

СООТНОШЕНИЕ ПОНЯТИЙ «ОПЫТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»
И «ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ СПЕЦИАЛИСТА»

Куклина Е. Н.

«WORK EXPERIENCE» AND
«EXPERT APPRAISAL» NOTIONS
CORRELATION

KUKLINA E. N.

The article gives in the analysis of expert's work experience in terms of ongoing vocational education changes and career development, its stages and crises in particular, shows correlation between 'competence' and 'experience' during expert appraisal study.

В статье представлен анализ рассмотрения профессионального опыта специалиста в свете происходящих изменений в профессиональном образовании и, в частности, таких вопросов, как профессиональное развитие, его стадии и кризисы. Показана взаимосвязь понятий «компетентность» и «опыт» при изучении профессионального развития специалиста.

Keywords: expert appraisal, job-related experience, research activity experience.

Ключевые слова: профессиональное развитие специалиста, профессиональный опыт, опыт исследовательской деятельности.

УДК 378

Обращение к вопросу соотношения понятий профессионального опыта специалиста и его профессиональным развитием связано с изучением ситуации относительно профессиональной деятельности в целом, и профессиональной педагогической деятельности в частности. В своих ранних публикациях мы делали акцент на характеристику понятия «опыт исследовательской деятельности», описание разработанной нами комплексной технологии формирования данного вида опыта, особенности ее модульного построения на основе междисциплинарного и проблемно-рефлексивного подходов, характеристику исследовательской компетенции. Сегодня мы остановимся на вопросе, каковы точки соприкосновения, взаимодополнения опыта исследовательской деятельности и профессионального развития специалиста.

Формирование личности специалиста, его профессиональных качеств не останавливается, когда он покидает студенческую скамью. Ведь именно в ходе профессиональной деятельности специалист повышает свою квалификацию, осваивает новые технологии и методики. Все эти процессы связаны с понятием опыта, а конкретнее – формированием опыта в зрелом возрасте.

Мы придерживаемся позиции, что профессия оказывает влияние на личность и изменения личности в ходе профессионального развития (К.А. Абульханова-Славская, Е.А. Климов, Т.В. Кудрявцев, Ю.П. Поваренков и др.). Процесс формирования личности профессионала получил в отечественной психологии название профессионализации – это формирование специфических видов трудовой активности человека (личности) на основе развития совокупности профессионально ориентированных его характеристик (психологических, физиологических, поведенческих, рабочих), обеспечивающих функцию регуляции становления и совершенствования субъекта труда [1].

В.Н. Дружинин предлагает рассматривать профессионализацию субъекта труда в четырех направлениях:

1) как процесс его социализации – усвоения индивидом социальных норм (культуры), преобразования социального опыта в собственные профессионально ориентированные установки, интересы, ценности, принятия социальной роли, общественной задачи, вхождения в социальную среду и приспособления к ней и т.д.;

2) как процесс развития личности, т.е. как специфическую форму активности, целостное, закономерное изменение количественных и качественных характеристик субъекта труда. Профессиональное развитие заключается в формировании у человека прежде всего профессиональных способностей и мотивов труда, соответствующих требованиям деятельности, и зависит от содержания трудового процесса, условий его реализации, особенностей профессиональной карьеры и т.д.;

3) как профессиональную самореализацию индивида на жизненном пути, в ходе которой профессионализация обуславливается процессами самопознания, саморегуляции, самоконтроля и самооценки личности, влиянием событийно-биографических факторов – действий, поступков, решений, жизненного опыта, стиля жизни и т.д. Развитие и профессионализация на протяжении жизненного пути зависит от жизненных противоречий между требованиями общества и стремлением самой личности к развитию и самореализации, планами и их исполнением, социализацией и индивидуализацией личности и т.д.;

4) как форму активности личности, которая в психологии рассматривается в соотношении с деятельностью, выступая как динамическое условие ее становления и динамическое условие ее собственного движения. Профессионализация как форма активности имеет свою структуру, которая включает мотивы (побудительные силы) профессионализации, ее цели (достижения), представления о программе реализации этого процесса, информационную основу трудовой деятельности, принятие решения на этапах этого процесса, контрольные

операции по проверке принятых решений [2].

Профессионализация специалиста начинается с момента выбора профессии и длится в течение всей профессиональной жизни человека. В.Н. Дружинин указывает четыре этапа профессионализации:

1) поиск и выбор профессии;

2) освоение профессии;

3) социальная и профессиональная адаптация;

4) выполнение профессиональной деятельности [3].

На каждом из этих этапов меняются цели деятельности, но неизменно одно – профессиональное развитие является неотъемлемой частью профессионализации личности. Оно начинается на стадии освоения профессии и продолжается на последующих этапах. Но, если на начальных этапах субъект ставит перед собой цель освоить профессию и приспособиться к ее требованиям, то на последующих он может стремиться изменить ее содержание и условия (Т.В. Кудрявцев).

Сегодня профессиональное развитие рассматривают как систематическое подкрепление, усовершенствование и расширение спектра знаний, развитие личных качеств, необходимых для освоения новых профессиональных знаний и навыков, необходимых для выполнения обязанностей на протяжении всей трудовой жизни сотрудника [4]. Такая позиция была нами встречена, прежде всего, на страницах профессиональных изданий работодателей. Уже давно недостаточно наличие диплома, важны достижения в профессиональной сфере и личной жизни, интересы человека, не связанные с профессиональной деятельностью. Система профессионального образования предполагает, что на первый курс вузовского обучения приходят обучаться люди, которые сознательно сделали профессиональный выбор. В этом им помогают педагоги-психологи, призывающие подростков принимать участие в различных семинарах, тренингах по вопросам профессионального выбора. Мы придерживаемся по этому вопросу мнения Ю.П. Поваренкова, который рассматривает допрофессиональную педагогическую подготовку как элемент

непрерывного педагогического образования [5].

Таким образом, профессиональное развитие является по своей сути сложным процессом, имеющим циклический характер, где человек не только совершенствует свои знания, умения и навыки, но и развивает профессиональные способности, при этом возможно испытывая и отрицательное воздействие этого процесса. Как отмечают специалисты, такое воздействие приводит к появлению разного рода деформаций и состояний, снижающих не только профессиональные успехи, но и негативно проявляющихся в «непрофессиональной» жизни.

Профессиональное развитие выступает как процесс, который, по нашему мнению, организуется самим субъектом, и только он сам может обозначить перечень тех знаний, которые ему необходимы с учетом ближайшей перспективы. Субъект должен быть заинтересован в своем профессиональном развитии, расширении применяемых умений и навыков. Он должен видеть место своих достижений среди прочих профессиональных составляющих. Важны не столько имеющиеся у субъекта знания, сколько способность их применять. Именно демонстрация проявления данной способности может коренным образом изменить мнение работодателя о соискателе. Накапливаемый человеком «багаж знаний, умений и навыков» может как помогать субъекту идти вперед – «от станции к станции», так и затруднять это движение, а то и вовсе заставить остановиться – «тяжело идти».

Сознательное отношение человека к получению знаний не из профессиональной области способствует повышению уровня его профессионального развития. При таком рассмотрении профессионального развития мы подошли вплотную к вопросу компетенции специалиста, т.к. компетентность представляет собой системное единство, *интегрирующее личностные, предметные и инструментальные* особенности и компоненты (А.Г. Бермус) [6]. Это не просто обладание знаниями, а *постоянное стремление к их обновлению и использованию в конкретных условиях*, то есть владение оперативными и

мобильными знаниями; это гибкость и критичность мышления, подразумевающая способность выбирать наиболее оптимальные и эффективные решения и отвергать ложные (М.А. Чошанов).

Природа компетентности такова, что она, будучи продуктом обучения, не прямо вытекает из него, а является следствием саморазвития индивида, его не столько технологического, сколько личностного роста, следствием самоорганизации и обобщения деятельностного и личностного опыта (В.А. Болотов, В.В. Сериков). Компетентность – это способ существования знаний, умений, образованности, способствующий личностной самореализации, нахождению обучающимся своего места в мире, вследствие чего образование предстает как высокомотивированное и личностно ориентированное, обеспечивающее востребованность личностного потенциала, признание личности окружающими и осознание ею самой собственной значимости. По мнению Т.В. Добудько, профессиональная компетентность педагога есть единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности [7].

Е.И. Рогов рассматривает взаимосвязано понятие «профессионализм» и «компетентность», где профессионализм есть совокупность психофизиологических, психологических и личностных изменений, происходящих в педагоге в процессе овладения и длительного выполнения деятельности, обеспечивающих качественно новый, более эффективный уровень решения сложных профессиональных задач в особых условиях [8].

Формирование профессионализма, согласно Е.И. Рогову, идет по трем основным направлениям:

1) изменение всей системы деятельности, ее функций и иерархического строения. В ходе выработки соответствующих трудовых навыков происходит движение личности по степени профессионального мастерства, развивается специфическая система способов выполнения деятельности – формируется личный стиль деятельности;

2) изменение личности субъекта, проявляющаяся как во внешнем облике (моторике, речи, эмоциональности, формах общения), так и в соответствующих элементах профессионального сознания

(профессионального внимания, перцепции, памяти, мышления, эмоционально-волевой сферы), что в более широком плане может рассматриваться как становление профессионального мировоззрения;

3) изменение соответствующих компонентов установки субъекта по отношению к объекту деятельности, что проявляется:

– в когнитивной сфере (в уровне информированности об объекте, в склонности к взаимодействию и удовлетворенности от этого взаимодействия, несмотря на трудности);

– в эмоциональной сфере (в интересе к объекту, в склонности к взаимодействию и удовлетворенности от этого взаимодействия, несмотря на трудности);

– в практической сфере (в осознании своих реальных возможностей влияния на объект) [9].

Рассматривая понятие опыта и опыта исследовательской деятельности, на основе работ Е.Ю. Артемьевой, В.П. Серкина, Ю.К. Стрелкова, М.А. Холодной нами была разработана структура опыта исследовательской деятельности, куда вошли перцептивная, семиотическая, семантическая и эмоционально-ценностная составляющие [10]. Предложенная нами структура опыта исследовательской деятельности (ОИД) соотносится с упомянутыми выше компонентами установки субъекта по отношению к объекту деятельности (Е.И. Рогов).

Так, к *перцептивному компоненту ОИД* нами отнесены *знания* (распознавание информационных признаков воспринимаемых феноменов; образы, связанные с пониманием целостности тех феноменов, которые обуславливают возникновение поисковой ситуации и актуализацию сенсорной информации) и *умения* (выделять необходимые информационные признаки, обеспечивать взаимосвязь двух групп перцептивных знаний). М.А. Холодная рассматривает перцептивный мир как когнитивный опыт, назначение которого – оперативная переработка полученной информации об актуальном воздействии на разных уровнях познавательного отражения [11].

К *семиотическим особенностям* исследовательской деятельности мы отнесли *методологические и теоретические знания и умения*,

приобретаемые в процессе обучения. При рассмотрении семиотических структур мы их соотнесли с метакогнитивным опытом (по М.А. Холодной), назначение которого – контроль за состоянием индивидуальных интеллектуальных ресурсов, а также за процессами переработки информации [12]. Так, к семиотическим структурам мы отнесли непроизвольный интеллектуальный контроль, который, прежде всего, связан с волевым контролем со стороны субъекта, что оказывает влияние на подавление импульсивности в ситуации принятия решения, категориальный контроль оценок и суждений, особенности ориентировки в течение субъективного времени и открытую познавательную позицию (осознание возможности множества разнообразных мысленных «взглядов» на одно и то же явление, восприятие происходящего по принципу «возможно все – даже то, что невозможно»).

К *семантическим структурам* мы отнесли произвольный интеллектуальный контроль (способность планировать, предвосхищать, оценивать, прекращать или притормаживать интеллектуальную деятельность, выбирать стратегию собственного обучения), метакогнитивную осведомленность (знание своих индивидуальных интеллектуальных качеств, умение оценивать свои индивидуальные интеллектуальные качества, готовность использовать приемы самостимулирования и настройки работы собственного интеллекта), открытую познавательную позицию (готовность использовать разные способы описания и анализа того или иного явления, осознание необходимости учета точки зрения другого человека, способность синтезировать разные познавательные позиции в условиях диалога с другими людьми, готовность принимать любые необычные сведения без каких-либо субъективных защитных искажений, относительный характер индивидуальных суждений (с одной стороны – соглашаться с явно различающимися по своему содержанию источниками информации, с другой – сомневаться в бесспорном источнике информации). Эти формы саморегуляции интеллектуальной активности мы обозначили в педагогическом плане как *планирование деятельности и рефлексия*. Рефлексия

занимает особое место в процессе формирования ОИД, позволяя согласовывать процесс осуществления деятельности с условиями ее осуществления, с непосредственными результатами и способами их достижения.

При характеристике *эмоционально-ценностной составляющей* мы соотнесли слой амодальных структур (образ мира) (по Е.Ю. Артемьевой) с интенциональным опытом из структуры ментального опыта (по М.А. Холодной). Цель интенционального опыта – формирование субъективных критериев выбора относительно определенной предметной области, направления поиска решения, источников информации и способов ее переработки и т.п. Ментальные структуры интенционального опыта включают в себя предпочтения, убеждения, умонастроения. Е.А. Тупичкина интенциональный опыт представила следующими психологическими механизмами: познавательная потребность; познавательный интерес; интеллектуальная активность; опыт переживания интеллектуальных эмоций и чувств; интуитивный опыт ребенка [13].

Для формирования ОИД необходимо наличие у студентов научного миропонимания, что оказывает влияние на систему *ценностных ориентаций* студентов, на их отношение к пониманию специфики процесса исследовательской деятельности, на представления студентов о своих творческих возможностях и способностях. Это тесно связано с креативностью, рефлексией и критичностью мышления.

Анализ понятий *профессионализм* и *компетентность* показал, что они дополняют друг друга, рассмотрение одного понятия затруднено при игнорировании другого. Особенно это важно сейчас, при доминировании компетентностного подхода в профессиональном образовании. Но здесь появляется третье понятие, которое органически включается в эту диаду – опыт. Опыт – это прежде всего совокупность приобретаемых практических знаний, умений, навыков [14]; процесс практического воздействия человека на внешний мир и как результат этого воздействия в виде знаний и умений [15].

Между тем, начиная на этапе вузовского обучения работу по

формированию опыта исследовательской деятельности у будущих специалистов, необходимо учитывать и специфику профессиональной деятельности и особенности изменений у самого субъекта [16]. Рассмотрим в качестве примера стадию развития профессионала, которая занимает свое место среди прочих стадий развития в период профессиональной подготовки и дальнейшего становления профессионала: стадия профессионального обучения (от 15–19 до 16–23 лет); стадия профессиональной адаптации (от 17–21 до 24–27 лет); стадия развития профессионала (от 21–27 до 45–50 лет); стадия реализации профессионала (от 46–50 до 60–65 лет); стадия спада (свыше 61–65 лет) [18]. Во время проживания указанных стадий у субъекта труда происходят многочисленные изменения и в личной, и в профессиональной жизни. Имеется немалое количество исследований, анализирующих кризисы профессионального развития специалиста. Так, Э.Ф. Зеер в промежутке от 21–27 до 45–50 лет отмечает следующие профессиональные кризисы: кризис профессионального выбора (16–18 лет), кризис профессиональных ожиданий (18–20 лет), кризис профессионального роста (23–25 лет), кризис профессиональной карьеры (30–33 года), кризис социально-профессиональной самоактуализации (40–42 года). Рассматривая последний указанный кризис (социально-профессиональной самоактуализации), Э.Ф. Зеер упоминает следующие факторы, обуславливающие кризис: неудовлетворенность возможностями реализовать себя в сложившейся профессиональной ситуации; коррекция «Я-концепции»; недовольство собой, своим социально-профессиональным статусом; психофизиологические изменения и ухудшение состояния здоровья; профессиональные деформации. Как способы преодоления данного кризиса Э.Ф. Зеер предлагает переход на инновационный уровень выполнения деятельности (творчество, изобретательство, новаторство); сверхнормативную социально-профессиональную деятельность; переход на новую должность (работу); смену профессиональной

позиции, сексуальные увлечения, создание новой семьи [17].

В качестве факторов, порождающих профессиональные кризисы, могут выступать социально-экономические условия жизнедеятельности человека: ликвидация предприятия, сокращение рабочих мест, неудовлетворительная зарплата, переезд на новое местожительство и др. Также профессиональные кризисы могут возникать при вступлении человека в новую должность, участии в конкурсах на замещение вакантной должности, аттестации и тарификации специалистов.

В качестве факторов, обуславливающих кризисы профессионального развития, по мнению Э.Ф. Зеера, могут выступать постепенные качественные изменения способов выполнения деятельности. К таковым он относит коренную ломку нормативно одобряемой деятельности на стадии первичной профессионализации, возросшую социально-профессиональную активность личности вследствие ее неудовлетворенности своим социальным и профессионально-образовательным статусом, возрастные психофизиологические изменения (ухудшение здоровья, снижение работоспособности, ослабление психических процессов, профессиональная усталость, интеллектуальная беспомощность, синдром «эмоционального сгорания») и т.д. [18] Также кризисы профессионального развития могут инициироваться изменениями жизнедеятельности (смена место-

жительств; перерыв в работе, связанный с уходом за малолетними детьми, и т.п.).

Но при всем этом наличие опыта, который является гибким, открытым для принятия новых сведений и внесения изменений идеальным конструктом [19], позволяет специалисту выполнять отдельные этапы работы на удовлетворительном уровне в силу имеющегося у него профессионального опыта. Это прежде всего его перцептивная и семиотическая составляющие опыта исследовательской деятельности. Осуществление успешности выполнения той или иной работы мы рассматриваем через рефлексию профессиональной деятельности и развитие критическое мышление субъекта труда, что вполне соотносится с семантической и эмоционально-ценностной составляющей опыта исследовательской деятельности.

Подводя итог всему вышеизложенному, обратим еще раз внимание на тот факт, что при рассмотрении вопросов из сферы профессиональной деятельности субъектов труда, изучении вопросов профессионального развития, его стадий и кризисов, мы так или иначе обращаемся к таким понятиям, как «компетентность» и «опыт» [20]. Следовательно, изучение вопросов относительно формирования профессионального опыта, в т.ч. опыта исследовательской деятельности, позволит специалистам посмотреть на процесс профессионального развития с новой стороны, что, надеемся, обогатит педагогическую теорию и практику.

Литература

1. Дружинин В. Психология: Учебник для гуманитарных вузов. 2-е изд. СПб.: Питер, 2009. С. 407.
2. Там же. С. 407-408.
3. Там же. С. 416.
4. Профессиональное развитие: план, программа. Этапы профессионального развития персонала, личности // <http://chelpo.ru/get-professional/professional-development> (Дата обращения: 30.09.2010).
5. Успенский В.Б. Допрофессиональная педагогическая подготовка школьников: сущность, методические рекомендации. Ярославль: ЯГПУ, 1998. С. 3.
6. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 10 сентября. – <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>. (Дата обращения: 15.08.2010).
7. Добудько Т.В. Формирование профессиональной компетентности учителя информатики в условиях информатизации образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. [Ин-т общ. сред. образования РАО]. М., 1999. 44 с.

8. Введение в педагогическую деятельность / А.С. Роботова, Т.В. Леонтьева, И.Г. Шапошникова и др. // Под ред. А.С. Роботовой. М.: Издательский центр «Академия», 2002. С. 163–175.
9. Там же. С. 163–166.
10. Куклина Е.Н. Формирование опыта исследовательской деятельности у студентов педагогического вуза на основе проблемно-рефлексивного подхода: Моногр. Сочи: РИО СГУТиКД, 2008. 150 с.
11. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. 2-е изд., перераб. и доп. СПб.: Питер, 2002. С. 110–127.
12. Там же. С. 127.
13. Тупичкина Е.А. Интеллектуальное развитие как ситуация обогащения ментального опыта // Образование: исследовано в мире: Международный научный педагогический Интернет-журнал с библиотекой-депозитарием. М.: OIMRU, 2000. URL: <http://www.oim.ru>.
14. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. С. 180.
15. Стрелков Ю.К. Инженерная психология. М.: Изд-во МГУ. 1998. 294 с.
16. Казаков И.С. Информационная компетентность в контексте профессионального становления будущего педагога // Вестник Сочинского государственного университета туризма и курортного дела. 2009. № 4. С. 170–176.
17. Зеер Э.Ф. Психология личностно-ориентированного профессионального образования. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. С. 49–55.
18. Там же.
19. Стрелков Ю.К. Инженерная психология. М.: Изд-во МГУ. 1998. 294 с.
20. Куклина Е.Н. Актуальные аспекты формирования опыта исследовательской деятельности у будущих учителей // Вестник Сочинского государственного университета туризма и курортного дела. 2009. № 4. С. 140–147; Kuklina E.N., Cherkasov A.A. Development of students' scientific society of Sochi state university for tourism and recreation // European researcher. 2010. № 2. P. 212–216.

Сведения об авторе:

Куклина Елена Николаевна, канд. пед. наук, доцент СГУТиКД (Сочи).
E-mail: kuklinaen@yandex.ru