагогической деятельности в процессе становления профессионального опыта//Образование и наука: Известия УрО РАО. 2005. №4 (34). С.96 – 105.

3. *Тукачев Ю.А.* Профессиональный опыт специалиста как предмет психологического исследования//Материалы XI Международной научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов-2004». Т.3. Психология. Социология. Юридические науки. М.: Изд-во МГУ, 2004. С.174 – 175.

4. *Тукачев Ю.А.* Ситуации педагогической деятельности как единицы анализа профессионального опыта педагога//Личностно ориентированное профессиональное образование: Материалы IV Всероссийской науч.-практ. конф. 26 – 27 октября 2004 г., г. Екатеринбург.: Часть II. Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2004. С. 109–112.

5. *Тукачев Ю.А.* Проблемы исследования профессионального опыта педагога в контексте ситуаций педагогической деятельности//VI Всероссийская науч.-практ. конф. с междунар. участием «Психолого-педагогическая наука современному образованию» 29 марта – 20 декабря 2005 г. [Web-доступ <http://psyinfo.ru/ru/conference/internet/doc.php?d=225>]

6. *Тукачев Ю.А.* Критерии оценки профессиональной пригодности субъекта труда с позиции акмеологии // Акмеология профессионального образования: Материалы 4 рег. науч.-практ. конф. 13–14 марта 2007. Екатеринбург: ГОУ ВПО «Росс. гос. проф.-пед. ун-т», 2007.

7. *Тукачев Ю.А.* Опросник «Список компетенций педагогической деятельности»: предварительная проверка психометрических свойств//Личностно развивающее профессиональное образование в изменяющейся России: Материалы VI Всерос. науч.-практ. конф. В 2-х ч. Ч.2. Екатеринбург: ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2006. С. 180–187.

8. *Тукачев Ю.А.* Компетенции как ситуационно-операциональные компоненты профессионального опыта педагогов: от теории к диагностике// Материалы докладов XIV Международной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов» / Отв. ред. И.А. Алешковский, П.Н. Костылев. [Электронный ресурс]. М.: Издательский центр Факультета журналистики МГУ им. М.В. Ломоносова, 2007. 1 электрон. опт. диск (CD-ROM); 12 см. Систем. требования: ПК с процессором 486 +; Windows 95; дисковод CD-ROM; Adobe Acrobat Reader.