

СТРУКТУРА ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ОБЪЕКТЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ЕЕ ЗНАЧЕНИЕ ДЛЯ ДИАГНОСТИКИ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛА²⁷

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. Самым существенным в концепции социальных представлений, по мнению Г.М. Андреевой, является то, что она объясняет способ мышления, присущий современному обществу [2], а С.Д. Смирнов подчеркивает, 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 проч. 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 определённые 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,

²⁷ Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ («Динамика представлений об объекте деятельности в профессионале»), проект № 07-06-00108а

А.И.Донцов и Г.М. Белокрылова, поведя 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. Щедравицкого, формирование представлений об объекте деятельности базируется на процессах онтологизации, объективации и оестствления, 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 (там же). 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 [18, 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].

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].

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

Однако изучение структуры представлений обусловлено, прежде всего, задачей 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. [23]. Несомненно, что знание, которым обладает профессионал, дает ему возможность полное, 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 поводит 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 законенного, 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 предстает, и который ее в то же время устанавливает» [24, с.140 – 141].

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. 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].

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; способные, но трудные ученики; хорошие, но малоспособные ученики; проблемные ученики; ученики, не привлекающие внимания учителя.

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 ориентируется 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 зада-

ча, 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 несовершенны: 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 персонафикацию 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 взаимоотношения. Составлены целые словари обращений программистов с их компьютерами, шоферов с автомобилями, садовников с растениями и проч. 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 проч.

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. Причем внутри этих показателей можно выделить критические точки, которые образуют определенный континуум:

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 (Высокая вариативность саморазвития · Пассивность, статичность).

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, заторможенность 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 отнесения их особенностей с основными этапами вхождения специалиста в профессиональное сообщество. В научной литературе определенным образом сложилась традиция выделять в индивидуальном профессионализме 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 её развития, детерминирующие результаты и эффективность этой деятельности [11]: от минимального до высшего.

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 её мнению, осваивает каждый специалист на пути к профессионализму [14]: адаптации, самоактуализации, мастерства и творчества.

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. [15].

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 случай, 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 критерия представлений об объекте деятельности должны быть связаны с уровнем освоения деятельности, соотнесены со стадиями индивидуального профессионального развития. Попытка подобного сопоставления представлена в таблице 2.

Очевидно, что наличие эмпирических индикаторов представлений об объекте деятельности у работника позволяет более точно определить его профессиональный уровень и имеющиеся перспективы развития.

Таблица 2.
Соотношение индикаторов профессиональных представлений об объекте на разных стадиях профессионального роста

№ / №	Стадии профессионального роста (по Е.А. Клямову)	Уровень освоенности профессиональной деятельности	особенности представлений об объекте					профессиональной деятельности					Глубокость	Возможность саморазвития	
			Дифференцированность	Количество отраженных параметров	Значимость отраженных параметров	Объективность	Индивидуализированность	Целостность, Неразличенность	Наиболее популярные	Незначимость (эмоциональность)	Внешняя предметность	Наиболее популярные			Легко изменяемы
1.	Оптация	Общие представления	Целостность, Неразличенность	Наиболее популярные	Незначимость (эмоциональность)	Внешняя предметность	Наиболее популярные	Легко изменяемы	Пассивно-неизменяемый						
2.	Адаптация	Основные знания	Слабая	Минимум	Коллективно значимые	Накасанная предметность, коформизм	Типичные	Изменяемы	Статичность между основными предыдущими этапами						
3.	Интернальность	Компетентность	Выделение новых структур	Основные	Индивидуально предпочтительные	Беспристрастность	Частично индивидуализированы	Слабо изменяемы	Моновариантность развития						
4.	Мастерство	Оптимальное прилежание к требованиям профессии	Нормальная	Практически все	Действительная 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 новых структур	Наиболее важные	Общественно значимые	Профессиональная предметность	Типы индивидуальностей	Ритичность, стереотипность	Основные этапы 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 выделяла 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 роста. Рассмотрение взаимосвязи показателей представлений с индивидуально-личностными характеристиками специалистов позволит также предопределить направления развития профессионала, и послужат 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. - М.,1980. – 334с.
2. Андреева Г.М. Психология социального познания. - М.: МГУ, 2000. – 294 с.
3. Берн Э. Введение в психотерапию и психоанализ для непосвященных. - СПб., 1992.- 448с.
4. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. - М., 1982. - 200с.
5. Братусь Б.С. Опыт построения гуманитарной психологии. // Вопросы психологии. 1990. № 6.
6. Вербова Н.В., Кондратьева С.В. Понимание А.С. Макаренки своих воспитанников, как эталон педагогической социальной перцепции. // Вопросы психологии. 1990, №2, с. 43-50
7. Гулевич О.А. Социальные представления о преступлениях в межличностной массовой коммуникации. // Вопросы психологии. 2001, № 4, с. 53-67
8. Донцов А.И. и Г.М. Белокрылова Профессиональные представления студентов психологов. // Вопросы психологии. 1999, № 2, с. 42-49
9. Ермолаева Е.П. Профессиональная идентичность и маргинализм. // Психологический журнал. 2001. № 4.
10. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. - 224с.
11. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. - М.,1990. - 119с.
12. Леви-Брюль Л. Сверхестественное в первобытном мышлении. - М.: МГУ,1980.-341с.
13. Львова С.В. Динамика представлений учителей разных уровней продуктивности о подростках. /Автореф. дисс.канд. психологических наук. - Шуя, 2003. 24с.

14. Маркова А.К. Психология профессионализма.- М.: Международный гуманитарный фонд: «Знание», 1996.
15. Митина Л.М. Психологическая диагностика коммуникативных способностей учителя. – Кемерово, 1996.
16. Московичи С. Социальные представления: исторический взгляд. // 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. дисс.канд. психологических наук. – Ростов-на-Дону, 2006. 23с.
18. Речкин Н.С. Стереотипы и процессы стереотипизации в школьном образовании. – Ростов-на-Дону: Изд-во СКНЦ ВШ АПСН, 2005. – 308 с.
19. Розов Г.А. Понимание классным руководителем личности старшеклассников. /Автореф. дисс.канд. психологических наук. - Киев, 1981. - 24с.
20. Ситников В.Л. Образ ребенка в сознании детей и взрослых. СПб., 2001.
21. Смирнов С.Д. Психология образа: проблема активности психического отражения. - М., 1995.
22. Щедровицкий Г.П. Заметки об эпистемологических структурах онтологизации, объективации, реализации.// Философия. Наука. Методология. — М., 1996. - 641 с.
23. Щепанская Т.Б. Антропология профессий. //Журнал социологии и социальной антропологии. 2003. Т.VI. №1 (21). С.139 – 161.
24. Фуко М. Рождение клиники. - М.: «Смысл», 1998.

Русакова Е.И.

СМЫСЛОПОРОЖДЕНИЕ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ ПЕДАГОГА

Выполнение профессиональной деятельности невозможно без последовательной смены адаптационных процессов. Но следует также учитывать, что динамика современной жизни, постоянное изменение внешнеполитических, экономических, социальных условий и условий профессиональной деятельности в значительной степени осложняет их протекание, и явление дезадаптации в профессиональной деятельности становится все более распространенным в современном обществе. Наиболее заметным это является для профессий типа «человек-человек», в частности для педагогической деятельности. Нарастание дезадаптационных явлений у педагогов зачастую отражаются не только на качестве выполняемой им профессиональной деятельности, социально-психологическом климате в коллективе, но и на психическом состоянии учащихся – их мотивационной, эмоциональной сферах, скорости и качестве усвоения знания, отношении к предмету, учителю, школе, обществу. В связи с этим актуальным становится вопрос о путях и методах преодоления профессиональной дезадаптации педагогов.

С нашей точки зрения одним из важнейших условий, обеспечивающих преодоление профессиональной дезадаптации в педагогической деятельности, является смыслопорождение как процесс и результат поиска и возникновения новых смысловых отношений субъекта к различным явлениям действительности.