ГОУ ВПО ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ

КАЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ

ФИНАНСОВО-ЭКОНОМИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

Кафедра труда и управления персоналом

# Курсовая работа

## По дисциплине «Психология профессиональной деятельности»

#### Тема: «Профессионализация и ее психофизиологические основы»

Казань-2009

**Содержание**

Введение

Глава 1. Понятие профессионализации персонала и ее основные этапы

1.1 Сущность и особенности профессионализации персонала

1.2 Основные этапы профессионализации личности

Глава 2. Методы профессионализации персонала

2.1 Формы и методы научения поведению

2.2 Работа динамической стратегии и условия ее формирования

2.3 Требования, предъявляемые к процессу обучения

Глава 3. Развитие методов профобразования

Заключение

Список использованной литературы

**Введение**

Стратегическое направление экономического и социального развития нашей страны требует новых высококвалифицированных субъектов профессиональной деятельности во всех сферах, отличающихся, прежде всего тем, что они являются носителями новейших знаний и технологий. Со сменой требований к субъекту деятельности меняются требования к процессу его профессионализации, что вызывает необходимость проектирования профессиональной и образовательной среды и соответствующего концептуального, теоретического и технологического обеспечения данного процесса. Разработка концепции профессионального развития субъекта деятельности становится сегодня актуальной научно-практической задачей.

В современных исследованиях процесса профессионализации, выполняемых в рамках психофизиологической науки, возникает необходимость изучения вопроса о роли самого человека в построении себя как профессионала, о человеке как субъекте своего профессионального развития. Знание закономерностей развития профессиональной деятельности позволяет эффективнее решать проблемы, связанные с работой, карьерой.

Особо актуальной данная проблема становится на современном этапе становления общества, поскольку процесс профессионализации перестает быть жестко социально нормированным и требует от современного специалиста самостоятельной работы по постоянному самоопределению и построению себя как профессионала.

Цель исследования: рассмотреть процесс профессионального становления личности.

Задачи: дать определение понятию профессионализации персонала, сущности и основных этапов профессионализации личности.

Структура работы. Работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы.

**Глава 1. Понятие профессионализации персонала и ее основные этапы**

**1.1 Сущность и особенности профессионализации персонала**

Процесс профессионализации в отечественной психологической науке исследуется в связи с онтогенетическим развитием человека, его личностными качествами, местом и ролью способностей и интересов, формированием субъекта труда, проблемой жизненного пути и самоопределения, выявлением требований, предъявляемых профессией к человеку, становлением профессионального сознания и самосознания в рамках различных школ и направлений.

Так, Машин В.А. рассматривает профессионализацию как один из центральных процессов развития человека в зрелом возрасте, который направлен не столько на усвоение фиксированного объема профессиональных действий, сколько на преобразование самого субъекта деятельности [[1]](#footnote-1).

Митина Л.М., сравнивая личностное и профессиональное развитие учителя, отмечает процесс ломки стереотипов традиционных форм профессионализации, определяет взаимосвязь профессионального развития и личностного, в основе которых лежит принцип саморазвития, детерминирующий способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, приводящий к творческой самореализации. Она выделяет три стадии профессионализации: адаптацию, становление и стагнацию, а рассмотрение профессионального развития как непрерывного процесса самопроектирования личности позволяет вычленить три стадии ее перестройки: самоопределение, самовыражение и самореализацию[[2]](#footnote-2) .

Щотка О.П. также связывает личностное развитие человека с профессиональным, рассматривая их в контексте профессионального становления. По мнению автора, профессиональное становление это динамичный многоуровневый процесс, который занимает значительный период жизненного пути и не сводится к профессиональному обучению. Переход к каждой последующей стадии закладывается на предыдущей и сопровождается возникновением у субъекта ряда противоречий и нормативных кризисов[[3]](#footnote-3).

Акмеологическая концепция Зеера Э.Ф.[[4]](#footnote-4) позволяет говорить о "жизненном пути" профессионала, поскольку она включает основные этапы от ее начала и до вершины и включает пять стадий профессионализации:

1. Оптация (лат. optatio - желание, выбор) - выбор профессии с учетом индивидуально-личностых и ситуативных особенностей.

2. Профессиональная подготовка - приобретение профессиональных знаний, навыков и умений.

3. Профессиональная адаптация - вхождение в профессию, освоение социальной роли, профессиональное самоопределение, формирование качеств и опыта.

4. Профессионализация - формирование позиций, интеграция личностных и профессиональных качеств, выполнение обязанностей.

5. Профессиональное мастерство - реализация личности в профессиональной деятельности.

Интересной является концепция - соотношения между некомпетентностью и компетентностью, принадлежащая Питеру Л., автору знаменитого принципа: "В иерархии каждый индивидуум имеет тенденцию подниматься до своего уровня некомпетентности".

Для концепции Питера Л. характерны следующие особенности. Профессионализм/непрофессионализм - это диалектика компетентности и некомпетентности, и соотношение между ними зависит как от особенностей системы, так и от личностных факторов. Профессионализм постоянно подвергается угрозам со стороны той или иной иерархической системы, которая по определенным причинам относится к нему неприветливо, враждебно. Профессионализм - это компетентность, которая означает умение cпециалиста действовать, делать конкретное дело.

В результате анализа различных представлений о процессе профессионализации, можно выделить два различных подхода к определению его сущности. Первый подход связан с развитием и саморазвитием личности, а второй - с "вписыванием" человека в ту или иную систему профессиональной деятельности или, другими словами, "овладением", "присвоением" данной системы деятельности. Однако, объединяющим различные подходы к исследованию профессионализации, является положение о взаимном влиянии индивидуальных особенностей человека и социокультурной среды, об этапности процесса, о зависимости личностного развития и профессионального становления.

Профессионализм имеет широкий спектр проявлений начиная от дилетантства (то есть поверхностных профессиональных знаний, умений и навыков) и заканчивая формированием жестких профессиональных стереотипов (то есть гипертрофированным развитием профессионализма). В тех случаях, когда человек не способен преодолеть профессиональные стереотипы в других социальных ролях, не перестраивает свое поведение сообразно меняющимся условиям и ожиданиям окружающих, профессионализм перерастает в профессиональную деформацию личности. Данный феномен начинается с дисгармонизации и деформации системы отношений, связанных с ними личностных смыслов субъекта, после чего этот процесс распространяется на индивидуально-психическое здоровье, трансформируя черты характера и нарушая социальное поведения человека в целом. Развитие профессиональных деформаций определяется многими факторами: разнонаправленными онтогенетическими изменениями, возрастной динамикой, социальной средой, жизненно важными событиями и случайными моментами.

По сути дела личностные особенности специалиста, функциональная структура деятельности и объект профессиональной деятельности являются ведущими в процессе генезиса профессионализации субъекта деятельности, и в принципе могут быть использованы применительно к любой профессии.

Рассмотрение профессионализации как двухстороннего процесса, с одной стороны, вхождение человека в профессиональную среду, усвоение им профессионального опыта, овладение стандартами и ценностями профессионального сообщества, а с другой, как процесса активной реализации себя, непрерывного профессионального саморазвития, позволило выделить три направления его исследования: содержательное, динамическое и институциональное.

Содержательное включает исследование двух сфер развития профессионала - деятельности и ее субъекта, и тесно связано с динамическим, которое описывает стадиальность процесса, его протяженность и место в системе координат жизненного пути. Динамический и содержательный аспекты взаимодействуют в определенном социальном поле, которое представлено социальными институтами и группами, последовательно включающимися в профессиональное развитие.

Для выявления содержательных характеристик процесса профессионализации необходимо, прежде всего, определить понятия "специалист", "профессионал", "профессионализация", "профессиональный генезис" (становление, развитие личности), "психологическое формирование профессионала".

"Специалист" - это подготовленный человек, обладающий определенными профессиональными знаниями, умениями и навыками. Процесс его подготовки и формирования представляет собой становление комплекса профессионально важных качеств. Данная трактовка понятия "специалист" задает определенную структуру его действий - воспроизведение полученных, присвоенных умений и способов выполнения деятельности в любых ситуациях.

"Профессионал" - характеристика человека, выражающаяся в его способности выйти за пределы собственной деятельности для ее анализа, оценки и последующей организации. Ведущими понятиями для характеристики человека как профессионала становятся "рефлексия" и "деятельностный способ существования". Профессионал есть результат самоактивности человека.

"Профессионализация" как психофизиологическая категория отражает процесс саморазвития человека в течение жизни, в рамках которого происходит становление специфических видов субъектной активности личности на основе развития и структурирования совокупности профессионально ориентированных ее характеристик, обеспечивающих реализацию функций познания, общения и регуляции в конкретных видах деятельности и на этапах профессионального пути.

Профессионализация субъекта деятельности является процессом динамичным и происходит на протяжении всей профессиональной жизни и не ограничивается каким-либо одним периодом.

На основе представлений об индивидуальной жизнедеятельности как сложной организации качественно различных процессов Бойчинской К. К.[[5]](#footnote-5) предложена синтетическая модель процессуальной организации жизнедеятельности, согласно которой она включает в себя следующие процессы: ценностно-мотивационные, проектировочные или творческие, рефлексивные, когнитивные и действенно-практические.

**1.2 Основные этапы профессионализации личности**

Процесс профессионального становления личности - системный процесс. В качестве единиц его анализа выступают этапы различной степени длительности и интегрированности: стадии, периоды (часть стадии), фазы (часть периода). Независимо от уровня обобщенности единиц анализа каждая из них характеризуется конкретной ситуацией профессионального развития; конкретным новообразованием личности, которое является результатом профессиональной активности, адекватной содержанию ситуации развития; конкретной системой профессионально важных и значимых качеств, которые необходимы для реализации данной активности.

Этапы профессионализации отражают разные особенности деятельности, сопровождаются различными требованиями к субъекту. Для выполнения профессиональных задач на каждом из этих этапов активность личности сопряжена с реализацией функций вполне определенных совокупностей личностных свойств, которые могут различаться между собой по их составу, степени значимости и интенсивности "загрузки".

Рассматривая профессиональное становление личности, многие исследователи выделяют стадии, уровни, этапы, которые проходит специалист в своем профессиональном продвижении. В настоящее время в науке нет общепринятого разбиения жизненного пути профессионала на этапы или фазы. Воспользуемся одним из вариантов, предложенных Е.А. Климовым: оптант - фаза выбора профессии; адепт - человек, уже ставший на путь приверженности к профессии и осваивающий её; адаптант - привыкания молодого специалиста к работе, вхождение во многие тонкости работы; интернал - опытный работник, который уже может самостоятельно и успешно справляться с основными профессиональными функциями; мастер, авторитет, наставник [[6]](#footnote-6).

Левитан К.М. выделяет три основные стадии: подготовительная (довузовская) стадия, связанная с выбором профессии; начальная (вузовская) стадия, во время которой формируются основы профессионально важных умений и свойств личности учителя; основная (послевузовская) стадия. Это период развития всех сущностных сил личности учителя с целью ее полной самореализации в педагогической деятельности. Именно на этом этапе происходит становление личности педагога-профессионала[[7]](#footnote-7).

Кудрявцев Т.В.,[[8]](#footnote-8) Зеер Т.В. выделяют четыре стадии профессионального становления личности учителя:

1. Формирование профессиональных намерений: осознанный выбор личностью профессии на основе учета своих индивидуально-психологических особенностей. Профессиональное становление начинается с формирования профессиональных намерений, которые являются равнодействующей многих факторов: престижа профессии, потребности общества, влияния семьи, средств информации и т.д. Важную роль в выборе профессии играет направленность личности на определенный предмет труда, которая обнаруживается в интересах, увлечениях.

2. Профессиональная подготовка: освоение системы профессиональных знаний, умений и навыков, формирование профессионально важных качеств личности, склонности и интересы к будущей профессии. Вторая стадия - это прежде всего обучение в ВУЗе. Основными психологическими новообразованиями на этом этапе являются профессионально-педагогическая направленность, педагогическое умение и способности, профессионально-этические ценностные ориентации, духовная зрелость, готовность к педагогической деятельности.

3. Профессионализация: вхождение (адаптация) и освоение профессии, профессиональное самоопределение приобретение профессионального опыта, развитие свойств и качеств личности, необходимых для квалифицированного выполнения профессиональной деятельности.

4. Мастерство: качественное, творческое выполнение профессиональной деятельности, интеграция сформированных профессионально важных качеств личности в индивидуальный стиль деятельности. По мере овладения педагогическим мастерством все большую привлекательность приобретает сама деятельность. Удовлетворение приносит сам процесс обучения учащихся, общение с ними. Педагогическая деятельность становится потребностью личности. Мастерство означает, что профессиональное становление личности состоялось.

Таким образом, профессиональное становление личности - это целостный, динамически развертывающийся во времени процесс от формирования профессиональных намерений до полной реализации себя в творческой педагогической деятельности. Основным противоречием профессионального становления является противоречие между сложившимися свойствами личности и объективными требованиями ведущей деятельности, значение которой состоит в том, что она обусловливает дальнейшее развитие личности. Осуществляя себя в ведущей деятельности, личность постепенно изменяется, что приводит к перестройке мотивов ведущей деятельности, формированию новых свойств личности.

Профессиональное становление предполагает использование совокупности приемов социального воздействия на личность, ее включение в различные виды деятельности имеющие целью формировать систему профессионально важных качеств. Таким образом, профессиональное становление - это "формообразование" личности, адекватное требованиям профессиональной деятельности.

Источником профессионального становления являются противоречия между достигнутым уровнем развития личности и требованиями, которые предъявляют коллектив, общество, учебная деятельность к системе уже сформированных знаний, навыков, а также к индивидуально-психологическим свойствам личности. Поэтому профессиональное становление личности имеет собственную образовательную траекторию и траекторию личностного роста.

Для проблемы генезиса профессионализации субъекта деятельности важным является положение о внутренней противоречивости процесса индивидуального развития человека. Ананьев Б.Г. считал, что неравномерность изменений и гетерохронность фаз развития характерно не только для процессов роста и созревания, но и для более поздних периодов жизни. Он показал важность законов гетерохронности не только для развития индивидуальных свойств, но и для формирования личности на протяжении всего жизненного пути[[9]](#footnote-9).

Принцип субъекта деятельности реализует гипотезу Ломова Б.Ф. о том, что обеспечение любых требований осуществляется не путем локального соответствия и соизмерения отдельно взятых психических процессов, свойств и операциональных требований деятельности, а целостным способом организации на любом уровне активности. Структуры деятельности преломляются субъектом через свои возможности, способности, личностные черты и качества с учетом индивидуальных особенностей[[10]](#footnote-10). Понимание личности как активного деятеля, который целостно включается в способ своего деятельностного существования, позволяет поставить проблему изучения того, как осуществляется функциональная взаимосвязь разных типов деятельности в психологической организации личности и что представляет собой психологические механизмы ее интеграции[[11]](#footnote-11). Иными словами, вопрос заключается в том, каким образом соотносятся и связываются друг с другом различные способы динамического существования личности в пространстве разных форм деятельности. Включение в деятельность субъекта сопровождается соотнесением индивидуальных возможностей, способностей человека с теми требованиями, которые предъявляются содержанием и условиями самой деятельности с точки зрения успешного ее выполнения. В процессе освоения конкретной деятельности, столкновения субъекта с новыми задачами, профессиональными ситуациями, нестандартными условиями постоянно возникают противоречия между требованиями деятельности и уровнем развития отдельных личностных образований, так и профессионально ориентированными структурами психики. Эти противоречия и являются основной движущей силой развития субъекта профессионально-педагогической деятельности.

Важным источником поступательного развертывания возможностей субъекта деятельности, изменения ее отдельных личностных структур и компонентов является целеобразование и целепостроение в динамике развертывания конкретной деятельности. Выбор, формулирование системы целей, достижение которых требует адекватной активации соответствующих психологических структур, определенной степени их консолидации в соответствии с содержанием отдельных компонентов деятельности и напряжения для достижения заданного результата являются также источником развития психической организации личности.

**Глава 2. Методы профессионализации персонала**

**2.1 Формы и методы научения поведению**

Научение (англ. learning), приобретение знаний, умений и навыков. В отличие от педагогических понятий обучения, образования и воспитания, термин «научение» применяется преимущественно в психологии поведения и охватывает широкий круг процессов формирования индивидуального опыта. К научению относятся такие явления, как привыкание, запечатление, образование простейших условных рефлексов, сложных двигательных и речевых навыков, реакций сенсорного различения и, наконец, так называемое разумное научение у человека.

Научение наряду с инстинктивным поведением — одно из основных понятий этологии, характеризующее индивидуальное приспособление животного к среде обитания путём изменения врождённого поведения.

Различают две основные формы научения: обязательное, свойственное всем особям данного вида, — главным образом запечатление, и факультативное, относящееся к индивидуальному поведению отдельных особей в соответствии с конкретными условиями их жизни, — главным образом навык, отчасти подражание и др.

Изучению процессов научения посвящено огромное число экспериментальных исследований, большая часть которых проведена в США в рамках бихевиоризма и выполнена на животных. Главное внимание в них уделяется выяснению влияния на процессы научения различных факторов: числа и распределения повторений, подкрепления («закон эффекта») и его характера, типа обусловливания реакций, зависимости от состояния потребностей.

Более сложными являются вопросы о переносе результатов научения в условия, отличные от исходных, о «скрытом» (латентном) научении, о формировании сенсомоторных структур и сенсорных синтезов, которые выступают в качестве так называемых внутренних переменных поведения, т. е. его психологических звеньев.

Исследования научения, понимаемого как процесс приспособления к условиям, создаваемым в эксперименте, относятся главным образом к простейшим, «пассивным» формам приобретения тех или иных навыков, в том числе сенсорных и умственных, поэтому они не могут быть распространены на формы научения, специфические для человека.

Исторический опыт человечества передаётся отдельным людям путём их активного обучения, составляющего одну из важнейших функций общества, которая возлагается, в частности, на школы и др. педагогические учреждения[[12]](#footnote-12).

Научение - это изменение поведения, происходящее в результате приобретения опыта.

Ассоциативное научение. Со времен Аристотеля до наших дней основной принцип научения – ассоциация по смежности – формулируется сходным образом. Когда два события повторяются с небольшим интервалом (временная смежность), они ассоциируются друг с другом таким образом, что возникновение одного вызывает в памяти другое.

Инструментальное научение. Второй тип научения, тоже относящийся к основным, осуществляется методом проб и ошибок. Впервые он был систематически изучен американским ученым Э. Торндайком, одним из основателей психологии образования.

Последовательное научение. Некоторые виды научения требуют выполнения отдельных поведенческих актов, каждый из которых по отдельности осваивается легко, но затем они объединяются в определенную последовательность.

Овладение навыком представляет собой вид последовательного научения, отличающийся от вербального тем, что заучивается последовательность не вербальных, а двигательных реакций. К какой бы области ни относился навык – овладение им почти всегда предполагает три стадии: 1) инструктирование, цель которого – определить стоящую перед исполнителем задачу и дать рекомендации по способам ее выполнения; 2) тренировка, при которой требуемые действия выполняются под контролем сознания, сначала медленно и с ошибками, потом быстрее и правильнее; 3) автоматическая стадия, когда поведенческие акты протекают гладко и требуют все меньше и меньше осознанного контроля.

Ряд видов научения требует подкрепления. При инструментальном научении подкреплением служат награда или наказание. В отдельных видах научения человека подкреплением является просто информация о том, правильны или нет его действия.

Вторичное подкрепление. В ходе ассоциативного научения некоторые сигналы, которые изначально не имели никакой ценности или не говорили об опасности, соединяются в сознании с событиями, обладающими ценностью или связанными с опасностью. Если это происходит, сигналы или события, ранее носившие нейтральный характер, начинают сами действовать как поощрение или наказание; такой процесс носит название вторичного подкрепления.

Поощрение или наказание. Одна из проблем научения – не только добиться нового, желательного поведения, но и избавиться от проявлений нежелательного. Главная цель наказания – устранить имеющее место поведение, а не заменить его новым. Часто, например, при воспитании детей или их обучении, возникает вопрос, что лучше: наказать за проступок или дождаться желательного поведения и поощрить ребенка. Наибольших результатов удается достичь, когда наказание сопровождает старое поведение, а награда – новое. Хотя это всего лишь общее правило, которое не может использоваться во всех случаях жизни, оно подчеркивает важный принцип: следует обращать внимание не только на само поведение – нежелательное, устраняемое при помощи наказания, и желательное, поощряемое наградой, – но и на наличие альтернативы данному типу поведения. Если человек осваивает работу с каким-либо механизмом, инструктор должен не просто терпеливо ждать, когда тот все сделает правильно, а показать ему его ошибки.

Частичное подкрепление. Инструментальное научение с использованием поощрения предполагает несколько видов зависимости между поведением и поощрением. Самый обычный вид зависимости – постоянное подкрепление, при котором награда выдается за каждую правильную реакцию. Другой вариант – частичное подкрепление, предлагающее поощрение только при некоторых правильных реакциях, скажем в каждом третьем случае желаемого поведения, или в каждом десятом, или при его первом проявлении каждый час или каждый день. Воздействие частичного подкрепления важно и представляет большой интерес. При частичном подкреплении для освоения желаемого поведения требуется больше времени, но результаты оказываются гораздо более стойкими. Сохранение эффекта особенно заметно, когда поощрение прекращается; такая процедура называется «угасанием». Поведение, освоенное при частичном подкреплении, сохраняется надолго, а освоенное при постоянном подкреплении быстро прекращается.

Научение определенному типу поведения редко происходит изолированно. Чаще имеет место сходство между теми ситуациями, в которых осваиваются разные типы поведения, или сходство между самими типами поведения. Когда, например, сходны между собой два последовательных учебных задания, выполнение первого из них облегчает выполнение второго; такой эффект называют «переносом». Положительный перенос возникает в том случае, если освоение первого умения помогает в освоении второго; например, научившись играть в теннис, человек легче научится играть в бадминтон, а ребенок, умеющий писать на доске, легче освоит письмо ручкой на бумаге. Отрицательный перенос происходит в противоположных ситуациях, т.е. когда освоение первой задачи мешает научиться выполнять вторую: например, неправильно запомнив имя нового знакомого, труднее выучить правильное имя; умение переключать передачи в автомобиле одной марки может затруднить пользование автомобилем другой марки, где все рычаги расположены иначе. Общий принцип заключается в следующем: положительный перенос возможен между двумя видами деятельности, если второй из них требует такого же поведения, как и первый, но в иной ситуации; отрицательный перенос возникает при освоении нового способа поведения взамен прежнего в той же ситуации.

**2.2 Работа динамической стратегии и условия ее формирования**

Динамические стратегии - устойчивые комплексы поведения индивидов и групп с единой объективной ориентацией в течение 2-х и более поколений, такие что результаты, достигнутые ранее, становятся плацдармом (основными ресурсами и условиями) для последующего продвижения в том же направлении[[13]](#footnote-13).

Автор концепции динамических стратегий Грэм Снукс (Snooks 1996) выделил 4 основные динамические стратегии с парными соответствиями из биологической эволюции и человеческой истории:

рост числа видов / рост числа семей,

генетические изменения /технологические изобретения,

хищничество/завоевания

и симбиоз/коммерция.

Выделим вначале два крупных класса динамических стратегий.

Интенсивная стратегия - повышение эффективности социального способа в тех же территориальных границах и с тем же населением; интенсивные стратегии являются главным механизмом развития (структурной и качественной трансформации) социальных и экологических режимов.

Экстенсивная стратегия - распространение социального способа на новых территориях, с привлечением более широкого круга людей и количества ресурсов; экстенсивные стратегии являются главным механизмом тенденций количественного роста.

По направленности выделяются семь групп динамических стратегий: стратегии ресурсного перехода (экстенсивные миграции и интенсивные переходы на новые ресурсы в рамках той же территории), завоевательные, демографические, коммерческие, технологические, социоинженерные и культурные. Если в каждой группе выделить интенсивную и экстенсивную составляющую, то получим 14 основных типов динамических стратегий.

Ресурсные стратегии.

1. Экстенсивные. Миграционные стратегии направлены на - переселение и хозяйственное освоение новых территорий; тесно связаны с демографическим ростом (см. выше о соответствующем базовом факторе) и с наличием соседних незанятых или малонаселенных территорий со сходными природными условиями. В число экстенсивных могут быть также включены встречающиеся в истории.

2. Интенсивные. Стратегии ресурсного перехода направлены на смену ресурсного обеспечения на той же территории и с тем же населением. Это может касаться смены энергоносителей, более эффективного их использования, роста разнообразия выращиваемых культур и домашних животных и т.д. Данные стратегии тесно связаны и зачастую трудно отличимы от технологических стратегий заимствований и изобретений. Принципиальная разница состоит в том, что технологические стратегии в целом направлены на новые устройства, а ресурсные - на получение нового сырья.

Технологические стратегии.

3. Экстенсивные. Стратегии технологической экспансии - распространение технологий на новых территориях и среди новых популяций.

4. Интенсивные. Стратегии заимствований и изобретений - продолжающаяся в течение многих поколений бота по поиску, применению, модификации, комбинированию различных устройств и технологий, приводящая либо к росту эффективности материальной деятельности (к примеру, в производстве пищи, строительстве жилья или ведении войны), либо открытие доступа к использованию нового типа ресурсов.

Стратегии насилия-обороны.

5. Экстенсивные. Завоевательные стратегии - систематический захват новых территорий и использование захваченных ресурсов для новых завоеваний. Стратегии набегов и грабежей продолжающиеся в течение двух и более поколений, использующие награбленные ресурсы для расширения географии новых набегов, но не предполагающие захват политического контроля над территориями.

6. Интенсивные. Стратегии внутреннего принуждения и насилия- систематические конфискации и экспроприации благ у подвластного населения. Стратегии обороны направлены рост безопасности, для своего развертывания нуждаются в постоянной опасности или реальности набегов и завоеваний.

Коммерческие стратегии

7. Экстенсивные. Стратегии расширения рынков сбыта. Стратегии расширения источников выгодных товаров. Инвестиционные стратегии и проч.

8. Интенсивные. Стратегии диверсификации, повышения качества товаров и проч.

Социоинженерные стратегии.

9. Экстенсивные. Стратегии экспансии социальных форм - распространение уже известных социальных форм на новые территории и группы населения, часто сопровождают экстенсивные коммерческие и завоевательные стратегии.

10. Интенсивные. Стратегии социальных заимствований и изобретений - систематический поиск, попытки применения, сочетания разных социальных форм (организации, управления, разрешения конфликтов, распределения, установления правил и проч.) на той же территории и с тем же населением, причем результаты деятельности каждого поколения становятся материалом для дальнейших заимствований и перекомбинаций.

Антропные стратегии

11. Экстенсивные. Стратегии демографического роста, предполагающие систему воспроизводящихся в поколениях мер по увеличению числа населения (от захвата пленников до целенаправленного материального и морального поощрения роста рождаемости).

12. Интенсивные. Морально-образовательные стратегии направлены на формирование тех иных качеств людей в значительном социальном масштабе и в течении двух и более поколений.

Культурные стратегии

13. Экстенсивные. Стратегии культурной экспансии - систематическое распространение культурных образцов на новые территории и новые сообщества (например, религиозный мессианизм, русификация малых народов в СССР или современная глобальная вестернизация).

14. Интенсивные. Стратегии культурного развития - заимствование, совершенствование и любого рода образцов деятельности, мышления, общения, которое не направлено прямо на рост материального выхода (как в случаях родственных технологических стратегиях), но лучше удовлетворяет социокультурные ценности и потребности субъектов (нередко и объектов) стратегии.

Динамические стратегии ведут к многообразным тенденциям роста.

**2.3 Требования, предъявляемые к процессу обучения**

В педагогике долгое время существует и успешно применяется классификация методов обучения. Посмотрим, как в нее вкладывается обучающая система, как метод обучения:

1) классификация по источнику знаний:

* практические методы;
* наглядные методы;
* видео методы.

2) классификация по активности обучаемого:

* активная;
* пассивная.

3) классификация по типу познавательной деятельности:

* объяснительно-иллюстративные;
* репродуктивные;
* методы исследования;
* проблемно-поисковые (эвристические) методы.

Рассматривая функции обучающей системы, как метода обучения можно выделить: обучающую, развивающую, мотивационную, контрольно-корректирующую.

Исходя из всего вышеперечисленного, можно отметить, что обучающая система как метод достаточно универсальна. В разных ситуация она может себя вести по-разному, гибко используя преимущества и недостатки традиционных методов и видов обучения.

Анализируя формы обучения, легко заметить, что обучающие системы в первую очередь ориентированы на индивидуальную форму обучения, преодолевая при этом такой недостаток этой формы, как неэкономичность. Необходимо также отметить, что само применение обучающих систем не противоречит всем основным принципам, правилам и закономерностям обучения, о которых так много говорят педагоги. Чаще бывает, что система сама помогает в соблюдении этих принципов.

Обучающие системы - это новый универсальный метод для реализации педагогических замыслов, апробирования новых экспериментальных планов, обеспечивающий эффективность и гибкость обучения в целом.

**Глава 3. Развитие методов профессионального образования**

Рассмотрим методологические подходы развивающегося профессионального образования. При исследовании проблем психологии развития используют системный, диатропический, синергетический и субъектный подходы.

Системный подход заключается в изучении объекта как целого, состоящего из разных взаимосвязанных элементов, упорядоченного и сложноорганизованного. Основной акцент делается на выявлении многообразных связей и отношений, имеющих место как внутри исследуемого объекта, так и в его взаимоотношениях с внешним окружением, средой. Свойства объекта как целостной системы определяются не столько суммированием свойств его отдельных элементов, сколько свойствами его структуры, особыми системообразующими, интегративными связями объекта[[14]](#footnote-14).

Личностно ориентированный подход предполагает признание главной движущей силой профессионального развития саму личность, ее потребность в самоактуализации своего личностно-профессионального потенциала. Решающим фактором развития является взаимодействие человека с миром профессий и людьми, вовлеченными в реальную и виртуальную профессиональную деятельность.

Личностно ориентированный подход предполагает ориентацию на саморазвитие и самореализацию в конкретной профессиональной деятельности. В качестве ведущих мотивов этих процессов выступают перспективы профессионального роста (карьеры) и смысловое профессиональное будущее личности.

Диатропический подход – определяет исследование разнообразия общих свойств и различий в больших совокупностях объектов[[15]](#footnote-15). Диатропика изучает разнообразие, используя в качестве ведущего метода строительство и сравнение гомологических рядов, выделенных по разным основаниям. Инструментальным средством реализации этого подхода стало многомерное отображение разноуровнего знания путем построения логико-смысловых моделей[[16]](#footnote-16). Важное значение придается смыслообразующим связям и отношениям.

Многомерная логико-смысловая модель представляет собой в свернутой форме большое число разнородных элементов знаний, сгруппированных с помощью координат в смысловые группы. Часть элементов выполняет иллюстративную функцию, однако все вместе они образуют семантически связанную систему, которая дает представление о междисциплинарном характере рассматриваемой проблемы.

Синергетический подход используется в психологии при изучении открытых (обменивающихся веществом, энергией и информацией), нелинейных (многовариантных и необратимых в плане развития), саморазвивающихся (изменяющихся под влиянием внутренних противоречий, факторов и условий) и самоорганизующихся (спонтанно упорядочивающихся, переходящих от хаоса к порядку) систем.

Констатируя ограниченность системного подхода, В.С. Егоров акцентирует внимание на том, что открытые системы характеризуются разупорядоченностью, разнообразием, неустойчивостью, неравновесностью, нелинейными отношениями. Исходная открытость и системность − взаимоисключающие понятия, поскольку системность предполагает граничность и закрытость. Эволюция линейных динамических систем определяется настоящими событиями. Нелинейность психических явлений выступает предметом анализа синергетики, позволяющей охарактеризовать направленность развития в будущем[[17]](#footnote-17).

Объединение в одно пространство возрастных изменений личности, системы непрерывного профессионального образования и ведущей деятельности позволяет представить профессионально-образовательное пространство как открытую, нелинейную и неравновесную систему. Основанием для такого рассмотрения является усложнение этих факторов во времени и возможность фиксации их новых состояний и уровней развития[[18]](#footnote-18).

Субъектный подход основан на положениях С.Л. Рубинштейна о субъекте как центре организации бытия и субъектности, проявляющейся через потребность и способность человека самосовершенствоваться. В психологии профессионального развития субъект рассматривается как человек, творящий свою профессиональную биографию.

Субъект, по утверждению К.А. Абульхановой-Славской, является интегрирующей инстанцией деятельности. Он согласует всю систему своих индивидных, психофизиологических, психических и, наконец, личностных возможностей, особенностей с условиями и требованиями деятельности не порциально, а целостным образом[[19]](#footnote-19).

Личность в качестве субъекта, отмечает К.А. Абульханова, осуществляет регуляцию деятельности в настоящем времени: основным функциональным механизмом такой организации, которая приводит в соответствие события, требования, задачи деятельности, с одной стороны, и личностные возможности, состояния, способности – с другой, является механизм саморегуляции.

Концептуальные положения развивающегося профессионального образования. Для профессиональной школы (начального, среднего и высшего) ведущей деятельностью является профессионально-образовательная. Поэтому правомерно ввести термин развивающее профессиональное образование. Реализация этого образования обусловливает необходимость определения ведущих показателей. К ним относятся:

* содержание ведущей деятельности, либо взаимодействие многоплановых видов деятельности, определяющих (детерминирующих) развитие соответствующих новообразований;
* главные психологические новообразования возраста обучающихся;
* содержание и технологии осуществления ведущей деятельности и ее взаимосвязи с другими видами деятельности;
* способы оценки уровня развития главных новообразований.

Рассмотрим эти (основные) смыслопорождающие факторы развивающего профессионального образования.

В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин решающее значение в психическом развитии придавали ведущей деятельности, которая обладает следующими признаками:

* от нее зависят основные психологические изменения в данный возрастной период;
* внутри нее возникают, формируются и перестраиваются частные психические процессы.

То есть, решающую роль в развитии личности они отводили ведущей деятельности. Однако С.Л. Рубинштейн и А.В. Петровский подвергли критике идею ее личностнообразующей функции. Анализируя психологические основания периодизации развития личности, А.В. Петровский обосновывает положение о комплексе взаимозависимых деятельностей, определяющих развитие личности.

Превращение этих деятельностей в личностнообразующую – определяется ее смыслом – субъектно-оценочным, сознательно-избирательным отношением к деятельности.

Личностный смысл деятельности обусловливает ее активность – наиболее крупной единицы психологического анализа жизнедеятельности человека. Уровень активности субъекта деятельности определяет личностно-развивающий характер. Назовем этот вид деятельности доминантным, в отличие от ведущей, которая задается личности системой воспитания и обучения. Становление доминантной деятельности во многом определяется отношением личности к ней, зависит от смысла деятельности. Поэтому одна и та же учебно-профессиональная, социально-профессиональная деятельность в одном случае будет выступать как личностноразвивающая, в другом – как стабилизирующая, а в отдельных случаях и стагнирующая.

Введение понятия доминантная деятельность позволяет объяснить, почему в одних случаях учебно-познавательная деятельность обучаемых становится личностнообразующей, в других – нет. Очевидно, что содержание и технологии обучения, учебная мотивация, личностный смысл определяют развивающий потенциал деятельности. Следует иметь ввиду также, что в профессиональном образовании представлены различные и «многоплановые» (А.В. Петровский) виды деятельности. Это учебно-познавательная, научно ориентированная, учебно-профессиональная, профессиональная (производственная), общественно-организационная и др. Конечно, каждая из них при определенных объективных и субъективных условиях становится доминантной, определяющей развитие личности. Комплекс же всех этих конкретных видов деятельности, взаимосвязанных и взаимодополняющих друг друга оправдано объединить в одну интегративную метадеятельность – профессионально-образовательную.

Развивающие профессионально-образовательные технологии. Логико-смысловая модель личности стала психологической основой определения развивающих образовательных технологий. В зависимости от ориентации на ведущие компоненты модели выделены следующие:

* социально-профессиональное воспитание – компонента направленности;
* контекстное обучение – профессионально-образовательная компонента;
* когнитивное научение – когнитивная (познавательная) компонента;
* корпоративное соучение – коммуникативная компонента;
* саморегулируемое учение и самуправляемое воспитание – регулятивная компонента.

Смыслообразующим фактором личностно ориентированного образования является развитие обучаемых в процессе организации взаимодействия всех субъектов обучения с учетом их предшествующего опыта, личностных особенностей, специфики учебного материала в конкретной учебно-пространственной среде. Его центральным звеном становится профессиональное развитие – развитие личности в процессе выполнения профессионально-образовательной деятельности, освоения профессии и выполнения профессиональной деятельности. На начальных этапах профессионального образования источником профессионального развития является уровень личностного развития. На последующих стадиях профессионального становления соотношение личностного и профессионального развития приобретает динамическую неравновесную целостность. На стадии профессионализации профессиональное развитие личности начинает доминировать над личностным и определять его.

**Заключение**

Определение методологических оснований и концептуальных положений развивающегося профессионального образования позволило сформулировать следующие выводы:

* личностное и профессиональное развитие обучающегося рассматривается как главная цель, что изменяет место субъекта учения на всех этапах профессионально-образовательного процесса. Данное положение предполагает субъективную активность обучаемого, который сам творит учение и самого себя, при этом стирается грань между процессами обучения и воспитания. Их различие обнаруживается лишь на уровне содержания и конкретных технологий образования;
* развивающий характер профессиональной деятельности определяется ее личностным смыслом, который преобразует деятельность в доминантную. Смена доминантных видов деятельности порождает профессионально обусловленные кризисы, стабилизация доминантной деятельности – к стагнации профессионального развития.
* критериями эффективной организации профессионального образования выступают параметры личностного и профессионального развития. Оценка этих параметров возможна в процессе мониторинга профессионального становления личности;
* социально-профессиональные особенности личности педагога интегрируются в содержание и технологии обучения, становятся факторами профессионального развития обучаемых, становления авторских учебных дисциплин и индивидуального стиля деятельности;
* ориентация на индивидуальную траекторию развития личности обучаемого приводит к изменению соотношения нормативных требований к результатам образования, выраженных в госстандартах образования, и требований к самоопределению, самообразованию, самостоятельности и самоосуществлению в учебно-профессиональных видах труда. Стандарт образования – не цель, а средство, определяющее направление и границы использования содержания образования как основы профессионального развития личности на разных ступенях обучения;
* залогом полноценной организации профессионального образовательного процесса становится сотрудничество педагогов и обучаемых. Обучение предоставляет уникальную возможность организации кооперативной деятельности педагогов и учащихся. Принципиально важным является положение о том, что личностно ориентированное образование создает условия для полноценного соразвития всех субъектов образовательного процесса.

В заключение подчеркнем, что личностно развивающее профессиональное образование – это образование, в процессе которого организация взаимодействия субъектов обучения в максимальной степени ориентирована на профессиональное развитие личности и специфику будущей профессиональной деятельности.

Самосовершенствование, самообразование, саморазвитие, самоактуализация, самоопределение – вот неполный перечень проявлений субъекта деятельности в развивающемся профессионально образовательном пространстве человека.

**Список литературы**

1. Абульханова-Славская К.А. Акмеологическое понимание субъекта // Основы общей и прикладной акмеологии. М., 1995. С. 91.

2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. - Л.: Наука, 1989. - 180 с.

3. Анцыферова Л.И. Личность с позиции динамического подхода // В кн.: Психология личности в социалистическом обществе (Личность и ее жизненный путь). - М.: Наук, 1990. - С.7-17.

4. Бодров В.А. Психологические исследования проблемы профессионализации личности //Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала: Сборник научных трудов. - М.: Институт психологии АН СССР. - 1991. - С. 3-26.

5. Бойчинская К.К. Методологический эскиз к психологии развития взрослого // В кн.: Психология личности в социалистическом обществе (Личность и ее жизненный путь). - М.: Наук, 1990. - С.71-81.

6. Зеер Э.Ф. Профессионально-образовательное пространство личности: синергетический подход //Образование и наука. 2003. № 5(23). С. 79 − 90.

7. Ломов Б.Ф. Личность в системе общественных отношений // Психол. журн. - 1981. - Т.2. - №1. - С.3-17.

8. Ложкин Г.В., Терешина Е.В. Психологический анализ феномена профессиональной деформации личности в спорте //Наука в олимпийском спорте. - Специальный выпуск, К.: ГНИИФК и С. - 2000. - 22-27.

9. Максименко С.Д. Рефлексiя проблем розвитку в психологii // Актуальнi проблеми психологii: Науковi записки Iнституту психологii iм. Г.С. Костюка АПН Украiни /За ред. Академiка С.Д.Максименка. - К., Нора-Друк, 2001. - Вип. 21. - С.3-24.

10. Машин В.А. Профессионализация личности в зрелом возрасте (на материале деятельности операторов АЭС): Дис. … канд. психол. наук. - М., 1991. - 178 с.

11. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Вопросы психологии. - 1997. - № 4. - С.45-48.

12. Молл Е., Мордовин С. Динамическая система // Высшее образование в России. М., №2001. - № 6. - C. 58-59..

13. Поваренков Ю.П. Психологический анализ процесса профессионализации (Понятие "цель профессионализации") // В сб.: Способности и деятельность. - Ярославль. - 1989. - С. 67-84.

14. Повякель Н.I. Психологiчнi умови професiйного розвитку мислення та конкурентоспроможнiсть сучасного фахiвця з практичноi i прикладноi психологii // Актуальнi проблеми психологii, Том 1.: Соцiальна психологiя. Психологiя управлiння. Органiзацiйна психологiя. - К.: Iнститут психологii iм. Г.С. Костюка АПН Украiни, 2002, частина 6. - С.284-288.

15. Принцип Питери, или Почему дела идут вкривь и вкось /Пер. с англ. - М.: Прогресс, 1990.

16.Психолого-педагогические проблемы развития личности в современных условиях: Психология и педагогика в общественной практике. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2000. – с. 29-36.

17.Российская энциклопедия социальной работы / Под ред. А.М. Панова, Е.И.Холостовой. В 2-х т. Т.2 - М.: 1997, С. 172.

18. Щотка О.П. Теоретико-методологические проблемы совершенствования психологической подготовки менеджеров: Сборник научных трудов. - Приложение № 3 к научному журналу "Персонал" №1 (55), Киев.- 2000. - С. 63-65.

1. Машин В.А. Профессионализация личности в зрелом возрасте (на материале деятельности операторов АЭС): Дис. … канд. психол. наук. - М., 1991. - 178 с. [↑](#footnote-ref-1)
2. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Вопросы психологии. - 1997. - № 4. - С.45-48. [↑](#footnote-ref-2)
3. Щотка О.П. Концептуальнi засади дослiдження професiйного становлення фахiвця з управлiння //Теоретико-методологические проблемы совершенствования психологической подготовки менеджеров: Сборник научных трудов . - Приложение № 3 к научному журналу "Персонал" №1 (55), Киев.- 2000. - С. 63-65. [↑](#footnote-ref-3)
4. Зеер Э.Ф. Психологические основы профессионального становления личности инженера-педагога: Дис. … д-ра психол. наук. - Свердловск, 1988. - 356 С. [↑](#footnote-ref-4)
5. Бойчинская К.К. Методологический эскиз к психологии развития взрослого // В кн.: Психология личности в социалистическом обществе (Личность и ее жизненный путь). - М.: Наук, 1990. - С.71-81. [↑](#footnote-ref-5)
6. Климов, Е.А. Психология профессионала / Е.А. Климов. М.-Воронеж, 1996. [↑](#footnote-ref-6)
7. Левитан К.М. Личность педагога: становление и развитие. - Саратов, 1991. [↑](#footnote-ref-7)
8. Кудрявцев, Т.В. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности / Т.В. Кудрявцев, В.Ю. Шегурова // Вопросы психологии. - 1983. - N 2. [↑](#footnote-ref-8)
9. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. - Л.: Наука, 1989. - 180 с. [↑](#footnote-ref-9)
10. Ломов Б.Ф. Личность в системе общественных отношений // Психол. журн. - 1981. - Т.2. - №1. - С.3-17. [↑](#footnote-ref-10)
11. Бодров В.А. Психологические исследования проблемы профессионализации личности //Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала: Сборник научных трудов. - М.: Институт психологии АН СССР. - 1991. - С. 3-26. [↑](#footnote-ref-11)
12. Экспериментальная психология, под ред. П. Фресса и Ж. Пиаже, в. 4, М., 1973 [↑](#footnote-ref-12)
13. Розов Н.С. Философия и теория истории. - М., Логос.2002. [↑](#footnote-ref-13)
14. См.: Философский словарь /Под ред. И.Т. Фролова. М., 1991. С. 410. [↑](#footnote-ref-14)
15. Чайковский Ю.В. Элементы эволюционной диатропики. М.: Наука, 1990. [↑](#footnote-ref-15)
16. См.: *Штейнберг В.Э.* Многомерность как дидактическая категория //Образование и наука. 2001. № 10(40). С. 20 − 30. [↑](#footnote-ref-16)
17. *Егоров В.С.* Философия открытого мира. М.; Воронеж, 2002. [↑](#footnote-ref-17)
18. См.: Зеер Э.Ф. Профессионально-образовательное пространство личности: синергетический подход //Образование и наука. 2003. № 5(23). С. 79 − 90. [↑](#footnote-ref-18)
19. См.: Абульханова-Славская К.А. Акмеологическое понимание субъекта // Основы общей и прикладной акмеологии. М., 1995. С. 91. [↑](#footnote-ref-19)