

УДК 159.955

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ ОБЪЕКТЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ИНДИКАТОРЫ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ

Ключевые слова: профессиогенез, представления об объекте деятельности, индикаторы представлений, вхождение в профессию, уровень освоения деятельности, эффективность деятельности, типы профессионалов.

Рогов Е.И.

*доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой организационной
и прикладной психологии
Педагогического института
Южного федерального университета*

Исследование выполнено
при финансовой поддержке РГНФ
в рамках научно-исследовательского проекта
РГНФ № 07-06-00108а
«Динамика представлений об объекте
деятельности в профессиогенезе».

© Рогов Е.И., 2008

Потребность в знании закономерностей личностного и профессионального онтогенеза все глубже осознается обществом при решении многих вопросов в самых разных сферах жизни и деятельности. Эти знания позволяют диагностировать динамику стабильных и кризисных периодов в жизни человека, предвидеть и преодолевать трудности, связанные с особенностями профессионального развития; учитывать индивидуальные особенности в процессе профессиональной ориентации; способствовать нахождению адекватных способов и средств выражения человеком своей индивидуальности и успешному профессиональному становлению. Но самое главное, что погружение личности в профессиональные проблемы, становление профессионализма изменяет представления об объекте деятельности и отношение к нему.

Проблема представлений достаточно популярна в психологии. Издание в 1961 г. в Париже работы Сержа Московичи «Психоанализ, его образ и публика», явившейся итогом его диссертационного исследования, стало важным событием, открыв собой «эру социальных представлений». Согласно Московичи, человек не просто живет в социальном окружении, принадлежа к различным группам, а смотрит на мир через призму коллективного мнения: социальные представления есть продукт именно группы, поскольку в ней получаемые знания апробируются, обрастают определенной смысловой нагрузкой. Самым существенным в концепции социальных представлений, по мнению Г.М. Андреевой, является то, что она объясняет способ мышления, присущий современному обществу [2].

В настоящее время проблема представлений трактуется как возможность объективного познания мира через

репрезентирующие системы, специфику которых человек может учесть в познании и получить истинное знание. И здесь нельзя не согласиться с С.Д. Смирновым, подчеркивающим, что представления занимают «высшую ступень чувственных образов» [21, с. 5].

В процессе профессионального развития личности представлениям отводится особая роль – именно образные знания становятся основным инструментом познания и предвидения. Особенно это важно при работе с людьми – представления помогают «разбираться в людях», воспринимать и понимать их личностные особенности, прогнозировать варианты взаимодействия и пр. Но нередко даже достаточно опытные работники гуманитарной сферы (учителя, врачи, юристы и др.) испытывают большие затруднения при составлении характеристик или описаний лиц, с которыми им приходится взаимодействовать. Создатель достаточно широко известной и активно применяемой во многих странах концепции транзактного анализа Э. Берн в своей работе «Введение в психиатрию и психоанализ» справедливо подметил, что от того, насколько полно и точно представление соответствует реальности, как раз и зависит успешность человеческой деятельности [3].

В отношении динамики профессиональных представлений следует отметить, с одной стороны, их высокую устойчивость в коллективном профессиональном сознании. Как отмечает К.А. Абульханова, «в мышлении каждого индивида функционирует общечеловеческая система понятий, понятийно-категориальный строй его эпохи, обыденные, житейские представления, стереотипы данного социального слоя, группы, поскольку личность идентифицируется с ними»

[1, с. 145]. Об этом же говорил и Леви-Брюль, утверждая, что коллективные представления формируются согласно собственным законам, понять которые на основе рассмотрения отдельной личности невозможно; каждый индивид вынужден усваивать определенные коллективные представления в силу своей принадлежности к той или иной культурной группе [12]. Более того, исторический анализ, проведенный К.В. Вербовой и С.В. Кондратьевой, показал, что представления педагогов о детях достаточно стандартны и стабильны и мало зависят даже от смены поколений и социальных катаклизмов [6].

С другой стороны, в индивидуальном сознании профессиональные представления, несомненно, имеют собственную логику развития, что подтверждает необходимость изучения феномена формирования представлений об объекте деятельности у профессионалов для повышения уровня продуктивности деятельности.

В имеющихся исследованиях процесса становления индивидуальных представлений об объекте деятельности их трансформации рассматриваются как отражение профессионального развития, изучается их структура и основные закономерности. Так, А.И. Донцов и Г.М. Белокрылова, проведя опрос студентов-психологов, пришли к выводу, что профессиональные представления имеют, по меньшей мере, двухуровневое строение и содержат как относительно вариативные («поверхностные») представления, так и более устойчивое репрезентативное «ядро» [8].

По мнению Г.П. Щедровицкого, формирование представлений об объекте деятельности базируется на процессах онтологизации, объективации и овеществления, что дает возможность совместить определенный материал

и определенную морфологическую организацию с функциональными признаками объекта [22].

Н.С. Речкин доказывает, что в основе развития представлений, в том числе и профессиональных, лежит учение о доминанте А.А. Ухтомского: «Стереотипизированное социальное представление, согласно нашей концепции... можно рассматривать как синоним понятия “доминанта”» [18, с. 16]. Н.С. Речкин выделяет определенные этапы или уровни эволюции представлений, которые характеризуют различную зависимость работы нашего мозга от реальности. В качестве «начала эволюции» выступают новые идеи (1), которые, как правило, отвергаются большинством людей. Тем не менее носители идеи стремятся сформировать о ней представление вначале в кругу узких специалистов, а потом в широких слоях общества. Таким образом, на основе идеи формируется социальное представление (2). Внедрение данного социального представления в практику реальной жизни является основой социальной установки (3). Закрепившись в общественном сознании, установка становится стереотипом (4), который может перейти на последний уровень данного процесса – уровень догмы (5), когда большинство членов общества принимает идею без доказательства. Автор считает, что догма знаменует окончание эволюции, отмечая при этом, что «каждый уровень характеризуется степенью устойчивости к изменениям, т.е. уровнем статичности как некоторой формальной величины, показывающей степень сопротивления изменениям и количеству вариантов отношений (при движении от идеи к догме) к объекту, явлению и взаимосвязям в этих явлениях» [там же, с. 38].

На сложность строения и формирования представлений указывается

и в исследовании О.А. Гулевич, где показано, что система социальных представлений включает в себя более простые образования, такие как социальные установки, каузальные схемы и скрипты [7]. Результаты исследования, проведенного на материале представлений о преступлениях, позволили автору определить четырехуровневую структуру социальных представлений.

Первый уровень этой структуры включает представления, описывающие преступления вообще (прототипичность преступления).

Второй уровень включает представления, базирующиеся на критериях, на основании которых преступления отличаются друг от друга (вид ущерба, число жертв, размер ущерба, мотивация преступника и пр.)

Третий уровень включает представления об отдельных преступлениях (убийство, хулиганство, воровство и др.).

Четвертый уровень структуры представлений о преступлениях состоит из скриптов каждого из преступлений, содержащих характеристики преступника и жертвы, а также описание последовательности развития событий [там же].

С.В. Львова считает, что складывающиеся представления об объекте деятельности являются не только результатом обучения в учебном заведении. Субъект сам в значительной степени обеспечивает их результаты и эффективность. Поэтому представления составляют полиморфную, интегральную, многомерную и динамическую структуру. Каждое конкретное представление имеет свою структуру, индивидуальную для каждого человека [13].

Структура представлений зависит как от реальной, объективной структуры мысленно воспроизводимого объекта, так и от субъективно

приписываемых человеком, но реально не существующих черт, сторон, качеств этих объектов. Кроме того, компоненты представлений, имеющих у различных субъектов, могут быть типичными и индивидуальными, т.е. имеющимися в сознании либо многих, либо единичных субъектов. Анализируя как реальные, так и приписываемые реальности черты, можно выявить те из них, которые присутствуют в сознании постоянно, независимо от условий и причин их актуализации, и те, которые актуализируются ситуативно. Постоянные компоненты составляют основу, базовую структуру представлений, а ситуативные определяют их временную динамику и зависят от условий и причин актуализации представлений.

В ходе проведения тренинга развития профессионального педагогического сознания С.В. Львова показала, что структура субъективных представлений существует в сознании профессионала в свернутом виде и потому в реальной деятельности не осознается в полном объеме. Более того, несмотря на то, что практически любые конкретные воздействия определяются тем представлением об объекте, которое сложилось у субъекта, сам субъект обычно не осознает его влияние на свою деятельность [13].

Приведенные примеры наглядно показывают, что, независимо от выбранного критерия оценки профессиональных представлений (типичное – индивидуальное; общее – частное; постоянное – ситуативное и пр.), в их строении сохраняется указанная ранее внутренняя структура «ядро – периферия».

Однако изучение структуры представлений обусловлено прежде всего задачами повышения эффективности деятельности. Как отмечает

Т.Б. Щепанская, в разных профессиональных средах нередко отмечают некое особое знание высококвалифицированных профессионалов, источником которого может быть опыт, дар, озарение, особая эмоциональная («любовь») или мистическая связь с объектом деятельности и т.д. Научить этому невозможно, но именно владение им отличает «настоящего профессионала» (архитектора, врача, антрополога и т.д.) от посредственного имитатора и ремесленника [23]. Например, актер должен чувствовать зрительный зал: «его дыхание, его всплески» (А. Блок), экономист – в своей сфере чувствовать напряженные точки, шофер или капитан корабля – чувствовать биение сердца машины, моряк – слышать дыхание моря, таксист-профессионал, «помимо водительского удостоверения и медицинских справок», должен иметь особое чутье, которое позволяет отличить нормального пассажира от воров, бандитов или кидал. Чутье означает получение информации о клиенте по каким-то каналам, недоступным для непрофессионала.

Несомненно, что знание, которым обладает профессионал, дает ему возможность полнее, адекватнее, с большим количеством деталей представлять объект своей деятельности, сравнивать с идеалом, обнаруживая у него возможные симптомы, отклонения и тем самым превращая в потенциального клиента. Это одна из основных характеристик профессионального взгляда, когда независимо от ситуации любого человека оценивают как объект, рассматривают сквозь призму профессии.

М. Фуко проводит ассоциации между представлениями и профессиональным взглядом врача: это «взгляд, который знает и который решает; взгляд, который управляет». Далее он

подчеркивает, что «это более не просто взгляд любого наблюдателя, но врача, институционально поддерживаемого и узаконенного, врача, имеющего право решения и вмешательства», и приходит к выводу о конструирующей роли взгляда по отношению к объекту (болезни): открывается «полная и глубокая связь болезни со взглядом, которому она предстоит, и который ее в то же время устанавливает» [24, с. 140–141].

Т.Б. Щепанская, считает, что, проецируя знание на окружающий мир, профессионал формирует потенциальный объект для своего воздействия [23].

При исследовании представлений об объекте деятельности наиболее популярным изучаемым учеными видом профессиональной деятельности выступает педагогическая. Представления педагогов об учащихся, которые условно выступают в качестве объектов их деятельности, – довольно часто встречаемая в литературе тема обсуждения. Отечественные психологи достаточно убедительно показали связь отражаемых качеств учащихся с опытом и уровнем мастерства учителя. При этом учителя в основном указывают качества, которые связаны с поведением и отношением к учебе, а иногда с отношением к учителю.

Так, в работах А.А. Бодалева показано, что успешно работающие педагоги сравнительно точно и адекватно представляют образы учащихся. Результаты проведенных исследований показывают, что оценочные шкалы этих педагогов более дифференцированы, представления об отдельных школьниках содержат меньше личностных качеств, но отражают самое существенное в личности и наиболее значимое с точки зрения задач, решаемых педагогом по отношению к этому школьнику, по сравнению с менее успешно работающими педагогами [4].

При изучении семантического пространства учителей физкультуры Л.И. Резник пришел к выводу о том, что основные различия эффективных и неэффективных учителей проявляются в степени структурно-содержательной дифференцированности. Благодаря этому эффективные учителя выделяют и используют большее количество первичных конструкторов, отражающих, соответственно, большее число личностных параметров учащихся [там же].

Л.М. Митина установила, что в представлениях учителей с низким уровнем развития самосознания преобладают их субъективные впечатления о чертах характера и способах поведения ученика [15]. По мнению исследователя, в сознании таких педагогов существуют пять типов представлений об учащихся:

- отличники, сотрудничающие с учителем, которые заслуживают только положительных оценок;
- способные, но трудные ученики: ненадежные, недисциплинированные, работающие не систематически, не использующие свои способности и т.п.;
- хорошие (послушные) ученики, хорошо относящиеся к учителю, но малоспособные и слабоуспевающие;
- проблемные ученики, с которыми часто возникают противоречия и конфликты, про которых говорят, что «лучше бы их вовсе не было»;
- ученики, не привлекающие внимания учителя: учитель может не заметить, присутствовал ли такой ученик на уроке.

Аналогичные цели преследовал В.Л. Ситников, изучая представления учителей с помощью методики «20 высказываний» [20]. Взяв за основание классификации субъектно-объектные отношения, он показал, что варианты представлений учащегося педагогами можно свести к шести типам:

а) «пассивный объект»; б) «активный объект»; в) «активный субъект»; г) «пассивный субъект»; д) «активно-инертный субъект»; е) «субъектный объект» [20].

Изучая особенности представлений классных руководителей, Г.А. Розов установил, что при классификации старшеклассников они ориентируются на самых «лучших» и наиболее «трудных» для себя учащихся, которые являются конкретными примерами сложившихся у них оценочных эталонов. Взаимодействие этих противоположностей в сознании учителя во многом определяет формирование обобщенного понимания им личности учащегося. Поэтому, констатирует Г.А. Розов, лучший старшеклассник служит для учителя своеобразной «точкой отсчета», с помощью которой он классифицирует всех учеников класса [19].

Исследование профессиональной деятельности педагогов, отличающихся по уровню профессиональной эффективности, выявило значительный диапазон их реакций на взаимодействие при решении педагогических задач: от учителей, идеализирующих процесс саморазвития учащихся, до учителей, не учитывающих ни стоящие цели и задачи, ни возраст и пол учащихся, ориентирующихся на свои ощущения, действующих интуитивно.

Активный объект профессиональной деятельности выступает для неопытного специалиста как источник коммуникативных проблем, решение которых – его задача как профессионала. Отсюда понятно, почему попытки коммуникативной инициативы, активного поведения клиента во многих случаях прямо пресекаются и даже возводятся в ранг нормы профессиональной традиции. Поэтому, когда в роли объекта выступает человек, его коммуникативные характеристики по

определению несовершенно: для врача это больной (и чем более выражен статус «больного» – тяжелее его состояние, тем менее он способен к коммуникации: тяжелый больной находится без сознания); для работника правоохранительных органов – преступник, для учителей – ребенок (школьник), не имеющие либо навыков, либо прав, либо физических возможностей для полноценной коммуникации.

Взаимодействие с объектом как с активным саморазвивающимся субъектом характерно для высших уровней профессионализма. Это касается не только педагогической профессии, где давно решен спор о преимуществе субъект-субъектных отношений участников образовательного процесса. Например, в артистической среде свойствами живого, дышащего и чувствующего существа наделяется зал. В этом случае актер ориентируется не на отдельного выбранного зрителя как персонификацию зала, а на весь зал в целом как живой организм. Некоторые актеры говорят о «дыхании» зала, его особом «поле» и «обмене энергией» между актерами и залом. С этим залом как коллективной личностью актер и пытается взаимодействовать. «Зал определяется не лицами, зал определяется дыханием, – рассуждал А. Блок. – Вот как дышит зал. Если ты способен настроить зал, если ты чувствуешь его дыхание, его всплески, ты чувствуешь его тишину, это тишина не безразличная, это тишина напряженная. Без зала нельзя работать».

Более того, нередко наблюдается «оживление» объектов в профессиях, не связанных с человеческими взаимоотношениями. Составлены целые словари обращений программистов с их компьютерами, шоферов с автомобилями, садовников с растениями и пр. Личностные свойства приписывают и сцене, которая

может «принять» или «не принять» актера, наказать его за плохую игру или измену театру, не выдержать позора от плохой игры труппы и пр.

Как показали наши исследования, в процессе профессионального роста происходит изменение соответствующих компонентов установки субъекта по отношению к объекту деятельности, что проявляется в когнитивной сфере в уровне информированности об объекте, степени осознания его значимости; в эмоциональной сфере – в интересе к объекту, в склонности и удовлетворенности от взаимодействия с ним, несмотря на трудности; в практической сфере – в осознании своих реальных возможностей влияния на объект. В результате установка субъекта воздействовать на объект изменяется на потребность во взаимодействии с ним, что позволяет говорить о становлении профессиональной культуры.

Анализ литературы позволяет выделить наиболее популярные у исследователей педагогической деятельности параметры представлений об объекте деятельности, которые в определенной степени отражают степень успешности деятельности и уровень профессионализма (табл. 1).

Если попытаться развернуть указанные параметры представлений об объекте деятельности, то внутри между указанными полюсами можно выделить критические точки, которые образуют определенный континуум изменений данного показателя:

1. Дифференцированность (Высокий уровень аналитичности – Выделение основных структур – Целостное отражение).
2. Количество отражаемых параметров (Максимальное – Нормальное – Минимальное).
3. Значимость отражаемых параметров (Общественная значимость – Индивидуальные предпочтения – Незначительность).
4. Объективность (Соответствие реальности – Беспристрастность – Независимость от сознания – Предвзятость).
5. Индивидуализированность (Индивидуализированность – Типизированность – Типичность).
6. Гибкость (Изменяемость – Ригидность, стереотипность).
7. Возможности саморазвития, учитывая, что представление развивающегося объекта возможно лишь в истории его познания (Высокая вариативность саморазвития – Пассивность, статичность).

Таблица 1

Параметры профессиональных представлений об объекте деятельности

№	Особенности профессиональных представлений	
	эффективно работающих учителей	неэффективно работающих учителей
1	Высокая дифференцированность	Слабая дифференцированность
2	Отражает больше параметров	Отражает меньше параметров
3	Отражает существенные параметры	Отражает несущественные параметры
4	Объективность оценок	Субъективность оценок
5	Индивидуализация представлений	Типизированность представлений
6	Гибкость, изменчивость представлений	Стабильность, ригидность представлений
7	Отношение к объекту деятельности как к саморазвивающемуся субъекту	Отношение к объекту деятельности как к неизменной (пассивной или стихийной) субстанции

Указанные параметры представлений об объекте деятельности носят достаточно универсальный характер и вполне могут быть экстраполированы в другие профессиональные области гуманитарной сферы, соотнесены с этапами профессионального роста.

Следует заметить, что в психолого-педагогической науке сложилась традиция рассматривать профессиональный рост как мононаправленный процесс от вхождения в профессию до становления мастера своего дела. Мононаправленность распространяется и на формирование профессиональных представлений, которые в этом случае углубляются, уточняются, приближаются к реальности. Однако, как показывает практика, динамизм формирования адекватных профессиональных представлений достаточно индивидуален и предполагает помимо прогресса и регресс, и колебания, и статичность параметров.

Попытка соотнести представления с этапами освоения профессии показывает, что здесь многое зависит от скорости вхождения в специальность. Вполне вероятно нестандартное быстрое вхождение, когда молодой специалист, осваивая тайны специальности, намного опережает других коллег по цеху, даже тех, кто достаточно долго находится в профессиональном поле. Так, С.В. Кондратьева, К.В. Вербова, Л.М. Митина и др. в исследованиях обнаружили, что молодые учителя, у которых еще не выработан стереотипный образ ученика, адекватнее и глубже понимают детей [6]. Кроме того, имеются разные условия, детерминирующие этот процесс, и, как показали наши собственные исследования, а также работы В.Л. Ситникова, существует зависимость представлений от преподаваемого предмета: полнее представляют и характеризуют

учеников учителя гуманитарного цикла [20, с. 73].

С другой стороны, рассмотрение нестандартного, замедленного вхождения в профессию, слабость, заторженность формирования профессиональных представлений вряд ли требует подробного исследования, так как в этом случае следует скорее говорить о профессиональной непригодности индивида.

Типичное, стандартное развитие профессиональных представлений требует соотнесения их особенностей с основными этапами вхождения специалиста в профессиональное сообщество. В научной литературе определенным образом сложилась традиция выделять в индивидуальном профессиогенезе следующие этапы: оптация; адаптация; интернальность; мастерство; авторитет; наставничество [10]. При этом каждый из этапов отличается определенным уровнем успешности выполнения деятельности.

Однако не всегда профессиональный рост непосредственно связывается с профессиональной деятельностью. В русле гуманитарной психологии Б.С. Братусь, абстрагируясь от реальной профессиональной эффективности, рассматривает профессиональное развитие в зависимости от уровня личностных смыслов [5].

Сходную позицию в отношении влияния эффективности деятельности на профессиональный рост занимает Е.П. Ермолаева, раскрывая становление профессионализма в зависимости от соотношения профессиональной идентичности и маргинализма [9].

В данной ситуации естественно предположить, что на разных этапах своего профессионального становления специалист может проявлять разную степень эффективности деятельности в зависимости от его способностей,

т.е. независимо от этапа индивидуального профессиогенеза осуществление деятельности проявляется, реализуется с разной степенью успешности. Так, Н.В. Кузьмина, характеризуя профессиональную деятельность учителя, выделяет основные уровни ее развития, детерминирующие результаты и эффективность этой деятельности: от минимального до высшего [11].

Имеются попытки объединить этапы профессионального развития и уровни освоения деятельности. А.К. Маркова, презентуя свой взгляд на последовательность этапов профессионального роста личности, обозначает их как уровни, которые, по ее мнению, осваивает каждый специалист на пути к профессионализму: адаптации, самоактуализации, мастерства и творчества [14].

Л.М. Митиной сделана попытка объединения в модели труда учителя адаптивного поведения и профессионального развития [15]. В рамках каждой из них автор выделяет разные стадии профессионального функционирования педагога. Так, в рамках первой модели учитель в своей профессиональной деятельности проходит три стадии: адаптации, становления и стагнации.

Согласно же модели профессионального развития Л.М. Митина выделяет в нем три стадии, отличающиеся друг от друга уровнем развития самосознания: стадия самоопределения; стадия самовыражения; стадия самореализации [там же].

Конечно, соотношение адаптивного поведения и профессионального развития представляет определенный интерес для целостной модели профессиогенеза. Однако стадии индивидуального профессионального роста должны быть прежде всего связаны и обусловлены уровнями освоения деятельности. Развитие личности, ее

самосознания – процесс, не всегда имеющий непосредственную связь с профессиональным ростом. Ведь недаром говорят: «Хороший человек – это не профессия!» А.К. Маркова прямо указывает на случаи, когда профессиональное развитие забегает вперед по сравнению с личностным, тогда человек становится профессионалом, не сложившись еще в зрелую личность [14].

Особенности представлений об объекте деятельности могут выступить в качестве универсального критерия профессионального роста, способа прогнозирования успешности деятельности. Соответственно, критерии представлений об объекте деятельности должны быть связаны с уровнем освоения деятельности, соотнесены со стадиями индивидуального профессионального развития. Попытка подобного сопоставления представлена в табл. 2.

Очевидно, что наличие эмпирических индикаторов представлений об объекте деятельности у работника позволяет более точно определить его профессиональный уровень и имеющиеся перспективы развития. Варианты сочетаний индикаторов представлений из разных уровней дают возможность выделить основные типы профессионалов в рамках данного уровня. Отдельные попытки подобной деятельности можно наблюдать в современных исследованиях. Так, Г.С. Помаз в зависимости от представлений студентов-психологов о профессии выделила четыре таких типа: «диффузный»; «эгоистичный»; «незавершенный»; «непрофессиональный» [17].

Опираясь на особенности представлений об объекте профессиональной деятельности, можно выделить сквозную типологию, имеющую проявления на всех этапах профессионального

Таблица 2

**Соотношение индикаторов профессиональных представлений об объекте
на разных стадиях профессионального роста**

№	Стадии профессионального роста (по Е.А. Климову)	Уровень освоения профессиональной деятельности	Особенности представлений об объекте профессиональной деятельности						
			дифференцированность	количество отражаемых параметров	значимость отражаемых параметров	объективность	индивидуализированность	гибкость	возможности саморазвития
1	Оптация	Общие представления	Целостность, нерасчлененность	Наиболее популярные	Незначимость (эмоциональность)	Внешняя предвзятость	Наиболее популярные	Легко изменяемы	Пассивно-неизменяемые
2	Адаптация	Основные знания	Слабая	Минимум	Коллективно значимые	Навязанная предвзятость, конформизм	Типичные	Изменяемы	Статичность между основными предшествующими этапами
3	Интернальность	Компетентность	Выделение основных структур	Основные	Индивидуально предпочитаемые	Беспристрастность	Частично индивидуализированы	Слабо изменяемы	Мононаправленность развития
4	Мастерство	Оптимальное приспособление к требованиям профессии	Нормальная	Практически все	Деятельностная значимость	Объективность	Практически индивидуализированы	Изменяемы	Основные варианты развития
5	Авторитет	Высший уровень владения профессией	Высший уровень аналитичности	Максимум	Ранжированная значимость	Соответствие реальности	Высокая индивидуализированность типичности	Сочетание устойчивости и изменчивости	Типы и варианты саморазвития
6	Наставничество		Выделение основных структур	Наиболее важные	Общественно значимые	Профессиональная предвзятость	Типы индивидуальностей	Ригидность, стереотипность	Основные этапы развития

роста. Рассмотрение взаимосвязи показателей представлений с индивидуально-личностными характеристиками специалистов позволит также предопределить направления развития профессионала и послужит основой для создания системы

психолого-педагогических рекомендаций.

Таким образом, проведенный анализ представлений об объекте профессиональной деятельности продемонстрировал их большие потенциальные возможности как в сфере диагностики

профессионального развития, так и в сфере профессиональной подготовки. Здесь нет преуменьшения значения профессиональных знаний, умений и навыков, от которых также зависит успех (или неуспех) в труде. Тем не менее представления об объекте, формирующиеся в процессе трудовой деятельности, играют, на наш взгляд, доминирующую роль в становлении специалиста.

Литература

1. Абульханова, К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова. М., 1980.
2. Андреева, Г.М. Психология социального познания / Г.М. Андреева. М.: МГУ, 2000.
3. Берн, Э. Введение в психотерапию и психоанализ для непосвященных / Э. Берн. СПб., 1992.
4. Бодалев, А.А. Восприятие и понимание человека человеком / А.А. Бодалев. М., 1982.
5. Братусь, Б.С. Опыт построения гуманитарной психологии / Б.С. Братусь // Вопросы психологии. 1990. № 6.
6. Вербова, К.В. Понимание А.С. Макаренко своих воспитанников как эталон педагогической социальной перцепции / К.В. Вербова, С.В. Кондратьева // Вопросы психологии. 1990. № 2. С. 43–50.
7. Гулевич, О.А. Социальные представления о преступлениях в межличностной массовой коммуникации / О.А. Гулевич // Вопросы психологии. 2001. № 4. С. 53–67.
8. Донцов, А.И. Профессиональные представления студентов-психологов / А.И. Донцов, Г.М. Белокрылова // Вопросы психологии. 1999. № 2. С. 42–49.
9. Ермолаева, Е.П. Профессиональная идентичность и маргинализм / Е.П. Ермолаева // Психологический журнал. 2001. № 4.
10. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. Ростов н/Д: Феникс, 1996.
11. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. М., 1990.
12. Леви-Брюль, Л. Сверхъестественное в первобытном мышлении / Л. Леви-Брюль. М.: МГУ, 1980.
13. Львова, С.В. Динамика представлений учителей разных уровней продуктивности о подростках: автореф. дис. ... канд. психол. наук / С.В. Львова. Шуя, 2003.
14. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. М.: Знание, 1996.
15. Митина, Л.М. Психологическая диагностика коммуникативных способностей учителя / Л.М. Митина. Кемерово, 1996.
16. Московичи, С. Социальные представления: исторический взгляд / С. Московичи // Психологический журнал. 1995. Т. 16, № 1. С. 3–18; № 2. С. 3–14.
17. Помаз, Г.С. Детерминанты развития представлений о профессии студентов-психологов: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Г.С. Помаз. Ростов н/Д, 2006.
18. Речкин, Н.С. Стереотипы и процессы стереотипизации в школьном образовании / Н.С. Речкин. Ростов н/Д: Изд-во СКНЦ ВШ АПСН, 2005.
19. Розов, Г.А. Понимание классным руководителем личности старшеклассников: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Г.А. Розов. Киев, 1981.
20. Ситников, В.Л. Образ ребенка в сознании детей и взрослых / В.Л. Ситников. СПб., 2001.
21. Смирнов, С.Д. Психология образа: проблема активности психического отражения / С.Д. Смирнов. М., 1995.
22. Щедровицкий, Г.П. Заметки об эпистемологических структурах онтологизации, объективации, реализации / Г.П. Щедровицкий // Философия. Наука. Методология. М., 1996.
23. Щепанская, Т.Б. Антропология профессий / Т.Б. Щепанская // Журнал социологии и социальной антропологии. 2003. Т. 6, № 1 (21). С. 139–161.
24. Фуко, М. Рождение клиники / М. Фуко. М.: Смысл, 1998.