МИТИНА ЛАРИСА МАКСИМОВНА
доктор психологических наук, профессор, руководитель лаборатории профессионального развития личности Психологического института Российской академии образования,
mitinalm@mail.ru

MITINA LARISA
doctor of science in psychology, head of the laboratory of professional development of personality, Psychological institute of Russian academy of education

УДК 159.9.07

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ И НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОБУЧЕНИЯ И ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕРСОНАЛА ОРГАНИЗАЦИИ

THEORETICAL-METHODOLOGICAL AND SCIENTIFIC-METHODICAL BASE OF PERSONNEL EDUCATION AND PERSONALITY-PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Аннотация. Проводимые в рамках системного личностно-развивающего подхода теоретико-экспериментальные исследования позволили создать обобщающую концепцию профессионального развития личности, разработать инновационную психологическую технологию конструктивного изменения поведения специалиста и реализовать проекты и программы обучения и развития персонала предприятий и организаций.

Abstract. Basing on theoretical-experimental investigations conducted within the framework of the system personality-professional approach the author attempted to create a generalizing conception of personality professional development, to work out an innovational psychological technology of constructive changing of specialist's behavior and to realize projects and programs of personnel education and development.

Ключевые слова: внутрифирменное (внутриорганизационное) обучение, личностно-профессиональное развитие, исследования.

Keywords: in-firm (in-organization) education, personality-professional development, investigations.

Динамизм социально-экономических преобразований в стране обусловливает качественные изменения в системе «человек — образование — профессия», ставит вопрос об изучении стратегий профессиональной жизнедеятельности, психологических условий, факторов, средств личностно-профессионального развития специалистов разных профессиональных сфер.

Профессионализм и образующие его категории, такие как профессиональное развитие и профессиональное обучение, приобретают сегодня определяющее значение и признаются одними из показателей цивилизованности общества.

В связи с этим необходимо выделить следующие основные социально-психологические и психолого-педагогические аспекты проблемы личностно-профессионального развития человека:

• активная эволюция социальных институтов во второй половине XX — начале XXI вв. Возрастающая динамичность «внешних условий» жизни современного человека по-новому ставит тему «внутренних условий», преломляющих внешние, и формирующихся в процессах их разнообразных взаимодействий;

• эволюция профессий. Автоматизация и компьютеризация рабочих мест, быстрое старение профессиональных знаний, сокращающиеся сроки перехода на новые технологии работы (с 3–7 лет в 70–80 годы прошлого века до 0,8–2 лет в настоящее время), изменения условий работы и социальных ролей формируют новые пространства профессий;

• эволюция профессиональных биографий. Нормой биографии становятся многократные смены места работы, должности и профессии, миграции, периоды безработицы, переподготовки, по-новому ставящие вопросы использования человеческого капитала;

• эволюция субъектов деятельности. Профессиональное сообщество и работодатели предъявляют высокие требования не только (и не столько) к профессиональным знаниям, умениям, навыкам специалиста, но и — что главное, к его личностным характеристикам: мобильности,

конкурентоспособности, стрессоустойчивости, способности к саморазвитию и самообучению, включению в весомую активность других людей;

• эволюция образовательных институтов. Историческое удлинение жизни человека, в том числе профессиональной, в сочетании с ростом уровня образования и профессиональной подготовленности, продолжительности периодов ученичества предполагает непрерывность образования как на стадии профессиональной деятельности, так и на предстадиях — до начала профессионального труда, в процессе профессиональной подготовки (колледж, вуз) и общего образования (школа). Непрерывность образования требует многократного обучения и переобучения человека на протяжении всей трудовой жизни.

Решение проблем личностного и профессионального развития субъектов образования в современных условиях требует постановки ряда взаимосвязанных теоретических, экспериментальных и практических задач: 1) разработки нового методологического подхода к исследованию личностно-профессионального развития человека; 2) изучения целостной профессиональной эволюции человека (с момента поступления ребенка в школу через стадии осознанного и самостоятельного выбора профессии, профессиональной подготовки, регулярной и своевременной подготовки уже работающего специалиста к творческой самореализации в профессии); 3) выбора в качестве «единицы» анализа не отдельного субъекта, а функционально взаимодействующих со-субъектов — совокупного субъекта (полисубъекта); 4) исследования комплекса условий личностного и профессионального развития человека (интерпсихологических, интрапсихологических, интер-интрапсихологических) как ресурсов субъекта; 5) разработки интегративных психологических технологий личностно-профессионального развития субъектов деятельности.

Рассмотрение личностно-профессиональное развития субъекта образования на современном уровне и в категориях современной психологии, предполагает обращение к новым методологическим подходам, представленным в науках интеграционно-синтезирующего характера, которым принадлежит особая роль в понимании и изучении человека, в осмыслении его жизненных возможностей, высших целей и смыслов жизни.

Системный личностно-развивающий подход к изучению психологических основ профессионального труда человека [46; 47; 48] вытекает из системы философско-психологических воззрений на феномен жизни и человека в мире, из теоретико-методологического и практического изучения человека с парадигмальных позиций философской антропологии, основным предметом которой является проблема творческой активности, саморазвития и внутренней детерминации жизнедеятельности человека.

В русле этого подхода используются идеи культурно-исторической детерминации развития психики [16], в которой сформулирован принцип саморазвития личности. Идея субъектной детерминации жизненного пути человека обусловила выделение рефлексии в качестве основного механизма саморазвития [1; 3; 4; 14; 58]. Идея деятельностной детерминации [19; 39; 59; 76] основана на приоритетности деятельностно-преобразующего способа существования. Идея системной детерминации [10; 41; 73] позволила выделить такие модусы, как многомерность, многоплановость, многоуровневость, множественность детерминант психики.

Системная методология была использована нами для разработки системной теории (обобщающей концепции) личностно-профессионального развития человека и понимания профессионального труда как целостного психологического образования, состоящего из взаимосвязанных элементов, взаимодействующих в плане общего назначения системы.

Идеи целостности, единства, системной организации профессионального труда человека позволили представить эту сложнейшую психическую реальность в виде многомерного пространства, состоящего из трех взаимосвязанных пространств: личности, деятельности и общения при превалирующей роли личности. Каждое пространство имеет свою систему координат, свою центральную системообразующую основу, объединяясь в общее многомерное пространство интегральными характеристиками личности, которые обусловливают оптимальное функционирование и развитие не отдельных сторон, а профессионального труда в целом. Каждое из указанных составляющих профессионального труда задается разнообразными способами личностной (субъектной) реализации себя человеком. Профессиональная деятельность характеризуется такими альтернативными способами осуществления действий, как «система принуждения — система, направленная на развитие» в отношении себя и других. В системе профессионального общения как наиболее важную нужно выделить дихотомию таких способов реализации субъекта, как «принятие» и «непринятие» себя и других. В отношении собственной личности человек может реализовать либо «самостоятельность» в саморазвитии, либо «зависимость», то есть подверженность внешним стереотипам.

Основное содержание системной теории личностно-профессионального развития человека заключается в следующем:

• раскрытии структурных особенностей каждого пространства профессионального труда (деятельности, общения, личности), предполагающее установление его компонентного состава и механизмов структурирования компонентов в целостность;

• выделении качественной определенности и качественной специфичности системообразующих факторов (интегральных личностных характеристик), обусловливающих в совокупности эффективность целостной системы;

• выявлении особенностей системы уже не как структуры, а в ее динамике, т.е. установление закономерностей процессуальной, функциональной организации;

• выявлении закономерностей видоизменения системы личностно-профессионального развития

человека, характеризующих альтернативные стратегии жизнедеятельности: развития и адаптации;

• определении комплекса психологических условий личностно-профессионального развития субъекта, обусловливающих трансформационные процессы восстановления системы в целом, в которых формирующиеся потенциальности в виде рефлексивного ресурса самосознания личности обусловливают новый уровень и новое содержание психологических новообразований — интегральных личностных характеристик, посредством которых человек творит, созидает себя.

В рамках системного личностно-развивающего подхода [46; 48] нами проводятся исследования профессионального развития человека по четырем основным направлениям: содержательному (разработка обобщающей концепции профессионального развития личности); динамическому (вся временная динамика профессионального развития человека с момента выбора профессии до творческой самореализации личности в профессии); технологическому (разработка технологий профессионального развития личности и конструктивного изменения поведения специалиста) и институциональному (институты личностно-профессионального развития, включая образовательные системы и конкретные социальные группы, характеризующиеся особым типом общности — полисубъектностью).

В результате теоретико-экспериментального исследования профессионального труда была разработана концепция профессионального развития личности, в которой рассмотрены: в качестве объекта развития — интегральные характеристики личности (направленность, компетентность, гибкость); в качестве фундаментального условия — переход на более высокий уровень профессионального самосознания; в качестве психологического механизма — превращение собственной жизнедеятельности субъекта в предмет его практического преобразования; в качестве движущих сил — противоречивое единство «Я-действующего», «Я-отраженного» и «Я-творческого»; в качестве результата развития — творческая самореализация в профессии, достижение неповторимости личности.

Каждая интегральная характеристика представляет собой определенную комбинацию профессионально значимых личностных качеств, существенных для успешного действования в рамках той или иной конкретной профессии. Интегральные характеристики, объединяясь в сложные констелляции, обусловливают профессиональную мобильность, конкурентоспособность, жизнестойкость субъекта деятельности. Таким образом, профессиональное развитие личности представляет собой процесс повышения уровня и совершенствования структуры направленности, компетентности, гибкости путем актуализации рефлексивного ресурса разрешения внутриличностных противоречий и осознания необходимости изменения, преобразования своего внутреннего мира и образа жизни. Работа рефлексивных процессов самосознания может иметь характер как регулятивного, так и интеграционного, смыслопорождающего механизма, определяя тем самым психологическое содержание (способы и формы активности) рефлексивного ресурса личности и индивидуальную траекторию разрешения возникающих у нее внутриличностных противоречий.

Признавая положение о многовариантности изменений человека как открытой саморазвивающейся системы и значимости ценностных оснований выбора вектора этих изменений, мы утверждаем, что многообразие индивидуальных траекторий профессиональной жизнедеятельности человека происходит внутри двух основных стратегий (моделей).

Разработка различных моделей профессионального развития личности ведется как в отечественной и зарубежной науке, так и практике достаточно давно [6; 13; 20; 26; 31; 35; 42; 53; 58; 77; 80; 82]. Общей чертой большинства имеющихся в науке моделей является описание варианта развития, приближенного к идеальному, желаемому варианту; рассмотрение профессионального пути как сложного, противоречивого, но направленного на становление, развитие личности.

В концепции профессионального развития личности [46; 48] выделяются две альтернативные модели профессионального труда: модель адаптивного функционирования и модель профессионального развития личности. Данные модели отличаются друг от друга уровнем развития профессионального самосознания и интегральных личностных характеристик (направленности, компетентности, гибкости), которые являются психологической основой, необходимой для личностного и профессионального развития как уже состоявшихся профессионалов, так и будущих — учащихся школ, колледжей, вузов.

При адаптивном поведении (первая модель) в самосознании человека доминирует тенденция к подчинению профессиональной деятельности внешним обстоятельствам, процессы самоприспособления и подчинения среды исходным интересам субъекта. Модель отражает несформированные, неразвитые личностные характеристики, которые и обусловливают профессиональный регресс, профессиональную стагнацию.

Профессиональный регресс личности отражает искажение сущностных сил человека, ведущее к неспособности личности воспроизводить себя на более высоком уровне сложности, к отсутствию внутренней работы по обобщению собственного опыта, к снижению потребности в творчестве и смыслообразовании, целеполагании.

Динамика профессионального функционирования субъекта проходит три стадии: *адаптацию*, *становление* и *стагнацию*.

В *модели профессионального развития* человек характеризуется способностью выйти за пределы непрерывного потока повседневной педагогической практики и отрефлексировать свой профессиональный труд в целом. Этот прорыв дает ему возможность стать хозяином положения, полноправным субъектом, конструирующим свое настоящее и будущее, внутренне принимать, осознавать и оценивать трудности и противоречия профессионального

процесса, самостоятельно и конструктивно разрешать их в соответствии со своими ценностными ориентациями, рассматривать трудности как стимулы для дальнейшего развития, как преодоление собственных ограничений на этом пути. Осознание человеком своих потенциальных возможностей, перспектив личностного и профессионального роста побуждает его к постоянному экспериментированию, понимаемому как поиск, творчество, возможность выбора. Решающим элементом такой модели профессионального развития является возможность и необходимость делать выбор, следовательно, быть внутренне свободным и ответственным за все, что происходит сейчас и произойдет в будущем.

Рассматривая профессиональное развитие как непрерывный процесс самопроектирования личности, мы выделяем в нем три основные стадии психологической перестройки: *самоопределение*, *самовыражение* и *самореализацию*.

Выделенные в концепции модели профессиональной жизнедеятельности проверялись в исследованиях сотрудников, аспирантов, докторантов, выполненных под руководством автора статьи на профессиях как социономического профиля: учителях [2; 7; 23; 34; 62; 71; 72], социальных педагогах [52], преподавателях высшей школы [17; 33], психологах [38], специалистах службы занятости [18], — так и технономического — студентах технических вузов [68]; технических работниках, инженерах [65] и социотехнического — персональных водителях [64].

В работах экспериментально доказано, что модель профессионального развития характеризует конструктивный путь человека в профессии, путь созидания, наращивания своего творческого потенциала, тогда как модель адаптивного поведения определяет деструктивный путь в профессии, путь стагнации и невротизации, путь разрушения, расходования, расхищения своего креативного потенциала и личностных ресурсов.

Технология профессионального развития личности (ее модификация —технология конструктивного изменения поведения) разработана таким образом, что профессиональное развитие задается как цель подготовки и переподготовки специалиста, а не как косвенный эффект от инновации. Тем самым акцент в подготовке специалиста смещается с обучения новым способам деятельности на преобразование мотивационной, интеллектуальной, аффективной и — в конечном счете — поведенческой структур его личности. В результате адаптивное поведение трансформируется в поведение, направленное на саморазвитие, на творческую самореализацию в профессии [45; 47; 48].

Предложенная психологическая технология конструктивного изменения поведения специалиста призвана стимулировать работника к проявлению творческой активности, в которой осознанное стремление к самоизменению (самоисправлению) становится одним из важнейших элементов его саморазвития.

Технология включает:

• четыре стадии оптимизации (изменения) поведения (подготовку, осознание, переоценку, действие);

• процессы, происходящие на каждой стадии (мотивационные, когнитивные, аффективные, поведенческие);

• комплекс методов воздействия (традиционные и активные).

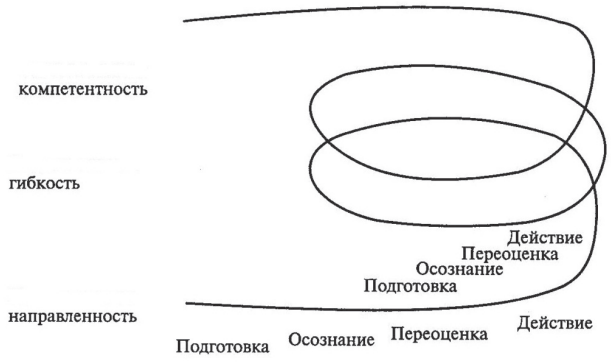

Рис. 1. Технологическая модель конструктивного изменения поведения специалиста

Практическая реализация технологической модели осуществляется в разных формах: в форме научно-практического семинара, тренинг-семинара, коуч-практикума. Однако наиболее эффективным организационно-педагогическим условием совершенствования процесса профессиональной подготовки является интегрированная в образовательное пространство колледжа или вуза технология профессионального развития личности, стадии которой соотнесены с курсами обучения и модифицированы в соответствии с учетом специфики возраста и специализации ее участников.

Объединяя, связывая и укрупняя различные блоки теоретических и практических дисциплин, технология придает процессу профессиональной подготовки специалистов целенаправленность, целостность, преемственность и последовательность, создавая комплексно-целевую и организационно-содержательную основу этой подготовки.

В последние годы психологическая технология доказала свою эффективность в системе внутрифирменного обучения — особой формы обучения персонала на предприятии, на которой следует остановиться отдельно.

Проблема обучения персонала на базе организаций рассматривалась в рамках нескольких основных исследовательских направлений: социологического, экономического, педагогического и психологического.

Социологические исследования проблем внутрифирменного обучения обнаруживают в основном «проблемные зоны» данного процесса [11; 28; 55; 69], анализируют историческое развитие взглядов на его проблематику в рамках теории «обучающейся организации» [5; 44; 61; 74]. Данная теория исходит из того, что обучение персонала организации ведет к «обученности всей организации в целом» и на этой основе создается качественно иная организация, обладающая способностью адаптации к меняющимся условиям рынка. В целом представители социологического направления

подчеркивают несомненную важность и обоснованность проведения внутрифирменного обучения персонала, позиционируя его как конкурентное преимущество организации.

Научной базой для *экономических исследований* [30; 60; 66; 75; 78] является теория «человеческого капитала», понимаемая как накопленный человеком определенный набор знаний, навыков, способностей, умений и т.п. (то есть его компетентности), которые способствуют росту производительности человека. В экономических исследованиях описываются различные факторы, влияющие на процесс проведения внутрифирменного обучения и оценку его результатов, выраженных в виде экономического эффекта, то есть чистой прибыли за счет более продуктивной деятельности сотрудников после обучения [22; 24; 79], а также в качестве социального эффекта в организации (например, улучшение социально-психологического климата, удовлетворенность сотрудников обучением и др.) [81].

В *педагогических исследованиях* [9; 32; 49; 70], касающихся проблем внутрифирменного обучения, научной основой является системный подход к обучению, парадигма непрерывного образования каждого человека в течение всей жизни, а также учет психологических особенностей обучения человека [8; 15; 29; 63].

Педагогический подход организации внутрифирменного обучения связан главным образом с построением эффективных моделей обучения, посредством которых приобретаются новые знания, умения и навыки, используемые в профессиональной деятельности.

Психологические исследования [21; 27; 50; 65] внутрифирменного обучения исходят из постулата о единстве процессов обучения и развития человека на протяжении всей его жизни [19; 25; 36; 42; 51; 67; 73], а также отталкиваются от практических и теоретических разработок в рамках акмеологии [3; 12; 20; 36] и андрагогики [4; 15; 37]. Психологические основания преследуют цель поиска и дальнейшего совершенствования посредством внутрифирменного обучения тех профессионально значимых личностных качеств, которые обусловливают успешное развитие человека в профессии.

Очевидно, что масштабно организованное внутрифирменное обучение, например, при создании так называемых «корпоративных университетов», носит комплексный характер и предполагает взаимодополнение указанных выше подходов.

В настоящее время наибольшее распространение получили четыре основные концепции обучения квалифицированных кадров:

• концепция специализированного обучения, ориентированного на сегодняшний день или ближайшее будущее. Эффективность такого обучения непродолжительна, но оно позволяет работнику сохранить рабочее место;

• концепция многопрофильного обучения, обладающая достаточно высокой экономической эффективностью за счет повышения внутрипроизводственной и внепроизводственной мобильности работников;

• концепция личностно-ориентированного обучения [58; 39; 43; 56; 57], целью которой становится развитие человеческих качеств, заложенных природой или приобретенных в практической деятельности;

• концепция профессионального развития (личностно-развивающего обучения) [40; 47; 54], в которой развитие понимается как непрерывный процесс самопроектирования личности, факторами которого являются внутренняя среда личности, ее активность и потребность в самореализации.

Наша концепция позволяет определить термин *«внутрифирменное обучение»* как процесс, направленный на повышение профессионально значимых качеств, способностей, знаний, умений и навыков работников, осуществляемый в реальном пространстве трудовой деятельности субъекта на предприятии.

В рамках концепции нами была разработана схема, отражающая составные компоненты психологических оснований внутрифирменного обучения (рис. 2).

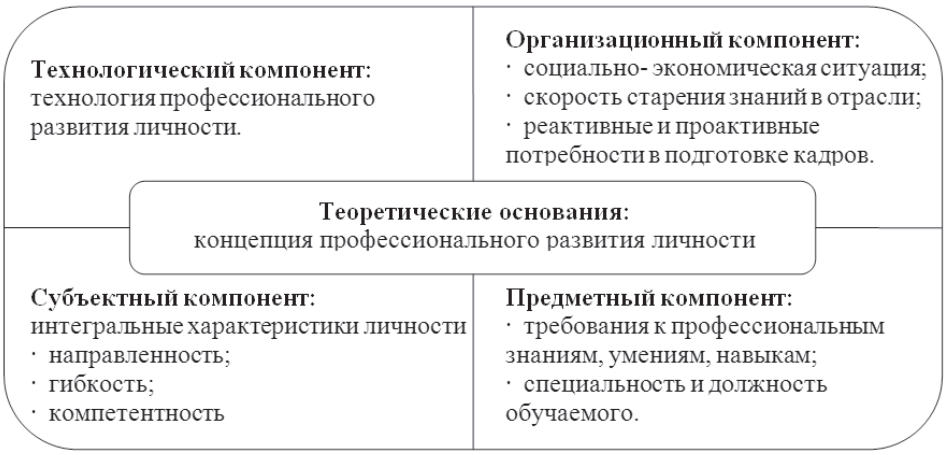

Рис. 2. Структура психологических оснований внутрифирменного обучения

Психологическими условиями, способными обеспечить эффективность внутрифирменного обучения, являются: повышение уровня профессионального самосознания специалиста, т.е. осознание им необходимости изменения, преобразования своего внутреннего мира и поиск новых возможностей самоосуществления в труде; ориентация на развитие интегральных характеристик личности (направленности, компетентности, гибкости); внедрение технологии профессионального развития в процесс внутрифирменного обучения.

Для проверки возможности внедрения психологической технологии профессионального развития личности в процесс внутрифирменного (внутриорганизационного) обучения в течение ряда лет проводились экспериментальные исследования [64; 65]. Основной эмпирической базой исследования стали 17 предприятий (производственная, транспортная, сферы услуг, банки, отраслевые центры профессионального переобучения и повышения квалификации). Число испытуемых составило 812 человек.

Программы, основанные на технологии профессионального развития, в процессе их внедрения в обучающих внутрифирменных центрах творчески переосмысливались, модифицировались, чтобы быть более технологичными, результативными, полезными, учитывающими отраслевые и профессиональные требования к профессионально значимым качествам, способностям, знаниям, умениям и навыкам работников.

Далее приводятся результаты специально организованной работы с банковскими служащими. Численность участников эксперимента составила: контрольная группа (КГ) — 22 человека, экспериментальная группе (ЭГ) — 23 человека.

Тестирование работников банка проводилось до и после завершения программы внутрифирменного обучения. Использовались методы наблюдения за ходом процесса обучения, интервьюирования преподавателей, методиста и директора Центра обучения персонала, учитывались результаты экзаменационных оценок слушателей.

В обеих группах проводилось обучение по программе «Организация кассовой работы». В КГ обучение осуществлялось по ориентированной на знания программе. Для ЭГ программа обучения была реструктурирована на основе технологии профессионального развития личности, наполнена упражнениями и новыми формами обучения, направленными на развитие интегральных характеристик личности: направленности, гибкости, компетентности. На первое место в данной программе было поставлено развитие интегральных характеристик личности, а обучение знаниям, умениям, навыкам рассматривалось как средство развития личности. Был разработан и проведен семинар для преподавателей, в рамках которого особое внимание было уделено осознанию преподавателями особенностей построения педагогической деятельности на уровне субъект-субъектного взаимодействия, умениям создавать условия для развития деятельностной, коммуникативной и личностной компетентности, а также умению включать в учебные программы тренинговые мероприятия, направленные на развитие интегральных характеристик личности слушателей.

Совместно с преподавателями были внесены содержательные изменения в составные части программы «Организация кассовой работы» для изменения направленности обучения из предметно-ориентированного в личностно-развивающее. Программа стала содержать дополнительные блоки (время обучения увеличилось на 11 часов), направленные на развитие интегральных характеристик личности согласно технологии профессионального развития личности:

• стадия мотивационной включенности (день приезда и 1 день обучения) — содержала вводное занятие, проведенное директором Центра обучения, и мотивационный тренинг. В рамках основного курса использовались упражнения, направленные на осознание важности профессионального развития работниками банка;

• стадия осознания и переоценки личностной позиции слушателей (2 и 3 дни обучения). В рамках основного курса использовались упражнения для развития деятельностной, коммуникативной и личностной компетентности сотрудников банка, проведен круглый стол;

• стадия действия (4 и 5 дни) — в рамках курса обучения использовались элементы проблемного обучения и тренинговые упражнения. Для закрепления и поддержания новых способов поведения было проведено отдельное занятие с рефлексией итогов курса обучения.

Результаты диагностики обеих групп были подвергнуты компьютерной обработке методами математической статистики с использованием параметрического критерия — t-критерия Стьюдента. Анализ изменений производился по шкалам САТ и тестовым методикам, рассматривались динамика изменений в каждой из групп до и после обучения и динамика изменений между КГ и ЭГ.

За время обучения в ЭГ произошли следующие статистически значимые изменения: повысились показатели ориентации во времени, поддержки, ценностной ориентации, спонтанности, самоуважения, принятия агрессии и понизились мотивация к избеганию неудач и тревожность (см. табл. 1).

В ЭГ по сравнению с КГ на статистически значимом уровне повысились показатели ориентации во времени, поддержки, ценностной ориентации, спонтанности, самоуважения, принятия агрессии, контактности, мотивации к успеху и уменьшились показатели тревожности, мотивации к избеганию неудач и ригидности.

Сравнительный анализ результатов диагностики эффективности обучения персонала банка с помощью методик, наблюдения, экспертной оценки директора обучающего центра и преподавателей, средней групповой оценки, полученной на экзамене, приведен на рис. 3.

Директор Центра обучения особенно отметил более высокую заинтересованность и включенность в процесс обучения слушателей и преподавателей во время проведения обучения в ЭГ. Все последующие программы в Центре обучения стали выстраиваться по разработанному внутреннему

Таблица 1

Изменение групповых показателей и значения t-критерия Стьюдента, определяющих индивидуально-психологические особенности личности.

Шкалы	**Ср. балл КГ до обучения**	**Ср. балл КГ после обучения**	**t-критерий Стьюдента КГ до и после обучения**	**Ср. балл ЭГ до обучения**	**Ср. балл ЭГ после обучения**	**t-критерий Стьюдента КГ до и после обучения**	**t-критерий Стьюдента до и после обучения между ЭГ и КГ**
Ориентации во времени	47,41	46,55	–1,24	48,48	52,09	2,74*	2,15*
Поддержки	41,87	41,74	–0,98	43,92	48,48	2,63*	2,16*
Ценностной ориентации	42,59	42,59	0,97	43,87	49,57	3,33**	2,25*
Гибкости поведения	44,82	43,68	–1,13	45,74	45,22	–0,91	0,97
Сензитивности	43,59	45,5	0,71	44,65	46,65	1,54	0,96
Спонтанности	44,0	44,18	1,03	41,83	49,48	4,23***	2,2*
Самоуважения	49,46	48,55	–1,18	51,13	55,74	3,09**	2,43*
Самопринятия	45,86	44,27	–1,23	48,09	48,35	0,76	1,45
Представлений о природе человека	52,14	52	–1,05	54,13	54,57	0,82	1,28
Синергии	46,77	48,32	0,71	49,22	46,35	–2,04	–1,13
Принятия агрессии	44,68	45,96	0,73	47,09	51,17	2,7*	2,12*
Контактности	44	41,05	–1,8	45,17	46,52	1,22	2,38*
Познавательных потребностей	48,59	46,59	–1,52	47,09	49,44	1,52	1,45
Креативности	41,68	40,27	–1,5	46,87	44,61	–1,62	1,9
Мотивации к избеганию неудач	18,68	18,96	0,74	18,48	17,13	–3,12**	–2,13*
Тревожности	48,36	48,05	–1,11	43,96	40,35	–2,57*	–3,79**
Ригидности	25,0	26,09	1,03	24,04	23,22	–1,71	–2,79
Мотивации к риску	16,64	15,59	–1,18	18,22	19,7	1,2	2,45*
Готовности к риску	–6,68	–9	–0,89	–9,26	–10,74	–0,98	–0,94
Шкала 1 АМ	36,59	36,82	0,75	36,7	43,57	3,43**	3,18**
Шкала 2 АМ	31,5	31,05	–0,82	31,13	25,87	–2,91**	–2,74*
Шкала 3 АМ	35,05	34,05	–0,93	35,61	36,96	1,31	1,48
Шкала 4 АМ	34,32	34,27	–0,7	33,3	38,48	4,28***	2,78*

Звездочками отмечены значимые различия:
* — уровень значимости 0,95; ** — уровень значимости 0,99; *** — уровень значимости 0,999.

стандарту построения программы обучения, в основу которого легли материалы эксперимента.

На основании полученных результатов данного исследования и многих других исследований, проведенных нами, можно сделать вывод о том, что эффективность внутрифирменного (внутриорганизационного) обучения — это положительный результат изменений, полученный в процессе обучения и развития персонала, выражающийся в повышении уровня профессиональных знаний, умений, навыков, осознанного поиска новых возможностей самоосуществления в труде, развитии интегральных характеристик личности специалиста. Эффективность внутрифирменного обучения достигается при сочетании качественной профессиональной подготовки с развитием интегральных характеристик личности обучающегося. Основным фактором, обусловливающим эффективность внутрифирменного обучения, становится стратегия профессионального развития личности.

Интеграция в учебный процесс технологии профессионального развития личности выступает в качествен главного психолого-педагогического условия совершенствования внутрифирменного обучения, создавая комплексно-целевую и организационно-содержательную основу обучения и развития интегральных характеристик личности сотрудников предприятия. Обучение знаниям, умениям, навыкам в данном контексте выступает средством развития интегральных характеристик личности слушателей.

Таким образом, проводимые в рамках системного личностно-развивающего подхода теоретико-экспериментальные исследования позволили создать обобщающую концепцию профессионального развития личности, разработать инновационную психологическую технологию конструктивного изменения поведения специалиста и реализовать проекты и программы обучения и развития персонала предприятий и организаций.

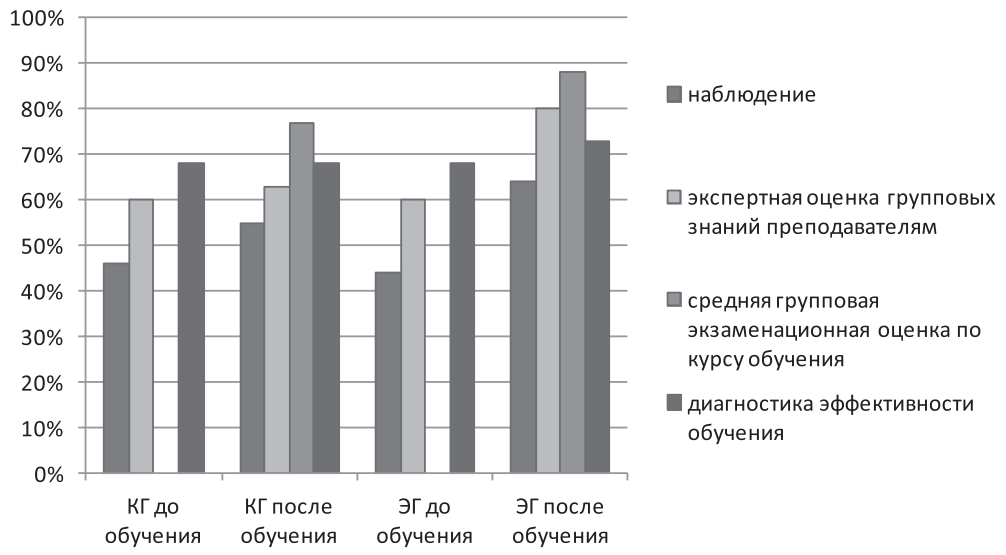

Рис. 3. Сравнительный анализ результатов диагностики эффективности обучения персонала банка

1. *Абульханова-Славская К. А.* Стратегии жизни. — М., 1991. — 299 с.
2. *Аветисян К. А.* Психологическое содержание и условия развития поведенческой гибкости учителя: дисс. … канд. психол. наук. — М., 2001. — 212 с.
3. *Ананьев Б. Г.* Психология и проблемы человекознания. — М., 1996. — 384 с.
4. *Анцыферова Л. И.* Личность в динамике: Некоторые итоги исследования // Психологический журнал. — 1981. — № 2. — С. 30–35.
5. *Арджирис К.* Организационное научение. — М., 2004. — 563 с.
6. *Артемьева Т. И.* Методологический аспект проблемы способностей. — М, 1981. — 184 с.
7. *Асмаковец Е. С.* Психологические факторы и условия эмоциональной гибкости учителя: дисс. … канд. психол. наук. — М., 2000. — 171 с.
8. *Бабанский Ю. К.* Оптимизация процесса обучения (Общедидактический аспект). — М. 1977. — 247 с.
9. *Бадаев Ю. Л.* Модели внутрифирменной подготовки и переподготовки кадров // Профессиональное образование — 2009. — № 1. — С. 33–34.
10. *Барабанщиков В. А.* Системная организация и развитие психики // Психологичесакий журнал. — 2003. — № 1. — С. 29–46.
11. *Белышев А. Ю.* Институционализация внутрифирменного образования в условиях становления рыночных отношений: социокультурный анализ: дисс. … канд. социол. наук. — Ростов-н/Д., 2007. — 175 с.
12. *Бодалев А. А.* Психология общения. — М., 1996. — 256 с.
13. *Братусь Б. С.* Очерки по психологии аномального развития личности. — М.: МГУ, 1980 — 157 с.
14. *Брушлинский А. В.* Субъект: Мышление, учение, воображение. — М., 1996. — 392 с.
15. *Вербицкий А. А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. — М., 1991. — 207 с.
16. *Выготский Л. С.* Психология развития как феномен культуры. — М., 1996. — 513 с.
17. *Галина З. Н.* Профессиональные деформации преподавателей вуза и личностно-профессиональное развитие студентов: автореф. дисс.… канд. психол. наук. — М., 2011. — 26 с.
18. *Голубева Я. В.* Психологические условия и фвкторы профессионального развития специалиста службы занятости: дисс.… канд. психол. наук. — М., 2006. — 187 с.
19. *Давыдов В. В.* О понятии личности в современной психологии // Психологический журнал. — 1988. — № 4. — С. 15–22.
20. *Деркач А. А., Москаленко О. В.* Акмеологические основы профессионального самосознания личности. — Астрахань, 2000. — 330 с.
21. *Дубиненкова Е. Н.* Внутрифирменное обучение как фактор формирования организационной культуры предприятия малого бизнеса: дисс. … канд. психол. наук. — Ярославль, 2004. — 227 с.
22. *Дятлов С. А.* Теория человеческого капитала. — СПб., 1996. — 141 с.
23. *Ефимова Н. С.* психологические особенности интеллектуальной гибкости учителя: дисс. … канд. психол. наук. — М., 2001. — 145 с.
24. *Журавлев П. В.* и др. Мировой опыт в управлении персоналом. Обзор зарубежных источников. — Екатеринбург, 1998. — 232 с.
25. *Забродин Ю. М.* Проблемы разработки практической психологии (О научных основах психологической службы) // Психологический журнал. — 1980. — Т. 1. — № 2. — С. 5–18.
26. *Зеер Э. Ф.* Психологические основы профессионального становления личности инженера-педагога: дисс. … д-ра психол. наук. — Л., 1988. — 110 с.

27. *Зенцова Ю. С.* Влияние краткосрочного социально-психологического тренинга на управленческий потенциал личности: дисс. … канд. психол. наук. — Казань, 2003. — 166 с.
28. *Зимина Е. Ю.* Типологические модели внутрифирменного профессионального образования: управленческий аспект: дисс. … канд. социол. наук. — Новосибирск, 2009. — 167 с.
29. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология. — Ростов-н/Д., 1997. — 480 с.
30. *Кирьянов А. В.* Повышение эффективности внутрифирменного обучения персонала промышленного предприятия: дисс. … канд. экон. наук. — М., 2009. — 184 с.
31. *Климов Е. А.* Психология профессионального самоопределения. — Ростов н/Д., 1996. — 512 с.
32. *Ковтуненко Л. В.* Педагогические условия профессионально-педагогического становления сотрудников службы исполнения наказаний в ведомственном образовательном учреждении: дисс. … канд. пед. наук. — Воронеж, 2006. — 235 с.
33. *Козлова А. В.* Психологические особенности профессиональной деформации личности учителя высшей школы: дисс. … канд. психол. наук. — М., 2006. — 147 с.
34. *Колмакова И. Г.* Психологические особенности и условия развития полиролевого поведения учителя: дисс. … канд. психол. наук. М., 2008. — 187 с.
35. *Кудрявцев Т. В., Шегурова В. Ю.* Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности // Вопросы психологии. — 1983. — № 2. — С. 46–51.
36. *Кузьмина Н. В.* Способности, одаренность и талант учителя. — Л., 1985. — 128 с.
37. *Кулюткин Ю. Н., Сухобская Г. С.* Методы изучения профессиональной направленности личности учителя. — Л., 1979. — 165 с.
38. *Лекарева М. П.* Анализ изменений Я-концепции студентов-психологов в процессе изучения основ гештальттерапии: дисс.… канд. психол. наук — М., 1999. — 160 с.
39. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. — М., 1975. — 304 с.
40. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение / Под ред. Л.М. Митиной. — М.: Академия, 2005. — 336 с.
41. *Ломов Б. Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. — М., 1984. — 444 с.
42. *Маркова А. К.* Психология труда учителя. — М., 1993. — 192 с.
43. *Маслоу А.* Самоактуализация // Психология личности / Под. ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузырея. — М., 1982. — 288 с.
44. *Матиашвили В. М.* Организационная проблема: диагностика и решение // Вестник Академии естественных наук. — 2000. — № 3. — С. 42–53.
45. *Митина Л. М.* Психология развития конкурентоспособной личности. — М.: Флинта, 2002. — 400 с.
46. *Митина Л. М.* Психология труда и профессионального развития учителя. — М.: Академия, 2004. — 320 с.
47. *Митина Л. М.* Психология профессионального развития личности: теоретико-методологические проблемы // Российский научный журнал. — 2010. — № 1(2). — С. 57–63.
48. *Митина Л. М., Соловьев В. Ю.* Личностно-профессиональное развитие специалистов социотехнического типа профессий // Российский научный журнал — 2011. — № 1(20). — С. 109–116.
49. *Моисеенко С. А.* Внутрифирменное обучение специалистов вневедомственной охраны как ресурс их профессионального развития: дисс.… канд. пед. наук. — Кемерово, 2005. — 223 с.
50. *Одинг А. С.* Креативно-личностное развитие управленческих кадров в условиях дифференцированного обучения: дисс.… канд. психол. наук. — М., 2006. — 198 с.
51. *Подольский А. И.* и др. Психология подготовки специалистов для современного производства. — М., 1991. — 187 с.
52. *Попова А. В.* Психологические условия совершенствования профессиональной подготовки студентов-социальных педагогов (на материале педагогического колледжа): дисс. … канд. психол. наук — М., 2006. — 212 с.
53. *Пряжников Н. С.* Профессиональное и личностное самоопределение. — М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996. — 256 с.
54. Психотехнологии и психотехники профессионального развития личности / Под ред. Л. М. Митиной, С. А. Подосинникова. — Астрахань: Астраханский университет, 2008. — 392 с.
55. *Радаев Т. В.* Корпоративное обучение в системе социального управления: автореф. дисс. … канд. социол. наук. — Н. Новгород, 2007. — 27 с.
56. *Рогачева Е. Ю.* Педагогика Джона Дьюи в XX веке: кросс-культурный контекст. — Владимир, 2005. — 333 с.
57. *Роджерс К.* Несколько важных открытий // Вестник МГУ. Сер. 14: Психология. — 1990. — № 2. — С. 58–65.
58. *Рубинштейн С. Л.* Принципы творческой самодеятельности. К философским основам современной педагогики // Вопросы психологии. — 1986. — № 4. — С. 52–59.
59. *Рубцов В. В.* Основы социально-генетической психологии. — М., Воронеж, 1996. — 384 с.
60. *Сафонова М. Ю.* Оценка эффективности внутрифирменного обучения: дисс. … канд. экон. наук. — М., 2003. — 152 с.
61. *Сенге П.* Танец перемен: новые проблемы самообучающихся организаций. — М., 2003. — 624 с.
62. *Сергеева А. В.* Русские: стереотипы поведения, традиции, ментальность. 5-е изд., испр. — М., 2008. — 320 с.
63. *Сластенин В. А., Шутенко А. И.* Профессиональное самосознание учителя // Magister. — 1995. — № 3. — С. 52–58.
64. *Соловьев В. Ю.* Психологические условия личностно-профессионального развития специалистов профессий социотехнического типа: автореф. дисс. … канд. психол. наук — М., 2011. — 27 с.

65. *Сорока В. А.* Психологические критерии эффективности внутрифирменного обучения персонала предприятия: дисс. … канд. психол. наук. — М., 2009. — 142 с.
66. *Сычева С. М.* Управление формирование и развитием системы внутрикорпоративного обучения персонала: теорико-методический аспект: автореф. дисс. … канд. экон. наук. — М., 2008. — 26 с.
67. *Талызина Н. Ф.* Один из путей развития советской теории учения // Вопросы психологии. — 1978. — № 1. — С. 16–27.
68. *Токарева Е. В.* Индивидуально-психологические особенности развития конкурентоспособной личности: дисс. … канд. психол. наук. — М., 2007. — 180 с.
69. *Урываева Е. В.* Персонал в бизнес-организациях: обучение и развитие в современных условиях: дисс. … канд. социол. наук. — Волгоград, 2008. — 173 с.
70. *Филин С. А.* Андрагогистический подход к построению системы профессионального обучения персонала предприятия: автореф. дисс. … канд. пед. наук. — Новгород, 2005. — 199 с.
71. *Хабибуллин Э. Р.* Готовность к риску как фактор эффективной педагогической деятельности в ситуациях неопределенности: дисс. … канд. психол. наук. — М., 2008. — 150 с.
72. *Чернов Д. Ю.* Влияние педагогической направленности учителя на разрешение нестандартных ситуаций в системе «учитель — ученик»: дисс. … канд. психол. наук. — М., 2001. — 136 с.
73. *Шадриков В. Д.* Способности человека. — М., 1997. — 320 с.
74. *Шекшня С. В.* Управление персоналом современной организации: учеб.-практ. пособие. — М., 1998. — 363 с.
75. *Шендриков Д. А.* Внутрифирменное обучение персонала и пути повышения его эффективности: дисс. … канд. экон. наук. — М., 2001. — 175 с.
76. *Эльконин Д. Б.* Психология игры. — М., 1999. — 360 с.
77. *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис. — М., 1996. — 344 с.
78. *Якимчук О. Н.* Управление профессиональным ростом персонала организации: автореф. дисс. … канд. экон. наук. — М., 2006. — 22 с.
79. *Becker G.* A Note on Restaurant Pricing and… Culture // European Journal of Marketing. — 1993. — № 27 (1). — 35–44 p.
80. *Loevinger J.* Ego Development. San Francisco: Jossey-Bass., 1976. — 504 p.
81. *Phillips J.* Accountability in Human Resource Management. Butterworth-Heinemann, Oxford, 1995. — 342 p.
82. *Super D. E., et al.* Vocational Development: A Framework of Research. N.Y., 1957. — 391 p.