

УДК 37.015.32
ББК Ю940

ДЕСТРУКТИВНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ КОМПОНЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОПЫТА

**Э. Э. Сыманюк,
Ю. А. Тукачев**

Ключевые слова: профессиональный опыт; событие педагогической деятельности; ситуация педагогической деятельности.

Резюме: В статье рассмотрен феномен профессионального опыта педагога. Излагаются результаты опытно-поискового исследования, направленного на раскрытие психологических аспектов профессионального опыта в контексте значимых ситуаций и событий, сохраняющихся в опыте как определенный способ поведения, анализируется специфика прогнозирования субъектом последствий тех или иных действий в аналогичных ситуациях. Обсуждаются эмпирические данные о различиях восприятия ситуаций педагогической деятельности «новичками» и «опытными» педагогами.

Одной из важных проблем профессиональной переподготовки и повышения квалификации работников образования является взаимосвязь осваиваемого нового и уже имеющегося социально-профессионального опыта. Противоречие между ними отрицательно сказывается на профессиональном росте и мастерстве педагога. В связи с этим возникает необходимость исследования взаимодействия прошлого и вновь складывающегося опыта. В качестве эмпирического индикатора этого взаимодействия нами избраны ситуации профессиональной деятельности. Основанием данной опытно-поисковой работы стало предположение о том, что в процессе профессионализации компоненты педагогической деятельности, представленные в значимых педагогических ситуациях опыта, трансформируются, что деструктивно влияет на деятельность и личность педагога.

Анализ исследований профессионального опыта показывает, что психологи по-разному понимают этот сложный психологический феномен. В психолого-педагогической литературе представлены определения профессионального опыта как интеграции знаний, привычек, умений (Ф. С. Исмагилова, К. К. Платонов); 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, Ханс Томэ). 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. Отсутствие общих методологических оснований при определении профессионального опыта затрудняет процесс его изучения.

В нашем исследовании мы рассматриваем опыт как совокупность значимых ситуаций и событий. К ситуациям относятся отдельные объекты или действия, события, внешние условия жизнедеятельности, социальное окружение, физическая среда и др. [1]. Событие, интегрируя в себе пережитую субъектом ситуацию, сохраняется в профессиональном опыте как определенный способ поведения, выполняя при этом прогностическую функцию (прогнозирование субъектом последствий тех или иных действий в аналогичных ситуациях). Ситуации профессиональной деятельности занимают существенное место в жизни личности. Психологически комфортное состояние вызывают те ситуации, которые не сопровождаются отрицательными эмоциями, не связаны в индивидуальном сознании с неудачей, неудачей. В дальнейшем появляется желание повторять такие ситуации. Однако в профессиональной деятельности часто возникают ситуации, вызывающие трудности, дискомфорт. Постепенно, по мере формирования опыта, личность начинает ранжировать ситуации профессиональной деятельности и отказываться от психологически некомфортных. Таким образом, наполнение профессиональных ситуаций личностным смыслом порождает их селекцию и закрепляет выполнение одних ситуаций в ущерб другим. Наиболее ярко это проявляется в пристрастии одних педагогов к ситуациям взаимодействия, других – к проектированию урока, третьих – к познанию преподаваемого предмета.

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, барьером на пути дальнейшего профессионального развития.

Значимые ситуации педагогической деятельности, имеющие высокую субъективную ценность, обеспечивают профессиональную успешность. Большая степень зависимости от этих ситуаций приводит к тому, что педагог начинает избегать выполнения других ситуаций, также входящих в его профессиональную деятельность. Он начинает игнорировать новые технологии, если в них невозможно использовать имеющийся опыт. Нарботка нового опыта значительно затруднена.

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. Представленность опыта ситуациями профессиональной деятельности и высокая их субъективная значимость порождают выполнение одних и тех же педагогических ситуаций, в которых

закрепляются знания, умения и навыки, а позднее и компетенции. Это приводит к образованию стереотипов.

Таким образом, содержательное наполнение опыта субъективно значимыми ситуациями педагогической деятельности определяет его индивидуальность. Длительное выполнение одних и тех же компонентов педагогической деятельности препятствует расширению профессионального опыта, блокирует его пересмотр и преодоление с новых позиций. Эмпирическое исследование профессионального опыта в контексте субъективно значимых ситуаций и событий профессиональной деятельности педагога позволит определить его психологические особенности, выявить консервацию отдельных его компонентов и определить технологии развития, обогащения профессионального опыта.

С целью изучения представленности в профессиональном опыте педагогов значимых ситуаций профессиональной деятельности нами было проведено опытно-поисковое исследование. Для исследования профессионального опыта применялась методика, разработанная Е. Ю. Коржовой и предназначенная для изучения особенностей типичных педагогических ситуаций и способов реагирования на них [2].

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. В исследовании приняли участие также 40 студентов 4–5-го курсов Российского профессионально-педагогического университета. Все респонденты 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 была представлена педагогами, 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 и до 23 лет. И наконец, в четвертую группу входили педагоги, имеющие стаж от 24 до 36 лет.

В педагогической деятельности выделяют следующие компоненты: гностический, проектировочный, конструктивный, организационный и коммуникативный (Н. В. Кузьмина, В. Д. Шадриков).

Рассмотрим результаты изучения компонентов педагогической деятельности в структуре профессионального опыта. В *гностическом компоненте* педагогической деятельности наиболее трудными ситуациями являются поиск причин собственных неудач. При этом можно предположить наличие двух причин: первая причина заключается в нежелании анализировать собственные неудачи и промахи, для того чтобы не травмировать собственную самооценку; вторая – в отсутствии приемов и способов анализа профессиональных неудач.

Следующей трудной для педагогов ситуацией представляется определение соответствия своей системы работы поставленным целям. На наличие трудностей в целеполагании указывает также Л. А. Редуш [3].

Изучение опыта коллег также представляет определенную трудность для одних педагогов. Это обусловлено недостаточной четкостью понимания компонентов профессионального опыта, которое мы выявили в процессе анкетирования. Другие же педагоги испытывают удовлетворение при изучении опыта коллег. Вероятно, эти педагоги самостоятельно структурируют профессиональный опыт своих коллег, а возможно, удовлетворение доставляет сама возможность анализа опыта других с поиском неудачных моментов. На этом фоне может происходить самооправдание собственных неудач и ошибок.

Наибольшее удовлетворение педагогам приносят ситуации, связанные с использованием знаний, полученных в результате анализа собственной деятельности и деятельности своих коллег. При этом следует отметить, что неудачные ситуации анализировать педагоги не любят, соответственно анализируются только ситуации, связанные с получением хороших результатов. Именно эти ситуации и закрепляются в профессиональном опыте, а трудности и неудачи блокируются в сознании и постепенно уходят на задний план при выполнении самой профессиональной деятельности.

В *проектировочном компоненте* педагогической деятельности самыми трудными ситуациями являются составление развернутого перспективного плана изучения материала и связанных с ним вопросов; предвидение последствий собственных дидактических воздействий на учащихся в различных ситуациях; выделение узловых понятий и закономерностей в каждой теме курса и прогноз возможных затруднений учащихся в их усвоении. Это отражает трудности в целеполагании и прогнозировании у педагогов. Даже большой стаж работы не является гарантией развития данных умений. Следовательно, в рамках повышения квалификации педагогов должны быть предусмотрены курсы, обучающие целеполаганию и прогнозированию (И. В. Дубровина, Л. А. Редуш).

В качестве ситуаций проектировочной деятельности, вызывающих чувство удовлетворения, педагоги выделяют включение в изучаемый школьниками предмет заданий-задач, аналогичных которым учащиеся будут решать в условиях производства. Осознание практической значимости таких ситуаций, а также осязаемость реализации этих ситуаций облегчают процесс преподавания со стороны педагога и усвоения этих заданий учащимися.

Удовлетворение вызывают также ситуации, связанные с планированием системы самостоятельных и домашних работ по курсу в целом. Прогнозирование результатов педагогической деятельности представляет для многих педагогов серьезные трудности, зато осуществление функции контроля за результатами обучаемости доставляет удовлетворение. При этом контрольные задания легко планируются на весь год вперед на основании образовательной программы.

Обучение учащихся приемам обобщения и систематизации знаний выделяется педагогами как трудная ситуация *конструктивного компонента* педагогической деятельности. В качестве трудной ситуации выделяется и прогноз возможных затруднений учащихся в усвоении материала на различных этапах урока. В первом случае проблема может быть решена за счет методической подготовки педагогов, во втором – речь идет опять-таки о прогнозировании в деятельности педагога.

Конструирование эффективных приемов воздействия на учащихся является самой комфортной для педагогов. Большинство педагогов в совершенстве владеют приемами воздействия на учащихся и могут предусмотреть последствия своих действий. Интерпретация результатов опытно-поискового исследования не позволяет сделать выводы о предпочтении тех или иных приемов педагогического воздействия, но хотелось бы отметить, что последствия авторитарных приемов воздействия предусмотреть и спрогнозировать гораздо легче.

В *организационном компоненте* педагогической деятельности наибольшие трудности вызывает поиск эффективных методов работы с родителями учащихся, в том числе и с «трудными» семьями. Выделение этой ситуации, на наш взгляд, объективно детерминировано. Работа с родителями будет эффективной при наличии обоюдного стремления к взаимодействию. При работе с «трудными» семьями такое стремление отсутствует, более того зачастую и сами родители «отсутствуют».

Хотелось бы отметить, что эта ситуация выделяется и как приносящая удовлетворение. Вероятно, это обусловлено стремлением педагогов привлечь родителей к совместному обучению и воспитанию детей.

В качестве трудной ситуации часть педагогов выделяет организацию собственного времени. Проблемы в организации собственного времени порождают психологическую усталость, способствуют нарастанию симптомов «эмоционального выгорания». В связи с этим представляется необходимым обучение педагогов навыкам самоменеджмента, который позволяет быть хозяином своего времени, да и самой жизни в целом.

Наиболее удовлетворяющей педагогов ситуаций в организационном компоненте педагогической деятельности является создание условий, стимулирующих творческую активность учащихся по формулированию и решению учебных и производственных задач. Это характеризует стремление педагогов к созданию творческой атмосферы на уроках, поиску новых методов работы, к расширению собственного профессионального опыта.

В последнем компоненте педагогической деятельности – *коммуникативном* – наиболее трудными ситуациями являются предотвращение конфликтов с коллегами и с администрацией. Управление конфликтами требует от личности наличия определенных качеств, а также большой психологической компетентности. Введение в процесс повышения квалификации практико-ориенти-

рованных курсов по управлению конфликтами позволило бы расширить конфликтологическую компетентность педагогов.

Построение деловых отношений с коллегами, способствующее достижению наилучшего совместного результата, занимает первое ранговое место среди ситуаций, приносящих удовлетворение. Коммуникативные навыки практически у всех педагогов развиты на высоком уровне. Это же подтверждает и выбор следующей ситуации: предотвращение конфликтов с родителями учащихся.

Таким образом, изучение представленности в профессиональном опыте педагогических ситуаций выявило:

- 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;

- 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);

- профессиональный опыт педагогов преимущественно представлен ситуациями гностического компонента деятельности (как трудными, так и приносящими удовлетворение).

Становление профессионального опыта характеризуется его наполнением все новыми и новыми ситуациями педагогической деятельности, а также преодолением трудных ситуаций. Теоретический анализ психолого-педагогической литературы позволил констатировать, что отсутствие динамики в уровне субъективной значимости педагогической ситуации является показателем консервации профессионального опыта.

Результаты опытно-поисковой работы по определению динамики изменения педагогических ситуаций в профессиональном опыте педагогов и консервации отдельных его компонентов

1. В *гностическом компоненте* педагогической деятельности отсутствует динамика в оценивании поиска причин собственных профессиональных неудач как самой трудной педагогической ситуации: все респонденты выделяют ее как трудную. Это свидетельствует, что опыт анализа собственных неудач у педагогов в процессе профессиональной деятельности не формируется.

Большинство педагогов избегают рефлексии. Однако говорить о консервации данного компонента не представляется возможным, так как отсутствует как положительная, так и отрицательная динамика в процессе профессионального становления. Следует также отметить, что не наблюдается изменения в оценке этой ситуации, как доставляющей удовлетворение.

Изучение опыта коллег, психологии воспитанников и требований производства к выпускникам в процессе профессионализации становятся менее трудными ситуациями. Таким образом, происходит наполнение профессионального опыта новыми знаниями, умениями и навыками. Вхождение в педагогическую профессию актуализирует ситуацию изучения психологии воспитанников и переводит ее в разряд наиболее трудных. В дальнейшей педагогической деятельности этот показатель утрачивает свою значимость.

Изучение опыта коллег для педагогов четвертой группы по мере увеличения педагогического стажа, доставляет все большее удовольствие.

Использование знаний, полученных в результате анализа собственной деятельности и деятельности своих коллег, выделяется в качестве трудной ситуации педагогами четвертой группы. Можно предположить, что отсутствие динамики в поиске причин собственных неудач сказывается на усложнении анализа деятельности на последующих стадиях профессионального становления.

В гностическом компоненте на основании количественного и качественного анализа высказываний педагогов, наблюдается консервация такого компонента педагогической деятельности, как определение соответствия своей работы поставленным целям. И третья, и четвертая группа педагогов выделяет эту ситуацию в качестве трудной. Таким образом, наблюдается остановка в развитии целеполагания у педагогов: осознание трудности этой ситуации блокирует процесс ее преодоления и перевод в более легкие.

2. В *проектировочном компоненте* педагогической деятельности увеличивается субъективная трудность при составлении развернутого перспективного плана изучения материала и выделении узловых понятий и закономерностей в каждой теме учебного предмета. Вместе с тем студенты выделяют эти ситуации как приносящие удовлетворение.

Можно констатировать, что ситуации проектировочного компонента вызывают чувство удовлетворения до реализации в реальной педагогической деятельности. В дальнейшем они связываются в профессиональном сознании с трудностями и дискомфортом, что порождает желание избегать их.

Соотнесение материала курса с требованиями будущей профессиональной деятельности учащихся имеет тенденцию к переходу в разряд доставляющих удовлетворение.

Практически отсутствует динамика в ситуации предвидения последствий собственных дидактических воздействий на учащихся в различных ситуациях. Представители всех четырех групп достаточно часто выделяют эту ситуацию как трудную, что свидетельствует о блокировании этой ситуации на

самых ранних стадиях профессионального развития. Преодоления этой трудности не происходит, а соответственно и нет опыта решения этой ситуации.

Анализ встречаемости ситуации, связанной с включением в изучаемый курс задач, аналогичные которым учащиеся будут решать в реальных условиях, позволяет сделать предположение о ее консервации в профессиональном опыте педагогов. Третья и четвертая группа педагогов выделяет эту ситуацию как трудную и как приносящую удовлетворение. Отсутствие динамики в значимости данной педагогической ситуации, особенно как приносящей удовлетворение, отражает стабилизацию субъективной значимости этого компонента проектировочной деятельности и обуславливает ее консервацию в профессиональном опыте педагогов.

3. В *конструктивном компоненте* педагогической деятельности наименьшие различия по частоте встречаемости между четырьмя группами наблюдаются в ситуации, связанной с прогнозом возможных затруднений учащихся в усвоении материала. Эта ситуация приносит удовлетворение как студентам, так и педагогам четвертой группы. Вместе с тем при анализе этой же ситуации в качестве трудной наблюдается ее актуализация на стадии адаптации. Частота встречаемости на последующих стадиях профессионального становления позволяет констатировать преодоление субъективной (а скорее всего и объективной) трудности данной ситуации.

По мере освоения профессиональной деятельности увеличивается частота встречаемости в качестве трудных ситуаций определения наиболее эффективных приемов организации учебной работы на разных этапах урока и обучения учащихся приемам систематизации и обобщения. Увеличение субъективной трудности этих ситуаций представляется парадоксальным, так как теоретически должно наблюдаться овладение этими ситуациями и перевод их в разряд приносящих удовлетворение. Очевидно, что ежедневное выполнение этих ситуаций не определяет степень владения ими, или, что кажется нам более вероятным, вызывает привыкание, однообразие, рутинность и педагоги каждый раз заставляют себя их осуществлять на практике. Таким образом, усиление негативного отношения к этим ситуациям сказывается на эффективности педагогической деятельности.

Конструирование эффективных приемов воздействия на учащихся имеет положительную динамику: по мере увеличения педагогического стажа наблюдается переход этой ситуации из разряда наиболее трудных в разряд приносящих удовлетворение.

С определенной долей вероятности можно утверждать, что происходит консервация ситуации прогноза возможных вариантов изменения хода урока. Для студентов эта ситуация является более трудной, чем для педагогов третьей и четвертой группы. Освоение профессии обогащает педагога альтернативными вариантами проведения урока. Однако этот процесс для многих не является открытым: наработав определенное количество вариантов, педагог закры-

вается для восприятия новых альтернатив. Сказывается представление о полноте собственного опыта, о его богатстве и многообразии. Более того, имеющиеся способы реализации педагогической деятельности являются субъективно значимыми, что еще больше затрудняет пересмотр своего опыта.

Таким образом, явных признаков консервации конструктивного компонента педагогической деятельности не выявлено.

4. В *организационном компоненте* в качестве наиболее встречаемой трудной ситуации выделяется поиск эффективных методов работы с родителями учащихся, в том числе с «трудными» семьями (во всех группах, кроме третьей). Как уже говорилось выше, трудность этой ситуации объективно детерминирована.

Наблюдается тенденция увеличения субъективной трудности в организации собственного времени по мере профессионализации (у педагогов-стажистов в большей степени, чем у студентов). Казалось бы, овладение профессиональной деятельностью должно способствовать освобождению времени и умелому его распределению. В действительности же, как показывает опытно-поисковая работа, эта ситуация становится все более трудной. Очевидно, сказывается профессиональная усталость, которая обостряет чувство дискомфорта и постоянной нехватки времени.

Отсутствие динамики у двух последних групп профессионального развития наблюдается в ситуации организации коллективной взаимопомощи учащихся и при создании условий, стимулирующих творческую активность учащихся. Более того, последняя ситуация вызывает наибольшее чувство удовлетворения у большинства педагогов, закрепляя выполнение данного компонента деятельности и его представленность в структуре индивидуального опыта. Консервация этих ситуаций не провоцирует снижение эффективности педагогической деятельности и поэтому не может считаться деструктивным компонентом.

5. Последний *коммуникативный компонент* педагогической деятельности оказался наиболее богатым на консервацию отдельных ситуаций в структуре профессионального опыта. Предотвращение конфликтов на всех уровнях педагогического взаимодействия является трудной ситуацией для большинства педагогов. Только студенты считают, что трудности их поджидают в конфликтах с учащимися. Большинство педагогов четвертой группы в числе трудных ситуаций выделяют предотвращение конфликтов с администрацией и конфликтов с коллегами. Это отражает уже не столько отсутствие психологической компетентности, сколько нарушения в профессионально-педагогическом общении. Нарастание профессиональных деформаций, уверенность в собственной правоте и подчас непогрешимости увеличивают количество конфликтов с коллегами и администрацией, а возраст (стаж) обуславливает снижение гибкости в межличностном взаимодействии.

Становление авторитета среди учащихся, доверительных отношений и построение деловых отношений с коллегами являются наиболее часто встре-

чаемыми ситуациями, приносящими удовлетворение. Практически все четыре группы педагогов выделяют их либо на первом месте, либо на втором. Отсутствие динамики свидетельствует, с одной стороны, об отсутствии затруднений в их выполнении, с другой – о доминировании одних и тех же способов их реализации.

Таким образом, анализ динамики представленности педагогических ситуаций в структуре профессионального опыта четырех групп испытуемых позволяет сделать следующие выводы.

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 и включение в изучаемый курс заданий, аналогичным реальным).

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.

Литература

1. Бурлачук Л. Ф., Коржова Е. Ю. Психология жизненных ситуаций. – М., 1998. – 263 с.
2. Коржова Е. Ю. Психологическое познание судьбы человека. – СПб., 2002. – 198 с.
3. Регуйс Л. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего. – СПб., 2003. – 352 с.