

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ  
МЕЖДУНАРОДНАЯ АКАДЕМИЯ АКМЕОЛОГИЧЕСКИХ НАУК  
ЦЕНТР АКМЕОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ



# АКМЕОЛОГИЯ

НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

2013, № 1 (45)

Издается с 2001 г.

*Журнал входит в «Перечень ведущих рецензируемых журналов и изданий для опубликования основных научных результатов диссертаций»,  
Российский индекс цитирования и зарегистрирован  
в Международном центре ISSN (г. Париж)*

---

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР – **ДЕРКАЧ Анатолий Алексеевич**  
Заслуженный деятель науки РФ, академик Российской академии образования,  
Президент Международной академии акмеологических наук,  
доктор психологических наук, профессор

---

#### РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

**Бодалев Алексей Александрович** – председатель,  
Заслуженный деятель науки РФ, академик РАО,  
доктор психологических наук, профессор  
**Сайко Эди Викторовна** – заместитель председателя,  
член-корр. РАО, доктор исторических наук, профессор

#### Члены редакционного совета

**Абульханова Ксения Александровна** – академик РАО,  
доктор философских наук, профессор  
**Климов Евгений Александрович** – академик РАО,  
доктор психологических наук, профессор  
**Рубцов Виталий Владимирович** – академик РАО,  
доктор психологических наук, профессор  
**Фельдштейн Давид Иосифович** – академик РАО,  
доктор психологических наук, профессор  
**Зимняя Ирина Алексеевна** – академик РАО,  
доктор психологических наук, профессор  
**Купцов Владимир Иванович** – академик РАО,  
доктор философских наук, профессор  
**Кузьмина Нина Васильевна** – член-корр. РАО,  
доктор психологических наук, профессор  
**Михайлов Геннадий Степанович** –  
доктор психологических наук, профессор  
**Перельгина Елена Борисовна** –  
доктор психологических наук, профессор

#### РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

**Газарин Александр Валерьевич** – первый заместитель  
главного редактора (шеф-редактор), академик МААН,  
доктор педагогических наук, профессор  
**Раскова Людмила Федоровна** – ответственный  
секретарь, кандидат психологических наук

#### Члены редакционной коллегии

**Асеев Владимир Георгиевич** – академик МААН,  
доктор психологических наук, профессор  
**Аганов Валерий Сергеевич** – академик МААН,  
доктор психологических наук, профессор  
**Москаленко Ольга Валентиновна** – академик МААН,  
доктор психологических наук, профессор  
**Соловьева Наталья Викторовна** – академик МААН,  
доктор педагогических наук, профессор  
**Галицкая Лидия Анатольевна** –  
кандидат философских наук, профессор

---

Журнал зарегистрирован в Министерстве печати и информации РФ  
Регистрационный номер 012108

Адрес редакции: 119606, Москва, проспект Вернадского, 84

Телефоны: +7 (495) 436 95 31, +7 (495) 436 98 82

E-mail: [akmeology@akmeology.ru](mailto:akmeology@akmeology.ru) Сайт: [www.akmeology.ru](http://www.akmeology.ru)

Редакционный совет, редколлегия и редакция не располагают возможностью  
вести частную переписку, рецензировать и возвращать не заказанные им материалы

Индекс журнала в каталоге подписных изданий  
Агентства «Роспечать» – 42119

ISSN 2075-7577

© Международная академия акмеологических наук, 2013

## СОДЕРЖАНИЕ CONTENTS

### Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека

Akmeology: Personal and Professional Development of a Human

*Деркач А.А.*

#### **Психолого-акмеологические основания и средства оптимизации личностно-профессионального развития конкурентоспособного специалиста..... 11**

*В серии публикаций (№№ 4, 2012; 1-4, 2013) актуализируется необходимость научной разработки инновационных подходов к профессиональному образованию в современной России, адекватных индивидуальному, личностному и субъектному своеобразию каждой становящейся личности; комплексно рассмотрена проблема повышения профессионализма во всех экономических и социальных отраслях на основе создания целостных систем личностно-профессионального развития; обобщены важнейшие средства оптимизации такого развития. **Ключевые слова:** личностно-профессиональное развитие, будущий специалист, оптимизация, психолого-акмеологический подход.*

*Derkach A.A.*

#### **Psychological-akmeological bases and means of optimizing personal and professional development of competitive specialist ..... 11**

*Updated professional development of psychological and akmeological approach to education (№№ 4, 2012; 1-4, 2013). The problem of professionalism through the creation of integrated systems of personal development in the profession, optimization of such development. **Key words:** personality-professional development, future professional, optimization, psycho-akmeological approach.*

*Кузьмина Н.В., Шмелева Е.А.*

#### **Развитие акмеинновационного потенциала будущего учителя в профессионально-образовательной среде вуза ..... 16**

*Статья посвящена проблеме подготовки учителя, готового к продуктивной реализации акмеинновационного потенциала в профессиональной деятельности. Рассматриваются возможности образовательной среды вуза в развитии компетенций инновационной деятельности будущего учителя. **Ключевые слова:** акмеинновационный потенциал, образовательная среда вуза, инновационные компетенции, авторские системы деятельности.*

*Kuz'mina N.V., Shmeleva E.A.*

#### **Educational environment of a university in the development of the acme-innovative potential of future teachers ..... 16**

*The article deals with the problem of training the teacher that is ready for successful realization of the acme-innovative potential in the professional work. The authors investigate the capability of the university educational environment in terms of the development of future teachers' innovation competences. **Key words:** acme-innovative potential, university educational environment, innovative competences, author's systems of activity.*

*Степнова Л.А., Алмагестова М.Т.*

#### **Акмеологические технологии личностно-профессионального развития руководителей высшего управленческого звена ..... 21**

*Определены акмеологические технологии личностно-профессионального развития топ-менеджера, алгоритм приобретения знаний и навыков топ-менеджера. **Ключевые слова:** топ-менеджер, личностно-профессиональное развитие, акмеологические технологии.*

*Stepnova L.A., Almagestova M.T.*

#### **Akmeologic technology of the personal-professional development of senior management ... 21**

*Defined akmeologic technology of the personal-professional development the top manager, the algorithm of acquiring knowledge and skills of the top manager. **Key words:** top manager, personal-professional development, akmeologic technology.*

## Теоретические исследования Theoretical Studies

Агапов В.С.

### **Системное изучение Я-концепции субъекта в российской психологии .....27**

*Актуализируется значимость обращения к системному исследованию концепции Я, самости, идентичности и субъектности российской личности. Анализируются исследования Я-концепции, самосознания, самопонимания, самореализации и самоактуализации. Предлагается системно-субъектная парадигма изучения Я-концепции как целостного личностно-смыслового образования. Определяется проблемное поле и направления исследовательской программы. **Ключевые слова:** самость, Я-концепция, идентичность, самодетерминация, самодетельность, субъектность, системность, комплексность, междисциплинарность, парадигма, становление, развитие, самоидентификация.*

Agapov V.S.

### **Systemic study of self-conception subject in Russian psychology .....27**

*Defined value system research self-concepts, self, identity and subjectivity of the russian identity. The analysis study of self-conception, consciousness, self-understanding, self-expression and self-actualization. A systematic-subject study self-paradigm concepts as holistic personality-meaning of education. Identified problem field and programme of study. **Key words:** self, self-concept, identity, subjectivity, systematic, comprehensive, interdisciplinary, paradigm, the formation, development, identity.*

## Эмпирические исследования Empirical Studies

Шадриков В.Д., Кузнецова М.Д.

### **Динамика связей показателей интеллекта и рефлексии в процессе обучения .....31**

*В статье рассматриваются результаты экспериментальных работ, посвященных изучению роли рефлексии в развитии познавательных способностей школьников. Рассматривается динамика изменения связей между рефлексией и показателями интеллекта на разных этапах обучения (четвертые, шестые и десятые классы). Приводятся результаты двухлетней работы, направленной на развитие способностей школьников в образовательном процессе. **Ключевые слова:** интеллект, интеллектуальные операции, рефлексия, познавательные способности, развитие способностей, учебная деятельность.*

Shadrikov V.D., Kuznetsova M.D.

### **The dynamics of intelligence and reflection relationship indexes in the learning process ....31**

*The results of series of experiments in investigating the role of reflection in developing of students' intellectual abilities are discussed in the article. The dynamics of intelligence and reflection relationship indexes change in various stages of schooling (the fourth, sixth and tenth grades) is examined. The results of the two years experimental work to develop students' intellectual abilities in educational process are discussed. **Key words:** intelligence, intellectual operations, intellectual abilities, reflection, ability development, learning activity.*

Мельничук А.С., Батарчук Е.А.

### **Представления о стратегиях поведения различных типов руководителей в ситуации конфликта .....43**

*Представления о поведении руководителей в ситуации конфликта рассматриваются как элемент индивидуально управленческой концепции и вид субъективных профессиональных эталонов. Обсуждается влияние таких представлений на развитие конфликтологической компетентности руководителя. Представлены результаты исследования представлений о стратегиях поведения в конфликте трех типов руководителей («успешного», «неэффективного» и «типичного»). Выявлено, что успешный руководитель воспринимается как преимущественно использующий стратегии диалога, а также безотлагательно реагирующий на возникающие конфликты. **Ключевые слова:** конфликт, конфликтологическая компетентность, представления, руководитель, стратегия поведения в конфликте.*

Melnichuk A.S., Batarchuk E.A.

**The representations about behavior strategies of different types of managers in conflict situations.....43**

*The representations about behavior strategies of managers in conflict situations are treated as an element of individual managerial concept and as a kind of subjective professional standards. The impact of such representations on development of conflictological competence is discussed. The results of the study of representation about behavior strategies of three types of managers («successful», «ineffective», «typical») are presented. It's revealed that successful manager is perceived as predominantly using dialogue strategies and responding to emerging conflicts without delay. **Key words:** conflict, conflictological competence, representations, manager, strategy of behavior in conflict.*

Марасанов Г.И.

**Фактор успешности («акме»-фактор) управленческого консультирования.....46**

*Исследуются причины, способствующие или препятствующие эффективности начального этапа управленческого консультирования. В результате исследования обнаружено, что чем с меньшим количеством причин связывает клиент-руководитель проблемы, возникающие у него в организации, тем менее оптимистичным будет прогноз успешности консультативных усилий психолога, особенно в начале его работы с клиентом. **Ключевые слова:** управленческое консультирование, монопричинность (полипричинность) проблем, успешность консультирования, «акме»-фактор.*

Marasnov H.I.

**Successfulness factor («akme»-factor) of management consulting.....46**

*The causes that contribute to, or impede the successfulness of the initial stage of the management consulting are analysed. As a result of research it had been found that to the less quantity of causes the client-manager attributes the problems arising in his firm, so the less optimistic would be the prognosis of successfulness of psychologist's consulting, particularly at the start of his work with the client. **Key words:** management consulting, monocausality (polycausality) of the problems, successfulness of the consulting, «akme»-factor.*

Лифшиц М.В.

**Эмпирическое исследование типологических особенностей характера .....50**

*Статья посвящена вопросу соотношения темпераментных и характерологических особенностей, а также проблеме типологии характера. Изучение характера, как фундаментальной основы индивидуальности человека, является актуальной темой в отечественных и зарубежных исследованиях, при этом особую проблему составляет выделение типов характера на основе комбинации его отдельных черт и возможность их классификации. **Ключевые слова:** характер, черты характера, типы характера, темперамент, индивидуальность*

Lifshitz M.V.

**Empiric research of the typological character traits .....50**

*This article focuses on the connections between temperamental and personality traits, as well as on the nature of the problem of character typology. The study of character as the fundamental basis of human individuality is an acute topic both in the domestic and foreign researches. A particular problem here is a description of character types based on a combination of the individual features and the possibility to classify them. **Key words:** character, character traits, character types, temperament, individuality*

Прокудин И.А.

**Соотношение смысловых ориентаций и склонности к зависимому поведению .....53**

*В статье рассматриваются особенности развития смысловых ориентаций и склонности к зависимому поведению у студентов средних профессиональных образовательных учреждений. Представлены результаты эмпирического исследования, подтверждающие наличие связей разной направленности между смысловыми ориентациями и склонностью к зависимому поведению в юношеском возрасте. **Ключевые слова:** смысловые ориентации, склонность к зависимому поведению, юношеский возраст.*

Prokudin I.A.

**Correlation of life orientations and inclination to dependent behavior .....53**

*The peculiarities of development of life orientations and inclination to dependent behavior of the students of secondary professional educational institutions are considered in the article. The results of the empirical research proving presence of different connections between life orientations and inclination to dependent behavior at preadult age are shown. **Key words:** life orientations, inclination to dependent behavior, preadult age.*

Размахнина Д.Ю.

**Взаимосвязь гендерных стереотипов и семейных ролей в представлениях подростков.....58**

*В статье приводятся результаты эмпирического исследования гендерных представлений подростков, проведенного с использованием авторской методики, основанной на психосемантическом подходе. Статья содержит некоторые теоретические аспекты проблемы, описание диагностической процедуры и результаты изучения взаимосвязанных представлений о гендерных стереотипах и семейных ролях в группах юношей и девушек из полных и неполных семей. **Ключевые слова:** гендерные стереотипы, гендерные роли, гендерная социализация, подростковый возраст.*

Razmakhnina D.Yu.

**Interrelation of gender stereotypes and family roles in teenagers' representation.....58**

*This article presents an empirical research of gender representation of teenagers by using the author's method based on psychosemantic approach. The article contains a theoretical basis for the research, a description of the diagnostic procedure and results of the studying interrelated representations about gender stereotypes and family roles that were obtained in the groups of boys and girls from complete and incomplete families. **Key words:** gender stereotypes, gender roles, gender socialization, teen age.*

**Акмеология профессиональной деятельности  
Akmeology of Professional Activity**

Катаева Л.И.

**Акмеологические детерминанты профессионального самоопределения субъекта труда .....61**

*Статья посвящена раскрытию сущности акмеологического подхода к выявлению детерминант профессионального самоопределения. В работе приводится описание и анализ шести пространств профессионального самоопределения с различной степенью детерминирования ими личностно-профессионального развития субъекта в траектории движения к акме. **Ключевые слова:** профессиональное самоопределение, акмеологические детерминанты профессионального самоопределения, векторы выделения пространств.*

Kataeva L.I.

**Akmeological determinants of professional self-determination labor subject .....61**

*This article is devoted to revealing the essence of akmeological approach to identifying the determinants of professional self-determination. In this work is the description and analysis of the six spaces professional self-determination with varying degrees of their conditionality personality-professional development subject in the motion path to Acme. **Key words:** professional self-determination, akmeological determinants of professional self-determination, vectors for spaces.*

Кириченко А.В., Барложецкая Н.Ф.

**Акмеологический анализ причин ошибок экспертной оценки профессиональной деятельности .....65**

*Статья посвящена акмеологическому анализу ошибок экспертной оценки профессиональной деятельности и порождающих их причин. В статье дается обоснование актуальности изучаемой проблемы. Анализируется проблема ошибок экспертной оценки профессиональной деятельности. Проводится их систематизация и классификация. Дается описание методологических, технологических, технических, связанных с согласованием мнений экспертов, психологических, акмеологических, организационных, нормативно-правовых, математических, системных ошибок экспертной оценки профессиональной деятельности. Кроме этого дается описание причин, лежащих в основе допускаемых ошибок экспертной оценки профессиональной деятельности. Приводятся обоснованные выводы. **Ключевые слова:** экспертная оценка, профессиональная деятельность, ошибки экспертной оценки профессиональной деятельности, причины, порождающие ошибки экспертной оценки профессиональной деятельности.*

Kirichenko A.V., Barlozhetskaya N.F.

**Akmeological analysis the causes of errors expert evaluation of professional activity .....65**

*Article is devoted to analysis of errors acmeological peer review of professional activity and their causes. The paper contains substantiation of the relevance of the investigated problem. Examines the problem of errors expert evaluation professional performance. Their systematization and classification. Describes the methodological, technological, technical, related to the harmonization of the views of experts, psychological, acmeological, institutional, regulatory, mathematical, system errors, expert evaluation of professional performance. In addition describes the causes of the errors committed by peer review. Provide valid conclusions. **Key words:** expert assessment, professional activities, peer review failures, the causes of failure of peer review.*

Гребнева Е.М., Абдрахимова Г.М.

**Лидерство как акмеологический критерий эффективности руководителя среднего звена .....72**

*В статье раскрывается содержание акмеологических критериев эффективности руководителя среднего звена через понятия: лидерские компетенции, лидерский потенциал, модель лидерских компетенций, уровни лидерства. Описывается система работы по развитию лидерского потенциала на примере одного из предприятий газотранспортной отрасли. **Ключевые слова:** руководитель, лидерство, акмеологический критерий.*

Grebneva E.M., Abdrakhimova G.M.

**Leadership as the akmeological criterion of effectiveness of mid-level manager .....72**

*The content of akmeological criteria of effectiveness of mid-level manager through the concepts of leadership competence, leadership potential, leadership competencies, levels of leadership. Describes the system of work for the development of leadership potential based on one of the gas transportation industry. **Key words:** mid-level manager, leadership, akmeological criteria.*

Бабичев И.В.

**Психолого-акмеологический отбор персонала как перспективная форма профотбора .....76**

*Статья посвящена профессиональному психолого-акмеологическому отбору персонала. Обоснована необходимость нового подхода к отбору кадров. **Ключевые слова:** психолого-акмеологический отбор персонала, оперативная психодиагностика, акмеологические инварианты профессионализма.*

Babichev I.V.

**Psycho-akmeological selection of the personnel as a promising form of selection of profession selection .....76**

*The article is devoted to professional psycho-akmeological the selection of personnel. It substantiates the need for a new approach to the selection of personnel. **Keywords:** psycho-akmeological selection of the personnel, operative psychodiagnostics, akmeological invariants of professionalism.*

**Профессиональная подготовка будущего специалиста  
Training Future Specialist**

Худобина О.Ф.

**Профессиональная подготовка билингвального преподавателя высшей школы.....81**

*В работе обоснована актуальность профессиональной подготовки билингвального педагога, в частности – преподавателя высшей школы, как ключевого фактора оптимизации процесса интернационализации высшего образования в России, повышению его конкурентоспособности на современном мировом рынке образовательных услуг. **Ключевые слова:** билингвальное образование, билингвальный преподаватель, личностно-профессиональная подготовка билингвального преподавателя.*

Khudobina O.F.

**The professional training of a bilingual teacher .....81**

*There is considered the importance of vocational training of a bilingual teacher. There is revealed the necessity of working out comprehensive conception of personal professional bilingual teacher training in order to favour the process of internationalization of a higher Russian education and strengthen its competitiveness worldwide. **Key words:** bilingual education, bilingual teacher (instructor), personal professional bilingual teacher training.*

Гагарин А.В.

**Формирование личностно-профессиональных компетенций будущего психолога в курсе зоопсихологии и сравнительной психологии .....85**

*Акцентировано внимание на причинах актуальности концептуально-дидактической и методической проработки курса «Зоопсихология и сравнительная психология» (теоретико-методологических, эколого-психологических и практических, социально-экономических, информационных и образовательных). Раскрываются соответствующие противоречия и трудности, возникающие в его реализации в современных условиях реформирования высшей школы. Предлагается направленная на их возможное разрешение дидактически и методически оригинальная версия курса, имеющая компетентностный формат и успешно апробированная на кафедре акмеологии и психологии профессиональной деятельности РАНХиГС при Президенте РФ в 2005–2013 гг. **Ключевые слова:** зоопсихология и сравнительная психология, интегративная научная парадигма, будущий психолог, личностно-профессиональные компетенции.*

Gagarin A.V.

**The formation of personal and professional competencies of the future psychologist in the training course of animal psychology and comparative psychology .....85**

*Disclosed the reasons for the relevance of didactic and methodical support training course «Animal psychology and comparative psychology», the contradictions and difficulties in its implementation. Proposed by the original version of the course. It has been successfully tested at the Presidential Academy of the Russian Federation (2005-2013). **Key words:** animal psychology, comparative psychology, integrative scientific paradigm, future psychologist, personal and professional competences.*

Глазачева А.О., Глазачев С.Н.

**Формирование экологической компетентности будущего дизайнера в системе высшей школы.....93**

*Представлены результаты теоретического исследования и эмпирических изысканий в области экодизайн-образования. Выявлены важнейшие психолого-педагогические условия продуктивного формирования экологической компетентности будущих специалистов – дизайнеров. **Ключевые слова:** экологическая компетентность, культура, дизайн-образование, компетенции личности.*

Glazacheva A.O., Glazachev S.N.

**The formation of environmental competence of future designer in the system of higher education .....93**

*Results of theoretical research and empirical studies in the field of eco-design-education and designers ecological competence forming are presented. The leading psychological and pedagogical conditions of future specialists - designers environmental competence productive education are discussed. **Key words:** ecological competency, culture, design-education, personal competencies.*

**Социальная и политическая психология и акмеология  
Social and Political Psychology and Akmeology**

Костенко Е.П.

**Социально-психологические и акмеологические механизмы развития имиджа политика.....99**

*Рассмотрены механизмы развития имиджа политика как совокупность явлений и процессов, способствующих формированию оптимального, соответствующего духу времени, образа субъекта политики в процессе его профессиональной деятельности. **Ключевые слова:** механизмы развития имиджа политика; социально-психологические механизмы развития имиджа; коммуникативные, социально-перцептивные механизмы; акмеологические механизмы; рефлексия, саморегуляция, самоуправление.*

Kostenko E.P.

**Social-psychological and akmeological mechanisms of the development of the image of politics.....99**

*The mechanisms of development of image policy, as well as the optimal way of policy subject in the course of his professional activities. **Key words:** mechanisms of the development of the image policy; socio-psychological mechanisms of the development of the image; communicative, social and perceptual mechanisms; akmeologic mechanisms; reflection, self-control, self-government.*

**Результаты аспирантских исследований**  
Results Postgraduate Studies

Алмагестова М.Т.

**Сущность и содержание личностно-профессионального развития руководителя высшего управленческого звена ..... 103**

*Раскрыты сущностно-содержательные особенности личностно-профессионального развития руководителя высшего управленческого звена: когнитивные: личностно-характерологические; эмоциональные, поведенческие. **Ключевые слова:** сущностно-содержательные особенности, личностно-профессиональное развитие, руководитель высшего управленческого звена.*

Almagestova M.T.

**The essence and content of personal and professional development of senior management ..... 103**

*Disclosed essential and informative features personal-professional development of senior management: cognitive, temperament; emotional, and behavioral. **Key words:** essentially-informative features, personality-professional development, head of the senior management.*

Булимова Е.А.

**О сущности рефлексивной самоорганизации ..... 108**

*В статье проведен анализ понятия «рефлексивная самоорганизация». Определена проблема приобретения способностей к рефлексивной самоорганизации в процессе принятия управленческих решений. Рассмотрены подходы к определению понятия «самоорганизация». **Ключевые слова:** процесс, система, самоорганизация, рефлексия, рефлексивная самоорганизация.*

Bulimova E.A.

**Conceptual analysis of reflexive self-organisation ..... 108**

*This article analyzes the concept «reflexive self-organization». In this paper we put the problem of the acquisition of abilities to reflexive self-organization in decision-making. Approaches the definition of concept «self-organization». **Key words:** process, system, self-organization, reflection, reflexive self-organization.*

Круглов О.А.

**Предпосылки регуляции аутопсихологических акме-функций преодоления реакций в стрессовых ситуациях ..... 113**

*Обсуждаются предпосылки, механизмы и акмеологический подход к построению модели регуляции акме-функций преодоления реакций в стрессовых ситуациях. Показана значимость изменений психики в таких ситуациях, условия и уровни реакций реагирования, компетенции аутопсихологического развертывания акме-функций в преодолении стрессов. **Ключевые слова:** регуляция, акме-функции, аутопсихология, компетентность, психика, реагирование, преодоление, стресс, стрессоустойчивость, стрессогенность.*

Kruglov O.A.

**Background regulation of auto-psychological akme-functions overcome the responses in stressful situations ..... 113**

*Discusses the conditions, arrangements and akmeological approach to construction model of regulation of akme-functions deal with reactions to stressful situations. **Key words:** regulation, competence, psyche, response, coping, stress.*

Протопопов А.М.

**Страх как инструмент акмеологического воздействия на процесс профессионального становления специалиста-автослесаря ..... 119**

*В статье рассматривается возможность использования страха начинающего автослесаря как инструмента акмеологического воздействия руководителя на подчиненного работника в период его профессионального становления. **Ключевые слова:** страх, акмеология, анкетирование, руководитель, специалист-автослесарь.*

<i>Protopopov A.M.</i> <b>Fear as a tool of influence on employee in the professional formation of specialist – car mechanician .....</b>	<b>119</b>
<i>The article considers the possibility of using fear beginner car mechanician, as a tool of the akmeological impact of the head of the subordinate employee during the period of its professional formation. <b>Key words:</b> fear, akmeology, questionnaire survey, car mechanic, manager.</i>	
<i>Savchenko S.L.</i> <b>Relations between parents and their children .....</b>	<b>122</b>
<i>This article covers relations between parents and their children. Description of cognitive, behavioral and emotional components of paternal relations is given in this research; the types of paternal attitude to their children are disclosed. <b>Key words:</b> relations between parents and their children, hypo care, hyper care, paternal attitude, educational aims.</i>	
<i>Савченко С.Л.</i> <b>Родительско-детские отношения: структура и типология .....</b>	<b>122</b>
<i>Статья посвящена родительско-детским отношениям, В данной работе дается характеристика когнитивного, поведенческого и эмоционального компонентов родительского отношения; раскрываются типы родительского отношения к детям. <b>Ключевые слова:</b> родительско-детские отношения, гипоопека, гиперопека, родительская позиция, воспитательные установки.</i>	
<i>Степанкина С. В.</i> <b>Роль коллектива в развитии личности студента.....</b>	<b>123</b>
<i>Статья посвящена анализу особенностям влияния коллектива на личность, по средствам социальных отношений и совместной общественно значимой деятельности. <b>Ключевые слова:</b> коллектив, студенчество, личность, деятельность.</i>	
<i>Stepankina S.V.</i> <b>Role of the collective personality development of the student.....</b>	<b>123</b>
<i>This paper dedicated to current state of the collective effect on the individual, on the means of social relationships and shared socially significant activities. <b>Key words:</b> collective, studentship, personality, activities.</i>	
<b>Наши авторы .....</b>	<b>127</b>
<b>Our Authors</b>	

### Рецензии Reviews

<i>На книгу: «Дьячкова Е.В., Зазыкин В.Г., Смирнов Е.А. Психолого-акмеологические основы успешной карьеры. – Иваново: Ивановский филиал РАНХиГС; ОАО «Издательство «Иваново», 2012. – 224 стр.» .....</i>	<b>130</b>
---	------------

### Поздравляем! Congratulations!

<i>Дмитрий Александрович Водопьянов – «Студент года» и стипендиат попечительского совета РАНХиГС при Президенте РФ .....</i>	<b>135</b>
--	------------

### Молодые таланты YoungTalents

<i>Лесных Алёна.....</i>	<b>136</b>
<i>Lesnych Alena</i>	
<i>Мордвинова Анна .....</i>	<b>138</b>
<i>Mordvinova Anna</i>	

# АКМЕОЛОГИЯ: ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

---

*Деркач А.А.*

## ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ И СРЕДСТВА ОПТИМИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО СПЕЦИАЛИСТА

**Креативность как психолого-акмеологический механизм личностно-профессионального развития будущих специалистов.** Так как личностно-профессиональное развитие проходит преимущественно в форме саморазвития, то возникает необходимость исследования внутренних, психолого-акмеологических механизмов этого процесса.

В словарях «механизм» определяется как «система, устройство, определяющее порядок какого-нибудь вида деятельности; последовательность состояний, процессов определяющих собою какое-нибудь действие, явление»<sup>1</sup> либо как «1) устройство для передачи и преобразования движений <...>; 2) внутреннее устройство, система чего-либо <...>; 3) совокупность состояний и процессов, из которых складывается какое-либо физическое, химическое, физиологическое и т.п. явление, например, механизм химической реакции, механизм мышления»<sup>2</sup>. В акмеологии механизм рассматривают как движущую силу какого-либо процесса<sup>3</sup>.

Одним из основных психолого-акмеологических механизмов личностно-профессионального развития будущих специалистов является креативность.

С понятием «креативность» тесно переплетается понятие «творчество». Если творчество понимается как процесс, имеющий определенную специфику и приводящий к созданию нового, то креативность рассматривается как потенциал, внутренний ресурс человека, его способность отказаться от стереотипных способов мышления или способность обнаруживать новые варианты решения проблем. Креативность также можно определить как способность человека к конструктивному, нестандартному мышлению и поведению, осознанию и развитию своего опыта.

«Творчество» и «креативность» различаются по значению. Творческий процесс основывается на вдохновении автора, его способностях, традициях, которым следует автор. Если же говорить о креативном процессе, то главной его составляющей становится прагматический элемент, то есть изначальное понимание, зачем, для чего и как нужно что-то создавать и, собственно, что именно нужно создавать.

Значительный вклад в развитие проблемы креативности внесли как отечественные (С.Л. Рубинштейн, Я.А. Пономарев, Д.Б. Богоявленская, А.В. Морозов и др.), так и зарубежные исследователи (Дж. Гилфорд, Е.П. Торренс, С. Медник, Р.Мэй, А.Маслоу, К.Роджерс и др.).

---

<sup>1</sup> Ожегов С.И. и Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – 4-е изд., дополненное. – М.: Азбуковник, 1999. С. 354.

<sup>2</sup> Словарь иностранных слов. – 17-е изд., испр. – М.: Русский язык, 1988. С. 309.

<sup>3</sup> См.: Деркач А.А., Селезнева Е.В. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития: Монография. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2006. – 496 с.

В современной психолого-педагогической науке креативность рассматривается как личностная категория в аспектах: 1) проявления дивергентного мышления (Дж. Гилфорд, О.К. Тихомиров), 2) актуализации интеллектуальной активности (Д.Б. Богоявленская, Л.Б. Ермолаева-Томина), 3) интегрированного качества личности (Я.А. Пономарёва, А.В. Хуторской).

В акмеологии креативность рассматривается как 1) неотъемлемая сторона духовности и условие творческого саморазвития человека; 2) интегральная способность продуцировать новые идеи и доводить их до реализации; 3) существенный резерв самоактуализации, самосовершенствования и самореализации (Е.В. Селезнева, В.А. Коноваленко).

Опираясь на базовые принципы гуманистической терапии и педагогики (В.И. Вернадский, А. Маслоу, Р. Мэй, Н.К. Рерих, Ш.А. Амонашвили), современные исследования проблем высшего профессионального образования и творческого развития (Ф.Т. Михайлов, В.П. Зинченко, В.В. Краевский, А.С. Запесоцкий, А.А. Реан, В.И. Андреев и др.), исследования художественного творчества (Л.С. Выготский, А.В. Бакушинский), креативного развития личности (Д.Б. Богоявленская, Я.А. Пономарёв, Дж. Гилфорд, Е.П. Торренс), представления о художественной педагогике как науке воспитания и обучения (Р.А. Быков, А.В. Бакушинский, С.А. Герасимов, Б.М. Неменский, А.А. Мелик-Пашаев, Г.М. Цыпин, Б.П. Юсов), гештальттерапевтический подход (Ф. Перлз, Дж. Энрайт), систему интегральной педагогики и психологии (К. Уилбер), систему развивающего обучения (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, В.П. Зинченко), концепцию культуросообразного образования (В.Т. Кудрявцев, Б.И. Слободчиков, Л.В. Школяр), О.Д. Никитин (2009) разработал и обосновал модель и технологии креативного развития будущих специалистов.

При разработке данной модели и технологии автор исходил из следующих положений:

1) креативность это, во-первых, универсальная личностная характеристика, во-вторых, способность адаптивно реагировать в новых условиях, в-третьих, процесс, направленный на актуализацию интеллектуальной и творческой деятельности человека;

2) креативность может быть разделена на специфические виды: общую и социально-коммуникативную; вербальную и невербальную; внешнюю и внутреннюю; при этом тип креативности в рамках кросскультурной теории определяется типом культуры, в которой существует человек;

3) креативность как процесс, личностное качество и способность сопровождает социальное творчество и может существовать только в рамках определенной культуры и социума;

4) креативность предполагает интеграцию навыков, мотивов и ресурсов личности, создающих установку на открытость восприятия окружающего и поиск возможностей самореализации.

Как показал в своем исследовании О.Д. Никитин, креативное развитие личности связано с формированием у человека качеств, необходимых для творческого познания окружающей реальности. Такие качества могут быть сформированы только в процессе взаимодействия личности с окружающим социумом. В ситуациях, когда такой контакт искажается, личность нуждается в поддержке и коррекции. В этих случаях могут быть использованы технологии, способствующие увеличению потенциала личности и усилению ее творческой активности. Данные технологии способствуют формированию здоровой самооценки, усилению опоры на собственные ресурсы и проработке психологических затруднений, мешающих адекватному контакту с реальностью.

По отношению к различным этапам развития креативности личности можно выделить следующие особенности:

1) креативное развитие можно охарактеризовать как постепенное осваивание новой территории;

2) эта территория находится по большей части внутри личности, но также связана и с пространством, окружающим человека на данный период его существования;

3) креативное развитие связано с открытием новых форм комбинирования уже известного материала в новый вид, связывающий ранее разделенные элементы;

4) такой новый вид связи может, на первый взгляд, казаться парадоксальным и непривычным, однако очень часто именно таким образом происходят открытия и изобретения.

Сензитивным для развития креативности является студенческий возраст (А.А. Реан, В.П. Зинченко, Д.И. Фельдштейн). Интеллектуальное развитие в данный возрастной период идет в тесной взаимосвязи с личностным развитием человека (И.С. Кон, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин).

Необходимость креативного развития в процессе обучения связана с уникальностью и самобытностью каждого обучающегося. Процесс творчества становится средством самопознания, расширения контакта с окружающими и с самим собой, следствием чего является

увеличение личностных ресурсов студентов и использование приобретенных на занятиях практических навыков в дальнейшей профессиональной деятельности.

К основным критериям развития креативности у студентов О.Д.Никитин отнес следующие:

1. Открытость новому опыту. Данный критерий определяется возможностью генерирования новых идей с целью формирования позитивного отношения к окружающим и открытия новых моделей взаимодействия в области профессиональной деятельности. Для возникновения и формирования открытости необходимо создание соответствующих условий, что находится в прямой зависимости от наличия в группе атмосферы принятия и поддержки.

2. Увеличение творческого потенциала. Данный параметр находится в прямой зависимости от активизации творческих ресурсов личности. Активизация творческих ресурсов может проводиться с использованием визуализации и ролевого моделирования. Статистически визуальная модальность опыта является наиболее часто используемой и поэтому наиболее доступной для модификаций. Процесс визуализации доступен практически каждому, и ему легко обучить любого за достаточно короткий срок. Данный факт позволяет использовать процесс визуализации на различных стадиях обучения, независимо от базового начального уровня знаний студентов. Использование ролевого моделирования позволяет сформировать навыки работы, применяемые в профессиональной деятельности.

3. Способность к концентрации. Данная способность является наиболее значимой практически в любой профессии. Она находится в прямой зависимости от наличия у специалиста системы ценностей и убеждений, позволяющих сохранять внимание в состоянии свободной фокусировки и быть заинтересованно вовлеченным в процесс профессиональной деятельности. Способности к концентрации мешает наличие нерешенных и незавершенных жизненных ситуаций. Работа с такого рода опытом предполагает повторное проживание актуальной обучающей ситуации с целью полного и окончательного проживания всего спектра эмоций, присущих данному событию.

4. Эмпатия. Данный критерий способствует установлению позитивных взаимоотношений в профессиональной деятельности и формируется с помощью прохождения ряда моделируемых ситуаций в атмосфере позитивного принятия и поддержки.

5. Вовлеченность в учебный процесс. Данный параметр связан с закреплением полученных на различных этапах обучения навыков и использование их в дальнейшей профессиональной деятельности. Для развития у студентов такой вовлеченности О.Д.Никитин рекомендует использовать технологии, направленные на групповое взаимодействие. К числу таких технологий относятся элементы психодрамы, театра спонтанности и гештальттерапии.

Развитие креативности у студентов находится в прямой зависимости от уровня понимания изучаемого предмета, так как именно от понимания зависит возможность адекватной трансляции полученных знаний. Понимание является равнодействующей знания и опыта. В контексте обучения это значит, что прирост знаний и опыта должен поэтапно дополнять друг друга, чтобы линия понимания выстраивалась гармонично. Знание формируется в процессе лекций. Прирост опыта осуществляется на семинарах – практикумах. Понимание формируется на традиционных семинарах, в ходе которых студенты получают возможность интегрировать полученные знания и опыт.

В профессиональной подготовке будущих специалистов большую роль играет координация теоретического и практического материала. О.Д.Никитин рекомендует соблюдать в соотношении теории и практики пропорцию 1\2.

Такое соотношение определяется рядом факторов. В процессе изложения лекционного материала, несмотря на возникающие вопросы и дискуссионные моменты, основное время занимает деятельность преподавателя. В этом случае контакт с аудиторией является избирательным. На семинарских и практических занятиях внимание равномерно распределяется между всеми участниками группы. Это обусловлено спецификой занятий и применением технологий групповой работы. Каждый участник получает возможность свободно высказать свое мнение окружающим. Основные правила групповой работы создают обстановку безопасности и принятия. В этом случае у каждого члена группы есть возможность проявить себя в зависимости от степени актуализации потребности, что требует наличия времени. Студенты имеют возможность прояснить лекционный материал, который показался им непонятным или вызвал возражения. В этом случае преподаватель может организовать дискуссию между различными участниками группы, выражающими различное мнение по поводу вопроса. В процессе организации этой дискуссии преподаватель должен обучать студентов формам ведения дискуссии. В результате будут реализованы две цели: обучение ведению групповой работы и прояснение необходимого учебного материала.

В процессе исследования О.Д.Никитин выделил три составляющих личности: ментальную, эмоциональную, физическую. Было показано, что обучение оказывает влияние на все три сферы, а рост креативности представляет собой процесс интеграции этих компонентов и их координированного взаимодействия. Педагогические и психологические технологии креативного развития можно разделить по степени их воздействия на ту или другую составляющую: ментальную (лекции, процесс-анализ, ролевое взаимодействие); эмоциональную (психодрама, ролевое моделирование, гештальттерапия, проективный рисунок); физическую (работа с движением, психодрама, погружение).

Автор выделил в обучающем процессе развивающую, формирующую и интегративную функции. Развивающая функция способствует прохождению студентов через ряд этапов обучения и формирования профессиональных навыков; формирующая – позволяет координировать процесс формирования знаний умений и навыков в процессе обучения; интегративная – способствует интеграции объема опыта и знания и формированию понимания изучаемого предмета. Учет перечисленных функций в процессе обучения способствует развитию креативности у студентов.

О.Д.Никитин разрабатывал технологию креативного развития будущих специалистов, опираясь на следующие положения:

- креативное развитие представляет процесс интеграции ментальной, эмоциональной и физической составляющей личности и может направляться и корректироваться с помощью технологий, воздействующих на развитие различных аспектов жизнедеятельности человека;

- компонентами креативной личности являются: спонтанность творческого самовыражения, опора на собственные ресурсы, способность формировать собственное мнение, открытость новому опыту;

- модель развития креативности студентов направлена на формирование знаний изучаемого предмета, навыков самостоятельной работы и профессиональных навыков;

- использование технологий творческого самовыражения способствует процессам интеграции знания и опыта.

Методологическими основаниями креативного развития личности стали представления об: 1) интегративном характере развития и неразрывности эмоционального, интеллектуального и личностного начал; 2) творчестве как культурно-историческом и социокультурном явлении; 3) эстетической и художественной культурах как важнейших составляющих креативной личности; 4) креативности как свойстве личности, имеющем интегративный и комплексный характер.

Разработанная О.Д.Никитиным программа семинаров – практикумов подчинена целям и задачам обучения и состоит из этапов, на каждом из которых используются соответствующие технологии, способствующие развитию креативности студентов.

1. Знакомство. На данном этапе происходит знакомство преподавателя с участниками, выяснение запросов группы, определение форм работы, стратегий взаимодействия и заключения рабочего контракта с группой. Данный этап носит по большей мере диагностический характер. На нем активно используются технологии активного слушания, эмпатии, поддержки и прояснения. В зависимости от ряда групповых факторов (численность, активность, уровень агрессии, тревожности, доверия, личностные особенности) выбирается стиль знакомства и взаимодействия, разрабатывается стратегия дальнейшего взаимодействия.

2. Создание атмосферы доверия и поддержки. На этом этапе используются мягкие технологии ролевого моделирования, недирективное ведение со стороны преподавателя, использование рисуночных методик творческого самовыражения и много вербальных и невербальных разминок. На данном этапе оговариваются базовые групповые правила и определяется дальнейшая стратегия взаимодействия и ведения занятий.

3. Практическое освоение навыков работы. Данный этап является основным в работе и занимает большую часть времени. Он характеризуется использованием широкого спектра акмеологических технологий, направленных на активизацию творческого потенциала личности, усиление креативности и пробуждение внутренних ресурсов, способствующих активному усвоению учебного материала и использованию на практике теоретических знаний. На этом этапе используются технологии психодрамы, ролевого моделирования, работы с символами, танцевальные движения, техники рисунка и погружения.

4. Обобщение. На этом этапе происходит обобщение изученного материала и подведение итогов. Основной целью здесь является интеграция знания и опыта, а также координирование соотношения практики и теории. На данном этапе целесообразно использование интегративных технологий работы с рисунком, психодрамы, гештальттерапии. Особое внимание уделяется групповому обсуждению и взаимодействию.

5. Моделирование. В этой части работа направлена на адаптацию студентов к будущей профессии, формированию жизненной позиции и переходу в новый социальный статус.

Этот этап является завершением обучения. На нем рекомендуется использование технологий ролевого моделирования, направленной фантазии и психодрамы.

Апробация разработанных технологий была проведена О.Д.Никитиным в ходе занятий по курсу «Основы психологического консультирования» со студентами факультета педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета и факультета иностранных языков Российского университета дружбы народов.

В рамках данной дисциплины соотношение теоретической (лекции) и практической (семинары-практикумы, семинары-обсуждения) частей составляло 1\2.

На семинарах студентам предлагалось выполнять практические упражнения, которые позволяли им освоить различные аспекты работы в моделируемой ситуации. Структура семинаров соответствовала лекционному материалу. Семинары были построены по принципу нарастания сложности, с учетом индивидуальных запросов обучающихся и специфики их взаимоотношений в группе. Весь тренинговый процесс был разбит на три части.

Первая часть была посвящена знакомству участников друг с другом и ведущим. В данной работе использовались технологии работы с предметным отождествлением, которые позволяют в безопасной форме поработать механизмы психологической защиты, мешающие дальнейшей работе. Работа с предметом также способствует активизации творческих ресурсов, позволяющих освоить ролевые позиции консультанта и клиента, которые способствуют возникновению эмпатии. На этом этапе работа в основном проводилась в парах с последующим обсуждением результатов работы в группе. Такая форма взаимодействия позволяет сформировать пары по взаимному согласию участников, что в свою очередь способствует налаживанию позитивных взаимоотношений между участниками и внутригрупповому сплочению.

Вторая часть семинаров строилась на основе использования технологий ролевого моделирования. Целями данной части являлось формирование у студентов основных навыков установления контакта и сбора информации. На этом этапе особое внимание уделялось формированию позиции активного слушания и поддержки. Особенности данного рода работы предусматривают наличие у студентов позиции открытости и свободы самовыражения. Такая позиция нарабатывалась с использованием технологий по установлению правильных форм контакта. На данном этапе нашли применение также рисуночные технологии структурирования и проработки внутреннего пространства личности, которые позволяют в достаточно короткий срок интегрировать значимые установки с целью их продуктивного использования в дальнейшей профессиональной деятельности. Личностные установки, несущие негативную нагрузку, также были обозначены и проработаны в контексте возможности их преобразования и применения в профессии. Ценность использования рисуночных технологий, по мнению автора, заключается в том, что у обучающихся появляется возможность исследовать основную композицию ресурсов и блокировок и прорабатывать ее в форме этапов, каждый из которых может быть представлен и зафиксирован в виде статичной композиции.

На завершающем этапе особое внимание уделялось выработке навыков интегративного подхода к ведению консультативного процесса, с использованием различных направлений современного консультирования. В процессе работы были применены технологии психодрамы и гештальттерапии. Данная работа проходила в форме моделируемых ситуаций, в которых принимали активное участие все члены группы с последующим анализом результатов.

Для проверки эффективности разработанной модели креативного развития и влияния акмеологических технологий на личностно-профессиональное развитие студентов О.Д.Никитин использовал авторский опросник, учитывающий степень готовности студентов к будущей профессии и степень владения ими навыками профессиональной подготовки. Эксперимент проводился среди студентов выпускных курсов. Каждый курс был разбит на контрольную и экспериментальную группы. В контрольной группе занятия проводились без использования в их структуре практических занятий. В экспериментальной группе такие занятия проводились.

Опрос проводился два раза: на начальном и завершающем этапах обучения. Результаты опроса показали, что в экспериментальной группе показатели профессиональной готовности были выше, чем в контрольной группе, что доказывает эффективность применения данной модели на практике.

В целом анализ проблемы развития креативности как психолого-акмеологического механизма личностно-профессионального развития будущих специалистов показал, что:

использование технологий творческого самовыражения позволяет в достаточно короткие сроки актуализировать и проработать ограничивающие убеждения, блокирующие личностно-профессиональное развитие обучающихся;

исследование внутриличностного пространства с помощью рисуночных методик позволяет в наглядной и доступной форме представить структуру внутренних конфликтов в ходе личностно-профессионального развития и исследовать их с точки зрения возможности конструктивного разрешения;

конкретизировать и проработать незавершенные ситуации, связанные с травматическими событиями в прошлом, и рассмотреть ожидания будущих событий с точки зрения целесообразности их использования в контексте личностно-профессионального развития и самореализации можно с помощью психодраматических технологий работы;

технологии креативного развития в целом способствуют актуализации и активизации личностно-профессионального развития.

### Литература

- [1]. *Бурлакова Т.В.* Индивидуализация профессиональной подготовки студентов: концептуальные основы: монография. – Шуя, 2008.
- [2]. *Бурлакова Т.В.* Учебно-методическое сопровождение педагогической практики студентов-математиков: учебно-методическое пособие. – Шуя, 2008.
- [3]. *Мешкова И.В., Зеер Э.Ф., Панина Л.П.* Психологические основы формирования развивающего профессионально-образовательного пространства студентов колледжа. – Екатеринбург, 2007.
- [4]. *Никитин О.Д.* Использование средств творческого самовыражения в образовательной практике (на примере преподавания психологических дисциплин в ВУЗах) // Проблемы и перспективы социокультурной адаптации детей и юношества средствами художественного творчества. – М., 2006.
- [5]. *Никитин О.Д.* Творческая самореализация как необходимый компонент личностного роста в современной культуре // Творческая самореализация как антропоцентрический эталон здоровья в современной культуре. – М., 2007.
- [6]. *Современные образовательные технологии: Учебное пособие / кол. авторов; под ред. Н.В. Бордовской.* – М., 2010.

*Продолжение следует*

*Кузьмина Н.В., Шмелева Е.А.*

### **РАЗВИТИЕ АКМЕИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА**

Одной из ключевых задач Стратегии инновационного развития РФ на период до 2020 года выступает переход на инновационную социально ориентированную модель развития экономики и развития среды, благоприятной для инноваций. Перед системой образования стоит задача ориентации на формирование и развитие навыков и компетенций личности, необходимых для инновационной деятельности. Включенность системы образования в социальную сферу позволяет рассматривать проблему актуализации инновационного потенциала учителя в рамках разрабатываемой целостной акмеологической концепции социальной деятельности [4].

Профессиональная деятельность сегодня основана на проектировании оптимальных образовательных сред, в которых актуализируется инновационный потенциал личности и продуктивные способы ее самореализации. Наложение целей формирования компетенций инновационной деятельности на систему педагогического образования отражает его дуальный характер. Вуз должен создать условия для овладения компетенциями инновационной деятельности студентами-будущими педагогами как субъектами образовательного процесса в вузе. Выпускник, освоивший ООП по педагогическому образованию, уже в новой роли педагога как субъекта образовательного процесса в школе, призван формировать компетенции инновационной деятельности в школьниках. Именно эта дуалистичность отличает педагогическое образование от любого другого и обязывает искать новые подходы в реализации ФГОС, интенсифицирующие инновационную направленность подготовки педагогических кадров.

Инновационная образовательная среда стала предметом исследования педагогов, психологов, экономистов, социологов и т.д. В основе подготовки новых педагогических кадров лежит идея создания инновационной образовательной среды, ориентированной на развитие продуктивных стратегий самореализации. Образовательная среда вуза с позиции теории педагогических образовательных систем представляет собой синтез в единстве структурных и функциональных компонентов. Она призвана удовлетворять потребности личности в успешной социальной адаптации, профессиональном становлении, конкурентоспособности на рынке труда, снижении издержек в случае необходимости смены профессии, возможности продолжения обучения по мере необходимости в течение всей жизни. Инновационная образовательная среда выступает механизмом оптимизации инновационного потенциала, необходимого для генерирования новых идей, создания новых продуктов, технологий, продвижения фундаментальных и прикладных исследований в разных отраслях знания, в т.ч. педагогического, развития инновационной активности личности как основного критерия готовности к инновационной деятельности в профессиональной сфере. Инновационная образовательная среда вуза является главным условием реализации содержания подготовки будущего учителя к инновационной педагогической деятельности. Ее целью является обеспечение условий формирования компетенций инновационной деятельности, становление личности и реализация инновационного потенциала субъектов образования, приобретения личного опыта участия в разработке, распространении и внедрении инноваций; расширение возможностей самообразования, профессионального роста, интеграция научной и деловой активности в области инноваций; практическая реализация перспективных инновационных проектов.

На современном этапе развития психолого-педагогической и акмеологической науки сложились объективные предпосылки, способствующие успешному теоретическому рассмотрению проблемы развития инновационного потенциала будущего учителя в специально организованной образовательной среде и практическому совершенствованию системы подготовки специалиста, способного к творческому саморазвитию и профессиональной самореализации.

Теоретико-методологической основой исследования инновационного потенциала личности является системно-динамический подход к анализу жизни личности (С.Л.Рубинштейн, К.А.Абульханова-Славская, Л.И.Анциферов); анализ представлений о человеке как субъекте собственной жизнедеятельности (Д.Н.Узнадзе, А.В.Брушлинский и др.); акмеологический подход к построению модели инновационной деятельности (А.Н.Рыбников, Б.Г.Ананьев, Н.В.Кузьмина, А.А.Деркач и др.).

Спецификой инновационного потенциала человека является включенность его носителя в инновационную деятельность. В.Е. Ключко и Э.В. Галажинский выработали представление о психолого-образовательном сопровождении процесса вхождения молодежи в инновационную деятельность как особой культуре социализации индивидуальности, формируемой и культивируемой на основе реализации принципа соответствия возможностей человека такой образовательной среде, которая этим возможностям отвечает. Такая сообразованная с возможностями человека образовательная среда превращается в открытое образовательное пространство - в ней человек (как открытая система) обнаруживает ресурсы саморазвития, а его возможности становятся потенциями, т.е. обретают силу на самоосуществление [6].

Под инновационным потенциалом педагога Т.И.Власова и О.В.Костейчук понимают совокупность социокультурных и творческих характеристик личности педагога, его открытость новому, прогрессивному, выражающую готовность совершенствовать педагогическую деятельность и наличие внутренних, обеспечивающих эту готовность, средств и методов [1]. Инновационный потенциал определяется в диссертации Е.А.Пагнаевой (2009, Челябинск) как интегральная профессионально-личностная характеристика, в которой отражается совокупность реализуемых в ходе педагогической деятельности инновационных знаний, умений, опыт и резервных мотивационно-ценностных аспектов интеллектуальных способностей. М.К. Семечева под инновационным потенциалом педагогов понимает их способность вносить целенаправленные изменения (новшества) в образовательную среду, улучшающие характеристики отдельных частей, компонентов и самой образовательной системы в целом [10].

При анализе научной проблемы инновационного потенциала и образовательной среды вуза нами использовался акмеологический подход, обеспечивающий представление о потенциале как возможности личности в целедостижении, созидании, творчестве. Его реализация содействует созданию инновационной образовательной среды и определяет стратегию преобразования наличного уровня ее сформированности в оптимальный, ориентирующий на формирование у будущего специалиста установки на наивысшие достижения, на наиболее полную самореализацию в профессиональной сфере.

Синтез представлений об инновационном потенциале личности и образовательной среде, интеграция научных подходов позволяют в качестве единой динамической системы, обеспечивающей личностно-профессиональное развитие субъекта инновационного образования, выделить в качестве специального объекта изучения и интегральной характеристике психических возможностей (интеллектуальных, эмоциональных, энергетических и волевых) самореализации личности в профессиональной деятельности акмеинновационный потенциал личности [11].

Акмеинновационный потенциал педагога выступает как совокупность его личностных свойств и качеств, обеспечивающих готовность к реализации возможности генерирования новых форм деятельности в акмеориентированной образовательной среде, обеспечивающей профессиональное саморазвитие субъекта инновации. Акмеинновационный потенциал представляет собой сложное личностно-деятельностное образование, включающее мотивационно-целевой, содержательно-креативный, деятельностно-практический, рефлексивно-диагностический компоненты, отражающие совокупность личностных качеств и способностей, психологических состояний, знаний, умений и навыков, необходимых для достижения высокого уровня его развития в процессе создания и практического использования инновационных образовательных продуктов/услуг в профессиональной деятельности.

Акмеинновационный потенциал предопределяет возможности и готовность субъектов образования к инновационной деятельности, поэтому мы рассматриваем этот потенциал личности как интегративное качество, отражающее наличие возможности к развитию инновационной активности, познавательной самостоятельности и профессиональной креативности. Акмеинновационный потенциал представляет собой наивысшее проявление инновационного потенциала, обусловленное продуктивным взаимодействием личностного и среднего инновационных потенциалов.

Теоретический анализ специальной литературы показал, что акмеинновационный потенциал личности может быть описан через соотношение мотивационной сферы человека (профессиональные ценности, цели, самооценка и уровень притязаний, мотивы) и операциональной сферы (профессиональные способности, обучаемость, приемы и технологии как составляющие профессионального мастерства и творчества и т.д.). Развитие акмеинновационного потенциала субъекта образования происходит в акмеориентированной образовательной среде, направленной посредством проектирования и использования авторских систем деятельности на формирование продуктивного инновационного мышления, инновационных компетенций и их реализации в создании новых, оригинальных идей, решений и т.д. При этом мышление характеризуется направленностью на создание нового продукта и появлением новообразований в самой познавательной деятельности по его созданию. Эти новообразования касаются мотивации, целей, смыслов.

Средовый подход предусматривает опосредованное управление процессом формирования компетенций инновационной деятельности и представляет систему действий студента в инновационной образовательной среде педагогического вуза, направленной на превращение ее в средство проектирования и получения результата. Средообразовательные действия ориентированы на приведение характеристик инновационной образовательной среды в соответствие с целями формирования компетенций инновационной деятельности у будущих учителей.

Согласно концепции акмеологической среды А.А. Деркача и И.О.Соловьева ее свойствами являются направленность на оптимум личностно-профессионального развития, взаимнообратность действия личности и среды, системная сложность взаимоотношений среды и личности [3]. М.П.Миронов рассматривает акмеологическую среду как образовательную развивающую микросреду, способствующую достижению человеком профессионального и личностного акме [9]. В.И.Иванова в диссертационном исследовании (2008, Москва) обосновала образовательную среду как потенциальную возможность оптимизации процесса личностно-профессионального развития будущего специалиста; как сочетание акмеологических условий и факторов профессионального и личностного развития специалистов, имеющих потенциал для интеграции в глобальную образовательную среду; как совокупность акмеологических механизмов формирования, поэтапно дополняемых в системе подготовки. В диссертации Т.В.Зобниной (2012, Нижний Новгород) определена инновационная образовательная среда педагогического вуза как целостная организация процесса психологической подготовки студентов-будущих педагогов в единстве всех ее компонентов (целей, содержания, форм, методов, средств), базирующаяся на принципах субъекта и субъектности, активности, моделирования, рефлексивности, актуализации потенциала развития студентов и др., реализация которых наряду с приобретением студентами теоретических и прикладных знаний содействует формированию устойчивого и осознанного стремления реализовать в жизни свой потенциал. В.Н.Тарасова выделила принципы, на которых строится акмеориентированная гетерогенная развивающая инновационная образовательная среда вуза: гуманиза-

ция образовательного процесса, демократизация жизнедеятельности студентов, принцип единства интеграции и дифференциации в отборе объектов среды, связь среды с потребностями образовательного процесса в регионе [8]. А.В. Гагарин важнейшей субъективной детерминантой продуктивной самостоятельной учебно-познавательной деятельности в инновационной среде считает инновационную культуру человека, лично проявляющейся в форме инновационной компетентности [2].

Акмеологическая среда как структурно-функциональное образование обладает всеми признаками развивающей среды. Доказательно подтверждена акмеологическая закономерность взаимозависимости уровня сформированности среды и личностно-профессионального развития её субъекта. В диссертации М.И. Плугиной (2009, Москва) акмеологическая среда, представленная совокупностью условий, возникающих и создаваемых в процессе функционирования каждого ее структурного компонента: профессионального, образовательного, акмеологического сопровождения, и находящихся под влиянием мега-, макро- и микрофакторов, обеспечивает личности возможность продуктивно осуществлять каждый этап профессионального становления, реализовывать себя в профессии, достигать вершин профессионализма. Профессиональную и образовательную среду можно определить как акмеологическую в том случае, если в результате целенаправленного взаимодействия всех ее элементов у участников образовательного процесса реализуются объективные возможности для актуализации потребности в саморазвитии, реализация своего творческого потенциала и осознание себя как субъекта акмеориентированных самоизменений [5].

В качестве акмеологической технологии, ориентированной на созидание духовного продукта в личности и деятельности студентов-педагогов, нами используется практико-ориентированное обучение проектированию авторских систем деятельности (АСД) [7, 12]. Проект АСД, создаваемый в процессе овладения основами мастерства и профессионализма, выступает тем продуктом, который реализуется студентом в непосредственном педагогическом процессе. Создание интеллектуального продукта в виде проекта АСД характеризует акмеологические технологии с точки зрения инновационной направленности. Проект АСД студента - это теоретическая и экспериментальная модель его практической деятельности, которую он проектирует сам под руководством преподавателя на основе сравнительного наблюдения, анализа и оценки высоко-, средне- и малопродуктивных реальных систем деятельности преподавателей именно в той специальности и профессии, которую он осваивает в вузе. В процессе проектирования АСД на основе синтеза теоретической и практической готовности и возможности использовать знания и опыт их применения в процессе решения имитационно-моделируемых и реальных профессионально-педагогических задач происходит раскрытие инновационного потенциала и формирование инновационных компетенций студентов.

Анализ структуры ФГОС по направлению «Педагогическое образование» и содержания компетенций обнаруживает, что инновационная деятельность не включена в число основных сфер деятельности, как бакалавра, так и магистра образования. Формирование инновационной направленности ООП может осуществляться несколькими путями: включением в перечень квалификационных требований к выпускникам готовности к инновационной деятельности; реализацией инновационных образовательных технологий; включением новых учебных дисциплин из различных областей инноватики в действующие образовательные программы; разработкой новых профилей образовательных программ магистратуры по педагогическому образованию. Определяя содержание компетенций инновационной педагогической деятельности, в ООП мы вводим общекультурную компетенцию «восприимчивость к инновациям, способность к осмыслению необходимости и аккумулированию опыта инновационной деятельности»; профессиональные: «готовность к освоению инноваций и выполнению отдельных этапов инновационных проектов в образовании» и «готовность к разработке инновационной продукции и их практическому использованию, организации инновационной деятельности в образовании» - для бакалавров и магистров соответственно. В состав специальных компетенций включена «готовность к инновационной деятельности в профессиональной сфере», направленная на формирование системы базовых знаний по специальности, умений принимать решения и управлять инновационными проектами в условиях неопределенности, навыков критического мышления, основанная на опыте участия в реальном инновационном проекте.

Главную трудность при реализации ФГОС в соответствии с компетентностным подходом представляет оценивание сформированных компетенций при итоговой аттестации студентов. Компетенции, и тем более, компетенции инновационной педагогической деятельности, на традиционном государственном экзамене проверить проблематично. Проекты АСД, выполненные студентами в условиях образовательных практик, могут выступить оптимальным средством для проверки всего комплекса профессиональных компетенций, не-

обходимых для успешной инновационной педагогической деятельности и подтвержденных личным опытом участия в разработке, распространении и внедрении инноваций.

Системообразующей характеристикой инновационного цикла является процесс от производства идеи до использования серийного продукта на практике. Востребованные сегодня авторские программы, которые студенты разрабатывают по заявкам субъектов рынка образовательных услуг: организаций, предприятий и других партнеров, выступают именно тем продуктом, который будет реализован ими в непосредственной работе с детьми. Те профессионально-значимые новообразования, которые приобретают студенты при работе с детьми, реализуя инновационные образовательные и воспитательные программы, свидетельствуют о формировании и развитии инновационных компетенций. Важно подчеркнуть, что выполнение разработок, направленных на решение конкретных задач в условиях педагогической деятельности, позволяет привнести в образовательный процесс, составляющий основу деятельности сферы высшего образования, элементы практического использования тех теоретических знаний, которые получают студенты в образовательном процессе. Именно в этом процессе достигается реализация инновационного потенциала и эффективное функционирование инновационной инфраструктуры вуза как единого целого.

Понимание инновационной образовательной среды как потенциального средства управления становлением человеческой личности способствует педагогически целесообразному управлению влиянием среды на процесс формирования инновационной активности студентов. Модель формирования компетенций инновационной деятельности наиболее эффективно реализуется в условиях инновационной инфраструктуры педагогического вуза, в состав которой входят интегративные учебно-научно-инновационные комплексы.

В целях формирования компетенций инновационной деятельности у студентов, профессиональная деятельность которых будет связана с созданием и внедрением инноваций в сфере образовательных технологий, возможно использование также кластерного подхода. Рассматривая кластеры как совокупность субъектов, согласованно действующих на основе общей цели формирования готовности к инновационной деятельности посредством выполнения в рамках образовательных процессов совместных проектов, инновационную образовательную среду вуза можно рассматривать как иерархию кластеров разного уровня:

- кластеры *первого* типа: преподаватели выпускающей кафедры и студенты соответствующей специальности; уровни взаимодействия: заведующий кафедрой – преподаватель – студент;

- кластеры *второго* типа: образовательные программы (объединяются при выполнении частных заданий в рамках общего проекта); уровни взаимодействия: деканы - заведующие выпускающими кафедрами;

- кластеры *третьего* типа: вуз и внешние партнеры взаимодействуют для формирования заданий на выполнение некоторого вида работ (проектов) в интересах внешнего партнера и с его участием. Уровни взаимодействия: вуз – внешний партнер. Основанием для взаимодействия является договор между вузом и внешним партнером-работодателем о совместных действиях по подготовке специалистов.

Реализация кластерного подхода состоит в следующем: вуз заключает договор о партнерстве и оформлении технических заданий на выполнение инновационных проектов в области подготовки педагогических кадров (кластер третьего типа); учебно-научно-инновационный комплекс, входящий в состав инновационной инфраструктуры вуза, разрабатывает частные технические задания для специальностей (профессиональных групп), студенты которых образуют проектные группы (кластер второго типа); заведующие кафедрами определяют дисциплины, в рамках которых выполняются технические задания, выбирают преподавателей и студентов - участников (кластер первого типа).

Внешние партнеры проявляют большую заинтересованность в сотрудничестве. Результат их участия представлен в виде конкретных заданий на проведение научно-исследовательских работ. Выполняемые студентами проекты, формулируются с участием партнером, в том числе при приёмке результатов, что способствует приобретению студентами опыта в создании и внедрении инноваций в педагогической сфере.

Дальнейшее развитие научно-образовательного пространства вузов неразрывно связано построением инновационной образовательной среды, которая отвечает возможностям обучающихся, вызывая прирост их инновационных потенциалов, развитие инновационного мышления; способности и готовности к непрерывному образованию, постоянному совершенствованию, переобучению и самообучению, профессиональной мобильности, стремление к новому; способности к критическому мышлению; способности и готовности к разумному риску, креативности и предприимчивости, умения работать самостоятельно, готовности к работе в команде и в высококонкурентной среде.

## Литература

- [1] *Власова Т.И., Костейчук О.В.* Выявление и развитие инновационного потенциала педагогов как важная задача опытно-экспериментальной работы образовательного учреждения//Социосфера.2012.№2. С. 71-73
- [2] *Гагарин А.В.* Деятельность личности в информационно-образовательной среде: теоретико-методологические аспекты//Акмеология. 2012. №3. С.31-37.
- [3] *Деркач А.А., Соловьев И.О.* Акмеологическая среда высшей школы: Монография.- Воронеж, 2007.
- [4] *Деркач А.А., Лантева И.Л.* Актуализация социально-акмеологического потенциала модернизации России// Человеческий капитал. 2012. №9. С.10-15.
- [5] *Жуков Я.В.* Акмеологическая среда как интегративная система, обеспечивающая подготовку кадров управления// Акмеология. 2010. №2. С.44-47.
- [6] *Клочко В.Е., Галажинский Э.В.* Инновационный потенциал личности: системно-антропологический контекст // Вестник Томского государственного университета. 2009. №325. С. 146-151.
- [7] *Кузьмина Н.В., Тарасова В.Н.* Акмеология модернизации образования в России.- Шуя, 2011.
- [8] *Мионов М.П.* Критерии влияния акмеологической среды на развитие креативности государственных служащих// Акмеология. 2010. №2. С.70-74.
- [9] Развитие готовности к профессиональному творчеству у будущих учителей: монография /под ред. В.Н.Тарасовой.- Шуя: Изд-во ШГПУ, 2011.
- [10]. *Семечева М.К.* Формирование инновационного потенциала педагогов колледжа// Научные исследования в образовании. 2010. №1. С.42-47.
- [11] *Толстов С.Н., Шмелева Е.А.,* Инновационный потенциал и образовательная среда как акмеологические ресурсы развития // Политематический сетевой электронный научный журнал КубГАУ. 2012. №79(05). Режим доступа <http://ej.kubagro.ru/2012/05/pdf/56.pdf>
- [12] *Шмелева Е.А., Мальцева Л.Д.* Инновационная образовательная среда педвуза в развитии инициативности студентов//Акмеология. 2012. №2. (Специальный выпуск). С.172-173.

*Степнова Л.А., Алмагестова М.Т.*

### **АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ВЫСШЕГО УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ЗВЕНА**

Наличие системы формирования высококлассных специалистов, профессиональных управленцев является основополагающим фактором обеспечения преобразования социально-экономической и политической систем, перехода к цивилизованному состоянию экономики. В современных акмеологических исследованиях рассматривается широкий спектр психологических проблем профессионального и личностного развития, представлены различные модели движения человека к самореализации. Концепции развития персонала определили внимание к психологическим проблемам профессионального роста, достижения «акме», реализации способностей личности в условиях работы в организациях с помощью акмеологических технологий.

Акмеологические технологии личностно-профессионального развития руководителей высшего управленческого звена включают четыре ключевых аспекта управления: 1)самосознанием - знание самого себя, собственных ресурсов, способность создавать направление и ставить цели для самого себя, быть образцом для подражания, развивать способность усваивать новые уроки; 2)лидерством – организация самого себя, методы мотивирования, направления и развития коллектива; 3)коммуникациями – построение связей с собой и другими; 4)инновациями – создание новых идей, создание атмосферы обучения и инноваций.

Результаты социологического исследования рынка программ развития и обучения топ-менеджеров, проведенного Ассоциацией менеджеров, в котором приняли участие ряд крупных российских и западных компаний, работающих в России (Kelly Services CIS, Reebok Russia, Аэрофлот-Дон, АФК Система, ЮКОС, КБ ГУТА-БАНК, ГК РУСАГРО, БЛМ-Консорт, Выпелком-Регион, Нижфарм, Кока-Кола Эйч БиСи Евразия и др.), показали,

что почти половина опрошенных считают, что программы развития топ-менеджеров очень слабо представлены в российских компаниях (<http://www.lionsconsult.narod.ru/Articles/RoundTable.htm>).

Также половина респондентов полагает, что программы развития топ-менеджеров существуют лишь в крупных компаниях. Только в каждой шестой компании, участвовавшей в опросе, существует четкая программа развития топ-менеджеров. А в двух третях опрошенных компаний подготовка топ-менеджеров осуществляется лишь по мере необходимости.

Для того чтобы определить потребности топ-менеджеров в обучении, необходимо прежде всего установить их важнейшие функциональные обязанности. Согласно универсальной формуле корпоративного управления владелец бизнеса (индивидуальный или коллективный) нанимает первое лицо и других топ-менеджеров (непосредственно либо через первое лицо) для управления бизнесом владельца и достижения важнейших стратегических целей владельца или владельцев (О.С. Черемных, директор Lions Consulting <http://www.bankmib.ru/2195>).

Важнейшие стратегические цели владельца делятся на две категории - функциональные (финансовые или материальные) и эмоциональные. Для российских владельцев, по мнению экспертов, эмоциональные цели имеют безусловный приоритет. На Западе же картина обратная - доминирующими целями являются функциональные. Иными словами, в России практически все компании имеют «личностный» характер и соответствующие «личностные» системы управления (на Западе компании и системы управления гораздо более «обезличенны»).

Важнейшие задачи топ-менеджеров состоят в том, чтобы обеспечить достижение как функциональных (создание стоимости), так и эмоциональных (обеспечение владельцу бизнеса реализации себя - своего Я, своих личностных целей, идеалов, ценностей, принципов и т.д.) целей владельцев бизнеса, поэтому топ-менеджеров нужно обучать технологиям создания стоимости и реализации личностных целей владельцев бизнеса.

По наблюдениям специалистов, проводящих тренинговую работу с топ-менеджерами, руководители высшего уровня в обучении преследуют три момента: необычность (формы, темы, условий); возможность получить «озарение» (совершить «открытие» самому); новые «фишки» из практики работы, которые могут натолкнуть их на оригинальное видение, идею (А.Белов).

Наиболее важными факторами успеха в обучении топ-менеджеров являются: богатая событийная среда; возможность эксперимента; новый опыт; развитие через самосознание; расширение горизонтов; авторитет тренера, который должен быть экспертом, уровень которого не ниже их собственного.

Программы для топ-менеджеров также называют «обучающим консалтингом». С одной стороны - это консультирование, с другой стороны - обучение, так как топы учатся использовать новые знания и навыки для решения конкретных практических задач. Такой подход часто называют «передачей знаний» в процессе решения конкретных бизнес-задач. Это может быть также специализированный обучающий производственный консалтинг, в результате которого формируется, во-первых, некоторый полуфабрикат производственного назначения (которая компания сама произвести не в состоянии) и, во-вторых, команда единомышленников, которые будут его реализовывать на производстве на следующий день после завершения тренинга.

Топ-менеджеров и владельцев компаний интересуют как «жесткие» (функциональные), так и «мягкие» (личностные) технологии управления с явным преобладанием «мягких» технологий (что обуславливается гораздо большей важностью эмоциональных целей управления бизнесом в России). Из «жестких» технологий наибольшей популярностью пользуются управление стоимостью бизнеса, формирование стратегического видения и стратегии компании, антикризисного управления, а также «прорывные» технологии (в частности, система сбалансированных показателей). Наиболее популярные «мягкие» технологии - навыки переговоров и делового общения (по горизонтали и вертикали), презентации, построения эффективных команд и управления временем. Очень популярна также тема управления изменениями, которая включает в себя как «жесткие», так и «мягкие» технологии.

Проблемы в выборе оптимального тренера/консультанта в России состоит в том, чтобы найти оптимальное сочетание харизмы, профессионализма и знания особенностей российской культуры ведения бизнеса. Выделяются следующие критерии отбора тренеров для обучения топ-менеджеров: умение настроить людей на работу, а не на конфронтацию. Чтобы быстро сориентироваться в отношениях и мотивах участников, тренер в первую очередь должен быть хорошим психологом; соответствие тренера корпоративной культуре компании-для амбициозной, агрессивной компании подойдет харизматичный, напористый

тренер, умеющий продавать свои услуги; владение тренером не только темой тренинга, но и знаниями специфики сегмент рынка своего клиента; способность организовывать работу аудитории таким образом, что слушатели сами начинали генерировать творческие решения; опыт решения конкретных управленческих задач в той области, на которую ориентирован семинар или тренинг (тренеры-консультанты по функциональным дисциплинам (финансы, маркетинг и т.д.) должны иметь диплом MBA западной бизнес-школы, семинары по максимизации стоимости компании имеют право вести только те, кто проработал в инвестиционном банке несколько лет, так как только в этой среде можно получить соответствующие навыки – и практические, и теоретические); авторитет тренера для клиента (идеальный вариант тренера для топ-менеджера – успешный бизнесмен с психологическим образованием).

Таким образом, тренер должен иметь высококачественное базовое образование в своей области, опыт практической работы в бизнесе «по своей специальности», уметь подстраиваться под корпоративную культуру компании-клиента, уметь хорошо контролировать аудиторию (в частности, быть непререкаемым авторитетом для слушателей), обладать харизмой, уметь вдохновлять и «зажигать» аудиторию. Идеальный бизнес-тренер – успешный бизнесмен с психологическим образованием (или, по крайней мере, хорошими знаниями в области практической психологии).

Критерии оценки профессиональной компетентности бизнес-тренера.

Умение бизнес-тренера передавать знания и навыки необходимо оценить по следующим критериям:

1. Бизнес-образование. Так как практически все эффективные методики как функционального управления бизнесом, так и развития личностных навыков в бизнесе являются западными, то бизнес-тренеры должны иметь либо западное высшее образование (в идеале, диплом MBA американской, европейской или российской бизнес-школы (но российское бизнес-образование по сравнению с западным значительно более низкого качества), либо подготовку на долгосрочных западных курсах в России или за рубежом, либо длительный опыт работы в западном банке - коммерческом или инвестиционном (сопровождавшейся обучением).

2. Опыт работы в бизнесе. Очевидно, что бизнес-тренеры, преподающие функциональные бизнес-дисциплины (например, финансы или маркетинг) должны иметь опыт работы (желательно, не менее трех лет) на соответствующих должностях в банковском секторе. Тренеры-психологи обязательно должны иметь опыт работы (также не менее трех лет) в службе персонала коммерческого или инвестиционного банка (на должности, соответствующей тематике предлагаемых ими семинаров). При этом хорошо, если бизнес-тренер имеет опыт работы как в западном банке, так и в российском. Ко всем остальным бизнес-тренерам рекомендуется относиться с большой осторожностью (и некоторым скепсисом).

3. Опыт преподавания вообще (и проведения бизнес-тренингов). При прочих равных условиях, чем больше опыт, тем лучше. В какой-то мере эквивалентным опытом можно считать проведение презентаций, участие в конференциях и т.д.

4. Публикации - статьи в печатных и Интернет-СМИ (прежде всего делового направления), а также книги, публикации в сборниках трудов конференций и т.д. Совсем хорошо, если тренер выпускает собственный (как правило, бесплатный электронный) информационно-аналитический бюллетень по тематике своих семинаров (как это принято в развитых странах).

5. Отзывы и рекомендации (хотя, по вышеизложенным соображениям, к ним нужно относиться с определенной осторожностью).

6. Раздаточные материалы, которые должны быть достаточно подробными (и практичными) для того, чтобы можно было максимально эффективно приступить к применению на практике знаний, полученных на семинаре. Необходимо обратить внимание на качество изложения и структурирования материалов. В случае если на семинаре рассматриваются финансовые, маркетинговые или графические модели, раздаточные материалы должны содержать дискиеты с соответствующими файлами. Так как на каждом семинаре, как правило, используется большое количество специальных терминов, необходимо требовать от тренера предоставления подробного толкового словаря этих терминов.

7. Эффективное использование технических средств. Обязательные требования должны включать использование компьютера, программы презентаций (как правило, Microsoft PowerPoint) и мультимедийного проектора.

8. Наличие Интернет-сайта, содержащего информационные и рекламные материалы (для упрощения сбора и анализа информации клиентами).

9. Предоставление возможности посетить демонстрационные семинары. Прежде, чем согласиться на проведение корпоративного семинара, полезно потребовать организации демонстрационного одно-двухчасового семинара-презентации, который должен включать

«выжимку» из семинара. Такой семинар дает возможность принять максимально правильное решение. Уверенные в себе тренеры предоставляют такую возможность. При этом демонстрационный семинар должен сопровождаться соответствующими раздаточными материалами (как минимум распечаткой слайдов семинара).

10. Предоставление консультаций по эффективному применению полученных на семинаре знаний к решению практических задач организации (что позволит максимально ускорить этот процесс). Как минимум такая консультация должна входить в состав семинара (одночасовая при открытом и однодневная при корпоративном); как максимум тренер должен быть готов выступить в роли консультанта по внедрению знаний, полученных на семинаре, в повседневную деятельность банка (по управлению изменениями).

Результативность тренинга\семинара состоит в следующих показателях: краткосрочные программы обучения рассчитаны на краткосрочный результат, который должен проявляться сразу (например, до семинара топы считали, что работа всех подразделений инфраструктуры должна быть направлена на сокращение затрат и повышение эффективности. После семинара топы поняли, что важны не только показатели эффективности, но и показатели результативности, инновационности, качества); формирование уверенности топ-менеджеров в правильности принятых решений («избранного пути»), при этом «обкатанная» ими в ходе тренинга методика\технология, должна быть воспроизводима в компании с тем же результатом без тренера и даже в условиях другого бизнеса; эффективность индивидуального коучинга состоит в изменении поведения руководителя; осуществление тренером внедрения в компании новых эффективных управленческих технологий; конкретные бизнес-результаты компании; «вкусовщина», по принципу «нравится - не нравится» результат заказчику.

Современной тенденцией рынка обучающих программ для руководителей стало развитие игровых проектов. Именно этот формат стал наиболее точным ответом на ожидания менеджеров высшего звена (А.Белов). Преимущество продолжительных деловых игр (от 2 до 7 дней) перед тренингами и семинарами кроется в синтезе сильных сторон интерактивного обучения и высокой степени драйва, азарта, который захватывает участников, стимулирует их максимальную включенность в процесс, а затем и стремление проанализировать полученный опыт, сделать выводы.

Игровое пространство как раз помогает сначала увидеть «шаблонные» реакции участника на поставленную «жизнь» задачу, а затем взглянуть на нее под другим углом зрения и, в дальнейшем, размышлять в новом, «перпендикулярном» направлении, пробуждая креативность.

Классификация бизнес-игр существующие на рынке предложения игровых проектов для бизнеса, целевой аудиторией которых являются топ-менеджеры, условно можно разделить на четыре категории: симуляции рыночной среды (моделирование жизненного цикла предприятия и др.), стратегические и финансовые симуляции с применением компьютерных технологий, ролевые (драматические) форматы, настольные бизнес-игры.

*Симуляции рыночной среды.* Аудитория: от 30 до 200 человек. Продолжительность: 3-7 дней. Содержание. Сквозной целостный сценарий жизни компании на моделируемом рынке. Участники организуют и управляют фирмами, зарабатывая игровые деньги. Другой вариант: участники инвестируют, берут кредиты и добиваются рентабельности по заданному игровому сценарию (также с игровой валютой). Анализ сильных и слабых сторон участников по компетенциям, раскрываемым в каждом тематическом дне. Обязательные индивидуальные рекомендации по развитию при разборе результатов дня. Высокая степень вовлеченности каждого участника, большое количество идей, демонстрация опыта разных игроков, разнообразие материала по групповой и индивидуальной аналитике. Минусом может стать усталость от интенсивной интеллектуальной нагрузки в первую треть игры. Есть опасность попасть на игру с людьми очень разного уровня подготовки («весовой категории»).

*Стратегические и финансовые симуляции с компьютерным моделированием.* Аудитория ограничена только количеством компьютерных мест. Продолжительность: 3 дня (варианты обсуждаются). Содержание. Моделируются, например, полугодовые периоды жизни компании. Задача участников — принимать стратегические решения. Компьютерные средства и присутствующие эксперты помогают делать выводы о наиболее правильных решениях. В других вариантах - участники управляют денежными потоками. Игра строится на постулатах книг Р. Кийосаки. Аналогично предыдущему формату. Четкие, технологичные игровые «периоды», жесткий тайминг (в привязке к ПО игры). Объективная компьютерная оценка. Возможный минус - шаблонность подходов и сравнений, зависимость от компьютерных технологий (жесткие требования по привязке к энерго- и IT-инфраструктуре во время игры).

*Ролевые (драматические) форматы.* Аудитория: от 6 до 60 человек. Самое большое

разнообразии форматов: от управленческих поединков до корпоративных управленческих театров. Задача участников - добиваться максимального вживания в роль по заданному сценарию. Отработка ролевой гибкости, развитие энергетического потенциала, тренировка навыков влияния. Высокая увлекательность и «драйв». Серьезная индивидуальная помощь в снятии комплексов и психологических зажимов. Возможный минус - находящийся в роли наблюдателя, не получит эффекта от участия в игре. Если ведущий будет слабым профессионалом - высока вероятность получения стресса или психологического шока в некоторых моментах игры.

*Настольные бизнес-игры.* Аудитория: от 4 до 12 человек. Продолжительность: несколько часов; в формате турнира - до 2 дней. Содержание. Самые частые направления - менеджмент, финансы, банковское дело, инвестициям и т. п. Игры проходят на картонном игровом поле по типу игры «Монополия». Освоение алгоритмов управления и технологизация навыков в узких областях компетенций топ-менеджеров (финансовое планирование, анализ SWOT, PIMS, и т. д.). Простота, понятность - главные плюсы настольных игр. Минусы - быстрое привыкание и однообразие. Часто - слабая аналитика происходящего.

Проведенный анализ позволяет определить акмеологические технологии личностно-профессионального развития топ-менеджера. Алгоритм приобретения знаний и навыков топ-менеджеров выглядит следующим образом: в основе должно лежать хорошее высшее образование (как правило, техническое), полученное в одном из ведущих российских вузов (значительная часть российских топ-менеджеров и владельцев бизнеса по первому образованию либо физики, либо химики, либо инженеры); следующей ступенью должно быть хорошее базовое бизнес-образование (MBA); затем необходимо сформировать и реализовать индивидуальную подготовку каждого топ-менеджера, которая может включать в себя самые разнообразные «краткосрочные» инструменты: так называемый коучинг (индивидуальные консультации или тренинги), участие во внешних открытых семинарах или тренингах, фасилитационный консалтинг (решение конкретной задачи, координируемое тренером-консультантом), деловые игры (ситуационное моделирование), разбор реальных примеров (case-study), участие в конференциях, круглых столах и т. д.

Оптимальная реализация программы подготовки должна быть связана с общей программой развития компании. Наиболее распространенная ошибка в формировании и реализации программы обучения топ-менеджеров - ее оторванность от общей программы развития компании и повседневного функционирования банка или холдинга (к сожалению, координация работы службы стратегического развития, функциональных менеджеров, осуществляющих оперативное управление компанией, и службы персонала нередко оставляет желать лучшего, что приводит к известной ситуации лебедя, рака и щуки). Алгоритм максимального достижения эффективности обучения топ-менеджеров состоит в следующей последовательности действий: определить важнейшие стратегические цели (функциональные и эмоциональные) владельца или владельцев компании или холдинга; разработать систему планов по достижению этих целей; учитывая цели и планы, разработать оптимальную структуру компании или холдинга (структурированную совокупность бизнес-единиц, функциональных подразделений, бизнес-процессов, корпоративных проектов и т. д.); разработать оптимальную структуру зон ответственности топ-менеджеров; распределить оптимальным образом зоны ответственности между топ-менеджерами (как правило, с учетом их знания, навыков и личных качеств); разработать четкие и формальные требования к знаниям, навыкам и личным качествам топ-менеджеров (в том числе на перспективу), которые необходимы для максимальной эффективности действий и выполнения плановых заданий (достижения плановых показателей - целевых нормативов эффективности); провести аудит имеющихся знаний и навыков топ-менеджеров, степени их соответствия требованиям, определенным на предыдущем этапе; разработать индивидуальные и коллективные программы обучения и развития топ-менеджеров, которые станут своего рода техническими заданиями по выбору (или разработке) краткосрочных и долгосрочных образовательных продуктов: от однодневного семинара, тренинга или индивидуальной обучающей консультации до двухгодичной программы MBA.

Таким образом, можно сделать вывод, что обучение, в том числе и тренинги, востребовано топ-менеджерами тех компаний, которые работают в среде здоровой рыночной конкуренции, где команда наемных топ-менеджеров реально допущена к управлению стоимостью компании. При этом, в силу быстрого устаревания знаний именно краткосрочные программы - тренинги, семинары и иные образовательные продукты являются наиболее гибким инструментом, позволяющим компаниям наиболее быстро и гибко адаптировать корпоративные знания, стереотипы восприятия, мышления, принятия решений и поведения топ-менеджеров к быстро изменяющимся требованиям окружающей среды. Однако, классический тренинг для топ-менеджеров (тренинг конкретных навыков по принципу «делай, как я»), дей-

ствительно, невозможен. Тренинг для топ-менеджмента должен быть сжатым по времени и четко ориентированным на цель. В ходе обсуждения выявились две области компетенции топ-менеджера, которые требуют первоочередного развития: формирование единого стандарта управления у команды топ-менеджеров компании (проблема выработки стратегии компании), тайм-менеджмент (управление временем), управление изменениями, для собственников очень важна и интересна тема – управление стоимостью компании. Однако, в России, в отличие от Запада, только 10% собственников руководствуются прежде всего функциональными целями (кстати, именно поэтому многие западные методики и не работают в России). Поэтому российским собственникам интересны тренинги и другие образовательные продукты, которые помогают им достигать их эмоциональных целей – «реализовать себя» в компании, например, тренинги по построению корпоративной культуры, определению системы ценностей и принципов компании, ее миссии, разработке «корпоративного кодекса» и т.д. Этим и объясняется тот любопытный факт, что на Западе «в почете» прежде всего функциональные тренеры – по финансам, маркетингу и т.д., а в России – психологи. Топ-менеджеров также интересуют темы, связанные с «прорывными» новейшими управленческими технологиями, которые могут дать быстрый и осязаемый результат (например, тренинг по внедрению системы сбалансированных показателей).

### Литература

- [1]. *Деркач А.А.* Акмеологические основы развития профессионала. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЕК», 2004. – 752 с.
- [2]. *Деркач А.А.* Личностно-ориентированный подход к развитию и саморазвитию госслужащих. - М.: РАГС, 2002. – С. 3-40.
- [3]. *Деркач А.А.* Формирование образовательной акмеологической среды для достижения профессионального успеха – М.: Изд-во РАГС, 2007 – 80 с.
- [4]. <http://www.lionsconsult.narod.ru/Articles/RoundTable.htm>.
- [5]. *Черемных О.С.* Lions Consulting <http://www.bankmib.ru/2195>.
- [6]. HYPERLINK «<http://intservis.ru/>»
- [7]. HYPERLINK «<http://www.ddiworld.com/glf2011>»
- [8]. HYPERLINK «<http://www.trainings.ru/library/reviews/?id=14230>»
- [9]. *Дергалева И.Ю.* Развитие профессионального потенциала менеджеров в системе бизнес-образования - Автореферат на соискание ученой степени кандидата педагогических наук – Челябинск, 2009.

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

---

*Агапов В.С.*

### **СИСТЕМНОЕ ИЗУЧЕНИЕ Я-КОНЦЕПЦИИ СУБЪЕКТА В РОССИЙСКОЙ ПСИХОЛОГИИ**

Одна из важнейших задач современной российской психологии – обрести новые горизонты развития и расширения проблемного поля исследований в условиях социально-экономических преобразований. Это актуализирует значимость обращения к системно-субъектному исследованию глубинного сосредоточения ценностей, смысловых интегралов, потенциалов и источников концепции Я, самости, идентичности и творчества российской личности. Сложившиеся обстоятельства требуют научного поиска в решении проблем самоидентичности, самоопределения, саморазвития, самореализации и самодетерминации личности как представителя определенной группы, региона, этноса и страны. Перед современной российской психологией стоит целый ряд ключевых вопросов, которые в настоящий момент далеки от научно-практического разрешения (Журавлев, 2007; Ломов, 1984)

За последние десятилетия в российской психологии проведены докторские исследования Я-концепции (В.С. Агапов, С.Т. Джанерьян), самосознания (И.В. Вачков), профессионального самосознания (Л.А. Григорович, Т.Л. Миронова, О.В. Москаленко, Е.Ю. Пряжников), гендерного самосознания (А.А. Чекалина), государственного самосознания (Д.Д. Бекоева, этнического самосознания (А.А. Иванова) самооценки (Л.В. Бороздина), самопознания (Е.А. Скороумова), самопонимания (Б.В. Кайгородов), самореализации (Э.В. Галажинский, Г.Б. Горская, Л.А. Коростылева), самоактуализации (Т.Д. Дубовицкая, Е.Ф. Ященко). Активно изучаются идентичность (Я.П. Белинская, Н.В. Дмитриева), профессиональная идентичность (Л.Б. Шнейдер), гендерная (Л.Н. Ожигова), половая (Н.Ю. Флотская), этническая (Т.Г. Стефаненко) и социальная (Н.Л. Иванова) идентичности. В данных исследованиях имеется оптимальная связь предмета исследования и применяемых методик, учитывается возрастная логика проявления феноменов самосознания и самости (Агапов, 2011). При этом исследования ученых отражают противоречивое мнение на природу научных понятий «самооценка», «самосознание», «Я-концепция», «самость», «идентичность». Отсутствует четкое научное представление о теоретической картине взаимосвязи изучаемых феноменов проявления Я-концепции и самости субъекта.

В научной школе профессора В.С. Агапова исследовательская программа «Развитие концепции Я и самости субъекта в динамике социально-экономических преобразований России» реализует системно-субъектную парадигму анализа изучаемых многообразных феноменов (Агапов, 2012; Агапов, 2011). Системность, комплексность и междисциплинарность способствует балансу методологического, теоретического, эмпирического и практического уровней реализации исследовательской программы (Абульханова, 1973; Абульханова, 2005; Барабанщиков, 2003; Барабанщиков, 2007; Брушлинский, 2003; Ломов, 1996).

Системно-субъектная парадигма интегрирует субстратный (изучение феноменов Я-концепции и самости со стороны их элементов, компонентов, содержания; установление относительно самостоятельных, целостных, повторяющихся единиц – компонентов, их сравнительная характеристика с выяснением гомогенности или гетерогенности содержащегося материала); атрибутивный (определение онтологического статуса Я-концепции и предметной области изучаемых феноменов ее проявления; выяснение специфики и особенностей изучаемых феноменов по сравнению с близкими им психологическими феноменами); структурный (раскрытие природы подсистем в структуре Я-концепции с точки зрения простоты или сложности ее внутренней организации, дифференцированности, связи ее эле-

ментов в некоторую целостную систему; сопоставление различных социально-психологических механизмов в анализе развития и становления внутри целостной системы Я-концепции субъекта); функциональный (выявление целесообразного характера, интенциональной и функциональной направленности Я-концепции, характеристики функций самости в процессе развития и становления структуры Я-концепции; функционирование структурного своеобразия подсистем внутри целостной системы Я-концепции субъекта); генетический (обнаружение источников, причин, этапов и стадий образования, актуализации и развития Я-концепции субъекта, а также феноменов проявления самости); динамический (установление возможности генезиса, согласование прошлого, настоящего и будущего, соотношения изменчивого и устойчивого в подсистемах внутри целостной системы Я-концепции субъекта); критериальный (реализация системы критериев и эмпирических показателей, выражающих различную степень межкомпонентных и внутрикомпонентных связей подсистем внутри целостной системы Я-концепции субъекта) и топологический (выделение пространственной отнесенности Я-концепции и самости к внешнему и внутреннему миру субъекта) анализ изучаемого процесса.

Междисциплинарные исследования, выполненные в научной школе профессора В.С. Агапова, рассматривают Я-концепцию как интегративное системное личностно-смысловое образование, включающее в обобщенном (на разных уровнях и в разной мере) качестве интеграл основных жизненных отношений личности и их многочисленных конкретных способов реализации, выражения и воплощения. Она согласовывает цели, ценности, базовые убеждения, поступки и поведение. Я-концепция объединяет в единое целое временные, биографические и каузальные аспекты самосознания, объектные и субъектные качества личности, организует внутреннюю сущность личности и ее опыт.

Концепция Я это внутреннее условие для понимания закономерностей «само»-процессов: самооценки, самоопределения, саморегуляции, самореализации, самоосуществления, самодеятельности, самоорганизации и самоидентификации. На уровне Я-концепции проявляется когерентность феноменов субъектности личности. Многоаспектность, многомерность и многоуровневость Я-концепции субъекта развертывается одновременно в нескольких векторах, раскрывающих разные масштабы ее структурно-функциональной организации: целостность, структурность, иерархичность.

Я-концепция как целостное личностно-смысловое образование, находящееся в перекрестье системы детерминант, способна к становлению и развитию. В данном процессе происходит закономерное движение этой системы детерминант: изменение состава, структуры и способов детерминации межкомпонентных связей внутри целостной системы Я-концепции субъекта. При данном условии сам процесс становления и развития приобретает очертанности системы. Это позволяет более дифференцированно подойти к исследованию динамики стадий и фаз движения всей системы детерминант Я-концепции, которая непрерывно доопределяется в процессе развития и поэтому никогда не может быть предсказана полностью (Барабанщиков, 2003; Барабанщиков, 2007; Ломов, 1996; Пригожин, Стенгерс, 2000; Хакен, 1980).

Итак, сам процесс становления и развития Я-концепции субъекта выступает как полисистемный процесс. «Он выражает единство дискретного и непрерывного стабильного и изменчивого, тождественного и различного, репродуктивного и продуктивного, актуального и потенциального, необходимого и случайного, которые обеспечиваются лишь определенным соотношением (мерой) типов детерминант. В нем можно выделить уровни (микро-, мезо-, макро-) организации, качественно различные ступени или этапы, смены ведущего основания и ключевых детерминант», - подчеркивает В.А. Барабанщиков (2007, с. 275).

С точки зрения принципа системности становление и развитие Я-концепции субъекта не только многосторонне, но и многовариативно. В рамках единого процесса различные связи, свойства и функции Я-концепции развиваются неравномерно. Новые качества связей, свойств и функций Я-концепции могут возникнуть как в результате интеграции, так и дифференциации межкомпонентных и внутрикомпонентных связей. Становление и развитие Я-концепции представляет собой полиморфный процесс, включающий прогрессивные и регрессивные качественные преобразования компонентов. Как видим, источники становления и развития Я-концепции, пути, средства и формы его осуществления носят системный характер.

Феномен Я-концепции изучается в следующих ракурсах. Во-первых, в контексте определенной ситуации, в которую включен субъект. Здесь лежат основания содержания и динамики изучаемого феномена. С.Л. Рубинштейн замечает: «в человеке, включенном в ситуацию, есть что-то, что выводит его за пределы ситуации, в которую он включен. Ситуация – это лишь один из компонентов, детерминирующих его действия. Всякая ситуация по самому существу своему, проблемная. Отсюда – постоянный выход человека за пределы ситуации, а сама ситуация есть становление. Становление или

становящееся соотносено с тем внутренним в человеке, что, в свою очередь, соотносится с чем-то внешним по отношению к ситуации, выходящим и выводящим за ее пределы, это внешнее по отношению к ситуации связано с внутренним по отношению к человеку... Структура моего человеческого бытия, таким образом, выявляется и в ее сложности, и в ее динамике. Мое действие отрицает меня самого в каком-то аспекте, а в каком-то меня преобразует, выявляет и реализует. Соответственно, отсюда могут быть поняты разные аспекты «я» человека» (Рубинштейн, 1997, с. 81-84). Во-вторых, с точки зрения субъекта определенной формы активности. Здесь изучаемое явление берется в единстве внутренних условий своего существования, образующих разномодальное целое (Брушлинский, 2003). В-третьих, в планетной модальности психического, к которой непосредственно принадлежит изучаемое явление. Здесь фиксируются специфика и уникальность феномена, который выступает как сторона или момент унимодального целого.

В нашей научной школе раскрыты закономерности структурной организации Я-концепции (В.С. Агапов, М.Б. Борисов, М.В. Василец, Н.А. Пешкова, Т.И. Салимова, Т.Н. Шайденова), творческого Я (М.Г. Селюч), духовного Я (И.В. Ежов) и рефлексивного Я (В.В. Саванович). Установлены психологические особенности взаимосвязи подсистем личностной и социально идентичности в структуре Я-концепции будущих специалистов (О.Н. Козлова). Выявлены зависимости развития самооценки (С.А. Кунинов), самопознания (И.Л. Фельдман), самоотношения (О.Б. Смирнова) и самоконтроля (Л.О. Андропова) в сложной структуре Я-концепции субъектов педагогической деятельности. Осуществлена типологии структурной интеграции самосознания (Е.В. Егунова) и корпоративной идентичности личности (Я.В. Артемова). Обнаружена специфика становления личностной рефлексии (Е.И. Мишина), соотношения Мы-концепции и Я-концепции будущих специалистов (Н.В. Строкова). Описаны взаимосвязи мотивации достижения (Н.Н. Шенцова), внутренней позиции (О.А. Щербинина), креативных способностей (Е.П. Шульга), половой идентичности (Т.В. Моисеева), адаптационных стратегий (О.В. Петунс), восприятия времени (А.В. Рыжухин), социально-психологической адаптированности (Э.В. Хачатурова) с концепцией Я. Изучена продуктивность методов саморегуляции в психологической (Т.О. Славнова) и акмеологической практике (Н.А. Бабаева). Выделены корреляты профессионального Я с личностно-профессиональным становлением (Ю.И. Галкина, М.И. Плугина, С.К. Хаидов) (Агапов и др. 2010; Агапов, Козлова, 2012; Агапов и др., 2012; Селюч, 2008; Фельдман и др., 2010).

Реализация исследовательской программы нуждается в дальнейших разработках феноменов концепции Я и самости. Можно обозначить следующие исследования Я-концепции личности с разным уровнем субъектности (ответственности, активности, организованности, настойчивости, инициативности, рефлексии, самодетерминации), самоэффективности, самоутверждения, субъективного благополучия, общительности, эмпатии, оптимизма; социального и эмоционального интеллекта, духовности, работоспособности, профессионализма, компетенций, креативности, творческой готовности и продуктивности в профессиональной деятельности, стрессоустойчивости, жизнестойкости; с разным стилем мышления, когнитивного поведения и совладающего поведения.

Проблемное поле исследовательской программы включает пять основных направлений комплексных исследований.

Первое направление – взаимосвязь Я-концепции со смыслами, идеалами, ценностными ориентациями, базовыми убеждениями, высшими духовными устремлениями, установками, способностями, профессиональными компетенциями, профессионально важными качествами личности, а также с самостью, идентичностью и Мы-концепцией.

Второе направление – установление коррелятов развития модальностей Я: профессионального Я, духовного Я, социального Я, творческого Я, рефлексивного Я, волевого Я, экономического Я, экологического Я, семейного Я и телесного Я; выявление их соотношения в структуре Я-концепции: определение социально-психологических оснований развития самопознания, образа себя, самоуважения, самооценности, самопринятия, профессиональной и этнической идентичности в структуре Я-концепции; выделение типов структурной организации Я-концепции субъекта.

Третье направление – взаимовлияние структурно-функциональной организации Я-концепции, уровней продуктивности деятельности и факторов, их обеспечивающих; взаимозависимости профессиональной деятельности как творческого процесса и Я-концепции; развитие самосознания и Я-концепции в системе профессионального мастерства; акмеологический анализ различий содержательных характеристик Я-концепции высоко-, средне-, малопродуктивных специалистов; акметектоника процесса развития Я-концепции, самости, идентичности и субъектности личности.

Четвертое направление – пути создания среды вершинного развития и самостроительство личностью своей концепции Я; оптимизация ее становления и развития в онтоге-

незе (анализ затруднений, резервы самосовершенствования, преодоление профессиональных, возрастных и жизненных кризисов); выявление условий творческой готовности личности к самореализации в жизни; разработка и апробация алгоритмов психолого-педагогического и акмеологического сопровождения изучаемого процесса.

Пятое направление – анализ жизненных историй, сценариев, стратегий высокопродуктивных личностей; исследования Я-нарративов.

Таким образом, дальнейшая реализация исследовательской программы научной школы профессора В.С. Агапова основана на системно-субъектной парадигме междисциплинарного познания феноменов концепции Я и самости.

### Литература

- [1]. Абульханова К.А. О субъекте психической деятельности. М. : НАУКА, 1973.
- [2]. Абульханова К.А. Принцип субъекта в отечественной психологии // *Психология. Журнал высшей школы экономики*. 2005. Т. 2. № 4. С. 3-21.
- [3]. Агапов В.С. Фундаментальные идеи С.Л. Рубинштейна в современных исследованиях самосознания и Я-концепции субъекта // *Философско-психологическое наследие С.Л. Рубинштейна* / под ред. К.А. Абульхановой, С.В. Тихомировой. М. : ИП РАН, 2011. С. 234–246.
- [4]. Агапов В.С. Становление Я-концепции в управленческой деятельности руководителей : монография. М. : ООО «ПКЦ-Альтекс», 2012.
- [5]. Агапов В.С., Артемова Я.В. Типология корпоративной идентичности личности : монография. М. : РУДН, 2011.
- [6]. Агапов В.С., Андропова Л.О., Смирнова О.Б. Самоконтроль в структуре Я-концепции учителя начальных классов : монография. Тула : НОО ВПО НП «ТИЭИ», 2010.
- [7]. Агапов В.С., Козлова О.Н. Взаимосвязь личностной и социальной идентичности в структуре Я-концепции будущих специалистов : монография. М.: РУДН, 2012.
- [8]. Агапов В.С., Мишина М.М., Мишина Е.И. Становление личностной рефлексии будущих специалистов : монография. М.: РУДН, 2012.
- [9]. Агапов В.С., Саланович В.В. Структурные особенности рефлексивного Я менеджеров : монография. М. : ООО «ПКЦ-Альтекс», 2012.
- [10]. Барабанщиков В.А. Системная организация и развитие психики // *Психологический журнал*. 2003. №1. С.29 – 46.
- [11]. Барабанщиков В.А. Принцип системности и современная психология // *Теория и методология психологии. Постнеклассическая перспектива* / отв. ред. А.Л. Жеравлев, А.В. Юревич. М. : ИП РАН, 2007. С. 268–285.
- [12]. Брушлинский А.В. Психология субъекта. СПб. : Алетейя, 2003.
- [13]. Журавлев А.Л. Особенности междисциплинарных исследований в современной психологии // *Теория и методология психологии. Постнеклассическая перспектива* / отв. ред. А.Л. Жеравлев, А.В. Юревич. М. : ИП РАН, 2007. С.15– 32.
- [14]. Брушлинский А.В. Психология субъекта. СПб. : Алетейя, 2003.
- [15]. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М. : НАУКА, 1984.
- [16]. Ломов Б.Ф. Системность в психологии. М. : ИПП, Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996.
- [17]. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. М. : НАУКА, 1997.
- [18]. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса. М. : Эдиториал УРСС, 2000.
- [19]. Селюч М.Г. Системная концепция творческого Я руководителя образовательного учреждения : монография. М. : МГОУ, 2008.
- [20]. Фельдман И.Л., Агапов В.С., Шайденкова Т.Н. Профессиональное самопознание педагога : монография. Тула : ТГПУ им. Л.Н.Толстого, 2010.
- [21]. Хакен Г. Синергетика. М. : Мир, 1980.

## ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

---

Шадриков В.Д., Кузнецова М.Д.

### ДИНАМИКА СВЯЗЕЙ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ИНТЕЛЛЕКТА И РЕФЛЕКСИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ<sup>4</sup>

В самом общем смысле рефлексия (от латинского *reflexio* – обращение назад, отражение) означает самоанализ, осмысление, оценку предпосылок, условий и течения собственной деятельности, внутренней жизни [5]. Если рассматривать рефлексии в конкретной деятельности, она должна отражать анализ мотивов и целей данной деятельности, внешних и внутренних условий, возможных программ деятельности, процессов выполнения и результатов отдельных действий, направленных на решение промежуточных задач, качественный анализ итоговых результатов в контексте поставленных целей и т.д. Здесь же происходит развитие познавательных способностей субъекта. Овладение деятельностью и ее реализация предполагают актуализацию всех познавательных ресурсов, связанных со стоящими задачами и условиями их решения. На этапе первоначального освоения деятельности происходит распределение деятельности, осознание и проработка ее отдельных компонентов. По мере дальнейшего воспроизведения освоенной деятельности, при ее многократном повторении, она автоматизируется и уходит во внутренний план. Освоенные алгоритмы в этом случае переходят в способности субъекта деятельности.

Обозначенные процессы активно разворачиваются в правильно организованной учебной деятельности школьников. Процесс учения направлен на освоение новых знаний, способов решения усложняющихся задач, развитие познавательных способностей. Освоение учебного материала и овладение новыми для субъекта способами деятельности при переходе к субъект-субъектным отношениям в образовательном процессе должно строиться не на механическом повторении и заучивании предлагаемых учителем фактологических данных и алгоритмов, а на самостоятельном осмыслении учащимися предлагаемого им материала. Теоретический анализ и эмпирические наблюдения показывают, что решение данной задачи, связанной с обеспечением понимания учащимися учебного материала, во многом строится на механизмах рефлексии. Кроме того, учебная деятельность в субъект-субъектной парадигме предполагает собственную активность субъекта, его личную ответственность за образовательный процесс и его результаты. Субъектная позиция, в свою очередь, должна базироваться на содержательной рефлексивной оценке учебных действий, возникающих трудностей и способов нахождения верных и эффективных решений. Через активное освоение обобщенных способов деятельности субъектом будут развиваться его познавательные способности, реализовываться процессы самопознания и личностного развития. С учетом того, что развитие способностей является одной из центральных задач современной школы, обращение к анализу рефлексивных механизмов и уровню развития рефлексивности у учащихся представляет собой важную научную и практическую задачу.

Нами был проведен ряд экспериментальных исследований рефлексии школьников. Исследования проводились параллельно с целенаправленными занятиями по развитию способностей учащихся в образовательном процессе. Полученные результаты позволяют сделать ряд значимых выводов, о которых речь пойдет ниже.

---

<sup>4</sup> В данной научной работе использованы результаты проекта «Изучение роли рефлексии в процессе развития способностей», выполненного в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ в 2012 году.

Поскольку на сегодняшний день существует значительное число подходов к пониманию рефлексии и рефлексивности, в первую очередь определим, что мы будем вкладывать в данные понятия.

Современные авторы к рефлексии относят такие явления, как самопознание, переосмысление и перепроверка собственного мнения о себе, своих потребностях, чувствах, отношениях и поступках. Сюда же относятся процессы осознания и оценки собственной мыслительной деятельности, хода решения интеллектуальных и практических задач, механизмов разрешения возникающих противоречий, преодоления трудностей, осмысления ошибок. Термин «рефлектировать» означает обращать сознание на самого себя, размышлять над своим психическим состоянием [5, с. 410].

С.Л. Рубинштейн отмечает, что рефлексия является одним из основных этапов в становлении субъекта. «Она как бы приостанавливает, прерывает непрерывный процесс жизни и выводит человека мысленно за ее пределы. Человек как бы занимает позицию вне ее. Это решающий, поворотный момент» [3, с. 79]. Рефлексивные процессы, в своей развитой форме присущие только человеку, оказывают для него качественно новую по сравнению с другими живыми существами возможность – сознательного выхода, трансцендирования за рамки субъективной реальности, прерывания непрерывного потока психической деятельности.

При всех различиях общим в понимании рефлексии является то, что она характеризует направленность на внутренний мир в различных его качествах и проявлениях. Это могут быть и эмоциональные состояния и переживания, и явления совести, и действия сознания.

Важно подчеркнуть, что рефлексия характеризуется теми же способностями, что и способности познания объективного мира, но они приобретают специфические черты, определяемые предметом познания, т.е. субъектом самопознания. Рефлексивность будет выступать как качество личности, характеризующее направленность познания на себя. При этом она будет способствовать успешному выполнению любой деятельности, направляя мыслительный процесс, организуя его и управляя им. Личность, через свое качество рефлексивности, будет управлять решением задачи, течением своих мыслей.

И так же как познание и знание осуществляются на основе взаимодействия субъекта с объектом (предметом) познания, так же и познание себя должно осуществляться на основе взаимодействия человека с самим собой. Как и любой процесс взаимодействия этот процесс познания себя должен иметь мотив, который задает вектор познания: я хочу узнать свои способности, свои личностные качества, мотивацию своих поступков и т. д. Чтобы познать себя я должен обратиться к анализу результатов своего поведения и деятельности. По успехам я буду судить о способностях и личностных качествах. Таким образом, субъект в целях познания себя, включает себя в деятельность, в которой предположительно должны проявиться определенные качества, и по результатам этой деятельности (поведения) делает заключение о своих качествах. Следовательно, в акте рефлексии присутствуют два момента:

- целенаправленное включение себя в деятельность;
- анализ результатов с позиции их обусловленности своими сущностными качествами.

В целом проведенный нами теоретический анализ позволяет определить рефлексивность как познавательную активность, направленную на самого себя. Рефлексивность в этом случае можно определить как качество личности, характеризующее динамику протекания рефлексии как процесс. При этом в рефлексии, как познании себя, следует выделять личностную рефлексивность и деятельностную рефлексивность. Личностная рефлексивность направлена на познание себя в своих сущностных качествах как субъекта социального поведения, деятельностная рефлексивность направлена на отражение своей психической деятельности, реализующей цели предметно-практической и теоретической деятельности. Несомненно, что эти две формы рефлексии взаимосвязаны в реальной жизнедеятельности человека.

Для дальнейших целей нашей работы важно также привести определение понятия способностей. Анализ работ по психологии способностей показывает наличие отрыва способностей от психических функций и перенос центра тяжести на их детерминацию со стороны деятельности. Стремление раскрыть культурную детерминацию способностей в противоположность их пониманию как внутренних скрытых свойств, качеств, сущностей приводит к разрыву природной и культурной составляющих способностей.

Психологический анализ показывает, что любую деятельность, осуществляемую в практической или идеальной форме, можно разложить на отдельные психические функции. В любой деятельности необходимо что-то воспринять, запомнить, представить, осмыслить, принять решение и т.д. Психические функции представляют собой наиболее общие родовые формы деятельности. Психологические исследования убедительно показали, что отдельные психические функции реализуются сложными, нейрофизиологическими функцио-

нальными системами. Можно сказать, что функциональные системы обладают свойством, благодаря которому возможно осуществлять определенную психическую функцию. Это свойство функциональных систем и является общей природной способностью, отнесенной к конкретной психической функции.

Определив способности с позиции общего, мы можем рассмотреть их с позиции единичного и особенного. С позиции единичного, отдельного, индивидуального способности будут определяться тем, как общее свойство (конкретная способность воспринимать, запоминать и т. д.) выражено у конкретного индивида. Единичное будет представлено мерой выраженности свойства у конкретного индивида. Вполне естественно, что мера выраженности этого общего свойства у отдельных индивидов может быть различной. На этом этапе появляется проблема индивидуальных различий в способностях, как различной меры выраженности общей способности.

И тогда мы можем дополнить данное выше определение и сказать, что способности – есть свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, имеющие индивидуальную меру выраженности и проявляющиеся в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности.

Изложенный выше подход раскрывает природу способностей и позволяет дать определение способностей индивида.

Также мы можем раскрыть понятие способностей на уровне способностей субъекта деятельности. Данный уровень позволяет выделить те компоненты способностей, которыми ученик может осознанно овладевать. Не вдаваясь подробно в теорию данного вопроса, отметим, что в своем развитии природные способности могут достраиваться системой интеллектуальных операций. Этот процесс интеллектуализации способностей заключается в вовлечении интеллектуальных операций в реализацию основных психических функций: восприятие, память, воображение, представление, мышление.

Развитие способностей в направлении освоения интеллектуальных операций, формирования умственных навыков, включающих в себя операции программирования, принятия решений, использования различных критериев, будет характеризовать интеллектуализацию способностей. В способностях субъекта деятельности человек выходит за рамки природных способностей.

Развитие способностей на уровне субъекта деятельности можно представить как процесс овладения субъектом интеллектуальными операциями в их применении к реализации конкретными психическими функциями. И именно здесь мы вновь возвращаемся к проблеме рефлексии.

Овладение интеллектуальными операциями предполагает осознание самого факта использования этих операций в своей мыслительной деятельности, а для этого к процессам мышления должны подключиться процессы рефлексии, обращенные на собственную познавательную активность. Именно по этой причине мы говорим о значимой роли рефлексии и рефлексивности в процессах овладения собственными способностями.

Отсюда вытекает основная гипотеза нашего исследования о тесной взаимосвязи уровня развития рефлексии и познавательных способностей учащихся, отражающейся во взаимообусловленности процессов их развития в образовательном процессе.

### Методика исследования

Основной целью экспериментального этапа исследования являлась проверка гипотезы о том, что с повышением уровня рефлексии повышается уровень развития познавательных способностей, и наоборот.

Достижение обозначенной цели осуществлялось двумя путями: через прямой анализ взаимосвязей показателей рефлексии и уровня развития познавательных способностей и через анализ связей целенаправленной работы, направленной на развитие способностей учащихся, с показателями уровня рефлексии. Соответственно, проведенная работа предполагала два типа сбора данных: разовый срез показателей рефлексии и познавательных способностей и фиксация показателей рефлексии по результатам двухлетней целенаправленной работы, направленной на развитие способностей учащихся в образовательном процессе.

#### *Испытуемые*

В исследовании приняли участие 138 учащихся средней общеобразовательной школы города Москвы. Из них 47 учащихся 4-х классов в возрасте от 8 до 9–10 лет ( $M = 8,89$ ;  $SD = 0,76$ ), 49 учащихся 6-х классов в возрасте от 10 до 11–12 лет ( $M = 11,04$ ;  $SD = 0,64$ ) и 42 учащихся 10-х классов в возрасте от 15 до 16 лет ( $M = 15,48$ ;  $SD = 0,51$ ).

<sup>5</sup> Подробно данный вопрос рассмотрен в монографии: Шадриков В.Д. Ментальное развитие человек. М.: Аспект Пресс, 2007.

### *Методики*

Отдельный этап работы составил выбор методов и методик исследования. На сегодняшний день существует значительное число методов диагностики рефлексивных процессов. Ряд методик ориентирован на диагностику отдельных видов и форм рефлексии. Существуют методики, направленные на диагностику общего уровня рефлексии, рассматриваемой как единое системное свойство субъекта. Такая особенность связана с расхождением современных авторов во взглядах на возможность выделения отдельных групп рефлексивных процессов. Ряд исследователей (Д.И. Дубровский, С. Родригес и др.) считает рефлекссию «целостным» феноменом, отвергает возможность типологизации ее форм и проявлений. Большинство авторов (И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов, А.Б. Холмогорова, В.И. Слободчиков и др.) предлагают различные классификации рефлексивных процессов, расходясь в критериях выделения их типов.

Соответственно, исходя из задач нашего исследования, при выборе методов диагностики рефлексии мы руководствовались принципами системного подхода и стремлением выявить уровень развития рефлексии как сложного, но единого и целостного процесса. Интегративное (системное) свойство рефлексивной способности нашло развернутое, в том числе экспериментальное доказательство в работах ряда современных авторов (А.В. Карпов, И.М. Скитяева и В.В. Пономарева и т.д.). Поэтому при решении первой задачи мы использовали методику диагностики уровня развития рефлексивности [2]. Рефлексивность понимается автором как совокупность трех видов рефлексии:

- ситуативная рефлексия обеспечивает самоконтроль поведения в актуальных ситуациях;
- ретроспективная рефлексия обеспечивает анализ выполненной в прошлом деятельности и совершившиеся события;
- перспективная рефлексия обеспечивает анализ предстоящей деятельности, создавая планы жизнедеятельности.

Методика представляет собой опросник, состоящий из 27 вопросов (15 прямых, 12 обратных). Форма ответов на вопросы – балловая, где 1 – абсолютно не верно, 2 – неверно, 3 – скорее неверно, 4 – не знаю, 5 – скорее верно, 6 – верно, 7 – совершенно верно. Форма проведения — индивидуальная и групповая. При обработке данных полученные результаты переводят в баллы.

Уровень развития познавательных способностей оценивался через интеллектуальные показатели, т.к. именно через них способности проявляются в учебной деятельности школьников. При этом, в работе использовались две методики диагностики уровня интеллектуального развития:

- интеллектуальный тест Р. Кеттелла: диагностика культурно-независимого интеллекта [1];
- прогрессивные матрицы Равена [4].

Такой подход был использован исходя из задачи повышения объективности полученных данных. На данных показателях базировался анализ взаимосвязи уровня развития познавательных способностей и показателей рефлексии, а также анализ динамики овладения интеллектуальными операциями в образовательном процессе. Использование двух методик способствовало исключению влияния случайных факторов и получению более достоверных результатов, что позволяет судить о большей обоснованности полученных выводов.

### **Результаты исследования и их обсуждение**

В ходе обработки полученных данных первоочередной задачей являлась оценка связи показателей рефлексии и уровня интеллектуального развития. Для этого был проведен анализ корреляционных связей между обозначенными показателями (коэффициент ранговой корреляции Спирмена). На первом этапе в анализ была включена вся выборка испытуемых (все возрастные группы).

Результаты математической обработки данных показали наличие значимых связей между показателями (табл. 1).

*Таблица 1*

Показатели корреляционных связей между оценками уровня интеллектуального развития и оценками уровня рефлексии

Качества	IQ (Кеттелл)	IQ (Равен)	Рефлексия
IQ (Кеттелл)	1,00	0,54**	0,29*
IQ (Равен)	0,54**	1,00	0,26*
Рефлексия	0,29*	0,26*	1,00

*Примечания.* 0,65\*\* – Связь, значимая на уровне  $p < 0,01$ ;  
0,25\* – Связь, значимая на уровне  $p < 0,05$

Как видно в таблице 1, наиболее значимые связи ( $p < 0,01$ ) были выявлены между показателями уровня интеллектуального развития, полученными с использованием двух различных методик. Данный факт позволяет судить о высокой согласованности и, как следствие, достоверности полученных в отношении уровня интеллектуального развития результатов. Также он позволяет судить о высокой достоверности результатов, характеризующих взаимосвязь рефлексии и познавательных способностей. Оба показателя уровня интеллектуального развития связаны с оценками рефлексии на пяти процентном уровне значимости. Такие результаты свидетельствуют об устойчивом тесном взаимодействии данных характеристик. И, в то же время, об их не тождественности. В отличие от показателей IQ, полученных с использованием двух разных методик, показатели рефлексии по отношению к ним не являются взаимозаменяемыми.

Таким образом, можно утверждать, что познавательные и рефлексивные процессы характеризуются взаимообусловленностью. Процессы их развития должны характеризоваться некоторой синхронностью, взаимодействием и взаимообогащением. Корреляционный анализ не позволяет говорить о влиянии и о ведущей роли какого-то из показателей. Однако факт наличия связи между ними можно считать доказанным. Таким образом, уже на данном этапе основная гипотеза работы была подтверждена – рефлексивные процессы и познавательные способности учащихся связаны между собой и параллельно развиваются в образовательном процессе.

Для графического отображения выявленных системных связей между показателями был применен метод корреляционных плеяд (рис. 1). Он позволяет наиболее наглядно представить полученные результаты.

Представленный рисунок еще раз иллюстрирует факт наличия достоверно значимых связей между всеми показателями и позволяет выделить два центральных взаимосвязанных фактора – познавательные способности, выраженные в уровне интеллектуального развития, и рефлексия.

Обозначенные выводы достаточно важны для всех систем, выполняющих образовательные функции. Они позволяют сформировать качественно новый взгляд на возможные подходы к эффективному решению учебных и воспитательных задач. В первую очередь это касается задач интеллектуального и личностного развития обучающихся. Как видно из представленных данных, данные задачи целесообразнее решать не через простую передачу знаний, а через развитие у них собственных рефлексивных оценочных механизмов в образовательном процессе. Развитие рефлексии может осуществляться разными способами, но, как показывают результаты наших исследований, целесообразнее всего делать это непосредственно в образовательном процессе на базе излагаемого каждым конкретным педагогом учебного материала. Такой подход и будет означать переход к субъект-субъектным отношениям в обучении, предполагающим высокую степень собственной активности учащихся.

Для получения более полной качественной картины взаимодействия познавательных процессов и процессов рефлексии и выявления динамики их изменений на различных этапах обучения мы провели анализ корреляционных связей отдельно в четвертых, шестых и десятых классах.

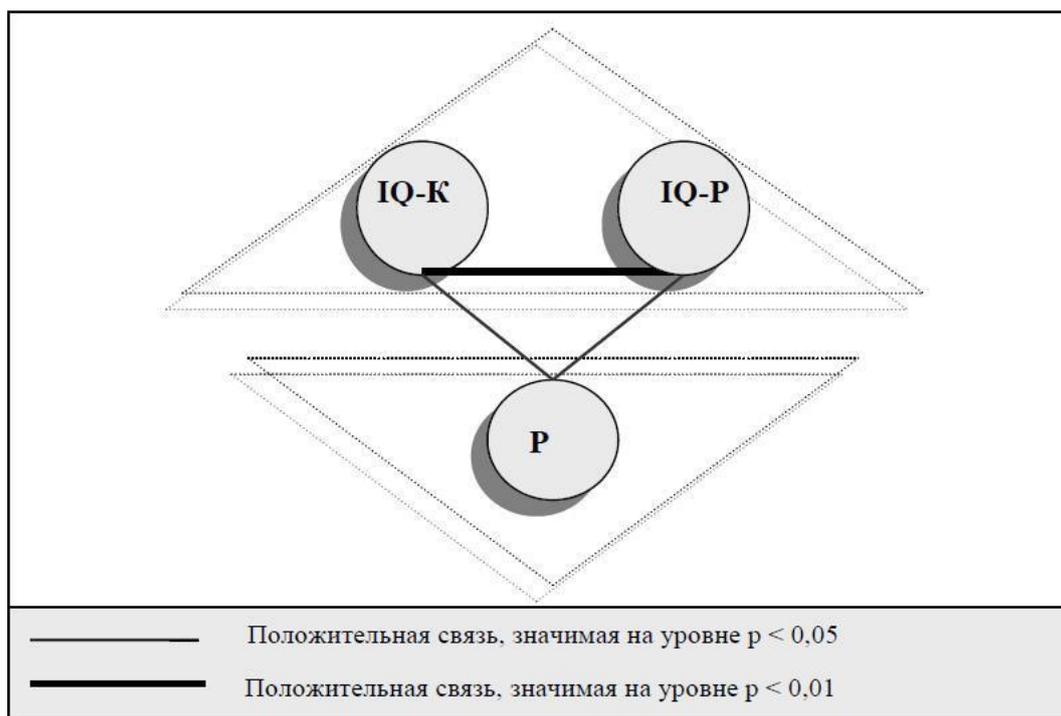


Рис. 1. Система взаимосвязей между показателями уровня развития интеллекта и показателями рефлексии

Примечания. **IQ-K** – уровень развития интеллекта, измеренный с помощью теста Кеттелла; **IQ-P** – уровень развития интеллекта, измеренный с помощью теста Равена; **P** – рефлексия

Показатели корреляционных связей, полученные в результате математической обработки данных в четвертых классах, представлены в таблице 2.

Таблица 2  
Показатели корреляционных связей между оценками уровня интеллектуального развития и оценками уровня рефлексии в четвертых классах

Качества	IQ (Кеттелл)	IQ (Равен)	Рефлексия
<b>IQ (Кеттелл)</b>	1,00	0,61**	0,17*
<b>IQ (Равен)</b>	0,61**	1,00	0,21*
<b>Рефлексия</b>	0,17*	0,21*	1,00

Примечания. 0,65\*\* – Связь, значимая на уровне  $p < 0,01$ ; 0,25\* – Связь, значимая на уровне тенденций ( $p < 0,1$ )

Для графического отображения выявленных связей между показателями уровня развития познавательных способностей и оценками уровня рефлексии был применен метод корреляционных плеяд (рис. 2).

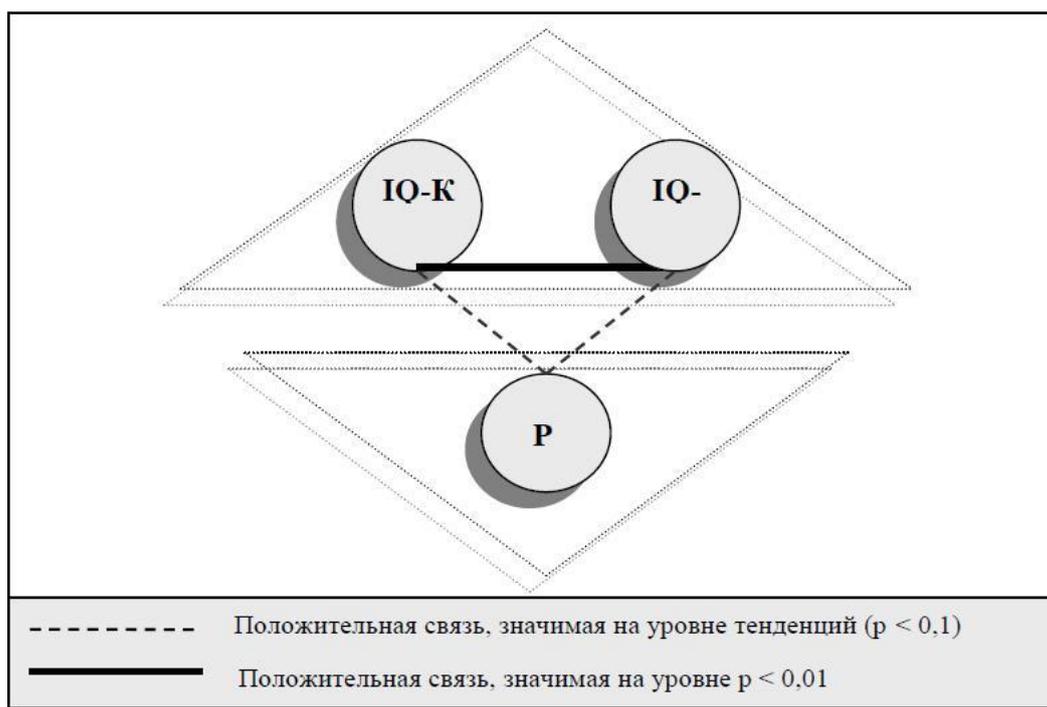


Рис. 2. Система взаимосвязей между показателями уровня развития интеллекта и показателями рефлексии в четвертых классах

Примечания. **IQ-K** – уровень развития интеллекта, измеренный с помощью теста Кеттелла; **IQ-P** – уровень развития интеллекта, измеренный с помощью теста Равена; **P** – рефлексия

Из представленных данных видно, что система выявленных взаимосвязей в четвертых классах очень близка результатам, наблюдавшимся на общей выборке. Показатели уровня интеллектуального развития, полученные с использованием двух различных методик, также тесно связаны между собой, что свидетельствует об устойчивости и достоверности оценок данной характеристики. Выявленное отличие заключается в том, что оценки уровня рефлексии в четвертых классах связаны с интеллектуальными показателями лишь на уровне значимых тенденций ( $p < 0,1$ ).

Полученные результаты позволяют предположить, что у младших школьников, только приступающих к систематическому овладению интеллектуальными операциями в образовательном процессе, механизмы рефлексии, проявляющиеся в осознании собственных умственных действий, еще не так тесно связаны с интеллектуальными процессами. Познавательные способности на данном этапе развиваются в большей степени неосознанно и стихийно. Более внимательное обращение ребенка к используемым им приемам решения тех или иных учебных задач происходит на более поздних возрастных этапах. В четвертых классах эти процессы только начинают разворачиваться, что и выражается в отсутствии выраженных устойчивых связей между оценками рефлексии и уровнем интеллектуального развития.

Теперь обратимся к результатам, полученным в шестых классах (табл. 3).

Графически выявленные связи представлены на рисунке 3 (см. ниже).

При первом рассмотрении из представленных данных можно выделить общую, устойчивую закономерность, свойственную и младшим и средним школьникам. Она заключается в наличии устойчивых связей между показателями уровня интеллектуального развития, полученными с использованием двух различных методик. Данная связь в обоих случаях представлена на высоком уровне достоверности. Также в обоих случаях фиксируется связь между оценками уровня рефлексии и интеллектуальными показателями. Но если в четвертых классах данные связи фиксируются лишь на уровне тенденций, то в шестых классах они имеют высокий уровень значимости. Данное различие является существенным для нашей работы.

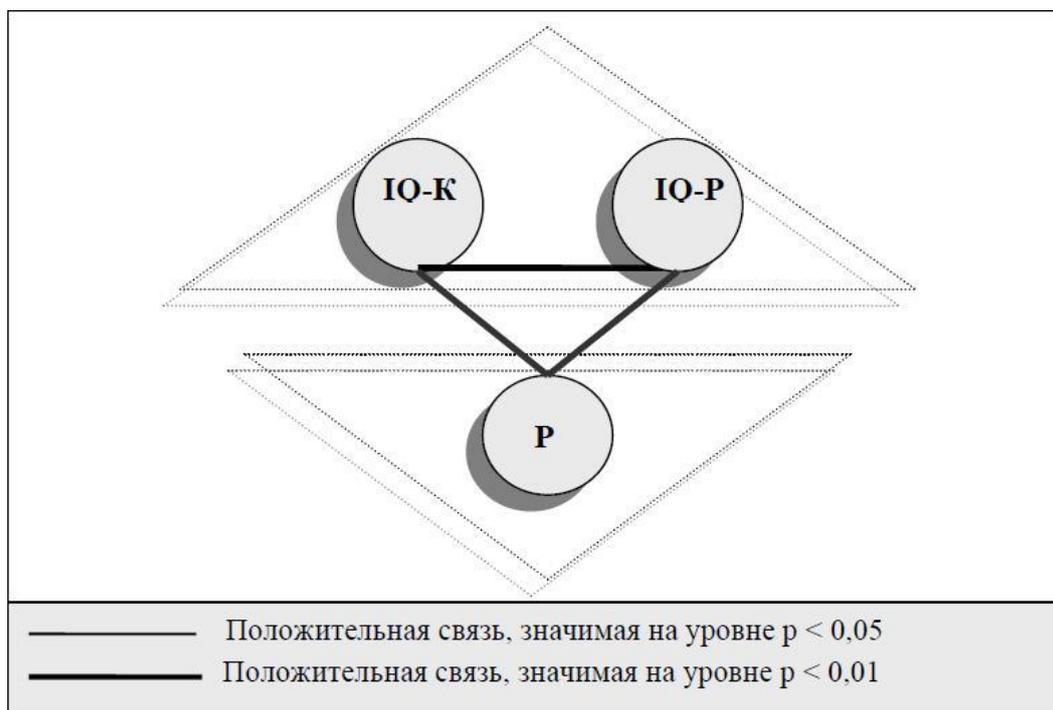
Таблица 3

Показатели корреляционных связей между оценками уровня интеллектуального развития и оценками уровня рефлексии в шестых классах

Качества	IQ (Кеттелл)	IQ (Равен)	Рефлексия
IQ (Кеттелл)	1,00	0,57**	0,31**
IQ (Равен)	0,57**	1,00	0,48**
Рефлексия	0,31**	0,48**	1,00

*Примечания.* 0,65\*\* – Связь, значимая на уровне  $p < 0,01$ ;  
0,25\* – Связь, значимая на уровне  $p < 0,05$

Зафиксированные особенности вероятнее всего являются следствием более активного обращения учащихся к рефлексивным механизмам на данном возрастном этапе. Усложнение учебных задач, увеличение объема учебного материала, количества предметов и учителей, ведущих данные предметы, требуют от учеников более активной мобилизации имеющихся ресурсов. В такой ситуации, для оптимизации собственной учебной деятельности, они вынуждены обращаться к рефлексии собственных учебных действий, осознанию используемых ими приемов решения поставленных задач. Указанные процессы приводят к формированию устойчивых связей между уровнем развития рефлексии (способностью использовать рефлексивные механизмы в учебном процессе) и уровнем интеллектуального развития, характеризующим степень овладения познавательными способностями.



*Рис. 3.* Система взаимосвязей между показателями уровня развития интеллекта и показателями рефлексии в шестых классах

*Примечания.* **IQ-K** – уровень развития интеллекта, измеренный с помощью теста Кеттелла;  
**IQ-P** – уровень развития интеллекта, измеренный с помощью теста Равена; **P** – рефлексия

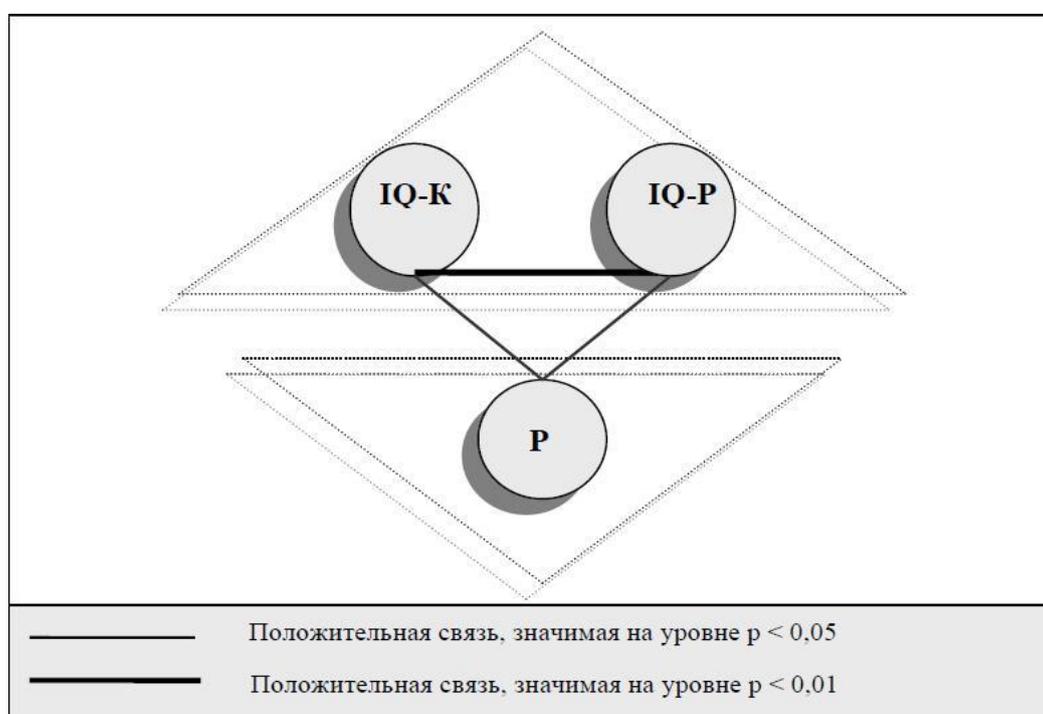
Результаты, полученные в десятых классах, представлены в таблице 4.

*Таблица 4*  
Показатели корреляционных связей между оценками уровня интеллектуального развития и оценками уровня рефлексии в десятых классах

Качества	IQ (Кеттелл)	IQ (Равен)	Рефлексия
<b>IQ (Кеттелл)</b>	1,00	0,65**	0,25*
<b>IQ (Равен)</b>	0,65**	1,00	0,27*
<b>Рефлексия</b>	0,25*	0,27*	1,00

*Примечания.* 0,65\*\* – Связь, значимая на уровне  $p < 0,01$ ;  
0,25\* – Связь, значимая на уровне  $p < 0,05$

Как и в других возрастных группах, для графического отображения выявленных связей был применен метод корреляционных плеяд (рис. 4).



*Рис. 4.* Система взаимосвязей между показателями уровня развития интеллекта и показателями рефлексии в десятых классах

*Примечания.* **IQ-K** – уровень развития интеллекта, измеренный с помощью теста Кеттелла;  
**IQ-P** – уровень развития интеллекта, измеренный с помощью теста Равена; **P** – рефлексия

Как видно из приведенных данных, согласованность двух показателей уровня интеллектуального развития между собой остается высокой на всех этапах обучения. Такие результаты позволяют судить о высокой валидности полученных данных, устойчивости познавательной сферы школьников. При этом связь интеллектуальных показателей с уровнем развития рефлексии на более поздних этапах обучения ослабевает. В десятых классах данная связь выражена на уровне значимости  $p < 0,05$ .

Отмеченные результаты могут свидетельствовать о произошедшей интериоризации основных интеллектуальных операций, используемых школьниками при решении ставящихся перед ними учебных задач. Можно предположить, что, если в шестых классах у учащихся осуществлялось активное осознание используемых алгоритмов, процессуальных аспектов собственной мыслительной деятельности, то к десятым классам данные процессы ушли на второй план, типичные способы интеллектуальной деятельности к этому моменту уже закрепились в опыте и приобрели форму автоматизмов. Актуализация рефлексивных процессов у учащихся старших классов в этом случае происходит лишь при встрече с задачами, требующими иного, еще не освоенного способа решения. Поскольку число таких задач, по сравнению с основной школой, уменьшается (в основной школе практически все задачи являются новыми для учеников, идет активное наращивание предметов и новых форм учебной деятельности) – связь процессов рефлексии с уровнем интеллектуального развития начинает ослабевать. Отметим при этом, что она не исчезает – она по-прежнему является достоверно значимой, что демонстрирует сущностную взаимосвязь данных процессов.

Подводя итоги, можно выделить следующую общую динамику изменения взаимосвязей уровня рефлексии и уровня интеллектуального развития, базирующегося на познавательных способностях. В младших классах связи между данными показателями только начинают формироваться, поскольку школьники еще овладевают способностью к осознанию собственной мыслительной деятельности и использованию результатов ее осознания для повышения продуктивности решения учебных задач. В средней школе процессы рефлексии собственной интеллектуальной деятельности разворачиваются в наиболее развернутой форме, при этом они базируются на уровне развития познавательных способностей и обуславливают дальнейшее развитие данных способностей в образовательном процессе. Здесь происходит наиболее активное усвоение новых интеллектуальных операций, осуществляющееся через их осознание и вовлечение в решение новых ставящихся задач. В результате, к шестым классам показатели взаимосвязи уровня рефлексии и уровня интеллектуального развития достигают самых высоких значений. К десятым классам обозначенные процессы несколько замедляются, в результате чего связи между рефлексией и познавательными способностями фиксируются на достоверном, но более низком по сравнению с шестыми классами уровне значимости. Графически обозначенные закономерности представлены на рис. 5.

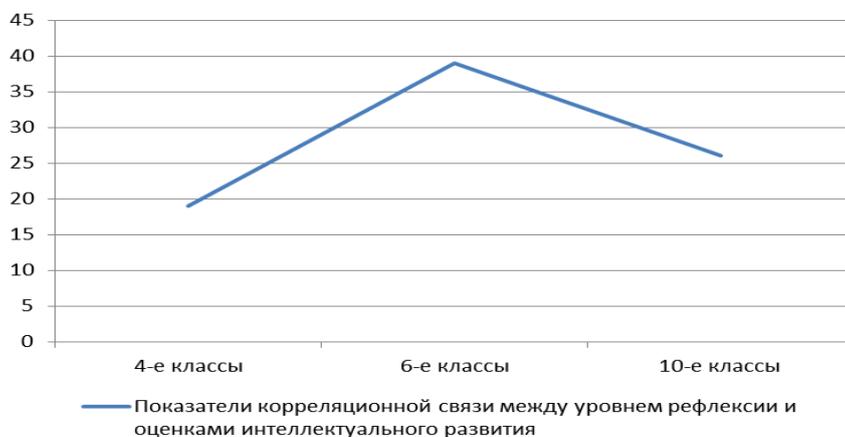


Рис. 5. Показатели корреляционной связи между уровнем рефлексии и оценками интеллектуального развития

Второй важной задачей проделанной работы являлся анализ взаимосвязей уровня рефлексии с целенаправленным развитием способностей, базирующимся на овладении учащимися интеллектуальными операциями в различных возрастных группах. Целенаправленная работа по развитию интеллектуальных операций учащихся осуществлялась учителями в рамках стандартных уроков по преподаваемым ими предметам в форме рефлексивного анализа элементов деятельности. Работа проводилась в течение двух лет (с 4-го по 6-ой и с 8-го по 10-ый классы). За это время были собраны данные, свидетельствующие о существенном повышении уровня интеллектуального развития учащихся в случае организации их учебной деятельности в соответствии с положениями теории ментального развития человека даже в рамках одного предмета школьной программы (рис.6, рис.7).

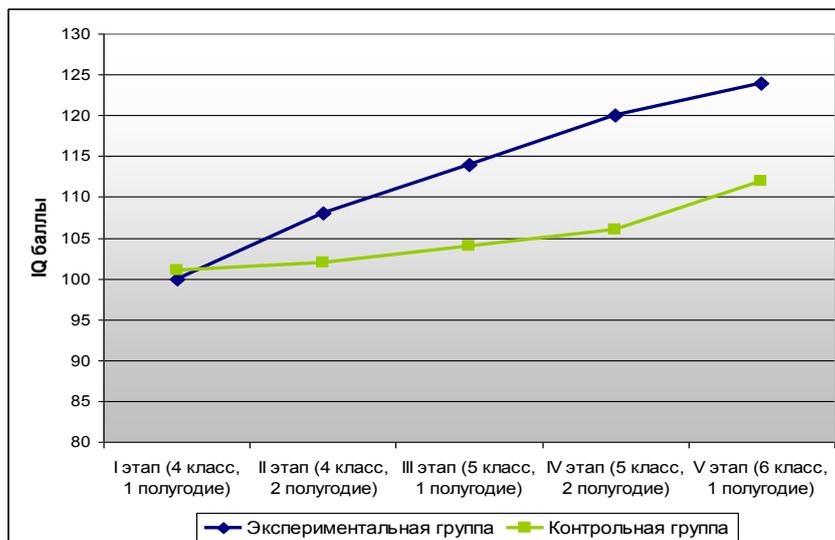


Рис. 6. Динамика развития интеллектуальных способностей в экспериментальной и контрольной группе учащихся (с 4-го по 6-й класс)

*Примечания.* **Экспериментальная группа** – группа, в которой проводилась целенаправленная работа по развитию познавательных способностей. **Контрольная группа** – группа, в которой целенаправленной работы не проводилось

Диагностические замеры уровня интеллектуального развития учащихся на разных этапах экспериментальной работы проводились с помощью теста Р. Кеттелла (диагностика культурно-независимого интеллекта). Учащимся поочередно предлагались два варианта методики (вариант А и вариант В).

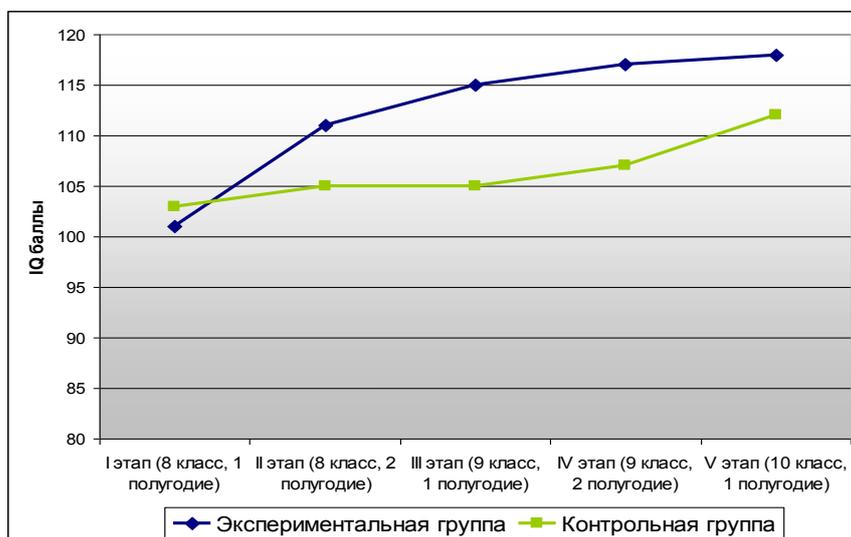


Рис. 7. Динамика развития интеллектуальных способностей в экспериментальной и контрольной группе учащихся (с 8-го по 10-й класс)

*Примечания.* **Экспериментальная группа** – группа, в которой проводилась целенаправленная работа по развитию познавательных способностей. **Контрольная группа** – группа, в которой целенаправленной работы не проводилось

На заключительном этапе работы была поставлена задача проверить гипотезу о том, что целенаправленная работа по развитию способностей учащихся через овладение интеллектуальными операциями способствует развитию рефлексии. Для проверки данной гипотезы была проведена оценка уровня рефлексии у учащихся экспериментальных и контрольных классов, т.е. классов, в которых проводилась целенаправленная работа по развитию познавательных способностей и классов, в которых данной работы не проводилось. Отметим, что на данном этапе в выборку вошли только шестые и десятые классы. В четвертых классах развивающих занятий не проводилось, поэтому они не могли рассматриваться в контексте поставленной задачи.

Сравнительный анализ уровня развития рефлексии в контрольной и экспериментальной группах шестых классов, проведенный на заключительном этапе исследования, показал существенно более частое обращение к сознательной оценке (рефлексии) собственной деятельности у учащихся, с которыми велась целенаправленная работа по развитию познавательных способностей. Аналогичная картина была зафиксирована в десятых классах. Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что целенаправленная работа по развитию способностей учащихся через овладение интеллектуальными операциями способствует развитию у них рефлексии собственной познавательной активности. Это подтверждает основную гипотезу данной части исследования.

В заключение отметим, что для однозначной оценки динамики изменений взаимосвязей между познавательными способностями и рефлексивными процессами на различных этапах обучения необходимо проведение дополнительной научно-исследовательской работы, с существенным расширением объема выборки, как в количественном, так и в качественном отношении (целесообразны исследования во всех классах – с первого по одиннадцатый). На данном этапе мы можем констатировать лишь некоторую общую тенденцию или предварительную качественную динамику.

### Выводы

1. Показатели интеллекта, характеризующие уровень развития познавательных способностей, и показатели рефлексии тесно связаны между собой, их развитие в образовательном процессе происходит синхронно.
2. Взаимосвязи между рефлексией и познавательными способностями имеют определенную динамику, на разных этапах обучения они проявляются в разном количественном и качественном выражении.
3. Целенаправленная работа по овладению интеллектуальными операциями, проводимая в соответствии с положениями теории ментального развития человека, приводит к существенному росту общих показателей интеллектуального развития школьников.
4. Процесс овладения интеллектуальными операциями тесно связан с рефлексивными механизмами, что выражается в более высоком уровне развития рефлексии у учащихся после целенаправленных развивающих занятий.

### Литература

- [1]. Интеллектуальный тест Кеттелла // Диагностика интеллектуальных и творческих способностей / Профессиональный психологический инструментарий. СПб.: ИМАТОН, 2004.
- [2]. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 5. С. 45–57.
- [3]. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. – М.: Наука, 1997.
- [4]. Равен Дж.К., Равен Дж., Курт Дж.Х. Руководство к Прогрессивным Матрицам Равена и Словарным шкалам. Раздел 1. Общая часть руководства. – М.: Когито-Центр, 1997.
- [5]. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. М.: Политиздат, 1986.
- [6]. Шадриков В.Д. Ментальное развитие человек. М.: Аспект Пресс, 2007.
- [7]. Eysenck H. Intelligence: A New Look. New Brunswick (NJ): Transaction Publishers, 1998.

## ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СТРАТЕГИЯХ ПОВЕДЕНИЯ РАЗЛИЧНЫХ ТИПОВ РУКОВОДИТЕЛЕЙ В СИТУАЦИИ КОНФЛИКТА

Конфликты различного типа – это повседневная реальность любой организации, существенно влияющая на успешность её функционирования и состояние работников. Поэтому формирование и совершенствование конфликтологической компетентности объективно становится важным направлением развития современного профессионала. В современной науке общепризнана роль, которую в детерминации конфликтного поведения играет восприятие ситуации [1; 2]. Вместе с тем, субъективные факторы весьма значимы и для подготовки в сфере управления конфликтами. Как было показано в работе одного из авторов данной статьи, кадры управления существенно различаются по самооценке уровня своей конфликтологической компетентности, субъективной актуальности её совершенствования, видению взаимосвязи данного аспекта обучения с его другими направлениями [5]. В указанной статье отмечалась связь позиции в отношении повышения конфликтологической компетентности с особенностями личности и этапом карьеры. Но данная позиция также может обуславливаться представлениями о феномене конфликта, формирующимися на основе повседневной жизни и профессионального опыта человека. Предлагаемые в процессе обучения концепции и технологии «сталкиваются» с такими представлениями (о том, что есть конфликт, чего могут добиваться люди посредством конфликта, что значит его конструктивно разрешить и т.д.). Их выраженное несоответствие способно создать барьеры для освоения новых методов управления конфликтами.

Составной частью представления о конфликтах в профессиональной деятельности могут стать представление о поведении в нем различных участников. По нашему мнению, особую значимость приобретают представления о действиях руководителей, так как именно последние играют значительную роль в возникновении и завершении конфликтов. Вместе с тем, данная проблематика редко затрагивается в научных исследованиях (в качестве примера можно привести диссертационное исследование Н.А.Каримовой, в которой рассматривались представления о разрешении конфликтов руководителями с разным стажем управления ((2008, Ижевск)).

По нашему мнению, представления о стратегиях поведения руководителей в конфликте можно рассматривать в двух аспектах. Прежде всего, это представления самих управленцев о том, какие стратегии выбирают их коллеги и насколько каждая из них оптимальна. С этой точки зрения логично говорить о существовании не только образов действий руководителей вообще, но и об их дифференциации на действия, как минимум, трех «персонажей» – успешных, неуспешных и типичных (субъективно «среднестатистических»).

Представления руководителей о стратегиях поведения в конфликте можно рассматривать в контексте нескольких психологических феноменов. С одной стороны, это *индивидуальная управленческая концепция* – «система устойчивых взглядов... относительно сути, приемов, методов и форм управления, а также его целей и задач, стиля и условий, требований к подчиненным и отношения к ним» [4, с. 551]. В рамках этой концепции должны присутствовать (с той или иной мерой отрефлексированности и детализации) представления о различной степени профессиональной успешности и о возможных действиях в ситуациях сложного межличностного взаимодействия. Их «пересечение» способно во многом обуславливать конкретные действия по обеспечению субъективно-эффективного решения организационных задач.

С другой стороны, представления руководителей о действиях в конфликте можно трактовать как *один из видов профессиональных эталонов*. Согласно психолого-акмеологическому подходу, такие эталоны выступают ориентирами, «образами-целями» личностного развития и деятельности» [3, с. 118-119]. При этом следует различать два типа эталонов:

- сформулированные наукой на основе опыта лучших профессионалов и носящие подлинно акмеологический характер;
- складывающиеся «стихийно» (на базе собственного опыта человека и профессионально-групповых представлений) и отражающие субъективные трактовки акме на уровне обыденного сознания.

Как отмечают А.А.Деркач и В.Г.Зазыкин, сегодня достаточно сложно найти и обосновать общепризнанные эталоны достижения акме в управлении. Однако второй тип эталонов, несомненно, существует и влияет на реальное поведение человека. Применительно к теме данной статьи можно сказать, что представления о том, как действует в конфликте успешный руководитель, становится субъективной «моделью» для выбора способа управ-

ления конфликтом в конкретной ситуации, а также основой для выстраивания субъективной стратегии повышения своей компетентности. Так ориентация на сотрудничество имплицитно подразумевает желательность освоения навыков конструктивного общения, ведения переговоров, технологий коуч-менеджмента и т.д.

В контексте данной статьи мы осознанно делаем акцент на выделение типов руководителей по критерию успешности и оставляем «за скобками» представления о специфике действиях в конфликте руководителей различного уровня. Однако данный аспект при определенных условиях может стать весьма значимым, например, при развитии конфликтологической компетентности в рамках программы подготовки кадрового резерва. В этом случае весьма важно знать, как, по мнению участников должны себя вести люди на должностях, которые они в перспективе могут занять.

Следует учитывать, что представления о действиях управленцев в конфликте могут существовать и у их подчиненных (воспринимающих и оценивающих эффективность деятельности и поведенческие предпочтения начальников). С одной стороны, результатом категоризации руководителя как «успешного» или «неуспешного» становится ожидание от него определенных стратегий поведения в конфликтах. На этой основе рядовые сотрудники осуществляют проектирование своих собственных действий. С другой стороны, представления подчиненных при сопоставлении с конкретными поступками менеджера могут стать базой для его оценки как «плохого» или «хорошего» управленца. Кроме того, представления о действиях эффективных и неэффективных руководителей способны становиться эталонами для подчиненных.

Исходя из сказанного нами было проведено эмпирическое исследование, посвященное атрибуции поведения в конфликте различным типам управленцев на основе приема шкалирования (анкета разработана А.С.Мельничуком). Респондентам предлагалось оценить, в какой мере руководитель будет выбирать тот или иной способ действия (1 балл означал «данный способ практически не будет использоваться», а 7 баллов – «данный способ будет использовать постоянно»). Для оценки предъявлялись три типа руководителя («успешно решающий профессиональные задачи», «неэффективный», «типичный»). Всего было проведено 2 опроса, в которых несколько различались формулировки предлагаемых ситуаций и списки действий. В них участвовали студенты программ второго высшего образования РАНХ и ГС, работающие в органах государственного управления и в бизнес-структурах.

В первом опросе приняли участие 29 респондентов, которые оценивали вероятность использования *в ситуации начавшегося конфликта* 5 стратегий, соответствующих типологии Томаса. Полученные данные позволяют увидеть некоторые тенденции в приписывании руководителям стратегий поведения в конфликте (табл. 1)

Таблица 1

Стратегии поведения в ситуации конфликта	Оценки вероятности использования стратегии руководителями (баллы)		
	успешный	неэффективный	типичный
Настойчиво добиваться принятия только своей позиции	3,8	4,0	5,4
Стараться полностью учесть интересы и позиции всех сторон и совместно добиваться общего успеха.	6,0	2,3	3,6
В чем-то уступить, но при этом добиться чего-то значимого для себя	5,5	3,7	4,3
Отложить решение спорного вопроса «до лучших времен»	2,6	5,9	3,9
Ради согласия с другим человеком идти ему навстречу, жертвуя своими интересами.	3,9	3,6	3,0

В представлениях респондентов определяющими чертами успешного руководителя является склонность к реализации стратегий сотрудничества и компромисса при стремлении своевременно реагировать на возникающие проблемы. В образе неэффективного руководителя отражены, по сути, зеркальные черты - привычка откладывать принятие решений по поводу конфликта и не учитывать интересы субъектов столкновения. В представлениях о типичном руководителе на первое место вышла авторитарно-конкурентная стратегия (настаивание на своем и нежелание уступить или сотрудничать).

Исследование показало, что чем старше респондент, тем в меньшей степени он приписывает неэффективному управленцу выраженность стратегий «откладывания» ( $r=-0,420$ ;  $p=0,023$ ) и «уступки» ( $r=-0,387$ ;  $p=0,038$ ), но в большей степени считает, что типичный управленец чаще откладывает принятие решений по конфликту ( $r=0,425$ ;  $p=0,021$ ). Можно предположить, что такой результат отражает, с одной стороны, постепенно формирующееся в профессиональном менталитете правило «лучше подождать», а с другой - осознание того, что уступка далеко не всегда означает ущерб.

Сравнение подгрупп руководителей (18 чел.) и специалистов (11 чел.) выявило совпадение иерархии оценок по эффективным и типичным управленцам (а также их тождественность с иерархией по всей выборке). По неэффективным руководителям совпали наиболее приписываемая (откладывание) и наименее присущая стратегии (учет интересов всех сторон). Статистически значимые отличия в абсолютных величинах оценок были обнаружены только в отношении стратеги уступки у неэффективного руководителя (причем уровень значимости находился на границе допустимого при данной величине групп – 0,043 по критерию Манна-Уитни)

Во втором опросе участвовало 49 респондентов. Они оценивали действия тех же трех типов руководителей, но теперь *в ситуации возникшего в коллективе делового спора, грозящего перерасти в конфликт* и по несколько иному списку возможных действий. Они включали пассивную стратегию (откладывание решения) и ряд активных (ориентированных на единоличное принятие решения или же на тот или иной учет мнений вовлечённых в конфликт сторон).

Полученные данные (табл. 2) оказались во многом сходными с результатами первого опроса.

Таблица 2

Стратегии поведения в ситуации конфликта	Оценки вероятности использования стратегии руководителями (баллы)		
	успешный	неэффективный	типичный
Отложить решение вопроса «до лучших времен»	2,4	5,9	3,8
Самостоятельно найти решение (удовлетворяющее, по его мнению, стороны) и реализовать его	5,4	2,9	4,1
Аргументировано убедить оппонентов принять свой вариант решения проблемы	5,6	2,5	3,8
Разобравшись, кто прав, встать на его сторону	4,4	4,0	4,3
Выступая посредником, помочь оппонентам разрешить противоречие.	5,5	2,6	4,0

Успешному руководителю приписывается практически равная приверженность трем видам стратегий (двум диалоговым и директивной) и отвержение стратегии «откладывания». В образе неэффективного руководителя снова доминирует склонность откладывать решение конфликта в сочетании с поддержкой «правого» оппонента. Достаточно интересно, что в представлениях участников опроса у типичного руководителя отсутствуют явные стилевые предпочтения при управлении конфликтом.

Корреляционный анализ выявил единственную значимую связь. Возраст респондента положительно связан со стремлением приписывать типичному управленцу склонность самостоятельно находить вариант урегулирования ситуации и воплощать его в жизнь, опираясь на свои полномочия ( $r=0,375$ ;  $p=0,008$ ).

Статистически значимых различий в абсолютных величинах оценок между респондентами-руководителями (36 чел.) и респондентами-специалистами (13 чел.) обнаружено не было. Вместе с тем, в иерархии приписываемых стратегий существует как сходство, так и специфика. Так обе подгруппы опрошенных сочли, что успешный управленец реже всего будет откладывать принятие решения. В представлениях специалистов для данного типа руководителей более всего характерны самостоятельное нахождение решения и посредничество (5,9 и 5,5 балла соответственно), в то время как в другой подгруппе равно высоко оцененными (в диапазоне от 5,9 до 5,2 балла) оказались стратегии аргументированного убеждения, посредничества и самостоятельного принятия и реализации решения.

В представлениях о неэффективном управленце общим в представлениях рассматриваемых подгрупп стало доминирование стратегии «откладывания» (6,5 балла в оценках

специалистов и 5,7 балла в оценках руководителей) и второе место стратегии поддержки «правого» (4,8 и 3,7 балла соответственно). Однако, если по мнению специалистов неэффективный руководитель реже всего использует стратегию самостоятельного поиска и реализации решения (2,2 балла), то респонденты-руководители отнесли к наименее выраженным чертам своего неэффективного коллеги применение стратегий убеждения и посредничества (2,3 и 2,5 балла).

В оценках типичного управленца в обеих подгруппах ведущей стратегией оказалась «поддержка правого оппонента». При этом место в иерархии других стратегий в подгруппах варьируется, однако разброс средних значений между занявшими 2 и 5 места стратегиями не превышает 0,6 балла у специалистов и 0,5 балла у руководителей. Это может свидетельствовать о том, что в представлениях участников опроса типичный руководитель при управлении конфликтами использует достаточно широкий спектр поведенческих стратегий без явных предпочтений.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что в сознании респондентов (вне зависимости о их должности) сложились достаточно определенные представления о поведении в конфликтах «эталонного» и «анти-эталонного» руководителей. Для успешного управленца, по мнению опрошенных, характерна готовность к диалогу и оперативное реагирование на возникающие противоречия. Достаточно показательно, что в опросе студентов РАНХ и ГС, посвященном представлениям о причинах и динамике конфликтов, среди факторов, способствующих успешному разрешению противостояния была упомянута «быстрота решения конфликтной ситуации».

Неэффективному руководителю, наоборот, приписывается склонность избегать принятия решений и гораздо реже «идти на контакт» с участниками конфликта. Эти результаты создают позитивную психологическую основу для формирования акмеологически ориентированной компетентности в управлении конфликтами. Типичный руководитель воспринимается как использующий достаточно широкий спектр стратегий, что может свидетельствовать как о преимущественно ситуационной обусловленности его действий, так и об отсутствии сформированных и отрефлектированных предпочтений при разрешении конфликтов. В свете этого дальнейшим направлением исследования может стать выявление факторов, препятствующих реализации в деятельности управленцев эталонных представлений о действиях успешного руководителя.

## Литература

- [1]. *Анципов А.Я., Шитлов А.И.* Конфликтология: Учебник для вузов. М.: Эксмо, 2011.
- [2]. *Гришина Н. В.* Психология конфликта. 2-е изд. — СПб.: Питер, 2008.
- [3]. *Деркач А.А., Зыкин В.Г.* Акмеология управления: учебное пособие - Казань: Центр инновационных технологий, 2008.
- [4]. *Карпов А.В.* Психология менеджмента: Учеб. пособие. - М.: Гардарики, 2005.
- [5]. *Мельничук А.С.* Конфликтологическая подготовка кадров государственной службы: акмеологический аспект// Мир психологии, 2005. № 2. С.77-85.

*Марсанов Г.И.*

## **ФАКТОР УСПЕШНОСТИ («АКМЕ»-ФАКТОР) УПРАВЛЕНЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ**

Проблема выявления факторов успешности («акме»-факторов) профессиональных усилий психолога-консультанта, взаимодействующего с клиентом-руководителем, не освещается в современных исследованиях как самостоятельная тема. Вопросы такого характера, как правило, оказываются по умолчанию включенными в иные исследовательские программы как некие компоненты промежуточного порядка.

Вообще, литературу, так или иначе имеющую отношение к обозначенной теме, можно условно разделить на три группы. Первую группу, наиболее массовую по количеству работ и по ее тиражам, мы бы назвали «брошюрами развлекательных советов», где содержатся рецепты на все случаи управленческой (и не только управленческой) жизни руководителя. Сюда относится огромное количество работ самых разных авторов, начиная со ставших уже легендарными Д. Карнеги [1], С.Н. Паркинсона [6], Л.Дж.Питера [7] до совсем неизвестных популяризаторов психологии управления, выпускающих книги под многообещательными названиями.

щающими названиями «Как управлять персоналом», «Мотивация на 100%», «Как успешно вести переговоры», «Клиенты на всю жизнь», «Семь шагов к успеху» и др. Подобная литература хорошо раскупается, нередко встречается в кабинетах руководителей самого разного ранга, а значит, является своеобразной формой управленческого консультирования. Эффективность такой формы психологической помощи до конца не ясна. Очевидно лишь то, что практически все произведения данной группы написаны под влиянием уже упомянутых выше создателей этого жанра. Кроме того, качество рекомендаций, содержащихся в таких работах, далеко не всегда соответствует рекламе их названий. Вторую группу с полным правом можно назвать «академической». Сюда относятся работы, выполненные на основе исследований проблем психологии управления, организационной психологии, прямо адресованные руководителю. Сомнения в качестве и обоснованности рекомендаций здесь практически неуместны. Открытым остается лишь вопрос о том, насколько легко воспримутся результаты научных изысканий тем или иным руководителем, неизбежно обладающим личной системой субъективных представлений о сущности своей управленческой работы, далеко не всегда совпадающей с научными данными. Наиболее убедительным образцом литературы второй группы являются, по нашему мнению, работы Р.Л. Кричевского (см., например, [2]). Третья, «психотехническая» группа, объединяет работы, посвященные различным аспектам взаимодействия консультанта и руководителя. В основном, содержание этих произведений направлено на решение вопросов техники работы консультанта. Разные специалисты в области консультирования руководителей называют свою профессиональную деятельность по-разному. Известны такие обозначения, как: «управленческое консультирование», «организационное консультирование», «консультирование по организационному развитию», «психологическое консультирование лидера» и т.д. В большинстве работ третьей группы рассматриваются вопросы содержания консультативной деятельности [3; 4; 5; 8; 9]. Однако проблемы эффективности, результативности, успешности консультанта на начальном этапе взаимодействия с клиентом-руководителем, чаще всего остаются на периферии интересов исследователей.

Таким образом, в каждой из трех обозначенных групп работ, проблемы поиска и выявления факторов эффективности начального этапа профессионального взаимодействия консультирующей и клиентской сторон освещены явно недостаточно.

**Целью** нашего исследования стало изучение условий и факторов («акме»-факторов) успешности консультативного процесса на начальных этапах работы консультанта. **Объектом** исследования являлась система отношений консультанта и руководящих работников клиентской организации. **Предметом** исследования было выяснение причин и препятствий успешности начального этапа консультирования руководителя клиентской организации, связанных с особенностями его (руководителя) представлений об источниках трудностей в развитии управляемого им объекта (организации).

Для достижения данной цели мы в первую очередь проанализировали собственную многолетнюю консультативную практику. Инварианты, содержащиеся на начальных стадиях работы с руководством клиентских организаций, позволили нам обнаружить влияние некоторых факторов на успешность первых шагов консультирования руководителя. Успешными в данном контексте мы будем называть такие консультативные усилия, которые приводят:

- а) к развитию контракта на консультирование либо к заключению не только предварительного, но и основного контракта;
- б) изменениям в организации, оптимизирующим ее деятельность (рост прибыли, минимизация убытков, общее повышение эффективности управления, прояснение и конструктивное преобразование организационных конфликтов и т.п.);
- в) к удовлетворенности клиента-руководителя изменениями, происходящими в его организации.

#### **Основные факторы успешности консультативного процесса**

Успешность консультативного процесса зависит от многих очевидных и не вполне очевидных факторов, каждый из которых нуждается в самостоятельном изучении. Очевидными являются следующие четыре фактора успешности консультирования.

Во-первых, это **профессиональные и личные качества** психолога-консультанта, который обязан владеть широким спектром взаимосвязанных психотехник, приемов, методов индивидуального консультирования, социально-психологической работы с группой, психодиагностическим инструментарием. Консультант должен также обладать целостным концептуальным представлением о сущности, целях, ценностях консультативного процесса. Это позволяет не просто уметь отвечать на запрос клиента, анализировать и интерпретировать выявляемые причинно-следственные связи в клиентском проблемном поле, а интегрально, комплексно осмысливать проблемы клиента и его организации.

Во-вторых, не менее актуальным фактором, являются **особенности взаимодействия** психолога-консультанта и клиента, включая организационную нормозадающую группу, в которой принадлежит клиент. Особенности взаимодействия наиболее показательно проявляются в соотношении его диалогичности и манипулятивности, присутствующих в процессе общения клиента и консультанта.

В-третьих, немаловажным фактором успешности консультирования являются **особенности руководителя как клиента** [3].

В-четвертых, вполне очевидным является фактор, отражающий **особенности проблемной ситуации**, в которой оказались клиентская организация и ее руководитель [4].

Среди факторов успешности консультирования, не являющихся, на первый взгляд, очевидными, но влияющими, прежде всего, на продуктивность начального этапа консультативного процесса, полезно выделить **особенности восприятия** самим **клиентом проблемной ситуации**, в которой находится он и его ближайшее окружение в начале консультирования. Действительно, то, как клиент склонен воспринимать свои трудности, с чем в первую очередь он готов связывать причины их возникновения, какие пути и действия являются для клиента приемлемыми, а какие недопустимыми, - не может не влиять на весь ход консультативного процесса. Работа консультанта именно с особенностями восприятия клиентом своей проблемной ситуации является для нас наиболее важной и определяющей дальнейшие пути поиска и воплощения различных способов выхода из сложившихся у клиента затруднений. Клиент может недооценивать или переоценивать значимость или неразрешимость возникших трудностей. В восприятии клиента проблема может выглядеть как закономерность или случайность, как нечто временное или «вечное», как результат чьих-то действий либо итог собственных просчетов. Здесь главным, как нам кажется, является все же не столько содержание представлений клиента о проблеме, сколько уровень сложности присущей клиенту системы представлений о причинах его проблем, ведь отделить «правильные» объяснения причин возникающих трудностей от принципиально «неправильных» практически невозможно. И, если, действительно, уровень сложности, степень неоднозначности, не категоричности объяснений самим клиентом причин своих проблем как-то связан с готовностью клиента к изменениям в своей деятельности под влиянием совместной работы с консультантом, то эта связь вполне может рассматриваться как некий самостоятельный фактор успешности консультативных усилий психолога, т.е., выступить в роли своеобразного «акме-фактора».

**Гипотеза** нашего исследования состоит в том, что на успешность начального этапа консультирования руководителя, наряду с другими факторами, влияют особенности восприятия руководителем-клиентом своей проблемы, из-за которой он обратился к консультанту. Иными словами, сущностной характеристикой возможного «акме»-фактора, определяющего более или менее благоприятный прогноз успешности консультирования, будет склонность руководителя объяснять свои проблемы не одной причиной («монопричинность»), а довольно сложной совокупностью причин («полипричинность»).

Поскольку настоящее исследование посвящено, прежде всего, анализу успешности консультативной деятельности на начальном, «увертюрном» этапе, кратко обозначим основные черты этой деятельности. Так, предварительный контракт часто заключается с целью прояснения, формулирования и, при необходимости, переформулирования проблем, а также описания запроса на консультативную работу по этим проблемам. Здесь совершается как бы первый шаг к взаимопониманию консультанта и клиента-руководителя по поводу их взглядов на проблемное поле. Остальная работа разворачивается на уровне основного контракта, что не исключает периодического возврата к проблемам, решавшимся на предварительном этапе.

Консультирование руководителя состоит из:

- а) его индивидуального консультирования;
- б) психологической консультативной работы с ближайшим окружением руководителя;
- в) диагностической работы, направленной на выявление проблем, стоящих перед организацией в целом, включающей анализ межличностных отношений, совместимости служащих между собой (при необходимости, определение профессионально необходимых личностных качеств претендентов на ответственные должности в данной организации). При этом группу служащих, составляющих руководящее административное ядро организации и ближайшее окружение руководителя, мы будем называть «нормозадающей организационной группой». Такая группа с наибольшей вероятностью обладает функцией задавать нормы жизнедеятельности для всей организации как единой системы.

В соответствии со сложившимися на сегодня представлениями, консультирование руководящих работников – это форма оказания им помощи в отношении содержания, процесса или структуры задачи (или серии задач), стоящей перед организацией. Консультатив-

ная помощь отличается от других видов помощи, в частности, тем, что здесь консультант сам не отвечает за выполнение задачи, но помогает тем, кто ответственен за это [9, с. 16].

**Методика и результаты исследования прогноза эффективности консультирования.** Алгоритм консультирования на первых этапах предусматривает уточнение и переформулирование клиентского запроса. В каждой консультируемой организации на одном из начальных этапов собирались запросы на консультирование у участников консультативного процесса. С этой целью руководители писали анонимные ответы на вопрос «Что Вам и Вашему подразделению (управлению, цеху, отделу, лаборатории) мешает работать так, как Вы могли бы работать?». Предлагалось выделить до пяти препятствий, трудностей или проблем, которые могли иметь любую природу, любые причины от макросоциальных до личностных. В роли участников этой процедуры, как правило, выступали руководитель и его ближайшее окружение (нормозадающая группа). В ходе дискуссий участники самостоятельно группировали собранный массив проблем на те, что связаны с человеческими факторами (стимулирование, планирование карьеры, обучение, представления о справедливости управленческих решений и проч.), с организационными факторами (логистика взаимодействия между подразделениями, принципы планирования, материально-техническое обеспечение, организация работы, и проч.). Так, например, к организационным факторам участники отнесли такие проблемы, как «неудовлетворительная система стимулирования», «непредусмотренное распределение сфер ответственности», «недостаточное внимание к анализу выполнения планов» и т.д. В категорию «человеческие факторы» нередко попадали проблемы, формулируемые как «напряжённый морально-психологический климат коллектива», «разобщенность сотрудников», «потеря интереса сотрудников к результатам своей работы», «низкая квалификация персонала» и др.

Конечно, с точки зрения внешнего консультанта, любая классификация проблем самими клиентами выглядит субъективно и неубедительно. Но именно такая классификация нас и интересовала, поскольку, во-первых, преодолевать собственные трудности и нести за них ответственность предстоит не внешнему консультанту, а самому клиенту. Во – вторых, в процессе дискуссии о причинах проблем ярко проявлялись привычные представления руководителей о способах принятия решений, распределении ответственности и ресурсов, принципах стратегического и ситуационного планирования, субъективно воспринимаемых ими как «правильные» и как «правильные, но не вполне». Это позволяло более уверенно выстраивать дальнейшие этапы консультирования.

Результаты таких дискуссий, организованных в тридцати трех клиентских организациях, были обобщены. Спустя некоторое время (для разных организаций интервал времени составил от нескольких месяцев до полутора лет), полученные результаты мы сравнили успешностью дальнейшей работы консультанта в этих организациях. Сравнению подвергались результаты самостоятельного анализа природы собственных проблем, предварительно проведённого нормозадающими группами, и проявленная впоследствии готовность руководителей к продолжению взаимодействия с консультантами.

В процессе исследования обнаружено, что в тех организациях, где количество проблемных формулировок, отнесенных клиентскими группами к категории организационных трудностей (трудности типа А) и к категории «человеческих факторов» (трудности типа Б), примерно одинаково, контракт на консультирование подтверждался, и консультанты имели возможность прийти вместе со своими клиентами (клиентскими группами) к каким-либо позитивным результатам. Как правило, внешний консультант в таких организациях действовал успешно. В тех клиентских группах, где проблемные формулировки типа А статистически значимо отличались от проблемных формулировок типа Б, причем в любую сторону, внешний консультант чаще был неуспешным. Таким образом, количество причин, с которыми связывает руководитель проблемы развития своей организации можно рассматривать как своеобразный «акме»-фактор успешности дальнейшего консультативного процесса.

**Заключение.** Если клиенты связывают свои трудности только с организационными причинами, либо только с проблемами окружающих их людей (подчиненных, руководителей, коллег), то прогноз на дальнейшее консультирование будет, скорее всего, неблагоприятным. Иными словами, клиенты-руководители, склонные объяснять трудности в функционировании управляемого объекта только одной причиной (монопричинность), не обнаруживают «акме»-фактор успешности дальнейшей консультативной работы.

Если же субъективное представление клиента-руководителя о причинах своих проблем связывается ими одновременно и с «человеческими» и «организационными» трудностями, тогда имеется необходимое (но, конечно же, недостаточное) условие продуктивности дальнейшей консультативной работы. Здесь «акме»-фактор обнаруживается, поскольку налицо полипричинность, т.е., ориентированность клиента на анализ не одной только, на нескольких (хотя бы двух) причин своих проблем.

Полученные результаты вполне подтверждают предложение о том, что клиент-руководитель, склонный объяснять проблемы преимущественно одной, а не несколькими причинами, оказывается в меньшей степени готовым к принятию изменений. Вероятно, у каждого руководителя с течением времени постепенно складывается собственная система привычных представлений о том, «как следует» и «как не следует» действовать в качестве руководителя, что является допустимым, а что нет в управленческой практике. Руководитель, склонный к более простым объяснительным схемам (у одной проблемы есть одна причина), по-видимому, обладает более жёсткой и менее восприимчивой к версиям консультанта системой представлений. Подобное допущение, позволят объяснить, почему клиенты, демонстрирующие более упрощенные представления о своих проблемах, в большинстве случаев не продолжают успешного взаимодействия с консультантом.

Таким образом, консультант, начинающий работать с руководителем как клиентом, может, используя «акме»-фактор, прогнозировать успешность дальнейшего развития консультативного процесса.

Конечно, в данном исследовании не учитывался целый ряд побочных переменных, способных оказать влияние на полученный результат. Так, не проверялось, насколько выявленная закономерность зависит от личности консультанта. Интересно было бы также сопоставить личностные особенности различных групп руководителей, преимущественно используемые ими стили управления и готовность к взаимодействию с консультантом. Кроме того, одним из направлений дальнейших исследований непременно должна стать разработка способов оказания клиенту-руководителю психологической помощи, открывающей возможности наращивать сложность и многозначность системы его субъективных представлений о причинах проблем, возникающих в деятельности управляемого им объекта.

### Литература

- [1]. *Карнеги Д.* Как завоевать друзей и оказывать влияние на людей М.: Прогресс, 1983.
- [2]. *Кричевский Р.Л.* Психология лидерства: Учебное пособие. – М.: Статут, 2007.
- [3]. *Липпиг Г., Липпиг Р.* Консалтинговый процесс в действии / Пер. с англ. – СПб.: Питер, 2007.
- [4]. *Марасанов Г.И.* Психология в организационном консультировании. М., Когито-центр, 2009.
- [5]. *Марасанов Г.И.* Управленческое консультирование в системе государственной службы// Российское государство и государственная служба на современном этапе: Матер. Научно-практ. конф. М.: Изд-во РАГС, 1998. С.132-313.
- [6]. *Паркинсон С.Н.* Законы Паркинсона: Минск, 1997.
- [7]. *Питер Л. Дж.* Принцип Питера, или почему дела идут вкривь и вкось. М.: Прогресс, 1990.
- [8]. *де Хаан Э.* Бесстрашный консалтинг. Искушения, риски и ограничения профессии. – СПб.: Питер, 2008.
- [9]. *Kubr, M.* ed. Management consulting – a guide to the profession (3<sup>rd</sup> revised edition). International Labour Office, Geneva, 1996.

*Лифшиц М.В.*

### ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ТИПОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ХАРАКТЕРА

Традиционное описание любого явления в дискурсе современной психологической науки следует начинать с его сущностной характеристики, места и значения в структуре индивидуальности. Данная статья посвящена вопросу о соотношении темпераментных и характерологических особенностей, а также проблеме типологии характера. Изучение характера, как фундаментальной основы индивидуальности человека, является актуальной темой в отечественных и зарубежных исследованиях, при этом особую проблему составляет выделение типов характера на основе комбинации его отдельных черт и возможность их классификации.

Современные исследователи отмечают, что понятие «характер» на сегодняшний день одно из самых востребованных и противоречивых в психологии. Оно используется для описания устойчивых специфических проявлений индивидуальности: жизненного уклада, по-

вторяющихся привычек, пристрастий, побуждений, а также для обозначения конституциональных и других внешних отличительных признаков индивида, особенностей речи, поведения.

Характер (от греч. *charakter* - *отпечаток, чеканка*) определяется как макрохарактеристика личности и отражает совокупность индивидуально-своеобразных психических свойств, которые проявляются в определённых поведенческих паттернах. Справедливо было бы говорить о том, что, с одной стороны, формирование характера тесно связано с биологическими особенностями человека и фактически основано на темпераменте. С другой стороны, характер формируется в процессе вхождения индивида в социо-культурную среду и связан непосредственно со сферой отношений и деятельностью человека.

Проблема соотношения характера и темперамента интересовала многих исследователей. А.Г.Ковалев и В.Н.Мясищев отмечали, что к вопросу о соотношении темперамента и характера существует четыре основных подхода: 1) отождествление темперамента и характера (Э.Кречмер, Р.Кеттелл, Г.Айзенк, А.Ф.Лазурский), 2) противопоставление темпераменту характера, установление между ними антагонистических отношений (П.П.Викторов, Н.Д.Левитов, Д.В.Ермолович), 3) признание темперамента элементом характера (И.П.Павлов и его последователи), 4) признание темперамента природной основой характера (Л.С.Выготский, С.Л.Рубинштейн, Б.Г.Ананьев, В.М.Русалов) [1].

Приверженец первого подхода, предполагающего отождествление темперамента и характера, - основоположник отечественной теории характера А.Ф.Лазурский определял характер как «совокупность свойственных данному лицу наклонностей, преимущественно основных; каждую из этих наклонностей следует брать в наибольшей интенсивности, какая только возможна для данного человека» [2, с.40]. Под *наклонностями* понимаются повторяющиеся особенности протекания тех или иных душевных процессов [2, с. 28]. Понятие «темперамент» автор считал «фактически отмирающим», и утверждал, что «проблема темперамента включается в понятие характер» и является его составной частью.

Сторонники второй точки зрения, согласно которой характер противопоставляется темпераменту, отмечают, что темперамент представляет собой врожденную первичную реакцию личности, а характер есть проявление вторичной, приобретенной в опыте реакции. При этом между первичной реакцией, образующей «первичную индивидуальность», и вторичной реакцией, или «вторичной индивидуальностью», возникает антагонизм, и вторая тормозит первую. При этом отдельные свойства характера и темперамента противопоставляются друг другу и могут вступать в конфликт [1].

Третья точка зрения на соотношение темперамента и характера отражена в трудах И.П.Павлова и его последователей, и согласно ей тип темперамента представляет собой врожденный конституциональный вид нервной деятельности человека. Под воздействием окружающей среды, на условия которой человек вынужден реагировать, формируется окончательная наличная нервная деятельность, которая является сочетанием черт темперамента и результатом научения.

Четвертый подход к пониманию темперамента и характера предполагает, что темперамент рассматривается как врожденная, динамичная сторона характера и личности в целом. С.Л.Рубинштейн отмечает: «говоря о характере, обычно подразумевают те свойства личности, которые накладывают определенный отпечаток на все её проявления и выражают специфическое для неё отношение к миру и прежде всего к другим людям» [6, с.620]. Согласно представлениям В.М.Русалова, формирование характера обусловлено биологически заданной структурой индивидуально-уникального темперамента, своеобразным балансом функциональных систем, активности и эмоциональности конкретного человека. Характер как совокупность динамико-содержательных свойств индивидуальности выступает как «продолжение» темперамента в социуме, получая дальнейшее развитие в содержательной деятельности индивида. Характер оформляется и закрепляется в качестве устойчивых моделей поведения - черт характера.

Черты характера - это свойства, которые регулярно и достаточно интенсивно проявляются, закрепляются и становятся существенными. Черта характера является устойчивым свойством человеческого поведения, которое реализуется с целью достижения максимально эффективного распределения энергоресурсов в процессе социального взаимодействия. Согласно традиционным научным взглядам любая характерологическая особенность (черта) формируется на базе формально-динамических свойств индивида, но может трансформироваться или изменяться в определённом диапазоне в процессе инкультурации, адаптации и т.д. Попытки выделения типов характера на основании сочетания отдельных черт, предпринимались исследователями с самого зарождения научного знания, и в основу каждой классификации было положено различное основание. Выделение определённых типов необходимо для решения научно-исследовательских задач, получения знаний об основных различиях между людьми, упрощения и объективизации психологических знаний.

В работе К.Леонгарда описана теория представленности темпераментных свойств в чертах характера. По мнению автора «характер» выступает в качестве непосредственной производной формально-динамических аспектов темперамента или «темперамента второго порядка» [3]. Степень выраженности отдельных аспектов формально-динамических свойств, являясь биологически обусловленной, устойчивой энергетической характеристикой индивида, оказывает влияние на формирование преимущественно тех или иных черт индивидуального характера.

В зависимости от подхода к пониманию соотношения темперамента и характера можно говорить и о различных возможностях классификации типов характера (а в некоторых вариантах – *типов личности*). Тип характера можно представить как устойчивую совокупность отдельных черт, характеризующих интерперсональное поведение субъекта. Черты характера могут сочетаться различным образом. При выделении определённого типа имеет значение как высокая выраженность отдельных черт, так и, напротив, низкая выраженность (деакцентуация) других.

В данной статье представлены результаты эмпирического исследования, являющегося попыткой выделения определенных типов характера на основании рассмотрения сочетаний отдельных его черт. Исследование проводилось на выборке студентов, в возрасте от 19 до 23 лет, в количестве 178 человек. Для изучения особенностей характера применялась методика «Опросник черт характера» (ОЧХ), разработанная О.Н.Маноловой, на основании теории формально-динамических свойств индивидуальности В.М.Русалова и концепции типов акцентуации личности К.Леонгарда.

Факторный анализ, проведённый по результатам тестирования, позволил выделить три фактора.

Первый фактор составили следующие показатели: циклотимность (0,79), экзальтированность (0,75), эмоциональность коммуникативная (0,64), эмоциональность психомоторная (0,58), тревожность (0,53), а также низкая интеллектуальная пластичность (-0,47) и эргичность (-0,45)

Второй фактор включил в себя гипертимность (0,83), низкую дистимность (-0,68), высокую скорость интеллектуальная (0,58), демонстративность (0,52), педантичность (0,49) и низкую возбудимость (-0,47).

Третий фактор составили показатели: эргичность коммуникативная (0,69), эмоциональность интеллектуальная (0,65), низкая эргичность психомоторная (-0,63), низкая пластичность психомоторная (-0,62), низкая скорость психомоторная (-0,49), пластичность коммуникативная (0,49) и эмотивность (0,43).

Основываясь на точке зрения, согласно которой темперамент и характер тождественны, скорее правомерно говорить о *типах личности* как о некоей совокупности данных категорий. В этом случае можно выделить три типа личности: «*реактивный тип*», «*активный тип*» и «*аффективный тип*».

Реактивный тип личности характеризуется высокой возбудимостью в ответ на внешние события, быстрой сменой настроения, повышенной тревожностью, особенно в отношении межличностного общения, а также интеллектуальной ригидностью и отсутствием стремления к решению сложных интеллектуальных задач.

Проактивный тип личности отличается подвижностью, инициативностью, стремлением к интеллектуальной деятельности и высокой скоростью протекания интеллектуальных процессов, хорошей способностью адаптироваться к новым условиям, высокой степенью самоконтроля и саморегуляции. Слово «проактивный» было впервые введено В.Франклом для обозначения личности, принимающей ответственность за себя и свою жизнь, и не склонной искать причины происходящего в окружающих людях и обстоятельствах. В отличие от первого типа (реактивного) – проактивный тип личности отличается способностью принимать на себя ответственность и развитыми волевыми качествами.

Аффективный тип личности отличается высокой эмоциональностью, чувствительностью, склонностью к беспокойству, развитым «этическим комплексом», способностью к рефлексии, при этом можно отметить склонность избегать физического напряжения, низкую вовлечённость в процессе деятельности, общую заторможенность психомоторики. А.Ф.Лазурский предлагал рассматривать «аффективный» тип личности, отличительной особенностью которого является преобладание аффективных процессов [2].

Обобщив вышесказанное, можно отметить, что реактивный тип личности ориентирован на действия и скорее подвержен зависимости от окружения и окружающей среды; проактивный тип личности основан на преобладании волевых процессов; аффективный тип личности отличается повышенной чувствительностью, с тенденцией большей обращённости внутрь себя.

Как отмечает С.К. Нартова-Бочавер, «типология - это экономичный способ познания, дающий быстрый и выразительный результат, однако слабым местом типологии является

пренебрежение к особенному, индивидуальному в каждом человеке: ведь все то, что не относится к симптомокомплексу, остается за рамками рассмотрения» [5]. Именно поэтому достаточно затруднительно говорить о возможности выстроить какую-либо «универсальную» типологию личности.

Типологизация характера представляется важной научной проблемой, связанной с задачей возможного выделения того или иного типа, определяющегося набором отдельных признаков (черт), наблюдаемых или получаемых через различные варианты самоотчета участников исследования. Сложность состоит в том, что наблюдаемые (или описываемые) особенности поведения не всегда четко соответствует определяемым внутренним причинам. Единственная возможность реализации типологического подхода относительно характера – это анализ и синтез теоретических моделей, и их соотнесение с получаемыми данными эмпирических исследований.

### Литература

- [1]. Ковалев А.Г., Мясищев В.Н. Темперамент и характер. Психология индивидуальных различий. Тексты. М., 1982.
- [2]. Лазурский А.Ф. Очерк науки о характера. – М.: Наука, 1995.
- [3]. Леонгард К. Акцентуированные личности. Ростов-на-Дону. 1997.
- [4]. Манолова О.Н. *Темпераментальные основы характера: Автореф. дис....канд. психол. наук / О.Н. Манолова. М., 2005.*
- [5]. Нартова-Бочавер С.К. *Дифференциальная психология.* – М.: Флинта, 2012.
- [6]. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии.* – СПб.: Питер, 2002.
- [7]. Русалов В.М. *Биологические основы индивидуально-психологических различий.* М.: Наука., 1979.

Прокудин И.А.

### СООТНОШЕНИЕ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И СКЛОННОСТИ К ЗАВИСИМОМУ ПОВЕДЕНИЮ

В юношеском возрасте развитие самосознания и смысложизненных ориентаций идет в соответствии с пониманием собственной ценности, ценности окружающего мира, важности других людей и формированием мировоззрения. Многие юноши и девушки внимательны к проявлению у сверстников и у себя тех или иных черт характера, к оцениванию поступков людей и стремлению понять их мотивы поведения. Наиболее активные занимаются самовоспитанием и самосовершенствованием, понимая важность эмоциональной устойчивости для собственного психического благополучия и построения конструктивных отношений с окружающими. Юношеский период сензитивен ко всем факторам, имеющим отношение к выработке линии собственного жизненного пути.

Таким образом, юношеский возраст является одним из важных периодов активного физиологического и психологического развития, формирования личности, который включает осознание смысла жизни и ее целей, освоение и присвоение жизненных ценностей, становления самосознания. Именно в этот период идет интенсивное развитие рефлексии, в том числе социальной, что позволяет юношам и девушкам осознавать негативное влияние различных зависимостей и развивать социальные потребности в здоровом образе жизни. Все это способствует формированию динамической смысловой системы, в которой порождаются и связываются ценности, смысложизненные ориентации [2; 6].

В связи с этим важнейшей задачей воспитания студентов средних профессиональных образовательных учреждений, согласно ФГОС СПО, является формирование общих и профессиональных компетенций не только в учебно-профессиональной деятельности, но и во внеаудиторной работе. В частности, речь может идти о формировании готовности и способности вести здоровый образ жизни, что непосредственно связано со снижением склонности к зависимому поведению и развитием смысложизненных ориентаций учащихся средних профессиональных образовательных учреждений.

Смысложизненные ориентации (СЖО) каждого человека представляют собой набор свойственных только данной личности ценностей и целей, которые она выбрала как основополагающие своего существования [3].

Опираясь на понимание категории «склонность» [5], под склонностью к зависимому поведению мы понимаем избирательную направленность индивида на определенную деятельность, побуждающую его заниматься. Ее основой являются глубокая устойчивая потребность индивида в той или иной деятельности, стремление совершенствовать умения и навыки, связанные с данной деятельностью. Возникновение склонности обычно является предпосылкой развития соответствующих способностей, хотя возможны случаи несовпадения склонности и способностей. При этом деятельность может быть полезной или вредной для здоровья человека.

Нами было проведено исследование с целью выявления связи смысложизненных ориентаций и склонности к зависимому поведению у студентов средних профессиональных образовательных учреждений.

Экспериментальная работа осуществлялась в течение двух лет (2010-2011, 2011-2012 учебные годы) на базе Воронежского государственного промышленно-гуманитарного колледжа, в котором было опрошено 113 человек (37 юношей и 76 девушек) и на базе Воронежского колледжа строительных технологий, в котором было опрошено 122 учащихся (81 юноша и 41 девушка). Экспериментом были охвачены учащиеся первых и вторых курсов в возрасте 16-17 лет. В констатирующем эксперименте участвовали 183 человека, в формирующем – 52 человека. Общая численность участников эксперимента – 235 человек.

При проведении исследования мы исходили из предположения о том, что имеется значимая связь между уровнями развития смысложизненных ориентаций и склонностью к зависимому поведению.

Для определения уровня развития смысложизненных ориентаций был использован тест «Смысложизненных ориентаций» [4]; степени склонности к зависимому поведению – тест-опросник «Аддиктивная склонность» [7].

Исследование проводилось в два этапа. На этапе констатирующего эксперимента у студентов был выявлен уровень развития показателей смысложизненных ориентаций (цели, процесс, результат, локус контроля-Я (ЛКЯ), локус контроля-жизнь (ЛКЖ) и общий уровень осмысленности жизни (ОЖ), степень развития склонности к зависимому поведению и их соотношение (рис. 1, рис 2). С помощью коэффициента корреляции Пирсона  $r_{xy}$  были проанализированы связи между данными феноменами (табл. 1).

*Таблица 1*  
Связь склонности к зависимому поведению с уровнями развития показателей СЖО

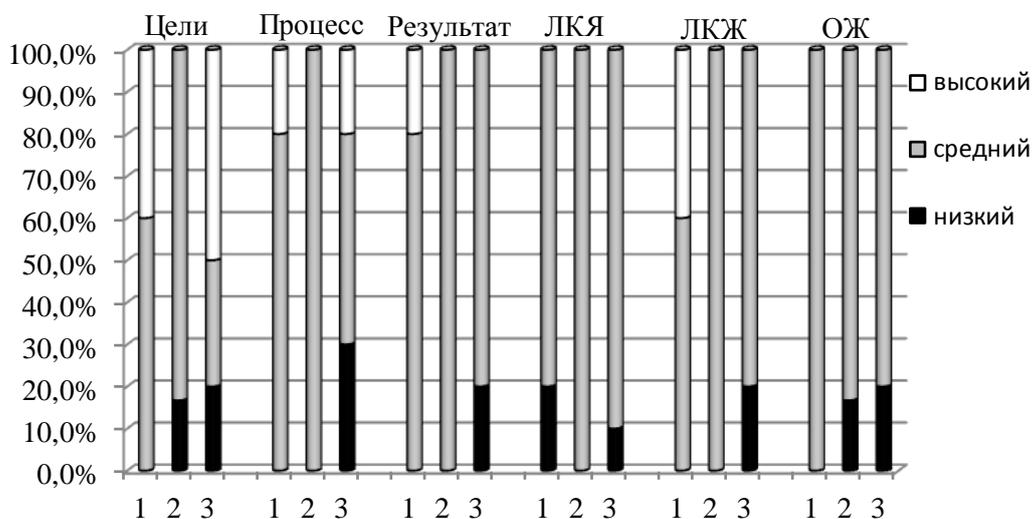
Показатели СЖО	Значение коэффициента корреляции ( $r_{xy}$ )	Принимается гипотеза
Цели	-0,14583	об отсутствии связи
Процесс	0,13068	об отсутствии связи
Результат	-0,14249	об отсутствии связи
ЛКЯ	0,094064	об отсутствии связи
ЛКЖ	0,037651	об отсутствии связи
ОЖ	-0,10312	об отсутствии связи

$r_{кр} = 0,40$  для  $\alpha=0,05$ ;  $r_{кр} = 0,51$  для  $\alpha=0,01$

По результатам тест-опросника «Аддиктивная склонность» всех опрошенных студентов можно разделить на три группы, у которых: склонность к зависимому поведению не выражена, выражена умеренно и выражена. В этих группах с помощью теста «Смысложизненных ориентаций» был вычислен процент учащихся с низким, средним и высоким уровнями развития тех или иных показателей смысложизненных ориентаций. Процент учащихся с низким, средним и высоким уровнями развития тех или иных показателей вычислялся отдельно для контрольной (рис. 1) и экспериментальной (рис. 2) групп.

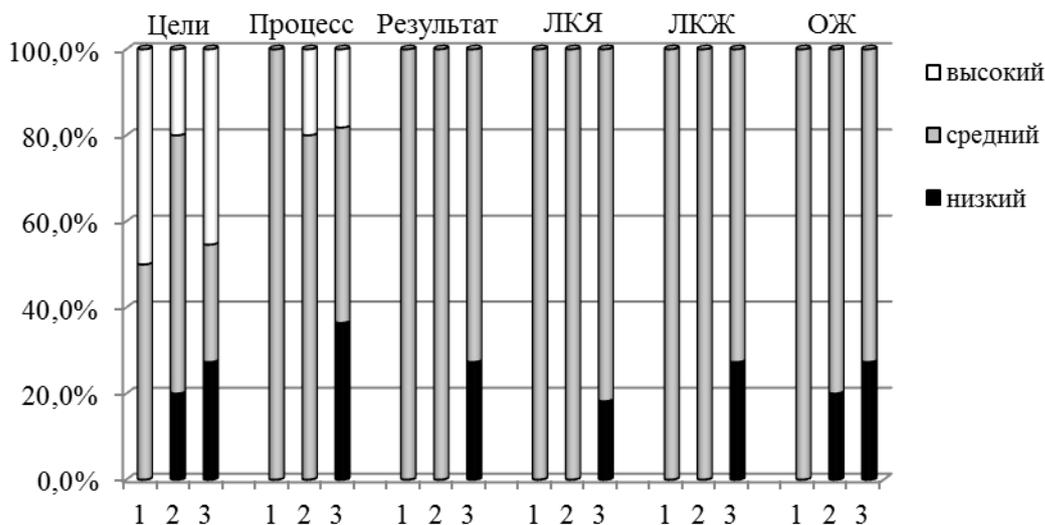
Согласно результатам (рис. 1 и рис. 2), можно сделать вывод о том, что данные, полученные в контрольной группе, практически не отличаются от результатов экспериментальной группы.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что меньшей склонности к зависимому поведению соответствует более высокий уровень развития того или иного показателя смысложизненных ориентаций, хотя значимых связей путём корреляционного анализа выявлено не было (табл. 1). Это, на наш взгляд, может быть связано с общим невысоким уровнем развития каждого из показателей.



Склонность: 1 - не выражена, 2 - выражена умеренно, 3 - выражена

Рис. 1. Уровни развития показателей смысложизненных ориентаций личности юношей и девушек КГ с разной степенью склонности к зависимому поведению



Склонность: 1 - не выражена, 2 - выражена умеренно, 3 - выражена

Рис. 2. Уровни развития показателей смысложизненных ориентаций личности юношей и девушек ЭГ с разной степенью склонности к зависимому поведению

По результатам констатирующего эксперимента с учётом особенностей развития изучаемых феноменов нами была разработана программа, которая направлена на осознание собственных смысложизненных ориентаций, на понимание их влияния на построение собственной жизненной траектории, формирование позитивных жизненных ценностей, ориентацию на здоровый образ жизни, выработку адаптивных стратегий поведения. Работа проводилась как в группе, так и индивидуально.

Данная программа развития была реализована на этапе формирующего эксперимента и после её проведения нами были получены следующие результаты (рис. 3, рис. 4).

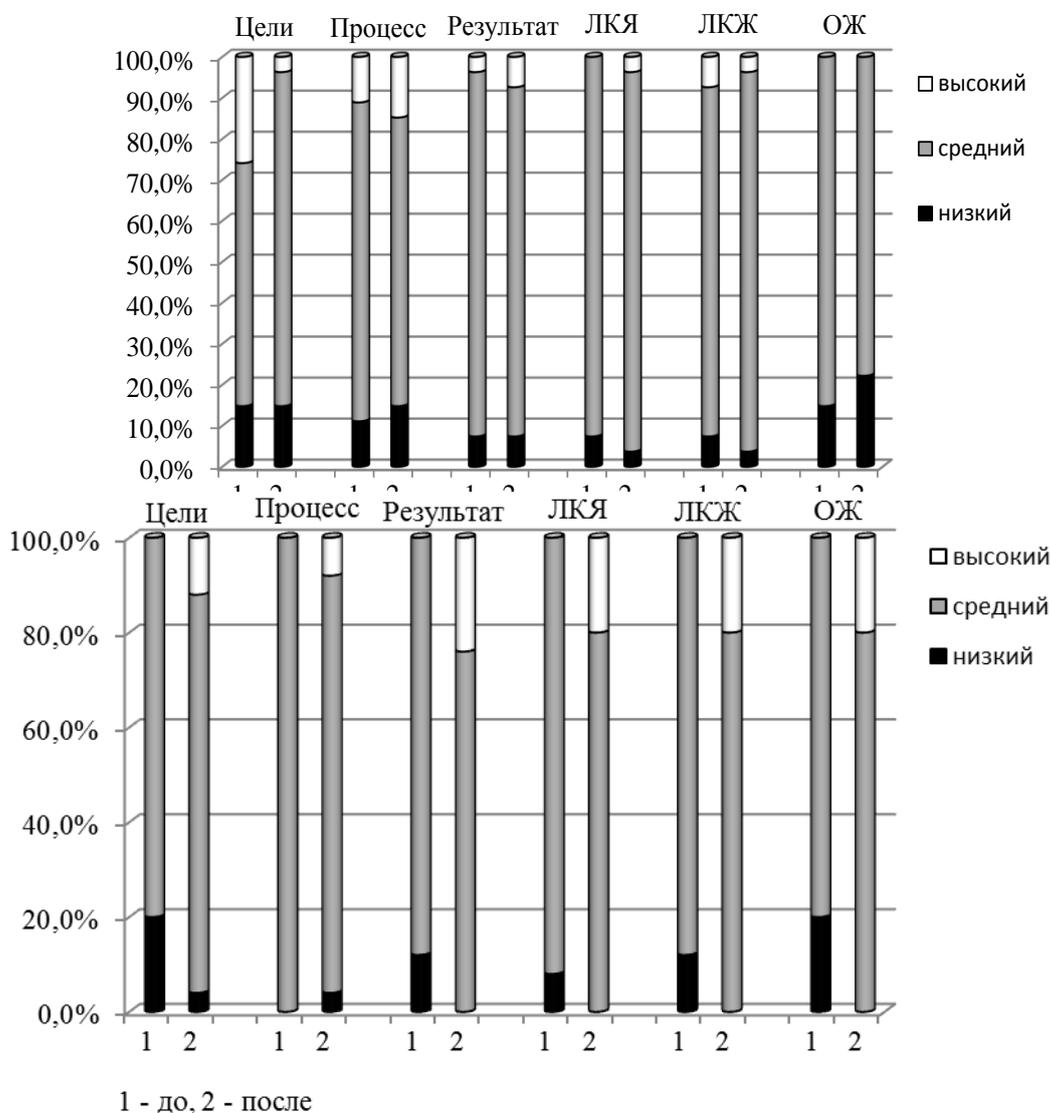


Рис. 4. Уровни развития показателей смысловых ориентаций личности юношей и девушек (ЭГ) до и после проведения эксперимента (в % от выборки)

Таблица 2  
Значения критерия Манна-Уитни по уровню развития показателей СЖО

Показатели СЖО	Значение критерия (Z)	Принимается гипотеза
Цели	2,030	о наличии различий
Процесс	1,508	об отсутствии различий
Результат	3,030	о наличии значимых различий
ЛКЯ	2,045	о наличии различий
ЛКЖ	2,637	о наличии значимых различий
ОЖ	1,703	об отсутствии различий

$Z_{1-\alpha/2} = 1,960$  для  $\alpha=0,05$ ;  $Z_{1-\alpha/2} = 2,576$  для  $\alpha=0,01$

Практически никаких изменений не произошло у студентов экспериментальной группы в развитии такого показателя смысложизненных ориентаций как «Процесс». Это может быть связано с тем, что более склонные к зависимому поведению юноши и девушки, чьи показатели по данной шкале были несколько выше, чем у менее склонных, по-другому стали смотреть на некоторые аспекты своей жизни (например, выстраивать иерархию своих мотивов). Вследствие этого они стали смотреть на процесс своей жизни менее позитивно. Что касается менее склонных к зависимому поведению юношей и девушек, чьи показатели по шкале были несколько ниже, чем у более склонных, то они, вероятно, восприняли ограничения в удовлетворении некоторых своих потребностей как жертву, приносимую в пользу достижения поставленных перед собой целей. Одновременно юноши и девушки из этой дифференцированной группы осознают возможность контролировать свою жизнь, влиять на её результативность и как следствие - улучшать процесс своей жизни в дальнейшем.

В таблице 3 приведены связи между склонностью к зависимому поведению и уровнями развития показателей СЖО после проведения формирующего эксперимента. Результаты были получены путём применения коэффициента корреляции Пирсона  $r_{xy}$  [1].

Таблица 3  
Связь склонности к зависимому поведению с уровнями развития показателей СЖО

Показатели СЖО	Значение коэффициента корреляции ( $r_{xy}$ )	Принимается гипотеза
Цели	-0,48243	о наличии обратной связи
Процесс	-0,33705	об отсутствии связи
Результат	-0,51204	о наличии значимой обратной связи
ЛКЯ	-0,45384	о наличии обратной связи
ЛКЖ	-0,57673	о наличии значимой обратной связи
ОЖ	-0,47466	о наличии обратной связи

$r_{kr} = 0,40$  для  $\alpha=0,05$ ;  $r_{kr} = 0,51$  для  $\alpha=0,01$

Данные полученные путём корреляционного анализа указывают на наличие определенной тенденции: чем сильнее осознание того, что человеку дано контролировать свою жизнь и управлять ею, а также осознание возможности изменить результат своей жизни к лучшему, тем менее выражена склонность к зависимому поведению. Можно предположить, что наличие определённых целей в жизни и вера в собственные силы в отношении реализации этих целей также свойственно людям с меньшей склонностью к зависимому поведению.

Таким образом, реализация программы профилактики зависимого поведения юношей и девушек, обучающихся в средних профессиональных образовательных учреждениях, способствует снижению склонности к зависимому поведению. При этом наблюдается увеличение уровня развития таких показателей смысложизненных ориентаций, как «цели», «результат», «локус контроля-Я» и «локус контроля-жизнь», и как следствие, - снижение склонности к зависимому поведению.

## Литература

- [1]. Зыкова Н.Ю., Лапкина О.С., Хлоповских Ю.Г. Методы математической обработки данных психолого-педагогического исследования: учебное пособие для вузов. – Воронеж: ИПЦ ВГУ, 2008.
- [2]. Кон И.С. Психология юношеского возраста : проблемы формирования личности: учеб. пособие. – М.: Просвещение, 1979.
- [3]. Леонтьев Д.А. Психология смысла. - М.: Смысл, 2003.
- [4]. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО), 2-е изд. – М.: Смысл, 2000.
- [5]. Общая психология. Словарь / [под. ред. А.В. Петровского] // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь: В 6 т. / ред.-сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского. – М.: ПЕР СЭ, 2005.
- [6]. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. – М.: Педагогика, 1997.
- [7]. Юсупов В.В., Корзунин В.А. Психологическая диагностика зависимого поведения: риск развития, методы раннего выявления. – СПб.: Речь, 2007.

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ ГЕНДЕРНЫХ СТЕРЕОТИПОВ И СЕМЕЙНЫХ РОЛЕЙ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ ПОДРОСТКОВ**

Гендер выступает одним из первых критериев категоризации в раннем детстве. Классификация окружающих взрослых на мужчин и женщин способствует формированию у ребенка схемы собственного пола, а также представлений, сценариев и планов действий, необходимые для реализации поведения, соответствующего гендеру. Идентифицировав свой пол, ребенок начинает впитывать информацию о правилах, нормах и моделях поведения людей своей социальной группы, т.е. гендерные стереотипы. Наиболее общими и универсальными являются гендерные стереотипы феминности и маскулинности. Это нормативные представления о соматических, психических и поведенческих свойствах, характерных для мужчин и женщин [4].

Гендерные стереотипы существуют в виде схем, состоящих из двух взаимосвязанных уровней: информации о принятых в обществе нормативах феминности и маскулинности и более детальной «проработки» стандартов полоролевого поведения, характеризующих представителей своего пола. Эти схемы становятся основным фактором самосоциализации ребёнка, предопределяющим категоризацию им социальной реальности, «линзами», через которые ребёнок воспринимает окружающую социальную действительность [2].

Тесно связанным с понятием гендерных стереотипов является понятие гендерной роли. По сути, гендерные роли производны от сформированных в обществе стереотипных представлений о маскулинности и феминности и включают в себя установки, ценности и поведение, предписываемое обществом для каждого, имеющего определенный статус мужчины или женщины. В обобщенном виде они проявляются в разделении деятельности, прав и обязанностей индивидов в зависимости от их половой принадлежности и могут рассматриваться как внешние критерии, которые позволяют другим людям судить о принадлежности индивида к мужскому или женскому полу [1]. Таким образом, гендерные стереотипы и соответствующие им семейные роли представляют собой единое семантическое пространство того или иного гендера.

Решающее значение для развития личности вообще и, в частности, в ее гендерном аспекте, имеет первичная социализация, которая осуществляется в семье. В рамках первичной гендерной социализации ребенок усваивает образцы поведения, соответствующие определенному полу, бессознательно ориентируясь на доступные ему модели поведения родителей, которые выступают в качестве носителей социокультурных норм гендерного поведения и соответствующих ему ролей. Гендерная социализация ребенка в семье во многом зависит от его половой принадлежности и является дифференцированной для мальчиков и девочек. При этом, и гендер родителя определяет различия в воспитательных стратегиях – матери и отцы по-разному взаимодействуют с детьми своего и противоположного пола [3].

Таким образом, обращаясь к эмпирическому исследованию гендерных представлений в сознании подростков, наиболее актуальной задачей является изучение особенностей взаимосвязи гендерных стереотипов и соответствующих им семейных ролей у юношей и девушек из полных и неполных семей. Актуальность такого исследования определена тем, что в подростковом возрасте происходит активное осознание сформированных в обществе норм поведения и интеграция общественных представлений с собственным жизненным опытом и личностными особенностями. На базе этой информации подростки формируют свой дальнейший жизненный путь, поскольку значение гендерного самосознания выходит далеко за рамки межличностных отношений и оказывает существенное влияние на все стороны жизнедеятельности личности.

При разработке приведенного в данной статье исследования учитывалось, что взаимосвязанные представления о гендерных стереотипах и соответствующих им гендерных ролях, составляющие гендерное сознание личности, закладываются в семье и по-разному представлены для детей разных полов. Таким образом, в основе исследования лежит предположение о том, что гендерные представления подростков тесно взаимосвязаны с совокупностью факторов пола и составом семьи.

В исследовании приняли участие 180 подростков 9-11х классов общеобразовательных школ Г.Москвы. Данная выборка была разделена на 4 равные подгруппы по критерию сочетания пола и состава семьи (по 45 человек): девушки из полных семей, юноши из полных семей, девушки из неполных семей, юноши из неполных семей.

Для решения данной эмпирической задачи был разработан соответствующий метод исследования, основанный на психосемантическом подходе.

Из 100 прилагательных, включающих типичные мужские и женские черты, а также широко распространенные одобряемые и неодобряемые личностные черты, не имеющие гендерной специфичности, подросткам предлагалось выбрать неограниченное количество тех, которые, по их мнению, характерны для представителей наиболее стабильных объектов гендерной системы. В качестве таких объектов были отобраны гендерные стереотипы «мужчина» и «женщина» и конвенциональные семейные роли – родительские «отец» и «мать», супружеские «муж» и «жена».

В результате проведенного исследования, нами были получены данные о содержании и особенностях взаимосвязи представлений о гендерных стереотипах и конвенциональных семейных ролях в каждой подгруппе. Анализ полученных данных проводился в три этапа. На первом этапе при помощи кластерного анализа сто прилагательных разбивались на несколько кластеров. Кластерный анализ проводился в Евклидовой метрике методом Уорда. Решение о количестве кластеров принималось по матрице агломераций - выбиралось число кластеров, расстояние между которыми значительно превышало предыдущие расстояния. В результате данной процедуры было получено классификации прилагательных для всех исследуемых объектов (гендерных стереотипов и семейных ролей), каждая из которых включала от 3 до 5 кластеров. Затем рассчитывались общие показатели каждого испытуемого по каждому конструкту. На втором этапе анализировались частоты выбора прилагательных каждого кластера. Данные обрабатывались при помощи программ StatSoft Statistica 8.0 и SPSS 17.0. Таким образом, были получены описания, которые подростки каждой подгруппы используют применительно ко всем исследуемым объектам. На третьем этапе обработки данных проводился качественный анализ взаимосвязи содержания гендерных стереотипов и семейных ролей в представлениях испытуемых.

В результате исследования были получены следующие данные:

1. У девушек из полных семей отмечается сходство описаний всех женских объектов. Роли жены и матери, а также стереотип женщины характеризуются почти равным соотношением фемининной эмоциональности и маскулинных черт, связанных с деловой активностью, моральными принципами и волевой регуляцией. Практически все характеристики являются социально одобряемыми и, в итоге, женское гендерное пространство в восприятии данной группы испытуемых представляется гармонично андрогинным и, вероятно, достаточно идеализированным.

Представления о мужских объектах менее гомогенно. В нем отмечается сходство описаний между семейными ролями отца и мужа, которое выражается в противоречивости и неоднородности. Девушки из полных семей указывают и фемининные черты, которые применительно к мужским объектам приобретают нежелательную окраску, и одобряемые маскулинные качества, и неодобряемые черты, не имеющие гендерной принадлежности. А психологический портрет мужчины отличается использованием позитивных и одобряемых черт. Типичные маскулинные качества в нем доминируют, но они смягчены за счет использования черт фемининной эмоциональности.

2. Содержание представлений об объектах мужского и женского гендера у девушек из неполных семей существенно отличается от предыдущей группы. Стереотип женщины, роли матери и жены описываются по-разному и не имеют семантического единства. Мать описывается в основном с использованием негативных черт, типичных для мужчин и женщин. Роль жены в восприятии испытуемых является наиболее маскулинным из всех женских объектов, а стереотип женщины – гармонично андрогинным.

В пространстве мужского гендера, отмечается сходство в описании роли отца и стереотипа мужчины. Оба объекта представляют собой обезличенное размытое описание, в котором игнорируются как типичные черты того или иного гендера, так и социальная желательность/нежелательность черт. Вероятно, такое сходство представлений о данных объектах определяется тем, что модель поведения реального отца, отсутствующего в жизни девушек, неосознанно проецируется испытуемыми на представления о мужских объектах в целом. При этом, представление о роли мужа отличается наибольшим набором негативно окрашенных характеристик как маскулинного, так и фемининного типа, что вероятно указывает на супружеский конфликт родителей.

3. У юношей из полных семей в описании ролей матери и жены используются только одобряемые черты, но образ матери несколько более маскулинен по сравнению с представлениями о роли жены. В отличие от семейных ролей, стереотип женщины в данной группе испытуемых наделяется прежде всего неодобряемыми чертами как маскулинного, так и фемининного типа. В психологическом портрете женщины используются некоторые позитивные черты, не имеющие гендерной принадлежности и противоречащие по смыслу основному набору прилагательных.

Среди мужских объектов выделяется сходство представлений об отце и мужчине – они описываются с использованием исключительно маскулинных одобряемых качеств, и, в итоге, оказываются идеализированными и достаточно шаблонными. По всей видимости, реальный отец в полных семьях выступает для юношей моделью, по которой строится восприятие мужчин. Представление о роли мужа существенно отличается – данная роль воспринимается противоречивой, наравне с одобряемыми маскулинными чертами задействованы и неодобряемые прилагательные, типичные как для мужчин, так и для женщин.

4. Особенность представлений о женских объектах у юношей из неполных семей состоит в том, что роль матери, жены и стереотип женщины сходно наделяются преимущественно негативными чертами, лишенными гендерной специфичности.

В пространстве мужских объектов у данной группы испытуемых выделяется сходство представлений об отце и мужчине. Роль отца и стереотип мужчины сходны за счет указания негативных черт маскулинного и фемининного плана, игнорирования одобряемых черт, типичных для представлений о мужском гендере и использования фемининных характеристик, связанных с мягкостью и бесконфликтностью. Образ мужа является сбалансировано андрогинными, в них используются только одобряемые характеристики.

В результате исследования были выявлены отличительные особенности содержания и взаимосвязи гендерных представлений подростков, связанные с их полом и составом семьи, которые наиболее полно выявляются при анализе сочетания двух указанных факторов. Юноши и девушки из полных и неполных семей, в основном, имеют различную информацию о гендерных стереотипах и гендерных ролях, наиболее явно это прослеживается при анализе взаимосвязи между представлениями об исследуемых объектах. Таким образом, предположение о том, что гендерные представления подростков связаны с совокупностью факторов пола и состава семьи подтверждено.

### Литература

- [1]. *Андреева Г.М.* Социальная психология. - М.: Аспект Пресс, 2001.
- [2]. *Бем С. Л.* Линзы гендера. Трансформация взглядов на проблему неравенства полов. – М.: РОССПЭН, 2004. .
- [3]. *Карабанова О.А.* Психология семейных отношений и основы семейного консультирования. Учебное пособие. М.: Гардики, 2005.
- [4]. *Уэст К., Циммерман Д.* Создание гендера / Пер. с англ. Е. Здравомысловой // Гендерные тетради: Труды Санкт-Петербургского филиала Института социологии РАН. Вып. 1. - СПб., 1997.

# АКМЕОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

---

*Катаева Л.И.*

## АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СУБЪЕКТА ТРУДА

Профессиональная деятельность представляет собой самую протяженную во времени и значимую часть жизни. От того, насколько гармонично и целостно включение ее в пространство жизнедеятельности человека, зависит успешность как личностно-профессионального развития субъекта труда, так и развития личности в целом.

Психолого-акмеологическое содержание профессиональной деятельности составляют:

- психолого-акмеологические особенности профессионального самоопределения как до начала собственно профессиональной деятельности, так и в ее процессе;
- особенности пространства саморазвития профессионала;
- особенности и динамика индивидуальной и групповой психологии;
- психологические и акмеологические законы и механизмы совместной деятельности, делового и межличностного общения;
- психологические методы воздействия, влияние и взаимовлияние субъектов в процессе деятельности;
- психологический и акмеологический контекст и последствия принимаемых решений, совершаемых действий.

Суть акмеологического подхода к выявлению детерминант профессиональной деятельности состоит в рассмотрении последней деятельности как особого вида деятельности субъекта, направленной на самостоятельное, активное, творческое преобразование профессиональной среды и себя как носителя деятельности. В контексте этого основными детерминантами становятся саморазвитие, самосовершенствование профессионала, профессиональное самоопределение в контексте саморазвития, самосовершенствования, достижения вершин профессионализма.

Профессиональное самоопределение как процесс самореализации личности во всех периодах активной профессиональной деятельности и подготовки к ней на основе наиболее полного использования своих способностей и индивидуально-психологических возможностей [2] является важнейшим процессом, определяющим, насколько гармонично вписалась профессиональная деятельность в пространство жизнедеятельности человека, не разрушает ли она его, не является ли инородным телом в развитии личности, насколько взаимосвязаны все позиции самоопределяющейся личности как субъекта социального действия, осознавшего что он хочет (цели, жизненные планы, идеалы); что он есть (свои личностные и физические свойства); что он может (свои возможности, склонности, дарования); что от него хочет или ждет коллектив, общество (субъект, готовый функционировать в системе общественных отношений). Поскольку профессиональное самоопределение - это и выбор профессии, и компонент личностного новообразования человека в определенном периоде профессиональной деятельности и длительный процесс освоения профессии и самореализации в ней, охватывающий большую часть жизни субъекта труда, оно составляет ту сердцевину, основание, базис профессиональной деятельности, которые создают предпосылки акмеологизации последней, поднятия ее до уровня акмеологической среды развития личности в зрелом возрасте.

К числу акмеологических составляющих содержания процесса профессионального самоопределения относятся:

- самопознание;
- самооценка своих возможностей (знаний, умений, навыков, способностей, потенциала и т.п.) в целях успешной самореализации в профессиональной деятельности;
- формирование способностей и интересов, системы ценностных ориентаций;
- развитие профессионального самосознания, моделирование своего личностно-профессионального развития, постоянное совершенствование образа профессионального «Я».

Акмеологическая сущность профессионального самоопределения усиливает значимость его гуманистической, гражданской направленности и позволяет проявиться в качестве акмеологического вектора профессиональной деятельности, направляющего человека не столько на реализацию себя как субъекта труда в рамках конкретной профессии, сколько на самосуществование в жизни, культуре, социуме, социальном действии. Именно с наличием такого вектора профессионального самоопределения связано применение акмеографического подхода к анализу профессиональной деятельности и ее субъекта, базирующегося на концепциях профессионализма личности и профессионализма деятельности, позволяющим описывать профессионализм на уровне общего и особенного, связать профессионализм с феноменом индивидуальности субъекта профессиональной деятельности, дать качественную и количественную характеристику уровня достижения субъектом профессиональной деятельности «акме» в личностно-профессиональном развитии.

Включаясь в профессиональную деятельность, реализуя себя в ней, субъект труда может оказаться в силу тех или иных причин в различных пространствах, детерминирующих или разрушающих, уничтожающих предпосылки акмеологизации профессиональной среды [5]. Акмеологический анализ профессиональной деятельности позволяет выделить несколько пространств, характеризующих ту или иную акмеологическую среду развития профессионала. Одновременно они являются и пространствами профессионального самоопределения, и пространствами профессиональной деятельности, поскольку, как это было обосновано ранее, профессиональное самоопределение является собой суть присутствия самоопределяющейся личности в профессиональной деятельности. Однако, можно говорить о различной степени равнозначности таких пространств применительно к каждому из процессов: профессиональному самоопределению и профессиональной деятельности.

Важнейшей характеристикой, критерием выделения пространств профессионального самоопределения как акмеологической среды развития профессионала [3] является восприятие субъектом труда ценности самой профессиональной деятельности и его сопряженность с мотивационно-смысловой сферой личности. Введение такого критерия связано прежде всего с отражением базисных характеристик субъектно-профессиональной структуры, проявляющейся и развивающейся в процессе организации деятельности, и позволяет выделить несколько таких пространств

Акмеологическое развитие субъекта труда в процессе профессиональной деятельности может столкнуться с проблемой вероятностно-деструктивного способа организации деятельности. (К.А. Абульханова-Славская). В этом случае активность человека в рамках выполнения им профессиональных действий повернута в сторону разрушения предпосылок акмеологизации профессиональной среды, даже если таковые имелись в самых наилучших намерениях субъекта деятельности усовершенствовать результаты последней. Что касается ценности деятельности, то последняя оказывается вне мотивационно-смысловой сферы ее субъекта. [1].

Такая проблема является больше закономерной, нежели случайной. Практически любой человек, независимо от опыта работы, включаясь в новое или относительно новое для него пространство профессиональной деятельности, создает свой образ поведения в нем, образ действий, которые он направляет на достижение результата. Нередко такой образ не совпадает с привычными для данной деятельности образами других ее участников.

В данном пространстве оказываются часто молодые специалисты, которые образ результата деятельности выстраивают априори, безотносительно уже сложившегося положения дел, и полагают, что именно их действия приведут к значительным эффективным преобразованиям. Развитие их профессиональной активности в этом случае начинается, как и указывает К.А. Абульханова-Славская, с наличного, вероятностно деструктивного способа организации деятельности и только затем идет к оптимальному через осмысление эталона такой деятельности.[2] Люди более зрелого возраста, которые вынуждены менять прежнюю работу, а новую воспринимают как поле для самовыражения, проявления амбициозности, также создают условия для возникновения вероятностно-деструктивного пространства профессиональной деятельности.

Особо опасное положение создается в сфере управления деятельностью. Практика свидетельствует, что если субъект наделяется управленческими функциями в деятельности, то вероятностно-деструктивный способ ее организации можно предполагать еще до начала самой деятельности.

Важным моментом для психолога-акмеолога, осуществляющего психолого-акмеологическое сопровождение процесса развития субъекта труда, находящегося в данном пространстве, является проявление последним агрессивности в деятельности [7]. Агрессивность, являющаяся порождением такой ситуации, может не проявляться во вне, оказаться загнанной глубоко внутрь личности. Функция деструктивности относительно акмеологической среды развития профессионала в этом случае направлена на личностные потенции. Однако агрессивность может иметь и непосредственные проявления в деятельности. Здесь мы имеем вариант деструкции самой деятельности, отношений между ее участниками.

Таким образом, мы имеем два уровня **вероятностно деструктивного пространства** профессиональной деятельности как акмеологической среды развития профессионала: активное и пассивное.

Ценность деятельности может выступать для субъекта труда только на уровне мотивов самозащиты, самосохранения, т.е. витальных потребностей личности. Для данного пространства характерно отсутствие субъектно-личностной проявленности в процессе профессиональной деятельности. Особенностью профессиональной деятельности является безынициативность ее субъекта, невыраженность основных групп смыслообразующих мотивов деятельности, таких как социальная (корпоративная), саморазвития, самосовершенствования, собственно-профессиональная, отсутствие в ней креативности. В этом случае не приходится говорить о принятии личностью ответственности за деятельность и ее результаты. Как правило, в иерархии смыслообразующих деятельность мотивов на первое место выходят мотивы самозащиты, самосохранения

Данное пространство может быть охарактеризовано относительно создания им предпосылок для акмеологизации среды развития профессионала как **формально-индифферентное**. По сути, в этом пространстве мы наблюдаем избегание субъектом самой деятельности, а соответственно не может быть и речи об успешности его личностно-профессионального развития. Идет деструкция, которая затрагивает одновременно и личность, и деятельность и, таким образом осуществляется переход в вероятностно-деструктивное пространство профессиональной деятельности.

Ценность деятельности может быть опосредована для субъекта другими ценностями (получение материального или морального вознаграждения от руководства; хорошие взаимоотношения в коллективе и т.п.). Такое пространство профессиональной деятельности, назовем его **формально-деятельностным**, имеет два уровня представленности:

а). Деятельность выполняется точно, четко, результативно. При этом оптимизация деятельности происходит за счет использования внешнедеятельностного потенциала: на уровне использования средовых условий ее осуществления;

б). Деятельность точно, четко, результативно выполняется на уровне использования средовых условий ее осуществления, но при этом оптимизация деятельности происходит за счет использования внутридеятельностного потенциала. Например, улучшается качество выполнения отдельных операций, последовательность их осуществления, но это происходит формально, вне личностного выражения субъекта в ней.

Предпосылкой акмеологизации среды развития профессионала в данном пространстве могла бы стать относительная задействованность профессионального потенциала ее субъекта. Однако без целенаправленного введения других предпосылок процесс акмеологизации затухает и это приводит к переходу формально-деятельностного пространства на уровень формально-индифферентного и затем вероятностно-деструктивного.

Профессиональная деятельность на уровне ценности ее для субъекта может быть рассмотрена последним как шаг, как этап, как условие для самореализации. Для данного пространства характерны новые по качеству освоения и осуществление формы деятельности, улучшение ее содержательных компонентов. Здесь задействован потенциал субъекта (субъектно-личностный уровень). Возможен и вариант, когда личность реально представлена в процессе самой деятельности и оптимизация деятельности происходит в единстве с оптимизацией профессионального самоопределения личности (личностно-субъектный уровень). С точки зрения создания предпосылок акмеологизации среды развития профессионала такое пространство может быть отнесено к **конструктивно развивающему**. В этом пространстве мотивы саморазвития и самосовершенствования обнаруживают тенденцию к смыслообразованию профессиональной деятельности, однако корреляция их с другими группами (собственно-профессиональной, социальной) не высока. Мотивы самозащиты и самосохранения, материальная мотивация так же имеют достаточную степень выраженности в смыслообразовании деятельности.

Ценность профессиональной деятельности ее субъекта может существовать наряду с другими ценностями и быть уравновешена с ними. Деятельность вбирает в себе и задействует в своем процессе любые ресурсы личности, не только профессионально ориентированные. Профессиональная деятельность органично включена в целостное пространство жизнедеятельности человека. Внутри нее реализуются глубинные человеческие потенции. Мы имеем форму целостного присутствия человека в деятельности.

Данное пространство задействует потенции индивидуальности, но это может осуществляться с различной степенью выраженности. Индивидуальность может быть представлена не во всех формах, направлениях жизнедеятельности, а только в некоторых, в частности в профессиональной деятельности. Здесь деятельность является средством развития индивидуальности. И индивидуальность проявляется во всех формах жизнедеятельности человека и выходит за рамки профессиональной деятельности, становится средством развития профессиональной деятельности. В данном случае мы наблюдаем феномен личностного самоопределения.

Такое пространство является *акмеологически детерминирующим*. Ценность профессиональной деятельности и ценности других сфер жизненного самоопределения уравновешены. Наблюдается выраженность всех пяти групп смыслообразующих профессиональную деятельность мотивов. При этом три группы: саморазвития, самосовершенствования; социальная (корпоративная) и собственно-профессиональная занимают доминирующее положение среди других групп. Обнаруживается высокий уровень культуры рефлексивной самоорганизации, проявляющейся в осознанном, устойчивом и конструктивно направленном личностно-профессиональном саморазвитии. Позиции «Я как личность» и «Я как профессионал» сливаются в единое целое.

В акмеодетерминирующем пространстве профессиональная деятельность, выступая на уровне акмеологической среды развития профессионала становится источником насыщения информационно-энергетического пространства личности, укрепляя ее сопротивление негативным изменениям среды, противодействуя в ответ на сопротивление последней, побуждает личность к конструктивному анализу происходящих в профессиональной и жизненной среде изменений, расширяет границы творчества, проявления индивидуальности.

Наконец, можно выделить еще одно пространство профессиональной деятельности, в котором ценность такой деятельности является выше ценности жизни. В этом пространстве собственно профессиональная группа смыслообразующих деятельность мотивов в их иерархическом ряду оказывается не только на первом месте, но и в значительной степени отрывается по значимости от всех других групп. Интерес к самой деятельности становится выше всех остальных жизненных интересов. В этом пространстве мы наблюдаем ярко выраженное проявление индивидуальности, но индивидуальность человека в профессиональной деятельности достигается не в акмеологической траектории личностно-профессионального развития, а в траектории деструкции «акме», когда все внутренние и внешние ресурсы человека востребованы для достижения успеха только в профессиональной деятельности. Поглощая человека целиком, профессиональная деятельность, таким образом, разрушает его личностные потенции.

Выделение пространств, детерминирующих или разрушающих предпосылки акмеологизации профессиональной среды развития профессионала, знание особенностей поведения в них субъекта труда, проявления последним тех или иных психолого-акмеологических характеристик личностно-профессионального развития очень важно для специалиста, который занимается психолого-акмеологическим сопровождением работы с персоналом.

## Литература

- [1]. *Абульханова К.А.* Психология и сознание личности. (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избранные психологические труды. – М., 1999. (Серия «Психологи Отечества»).
- [2]. *Анциферова Л. И.* Развитие личности специалиста как субъекта своей профессиональной жизни / Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала, Под ред. В.А.Бодрова и др. – М.: Институт психологии АН СССР, 1991
- [3]. *Деркач А.А., Соловьев И.О.* Акмеологическая среда развития профессионала.
- [4]. *Деркач А.А.* Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. Кн. 1-5. – М., 2000-2002
- [5]. *Катаева Л.И.* Акмеология субъекта профессиональной деятельности. –М.: Изд-во РАГС, 2007.

- [6]. Профессиональное самоопределение субъектов: акмеологический подход: Учебное пособие /Деркач А.А. (отв. ред.), Зазыкин В.Г., Марков В.Н., Толочек В.А. – М.: Изд-во РАГС, 2004
- [7]. *Пряжников Н.С.* Профессиональное и личностное самоопределение. – М., Воронеж, 1996..
- [8]. *Фельдштейн Д.И.* Психология развития человека как личности: Избранные труды: В 2 т. /Д.И. Фельдштейн. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2005. Т.1. – 568 с. – (Серия «Психологи России).

*Кириченко А.В., Барложецкая Н.Ф.*

## **АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРИЧИН ОШИБОК ЭКСПЕРТНОЙ ОЦЕНКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Анализ современной широкой социальной практики показывает, что потребность в экспертной деятельности и специально подготовленных специалистов-экспертов неуклонно растет.

Экспертная оценка – это, с одной стороны процедура, с другой стороны – продукт профессиональной деятельности специалиста высшей квалификации, выполняющего определенный социальный заказ, представленный в форме содержательной, качественной ли количественной оценки изучаемого явления, процесса, объекта.

Экспертная оценка в современных условиях, в связи с углублением общих тенденций дальнейшего разделения труда и узкой специализацией профессиональной деятельности, играет все более значимую роль в определении стратегических направлений развития различных социальных систем (государственных, военных, политических, экономических, правовых, безопасности, коммерческих), прогнозировании, принятии управленческих решений, оценке эффективности профессиональной деятельности, а также личностных и профессиональных качеств субъектов управления и профессиональной деятельности, определении качества проектов в архитектуре, строительстве, медицине, образовании, науке, искусстве, правоприменительной деятельности, оценке качества произведенных товаров и услуг и т.д.

Однако, невзирая на чрезвычайно высокую актуальность экспертной оценки в современных условиях, проблемы, связанные с разработкой методологии, технологий отбора экспертов и групповой экспертной оценки, алгоритмов построения экспертных систем, выявленных законов, закономерностей, детерминант, учетом условий и факторов, влияющих на уровень валидности этих процедур, к большому сожалению, до сих пор остаются не решенными, и, как следствие этого, рост количества ошибок экспертных оценок, допускаемых в различных аспектах этой специфической, высокопрофессиональной деятельности.

Данные обстоятельства крайне негативно сказываются на качестве экспертных оценок, что неминуемо приводит к самым серьезным негативным последствиям в различных сферах профессиональной деятельности, в том числе в научной сфере. Так, например, проведенный нами анализ, отобранных посредством случайной выборки, 200 диссертационных работ, защищенных по различным специальностям за последние 15 лет, показал, что в более, чем 40% данных работ одним из главных исследовательских инструментов выступает экспертная оценка изучаемых явлений. При этом в подавляющем большинстве данных работ выявлены грубейшие ошибки, методологического, организационного, технологического, технического и психологического уровней, что является серьезным основанием для сомнений в корректности реализованных диссертационных исследований.

В связи с высокой актуальностью проблемы ошибок экспертных оценок на первый план выступает задача в проведении акмеологического анализа, состоящего в систематизации и описания феноменологии данной системы научной информации в целях выявления причин и выработке путей их устранения.

### **1. Методологические ошибки**

Разработка и использование методологии в процессе исследования экспертной деятельности, предполагает, прежде всего, использование имеющихся концептуального и инструментального аппаратов или (при их отсутствии или несоответствии решаемой

задаче) разработку новых, в большей степени отражающих предмет изучения. Основу методологии составляет процедура построения моделей изучаемых явлений. Это обусловлено тем, что с одной стороны, процесс моделирования является составным элементом построения концептуальных основ любой науки или практики, а с другой стороны, разработка инструментального аппарата в виде валидных методов, методик или технологий невозможна без использования моделей изучаемых явлений, выступающих в качестве теоретических ориентиров реализации практических исследований. Проведенный нами анализ научных первоисточников по проблеме построения моделей показывает, что большинство исследователей (М.Л.Вартофский, В.С.Ратников, Д.Л.Ситникова и др.) полагают, что все научные представления об окружающем мире, обществе, технике и технологиях, в том числе психологические знания, носят модельный характер. Феноменология модели (от лат. *modulus* - мера, образец, норма) в научной литературе трактуется как разрабатываемый в теоретических или практических целях материальный или идеальный объект, который в процессе изучения используется в качестве его образа, системы представлений, своего рода заместителя объекта, отражающего значимые для конкретного исследования наиболее существенные параметры объекта-оригинала. Таким образом, в основе прикладной технологии моделирования лежит процесс построения идеального образа, отражающего ключевые для решения задач исследования качественные и количественные свойства и характеристики изучаемого явления. При этом сам процесс построения и практического использования модели называется моделированием.

Применение в научной практике процедур моделирования, как правило, направлено на решение следующих методологических задач: 1) изучение феноменологии, структуры, изучаемого объекта исследования; 2) исследование законов, закономерностей, закономерных зависимостей, по которым происходит формирование, развитие и бытие изучаемых объектов исследования; 3) изучение системы управления изучаемым явлением (объектом, процессом) в целях выявления наиболее продуктивных алгоритмов, с учетом заданных целей и критериев; 4) прогноз возможных результатов воздействия на объект посредством заданного инструментария; 5) оптимизация процесса управления изучаемым объектом [1].

Наиболее значимыми научными принципами исследования сложных социальных явлений отмечаются следующие базовые принципы: системности, структурности, оптимизации, адекватности, функциональности, соответствия.

Использование некорректной, необоснованной, до конца не разработанной методологии, на основе которой разрабатываются неадекватные модели, уже на этапе планирования ведет потребителя экспертной продукции по ложному пути, дезинформирует его, становится лженаучной основой принятия неправильных управленческих решений.

## **2. Технологические ошибки**

### *2.1. Ошибки отбора экспертов*

Экспертная деятельность – это особый вид высокопрофессиональной деятельности, в котором специалист-профессионал, выступая в качестве субъекта экспертной деятельности, производит замеры, когда другими средствами этого невозможно сделать, опираясь на свой личностный и профессиональный опыт, свое личностное и профессиональное «акме», свою профессиональную интуицию и дает заключение по поводу содержательных, качественных и количественных характеристик объекта экспертной оценки.

Эксперт, невзирая на то, что он является специалистом высшей квалификации, призванный авторитет в своей области, зачастую имеющий ученые степень и звание, выступает в роли своеобразного живого инструментария, производящего соответствующие субъективные оценки конкретных явлений, процессов, объектов в условиях неочевидности, лимита необходимой информации, дефицита временного ресурса. Точность этих замеров зависит от многих параметров:

- уровня профессиональной квалификации в области, которая оценивается;
- уровня экспертной подготовки, включая обучение основам экспертной деятельности, экзаменационные испытания, получение сертификата «эксперта», установленного законом образца;
- опыта успешной экспертной деятельности;
- наличия личностных и профессиональных качеств, таких как независимость, ответственность, беспристрастность, объективность, а также ярко выраженных квалитетических способностей.

Отдельного рассмотрения требует проблема применения специальных методов и технологий отбора экспертов. Анализ научной литературы по данной проблеме позволил систематизировать используемый на практике специальный инструментарий. Спе-

циальные методы и технологии отбора экспертов делятся на следующие разновидности: взаимных рекомендаций, самооценки, анкетных данных. Использование в качестве базовой некорректной модели субъекта экспертной деятельности приводит к негативным последствиям экспертной оценки, так как отобранные по этой модели специалисты в качестве экспертов по определению могут быть не способны к экспертной деятельности в связи с отсутствием у них определенных параметров, необходимого набора личностных и профессиональных качеств. Поэтому весьма актуальным является целенаправленное изучение в рамках процедуры отбора личных и профессиональных качеств соискателя звания «эксперт». Наличие у соискателя таких качеств, как недобросовестность, корыстолюбие, эгоцентризм, безответственность, отсутствие патриотизма, даже на фоне глубоких профессиональных качеств, может привести к серьезным негативным последствиям и дискредитации методологии экспертных оценок.

Кроме этого отобранных кандидатов необходимо готовить по специальной программе «Акмеологические основы экспертной деятельности» с последующей сдачей соответствующих экзаменов.

#### *2.2. Ошибки групповой экспертной деятельности*

Изучение методологической базы исследования проблемы технологий экспертной оценки показало, что методы, используемые в рамках системы оценки профессиональной деятельности делятся в соответствии с особенностями определения качественных, комбинированных и количественных параметров изучаемого явления.

Экспертная оценка в зависимости от целей исследования может быть индивидуальной и коллективной, одно туровой и много туровой, с обменом информацией между экспертами и без обмена, анонимная и открытая.

В соответствии со способами оценки экспертиза делится на: морфологическую (более подробно см.: Григорьева Е.А., 1974); рейтинговую; проективную; парного сравнения; ролевого списка и др.

Практика показывает, что процесс практической оценки очень часто не вписывается в какую-либо стандартную процедуру. К экспертизе следует привлекать экспертов, принадлежащих к различным направлениям в соответствующей области знаний. Среди основных методов и технологий групповой экспертной оценки выделяют интервью, беседа, анкетирование, методы опроса, комиссий, суда, «мозговой атаки», «Делфи» [2,3].

Несоблюдение технологических процедур групповой экспертной оценки приводит к серьезным ошибкам экспертного оценивания и полученные при этом результаты нельзя использовать для решения различных профессиональных задач.

#### **3. Технические ошибки**

Проработка значительного массива результатов экспертной оценки профессиональной деятельности показала, что большинство встречающихся технических ошибок экспертной оценки являются следствием несоблюдения установленных общих экспертных регламентов, отдельных правил и составных элементов процедур экспертного оценивания.

Анализ практики экспертного оценивания показывает, что на первом этапе, как правило, используются методы «интервью», «беседы», «анкетирования». Второй этап предполагает применение технологий «Комиссии», «Суда», «мозговой атаки», «Делфи».

Однако несоблюдение отдельных правил применения экспертного инструментария, а также отдельных, незначительных, на первый взгляд, процедур являются причиной технических ошибок и приводит к тому, что полученные результаты являются ошибочными со всеми вытекающими отсюда последствиями.

#### **4. Ошибки согласования мнений экспертов**

В рамках реализации процедур оценки эксперты высказывают разные мнения по поводу объекта оценки. Для повышения валидности процедур оценки необходимо определить количественные параметры согласованности мнений экспертов. Количественные параметры согласованности позволяют выявить систему причин рассогласованности мнений экспертов.

Конкретизация оценки согласованности мнений экспертов производится в зависимости от использования количественных или качественных шкал измерения и выбора меры степени согласованности.

При использовании количественных шкал измерения и оценке всего одного объекта все мнения экспертов можно представить как точки на числовой оси. Эти точки можно рассматривать как реализации случайной величины и поэтому для оценки центра группировки и разброса точек представляется возможным использовать хорошо разработанные методы математической статистики. Центр группировки точек можно определить как математическое ожидание (среднее значение) или медиану случайной величины, разброс количественно оценивается дисперсией случайной величины. Мерой согла-

сованности оценок экспертов, т.е. компактности расположения точек на числовой оси, может служить отношение среднеквадратического отклонения к математическому ожиданию случайной величины. Так, например, в научной литературе коэффициент конкордации вычисляется по следующей формуле[5]:

$$W = \frac{12 \cdot S}{m^2(n^2 - n)},$$

где  $n$  – количество показателей в системе экспертной оценки,  $m$  – количество экспертов,

$S$  – сумма квадратичных отклонений,

$$0 \leq W \leq 1$$

Чем ближе к единице, тем выше уровень согласованности экспертов.

Анализ показывает, что в основе ошибок согласования мнений экспертов лежат следующие причины:

- отсутствие системы согласования мнений экспертов;
- высокий разброс мнений экспертов;
- отсутствие или неиспользование корректного математического аппарата подсчета коэффициента конкордации;
- отсутствие или неиспользование методов и процедур увеличения степени согласованности мнений экспертов.

#### **5. Психологические ошибки**

Анализ широкой практики экспертного оценивания выявил целую систему ошибок, имеющих психологическую природу и связанных с закономерностями и особенностями, прежде всего социальной перцепции, в рамках процедур оценки профессиональной деятельности.

Целый ряд исследователей в рамках процедур аттестации педагогических и руководящих кадров в образовании выделяют следующие ошибки экспертной оценки, которые обусловлены внешними помехами, внутренними стереотипами и влиянием ситуаций и выражаются в следующих психологических эффектах [4].

1. Эффект «ореола» состоящий в том, что одни параметры оцениваемого лица положительной или отрицательной модальности «заслоняют» другие параметры, которые экспертом не воспринимаются.

2. Эффект «контраста» проявляется в том, что те или иные оцениваемые параметры могут выступать в качестве доминирующих и влиять на оценку других параметров. Данный эффект побуждает субъектов экспертной оценки применять более «гибкие» стандарты, что противоречит принципам экспертной деятельности. Так, например, если после специалиста с высоким уровнем развития профессиональных компетенций аттестовать специалиста со средним уровнем, то параметры данного специалиста будут оценены ниже, чем в случае, когда перед ним оценивался специалист более низкого уровня развития.

3. Эффект «проекции» состоит в том, что более высоко оцениваются качества, присущие самому эксперту, который рассматривает себя в качестве эталонной модели субъекта профессиональной деятельности.

4. Эффект «последовательности» проявляется в том, что в рамках процедуры оценки завышается значение последних по времени событий. Эта ошибка проявляется в том случае, когда эксперт оказывается под влиянием последней информации в отношении объекта оценки и не основывает свои суждения о нем за весь оцениваемый период. Данный эффект по сути сводит на нет решение основополагающей акмеологической задачи – выявление положительной или отрицательной динамики роста профессионализма объекта оценки за весь период с момента последней оценки.

5. «Упрощенные стереотипы» оказывают значительное влияние на процедуру оценки, максимально субъективизируя результат экспертной оценки. Так, например, человек, носящий очки, оценивается как начитанный, эрудированный, интеллигентный. Опрятно, со вкусом одетому человеку могут быть прощены некоторые промахи, по сравнению с неопрятно одетым человеком.

6. Эффект «ореола» проявляется в том, что в рамках процедуры оценки эксперт оценив высоко отдельные параметры объекта оценки, склонен выставлять по другим параметрам оцениваемого лица такие же высокие оценки, хотя эти параметры у объекта оценки выражены гораздо хуже и требуют более пристального отношения с точки зрения их формирования, развития и совершенствования.

7. Эффект «завышенной планки» состоит в неоправданной жесткости и строгости в оценке и, как результат, занижении экспертных оценок. Это обстоятельство значительно сужает шкалу характеристик, что значительно искажает реальную картину оцениваемых параметров, отвлекает внимание от актуальных проблем, негативно сказывается на мотивации профессиональной деятельности оцениваемых специалистов.

8. Эффект «заниженной планки» заключается в более высокой оценке, чем этого заслуживают оцениваемые. Более высоко оцениваются специалисты, по своим параметрам похожие на экспертов, получившие такое же образование, в тех же, что и эксперт высших учебных заведениях, работавших в тех же структурах, проживающие рядом с местом проживания эксперта. Излишняя мягкость в экспертной оценке значительно сужает круг мер по совершенствованию профессиональной деятельности оцениваемого.

9. Эффект «золотой середины» состоит в усреднении экспертных оценок по причине того, что эксперт старается, с одной стороны, никого не обидеть, с другой стороны, не хотел бы быть слишком великодушным. Однако, в связи со снисходительным отношением эксперта к оцениваемым, может происходить общее завышение выставляемых оценок. Данный психологический эффект является следствием некоторой осторожности эксперта, недостатка информации в отношении оцениваемых параметров, нечеткости критериев оценки, дефицита временного ресурса.

10. Социальная установка состоит в предрасположенности или готовности эксперта давать положительные или отрицательные, завышенные или заниженные оценки, которые являются результатом их преломления через призму ранее полученной, дифференцированной по своей модальности информации в отношении объекта оценки. Данная закономерность социальной перцепции срабатывает в том случае, когда, например, руководитель структуры, в которой предстоит провести экспертную оценку параметров сотрудников, дает им в присутствии эксперта тенденциозные характеристики, хотя процедурно это не было обусловлено, что оказывает существенное влияние на результат экспертной оценки.

11. Каузальная атрибуция проявляется в собственной интерпретации экспертом причин и мотивов поведения оцениваемых лиц. Изучая личность оцениваемого лица, эксперт не ограничивается исследованием только системы внешних признаков, а стремится к выявлению причин поведения, интерпретации, системе оценок и выводов, касающихся системы личностных и профессиональных качеств объекта оценки. Имеющаяся в распоряжении эксперта информация часто недостаточна для подобных выводов и, эксперт вынужден самостоятельно находить вероятностные причины, связанные с личностными и профессиональными качествами, что существенно искажает истинную картину и сказывается на качестве экспертной оценки.

Кроме этого, причинами психологических ошибок экспертного оценивания следует отнести целый ряд социально-психологических явлений, характерных для групповой экспертной деятельности, оказывающей существенное влияние на ее результат и состоящие в проявлении:

- конформизма экспертов – тенденция смягчать в группе свои суждения и оценки (Ф.Оллпорт, 1924);

- влияния лидеров экспертных групп, общепризнанных авторитетов в определенной области на оценки других экспертов, включенных в состав этих групп и принимающих активное участие в групповой экспертной деятельности (Мур, 1921);

- социальной униформности, как следствия взаимного влияния членов определенной социальной группы (группы экспертов) друг на друга [6];

- субъективной валидности – убежденность субъекта оценки в том, что некая идея, суждение или действие правильны (корректны, справедливы) (Фестингер, 1950);

- психологического феномена «сдвига к риску» - состоящего в том, что группы склонны принимать более рискованные решения, чем отдельные индивидуумы (Дж. Стоунер, 1961).

#### **6. Акмеологические ошибки**

Акмеологические ошибки возникают как результат отсутствия положительной динамики в профессиональном развитии субъекта экспертной деятельности. Получив звание «эксперт» специалист осмысленно, по сути дела, обрекает себя на непрерывное профессиональное развитие – это одно из главных условий, базовый принцип экспертной деятельности.

Если же он однажды, попав в экспертный пул, «почивает на лаврах» и регулярно, планомерно, каждодневно не работает над собой, развивая, совершенствуя свой профессионализм и не стремится достичь в своем развитии личностного и профессионального «акме», то он неизбежно «выпадает» из информационного и инновационно-технологического экспертного поля, акмеологической среды, что неминуемо сказывается

ся на качестве экспертных оценок. Его профессиональная экспертная деятельность не соответствует уровню предъявляемых требований и не может быть основой для дальнейшего использования результатов экспертной оценки заказчиком.

#### **7. Организационные ошибки**

Организационные ошибки, как правило, возникают на уровне управления экспертной деятельностью и являются следствием целого ряда проблем организационного уровня.

Это касается, прежде всего, организационных проблем, связанных с отсутствием научно выверенной системы организации экспертной оценки, начиная с этапа получения социального заказа на экспертную оценку и заканчивая детальным планом его реализации.

Организационно-технологическая структура экспертизы может быть представлена следующими этапами:

- формулирование цели экспертного оценивания;
- использование технологий формирования группы экспертов;
- подбор технологий экспертной оценки;
- реализация процедуры экспертной оценки;
- использование технологий обработки и анализа результатов экспертной оценки;
- применение повторных туров экспертизы;
- подготовка письменных рекомендаций.

Управление экспертной деятельностью предполагает тщательную подготовку к реализации всех этапов экспертной оценки и ошибки здесь возникают, как результат отсутствия или неподготовленности руководителей экспертной оценки, отсутствием банка данных экспертов в необходимой области, некорректностью поставленных заказчиком задач экспертного оценивания, юридической и фактической зависимости эксперта от руководства структуры, в которой производится экспертная оценка.

Отработка технологий экспертной оценки на регулярной основе способствует доведению организации процедур экспертизы до оптимального уровня стандартизации, превращает экспертизу в эффективный и относительно точный научный инструмент.

#### **8. Нормативно-правовые ошибки**

Нормативно-правовые ошибки состоят в невыполнении или не следовании процессуальным или другим правовым нормам, регулирующим порядок назначения и проведения процедуры экспертизы в определенной области профессиональной деятельности. Нормативно-правовая ошибка – это результат умышленных действий (или бездействия) эксперта, состоящий в:

- неопределенном юридическом статусе эксперта;
- отсутствии у эксперта правовых полномочий;
- превышении правовых полномочий эксперта;
- проведении экспертной оценки без правовых оснований;
- несоблюдении технологии формирования доказательной базы и требований обоснования выводов;
- проведении экспертизы не в полном объеме;
- отсутствии предупреждения об уголовной ответственности эксперта за необоснованные выводы.

Отсутствие правовой основы для проведения экспертной оценки или нарушения существующих норм права является непреодолимым препятствием для ее реализации. В этом случае профессиональная деятельность эксперта выходит за рамки правового поля, становится нелегитимной, что делает использование результатов экспертизы в профессиональной деятельности невозможным.

#### **9. Математические ошибки**

Целенаправленное исследование сущностных оснований причин математических ошибок показывает, что они, в большинстве случаев, являются следствием некорректного использования современного математического аппарата, а также низкого уровня профессионализма организаторов экспертной оценки [3].

Неполный перечень математических ошибок может быть представлен следующим образом:

- некорректность постановки организатором экспертной оценки задачи для специалиста-математика;
- необоснованность использования конкретного математического аппарата или концептуального подхода в математической обработке результатов экспертной оценки;
- необоснованность выбора измерительных шкал;

- незнание особенностей, специфики и технологий получения количественных и качественных данных от экспертов (попытка получить от эксперта такую информацию и в такой форме, которую он не может дать с достаточной надежностью) [7];
- необоснованное назначение численных весов критериям;
- агрегирование критериальных оценок с использованием взвешенной суммы;
- некорректный выбор способа агрегирования;
- отсутствие анализа и выбор неадекватного математического аппарата оценки согласованности оценок экспертов.

#### **10. Системные ошибки**

Системные ошибки являются следствием того, что экспертная оценка является результатом работы целостной, научно выверенной системы планирования, организации, контроля и реализации экспертных процедур специально отобранными специалистами и сбой или незначительные погрешности в функционировании целостной системы приводят к некорректным результатам экспертизы, которые категорически нельзя использовать в профессиональной деятельности.

В настоящее время наблюдается тенденция усложнения методов, как результат усложнения задач, при помощи которых они решаются, усложнения структуры, их технологическая оформленность; увеличения персонала, участвующего в процедуре; широкого использования современного математического аппарата и компьютерных систем для обработки получаемых данных, которая свидетельствует о постепенном перерастании методов и методик в технологии. Данная тенденция перерастания традиционных методов в технологии приводит к тому, что важнейшим условием получения валидных данных экспертной оценки является обязательная научная выдержанность и технологическая корректность процедурных этапов подготовки, непосредственной реализации исследования, обработки полученных данных, их интерпретации, формулирования выводов, их реализации на практике.

Даже незначительные отклонения или сбои в методологических, юридических или процедурных вопросах на уровне постановки цели экспертизы, построения объектов оценивания, формирования экспертной группы, определения технологий экспертизы и использования различных форм выражения экспертами своих оценок, реализации, обработки и анализа результатов экспертизы, проведения повторных туров экспертизы, формирования вариантов рекомендаций, может привести к получению некорректных результатов, которые являются результатом допущенных ошибок, как правило, системного характера.

Таким образом, проведенный акмеологический анализ и классификация ошибок экспертной оценки профессиональной деятельности позволяют определить наиболее значимые порождающие их причины.

1. Сложность технологических процедур экспертной оценки и, как следствие, ужесточение алгоритмов их реализации в профессиональной деятельности.
2. Высокий уровень субъективизма экспертной оценки, связанный с психологической природой человеческого фактора.
3. Слабая научная разработанность модели субъекта экспертной оценки профессиональной деятельности.
4. Неопределенность (за исключением судебной экспертизы) юридического статуса субъекта экспертной оценки профессиональной деятельности.
5. Отсутствие устоявшейся экспертно-корпоративной культуры, профессионального кодекса поведения эксперта.
6. Низкая мотивация профессиональной деятельности эксперта.
7. Неадекватный, явно заниженный имидж эксперта в современном обществе.
8. Отсутствие государственной программы развития и, как результат, отсутствие государственного финансирования на научные разработки данного, стратегически важного направления.
9. Отсутствие централизованной системы профессиональной подготовки и сертификации экспертов.
10. Несоответствие степени профессиональной подготовки экспертов, уровню сложности решаемых задач.
11. Неоднородность экспертного сообщества в нашей стране.
12. Отсутствие новых, инновационных, революционных, прорывных разработок в математическом и технологическом сопровождении экспертной деятельности.

Безусловно, предложенный перечень ошибок экспертной оценки профессиональной деятельности и причин их порождающих не является исчерпывающим и требует дальнейших целенаправленных исследований.

## **Выводы**

1. Необходимо разработать комплекс научно-методических рекомендаций по устранению причин, порождающих ошибки экспертной оценки профессиональной деятельности.
2. Выявленные ошибки экспертной оценки необходимо учитывать и не допускать в экспертной профессиональной деятельности.
3. Необходимо продолжить системное изучение причин ошибок экспертной оценки профессиональной деятельности.
4. Необходимо включить раздел «Ошибки экспертной оценки профессиональной деятельности» в программу подготовки, переподготовки и повышения квалификации экспертов различного профиля.

## **Литература**

- [1] *Литвак Б.Г.* Экспертные технологии в управлении: Учебн. пособие. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Дело, 2004, С.86.
- [2] *Новикова Т.Г.* Экспертиза инновационной деятельности в образовании. М. 2005.
- [3] *Трояновский В.М.* Математическое моделирование в менеджменте. Учебное пособие. – М.: Русская Деловая Литература. 1999, С.149.
- [4] *Афанасьева Т.П., Елисеева И.А., Немова Н.В.* Аттестация педагогических и руководящих кадров в образовании. Практическое пособие.- М: ЦСЭИ, 1996.
- [5] Военно-экономический анализ. М.: Военное издательство, 2001.
- [6] *Тернер Дж.* Социальное влияние. – СПб.: Питер, 2003, С.16.
- [7] *Ларичев О.И., Мошкович Е.М.* Качественные методы принятия решений. - М.: Физматлит, 1996.

*Гребнева Е.М., Абдрахимова Г.М.*

## **ЛИДЕРСТВО, КАК АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ КРИТЕРИЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ СРЕДНЕГО ЗВЕНА**

Главное условие успешной реализации новых стратегий любого предприятия – достаточное количество лидеров. *В долгосрочной перспективе* - это создание основы эффективного управления, развитие управленческого потенциала и лидерства. В качестве такой основы выступают:

- отбор сотрудников, обладающих глобальным видением перспективы, стратегии;
- опережающая подготовка специалистов для работы на определенных позициях, востребующих лидерство.

В данном направлении в ООО «Газпром трансгаз Чайковский» проводится работа по оценке лидерского потенциала руководителей среднего звена, а также резерва кадров, молодых работников в возрасте до 30-35 лет. Изучено более 400 чел.

*Среднесрочная перспектива* в данном направлении деятельности - подготовка лидеров к специфическим ролям, проявляемым в профессиональной деятельности:

1. Поведенческие характеристики и особенности мышления, соответствующие лидерству.

2. Техническая компетентность, знание специфики производства.

3. Способность выстраивать взаимоотношения, определяющие авторитет лидера.

4. Способность осуществлять подготовку преемников, наставничество.

Для этого проводятся специальные образовательные программы - тренинги:

- «управляй собой», направленный на развитие навыков самоанализа, совершенствование навыков планирования своего профессионального роста;

- «управляй другими» - для достижения наибольшей отдачи от подчинённых и коллег в определенных условиях;

- «управляй ситуацией» - для понимания и выявления тенденций;

- «управляй изменениями» - для развития нестандартного мышления и умения видеть новые подходы.

*Краткосрочная перспектива* деятельности в области развития лидерства – сопоставление личных и корпоративных целей. В данном случае, лучшая школа для лидера – это опыт разнообразной работы и трудные задачи. Успех зависит от того, насколько лидеру

удастся понять каждого человека, оценить его профессиональные возможности и потенциал, а также особенности характера (манера работы, мотивация, мировоззрение).

Чтобы рассматривать сотрудника как будущего лидера, важно определить его приоритеты. Главный мотив лидера – готовность и стремление к роли управленца, действительное желание и настроенность на управление людьми и развитие себя как руководителя. Второй – человек является носителем корпоративных культуры или, по крайней мере, не входит в противоречие с корпоративными ценностями [1].

Универсальная модель лидерских компетенций, актуальная для всех компаний, независимо от корпоративной культуры и особенностей бизнеса, по мнению С.Ивановой, старшего партнёра, тренера – консультанта KPG Training Center Ivanova&Lebedeva, включает следующие качества:

1. Готовность взять на себя ответственность за коллектив.
2. Готовность всегда отвечать за общий результат.
3. Предпочтение общего результата личному.
4. Позитивное отношение к людям.
5. Обучаемость, стремление развиваться.
6. Умение и готовность вести за собой, слышать других.
7. Готовность и способность учить других.
8. Умение организовать других, быть экспертом и отличным управленцем.
9. Готовность к непопулярным решениям, наличие собственной точки зрения.
10. Стрессоустойчивость.

Лидеру особенно полезно позаботиться о том, чтобы воспитывать и поддерживать людей через передачу полномочий. Ему необходимо поощрять инициативу, уважать стиль работы энтузиастов, быть готовым терпеть ошибки, использовать различные организационные формы для поддержки идей и экспериментирования, предоставлять вознаграждения за смелые успешные начинания (Татьяна Лобанова, канд. псих. наук, доцент кафедры Управление человеческими ресурсами ГУ-ВШЭ, сертифицированный консультант по управлению ISMSI) [2].

Безусловно, существует некая *парадигма лидерства*.

С точки зрения Дуайта Эйзенхауэра, известного военачальника и президента США, «Лидерство – это искусство заставлять других делать то, что ты хочешь, так, чтобы они думали, будто сами хотят делать это». Лидерство не совсем тождественно менеджменту: «Менеджмент – это искусство добиваться необходимого, а лидерство – искусство определять, чего необходимо сделать» (Питер Друкер, классик менеджмента) [5].

Только организации, одновременно развивающие качества лидеров и менеджеров, являются успешными. К ключевым характеристикам лидера относятся:

- чувство перспективы – видение того, к чему нужно стремиться, в каком направлении двигаться и как достичь цели;
- одержимость своей целью, эмоциональная вовлеченность;
- эмпатия – убежденность в своих действиях, способность заражать этой убежденностью;
- убедительность – умение добиться своего, воздействовать на людей, руководя ими, находить единственно верное соотношение между приказами и убеждением;
- настойчивость – никогда не сдаваться, в случае неудачи принимать новые попытки, способность снова вставать на ноги после поражения;
- терпение – умение ждать подходящего момента, не спеша продумывать все последующие шаги.

Атрибутами лидерства (по Марвину Бауэру) являются:

«Развивайте лидерство прежде всего в себе:

- честность – хороший способ завоевать доверие внутри организации и за её пределами;
- сдержанность и непринужденность – настоящие лидеры думают не о себе, а о компании и подчиненных, ведут себя неформально и непринужденно, поэтому формируют вокруг себя неформальную среду;
- умение слушать – перестать говорить и начать слушать;
- восприимчивость – восприимчивый лидер лучше информирован, у него более продуктивные отношения с коллегами и подчиненными. Он никогда не говорит «нет» сразу, а оставляет себе время на размышление и, каким бы ни было его решение, не забывает сообщить о нём тем, кого оно касается.
- умение войти в положение другого – проявление тактичности, чуткости, осторожность в выражениях, развитие в себе способности чувствовать, по – новому взглянуть на своих коллег, положиться на проницательность, интуицию, сочувствие, чтобы войти в их положение.

- инициативность – не тяните время, подумайте, трезво оцените ситуацию и начинайте действовать. Развивайте умение мотивировать» [6].

В рамках среднесрочной перспективы в администрации ООО «Газпром трансгаз Чайковский» был проведён тренинг А.М.Князева, доктора педагогических наук, доцента кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности РАГС при Президенте РФ «Развитие управленческого потенциала» для молодых, вновь назначенных руководителей, а также работников, находящихся в резерве кадров. В центре внимания – руководитель, успешный, эффективный, умеющий принимать решения, обладающий лидерскими качествами, гибкостью, умеющий брать на себя ответственность.

Целью тренинга было формирование знаний и системных представлений относительно актуального потенциала и компетентности руководителя, структурно – составных слагаемых профессиональной компетентности с точки зрения акмеологического подхода.

Деловая игра «Качества руководителя. Профессиограмма»:

- разработка профессиограммы дала возможность участникам тренинга для рефлексии своих качеств, оценки своей профессиональной направленности;

- слушатели на практике применяли полученные знания в распознавании особенностей руководства подчинёнными с учётом качеств их психики, поведения руководителя в управленческой ситуации, особенностей его коммуникативного взаимодействия;

- разработаны проблемы, касающиеся лидерства - Что порождает лидера? Каковы причины лидерства руководителя? Какие условия и факторы на это влияют? – в диагностической игре «Лидерство и руководство через призму психодиагностики»;

- составление интеллект – карт по методике Тони Бьюзена [3], позволило получить показатели, определяющие профессиональный потенциал руководителя среднего звена ООО «Газпром трансгаз Чайковский».

Получены результаты деятельности работников в процессе обучения и тренинга по актуальным проблемам лидерства, обработанные в концепции «принцип – центричного лидерства» [8]. Выделены следующие уровни лидерства:

**1. Личностный (надёжность)** – основывается на чертах характера и компетентности (мудрости, возможности осуществить выбор, принять решение, осуществление непрерывного профессионального развития).

На самый значимый, первый, уровень участники тренинга отнесли проявление человечности (личность лидера). Немаловажно для них и проявление компетентности, воли и наличие у лидера харизмы. Знания, опыт, умения и навыки – показатель, повторяющийся во всех плоскостях интеллект – карт и являющийся, по мнению работников, одним из основных (рис. 2).

**2. Межличностный (доверие)** - взаимодействие, взаимозависимость, синергия (изобретательность, упорство, продуктивность, новизна, творчество, работа в команде), совершенствование навыков, укрепление доверительных отношений.

Наиболее часто повторяющиеся в интеллект-картах качества: креативность, целеустремлённость, гибкость, открытость и эмпатия, умение взаимодействовать. Главный фактор для руководителей среднего звена – люди, их окружение (рис. 3).

**3. Управленческий (делегирование полномочий).**

На данном уровне слушатели практически единодушно отметили наличие у лидера ответственности и настойчивости. «Я ответственен за то, чтобы работа была выполнена другими людьми» - девиз этого уровня (рис. 4).

**4. Организационный (согласование)** – создание стратегии и системы, решение проблем, создание команды, наём, обучение.

Большую роль, по мнению участников тренинга, играет статус руководителя и его мотивация. Если он дальновиден, активен, умеет создать команду – уважение подчинённых и коллег поможет ему реализовать все планы (рис. 5).

В логике Стивена Кови [4], принцип – центричное лидерство осуществляется изнутри наружу на четырёх уровнях. Каждый уровень качеств необходим, но недостаточен. Это значит, что над развитием аутопсихологической компетентности необходимо работать на всех уровнях. Настоящее развитие характера и навыков неразрывно связано с естественными законами и принципами.

Стратегия достижения целей управления, включающая в себя много философских постулатов, нашла своё подтверждение и в квантовой физике. Когда мы обращаем на это внимание (рефлексируем), мы обретаем силы порвать с прошлым, преодолеть застарелые привычки, достичь межличностной эффективности. В данном случае, тренинг «Мышление в управленческой деятельности» задаёт направление развития:

- основания эффективного мышления;
- структура мышления;
- рефлексивные способности руководителя;

- рациональное мышление специалистов;
- энерго – информационное взаимодействие в управленческой команде.

Планирование и управление своим развитием для работника ООО «Газпром трансгаз Чайковский» выражается в:

- высокой степени удовлетворённости от работы;
- возможности профессионального развития и роста;
- повышении уровня жизни;
- чётком видении личных перспектив;
- возможности целенаправленной подготовки к управленческой деятельности;
- повышении своей конкурентоспособности.

Для ООО «Газпром трансгаз Чайковский» – это выход на новый уровень эффективности, т.к. существует тесная взаимосвязь между лидерами и корпоративной культурой. Одна из важных сторон деятельности руководителя – лидера – управление, в т.ч. и корпоративной культурой. Уникальный талант лидера состоит в умении взаимодействовать с ней, корректируя её.

Однако, лидеры должны быть не только на руководящих постах. Лидерство на нижних ступенях иерархии (руководители среднего звена, ведущие специалисты) также играет важную роль и понимается широко:

- умение организовать рабочий процесс в зависимости от важности задач и времени, необходимого на их выполнение;
- умение убеждать людей добиваться поставленных целей и улаживать конфликты.

Сотрудники с задатками лидеров нужны, ведь благодаря им обеспечивается успешное функционирование предприятия на всех уровнях. «Задача менеджера – не надзор, а лидерство. Требуется такая трансформация стиля управления, чтобы менеджеры стали лидерами» (Эдвардс Деминг) [7].

Фундамент успеха – соединение корпоративной культуры и принципа центрального лидерства в масштабе всей организации. Концепции человеческих отношений, акмеолого – психологических подходов и человеческих ресурсов едины в одном: главное – учитывать интересы людей.

Акмеологический подход к лидерству, в том числе и принцип – центральному, применим к любым отношениям между людьми. Они помогают достигать достойных целей, любви, мира, гармонии, сотрудничества, взаимопонимания, приверженности, креативности и большей эффективности во всех межличностных и управленческих взаимоотношениях.

## Литература

- [1]. Светлана Иванова, Моделируем лидера, Справочник по управлению персоналом, № 6, 2007.
- [2]. Татьяна Лобанова, Управление персоналом в период изменений, «Библиотека персонал – технологий», приложение к журналу Справочник по управлению персоналом, 2010.
- [3]. Бьюзен. Т. Суперинтеллект – 2-е изд. Пер. с англ. – Мн.: «Поппури», 2006
- [4]. Кови С. Лидерство, основанное на принципах. Пер. с англ. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2008.
- [5]. Корпоративная культура и лидерство. Пер. с англ. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2008.
- [6]. Корпоративная культура и управление изменениями. Пер. с англ. – 2-е изд. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2007.
- [7]. Эдвардс Деминг. Выход из кризиса. Новая парадигма управления людьми, системами и процессами. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2007.
- [8]. Материалы деловых игр, проведённых А.М.Князевым, доктором педагогических наук, доцентом кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности РАГС при Президенте РФ в сентябре 2010 года.

## **ПСИХОЛОГО-АКМЕЛОГИЧЕСКИЙ ОТБОР ПЕРСОНАЛА КАК ПЕРСПЕКТИВНАЯ ФОРМА ПРОФОТБОРА**

Проблема кадрового обеспечения для любых сфер профессиональной деятельности является одним из ключевых вопросов, без решения которого невозможно рассчитывать на высокий уровень эффективности хозяйствующего субъекта. Качественный подбор персонала – «головная боль» для многих руководителей. Вместе с тем, такой эффективный инструмент кадровой политики как психологический отбор в большинстве случаев остается не востребованным.

В современной психологической науке вопросам профессионального психологического отбора кадров уделено значительное внимание. На сегодняшний день можно говорить о существовании, в той или иной степени, единого подхода к этой проблеме. Обычно под этой процедурой понимают комплекс мероприятий, направленных на обеспечение качественного отбора персонала организации на основе оценки соответствия уровня развития необходимых психофизиологических (индивидуальных) качеств и свойств личности требованиям профессиональной деятельности [4].

Психологический отбор предполагает осуществление оценки развития индивидуально-психологических и личностных особенностей кандидатов, обуславливающих успешность профессиональной деятельности, в целях установления степени их соответствия требованиям конкретной специальности.

Разработка и внедрение системы профессионального психологического отбора в отдельной отрасли или организации достаточно трудоемка, затратна и обычно состоит из трех основных этапов: исследовательского (разработка системы профотбора), практического (осуществление мероприятий профотбора), оценочного (оценка эффективности мероприятий профотбора).

Ключевыми составляющими исследовательского этапа являются определение профессионально важных качеств и подбор релевантных психологических методик для диагностики уровня их развития.

Под профессионально важными качествами принято понимать любые качества субъекта, включенные в процесс трудовой деятельности и обеспечивающие эффективность ее исполнения по параметрам производительности, качества труда и надежности [3].

Профессионально важные качества могут включать в себя индивидуально-психические и личностные качества субъекта, которые необходимы и достаточны для реализации той или иной профессиональной деятельности. Кроме собственно психических свойств отдельные функции профессионально важных качеств могут выполнять и внепсихические свойства субъекта – соматические, конституциональные, типологические, нейродинамические и др. (например, физическая подготовка).

Иными словами, ПВК – это любые качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность его труда.

Проблема определения комплексов ПВК для различных видов профессиональной деятельности достаточно изучена в современной науке.

В настоящее время в целях выявления профессионально важных качеств для какого-либо вида профессиональной деятельности применяются следующие методы [4]:

- метод инженерно-психологического анализа деятельности;
- метод классификации видов деятельности;
- метод пилотажного обследования;
- метод контрастных пар;
- метод критических инцидентов и т.д.

Все эти методы доказали свою состоятельность на практике и являются результатом серьезных научных исследований, проводимых на протяжении нескольких десятков лет.

Помимо определения комплекса ПВК для какой-либо профессиональной деятельности, ключевой составляющей исследовательского этапа построения системы профотбора, является подбор методик для диагностирования уровня развития этих профессионально важных качеств.

Различные авторы на протяжении долгого времени изучают вопросы достоверной диагностики наиболее значимых блоков профессионально важных качеств, таких как интеллектуальные способности, коммуникативные качества, особенности мотивационной сферы, психологическая и эмоциональная устойчивость, характерологические особенности, свойства темперамента и т.д.

Основным методом выявления тех или иных свойств и качеств личности в современном профотборе является, в первую очередь, психологическое тестирование, также могут применяться проективные методики, метод цветowych выборов и т.д.

В настоящее время разработано великое множество тестовых методик, направленных на диагностику различных качеств и свойств личности:

- тесты интеллекта или когнитивных способностей;
- тесты интересов и оценки особенностей мотивационной сферы;
- тесты специальных способностей;
- тесты оценки психомоторных функций;
- личностные тесты.

Требования к тестовым методикам, используемым в психологическом отборе, чрезвычайно высоки.

По форме применения тестовые методики обычно разделяют на бланковые и компьютерные.

Компьютерные тесты имеют ряд преимуществ, основным из которых является минимизация временных затрат на обработку результатов. Вместе с тем, компьютерные методики предполагают изначально больший уровень инвестиций в организацию профотбора.

В настоящее время целый ряд коммерческих организаций, специализирующихся на разработке программного обеспечения, предлагают для нужд профотбора аппаратные комплексы с соответствующим программным обеспечением для психологического тестирования с применением самых различных методик для получения «полной» психологической характеристики обследуемых. Важно, что при этом они подразумевают использования данных комплексов, в том числе, недостаточно подготовленными специалистами или вообще людьми без какой-либо специальной подготовки. Это качество предлагаемого продукта производители позиционируют как преимущество, позволяющее работодателю «экономить» на привлечении квалифицированного психолога.

По нашему мнению, проведения процедуры психологического отбора без участия специалиста-психолога недопустимо, так как, вероятность ошибочных выводов по кандидатам вырастает многократно, соответственно сводит на нет все усилия по организации психологического отбора. В первую очередь, это касается оценки личностных свойств, особенностей мотивации, ценностных ориентаций и т.д.

Таким образом, организация профессионального психологического отбора должна включать, в первую очередь, привлечение грамотного специалиста в этой области, который и будет определять перечень необходимых методов психодиагностики и форм проведения процедуры психологического отбора.

Кроме того, на этапе практического осуществления мероприятий профессионального психологического отбора необходимо обеспечить ряд условий, которые также могут потребовать дополнительных финансовых затрат.

Среди таких условий могут быть обеспечение специальными помещениями и оборудованием, а также конфиденциальности в отношении применяемых психодиагностических методик.

Таким образом, организация качественного психологического отбора персонала в любом случае требует значительных временных и финансовых затрат, чем во многом и обусловлена ограниченность его использования.

В настоящее время психологический отбор активно используется, в основном, в сферах деятельности, подразумевающих особые требования к специалистам, например, военная и правоохранительная служба.

Помимо значительных финансовых затрат ограниченность применения традиционного подхода к психологическому отбору персонала обусловлена еще рядом объективных и субъективных факторов. Среди них такой глобальный фактор как *степень психологической грамотности общества в целом и руководящего звена национальной экономики в частности* [4]. Он характеризуется отношением общества, властных структур и должностных лиц к проблеме использования достижений психологии в практической деятельности.

Очевидно, что данная проблема носит комплексный характер и не решается в одночасье. Вместе с тем, в настоящее время наблюдается положительная тенденция популяризации психологических технологий, в том числе, и в управленческой сфере.

Но наиболее значимым, по нашему мнению, фактором ограниченности применения профессионального психологического отбора персонала является *фактор профессии*.

Необходимо признать, что не все виды профессиональной деятельности предъявляют к специалистам такие же жесткие требования к свойствам личности как, например, правоохранительная деятельность, соответственно, значимость подробной диагностики уровня развития тех или иных специальных качеств не представляется столь очевидной.

По мнению К.М. Гуревича [5], профессиональный психологический отбор необходим в видах деятельности, связанных с искусством, и там где нужна специальная выраженность свойств нервной системы. Профессионально важные качества в такой работе биологически обусловлены и носят некомпенсируемый характер. Исследователь называет их профессиями первого типа – с абсолютной профессиональной пригодностью. Профессии второго типа (с относительной профессиональной пригодностью) не ставят для желающих работать в них непреодолимых преград в виде особых личностных качеств, пригодность к ним может быть сформирована у любого человека на базе разнообразных индивидуальных черт.

В связи с этим возникает вопрос – что делать работодателям в массовых сферах профессиональной деятельности: стоит ли организовывать процедуру психологического отбора в областях, где не требуется наличие каких-то биологически обусловленных свойств личности, или достаточно ограничиться профессиональным отбором на основе оценки профессиональных знаний и навыков будущих работников (что и происходит в настоящий момент в абсолютном большинстве организаций, как государственных, так и в частном секторе экономики).

Наиболее «продвинутые» работодатели помимо оценки профессиональной компетенции соискателей, осуществляют тщательную проверку их биографических данных, а также, проводят полиграфические исследования, как правило, с помощью привлекаемых специалистов. Данные исследования, в первую очередь, направлены на выявление негативных свойств личности (например, алкогольная или наркотическая зависимость) или фактов, компрометирующих соискателя (совершение правонарушений, грубое нарушение трудовой дисциплины и т.д.). По совокупности всех проверочных и оценочных мероприятий и принимается окончательное решение о приеме на работу того или иного кандидата.

Очевидно, что данные мероприятия нельзя считать психологическим отбором персонала. Как следствие – часто приходится наблюдать, когда принятый сотрудник, успешно прошедший все «испытания», не вписывается в новую для себя профессиональную среду: недостаточно профессионально эффективен, не находит взаимопонимания с коллегами, его личные цели входят в противоречие с целями организации и т.д.

Из чего следует, что психологическая составляющая профессионального отбора является его необходимым и неотъемлемым элементом, если работодателю нужны понастоящему эффективные кадры, при необходимости, способные решать задачи любого уровня сложности.

С другой стороны, как уже говорилось ранее, традиционная схема организации психологического отбора персонала достаточно трудоёмка, финансово затратна и не всегда оправдана, в связи с чем, актуализируется необходимость выработки новых подходов в этой области психологической науки, позволивших бы существенно расширить географию применения данной процедуры.

*По нашему мнению, новый, актуальный для большинства профессиональных сфер, подход к профессиональному отбору кадров должен акцентировать внимание на определении общего уровня профессионализма соискателей или предпосылок для его динамичного развития.*

Акмеология определяет профессионализм, как систему, состоящую из четырех взаимосвязанных подсистем: профессионализма личности, профессионализма деятельности, нормативности деятельности и поведения и продуктивной Я-концепции [1].

Профессионализм деятельности определяется, как характеристика, отражающая высокую профессиональную квалификацию и компетентность, разнообразие эффективных профессиональных навыков и умений, владение современными способами решения задач.

Профессионализм личности отражает высокий уровень профессионально важных и личностно-деловых качеств, акмеологических инвариантов профессионализма, высокий уровень креативности, адекватный уровень притязаний, мотивационную сферу и ценностные ориентации, направленные на прогрессивное развитие специалиста [1].

Нормативность деятельности и поведения – характеристика, отражающая высокий уровень нравственной регуляции профессиональной деятельности и поведения и включающая знания о профессиональной этике, представления о нравственности и нравственных нормах; положительное отношение к профессиональной деятельности, стремление к самореализации и достижениям и др.

Продуктивная Я-концепция, отражает устойчивую осознанную и переживаемую как неповторимую систему представлений субъекта о самом себе, на основе чего он строит свои отношения и взаимодействия.

Как видно из представленных определений подсистем профессионализма, все они, в той или иной степени, помимо прочего, отражают свойства, которые можно отнести к профессионально важным качествам, исходя из определения их, как любых качеств, определяющих успешность профессиональной деятельности.

В чем же состоит различие между этими категориями? По нашему мнению, категория профессионально важные качества более относится к субъекту деятельности, в то время как, категория профессионализм характеризует как субъекта деятельности, так и личность, в целом.

Кроме того, можно говорить о том, что высокий профессионализм подразумевает не только значительный уровень развития профессионально важных качеств, но и является основой для их дальнейшего развития.

*Новый подход к профессиональному отбору кадров должен строиться, прежде всего, на основе понимания комплекса профессионально важных качеств, необходимых для какой-либо деятельности, как динамичной системы, развитие которой зависит от ряда объективных и субъективных факторов*, тем более, когда заходит речь о видах профессиональной деятельности, где для успешной профессионализации не требуются наличие некомпенсируемых биологически обусловленных качеств.

Ключевой составляющей динамичного развития профессионально важных качеств и профессионализма, в целом, выступают свойства личности, определяемые как акмеологические инварианты профессионализма. Само это понятие определяется как основные качества, умения и внутренние побудительные причины, обеспечивающие высокую продуктивность, стабильность деятельности, независимо от ее содержания и специфики, а также активное саморазвитие специалиста, реализацию его творческого потенциала.

Акмеологические инварианты профессионализма можно разделить на две группы:

- *общие*, полностью не зависящие от специфики деятельности;
- *специфические (особенные)*, в определенной мере отражающие специфику профессиональной деятельности.

К общим акмеологическим инвариантам профессионализма можно отнести: развитую антиципацию, рефлексию, высокий уровень саморегуляции, социальное мышление, умение принимать решения и устойчивую образную сферу [1].

Наши исследования, посвященные исследованию проблемы развития профессионально важных качеств оперативных сотрудников правоохранительных органов, показали, что в качестве акмеологических инвариантов профессионализма, в первую очередь, выступают мотивационные качества.

Не менее важны ценностные ориентации личности, определенные свойства темперамента и т.д.

Важно следующее, *высокий уровень развития определенных свойств личности, определяемых как акмеологические инварианты профессионализма, позволяет прогнозировать также высокий уровень профессионально важных качеств или его динамичное развитие. В то же время недостаточное развитие данных свойств предполагает невозможность достижения действительно высокого уровня профессионализма.*

Исходя из вышеизложенного, диагностика уровня развития свойств и качеств личности, выступающих в качестве акмеологических инвариантов профессионализма, может выступать приоритетной сферой для психологического отбора персонала.

Такую форму профессионального отбора можно обозначить как психолого-акмеологическую и дать следующее определение: *профессиональный психолого-акмеологический отбор персонала – это комплекс мероприятий, направленных на обеспечение качественного отбора персонала на основе оценки уровня развития качеств и свойств личности, выступающих в качестве акмеологических инвариантов профессионализма, позволяющих прогнозировать успешную профессионализацию и соответствие требованиям профессиональной деятельности.*

Важно отметить, что психолого-акмеологический отбор персонала, также как и психологический, не только не исключает, а предполагает также проведение других видов профотбора: медицинского, физического и отбора по степени профессиональной подготовленности.

Кроме того, психолого-акмеологический отбор не «отбраковывает» кандидатов, как, в принципе, не соответствующих требованиям профессии, он лишь позволяет работодателю выбрать наиболее перспективных сотрудников, исходя из оценки их личностных качеств. Соответственно психолого-акмеологический отбор возможно осуществлять только по вакансиям, предполагающим проведение конкурса.

Наиболее значимым преимуществом психолого-акмеологического отбора является его универсальность – применимость к большинству видов профессиональной деятельности. Единая для большинства профессиональных сфер система профессионального психолого-акмеологического отбора персонала существенно упрощает процесс его организации – у работодателей отпадает необходимость в проведении трудоемкого исследовательского этапа.

Другим важным преимуществом психолого-акмеологического отбора персонала может стать возможность использования методов оперативной диагностики, о возможности и преимуществах использования которой при психологическом отборе мы говорили ранее [2].

Под «Оперативной психодиагностикой» мы понимаем *комплекс методов, позволяющих быстро и достоверно определять психологические характеристики (особенности) личности, а также конкретизировать (корректировать) цели психологического исследование непосредственно в его ходе.*

Исходя из этого определения, к основным методам оперативной психодиагностики, в первую очередь, следует отнести малоформализованные методики: беседу, наблюдение, изучение продуктов деятельности.

Одним из наиболее важных преимуществ малоформализованных методик, является экономность их применения и быстрота получаемых результатов.

Таким образом, предлагаемый нами акмеологический подход к организации профессионального отбора предполагает не только более глубокое изучение личности соискателей, но и меньшие затраты на эту процедуру. Вместе с тем, необходимо отметить, что психолого-акмеологический отбор персонала не будет эффективен без участия компетентного специалиста.

### Литература

- [1]. Акмеология в вопросах и ответах: Учеб. пособие / А.А.Деркач, Е.В.Селезнева. - М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2007.
- [2]. *Бабичев И.В.* Отбор персонала с использованием методов оперативной психодиагностики. Акмеология. Научно-практический журнал. 2012, № 3 (43).
- [3]. *Батаршев А.В., Алексеева И.Ю., Майорова Е.В.* Диагностика профессионально важных качеств. – СПб.: Питер, 2007.
- [4]. *Маклаков А.Г.* Профессиональный психологический отбор персонала. Теория и практика: Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2008.
- [5]. Психологическая диагностика: Учебник для вузов / Под ред. М.К. Акимовой, К.М. Гуревича. – СПб.: Питер, 2008.

# ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

---

*Худобина О.Ф.*

## ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БИЛИНГВАЛЬНОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Актуальность билингвального обучения как альтернативного способа постижения мира специальных и профессиональных знаний, как компонента углубленного языкового образования определяется, прежде всего, всеобщей мировой тенденцией к интеграции в экономической, культурной и политической сферах. В образовательной сфере данная тенденция обуславливает стремление к интеграции предметного знания, направленности на познание целостной картины мира. Обучение на билингвальной основе «обеспечивает студентам широкий доступ к информации в различных предметных областях, получение новой информации в соответствии с индивидуальными потребностями, возможности непрерывного образования, что создает дополнительные шансы конкурировать на общеевропейском и мировом рынке специалистов» [4, с. 25].

Билингвальное образование, предполагающее обучение той или иной специальности на двух языках, реализуется через разработку межкультурных образовательных программ, билингвальных курсов, конструирование новых педагогических технологий, проведение совместных научных исследований, обучение иностранных студентов; взаимное участие студентов в педагогической практике за рубежом, использование в образовательном процессе билингвально-дидактического компонента и мировых систем качества. Интерес к билингвальному образованию в современной России возник не в условиях естественного контактного двуязычия, а в новом образовательном контексте, который характеризуется преодолением замкнутости и разрушением искусственных барьеров между Россией и другими странами, формированием и расширением рынка образовательных услуг и международных контактов образовательных учреждений, процессами ее интеграции в европейское и мировое культурно-образовательное пространство. При этом язык представляет собой, прежде всего образовательную ценность, расширяющую спектр профессиональных перспектив выпускника [4]. Всё это, безусловно, актуализирует вопрос личностно-профессиональной подготовки преподавателя высшей школы, билингвального преподавателя (*English as second language or bilingual teacher*). Высококвалифицированный преподаватель в большей степени определяет успех билингвального обучения. Но остается нерешенным вопрос: кто он билингвальный педагог? Где и как готовят педагогов-билингвов?

Сегодня проблема специальной профессиональной подготовки билингвальных преподавателей является весьма актуальной, причем недостаточное количество учреждений, обеспечивающих эту подготовку и самих преподавателей часто оказывается роковым для идей билингвального образования в целом. Как в России, так и за рубежом до сих пор существует дефицит билингвальных педагогов. За рубежом билингвальное образование часто подвергается серьезной критике, что в глазах общественности снижает престиж профессии. Бытует мнение, что деятельность билингвального учителя «сплавляет все этносы и культуры в однородную массу» или «снижает уровень знаний билингвально обученных детей, ухудшая тем самым их перспективы» [1, с. 88]. К подобным упрекам обычно присоединяются рассуждения на тему о «деструктивном влиянии иммигрантской культуры», особенно если иммигранты приезжают из слаборазвитых стран. В результате учитель, работающий с «отсталыми и деструктивными» иммигрантскими детьми, частично теряет авторитет даже в собственных глазах, что неизбежно снижает его педагогический потенциал (там же). В Со-

единенных Штатах Америки билингвальные педагоги это преимущественно потомки детей недавних иммигрантов. Первоначально основной целью билингвального образования там являлась интеграция этнических меньшинств в доминирующую англоязычную среду, при которой декларировалось этническое и языковое равноправие, воплощаемые через идеи бикультурного воспитания. Но несмотря на то, что законодательство США гарантировало детям равные возможности, на деле оказывалось, что иммигрантские дети должны были довольствоваться образованием значительно более низкого качества. В билингвальных школах не хватало компьютеров, видеотехники, квалифицированных специалистов [2]. Так, в Нью-Йорке четверть учеников государственных школ были пуэрториканцы (70-е годы), но только 1,5% нью-йоркских учителей владели как английским, так и испанским языками (там же). Даже значительное увеличение заработной платы не решало проблемы, так как учителя не стремились работать в школах, где был низкий уровень образования, присутствовала атмосфера бедности и бесперспективности. Безусловно сложившаяся к концу XX века социально-экономическая и демографическая ситуация стимулировала поиск новых путей и идей в сфере двуязычного образования, адекватно отражающих изменившуюся реальность, однако и сейчас в США наблюдается острый дефицит квалифицированных билингвальных педагогов [7; 8; 9].

Иначе ситуация с билингвальным образованием складывается в Европе. В отличие от североамериканских моделей, в которых билингвальное образование не носит всеобъемлющего характера, в ряде европейских стран речь идет о билингвальном и даже трилингвальном «всеобуче», охватывающем широкие социальные слои. В этом плане показателен пример Люксембурга. Вся систему образования страны пронизывает трилингвальный дидактический компонент. В этом случае можно говорить о трансформации билингвального образования в полилингвальное, а бикультурного воспитания - в поликультурное. В больших европейских городах благодаря развитию движения за права детей, закономерно возникает требование к полноценному образованию детей иммигрантов. Кроме того, целями билингвального образования в Европе являются: интеграция в мировое образовательное пространство, межкультурная коммуникация и поликультурное воспитание, расширение общего кругозора учащихся и студентов, интеллектуальное развитие за счет овладения иностранным языком и усвоения средствами этого языка новых пластов культуры и знаний, новых социально-исторических и профессиональных образцов и ценностей. Подготовка преподавателей для билингвального обучения в Германии, к примеру, осуществляется по следующим программам:

а) преподаватели с квалификацией «иностранный язык и спецпредмет» (в ФРГ эти преподаватели стали «пионерами» билингвального обучения; не имея сначала специальной квалификации, они пошли от практики к теории, создав «билингвальные проекты»);

б) преподаватели с квалификацией «спецпредмет на не родном языке» (знание иностранного языка они приобретают посредством пребывания в стране изучаемого языка, получая специальный сертификат);

в) преподаватели, окончившие факультет иностранных языков, получившие педагогическое образование в родной стране, которые посещают курсы по билингвальному обучению [3].

Однако и в Европе также ощущается острая потребность в преподавателях по иностранному языку, не просто владеющих языком в совершенстве, но и специальной терминологией, обучавшихся специальному предмету на иностранном языке. Эти преподаватели (content-based foreign language teacher) очень востребованы на международном рынке труда. Хотя и здесь зачастую государственная помощь и подготовка билингвальных преподавателей сильно затруднена публичными дискуссиями о разрушающем воздействии языков меньшинств на местное население и его культурные ценности. Лишь небольшое количество учебных учреждений обеспечивает подготовку такого рода специалистов по специально разработанным программам изучения иностранного языка по их выбору (арабский, английский, французский, датский, фризский и др.), иностранной литературы и предметов общекультурного цикла (cultures) выбранного языка. Однако по данным на 1996 год программы подготовки билингвальных преподавателей в Нидерландах не имели четкого учебного плана и надлежащего методического обеспечения [10].

Однако, не смотря на наличие тех или иных проблем, накопленный зарубежными исследователями опыт билингвального обучения и преодоления общественных и расовых предрассудков оказывает нам неоценимую поддержку в собственных начинаниях. Наши исследователи активно используют описываемый в зарубежной литературе опыт, включают собственный и пытаются соотнести его с реалиями российской педагогической парадигмы и, по возможности, опробовать. Цели современного билингвального образования в России следует рассматривать в широком, глобальном, и узко-практическом смысле, так или иначе образующих некое целевое единство.

В настоящее время перед российским государством стоит очевидная важнейшая задача – упрочнение своего геополитического статуса на мировой арене. Образовательная система может содействовать решению этой задачи, используя билингвальное образование как эффективный инструмент распространения российского культурного влияния в мире. Российская модель билингвального образования, по нашему мнению, должна быть ориентирована на максимальное распространение образцов и ценностей русской культуры, осуществляемое через процессы межкультурного взаимодействия, интеграции и интернационализации.

Россию, США и европейские страны сегодня начинает сближать наличие значительного количества мигрантов, а, следовательно, необходимость в разработке образовательных программ, облегчающих их адаптацию к доминирующей языковой и культурной среде, не следует также забывать о национальных школах в отдельных регионах страны. Глубоко изучение опыта билингвального образования европейских стран может иметь большое значения для развития инновационных технологий обучения в общеобразовательных и национальных школах России, обучения иностранных студентов в российских вузах. Билингвальное образование способствует не только оправданию у российских школьников и студентов социальных ожиданий, связанных с их дальнейшими образовательными, профессиональными перспективами и социальной мобильностью, но и более глубокому анализу и познанию собственной русской культуры через процесс познания чужой. Как отмечает Л.Н. Лузина: «Разум тогда и только тогда разум, когда он не тождествен течению своей мысли, когда он способен посмотреть на это течение со стороны ... Посмотреть как на иное «я» во мне. Без этого «я», без иной культуры я не способен ощутить свою уникальность» [4, с. 199]. Гёте писал: «Кто не знает иностранных языков, ничего не знает и о собственном языке». «Не познав горького вкуса – не познаешь и сладкого» - гласит татарская пословица. «Всё познается в сравнении» - говорит народная мудрость.

На сегодняшний день в России сложился некоторый опыт подготовки преподавателей-«билингвов». К примеру, в Саратове существует опыт подготовки учителей по специальности «экология и английский язык», «география и немецкий язык». Целью проекта являются: присвоение квалификации учителя предметника и учителя иностранного языка и развитие диалога педагогических культур в университетском образовании. В новгородской «билингвальной школе» (Великий Новгород) билингвальная образовательная программа предназначена для студентов 2-3 курсов (4-6 семестры) психолого-педагогического факультета, обучающихся по специальности «Педагогика/психология» с дополнительной специальностью «Иностранный язык». Дисциплины для данной образовательной программы отбираются, с одной стороны, исходя из степени близости и сопоставимости содержания соответствующих дисциплин в отечественной и зарубежной педагогике, а, с другой стороны, - из того нового, чем теоретический и практический зарубежный опыт может обогатить процесс развития профессиональной педагогической культуры будущего специалиста и становления его поликультурной образованности. Таким образом, в билингвальный курскулум по педагогике входят следующие разделы: «Теория и практика билингвального обучения», «Реформаторская педагогика», «Дидактика», «Социальная педагогика» и др. Эти билингвальные образовательные программы создают не только дополнительные возможности для расширения спектра знаний по специальным вопросам профессиональной культуры, что в целом повышает когнитивный уровень поликультурной образованности студентов, но и возможность быть мобильным, высококвалифицированным специалистом в определенной области знания на европейском и мировом рынке труда.

В Волгоградском государственном медицинском университете, активно работают с иностранными студентами в рамках билингвального континуума. Здесь обучение иностранному языку преподавателей осуществляется на языковых и специальных курсах, организуемых каждый год в вузе в искусственных условиях, максимально методически приближенных к естественным, воссоздающим реальную коммуникативную ситуацию: на учебном занятии, на экзамене, в поликлинике, в больнице и т.д. Этот опыт скорее косвенно, чем напрямую можно отнести к опыту подготовки билингвального преподавателя, поскольку здесь рассматривается исключительно коммуникативная сторона многопланового процесса подготовки билингвального педагога. Такую же роль выполняют различные курсы иностранного языка, посещаемые преподавателями в рамках процесса повышения квалификации.

В Волгограде, в педагогическом университете, существует успешный опыт подготовки специалистов по двум направлениям: «физика и английский язык», «информатика и английский язык», «русский язык и английский язык». Это единичный и уникальный опыт подготовки билингвального педагога в городе, несмотря на то, что основной целью его выступал и выступает не формирование билингвальной профессиональной компетентности, а расширение профессиональных шансов обучаемых, профессиональная мобильность и ди-

нализм. Тем не менее, этот опыт может иметь большое значение для развития идей и реализации целей билингвального образования.

В Казани опыт билингвального образования реализуется на примере подготовки специалистов по двум специальностям: «математика и английский язык». В Тамбовском государственном техническом университете действует центр подготовки международных специалистов, где обучение студентов экономических и технических специальностей проводится на иностранном языке с целью развития языковой компетенции, академической мобильности и доступа к глобальному информационному пространству [6]. В Томском политехническом университете проблему формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции решают посредством изучения иностранного языка в течении всего курса обучения и введением на пятом курсе дисциплины «Профессиональный иностранный язык». Это предполагает наличие тесного сотрудничества преподавателей иностранного языка и преподавателей специальных дисциплин. Для реализации обозначенных задач последние проходят языковую подготовку в институте инженерной педагогики ТПУ, а преподаватели иностранного языка знакомятся с содержанием профессиональной подготовки специалистов. Безусловно, и те и другие испытывают определенные сложности в ходе такой подготовки [5].

Несмотря на немалый опыт реализации билингвальных и квазibiliнгвальных программ в высшей школе России остаются нерешенными некоторые вопросы. К примеру, почему в качестве билингвальных выбираются именно эти специальности и эти иностранные языки? В некоторых, так называемых, «квазibiliнгвальных проектах» двойные специальности существуют самостоятельно, как две самостоятельные, не связанные между собой области, в некоторых программах изучение иностранного языка и как результат формирования иноязычной коммуникативной компетенции выступает в качестве основной цели обучения. Не всегда четко определены критерии различия в содержательном и процессуальном компонентах в обучении билингвальных педагогов для школ и для вузов.

Таким образом, можно сказать, что на сегодняшний день в России процесс подготовки билингвальных педагогов ещё носит несистемный и фрагментарный характер, несмотря на то, что российское педагогическое сообщество постепенно начинает приходить к осознанию важности билингвального образования для современной российской образовательной школы, активно интегрирующейся в общеевропейское и мировое образовательные пространства. Отдельные образовательные учреждения при помощи билингвального обучения решают свои частные задачи, выдвигает свою целевую доминанту билингвального обучения, но на глобальном уровне отсутствует единство целей, идей и целостной концепции билингвального образования для определенных специальностей и подготовки агентов билингвального образования – билингвальных педагогов, как школьного, так и высшего образования. Между тем очевидно, что указанное единство должно существовать, поскольку это позволит координировать образовательную политику и повысит эффективность подготовки как будущих билингвальных специалистов, так и будущих билингвальных педагогов.

Решение проблемы подготовки будущих билингвальных преподавателей состоит, во-первых, в необходимости разработки теоретической концепции профессиональной подготовки билингвальных педагогов для целей и высшей, и средней школы, практическим воплощением которой может стать возможность получения студентами инженерных, технических, естественнонаучных, медицинских, фармацевтических, математических и других направлений второй гуманитарной специальности с усилением в языковой области. То есть лингвистический модуль должен стать составной частью современного комплекса процесса гуманитаризации, предусматривающего интеграцию иностранного языка как на содержательном, так и на процессуальном уровне в предметно-профессиональные области подготовки будущих билингвальных специалистов. Что в свою очередь должно быть реализовано через изучение отдельных профессиональных дисциплин, модулей на иностранном языке; внедрение методов контроля и аттестации на иностранном языке или двух языках одновременно; использование двух языков как способов познания, самопознания и саморазвития личности и т.д. Необходимо активно внедрять билингвальные программы подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов, вовлеченных в билингвальную практику на базе ведущих педагогических вузов страны, организовывать ежегодные конференции и семинары по вопросам повышения качества подготовки агентов билингвального образования, создавать системы международных образовательных практик, обменов, предполагающих совместное участие педагогов в билингвальных образовательных программах как в России, так и зарубежом.

## Литература

- [1] Алиев, Р., Каже, Н. Билингвальное образование. Теория и практика. Рига, «RETORICA A», 2005.
- [2] Данилова, М.В. От американизации до культурного плюрализма: дети иммигрантов и реалии образовательной политики США // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2009. № 83. С. 87-97.
- [3] Носачева, Е.А. Билингвальное обучение и изучение иностранных языков на билингвальной основе. Ростов н/Д, 2004.
- [4] Певзнер, М.Н. Билингвальное образование в эпоху глобализации: монография / М.Н. Певзнер, А.Г. Ширин; Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого.- Великий Новгород, 2010.
- [5] Синайлова, Н.Ю., Малетина Л.В. Инновационная технология: обучение в сотрудничестве // Известия ТПУ. 2006. Том 309. № 5. С. 250-255.
- [6] Хабарова, Л.П. – Билингвальное образование в высшей школе: зарубежный и отечественный опыт // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. 2011. № 24. С.846-852.
- [7] Bilingual teacher pathway (Portland State Graduate School of Education: Curriculum and Instruction).- <http://www.pdx.edu/ci/bilingual-teacher-pathway>
- [8] Education & Library Science. English as Second Language or Bilingual Teacher (K-12).- <http://www.geteducated.com/career-center/detail/english-as-second-language-or-bilingual-teacher-k-12>.
- [9] Bilingual Teacher Education Requirements and Career Info.-[http://education-portal.com/bilingual\\_teacher.html](http://education-portal.com/bilingual_teacher.html)
- [10] Van Essen, A.J. 1996. Language teacher training and bilingual education in the Netherlands, University of Groningen, Institute of Applied Linguistics.- [Электронный ресурс]. Режим доступа:  
<http://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=language%20teacher%20training%20and%20bilingual%20education%20in%20the%20netherlands&source=web&cd=1&sqi=2&ved=0CDQQFjAA&url=http%3A%2F%2Fuserpage.fu-berlin.de%2Ffelc%2Ftnp1%2FSP6NatRepNL.doc&ei=eKXxULGiDInTsgayoYCQBg&usq=AFQjCNFZI-j2TxNFp8JDQ5xeCYBXVftmyw&cad=rjt>

Гагарин А.В.

### **ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ В КУРСЕ ЗООПСИХОЛОГИИ И СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ**

Актуальность концептуально-дидактической и методической проработки учебного курса «Зоопсихология и сравнительная психология» бакалаврской образовательной программы направлению подготовки «Психология» (030300) обусловлена, прежде всего, причинами теоретико-методологического, эколого-психологического и практического, социально-экономического, информационного и образовательного плана.

*Теоретико-методологические причины.* В последние два-три десятилетия появились различные методологические подходы к изучению поведения и психики животных, получены и принципиально новые данные в этой области психологической науки. Принципиальное противоречие, которое в современной психологии вновь обострилось, заключается в противостоянии ключевых парадигм в изучении и осмыслении природы психики – гуманитарной (социокультурной) и естественнонаучной (биологизаторской) [5]. При этом, предпринимается попытка вывести на первый план парадигму «синтетическую», интегративную, объединяющую важнейшие идеи двух парадигм. В тоже время, до сегодняшнего момента принятие данной парадигмы как предмета научного рассмотрения находится под вопросом. Все это привело сегодня к тому, что в развитии зоопсихологии как научного и учебного направления наблюдается либо естественнонаучный крен, когда делается упор на биологизаторские аспекты поведения и психики животных, когда на первый план выходит инстинктивная природа поведения, либо наоборот аспекты социального поведения, присутствие исключительно человеку, становятся предметом обсуждения по отношению к животным, находящимся «далеко за пределами» интеллектуальной стадии развития психики.

*Эколого-психологические и практические причины.* В последние годы в рамках экпсихологического подхода к развитию психики начинают говорить о необходимости смеще-

ния изучения человека и природы с антропоцентрической оси на природоцентрическую [6, 7, 8]. Сегодняшние проблемы человеческого общества диктуют необходимость осознания человеком своего единства с природой вообще, и с животными, – в частности, с целью выживания в условиях глобальных экологических проблем, связанных с нарушением равновесия во взаимоотношениях человека и природы, немаловажное значение в котором имеют соответствующие межвидовые взаимодействия человека и различных групп животных. При этом психологическое *взаимодействие* человека и животных практически не изучено. Предметом исследований выступают психологические особенности человека, либо воздействующего на животного, например, при дрессировке животных, либо принимающего воздействие от животного, например, при анималотерапии, либо предметом исследования выступают психические особенности животных [6, 7]. Тем не менее, в практическом плане актуальность выявления психологических факторов, детерминант и условий межвидового взаимодействия человека и животных как компонентов единой экологической среды очевидна. С другой стороны, актуальна и важна разработка различных моделей взаимодействия человека с животными, данные которых можно использовать в практической деятельности психолога, например, в рамках анималотерапии.

*Социально-экономические, информационные и образовательные (теоретические, дидактические и методические) причины.*

Во-первых, тенденции в социально-экономическом развитии мировой и отечественной системы высшей школы привели к актуальной необходимости их интеграции. Понятно, что это предопределяет как специфику функционирования личности в современных условиях общего информационно-образовательного и научно-образовательного пространства, так и соответствующую специфику ее образования и развития. И в данном случае речь идет даже не о кардинальной «смене» парадигм в нашем образовании, а прежде всего, об интеграции традиционной российской (общественно-ориентированной, «деятельностной») и инновационной глобальной (индивидуально-ориентированной, «компетентностной»).

Во-вторых, если традиционно образовательный процесс был направлен на трансляцию «готовых» знаний, которые могли способствовать более или менее успешной социализации личности, ее стабильной жизнедеятельности на различных этапах личностного и профессионального становления (дошкольное воспитание, школа, вуз, послевузовская подготовка, повышение квалификации). То сегодня, в активно развивающемся изменяющемся информационном обществе личность должна быть готова к деятельности (учебной, профессиональной, практической и т.д.) в условиях непрерывно и быстро изменяющейся информационной среды. И в этой связи на первый план выходит соответствующая подготовка личности к эффективному самостоятельному взаимодействию с указанной средой, развитие ее готовности к продуктивному самостоятельному решению личностных и профессиональных задач, в том числе к самостоятельному прогнозированию «траектории» собственного развития, к эффективному межличностному и информационно-коммуникационному взаимодействию, к освоению и переработке информации, к деятельности в сложных, противоречивых, неопределенных и даже экстремальных жизненных ситуациях. Очевидно, что при этом постоянно нарастает количество различных информационных продуктов в результате беспрецедентного увеличения скорости обмена информацией, а современное образование личности должно базироваться на качественно новых (в плане получения и осмысления информации, в том числе учебной) принципах ее подготовки к эффективной жизнедеятельности. Поэтому на современном этапе реально важен и необходим переход от знаниевой парадигмы образования и развития личности к парадигме, в основе которой лежит подготовка личности к самообеспечению активной и продуктивной жизнедеятельности в глобальном информационном социуме.

В третьих, сказанное требует выявления практических путей создания особой образовательной среды в условиях профессионального обучения будущего психолога в высшей школе, в которой ее субъект с одной стороны, мог бы получить образование, соответствующее и потребностям его личности, и реальной ситуации развития Российского общества, и реалиям глобального информационно- и научно-образовательного пространства. С другой, – которая бы способствовала индивидуализации «образовательной траектории» и развитию способностей личности, ее самости, ее совершенствованию и саморазвитию. Такая среда должна представлять собой совокупность условий, факторов, возможностей для организации и развития максимально возможного количества, и, несомненно, различного качества (содержания) форм активности личности, и прежде всего – ее самостоятельной деятельности в данной среде (информационной, коммуникационной, коммуникативной, непосредственно учебной, познавательной, практической и т.д.). Такого рода активность призвана способствовать развитию готовности личности к нарастающим изменениям в различных сферах жизнедеятельности человека в современном обществе.

В-четвертых, перечисленные выше моменты должны быть необходимо учтены в дидактической проработке курса. Кроме того, особо отметим, что в данном случае и в процессе преподавания современной зоопсихологии и сравнительной психологии, и в процессе учения – усвоения противоречивой научной информации возникают принципиальные трудности. Соответственно, и у преподавателя, и у студента. Преподавание зоопсихологии и сравнительной психологии как междисциплинарного направления требует и психологической, и биологической подготовки [5]. Сегодня же зачастую данный курс читается будущим психологам либо биологами, либо психологами, либо людьми, вообще не имеющими ни психологического, ни биологического образования! Понятно, что биолог наполняет психологическую терминологию собственным (в силу сложившегося – биолого-ориентированного – мировоззрения) смыслом. А психолог, не имея системных экологических, зоологических и этологических, общебиологических знаний, и тем более практического опыта взаимодействия с животными, экстраполирует «человеческое измерение» окружающего природного мира и особенностей взаимодействия с ним на поведение и практическую деятельность животных в среде их обитания. В первом случае биологизация курса уводит студентов «далеко» от закономерностей и механизмов психической деятельности животных, ее происхождения и развития. А ведь осмысление этих позиций играет ключевую роль в успешном системном освоении общепсихологического научного знания в дальнейшем. Во втором случае «выпадает» из проблемного поля читаемой дисциплины существенная для понимания психики животных специфика их морфологии, физиологии, образа жизни.

В связи со сказанным нами разработана, предложена и успешно апробирована в *оригинальной версии* курса «Зоопсихология и сравнительная психология», который адресован будущим психологам (бакалаврам психологии).

Цель его реализации заключается в создании совокупности условий для обеспечения теоретико-прикладной подготовки бакалавров психологии, обладающих ключевыми знаниями в области зоопсихологии и сравнительной психологии, а также в смежных областях психологии и биологии; для формирования у студентов современных научных представлений в области зоопсихологии и сравнительной психологии (о происхождении и эволюции психического отражения, субъективной представленности мира в субъективных переживаниях, истоках специфически человеческих форм психического отражения и структуры деятельности, их филогенетическом и онтогенетическом развитии); для овладения студентами методами научно-исследовательской работы; развития способности и формирования готовности к самостоятельной научно-исследовательской и научно-педагогической деятельности.

Задачи, прежде всего, в том, чтобы способствовать: а) осмыслению студентами специфики общего процесса развития психики; взаимосвязи между классическими и современными представлениями об эволюции психики, между социальными и биологическими детерминантами поведенческого проявления психики человека, между современными направлениями зоопсихологической теории и актуальными прикладными исследованиями; особенностей развития поведения и психики животных в онтогенезе; б) включению студентов в непосредственную практическую деятельность с использованием конкретных практических методов, направленных на объективное изучение психического отражения животных на основе анализа их поведения и приобретение соответствующего личностного опыта; в) формированию умений и развитию навыков самостоятельной работы с различными источниками информации (литературными, электронными и др.), позволяющими свободно ориентироваться в современных направлениях развития комплекса наук о поведении и психике животных; г) формированию умений и развитию навыков самостоятельной организации и осуществления практическую и исследовательскую работу в области зоопсихологии с использованием специальных методов, методик и процедур.

Место учебной дисциплины «Зоопсихология и сравнительная психология» в системе профессиональной подготовки психолога в высшем учебном заведении определяется отмеченной уже ранее ключевой – фундаментальной ролью, которая отводится знаниям о возникновении, развитии и закономерностях функционирования психического отражения на уровне животных в целостном научном познании феномена психики человека.

Согласно действующему Федеральному государственному стандарту высшего профессионального образования («ФГОС ВПО 3») [9] предлагаемый курс является дисциплиной профессионального цикла, которая входит в базовую (общепрофессиональную) часть подготовки бакалавра по направлению 030300 Психология. Это может свидетельствовать, прежде всего, о том, что формируемая в процессе освоения данной дисциплины профессионально-психологическая культура и компетентность будущего психолога должны войти органичной и неотъемлемой составной частью в структуру его профессиональной деятельности. При этом теоретико-прикладная направленность изучения данной дисциплины пред-

полагает соответствующую ориентацию студентов в области общей психологии и эволюционной биологии, что требует от них привлечения определенного объема знаний из смежных дисциплин – эволюции, этологии, физиологии и эволюции центральной нервной системы, общей психологии, психофизиологии и психогенетики.

При подготовке курса определены следующие требования к уровню освоения его содержания. Настоящий курс соответствует указанному стандарту [9], определяющему требования к обязательному минимуму содержания и уровню подготовки будущих психологов (бакалавров психологии). В этой связи практическая реализация дисциплины должна быть *принципиально, содержательно, технологически и методически* направлена на освоение студентами *лично-профессиональных (общекультурных, собственно профессиональных и социально-личностных компетенций)*.

Под *компетенцией* в данном случае понимается *«способность и готовность человека самостоятельно применять в том или ином контексте различные элементы знаний и умений»* (определение OECD в рамках общеевропейского процесса формирования «Европейской системы квалификаций»).

Именно такое сущностное содержание понятия «компетенция» и отражено в указанном стандарте высшего профессионального образования, исходя из чего освоение *общекультурных компетенций личности* (ОК-1, ОК-2, ОК-4, ОК-7, ОК-8, ОК-9, ОК-12) предполагает развитие способности и формирование готовности бакалавра психологии к пониманию значения гуманистических ценностей для сохранения и развития современной цивилизации; пониманию современных концепций картины мира на основе сформированного мировоззрения, овладения достижениями естественных и общественных наук; владению культурой научного мышления, обобщением, анализом и синтезом фактов и теоретических положений; использованию системы категорий и методов, необходимых для решения типовых задач в различных областях профессиональной практики; применению теоретического и экспериментального исследования; владению навыками анализа своей деятельности и умению применять методы эмоциональной и когнитивной регуляции (для оптимизации) собственной деятельности и психического состояния; восприятию личности другого, эмпатии, установлению доверительного контакта и диалога, убеждению и поддержке людей; проведению библиографической и информационно-поисковой работы с последующим использованием данных при решении профессиональных задач и оформлении научных статей, отчетов, заключений и пр. [9]

Анализ перечня и содержания отраженных в «ФГОС ВПО 3» (ПК-1, ПК-2, ПК-3, ПК-4, ПК-5, ПК-6, ПК-7, ПК-8, ПК-9, ПК-10, ПК-11, ПК-12, ПК-13, ПК-14, ПК-15, ПК-16, ПК-17, ПК-18, ПК-19, ПК-20, ПК-21, ПК-22, ПК-23) [9] также привел к необходимости их конкретизации в ключе отмеченных особенностей зоопсихологии и сравнительной психологии как научного направления, а также поставленных целей ее задач как учебной дисциплины. В данном случае, на наш взгляд, следует говорить ни о чем ином как о лично-профессиональных компетенциях *когнитивного и функционального* характера.

*Когнитивные профессиональные компетенции личности* предполагает продуктивное использование будущим психологом в профессиональной деятельности теорий и понятий, а также «скрытых знаний», приобретенных в опыте. В процессе освоения дисциплины «Зоопсихология и сравнительная психология» студенты приобретают, прежде всего, следующие **знания:**

- основные категории и понятия зоопсихологии;
- представление об объекте, предмете и методе изучаемой дисциплины;
- представление о месте зоопсихологии в системе наук и их основных отраслей, о ее структуре;
- основные методы зоопсихологических исследований;
- исторические предпосылки развития зоопсихологических исследований, современные теории и основные этапы и направления эволюции психики;
- основные проблемы происхождения психики, критерии психического и формы ее регуляции;
- биологические и психологические аспекты индивидуальных взаимоотношений субъекта со средой.

*Функциональные профессиональные компетенции личности* – умения, навыки, «ноу-хау», а также то, что человек должен уметь делать в профессиональной сфере. В процессе изучения дисциплины «Зоопсихология и сравнительная психология» студенты приобретают, прежде всего, следующие *умения и навыки:*

- использование зоопсихологических, сравнительно-психологических знания, знаний о происхождении, эволюции и функционировании психологической реальности у разных форм существования жизни на Земле, включая человека, для повышения, оптимизации и

самоактуализации уровня своей общепрофессиональной психологической подготовки в методологическом и прикладном аспектах;

- владение инструментарием, методами организации и проведения конкретных научных и прикладных исследований в сфере зоопсихологии и сравнительной психологии;
- активное использование результатов конкретных исследований в сфере зоопсихологии и сравнительной психологии для решения практических и профессиональных задач;
- владение современными методами зоопсихологии и сравнительной психологии, ориентированными на оптимизацию межвидового взаимодействия человека с окружающим миром животных;
- использование современных практических отечественных и зарубежных зоопсихологических и сравнительно-психологических технологий в решении задач смежных профессиональных областей – социальной психологии, медицины, биологии, психологии и других наук.

Важное значение в действующем стандарте [] отводится формированию социально-личностных компетенций выпускников, как то компетенций социального взаимодействия, самоорганизации и самоуправления, системно-деятельностного характера. При этом речь идет о создании с этой целью социокультурной среды вуза как совокупности условий для разностороннего развития личности (о чем уже было сказано ранее в рамках описания образовательных причин актуальности концептуальной проработки курса), для развития социально-воспитательного компонента учебного процесса, студенческого самоуправления, участия обучающихся в работе общественных организаций, научных студенческих обществ.

В определенной мере уточняя и расширяя содержания процесса формирования социально-личностных компетенций, мы предполагаем, что они также включают в себя социально-поведенческие навыки человека в различных сферах жизнедеятельности, и в том числе профессиональной.

Тогда необходимо говорить и о психологической культуре будущих психологов, в частности, и об их профессиональной компетентности в целом как органичных частях в структуре их будущей профессиональной деятельности.

О сформированности целостного представления будущих психологов о личностных особенностях человека, профессиональной позиции психолога, навыках самообразования и профессионального общения с коллегами, способностей самостоятельной организации и проведения исследовательской работы в области зоопсихологии и сравнительной психологии.

О сформированности у студентов способности оценивать события и явления социальной жизни в соответствии с видением образованности современного человека, способности соотносить свои действия, методы и средства согласно принципам гуманизма и нравственности; убеждений в индивидуальной-личностной, деятельностной природе каждого человека, в необходимости творческого развития индивида и личности, нравственности и патриотизма.

Кроме того, в русле формирования социально-личностной компетенции будущего психолога необходимо говорить:

- о применении фундаментальных и прикладных сравнительных зоопсихологических знаний в своей практической профессиональной деятельности для обеспечения, поддержки, повышения качества своих взаимоотношений с окружающим миром и самим собой, помощи в этом другим людям, индивидуальным и групповым субъектам социального действия;
- об овладении методами, методиками, психологическими приемами зоопсихологии и сравнительной психологии для расширения и оптимизации спектра наличного арсенала средств философского, культурологического, социологического, психологического, педагогического уровней изучения и экспериментального исследования феноменологии бытия и профессиональной деятельности человека в культуре, социуме, межличностных отношениях, на производстве, в общении с самим собой.

В связи с этим определено соответствующее *содержание* курса, включающее восемь образовательных модулей.

1. Введение в зоопсихологию и сравнительную психологию: объект, предмет, основные и базовые понятия и категории, цель, задачи, направления, проблемы, прикладные направления, перспективы развития, традиционные и современные методы.

2. История и теории зоопсихологии: от истоков развития знаний о психике животных в философии до экспериментальных научных исследований в психологии, физиологии, этологии; эволюционное введение в психику – от примитивной реакции до психической деятельности.

3. Проблема происхождения психики и критерии психического: необходимость возникновения психики для обеспечения опосредованного взаимодействия субъекта с объек-

том; ощущение как субъективное переживание его (объекта) биологически нейтральных свойств.

4. Эволюция психики: стадийные и уровневые концепции развития; эволюция психических функций в животном мире и особенности образа жизни животных – от примитивной реакции до психической деятельности.

5. Развитие психической деятельности животных в онтогенезе: особенности индивидуальных взаимоотношений субъекта со средой, проблема онтогенеза поведения и деятельности как отражения развития психики животного.

6. Врожденное и приобретенное у животных и человека: от инстинкта до рассудочной деятельности (инстинкт, научение, интеллект, сознание как формы регуляции поведения).

7. Психологические аспекты межвидового взаимодействия в системе «Человек – Животные»: эволюционно-исторический, эколого-средовой (энвайронментальный), эколого-психологический и природо- (анимало-) терапевтический, психолого-педагогический, а также прикладной контекст.

8. Сравнительная психология: от сравнительного изучения раннего онтогенеза поведения человека и понгид до культурно-исторической концепции развития психики.

Каждый указанный модуль в структурно-организационном плане включает в себя:

– вводные лекции с преимущественно интерактивными элементами педагогического взаимодействия;

– активные формы занятий: семинар, круглый стол, организационно-деятельностная игра;

– занятие в рамках совместного освоения одного из элементов профессиональной деятельности будущего психолога;

– занятие аудиторного практикума;

– те или иные формы самостоятельной внеаудиторной работы;

– тестирование по теме модуля.

Здесь следует отметить, что реализация компетентностного подхода в высшем образовании (в том понимании, в котором он активно развивается сегодня в отечественной психологии, педагогике, акмеологии), априори предусматривает широкое использование в образовательном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий. И в данном случае на первый план должны выйти деловые и ролевые (организационно-деятельностные) игры, разбор конкретных ситуаций, занятия с элементами рефлексии и тренинга, неотъемлемо сочетающиеся внеаудиторной работой. Должны быть предусмотрены встречи с яркими представителями российской и зарубежной науки и практики, соответствующие мастер-классы экспертов и специалистов [9].

*Особенностью* курса является то, что в процессе освоения каждого модуля совместно с преподавателем осуществляется интерактивное включение студентов в планирование, конструирование и моделирование в реальной практике отдельных элементов будущей профессиональной деятельности; организуется собственная учебная и практическая деятельность студентов на занятии; проектируется личностная и профессиональная сфера психолога; осуществляется психологическое, педагогическое и акмеологическое сопровождение такого рода подготовки психолога в высшей школе, в связи с чем используются максимально разнообразные традиционные и инновационные *формы организации занятий*.

Так, запланированные вводные лекции различны по способу изложения материала (проблемная, лекция-конференция, лекция-дискуссия, лекция-презентация, лекция с элементами игровых форм и др.), что дает возможность студентам сравнить, выделить положительные и отрицательные стороны той или иной проблемы, обсудить ее. На лекционных занятиях в той или иной форме раскрываются основные теоретические положения курса. При этом сугубо монологичное изложение материала практически исключено.

На семинарских занятиях и занятиях аудиторного практикума акцент делается на самостоятельной работе слушателей по освоению разделов курса, имеющих особую значимость для практической и научной деятельности будущих психологов. В ходе реализации семинарско-практического блока рассматриваются наиболее важные и актуальные разработки изучаемой дисциплины в аспекте вышеперечисленных направлений; анализируются, обсуждаются и самостоятельно выполняются конкретные методы различных зоопсихологического исследования. В организации семинарско-практического блока широко представлены организационно-деятельностные игры, дидактический диалог, «интеллектуальные разминки», рефлексивные методы обучения и др. Все виды занятий обеспечены мультимедийной поддержкой.

Учитывая фундаментальную и прикладную роль курса зоопсихологии и сравнительной психологии в подготовке психолога, особое внимание в процессе реализации курса акцентируется на самостоятельную учебно-познавательную деятельность студентов, а также на

максимально возможное разнообразие форм ее организации, способствующих повышению эффективности освоения дисциплины в условиях:

- непосредственно аудиторной образовательной среды (самостоятельное выполнение заданий аудиторного практикума);
- естественной и лабораторной среды обитания животных (самостоятельное наблюдение за поведением животных в различных условиях),
- информационно-коммуникационной среды (работа с необходимой информацией в информационно-образовательном пространстве Интернет).

Можно обратить внимание на активное использование также следующих конкретных форм самостоятельной работы.

Самостоятельная работа с *основной учебной литературой* по выполнению теоретического межсессионного задания. Студентам необходимо до того, как они прослушают вводные лекции, изучить соответствующие главы учебников (в соответствии с программой и дополнительными рекомендациями преподавателя) и самостоятельно подготовить глоссарий важнейших зоопсихологических понятий (в письменном виде дать по 5-10 ключевых понятий по каждой изученной главе разделам), а также составить составительную характеристику стадий развития психики в эволюции (до 10 страниц). Слушателям можно рекомендовать выполнение данного задания посредством заполнения таблицы «Стадии развития психики в эволюции» [1, 2, 3].

Самостоятельная работа с *первоисточниками*, трудами известных отечественных психологов-классиков в сфере эволюции психики (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев). С этой целью можно использовать печатные или электронные версии соответствующих разделов классических работ (например: Выготский Л.С. Психология. «О поведении и реакции»: избранные главы книги «Педагогическая психология». М., Апрель-Пресс, Эксмо-Пресс, 2002. С. 122-132; Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. М.: Смысл, 2000. Лекции 6-10; Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М.: Изд-во Московского университета, 1972; Лурия А.Р. Лекции по общей психологии. СПб.: Питер, 2006. Глава 2).

Для эффективной самостоятельной работы слушателей рекомендуется использовать различные варианты алгоритма работы над текстом («Рецензия», «Эссе», «Конспект», «Ключевые понятия и вопросы», «Неверное утверждение» и т.д.) [2, 3]

Самостоятельная аудиторная (при возможности) или домашняя работа *по выполнению заданий рабочей тетради*. В качестве примера можно привести комплекс заданий по подготовке к итоговому письменному тестированию [2, 3]. Такого рода самостоятельная работа может проводиться по завершении каждого раздела курса при условии разработки к каждому занятию рабочей тетради.

Написание *рецензии* на одну-две статьи и одну монографию по зоопсихологии или сравнительной психологии. Можно использовать приведенный выше алгоритм.

Выполнение *домашней работы по наблюдению за поведением животного в естественных или лабораторных условиях*. Данная форма самостоятельной работы нацелена на отработку метода наблюдения и совершенствование умений студентов наблюдать; формирование представлений о поведении животных; получение и совершенствование практических навыков в описании, протоколировании и интерпретации внешне наблюдаемой деятельности, психических состояний животных и является обязательной для успешного освоения курса зоопсихологии [2, 3].

6. Выполнение *индивидуальной письменной работы*. Может рассматриваться как альтернативный вариант рецензии на монографию либо как задание в рамках выполнения курсовой работы. Индивидуальная письменная работа по курсу «Зоопсихология и сравнительная психология» представляет собой самостоятельную работу студента, в которой излагается сущность какого-либо вопроса учебной программы на основе анализа учебной и научной литературы. При написании индивидуальной письменной работы должно быть исследовано не менее трех литературных источников [2, 3].

Выполненные в полном объеме перечисленные могут быть представлены слушателем в виде оформленного аттестационного проекта по зоопсихологии и сравнительной психологии, что при условии его защиты может стать основанием для внесения соответствующей оценки в зачетную книжку и ведомость.

Некоторые из рассмотренных форм организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов успешно могут быть адаптированы для аудиторной работы. В качестве примера приведем возможный вариант построения курса «Зоопсихология и сравнительная психология» на дневной форме обучения (2 кредитных единицы, из которых на аудиторные занятия определено 1,5 – 48 аудиторных часов).

Структура балльной оценки в данном случае следующая.

Посещение аудиторных занятий – 38 баллов (24 пары x 1 б. = 24; за лекцию +2 = 14).

Работа на семинарском занятии «Методы зоопсихологии и сравнительной психологии» (7 баллов).

Работа на семинарском занятии «Формы регуляции деятельности. Врожденное и приобретенное у животных» (7 баллов).

Выполнение практической работы – анализ видеороликов (5 баллов).

Выполнение практической работы – рецензирование научно-популярных статей (5 баллов).

Выполнение практической работы – понятийный аппарат (5 баллов).

Выполнение практической работы – просмотр фильма и написание рецензии-эссе (5 баллов).

Выполнение практической работы – рецензирование научных статей (5 баллов).

Выполнение практической работы – заполнение рабочей тетради (5 баллов).

Выполнение домашней работы – наблюдения за поведением животных (5 баллов).

Выполнение домашней работы – анализ стадий эволюции психики (5 баллов).

Индивидуальная письменная работа (ИПР) + аттестационный проект (допуск к зачету).

Промежуточная аттестация + тестирование (8 баллов).

Итоговая аттестация + защита ИПР (8 баллов).

Всего – 108 баллов = А(5+).

В организационном плане курс удобно «разбить» на 8 последовательных «триад» (по 6 часов каждая).

«Триада» №1: Лекция «Введение в зоопсихологию и сравнительную психологию»; вводное аудиторно-практическое занятие в форме просмотра, анализа и обсуждения видеороликов, отражающих различные аспекты поведения и жизнедеятельности животных; «круглый стол» «Актуальные проблемы зоопсихологии» (написание и обсуждение рецензии на заранее подготовленную научно-популярную статью по зоопсихологической проблематике).

«Триада» №2: Лекция «Традиционные и современные методы зоопсихологических исследований»; организационно-деятельностная игра «Понятийно-терминологический аппарат зоопсихологии и сравнительной психологии»; семинар «Методы зоопсихологии и сравнительной психологии».

«Триада» №3: Лекция «История и теории зоопсихологии»; организационно-деятельностная игра «Понятийно-терминологический аппарат зоопсихологии и сравнительной психологии» (продолжение); самостоятельная работа с текстами лекций А.Р. Лурия с использованием алгоритмов «Вопросы-Ответы», «Неверные утверждения» и др.

«Триада» №4: Лекция «Проблема происхождения психики и критерии психического»; аудиторно-практическое занятие «Проблема происхождения «живого» и «психического» на Земле» (написание рецензии-эссе по результатам просмотра фильма или работы с другими источниками информации); работа с текстами книги А.Н. Леонтьева «Проблемы происхождения психики» с использованием алгоритмов «Вопросы-Ответы», «Неверные утверждения» и др.

«Триада» №5: Лекция «Проблема происхождения психики и критерии психического» (продолжение); самостоятельное изучение темы: «Развитие психической деятельности животных в онтогенезе».

«Триада» №6: Лекция «Эволюция психики: стадийные и уровневые концепции развития; эволюция психических функций в животном мире и особенности образа жизни животных»; самостоятельное изучение темы: «Формы регуляции деятельности. Врожденное и приобретенное у животных»; семинар «Формы регуляции деятельности. Врожденное и приобретенное у животных».

«Триада» №7: Лекция «Эволюция психики: стадийные и уровневые концепции развития; эволюция психических функций в животном мире и особенности образа жизни животных» (продолжение); самостоятельная работа с текстами лекций Л.С. Выготского с использованием алгоритмов «Вопросы-Ответы», «Неверные утверждения» и др.; круглый стол «Психология содержания домашних животных»; самостоятельная работа по наблюдению за поведением животного в естественных или лабораторных условиях.

«Триада» №8: Лекция «Психологические аспекты межвидового взаимодействия в системе «Человек – Животные»; обсуждение результатов домашних работ по наблюдению за поведением животного; защита индивидуальной письменной работы; самостоятельное заполнение итоговой рабочей тетради.

Отметим, что «удельный вес» занятий, проводимых в интерактивных формах, определяется главной целью (миссией) предлагаемого курса в системе профессиональной подготовки психолога, спецификой его содержания, особенностью конкретного контингента обучающихся, и в целом в учебном процессе составлять 65% процентов аудиторных занятий, а

занятия лекционного блока, соответственно 35%, при общей трудоемкости дисциплины – 2 кредитных единицы.

В заключение отметим, что использование информационно-коммуникационных технологий и средств электронного обучения обеспечено специально созданным для этого ресурсом, представляющим собой полную электронную версию предлагаемого учебного курса «Зоопсихология и сравнительная психология», обогащенную дополнительными электронными и информационными возможностями [4]. Создание, непрерывное обновление, обогащение и корректировка его контента направлено на создание максимальных возможностей как для самостоятельного освоения отдельных образовательных модулей, так и всего курса в целом. Данный оригинальный продукт оптимизирует самостоятельную работу с традиционными и современными источниками информации, в том числе посредством известных систем поиска и гиперссылок. В информационном плане расширены его возможности за счет обширной базы ссылок с непосредственным выходом на сайты зоопсихологической тематики, на которых размещены учебные пособия, монографии, статьи, сайты образовательных и общественных организаций, зоопарков и др. учебные, методические, научные, информационные, популярные ресурсы.

### Литература

- [1]. *Гагарин А.В.* Зоопсихология и сравнительная психология: Бакалаврская программа. М.: РУДН, 2009. – URL: <http://ag-students.narod.ru/rudn.html> (дата обращения: 10.03.2013).
- [2]. *Гагарин А.В.* Зоопсихология и сравнительная психология: Учебно-методический комплекс дисциплины. М.: РАГС при Президенте РФ, 2007.
- [3]. *Гагарин А.В.* Зоопсихология и сравнительная психология: Учебно-методический комплекс дисциплины. М., 2012. – URL: <http://ag-students.narod.ru/rags.html> (дата обращения: 10.03.2013).
- [4]. *Гагарин А.В.* Зоопсихология и сравнительная психология // Электронный информационно-образовательный портал «Ecological Anthropology: Alexander Gagarin's to students» (в открытом доступе). – URL: <http://eco-anthropology.ru/zoopsihologiya-i-sravnitel'naya-psihologiya/> (дата обращения: 10.03.2013).
- [5]. *Мешкова Н.Н., Федорович Е.Ю.* Актуальные проблемы преподавания зоопсихологии и сравнительной психологии // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2007. №3.
- [6]. *Никольская А.В.* Межвидовая коммуникация // Вестник ГУУ, 2011, № 8. С. 82-86.
- [7]. *Никольская А.В.* Экопсихологическая модель межвидового взаимодействия человека с домашними животными. – URL: <http://www.twirpx.com/file/685570/> (дата обращения 09.03.2013).
- [8]. *Панов В.И.* Экологическая психология: Опыт построения методологии. М.: Наука, 2004.
- [9]. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 0303000 Психология (квалификация (степень) «бакалавр») от 21 декабря 2009 г., приказ N 759. – URL: [http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d\\_09/prm759-1.pdf](http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_09/prm759-1.pdf) (дата обращения: 10.03.2013).

*Глазачева А.О., Глазачев С.Н.*

### **ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

Современная экологическая ситуация обуславливает необходимость включения будущих специалистов вне зависимости от их профессионального выбора в разрешение проблемных экологических ситуаций, а формирование экологически компетентной личности должно выступать одной из стратегических задач высшего образования [6].

Отличительной чертой экологической компетентности выступает ее реальное проявление в практической деятельности, в том числе профессиональной, либо в конкретной экологической ситуации. По мнению большинства исследователей, быть экологически компетентным – это экологически целесообразно действовать в любой сфере жизнедеятельности (учебной, профессиональной, здоровьесберегающей и т.д.) на основе полученных ранее

знаний и опыта [5].

С другой стороны, в большинстве исследований (прежде всего, рассматривающих проблему ключевых компетенций современного специалиста) к числу ключевых экологическая компетенция, как правило, не относится (Competency-Based Teacher Education..., 1992) [7]. Это, видимо, связано со своего рода «рудиментарностью» экологической составляющей при отборе содержания образования, хотя с точки зрения социокультурной приоритетности тех или иных видов общественной природоохранительной деятельности ее предмет, безусловно, имеет высокую значимость.

В то же время, наиболее перспективная на сегодняшний день стратегия социально-экономического развития цивилизации – концепция устойчивого развития, принятая главами 179 государств и правительств, в том числе России, отмечает безусловную необходимость изменения сознания и образа жизни людей в направлении соразмерения потребностей в пределах емкости природных экосистем.

Несомненно, что при этом экологическая компетентность может и должна рассматриваться как владение человеком экологической компетенцией на следующих уровнях:

- как *ключевой* компетенцией – на «глобальном» уровне (обеспечение выживания человечества в целом, становление экологической культуры и эгоцентрического сознания);
- как *общеобразовательной* компетенцией, формирование которой необходимо как у выпускников общеобразовательных учреждений, так профессионально-образовательных (не экологического профиля) – для формирования общей экологической грамотности, экологической культуры, для изменения образа жизни с позиций экологической целесообразности и т.д.;
- как *предметной* компетенцией, формируемой в рамках специальных учебных курсов экологического характера – для подготовки к профессиональной деятельности в области экологии и природопользования.

Для экологической акмеологии как специальной области акмеологических исследований, занимающейся изучением экологических аспектов процесса личностно-профессионального развития человека, существенно рассмотрение экологической компетентности как одного из важнейших видов профессиональной компетентности, которая в идеале должна иметь межпрофессиональный, а возможно, надпрофессиональный характер [2, 3].

И в этом смысле экологическая компетентность может быть представлена как имманентный компонент высокого уровня профессионализма специалиста, независимо от его профессиональной ориентации, включающая знания, позволяющие судить о вопросах сферы профессиональной деятельности с учетом экологического аспекта, а также качества личности, дающие возможность специалисту осуществлять профессиональную деятельность с позиций ее экологической целесообразности (экологоориентированную профессиональную деятельность) [1].

Разделяя эти утверждения, под «*экологическим дизайном (экодизайном)*» мы понимаем специфический вид экологоориентированной профессиональной деятельности, направленной на освоение, сохранение и распространение экологоориентированных ценностей, выполняющей в системе формирования экологической компетентности будущего дизайнера функции: ценностного освоения и эколого-эстетического преобразования окружающего мира, организационно-коммуникативную, познавательно-когнитивную, регулятивную, защитную, воспитательную, операционально-технологическую, антиципации [4].

При этом *взаимосвязь* экологической компетентности (как интегративного компонента личности будущего дизайнера) и экодизайна (как специфичной профессиональной деятельности и ведущего условия формирования экологической компетентности личности) отражены также в содержании и структуре экологической компетентности, которые могут быть представлены в единстве ее интра- (внутренней) и интер- (внешней) психологической стороны; в этой связи экологическая компетентность будущего дизайнера рассмотрена:

- как результат овладения личностью будущего профессионала-дизайнера в процессе ее становления ключевыми компетенциями – общекультурной; ценностно-смысловой; компетенцией личностного самосовершенствования;
- как интегральное свойство личности будущего дизайнера, в структурно-содержательном отношении представленное мотивационно-ценностным, когнитивным, деятельностно-поведенческим, эмоционально-волевым, рефлексивным компонентами.

Исходя из понимания компетенции личности как совокупности взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним, и компетентности как владения, обладания человеком соответствующей компетенцией, включающего его личностное отношение к ней и предмету деятельности, можно также сформулировать следующие теоретические пози-

ции.

Экологическая компетенция – есть совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков), необходимых для осуществления различных видов практической деятельности с позиций ее экологической целесообразности, в т.ч. продуктивной природосохранительной деятельности.

Экологическая компетентность – это способность человека к интеграции экологических знаний, умений и навыков, способов их использования в различных видах практической деятельности, готовность человека к осуществлению природосохранительной деятельности, его опыт по сохранению окружающего природного мира и решению экологических проблем.

Экологическая компетентность как интегративная характеристика личности включает экологические знания; представления о характере и нормах взаимодействия человека с окружающей средой; представления о природе как важнейшей ценности; готовность, умение решать экологические проблемы; опыт участия в практических делах по сохранению и улучшению состояния окружающей среды; экологически значимые личностные качества (гуманность, эмпатийность, бережливость, «экологическая» ответственность за результаты деятельности).

Экологическая компетентность в структуре личности непосредственно связана с такими ее важнейшими образованиями, как экологическое сознание, экологическая культура, экологоориентированное мировоззрение.

На основе проведенных теоретических и эмпирических изысканий нами обоснованы психолого-педагогические условия и факторы формирования экологической компетентности будущих дизайнеров а также типичные затруднения, которые возникают при осуществлении данного процесса в высшей школе.

Общими психолого-педагогическими условиями формирования экологической компетентности будущих дизайнеров являются [7]:

- активное включение будущих специалистов в различные виды экологоориентированной деятельности (и при этом раскрытие и наиболее оптимальное проявление творческой природы их психики);

- создание экологоориентированной профессионально-образовательной среды, стимулирующей формирование экологической компетентности студента.

Среди важнейших факторов данного процесса определены следующие:

- специальная (психолого-педагогическая) подготовка преподавателя высшей школы к продуктивному осуществлению им экологического образования на всех этапах профессиональной подготовки студентов;

- сформированность индивидуального стиля деятельности преподавателя, его рефлексивно-аналитических умений и творческой активности в целях его инновационной подготовки;

- предупреждение элементов формализма в осуществлении экологического образования посредством предварительного психологического освоения (осмысления, рефлексии) педагогом закономерностей, важнейших условий и факторов, технологий и методов формирования экологической компетентности будущего дизайнера (определение им того, в какой степени реализация задуманных идей повлечет за собой формирование экологической компетентности студента, проявление и развитие его волевых усилий, особенностей его педагогического воплощения в формировании экологической компетентности будущих дизайнеров);

- специальное (психолого-педагогическое) сопровождение формирования экологической компетентности будущих дизайнеров, которое включает систему мероприятий, нацеленных на повышение эффективности этого процесса путем учета важнейших условий и факторов данного изучаемого процесса и включающих конструирование способов овладения операциональной стороной специфичной экологоориентированной деятельности – экодизайна, которая своим содержанием формирует мотивы развития экологической компетентности, а также комплекс мер, направленных на осознание будущим дизайнером ее личностной и социальной значимости.

Нами выделены причины затруднений, возникающих в процессе формирования экологической компетентности будущих дизайнеров. Основная причина заключается в том, что недостаточна теоретическая подготовка преподавателя, недостаточны его знания об экологической компетентности, экологоориентированных ценностях, методах их освоения, в том числе с помощью организации такой специальной экологоориентированной деятельности студентов, как экодизайн, находящийся в стадии становления.

С другой стороны, формирование экологической компетентности студентов посредством их включения в экологоориентированную деятельность в современных условиях характеризуется проявлением элементов формализма – приоритета формы перед содержанием

в определенных видах деятельности. В экологическом образовании студентов мы выделяем следующие элементы формализма: нарушение системного подхода к планированию и организации образовательного процесса, включая наблюдение, анализ и оценку его эффективности; приоритет словесных методов экологического образования («механическая» трансляция информации) над наглядными и практическими, массовых форм педагогической организации экологического образования над индивидуальным подходом, отдельных эколого-образовательных направлений над комплексным подходом (например, предметного изучения экологии как науки над экологизацией всех изучаемых дисциплин); ограничение инициативы и самостоятельности студентов со стороны преподавателя.

Сегодня большинство исследователей сходятся во мнении, что для успешного преодоления такого рода негативного явления необходимо выполнение ряда требований – социального, педагогического, психологического характера. Соответственно, для выявления последних можно определить объективные и субъективные причины возникновения рассматриваемого явления.

Изучение практики показывает, что сегодня есть ряд следующих социальных, педагогических и психологических *причин* возникновения элементов формализма в экологическом образовании:

- **социально-экономические:** - вновь нарастающая экономическая нестабильность; - отсутствие у педагогов сформированной гражданской позиции в отношении к той роли, которую играет в судьбах нашей страны, планеты, человеческой цивилизации экологическое образование вообще и экологическое самообразование в частности; - очередное падение жизненного уровня, стимулирующее потребительские отношения к природе; - кризис государственных институтов воспитания; экономическая нестабильность; - финансирование системы образования по остаточному принципу; недостаточное учебно-методическое и материально-техническое обеспечение; - отсутствие стабильной нормативно-правовой базы экологического образования; - дефицит кадров подготовленных преподавателей, несоответствие современной социально-педагогической ситуации уровня их научно-методической подготовки и низкая материальная обеспеченность; - ухудшение физического и психического здоровья студентов;

- **педагогические:** - ситуативность и неоднозначность педагогических воздействий; - использование директивных методов в организации и управлении экологическим образованием и словесных, «оторванных» от природы в преподавании наук о природе, обусловленное существующими концептуальными установками (цели, задачи, содержание) экологического образования; - содержание экологического образования, обусловленное программными установками, ориентированными на прагматическую ценность природы; - низкого уровня экологическая компетентность работающих педагогических кадров и в методологическом аспекте (недостаточность знания педагогами основ аксиологии, этики, философии, социологии, экологической акмеологии, психологии и педагогики); - отсутствие в целом идеала воспитания в современных условиях, единых программ по формированию личности студентов, растерянность преподавателей в изменившейся социальной среде в связи с мировоззренческим хаосом в обществе, когда необходимо использовать новые образовательные и воспитательные технологии; - неполнота и узость экологической проблематики в содержании образования, особенно рассмотрение человека как самостоятельно живущего организма в биосфере в отрыве от всего живого; организация познания окружающей среды в отрыве от нее самой – по рисункам, схемам, моделям, воображению;

- **психологические и акмеологические:** - отсутствие понимания педагогами значения глубинных внутренних механизмов развития личности (и как следствие – превращение студента в средство экологического образования, в средство для реализации эколого-образовательных программ); - отсутствие понимания педагогами значения психологического и акмеологического потенциала самой природы в развитии личности студентов в процессе их экологического образования; самоценности природы, необходимости ее сохранения не только ради будущих и живущих поколений, а ради ее целостности и неповторимости; - осуществление взаимодействия преподавателей и студентов с природой в процессе экологического образования, как правило в субъект-объектной логике; - формирование экологической компетентности без регулярной активной экологоориентированной деятельности студентов.

Преодоление перечисленных выше элементов формализма в образовательном процессе возможно в случае выполнения определенных условий социального, педагогического, психологического, акмеологического характера и реализации разработанной в соответствии с ними системы мер, направленных на оптимизацию деятельности вузов по экологическому образованию будущих специалистов, включающих:

- *управленческий аспект*, направленный на совершенствование и создание оптимальной структуры руководства специфичной экологоориентированной деятельностью

будущих дизайнеров в рамках процесса экологического образования на уровне управления образовательным учреждением, его подструктурами, организациями-партнерами и т.д.;

- *содержательный аспект*, направленный на повышение уровня сформированности экологического сознания студентов посредством включения их в такого рода экологоориентированную деятельность;

- *методический аспект*, направленный на совершенствование современных психолого-педагогических подходов к процессу формирования экологической компетентности будущих дизайнеров в соответствии с его структурой и спецификой в условиях специфичной экологоориентированной деятельности и ее эффективной организации.

На основе проведенных исследований представлено систематизированное описание общих и особенных характеристик экологической компетентности будущих дизайнеров в адаптации к специальности 052400 ГОС ВПО «Дизайн» по соответствующим структурным компонентам (мотивационно-ценностному, когнитивному, деятельностно-поведенческому, эмоционально-волевому, рефлексивному) с описанием их психолого-педагогического содержания, качеств, умений, уровней сформированности [7].

Эмпирически подтверждено, что внедрение специальной программы в практику обучения будущих дизайнеров обеспечивает существенное ускорение и оптимизацию процесса формирования у них экологической компетентности. Установлено, что на начальном этапе практического исследования, до непосредственного включения респондентов в освоение экспериментальной программы «Экодизайн» при относительно высокой самооценке формирования экологической компетентности студентов реальный средний уровень ее развития у будущих дизайнеров близок к недостаточному, при этом показано, что оценивая свой собственный уровень экологической компетентности достаточно высоко, будущие специалисты склонны более критично относиться к своим коллегам-студентам; показано, что эколого-натуралистическая эрудиция (когнитивный компонент), а также экологоориентированные умения и навыки у будущих дизайнеров формируются стихийно на основе жизненного опыта и обыденных представлений, на основе информации, полученной, прежде всего, из СМК (телевидение, радио, в малой степени Интернет), из бесед с друзьями и сокурсниками и т.п.

Доказательно представлено, что реализация специальной программы способствовала существенной динамике формирования экологической компетентности студентов, выраженной в значимых изменениях показателей уровня познавательной активности экологонатуралистической направленности, характера экологических представлений, личностного (субъективного) отношения к природе (изменение «объектной модальности» отношения на «субъектную»), характера личных стратегий взаимодействия с природным окружением (изменение прагматической ориентации на непрагматическую), а также в целом показателей продуктивного развития экологической компетентности будущих дизайнеров, ее основных компонентов у большинства респондентов.

Выявлены ведущие психолого-педагогические условия продуктивного формирования экологической компетентности будущих специалистов: 1) активное включение их в различные варианты практического экодизайна как специфического вида экологоориентированной деятельности; 2) создание специальной экологоориентированной профессионально-образовательной среды подготовки дизайнера; важнейшие факторы продуктивного формирования экологической компетентности будущих специалистов; 3) специальная эколого-педагогическая и психолого-педагогическая подготовка преподавателя высшей школы к продуктивному формированию экологической компетентности будущих специалистов, включая сформированность индивидуального стиля его профессиональной деятельности, с одной стороны как педагога-эколога, с другой – как специалиста по экодизайну, его рефлексивно-аналитических умений и творческой активности; 4) осуществление психолого-педагогического *сопровождения* формирования экологической компетентности будущих дизайнеров, включающей систему мероприятий, нацеленных на повышение эффективности этого процесса путем учета и использования научно обоснованного комплекса психолого-педагогических условий и включающих конструирование способов овладения операциональной стороной экологоориентированной деятельности, которая своим содержанием формирует мотивы формирования экологической компетентности, а также комплекс мер, направленных на осознание будущим специалистом ее личностной и социальной значимости.

## Литература

- [1]. *Анисимов О.С., Глазачев С.Н.* Экологическая культура: восхождение к духу. Поиски духовно-нравственных оснований коррекции образования и культуры – М., 2005. - 186 с.
- [2]. *Гагарин А.В., Глазачев С.Н.* Проблемно-педагогическое поле экологической акмеологии // Вестник Международной академии наук. Русская секция, 2012. Спецвыпуск №1: Материалы 4-ой Международной научно-практической конференции «Экологическая культура в глобальном мире: модернизация российского образования в контексте международных стратегий». - С. 31-34.
- [3]. *Гагарин А.В., Глазачев С.Н.* Экологическая акмеология: педагогическая адаптация. Учебное пособие. – М., 2012. – 240 с.
- [4]. *Глазачев С.Н., Глазачева А.О.* Экологическая культура — метафора эпохи перемен// Вестник Международной академии наук. Русская секция, 2008. - №2. – С.24-32.
- [5]. *Глазачев С.Н., Вагнер И.В., Полева М.П.* Моделирование пространства формирования экологической культуры: теоретический аспект // ЭПНИ «Вестник Международной академии наук. Русская секция» (Электронный ресурс). – М., 2011. №1: 1-5.– Режим доступа: <http://www.heraldrsias.ru/online/2011/1/205/>
- [6]. *Глазачев С.Н., Косоножкин В.И.* Антропоэкосистемы и устойчивость биосферы // «Вестник Международной академии наук. Русская секция» (Электронный ресурс). – М., 2011. Спецвыпуск: Материалы Международной конференции «Экология человека: здоровье, культура и качество жизни», 26-27 октября 2011 г. – С.30 – 31.
- [7]. *Глазачева А.О., Гагарин А.В., Глазачев С.Н.* Экологическая компетентность будущего специалиста в пространстве дизайн-образования: Учебное пособие. – М., 2011. – 180 с.

# СОЦИАЛЬНАЯ И ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И АКМЕОЛОГИЯ

---

*Костенко Е.П.*

## СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ РАЗВИТИЯ ИМИДЖА ПОЛИТИКА

Многоплановость политической сферы жизнедеятельности обуславливает действие этих механизмов в различных плоскостях. Учитывая характер самого явления «имидж», главными его составляющими являются социально-психологическая и собственно акмеологическая стороны. Исходя из этого, и действие механизмов развития имиджа также охватывает эти две составляющие.

Социально-психологические механизмы развития имиджа действуют в следующих ипостасях: социально-перцептивной, коммуникативной, интерактивной, познавательной, креативной дидактической.

Социально-перцептивные механизмы обеспечивают становление и развитие способности адекватного восприятия социальной реальности, учитывая уровни и значимость социальных общностей, в которых функционирует политик (население, партия, группы межличностного формального и неформального общения и т.д.). Ведущим механизмом, обеспечивающим социально-перцептивную компетентность, является эмпатия.

Для политика развитые формы эмпатийного процесса особо значимы, так как именно они позволяют выстроить соответствующую поставленным целям и задачам стратегию развития имиджа.

Коммуникативные механизмы обеспечивают развитие коммуникативной компетентности за счет процесса передачи информации – экономической, политической, психологической и т.д. от одного человека к другому или между группами (партиями, группировками, формальными и неформальными и т.д.) по разным каналам и при помощи различных коммуникационных средств – вербальных и невербальных, включая средства массовой информации. Под влиянием этих механизмов политик ориентируется в политическом пространстве, выстраивает аргументацию своей стратегии, регулирует эмоциональное состояние и поведение. Креативные механизмы обеспечивают возможность преодолевать стереотипы и способствуют творческому подходу, опережающему формированию рефлексивного и операционального компонентов профессиональной и социальной компетентности политика. В качестве познавательных механизмов выступают когнитивные стратегии, обеспечивающие эффективность восприятия и переработки информации. Здесь можно выделить три стороны этого процесса: активность, которая характеризуется стремлением понять то или иное новое явление, дополнить и воспроизвести знания и овладеть способом их применения.

Стратегия интерпретирующей активности характеризуется устойчивостью волевых усилий, которые проявляются в том, что субъект стремится к проникновению вглубь явления, к познанию связей между явлениями, самостоятельно ищет пути при затруднениях. Использование творческой стратегии позволяет переносить знания и способы действия в новые условия, проявляя высокие волевые качества, упорство и настойчивость в достижении цели. В качестве дидактических механизмов выступает последовательно организованный процесс постепенного становления политика как профессионала. Действие этого механизма обеспечивает целенаправленность, комплексность процесса становления и развития политика как профессионала.

Предполагая, что процесс формирования имиджа имеет целенаправленный и управляемый характер, в этом плане можно говорить о деятельности по созданию и развитию

имиджа как разновидности управленческой деятельности. При этом важно учитывать, что в структуре управленческой деятельности специалисты в области менеджмента обычно выделяют такие существенные составляющие, как а) построение структуры целей и задач (с учетом их иерархической взаимоподчиненности); б) выбор или разработка методов и средств для их реализации; в) практическое осуществление намеченных задач и целей с использованием имеющихся в распоряжении субъекта методов (И.Х.Ансофф, 1989; П.В.Забелин Н.К.Моисеева, 1998; Дж.Мартини,1977; Г.С.Никифоров, 1996; Е.А.Яблокова, 1988; В.М.Шепель, 1992; Р.Уотермен, 1988; Р.Фостер, 1987). Таким образом, в ходе продуктивной имиджеобразующей деятельности происходит перевод теоретического, идеального уровня управления процесса развития имиджа в практический, в результате чего и возникает имидж как устойчивый образ субъекта, функционирующий, в том числе и при отсутствии своего носителя.

Результатом этой деятельности является не только создание образа субъекта для аудитории, но и прогрессивные изменения в Я-концепции самого субъекта имиджа, гармонизация его самовосприятия, продуктивная самооценка, способствующая преобразованию внутреннего мира субъекта, раскрытию и наиболее полной реализации его индивидуального, личностного и профессионального потенциала.

В этом контексте можно говорить о том, что политик выступает как субъектом, так и объектом своей деятельности, так как, управляя другими, он сам управляет собой, изменяет свои мотивы, интересы, потребности, по-другому смотрит на себя, на свое «Я», тем самым, изменяя свой способ деятельности и свое самосознание. А этот процесс уже переходит в плоскость действия не только социально-психологических, но и акмеологических механизмов развития имиджа политика. С этой точки зрения можно говорить о том, что изменения, которые происходят в результате действия социально-психологических механизмов, параллельно стимулируют действие акмеологических механизмов и охватываются комплексным понятием «самополагание». А.С.Огнев, опираясь на результаты В.А.Петровского, выделяет следующие формы самополагания: «Самоопределение – сопоставление образа «Я» с результатами творчества как вариант ситуативной ориентировки («Могу ли я это в принципе») или как самоиспытание («какой степени развита у меня эта способность?»), как определение существенных характеристик своего «Я». Самопроявление – конкретизация неопределенно-чувственных переживаний своего «Я»; Самоутверждение – создание благодаря участию в данном виде психологической практики приемлемого образа себя в глазах других людей (внешнее самоутверждение), соединение посредством этой практики находящихся в противоречии «я – частей» своего «Я» (внутреннее самоутверждение);

Самореализация – верификация, подтверждение и практическое воплощение в своих деяниях и поступках себя как субъекта того или иного вида активности, по отношению, к которой первоначально человек выступал лишь в роли субъекта виртуального (А.С.Огнев, 2003 С. 33-34).

В этом плане в рамках акмеологической концепции можно говорить о структурно-временной организации личностного пространства политика как целостной, многоуровневой, функционально-динамической системы, выделив при этом индивидуальную, личностную и профессиональную зоны его профессионального развития. (О.В.Москаленко, 2000).

Однако в личностной, индивидуальной, профессиональной зонах развития движущие силы и источники развития должны быть переведены на язык конкретных свойств, состояний, качеств, умений, способностей, действий и иметь технологическое обеспечение. Иными словами, технологический способ реализации движущих сил и источников индивидуального, личностного, профессионального пространства устраняет противоречие между возможным и действительным в процессе развития, ибо возможное в развитии становится явным, явное – выраженным, выраженное – закрепленным» (О.В.Москаленко, 2000).

Сознательное управление субъектом имиджа собственными «зонами развития» является одним из этапов его самосовершенствования.

При этом выделение личностной зоны развития профессионального самосознания политика соотносится с особенностями стадий развития личностного конструкта «Я-профессионал-политик» в профессионализации. В индивидуальной зоне это развитие определяют, в том числе сила нервной системы и сила здоровья. Под силой подразумевается фоновая активность нервных центров, «интенсивная созидательная энергия, вырабатываемая нервной системой индивидуума на его благо» (А.С.Гусева).

Свойства нервной системы определяют индивидуальную выраженность функционально-динамических процессов и состояний.

Здоровье является непременным условием действия как социально-психологических, так и акмеологических механизмов обеспечения эффективной деятельности политиков, так как перегрузки, испытываемы в этой профессиональной деятельности, по оценке специалистов, соотносимы с перегрузками, испытываемыми космонавтами.

Здоровье – естественное состояние организма, характеризующееся уравновешенностью с окружающей средой и отсутствием болезненных или патологических состояний. Сила здоровья и профессионального долголетия определяется комплексом биологических, социальных и профессиональных факторов. Критериями здоровья служат состояния полного психофизиологического, социального и профессионального благополучия, а не только отсутствие каких-либо болезней» Так, например, в исследовании, проведенном О.В.Москаленко сила здоровья руководителей определялась по таким признакам, как степень истощенности жизненных сил и предрасположенности к инфаркту (Тест Апелса); степень личностной и реактивной тревожности (тест Спилбергера – Ю.Ханина); по актуальным психическим состояниям (методика ММРІ); по актуальным психоэмоциональным состояниям (Методика Люшера-24). Собственно эти методики вполне применимы и к политикам.

На субъектном уровне действуют акмеологические механизмы.

Механизм в акмеологическом смысле понимается как способ саморазвития. При этом целесообразно говорить о «цепочке», последовательности включенных друг в друга взаимосвязанных механизмов, способствующих переходу личности с одной стадии развития на другую.

То есть конкретный механизм зависит от реализации предыдущих стадий и формирования соответствующих качеств. Рассмотрим эти механизмы в соответствии с идеей поэтапного процесса реализации политической деятельности и развития личности политика.

Основной процесс, который определяет профессионально-творческое саморазвитие политика на первом этапе - это самопознание. Профессиональное самопознание – это не какой-то особый вид, а то же самопознание, но объектом его является не личность в целом, а профессионально значимые характеристики и способности. Оно включает знания о себе как специалисте, эмоционально-ценностное восприятие как специалиста, которые обуславливают основы построения стратегии профессионально-творческого саморазвития. В результате – происходит профессиональное самоопределение, закладываются основы такого профессионально важного качества политика как рефлексия.

Рефлексия – понятие, в науке имеющее разное толкование, различающееся смысловыми значениями. В используемом нами смысле это понятие рассматривается как свойство и механизм отражения окружающей среды и самих себя, соотнесение их между собой и выработка соответствующих реакций. В этом контексте человек способен управлять поведением в соответствии с полученной в результате рефлексии информацией и способен переклестаться на механизм саморегулируемого развития.

Рефлексия в нашем контексте понимается как механизм саморазвития субъекта политической деятельности, способность сознания быть сосредоточенным на предмете политической деятельности, что позволяет политику свои мысли, эмоции, действия сделать предметом собственного анализа и оценки. По своей сути рефлексия дает возможность политику осознать свои недостатки и выбрать направления своего профессионального развития.

Таким образом, рефлексия можно рассматривать и как умение конструировать и удерживать образ своего «Я» в контексте переживаемых событий, как установку по отношению к самому себе в плане своих возможностей, способностей, социальной и профессиональной значимости, самоуважения и самоутверждения.

Все компоненты рефлексии определяют действие механизма самоорганизации субъекта политики. Действие этого механизма необходимо для согласования индивидуальных особенностей политика с требованиями и условиями политической деятельности, обеспечения высокого уровня ее эффективности, формирования и развития лично и профессионально-значимых свойств и качеств личности. Профессия политика, как никакая другая, требует четкого осознания своих профессиональных возможностей и недостатков, изыскания интеллектуальных и психологических ресурсов для компенсации недостатков, формирования новых умений и навыков, то есть самостоятельно повышать квалификацию за счет самоорганизации своего труда. Высокий уровень саморегуляции является одним из важнейших акмеологических инвариантов профессионализма политической деятельности.

Механизм саморегуляции обеспечивает создание целостной модели саморазвития, в результате чего политик может выстроить конкретную линию своего поведения и определить условия и средства достижения необходимой цели. Отсутствие четкой программы является нередко существенным препятствием для творческого саморазвития и коррекции путей его развития.

Поэтому сам процесс саморазвития и действие его как механизма развития имиджа политика предполагает следующую последовательность:

- готовность к саморазвитию;
- умение определять границу профессионального саморазвития;

- способность определять цель своего профессионального развития;
- способность выбирать адекватные средства достижения цели;
- умение создавать модель перспективы профессиональной деятельности;
- владение алгоритмом проектирования профессионального саморазвития.

Одним из важных механизмов саморазвития политика является механизм творческой самореализации. С точки зрения современной психологии самоактуализация – это стремление человека к возможно более полному выявлению и развитию своих личностных и профессиональных возможностей. Дело в том, что процесс саморазвития становится упорядоченным только тогда, когда он соотносится с целями и результатами деятельности. Отклонение реального результата от ожидаемого становится основой для выбора действий по их снижению и для пересмотра целей. Таким образом, самоактуализация как механизм саморазвития – это процесс осуществления стратегии или тактики, максимально реализующий в данный временной промежуток потенциальные возможности политика в соответствии с изменениями условий деятельности и среды реализации политики. Если сравнивать механизм саморегуляции и самоактуализации, то можно сказать, что механизм саморегуляции действует для достижения целей самоактуализации, которые были поставлены в результате рефлексивного осмысления своей деятельности.

При этом цели реальны и значимы только в том случае, если они не навязаны извне, а осознаны и рефлексивно присвоены субъектом, если политик располагает определенной степенью свободы, правом и возможностью выбора. Таким образом, рефлексия определяет направление саморазвития, саморегуляция отражает программу развития и ее коррекцию, самоактуализация характеризует цель и результат процесса осуществления выбранной траектории.

Механизмом развития имиджа политика является также самоконтроль. Самоконтроль личности предполагает согласование идеального и реального образа ситуации в процессе реализации профессиональной деятельности. Согласование осуществляется посредством изменения этих образов на уровне саморегуляции и самоуправления.

На уровне саморегуляции происходит изменение реального образа сложившейся профессиональной ситуации. На уровне самоуправления происходит формирование желаемого образа (образа-эталона) политической ситуации. Самоуправление предполагает гибкое отношение к нормам поведения и деятельности.

Стратегия самоконтроля – это принцип выбора критериев для самоконтроля при формировании и согласовании реального и желаемого образа сложившейся профессиональной ситуации. Стратегия самоконтроля как личностное свойство проявляется в значительной представленности тактик выражения внутреннего мира в образе поведения, а также в связи с продуктивностью образа поведения, представленности тактик отношения к своим переживаниям и деятельности с субъективной оценкой контролируемости событий.

Стратегия самоконтроля субъекта политики проявляется в избирательном характере взаимосвязи качеств личности, характеризующих образы, необходимые для самоконтроля.

Особенности восприятия своего поведения, отношение к социальным, партийным, фракционным и т.д. нормам поведения и деятельности, а также к окружающим людям, ситуациям, ценностям и собственной жизнедеятельности взаимосвязаны. Наличие этих взаимосвязей является общепсихологической закономерностью, тогда как конкретное содержание связей характеризует индивидуальность стратегии самоконтроля субъекта политики.

## Литература

- [1]. *Костенко Е.П.* Введение в акмеологическую теорию имиджа политика. М.: Изд-во МГОУ, 2005.
- [2]. *Костенко Е.П., Азаров А.И.* Феномен политического самоопределения в современных условиях. М.: Изд-во МГОУ, 2005.
- [3]. *Костенко Е.П., Лантев Л.Г.* Акмеологические проблемы эффективности политического имиджа. Монография. М.: РИЦ «Москва-Санкт-Петербург». 2007.
- [4]. *Костенко Е.П.* Акмеологическая концепция развития имиджа политика. М., 2007.

# РЕЗУЛЬТАТЫ АСПИРАНТСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

---

*Алмагестова М.Т.*

## СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ РУКОВОДИТЕЛЯ ВЫСШЕГО УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ЗВЕНА

В крупном бизнесе топ-менеджер занят стратегическим управлением, разработкой целей и проектов, связанных с развитием и укреплением позиций на рынке, управляемого и не принадлежащего ему бизнеса. В основном это крупные акционерные общества, основанные на долевой собственности. В профессионально-должностном отношении топ-менеджеры входят в правление, в советы директоров и другие органы управления.

В социальном и психологическом отношении группа топ-менеджеров составляет высший класс, характеризуется своеобразным образом жизни, основанном исключительно на широкой доступности к различного рода материальным благам. Группа довольно замкнута в самой себе, самодостаточна. Мало связана в социально-психологическом отношении с другими группами и мало заинтересована в благоприятном имидже, ориентированном «на потребление» другими социальными группами (А.А.Бирюкова).

В большей степени эта группа тяготеет к предпринимательской деятельности, отдавая постепенно управление специально подготовленным менеджерам. Конечно, эта группа постепенно, с развитием рыночных отношений сосредоточит в своих руках те аспекты управления, которые связаны исключительно с перемещением капитала, прежде всего в области финансовой деятельности. Другими словами, она отойдет от функций, непосредственно связанных с организаторской деятельностью и маркетингом, которые и составляют специфику профессии менеджера-предпринимателя.

Акмеологический анализ сущностно-содержательных особенностей личностно-профессионального развития руководителя высшего управленческого звена предполагает выделение следующих направлений развития: *когнитивного* (особенности профессионального мышления руководителя высшего управленческого звена и его влияние на эффективность профессиональной управленческой деятельности); *лично-характерологического* (особенности ценностно-смысловой сферы и индивидуально-типологические особенности личности руководителя высшего звена); *эмоционального* (особенности саморегуляции руководителя высшего управленческого звена в условиях профессионального стресса), *поведенческого* (особенности самоопределения и самореализации руководителя высшего управленческого звена в профессиональном и карьерном развитии); *взаимодействие руководителя* (с вышестоящими руководителями, с подчиненными, с внешними организациями и т.д.).

В исследовании развития профессионального потенциала менеджера И.Ю.Дергалева показала, что структура профессионального потенциала менеджера представляет собой единство двух составляющих - субпотенциалов: реализованного и нереализованного. Реализованный потенциал менеджера определяется его опытом профессионально-управленческой деятельности посредством реализации вполне конкретных знаний, умений, навыков и способностей. Нереализованный потенциал представлен ценностно-смысловой структурой личности менеджера и, как следствие, отражает направления изменений его целостного профессионального потенциала.

Развитие профессионального потенциала менеджера определяется как процесс изменения его ресурсных возможностей (личностных качеств, профессионально-управленческих знаний и способностей в сфере управленческой деятельности), обусловленный разрешением диалектического противоречия между реализованным и нереализованным субпотенциалами. Реализация противоречия между опытом управленческой деятельности менеджера и

его ценностно-смысловой структурой личности лежит в основе развития профессионального потенциала.

Показателями развития профессионального потенциала менеджера, служат подвижность, концентрация и восстановимость. Подвижность профессионального потенциала менеджера характеризует его способность переключать свой потенциал на решение конкретных задач. Концентрация профессионального потенциала показывает, какая часть психического и духовного потенциала менеджера направлена на решение задач его управленческой деятельности. Восстановимость профессионального потенциала менеджера отражает возможность его восстановления и накопления.

Анализ когнитивного аспекта позволил выделить аспекты профессионального мышления руководителя высшего управленческого звена. Первой наиболее значимой особенностью является способность руководителя высшего управленческого звена к стратегическому или визионерскому мышлению. Сущность визионерства, как эффективного способа мышления руководителя высшего управленческого звена, достаточно подробно анализируется в работе Дж.Т.Бойетта.

В его работе указывается, что, начиная, по меньшей мере, с 1920-х гг., менеджеры высшего звена уделяли большую часть своего времени и внимания разработке и реализации стратегий компаний. В прошлом следовавшие таким традициям старшие менеджеры изучали синергетику бизнеса, приводили в равновесие портфели стратегических инвестиций и стремились формулировать стратегические намерения. Разработку стратегий долгое время считали ключевой функцией руководства, но это не та функция, на исполнение которой, по мнению Дж.Т.Байетта, современным лидерам следует тратить время.

Сегодня руководители должны сконцентрировать свои усилия на разработке перспективного видения своих организаций, а не на планировании стратегии предприятий. Проблема состоит не в том, что стратегии перестали быть нужными, а в том, что одних стратегий более недостаточно. Традиционно управляющие высшего звена стараются вовлечь служащих в выполнение задач интеллектуально, посредством применяемой в стратегическом анализе логики убеждения. Но построенные с клинической точностью и аккуратностью, основанные на контрактах отношения не вдохновляют людей на чрезвычайные усилия и прочную преданность делу, которые необходимы для постоянного повышения эффективности. Стратегии не обеспечивают вовлечения людей. У них не формируется какой-либо сильной эмоциональной приверженности стратегиям. Стратегии дают ответ на вопрос «что?», но не на вопрос «почему?», а знать ответ на этот вопрос важнее. Руководители должны выйти за пределы вопроса «что?» для того, чтобы создать организации, с которыми работающие в них люди могут инициировать себя, принадлежностью к которым они готовы быть преданны. Короче говоря, старшие управляющие должны обратить наемных работников экономической структуры в преданных членов организации, ориентированной на достижение цели.

Визионерское мышление является чем-то большим, нежели боевым кличем, побуждающим сотрудников биться в жестокой конкурентной борьбе за рост контролируемой корпорацией доли рынка или за увеличение прибылей вдвое по сравнению с прошлым годом. Видение по своей природе скорее эмоционально, чем рационально. Короче говоря, это нечто, трогающее не только разум, но и сердце. Видение - это разделяемый сотрудниками корпорации образ того, каким мы хотим видеть наше предприятие или каким мы хотим, чтобы оно стало. Видение обеспечивает исходную точку будущей ориентации. Оно дает ответ на вопрос, как мы хотим, чтобы нас воспринимали люди, мнения которых важны для нас. Декларация видения предполлагает присутствие благородной цели и высоких Ценностей, чего-то, считающегося особенно достойным.

Барт Нанус описывает видение как «реалистичный, внушающий доверие, привлекательный образ будущего вашей организации... как идею, обладающую такой энергетикой, что она, по сути, приближает будущее скачками, вызывая к жизни те навыки, таланты и ресурсы, которые необходимы для пришествия желаемого будущего, и как путеводную звезду для всех, кто нуждается в понимании того, какой должна быть организация. Видение описывается также как виртуальный образ желаемого будущего состояния, идеал или далеко идущую мечту. Уоррен Бланк уподобляет его «уникальным, встроенным в сознание линзам с большим углом захвата и большим приближением, позволяющим людям заглядывать в будущее и постигать возможности, которые таит в себе большое полотно будущего».

Хорошее видение: придает смысл изменениям, которых ожидают от людей; вызывает отчетливый и положительный виртуальный образ будущего состояния; внушает гордость, придает энергию, создает ощущение свершения; запоминается; побуждает людей; идеалистично; дает образ такого будущего, которое явно лучше настоящего; соответствует истории, культуре и ценностям организации; устанавливает стандарты совершенства, в которых отражены высокие идеалы; вносит ясность в представления о цели и направлении; внушает

энтузиазм; поощряет преданность; отражает уникальность организации; создает перспективу; овладевает вниманием; направляет повседневную деятельность; отсеивает несущественное; придает людям импульс, необходимый для преодоления стереотипа «от сих до сих»; придает смысл и значение повседневной деятельности; соединяет настоящее с будущим; подвигает людей к действию.

Видение уподобляется также силовому полю, которое пронизывает организацию энергетической волной. Она говорит, что все служащие, сталкивающиеся с этим силовым полем, испытывают его воздействие. Такие контакты с полем формируют поведение служащих и приводят его в соответствие с целями организации.

Развитие визионерского мышления топ-менеджеров представляет собой четырехстадийный процесс, состоящий из ряда вопросов, отвечая на которые руководитель сможет построить «мечту» организации: *оценка имеющихся ресурсов*, (постановка следующих вопросов: каким бизнесом мы на самом деле занимаемся; какие ценности исповедует компания в настоящее время; согласны ли ее служащие с направлением, в котором она идет, или не согласны); *проверка Реальности* (вопросы: есть ли у нашей компании важные клиенты и другие заинтересованные лица и организации и удовлетворяет ли компания их потребности); *определение контекста видения* (постановка следующих вопросов: какие процессы в будущем могут оказать воздействие на видение и каковы некоторые сценарии будущего); разработка альтернативы и выбор видения. При этом авторы подчеркивают, что видение организации должно основываться на видении собственной жизни руководителя - лучшего понимания своих ценностей, потребностей, ожиданий, надежд и мечтаний? Когда Уолт Дисней описывал Диснейленд, он говорил не о парке развлечений; он представлял место, где он будет счастлив. Его видение было в высшей степени личным и воплощало его собственные ценности, ожидания, его собственные мечты. То есть визионерский тип мышления руководителя высшего звена будет эффективным только в том случае, если оно будет личным и основываться на собственных ценностях и ожиданиях.

*Личностно-характерологический аспект* (особенности ценностно-смысловой сферы и индивидуально-типологические особенности личности руководителя высшего звена) в акмеологическом анализе можно представить целым рядом исследований.

В исследовании Л.Г. Пискуровской разработан системный подход в выявлении личностных качеств успешного руководителя, сформированных на базе имплицитного лидерского потенциала. Доказано, что эффективность функционирования высшего звена управления зависит от своевременного выявления имплицитного лидерского потенциала личности. Установлено, что лидерский потенциал руководителя определяется взаимообусловленным комплексом базовых характеристик личности, включающий имплицитное стремление к лидерству, сочетание ведущих акцентуаций, экстра-интроверсию. Разработана и обоснована схема вариантов реакций на нестандартные ситуации в зависимости от сочетания энергетических потенциалов акцентуаций, ведущих для конкретной личности. Выделен комплекс социально-психологических особенностей успешного руководителя, являющийся основой для дальнейшего формирования кадрового резерва управленческого аппарата. Система мониторинга кадрового резерва управленческого аппарата представляет комплекс взаимодополняющих методик, выявляющих ряд взаимообусловленных личностных особенностей, базирующихся на имплицитном потенциале личности.

Лидерство как управленческий капитал изучался Шагиахметовой А.Х. В современных условиях на смену управлению на основе должностных инструкций и приказов приходит управленческое лидерство. Руководитель как лидер умеет показать работникам будущую позитивную перспективу, способен придать смысл их усилиям в рутинной ежедневной работе. Практикуемая в организации система управления - это не только некоторая данность, но и продукт деятельности, который можно рассматривать как определенный вид капитала. Одним из важнейших ресурсов является управленческое лидерство, потенциал которого, несмотря на научную обоснованность, практически недооценен. Так, анализ деятельности высокотехнологичных компаний показал, что в среднем почти 80% рыночной стоимости компании дают нематериальные активы и корпоративные знания. До 95% биржевой стоимости приходится на нематериальные ресурсы, 42% корпоративных знаний составляет интеллект персонала, никак не зафиксированный на материальных носителях информации.

Лидерский капитал - это измеряемая величина, обладающая свойством к накоплению. Оценка степени обеспеченности управленческого капитала показала его прямую зависимость от продолжительности опыта работы руководителя. Оценка лидерского потенциала также показала больший объем лидерского капитала у тех руководителей, которые имеют больший опыт работы. Данные выводы подтверждают актуальность исследования лидерства как символического капитала, как ресурса, который способен к накоплению с течением времени. В целом по результатам контент-анализа можно сделать вывод о том, что залог

успеха в бизнесе высшего уровня, по мнению руководителей, в новых технологиях/инновациях, кадрах и повышении своего профессионализма путем постоянного самообразования. На государственной службе высшего уровня важно умение прогнозировать последствия своих решений, вследствие внедрения новых инновационных решений. В 67% случаев личностные качества на государственной службе и в бизнесе совпадают, поскольку коэффициент корреляции между проранжированными рядами качеств составил 0,35 (в интервале от -1 до +1, от полного не совпадения до полного совпадения рядов). То есть сходств в управлении различными типами организаций имеется больше, чем различий.

Сравнение данных кейс-стади о руководителях среднего звена с данными контент-анализа о руководителях высшего уровня, свидетельствует о различии управленческих характеристик в 24 % случаев (А.Х. Шагиахметова). В частности, бизнес среднего уровня совпадает с характеристиками бизнеса топ-уровня, полученными в рамках контент-анализа, на 74%. Если для руководителей в бизнесе среднего звена наиболее важен 1) высокий профессионализм, 2) умение противостоять давлению, 3) умение распоряжаться капиталом и предприимчивость, умение рискнуть, то для управленцев в бизнесе топ-уровня - 1) способность к нововведениям, инноваторство, 2) кадры и 3) профессионализм.

Государственная служба среднего уровня совпадает с характеристиками высшей государственной службы, полученными в рамках контент-анализа, на 62%. Если для руководителей на государственной службе среднего звена наиболее важны 1) высокий профессионализм, 2) трудолюбие, 3) умение предугадывать последствия своих решений, то для управленцев топ-уровня - 1) умение предугадывать последствия своих решений, 2) способность к нововведениям, инноваторство и 3) трудолюбие, высокая работоспособность.

*Эмоциональный аспект* (особенности саморегуляции руководителя высшего управленческого звена в условиях профессионального стресса) также достаточно разработан в психолого-акмеологических исследованиях. В исследовании К.И. Корнева выделены содержательные особенности личностно-профессионального развития в условиях профессионального стресса. Показано, что профессия руководителя отличается высокой сложностью и повышенными требованиями к личности. Руководитель решает колоссальное количество самых разных профессиональных задач, работает с большими потоками информации или, наоборот, попадает в неопределенные и неоднозначные ситуации, когда нет готового ответа и действий «по инструкции», принимает высоко ответственные решения, осуществляет руководство и координацию работы своих подчиненных, работает в условиях экономических рисков и многое другое. Все эти ситуации, как правило, сопровождаются ненормированным рабочим днем, высокой степенью интенсивности работы, отсутствием отпусков и выходных дней на протяжении ряда лет, поэтому профессиональная деятельность руководителей обуславливает выработку новых форм поведения (копинг-поведения) для преодоления всех профессиональных трудностей, что предъявляет высокие требования к личностным ресурсам.

Копинг-поведение личности, по мнению К.И. Корнева, осуществляющей руководство, представляет собой сложное интегративное образование, включающее комплекс различных техник, и приемов совладания, выраженное в паттернах копинга. Наиболее распространенными копинг-стратегиями в условиях профессиональных стрессовых ситуаций являются стратегии «активный копинг», «планирование», «положительное истолкование и рост».

Ситуационный контекст копинга руководителей представлен широким спектром профессиональных ситуаций, оцениваемых личностью в качестве стрессовых: в высшем звене руководства - «конфликты и проблемы, с другими организациями», «хозяйственно-бытовые проблемы предприятия», «конфликты с вышестоящим руководством», «проблемы с контролирующими органами»; в среднем звене - «смена работы (профессиональной деятельности)», «конфликт с вышестоящим руководством», «конфликт с подчиненными», «проблемы с контролирующими органами». Ситуационный контекст копинга личности руководителя включает также особый класс ситуаций - потенциальные ситуации, оцениваемые субъектом как стрессовые.

Личностные профили руководителей в целом схожи между собой. Независимо от ранга руководители обладают высоким; самоконтролем, сдержанны и недоверчивы, с высоким уровнем «самоуправления», положительным отношением к себе, низким уровнем «внутренней конфликтности» и низким уровнем «самообвинения».

Руководители высшего звена по сравнению со средним звеном более фрустрированы и напряжены, а также склонны демонстрировать экстернальный локус контроля в ситуациях неудач.

Актуализация личностных ресурсов для стратегий преодоления профессиональных стрессовых ситуаций различна в зависимости от ранга руководства. Существуют универсальные личностные детерминанты копинга руководителей, тем не менее, большинство

личностных детерминант специфичны для определенного ранга руководства и оказывают влияние на разные стратегии преодоления.

Универсальными в управленческой деятельности личностными детерминантами являются «прямолинейность-дипломатичность», «расслабленность-напряженность», параметры самоотношения - «открытость», «самоуверенность», «саморуководство».

Специфическими личностными детерминантами у руководителей высшего звена выступают: ряд личностных черт («интеллект», «эмоциональная устойчивость-неустойчивость», «подверженность чувствам-высокая нормативность поведения», «уверенность в себе-тревожность», «консерватизм - радикализм», «низкий самоконтроль-высокий самоконтроль»), локус контроля личности («шкала общей интернальности», «интернальность в сфере неудач», «интернальность в сфере достижений»), а также параметры самоотношения («самопринятие», «внутренняя конфликтность», «самообвинение»); у руководителей среднего звена - личностные черты («подчиненность-доминантность», «сдержанность-экспрессивность») и параметры самоотношения («самоуважение»).

Выделены пять типов руководителей, которые обусловлены личностными характеристиками и копинг-стратегиями. Данные типы руководителей являются универсальными и не зависят от ранга руководства. Каждый из типов имеет свои личностные особенности, специфику копинг-поведения, а также типичные профессиональные ситуации, оцениваемые в качестве стрессовых.

Наиболее распространенным типом руководителей является «Гармоничный, социально-нормативный, самостоятельный» тип. Наименее распространенным типом руководителей является «Гармоничный, социально-ненормативный, самостоятельный» тип. Кроме этого, были получены такие типы, как «Конфликтный, социально-ненормативный, зависимый», «Конфликтный, сверхнормативный, ориентированный на общественную поддержку» и «Закрытый, социально нормативный, ориентированный на общественную поддержку».

*Поведенческий аспект (особенности самоопределения и самореализации руководителя высшего управленческого звена в профессиональном и карьерном развитии)* в акмеологическом анализе сущностно-содержательных особенностей личностно-профессионального развития руководителя высшего управленческого звена разработан в целом ряде психолого-акмеологических исследований.

Наиболее разработанным с точки зрения личностно-профессионального развития руководителей высшего звена является карьерный аспект данной проблемы. В исследовании Т.Г.Гнединой на примере изучения карьеры руководителей железнодорожного транспорта показано, что карьера является личностным проектом и может быть описана как трехкомпонентная структура: а) целевой компонент (цели, проекты, ориентации, задачи, притязания, мотивы, аттитюды, желания, потребности, стремления, ценности, смыслы); б) процессуальный (способы, стратегии, тактики, темпы, этапы, периоды, фазы); в) результативный (достижения, смена ролей и позиций, профессиональная компетентность и эффективность, профессиональный и должностной рост). Карьерные ориентации включены в целевой компонент структуры индивидуальной карьеры и выступают как один из регулятивных механизмов профессионального развития. Карьерные ориентации основываются на личных целях и социальных установках, которые определяют оценочное отношение к выбору карьеры. Динамика карьерных ориентаций взаимосвязана с типом организационной структуры. В организациях механистически-бюрократического типа доминирующими карьерными ориентациями являются служение и стабильность места работы. В динамике карьерных ориентаций руководителей железнодорожного транспорта выявлены определенные взаимосвязи со статусными, возрастными, тендерными и личностными особенностями: с повышением статуса и возрастом карьерные ориентации становятся более выраженными и стабильными, уменьшается вес таких карьерных ориентаций как интеграция стилей жизни и вызов; наиболее значимыми карьерными ориентациями для женщин является интеграция стилей жизни и служение; существуют взаимосвязи между карьерными ориентациями и мотивацией достижения успеха, локусом контроля, самооценкой и структурой потребностей. В управлении карьерой важно учитывать временной аспект оценки карьеры в прошлом, настоящем и будущем и влияние перспективы будущего на развитие карьеры.

В частности, в исследовании Е.Г.Молла была сделана попытка обобщения разрозненных результатов исследований, выделения психологии управленческой карьеры как самостоятельного научного направления; разработана психологическая теория личностной динамики руководителей в условиях производства, опирающейся на методологию системного подхода, позволяющую учесть полиструктурность, многоуровневость явления; обоснована концепция непрерывного развития, предполагающей рассмотрение как его восходящей, так и нисходящей линии (регресс); создана на основе системного базиса периодизация управленческого пути, позволяющей перейти к его программно-целевому планированию. К движущим силам развития личности руководителя относятся: потребности развития; изме-

нения ценностных ориентаций руководителей; мотивация должностного роста; образ будущего управленческого пути. Детерминантами развития личности руководителя являются: стартовые условия развития; основные факторы управленческого развития; личностная ориентация на источники управленческого развития.

Таким образом, к движущим силам развития личности руководителя относятся: потребности развития; изменения ценностных ориентаций руководителей; мотивация должностного роста; образ будущего управленческого пути. Детерминантами развития личности руководителя являются: стартовые условия развития; основные факторы управленческого развития; личностная ориентация на источники управленческого развития. Управление развитием личности руководителя состоит в: программно-целевом планировании управленческого пути; использовании консультирования; в наличии системы формирования управленческих кадров.

### Литература

- [1]. Бирюкова, А. А. Самоидентификация личности и профессиональный имидж менеджера-предпринимателя малого бизнеса – Автореферат на соиск.уч.ст. кандидата психологических наук – Москва, 2004.
- [2]. Дж.Т.Бойет путеводитель по царству мудрости: лучшие идеи мастеров управления – М.: ЗАО «Олимп-Бизнес», 2001 – 416 с.
- [3]. Гнедина, Т.Г. Динамика карьерных ориентаций личности руководителя: На примере Забайкальской железной дороги – Автореферат на соиск.уч.ст.кандидат психологических наук - Хабаровск, 2006
- [4]. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЕК», 2004. – 752 с.
- [5]. Деркач А.А. Личностно-ориентированный подход к развитию и саморазвитию госслужащих. - М.: РАГС, 2002. – С. 3-40.
- [6]. Деркач А.А. Формирование образовательной акмеологической среды для достижения профессионального успеха – М.: Изд-во РАГС, 2007 – 80 с.
- [7]. Дергалева, И.Ю. Развитие профессионального потенциала менеджеров в системе бизнес-образования - Автореферат на соискание ученой степени кандидата педагогических наук – Челябинск, 2009.
- [8]. Корнев К.И. Личностные детерминанты, стратегии копинга и типы руководителей высшего и среднего звена в условиях профессиональных стрессовых ситуаций – Автореферат на соиск.уч.степени канд.психол.наук – Краснодар, 2008.
- [9]. Молл Е.Г. Планирование своей карьеры руководителем // Вопросы психологии. 1998. №3. С. 85-91
- [10]. Пискуровская Л.Г. Социально-психологический мониторинг отбора руководителей высшего звена – Автореферат на соискание уч. степени канд. психол.наук – Самара, 2006.

*Булимова Е.А.*

### О СУЩНОСТИ РЕФЛЕКСИВНОЙ САМООРГАНИЗАЦИИ

Актуальность данной темы определяется тем, что в нынешнее время нестабильности возрастает роль аналитического сервиса в разработке и принятии государственных решений, соответственно появляется необходимость специальной подготовки к аналитической деятельности. Важной характеристикой управления является рефлексивное отношение к объекту управления. В управлении реализуются функции исследования, критики и нормирования исполнительской деятельности. Для управленцев, столкнувшихся с ситуацией, где предшествующая норма не действует, либо не эффективна, характерна произвольность в коррекции содержания норм, неосознанность выбора иной версии, что обуславливается чаще индивидуальностью их мышления. Преодоление подобных явлений возможно за счет приобретения способностей к авторефлексии, коррекции индивидуальных процессов рефлексии, иначе говоря, способностей к рефлексивной самоорганизации управленцев в процессе принятия решений.

Рефлексивная самоорганизация – одно из важнейших понятий, используемых в совершенствовании управленческих способностей. Но конкретных определений к данному понятию не так много. Поэтому обратимся к поиску возможно более простому, взгляду как условию раскрытия этого явления. Начнем с разбора понятия «самоорганизация». В разных толковых пособиях использованы следующие утверждения:

*Самоорганизация (Декарт) – процесс упорядочения элементов в системе за счет внутренних факторов, без внешнего специфического воздействия.* [9]

*Самоорганизация (А.А.Богданов) – процесс изменения состояния системы, который происходит под заранее намеченную цель.* [11]

*Самоорганизация (Г.Хакен и И.Пригожин в русле синергетического подхода) – спонтанное образование высокоупорядоченных структур из хаоса, спонтанный переход от неупорядоченного состояния к упорядоченному, за счет совместного кооперативного действия многих подсистем.* [10]

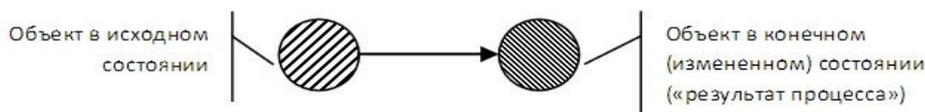
*Самоорганизация (акмеологический словарь) – способность к интегральной регуляции природных, психических, личностных состояний, качеств, свойств, осуществляемая сознанием, волевыми и интеллектуальными механизмами, проявляющаяся в мотивах поведения и реализуемая в упорядоченности деятельности и поведения. С. – упорядочивание личностной и психической системы. Для самоорганизации характерны целеустремленность, осознанность и контролируемость.* [1, с.114]

*Самоорганизация (Анисимов О.С.) – процесс введения нормы поведения и деятельности за счет рефлексивного механизма и следование требованиям этой нормы при отсутствии внешних факторов, стимулирующих организацию поведения и деятельности.* [2, с.145]

Здесь разночтения наличию. При построении понятия «рефлексивная самоорганизация», мы воспользуемся понятиями «самоорганизация» и «рефлексия», стремясь вывести, а не декларировать свою версию, переходя от одного тезиса к другому, используя средства языка схематических изображений, заимствованные у О.С.Анисимова, а также мыслительные формы выведения понятий, характерные для его методологической школы.

В вышеуказанных определениях отметим самоорганизацию, как процесс. *Процесс* - 1) последовательная смена явлений, состояний в развитии чего-нибудь; 2) Совокупность последовательных действий для достижения какого-либо результата (например, производственный процесс); *Процесс* – переходимость нечто из одного состояния в другое (Анисимов О.С.).

Введем схему, выражающую основное содержание (сх.1).



Сх.1. «Процесс как переход объекта из одного состояния в другое»

В этом случае отражается только один из типов процесса, при котором форма объекта не меняется, но меняется его внутренняя структура. Акцент на содержании процесса (что меняется?) нужно дополнить акцентом на форму процесса (как меняется?). Для нашего анализа следует различать: естественные процессы и процессы искусственные (их важнейшая характеристика - целенаправленность).

В вышеуказанных определениях «самоорганизации» мы видим, что в качестве объекта представлена система. Что есть понятие «система»?

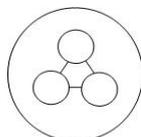
*Система* (словарь иностранных слов) – множество закономерно связанных друг с другом элементов, представляющие собой определенное целостное образование, единство.

Представим систему, как совокупность элементов, находящихся во взаимодействии в схематическом изображении (сх.2):



Сх.2. «Совокупность элементов, находящихся во взаимодействии»

И, действительно, наша схема изображает скорее «структуру», но не «систему». Для того, чтобы «структура» приобрела системность, используем утверждение о том, что «целостность больше суммы ее частей». [3] Наше схематическое изображение несколько видоизменится (сх.3).



Сх.3. «Совокупность взаимодействующих элементов, образующих целостность»

Возникает вопрос: при каких условиях целое может быть больше суммы своих частей? Например, при условии, что все части функционируют как единое целое. Менее очевидно утверждение, что целостность существует при условии, что каждый ее элемент отвечает своему предназначению – в рамках единого замысла.

Наличие замысла целого и подчинение частей общему замыслу целого – обязательное условие существования системы, и важнейшее для понимания природы систем обстоятельство. Если значимый элемент системы перестает соответствовать предписанным ему требованиям, то этот элемент необходимо заменить, иначе распад системы со временем становится неизбежным. Существует и другая возможная причина гибели систем. Как только у наблюдателя возникает гипотеза, что элементы в структуре существуют сами по себе, даже если наблюдается какое-то их взаимодействие, то мы можем реализовать гипотезу, привести к распаду целого как системы (по А.А. Богданову, к «дезорганизации»)[12]. Тем самым, мы получим следующее определение: **Системой** называется совокупность взаимосвязанных элементов, структурированных в подчинении общему замыслу целого [7].

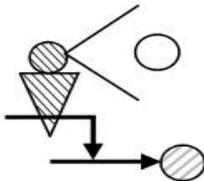
Если процесс, в котором участвует система, обладает «искусственностью», имеет характеристику целенаправленности, то мысль о спонтанном переходе системы из одного состояния в другое (по Г.Хакена и Пригожина) станет неприемлемой.

Итак, есть целое (система), устроенное под замысел, в коем взаимосвязанные элементы реализуют замысел и даже свое предназначение. Возникает вопрос: «А откуда исходит этот замысел: извне или изнутри?». Характеризуя замысел, как внешний или как внутренний фактор, мы обращаемся к типологии реагирования целого на воздействующие силы [4] (сх.4).



Сх.4. «Типология реагирования системы: а) активация системы в виду внешнего воздействия; в) активация системы в виду внутреннего воздействия»

С точки зрения акмеологии нас интересует тот случай, когда активность системы предопределена внутренними факторами, а в нашем контексте «замыслом», следовательно, мыслителем (сх.5). Замысел мы можем локализовать в цели или норме.



Сх.5. «Замысел, цель, норма - в сознании, и процесс и результат – в реальности»

Человек ответственен за то, чтобы его замыслу соответствовал результат и процесс создания этого результата. Нас же интересует замысел, который касается не организации процесса получения отчужденного продукта, а процесса самоорганизации.

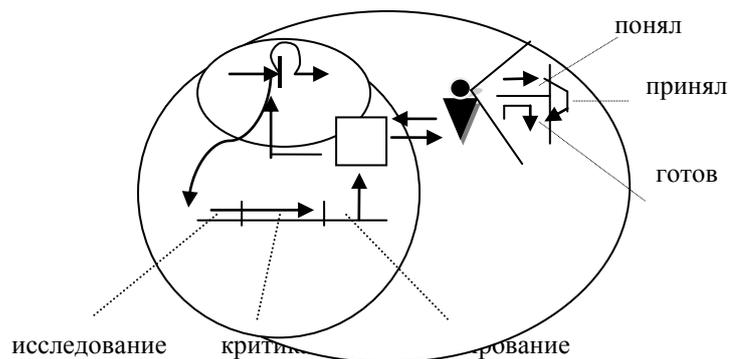
Обратим внимание на определения «самоорганизации», данные Анисимовым О.С. и акмеологическим словарем. Понятие самоорганизации неразрывно связано с пониманием рефлексивного и психического механизмов.

В процессе преобразования себя самого могут возникать препятствия, которые фиксируются в рефлексии, как несоответствие реально происходящего процесса замыслу процесса. Возникает риск незавершения процесса – затруднение. Тогда запускается рефлексия. Конечный результат рефлексии – измененный проект действия, в котором преодолевается затруднение. В рефлексии выделяется три функции: исследование, критика и перепроектирование (перенормирование). Исследование - реконструкция ситуации затруднения, построение представления о том, что произошло. Критика – выявление причины затруднения и ее проявление во времени. Перепроектирование – такая коррекция способа действия, чтобы новое действие достигло намеченной цели. В рефлексивной самоорганизации выделяется следующая последовательность процессов: осуществление деятельности, фиксация затруднения в деятельности, выход из деятельности в пространство рефлексии, реконструкция ситуации, определение причины затруднения, перепроектирование действия, выход из рефлексии в деятельность, осуществление деятельности. Само понятие «рефлексия» мы можем четко увидеть на схематическом изображении (сх.6) [8].



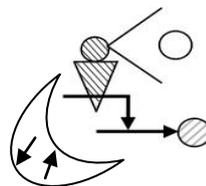
Сх.6. «Человек, рефлектирующий свои действия»

При осуществлении «рефлексивной самоорганизации» происходит работа с самим собой. В зоне внимания выступают «твои» мысли, чувства и действия, «твоя» субъективность. По Аристотелю содержанием внутреннего может быть как «тело», так и «душа» [6]. Душа предстает «капитаном» для тела, как «корабля», которым управляет «капитан». Душа имеет три типа механизмов – интеллектуальный, мотивационно-чувственный и самокоррекционный (волевой), а в основе ее роста, совершенствования лежит четвертый – рефлексивный. А результат рефлексии, как норма (замысел, цель и т.п.), нужно понять, принять и быть готовым к реализации (сх.7).



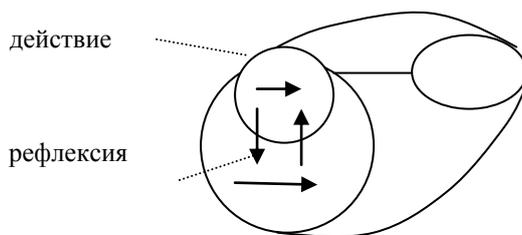
Сх.7. «Самоопределение к норме»

Не всегда самоорганизующийся прибегает к рефлексии. Но рефлексией можно пользоваться и по ходу действия, т.н. сопровождающая рефлексия. Она предупреждает ошибки в действии, причины выявляются быстрее и меньше вероятность неуспеха в достижении результата (сх.8).



Сх.8. «Сопровождающая рефлексия»

Человек, действующий и осуществляющий сопровождающую рефлексия – это самоорганизованный человек. Он четко разделяет действие и рефлексия и способен в своем анализе выделить значимость либо действия, либо рефлексии по ситуации и в пределах объема времени (сх.9) [2, с.138].



Сх. 9. «Рефлексивная самоорганизация»

Итак, мы видим, что в рефлексивной самоорганизации особую роль имеет фокусировка внимания управленца на свои способности к реализации фиксированных требований, целостности требований профессиональной деятельности. В рамках такой акцентации появляется возможность самоизменения и саморазвития. Появляются реконструктивные, прогностические и проектные представления о ходе изменения профессиональных способностей в контексте линии изменений себя как субъекта и личности. Чем тщательнее такой рефлексивный анализ, тем точнее проекты самоизменения, саморазвития и тем точнее постановка основных задач в управлении в контексте реалистичного взгляда на свои собственные возможности [5].

## Литература

- [1] Акмеологический словарь / Под ред. А.А. Деркача. 2-ое издание. – М.: Изд-во РАГС, 2005
- [2] Анисимов О.С. Методологический словарь для стратегов. Т.2 – М.: Энциклопедия управленческих знаний, 2004. С.320-348,
- [3] Анисимов О.С. «Тектология» А.А.Богданова: основные различия. – URL: <http://www.acmegroup.ru/node/333>
- [4] Анисимов О.С. «И-Цзин Чжоу И» как шедевр акмеологической мысли. – М.: Энциклопедия стратегических знаний. 2006. С.101
- [5] Анисимов О.С. Принятие управленческих решений. Методология и технология. – URL: <http://www.docme.ru/doc/20419/anisimov-o.s.---prinyatie-upravlencheskih-reshenij>
- [6] Аристотель. Сочинения в 4-х томах. Т.1.,-М.,1976
- [7] Верховоглазенко В.Н., Остапович А.О. К понятию функции. – URL: <http://www.acmegroup.ru/node/369>
- [8] Рефлексия в деятельности (определение). Бизнес-обучение «Акме» – URL: <http://acmegroup.ru/node/126>
- [9] Самоорганизация. Виртуальная лаборатория. – URL: <http://ru.vlab.wikia.com/wiki/>
- [10] Самоорганизация. Философская энциклопедия. – URL: [http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc\\_philosophy/1061/](http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/1061/)
- [11] Самоорганизация. – URL: [http://library.tuit.uz/skanir\\_knigi/book/teoriya\\_or/teoriya\\_organ\\_3.htm](http://library.tuit.uz/skanir_knigi/book/teoriya_or/teoriya_organ_3.htm)
- [12] Тектология А.А.Богданова и современность. – URL: [http://vasilievaa.narod.ru/ptpu/24\\_3\\_97.htm](http://vasilievaa.narod.ru/ptpu/24_3_97.htm)

Круглов О.А.

### ПРЕДПОСЫЛКИ РЕГУЛЯЦИИ АУТОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ АКМЕ-ФУНКЦИЙ ПРЕОДОЛЕНИЯ РЕАКЦИЙ В СТРЕССОВЫХ СИТУАЦИЯХ

Предпосылки регуляции аутопсихологических акме-функций преодоления реакций в стрессовых ситуациях строятся нами на основе компетенций самих механизмов психологических реакций. Исследование потребовало анализа *состояние психики специалиста в оперативно-стрессовой ситуации, факторы которой* влияют на совокупную реакцию психики (направленности личности, познавательную, волевую, мотивационную, темпераментальную, эмоционально-чувственную). Такую многоуровневую совокупность и сложные ее задачи в формате состояния акме-функций предопределяют использование их различным способом в стратегии поведения в нестандартных стрессовых ситуациях, к которым можно отнести воздействие стрессогенных факторов боевой обстановки<sup>6</sup>.

При этом, в объяснении механизмов психических реакций мы ориентируемся на понятия образно-концептуальных моделей Ю.П. Зинченко (1973) и показали аутопсихологические единицы акме-функции в подготовке к стрессам, как нечто, воспринятое субъектом из внешнего и внутреннего планов противодействия и преобразованное с помощью различных умственных действий по Л.С. Выготскому (1982)<sup>7</sup>.

<sup>6</sup> Это касается практически всех структур психики, считает Д.А. Ошанин, когда проблема касается оперативного образа, способствующего активизации исследования роли образного отражения в регулировании служебной деятельности.

<sup>7</sup> Этим действиям свойственно автоматизация и формирование навыка в разных направлениях психологического знания - это нечто обозначаемое через такие научные представления и конструкции, как «ядро личности», «Я-концепция», личностные схемы акме-функций.

Однако проведенный нами анализ умственных действий специалистов спецподразделений в стрессе показал, что при формировании компетенций стресса недостаточно учитывается то, что они могут восприниматься и закрепляться только с помощью образно-концептуальных акме-моделей, в которых отображаются наглядная (образная) составляющая и теоретические (концептуальные) сведения о наглядности стрессовых реакций, что и образует образно-концептуальную акме-модель их преодоления. Однако они недостаточно разработаны, но необходимы для практики в преодолении стрессовых ситуаций.

Одним из стержневых моментов предлагаемого нами акмеологического подхода формирования аутопсихологических акме-моделей является необходимость тщательного описания потенциального и предметного содержания оперативно-стрессовой ситуации. Для этого предложена Ю.З. Гильбухом идея «инвентаризации поведенческих проявлений» должна реализоваться в инвентаризационный подход в тщательном описании и изучении «информационных сред» (Панов В.И., 2001) и «внешних и внутренних контекстов» (Вербицкий А.А., 1999). Для этого назрела необходимость создания мониторинга данных акмеологической модели, в которой бы находились описания потенциального и предметного содержания различных видов деятельности специалистов в стрессе, в виде способов, образов, концептуальных структур акме-функций, характеристик и показателей внешних и внутренних проявлений деятельности, компетенций, навыков, умений, свойств, качеств, личностных особенностей поведения. Эти данные и должны быть представлены в виде акмеологической модели аутопсихологических акме-функций преодоления стрессовых ситуаций.

Помимо познавательной сферы в модели необходимо одновременно исследовать и компетенции личностных особенностей специалистов, которые оказывают зачастую решающее влияние на процессы переработки информации в условиях стрессогенности. Причем личностных черт достаточно много, к примеру, К.К. Платонов (1972) перечисляет 70 профессионально важных, личностных качеств, А.Г. Шмелев (2002) исследовал 1500 видов. Все это позволило дополнить профили ПВК аутопсихологической схемой акме-функций личности, связанной с реакциями к факторам стресса.

Однако в результате недостаточности такого анализа затруднено определение психологических требований к таким профессиям, вызываемых стрессогенные реакции что, в свою очередь, затрудняет проведение профилактических мероприятий по их управлению, к которому относится отбор сотрудников, совершенствование методов обучения стрессоустойчивости. В этом плане потребовался анализ и механизмов деформаций «акме» в стрессовых ситуациях.

Нами проведен анализ механизмов и вариантов деформаций акме-функций на уровнях стрессогенных реакций. Для того чтобы выжить в боевом стрессе необходим соответствующий уровень компетенций активности, скорость реакций, стиль поведения, системы отношений к окружающему, к людям, к себе, то есть активность приспособления к стрессогенным факторам. При этом, под стрессогенной реакцией нами понимается многоуровневый процесс адаптационной активности развертывания акме-функций в условиях стрессовой обстановки, сопровождаемый напряжением механизмов реактивной саморегуляции и закреплением специфических приспособительных психологических изменений (1, С.43).

Мы выделяем *срочную адаптацию* к оперативно-стрессовой ситуации как развертывание акме-функций, на комплекс факторов стресс, направленных на приспособление к непривычным воздействиям оперативно-стрессовых условий. И *долговременную адаптацию*, сопровождающуюся такими изменениями акме-функций психики и личности, которые позволяют выжить в экстремальной обстановке оперативно-стрессовых действий.

Необходимо учитывать и то, что стрессогенная реакция – реакция организма, выраженная процессом мобилизации возможностей акме-функций психики и включения нервной системы для преодоления стрессовой ситуации, опасной для здоровья и жизни. Одновременно реагирует и выброс гормонов из желез внутренней секреции, вызывающих тревогу, агрессивность. Перераспределяются схемы движения крови. Внешне стрессогенная реакция проявляется в учащении пульса, дыхания, повышение температуры тела, побледнение или покраснение кожных покровов, усилении потоотделения, треморе, изменении внешней активности. Если сила неблагоприятных внешних воздействий превышает индивидуальные аутопсихологические приспособительные возможности человека, происходит «слом акме-адаптационного барьера» и психическое травмирование. В этом случае и развивается стрессогенная реакция. Она возникает вследствие воздействия стресс-факторов, вызывая патологическое состояние центральной нервной системы, обуславливающее регулирование поведения пострадавшего посредством психофизиологических механизмов (1, С.47).

В результате стрессогенных реакций одновременно происходят изменения в психике и в структурах центральной нервной системы, нарастание специфической личностной дисгармонии и предрасположенности к вегетативным реакциям.

Значимость изменений психики в такой ситуации определена как результат взаимодействия многих полигенных факторов на нее. Все факторы неблагоприятного воздействия повышают чувствительность к ним. По мнению В.А. Гиляровского (2,с,23), имеет место общая астенизация, понижение тонуса, вялость и апатия участников оперативно-стрессовых действий. Психическая травма может выступать последним звеном в цепи различных неблагоприятных воздействий. Выделены уровни реагирования на стрессогенные факторы: внеличностные, крупносистемные на уровне темперамента, характерологические, личностные (3). По этиологической концепции стресса А. Мэркуера выделяется три группы факторов, сочетание которых приводит к стрессогенности: 1) свойства травмирующих факторов: тяжесть травмы, её неконтролируемость, неожиданность; 2) отсутствие защитных факторов: способности к осмыслению происходящего, сформированных механизмов совладания, социальной поддержки; 3) наличие факторов риска: возраст, отрицательный прошлый опыт, наличие психических расстройств в анамнезе, личностные акцентуации, малый опыт. Отсутствие хотя бы одного из перечисленных факторов многократно снижает возможность психотравмирования.

При этом, субъект переживает травматическое событие, если выполняются одновременно два условия: а) пережил одно событие или более, в которых с ним или с другими людьми произошло следующее: возникла угроза смерти, потенциальная или реальная; смерть другого человека; серьёзное ранение или угроза получения инвалидности; б) реагировал на это интенсивным страхом и чувством беспомощности.

Александровский Ю.А. (4) выделяет две группы возможных реакций в таком состоянии: 1) с непсихотической симптоматикой – непатологические психологические реакции, психогенные патологические реакции, психогенные невротические состояния; 2) с психотическими расстройствами (острые и затяжные реактивные психозы). По существу, здесь перечислены возможные уровни деструкции акме-функций психики.

К непатологическим невротическим состояниям относятся реакции на оперативно-боевой стресс. Они проявляются в повышенной эмоциональной напряженности и психомоторных изменениях, вызванных страхом.

Психогенные патологические реакции проявляются в симптомах астенического, депрессивного, истерического и других синдромов.

Основным показателем того, что наблюдаемая симптоматика отражает непсихотический уровень травматизации специалиста, является сохранение им в достаточной степени критической оценки происходящего и способности к целенаправленной деятельности.

Однако для преодоления психологических реакций и самое главное – для профилактики стрессогенных реакций патологического уровня деформаций акме-функций особое значение имеет повседневная, методологически правильно построенная профилактическая работа, направленная на морально-психологическую подготовку личного состава оперативно-боевого подразделения.

Условия увеличивающие вероятность стрессогенных реакций: физические и психологические истощения, повышенная утомляемость, нарушение сна; заболевание; длительное вынужденное бодрствование; переживание чувства безысходности, угнетения; известие о смерти близкого человека; неопределенность обстановки. Психологические проявления последствий стрессогенных реакций проявляется в двух основных формах: заторможенности и чрезмерной возбудимости. По степени тяжести мы выделяем следующие показатели деформаций акме-функций после оперативно-боевой стрессогенной реакции (табл. 1).

Учитывая эти условия в формировании аутопсихологических акме-регуляторов преодоления стрессов в служебной деятельности сотрудников оперативно-боевых подразделений формируется компетенции теоретических знаний и практической реальности поведения. В первую очередь акме-категорий совместной деятельности. Они направлены на нейтрализацию стрессогенных реакций, на обеспечение безопасности (5).

Одним из важных условий совместной безопасности в деятельности является необходимость объединения (совмещения), распределения и согласования (координации) индивидуальных деятельностей (Журавлев А.Л., 2005), которое обеспечивается такими психологическими регуляторами акме-функций, как общая цель и общий мотив. Они предопределяют безопасность деятельности специалиста, протекающей в непредсказуемых ситуациях, требующих как индивидуальной, так и групповой стрессоустойчивости.

Таблица 1

Уровни реакций деформирующие акме-функции в стрессовых ситуациях

Показатели	Уровень деформаций акме-функций психического здоровья	Уровень деформаций акме-функций соматического здоровья
1	2	3
<p><i>Гиперактивная реакция:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- буйство;</li> <li>- истерический смех или плач;</li> <li>- крики в сочетании с повышенной активностью;</li> <li>- раздражительность и злоба;</li> <li>- агрессивность к окружающим;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- неспособность концентрировать внимание;</li> <li>- частичная или полная потеря амяти;</li> <li>- затруднение запоминания информации;</li> <li>- повышенная чувствительность к шуму, свету и запаху;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ослабление зрения и слуха;</li> <li>- частое мочеиспускание;</li> <li>- расстройство желудка;</li> <li>- учащенное, прерывистое дыхание;</li> <li>- нарушение циркуляции крови.</li> </ul> <p>Что приводит к анемии ступней ног и кистей рук;</p>
<p><i>Заторможенная реакция:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- состояние ступора; апатия, заторможенность движений;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- нарушение быстроты мышления;</li> <li>- нарушение критического восприятия обстановки и своих действий;</li> <li>- ослабление воли; зрительные и слуховые галлюцинации.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- сильное напряжение мышц</li> <li>- учащенное сердцебиение; давящая боль в области сердца и в грудной клетке;</li> <li>- боли в пояснице;</li> <li>- боли швов, старых ран;</li> <li>- неконтролируемое слюноотделение</li> </ul>

Кроме того, изучение психологических особенностей акме-функций с позиций субъектно-деятельностного подхода (Климов Е.А., 2003; Иванова Е.М., 2006) позволяет раскрыть взаимосвязи индивидуального и коллективного субъекта при их взаимодействии в стрессогенной среде, обусловленные сформированностью таких аутопсихологических признаков акме-субъекта, которые характеризуют ценностно-смысловую направленность (потребностно-мотивационную сферу) совместной служебной деятельности.

В то же время осознание развертывания акме-функций обеспечивается не только компетенциями, но и представлениями (мысленными или образными картинками) ситуаций и способностей их нейтрализации, а также осознанием актуальных возможностей своих и коллектива в их преодолении. Последнее относится к аутопсихическим регуляторам акме-функций, которые раскрывают особенности «видения» субъектом объекта деятельности (образ объекта) и осознают свои акме-возможности стрессоустойчивости, значимость своей роли в обществе сослуживцев («акме-функции» – это самосознание безопасности себя с другими). Они также раскрывают профессиональное акме-самосознание субъекта, его эмоциональную и волевую сферы, соотношение личностных и предметных взаимосвязей и отношение к себе и сослуживцам (субъектно-субъектных и субъектно-объектных взаимосвязей безопасности).

Самоосознание и компетенции образов являются наиболее информативными показателями аутопсихологического развертывания акме-функций субъекта к совместной деятельности, их формирование обусловлено характером ценностно-ориентировочной направленности личности в стрессоустойчивости.

Исследование ценностно-ориентировочной направленности осуществлялось нами на основе аутопсихологического анализа служебной деятельности специалистов спецподразделений, направленной на изучение: профессиональной мотивации и целей деятельности; взаимоотношений и взаимодействия к другим членам подразделения, отношения к стрессогенной ситуации (обязанности, переживания, мысли, чувства, отношение к безопасности и др.); выявления стрессовых ситуаций в деятельности и их влияния как на самого специалиста, так и на его взаимодействия с сослуживцами.

Сопоставление результатов обследования специалистов позволило выделить основные типы их ценностей, характеризующие ценностные ориентации, которые можно рассматривать как аутопсихологические регуляторы последующего развертывания акме-функций служебной деятельности специалистов спецподразделений.

Это общие ценности: ценность человеческой жизни, ответственность за чужую жизнь (безопасность); потребность в самосовершенствовании; достижение главной цели; самостоятельность (уверенность в себе) и доброта, самокритичность.

Ценности межличностного взаимодействия: благоприятность атмосферы в подразделении (открытость, дружелюбие, согласованность, увлеченность, сотрудничество, взаимная поддержка); эмоциональный комфорт, эффективность совместной деятельности, единомыслие.

Профессиональные ценности: повышенная ответственность за выполняемую служебную деятельность; профессиональная компетентность; эмоционально-волевая устойчивость; самоактуализация, саморегуляция и профессиональное саморазвитие.

Формирование такой направленности определило особенности акме-профилактики психического здоровья специалистов спецподразделения, включая изучение динамики индивидуально-личностных аутопсихологических особенностей развертывания акме-функций и является основой своевременной диагностики рисков нарушения акме-психического здоровья, и соответственно и своевременного подключения мероприятий по психологическому самооздоровлению. В этом аспекте уточнено и понятие психического здоровья.

Обобщая взгляды многих авторов на психическое здоровье, его можно определить как комплекс внутренних условий, обеспечивающих функционирование личности как открытой системы, сохраняющей свое постоянство и устойчивость в решении имеющихся задач и в достижении имеющихся целей, независимо от внешних условий (Казаков Ю.Н., 2004).

Такой комплекс внутренних условий Р.П. Ловелле определяет следующим образом: 1) когерентность картины мира данного человека с картиной мира членов его культуры; 2) определенность внутренних и внешних границ ядра личности; 3) когерентность элементов структуры ядра личности; 4) контроль ядра личности над возможными деструктивными программами и сценариями поведения, способность регулировать главные внутренние диссонансы.

Учитывая такие условия нами изучена динамика индивидуально-личностных особенностей в ходе оперативно-стрессовой службы и определение необходимой направленности мероприятий по аутопсихологическому самооздоровлению специалистов спецподразделения на предмет определения индивидуально-личностных тенденций по мере прохождения службы. Использовалась методика многостороннего исследования личности (6). Выявлены следующие индивидуально-личностные тенденции стрессогенных реакций. Значимо ( $p < 0,05$ ) более высокие значения получили следующие шкалы ММИЛ: Hs – соматизация тревоги (сверхконтроль), D – тревога и депрессивные тенденции (пессимистичность), Pd – реализация эмоциональной напряженности в непосредственном поведении (импульсивность), Pt – психастения или фиксация тревоги и ограничительное поведение (тревожность), Sc – шизоидность или аутизация (индивидуалистичность). Наблюдается нарастание тревожности и напряженности в эмоциональной сфере, рост индивидуалистичности параллельно с гипернормативностью.

Выявлена разница между индивидуально-личностными тенденциями старшего и младшего состава. У старшего значимо ( $p < 0,05$ ) более высокие значения, через три года службы, получили следующие шкалы ММИЛ: K – шкала коррекции, Hs – соматизация тревоги или ипохондрия (сверхконтроль), Sc – шизоидность или аутизация (индивидуалистичность). У младшего состава службы достоверно ( $p < 0,05$ ) выросли: D – тревога и депрессивные тенденции (пессимистичность), Hs – соматизация тревоги или ипохондрия (сверхконтроль), Sc – шизоидность или аутизация (индивидуалистичность), Ma – отрицание тревоги или гипоманиакальные тенденции (оптимистичность).

Однако, сходное нарастание индивидуалистичности и гипернормативности имеет различное сопровождение. У старших наблюдается параллельное нарастание контроля над чувствами и стремления скрывать свои эмоциональные проблемы, а у младших нарастание аффективных колебаний и непосредственности их проявления. При этом, по данным интегральной оценки акме-психологического состояния (данные собеседования с учетом индивидуальной динамики личностного профиля), нуждаемость в проведении мероприятий по психологическому самооздоровлению среди младших оказалась в 4 раза выше, чем у старших (причем ни с возрастом, ни с полом подобной связи выявлено не было).

В целом, у старшего состава по мере службы формируется более эффективная система аутопсихологических акме-функций саморегуляции и самоуправления; обеспечивающая ясность границы между сформированной структурой акме-функций; способствующая опо-

средованному выражению чувств, подконтрольной и минимальной непосредственности; оберегающая растущую субъективную реальность от постороннего вторжения путем формирования стрессоустойчивости. У младших, подобные механизмы реализуются в меньшей степени. Перекладывая основную работу по управлению поведением на внешние факторы (порядок службы, продиктованные нормы поведения, мнение руководителя), они уступают место эмоциональной непосредственности и неустойчивости. Соприкосновение субъективной реальности с реальностью объективной стресса происходит более болезненно, и характер этого соприкосновения зависит больше от внешних условий и от настроения, чем от доброй воли самого человека. При подобной ситуации, когда граница ядра личности лишена отчетливости акме-функций, а система ее защиты – должного самоуправления, велика вероятность внутреннего непостоянства и психологической неустойчивости, нарушения акме-структур психического здоровья и снижения эффективности стрессоустойчивости.

В целом, предпосылки регуляции аутопсихологических акме-функций преодоления реакций в стрессовых ситуациях основываются нами на тенденциях акмеологического самооздоровления. Направлены на укрепление внешней и внутренней границы акме-функций, на формирование внутренней системы их аутопсихологического их развертывания в целях психологической безопасности. Формирование таких навыков во многом делает субъекта психологически устойчивым и здоровым, благодаря компетенциям: самоуправляемых акме-функций индивидуальности, способных сохранять внутреннее постоянство и устойчивость динамики побудительной силы аутопсихологического развертывания акме-функций, в зависимости от обстоятельств и внешних воздействий стрессоров. Для достижения данной цели необходимо: а) наличие условий и должной компетенции в отношении того, что происходит в индивидуальном психологическом пространстве с диагностикой негативных тенденций (навыки самопознания, санапсихологическая компетентность); б) развитие возможности произвольно влиять на свое аутопсихологическое состояние, на нежелательные изменения его профиля (навыки произвольной саморегуляции, самоконтроля); в) отчетливость и устойчивость границы «Я», ясность в отношении зоны личной ответственности и личной причастности; г) пресечение попыток вторжения и манипулирования (навыки противостояния деструктивной коммуникации, психологической манипуляции); д) наличие возможности корректного получения информации о других людях, их особенностях, состояниях и с учетом этого осуществлять межличностное взаимодействие (к конструктивной коммуникации и эффективного межличностного взаимодействия); е) наличие достаточного энергетического и мотивационного ресурса, позволяющего осуществлять перечисленные действия (своевременность и полноценность становления сил, ясность и устойчивость целей) в интеграции и объединении всех Я-функций в целое-самость в безопасности личности.

## Литература

- [1]. *Сьедин С.И.* Психологические последствия участия в боевых действиях / С.И. Сьедин, Р.А. Абдурахманов. – М., 1992.
- [2]. *Караяни А.Г.* Прикладная военная психология / А.Г. Караяни, И.В. Сыромятников. – СПб: Питер, 2006.
- [3]. *Нечипоренко В.В., Литвинцев С.В., Снедков Е.В.* и др. Психолого-психиатрические аспекты реабилитации участников войны // Медицинская реабилитация раненых и больных. – СПб: Питер, 1997.
- [4]. *Александровский Ю.А.* Пограничные психические расстройства. – М.: ОЛМА-пресс, 1991.
- [5]. *Казаков Ю.Н., Яхновец В.А.* Акмеологические особенности профессиональной деятельности специалистов подразделений специального назначения (теоретико-методические аспекты). М.: Штаб ВДВ России. 2009.
- [6]. *Березин Ф.Б., Мирошников М.П., Рожанец Р.Б.* Методика многостороннего исследования личности в клинической медицине и психогигиене. – М., 1976.

## **СТРАХ КАК ИНСТРУМЕНТ АКМЕОЛОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ ПРИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ АВТОСЛЕСАРЯ**

Анализ работ посвященных страху в профессиональной деятельности позволяет сформировать проблему использования страха, как инструмента акмеологического воздействия на работников в процессе профессионального становления автослесарей предприятий автомобильных дилеров с целью сохранения их профессионального психологического здоровья.

В этом плане обращает на себя внимание интереснейшая мысль о том, что «уровень страха и психологических расстройств снижается, когда боевые действия динамичны, но возрастает в условиях позиционной войны, при отступлениях и неудачах» [2 с.23], а «в норме чувство страха является мобилизирующим фактором» [2 с.26].

Интерес представляет и то, что страх, рассматривается как источник стрессогенных расстройств, связанных с боевыми действиями и акцентируются внимание на процессах восстановления после них, но высказанное мнение о наличии нормы в чувстве страха подталкивает к ее развитию и поиску той нормы, в которой чувство страха остается мобилизирующим, а не разрушающим психическим фактором, который можно и нужно рассматривать как один из инструментов при профессиональном становлении автослесарей.

Таким образом, для поиска нормы чувства страха определяем, что местом поиска данной нормы является не поле боя и военные действия, данная норма предполагается в мирной жизни и рыночных условиях. Опираясь на утверждение, изложенное в книге «Основы менеджмента» мы знаем четыре основных функции управления: «Планирование, организация, мотивация и контроль» [4 с.22]. Страх, связанные с планированием и организацией являются страхами менеджера-управленца, а в функциях мотивации и контроля вполне возможно использование нормированного страха для автослесаря в период его профессионального становления.

Если взять статью 22 Трудового кодекса Российской Федерации [1] «Основные права и обязанности работодателя» и проанализировать ее в соответствии с ранее определенными функциями управления, то получим следующий результат:

1. К планированию можно отнести 2 пункта: создание условий, обеспечивающих участие работников в управлении организацией; обеспечение бытовых нужд работников, связанных с исполнением ими трудовых обязанностей.

2. К вопросам организации в той или иной степени относится 12 пунктов.

3. К мотивации относится 3 пункта: обеспечивать работникам равную оплату за труд равной ценности; выплачивать в полном размере причитающуюся работникам заработную плату в сроки, установленные в соответствии с настоящим Кодексом, коллективным договором, правилами внутреннего трудового распорядка, трудовыми договорами; возмещать вред, причиненный работникам в связи с исполнением ими трудовых обязанностей, а также компенсировать моральный вред в порядке и на условиях, которые установлены настоящим Кодексом, другими федеральными законами и иными нормативными правовыми актами Российской Федерации.

4. Пунктов о контроле работника со стороны работодателя нет.

Мы видим, что в обязанностях работодателя изложенных в статье 22 ТК РФ в той или иной степени только первые три пункта. Четвертый пункт «контроль» в обязанности работодателя не входит, видимо считается, что, если, в соответствии со статьей 21 «Работник обязан: добросовестно выполнять свои трудовые обязанности, возложенные на него трудовым договором...» [1], то он так их выполнять и будет. А будет ли? Ведь это живой человек со своими проблемами, уровнем квалификации, ответственности, темпераментом, настроением и т.п. Почему выделена именно профессия автослесаря? Потому что от его работы напрямую зависит здоровье, а порою и жизнь клиента-водителя, а так же других участников дорожного движения. Поэтому использование руководителем дозированного чувства страха за выполняемую работу дает пользу автослесарю. А умение использовать правильные дозировки этого страха мы отнесем к акмеологическим технологиям управления, направленным на сохранение психологического здоровья автослесаря, а так же физического здоровья клиентов.

В своей книге «Основные формы страха: исследование в области глубинной психологии» Фриц Риман отмечает, что в связи с прогрессом изменяются и страхи. Если раньше, например люди боялись грома и молнии, то сейчас в частности испытывают страх «...перед возможным несчастным случаем на транспорте...»[5 с.5]. «Мы вспоминаем... первые шаги

профессиональной жизни... – и всегда находим страх, который овладевает нами перед первым приобретением нового опыта»[5 с.7-8].

С целью определить профессиональные страхи автослесаря, было проведено анкетирование работников, с просьбой ранжировать по значимости нижеперечисленные страхи:

1. Страх неправильно, непрофессионально сделать свою работу.
2. Страх получения травмы, увечья во время работы.
3. Страх перед наказанием за неправильно, непрофессионально сделанную работу.
4. Страх за последствия неправильно, непрофессионально сделанной работы (авария, дорожно-транспортное происшествие из-за отказа обслуженной (отремонтированной) автомобильной техники.

5. Страх потери авторитета в профессиональной среде.

Анкетирование проводилось со всеми автослесарями (N=16 человек), принимаемыми на работу в 2012 году в день проведения первичного собеседования. Итоги анкетирования изложены в таблице 1.

*Таблица 1*

Итоги анкетирования начинающих автослесарей в день первичного собеседования

№ п/п	Наименование вопросов	Количество и процент приоритетности					Итоговое место вопроса
		1	2	3	4	5	
1	Страх неправильно, непрофессионально сделать свою работу	7 43%	5 31%	1 6%	1 6%	2 12%	1
2	Страх получения травмы, увечья во время работы.	1 6%	1 6%	4 25%	3 19%	7 43%	4
3	Страх перед наказанием за неправильно, непрофессионально сделанную работу	7 43%	4 25%	3 19%	1 6%	1 6%	2
4	Страх за последствия неправильно, непрофессионально сделанной работы (авария, дорожно-транспортное происшествие из-за отказа обслуженной (отремонтированной) автомобильной техники	1 6%	4 25%	6 37%	4 25%	1 6%	3
5	Страх потери авторитета в профессиональной среде.	-	1 6%	2 12%	7 43%	6 37%	5

После трех-четырех месяцев работы было проведено повторное анкетирование. В нем участвовали 12 автослесарей, принятых в 2012 году и трое автослесарей, принятых в 2011 году. Стаж работы данных автослесарей от 3-х месяцев до 1 года.

Анализ анкет показал, что для начинающего автослесаря наиболее важным является страх за неправильно, непрофессионально сделанную работу, при том, что он имеет право не уметь ее делать, за ним идет страх перед наказанием за неправильно, непрофессионально сделанную работу. По мере приобретения опыта приоритетным становится страх за последствия неправильно, непрофессионально сделанной работы. Страх получения травмы, увечья во время работы вне зависимости от опыта оценивается низко.

На основе анализа проведенного анкетирования разработаны и внедрены рекомендации для руководителей. Руководителю автослесарей рекомендовано использовать вышеперечисленные страхи для оптимального и безболезненного прохождения начинающими автослесарями профессионального пути от ученика до автослесаря, готового профессионально и с полной ответственностью выполнять порученные виды работ по обслуживанию и ремонту автомобильного транспорта.

Страх получения травмы, увечья во время работы «лечится» системным, постоянным обучением «Правилам техники безопасности», но к этому вопросу можно подходить формально, своевременно собирая подписи под текстами соответствующих инструкций, а мы рекомендуем подходить творчески, на примерах, происходящих в отрасли или, не дай бог,

на предприятии. Сюда же целесообразно подключать страх за последствия неправильно, непрофессионально сделанной работы.

Таблица 2

Итоги анкетирования автослесарей, с опытом от 3-х месяцев до одного года

№ п/п	Наименование вопросов	Количество и процент приоритетности					Итоговое место вопроса
		1	2	3	4	5	
1	Страх неправильно, непрофессионально сделать свою работу	8 53%	3 20%	1 7%	1 7%	2 13%	1
2	Страх получения травмы, увечья во время работы.	1 7%	-	3 20%	4 26%	7 46%	4
3	Страх перед наказанием за неправильно, непрофессионально сделанную работу	2 13%	5 33%	5 33%	2 13%	1 7%	3
4	Страх за последствия неправильно, непрофессионально сделанной работы (авария, дорожно-транспортное происшествие из-за отказа обслуживаемой (отремонтированной) автомобильной техники)	4 26%	5 33%	4 26%	1 7%	1 7%	2
5	Страх потери авторитета в профессиональной среде.	-	1 7%	2 13%	7 46%	5 33%	5

Корреляционный анализ показал, что необходимо учитывать то, что страх наказания должен быть слабее страха неправильно, непрофессионально сделать свою работу и страха за последствия неправильно, непрофессионально сделанной работы, а страх за последствия неправильно, непрофессионально сделанной работы не должен быть тормозом для профессионального роста автослесаря. В целом необходимо поддерживать чувство страха на уровне, когда он является мобилизирующим фактором. Страх № 1 и 4 близки по своей направленности, но № 1 на этапе вхождения в должность является приоритетным. Как показало анкетирование, начинающий автослесарь более всего боится негативных оценок опытных автослесарей, ведь только они на первом этапе могут и должны оценивать работу стажера-автослесаря. Как правило, вхождение в работу происходит методом прикрепления начинающего работника к опытному наставнику. Руководителю рекомендовано формировать базу данных ошибок и успехов каждого автослесаря. Это поможет ему в нужный момент напомнить сегодняшнему наставнику, какими были его первые шаги в профессии, что является эффективным инструментом от «звездной» болезни в профессиональной среде. С приобретением мастерства, авторитета в профессиональной среде приоритетными должны стать страхи № 4, 5. И этим процессом должен управлять непосредственный руководитель, так как процесс, пущенный на самотек, приведет сначала к превышению норм страха у работника, затем к стрессу и профессиональному выгоранию. Работник потерял. Руководитель должен помнить, что мобилизующая норма страха для каждого работника индивидуальна и изменяема во времени.

К сожалению, анкетирование показывает, что страх потери авторитета в профессиональной среде не является приоритетным. Это указывает нам, как руководителям подразделений в отрасли, что необходимо усиливать работу по повышению престижности профессии автослесаря. Пока этому направлению в отрасли уделяется недостаточно внимания, но в масштабах государственной политики есть движение в направлении повышения престижности рабочих профессий в целом. На самом высоком уровне признается, что в стране наблюдается дефицит квалифицированных рабочих. В 2011 году именно проблема нехватки высококвалифицированных кадров вышла по распространенности у предпринимателей на первое место, обогнав такие проблемы, как административные барьеры и коррупция. Поэтому работа руководителя по становлению автослесаря, как представителя высококвалифицированной рабочей элиты является частью и государственной политики.

## Литература

- [1]. Трудовой Кодекс Российской Федерации
- [2]. Казаков Ю.Н., Круглов О.А. Психологическая оценка стрессогенных реакций – М.: МПГУ, РАСН, 2011.
- [3]. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1971.
- [4]. Мескон М.Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента. Перевод с англ. АНХ при Правительстве РФ. Изд. ДЕЛЮ – 2000.
- [5]. Римап Ф. Основные формы страха: исследование в области глубинной психологии Пер. с нем. Э.Л. Гушанского 3-е изд. - М: Алетея, 2000. - 330 с.

*Savchenko S.L.*

### RELATIONS BETWEEN PARENTS AND THEIR CHILDREN

Relations between parents and their children are the major subsystem of family relations as an integral system and they can be considered like a continuous, long-term and mediated by age features of child and parent relations.

Varga A.Y. gives the definition of the category «paternal attitude» (1) like the system of different feelings with respect to a child, the system of behavioral stereotypes, practiced in communication with a child, features of perception of a child, understanding of character and actions, - of personality of a child. In the structure of the category we can single out cognitive, behavioral and emotional components.

The notions of parents about character, needs, interests, abilities of a child, create the class of child's valuation features and form a part of cognitive component in the structure of paternal attitude. Educational aims and believes of parents in aggregate with valuation description of personality of a child, with predictions and motives of upbringing determine positions and lines of conduct in educational strategy, its tactics: methods of influence, of interaction, of communication with a child, forms of demands, quality control, type of disciplinary sanctions.

Hyper social aim of parents with respect to a child like an object of upbringing, cultivating heightened moral responsibility in a child, strict direction to sports, intellectual, creative, - social achievements, determines authoritarian line of conduct, which is realized in such educational tactics like heightened demands and unrelaxing control, strict punishments, which can be met by a child with confrontation with the help of all available ways.

Variants of educational positions of parents from hyper care to hypo care form different types of paternal attitude to children: from excessive care, attention and protection to formal attitude and peaceful coexistence, indifference and distancing, that can lead to connivance and rejection. Parents' authoritarianism is noticeable when hypo care takes place. When hypo care takes place, frequently it turns into connivance. Petrovsky A.V. asserts (3) that hyper care develops child's indifference and selfishness, leads to confrontation in the system of relations between parents and their children, frequently turns into «dictatorship from the bottom», into children's despotism. Maximized care doesn't let the child to become initiative, authoritative, it develops selfishness and negativism, that complicates social contacts of becoming adult person. Kovalev S.V. (2) notes that false believes of parents, connected with placing at child's disposal «maximum of freedom» and minimum of control, frequently turn into formal performing of paternal duties, and such tactics of bringing up a child, which can directly be named connivance, adversely affect the developing of personality and the formation of its features. Varga A.Y., Berkowitz L., Levin K., Richardson R., Stolin V.V. say that connivance, accompanied by unconcealed dislike and the rejection of a child, is the most negative type of paternal attitude, forming hostile personality.

Unconscious aims, false believes, mistaken notions, nonrealistic expectations, wrong educational positions of parents, formal performance of their duties influence upon style of bringing up the children, upon psychological type of attitude towards them.

Different types of paternal attitude can be found in psychological literature (Baldwin A., Varga A.Y., Eidemiller E.G., Yustitskis V.V., Garbusov V.I. etc.)

One of many descriptions of the typology of family upbringing is the study of educational positions and aims of parents. Psychology of relations between parents and their children suggests the thesis of optimal educational position of parents – adequate, prognostic, flexible (A.I. Zakharov, Spivakovskaya A.A.) Adequacy of paternal position is an ability of parents to see and understand individual features of their child. Flexibility is an ability of parents to rearrange their influence upon their child according to the age of the child. Prognostics means that behavior of parents

must forestall appearance of new psychic and personal features of a child.(4) Aim of parents at autonomy, collaboration, cooperation, urge towards relations with the child based on democratic basis, as a rule, can't give rise to aggression of children. Contents of this educational strategy and of the type of paternal attitude are revealed the next way: parent is interested in affairs and plans of a child, tries to help, emphasizes, believes to a child, respects and encourages a child, takes child's opinion into consideration (Varga A.Y., Kovalev S.V., Petrovsky A.V., Spivakovskaya A.S., Stolin V.V.). Psychologically cooperation is an optimal and socially desired type of paternal attitude towards their child.

Changes of educational paradigm from attitude towards a child, like subject of bringing up, to humanist notion – a child as a subject of bringing up and equal in rights participant of relations, happened in the last quarter of XX century in the public minds is the basis of revision of concept of relations between parents and their children in direction of taking into consideration the position of a child like an active creator of this relations.

### **The bibliographic list**

- [1]. *Varga A.Y., Smekhov V.A.* Psychological correction of relations between parents and their children // *Vestnik MGU «Psychology»*. – 1986. – № 4.
- [2]. *Kovalev S.V.* Psychology of family relations. – M: Pedagogy, 1987.
- [3]. *Petrovsky A.V.* Psychology and priorities of family education // *Questions of education*. – 1983. – № 4.
- [4]. *Tsukerman G.A.* Psychology of self-development. – M., 1995.

*Степанкина С.В.*

### **РОЛЬ КОЛЛЕКТИВА В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА.**

Термин «коллектив» произошел от латинского *collectives* – собирательный. Он означает социальную группу, объединенную на основе общественно значимых целей, общих ценностных ориентаций и совместной деятельности.

Коллектив – это развивающаяся социальная система. В зависимости от уровня развития различают складывающийся коллектив, т.е. находящийся в процессе своего становления и сложившийся «зрелый» коллектив, то есть коллектив с выработанной системой общественно значимых целей, четкой структурой отношений и форм совместной деятельности, органами самоуправления.

Общение людей в коллективе активизирует их социальное созревание. В коллективе проявляется процесс взаимного обогащения, развития его участников. Каждый член коллектива, с одной стороны, вносит в коллектив индивидуальный опыт, способности, интересы, с другой стороны, активно впитывает в себя то новое, что несут другие. В результате чего происходит расширение внутреннего мира каждого участника коллектива по средствам приобщения к тому, что составляет проявления внутреннего мира других членов коллектива.

Особенность человеческих взаимоотношений такова, что, воздействуя на другого, человек меняется сам. Воспитательно – развивающий эффект общения и сотрудничества людей в коллективе в большей мере определяется уровнем их культурно-нравственного развития. Чем более культурно развитым и духовно богатым становится студент по мере своего развития, тем более возрастают возможности его положительного влияния на других.

В коллективе в совместной деятельности осуществляется обмен информацией, согласование общих целей, взаимный контроль и коррекция действий, развивается способность понимать состояния и мотивы поступков других и соответственно на них реагировать. В опыте коллективных отношений формируется эмпатия, социальная чуткость, которая помогает психологически грамотно строить свое взаимодействие с партнерами.

В непосредственном общении в коллективе человек приобретает умения поставить себя на место другого, воспроизвести в своем сознании логику и мотивы его поступков и действий. Через сопоставление с другими открывается возможность для создания индивидуумом себя как субъекта деятельности познания и чувств. В этом сравнении себя через оценку других заложен механизм формирования самосознания человека.

В коллективе студент входит в широкую систему отношений. Взаимодействие развивается на информационном, деятельностном и эмоциональном уровне. Информационный уровень предполагает взаимодействие детей в процессе обмена информацией, обсуждения возникших проблем, совместного поиска решений, прогнозирования и планирования будущего. На деятельностном уровне взаимодействие в коллективе представляет собой сотрудничество в различных видах коллективной деятельности по интересам, в разработке и практической реализации совместных проектов, в корректировке действий, направленных на достижение общих целей. Эмоциональный уровень взаимодействия в коллективе отражает доминирующие эмоциональные состояния студентов, их совместные переживания, отношения симпатий или антипатий между членами коллектива, гуманистические и общественно значимые мотивы.

А. С. Макаренко рассматривал коллектив как органическую часть социалистического общества, оценивая его как главный инструмент воспитания граждан. Основная система нравственных отношений личности, по мнению А. С. Макаренко, формируется в условиях коллектива. Под коллективом А. С. Макаренко понимал «целестремленный комплекс личностей», объединенных общественно значимыми целями, совместной деятельностью по их достижению, взаимной ответственностью и самоуправлением. Формирующая функция коллектива определяется тем, что его члены выступают в качестве активных субъектов общественно значимой коллективной деятельности и взаимоотношений.

А. С. Макаренко принадлежит идея первичного коллектива как основного инструмента воспитательного воздействия.

Подчеркивая определяющую роль коллектива в воспитании, А.С.Макаренко указывал, что в коллективе «личность выступает в новой позиции воспитания — она не объект воспитательного влияния, а его носитель — субъект, но субъектом она становится, только выражая интересы всего коллектива».

Творческое развитие идей А. С. Макаренко получило в работах В. А. Сухомлинского, Т. Е. Конниковой, Л. И. Новиковой, А. Т. Куракина, А.В.Мудрика и др.

В.А. Сухомлинский рассматривал коллектив как средство нравственного и духовного развития. В коллективе создается единство общественного и индивидуального. Духовное богатство каждого человека, его гуманистические мотивы составляют, по мнению В. А. Сухомлинского, основу полноценной, содержательной жизни коллектива и условие совершенствования внутри коллективных отношений. «Мудрая власть коллектива» помогает личности преодолеть черты эгоизма, равнодушия, занять гражданскую позицию, включиться в созидательную, гуманистически направленную деятельность на благо других людей.

Проблема нравственного развития в коллективе нашла свое отражение в работах Т. Е. Конниковой. Она показала, что коллектив воздействует на личность в меру активности самого ребенка, и прежде всего в меру его нравственно ценной активности. Нравственная характеристика является наиболее существенной, стержневой в человеке, а коллектив выступает как основа воспитания его нравственного облика.

Т. Е. Конникова считала показателем высокого уровня развития коллектива гуманистические отношения. Условием становления таких отношений выступает участие студентов в делах на благо людей, сотрудничество с другими коллективами ради общей нравственно ценной идеи, преодоление вместе с коллективом трудностей и переживание общих достижений. В таком коллективе личные и деловые отношения развиваются и приобретают гуманистическую направленность.

В современном мире главной задачей образования является всестороннее развитие личности, потенциал которой определяется не только ее профессиональными способностями и знаниями, но и общей культурой, включающей высокую нравственность, ответственность, коммуникабельность, толерантность, в целом жизнеспособность и конкурентоспособность. Развития этих качеств у современных студентов можно достичь только при целенаправленной воспитательной работе в вузе. Сам процесс вузовского обучения предполагает включение студентов в систему общественных отношений и усвоение ценностей общества.

Проблема формирования коллектива студентов – одна из важнейших задач современного образования.

Обусловленный определенными взаимоотношениями, уровнем сознательности и морального воспитания, коллектив является важным фактором всестороннего развития и формирования личности человека.

Основная цель современного профессионального образования – подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных видах деятельности, способного к эффективной работе на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту. Формиро-

вание специалиста подобного уровня возможно только в условиях работы в слаженной группе высокого уровня развития.

В условиях современной социально-экономической ситуации понятие «коллектив» фактически отождествляется с понятием высокоэффективной команды.

Эффективность командной деятельности не вызывает сомнений: большинство задач, встающих перед людьми, требуют коллективных усилий, командная работа благотворно сказывается на общем результате и на индивидуальной эффективности. Работа в командах предпочтительнее для решения сложных задач, в ситуациях, когда присутствует неопределенность и множественность вариантов решения, когда необходима высокая самоотдача, когда организация предпочитает результаты командной работы для разработки перспективной стратегии.

Основные признаки коллектива:

1) все члены коллектива разделяют цели, ценности и общие подходы к реализации совместной деятельности;

2) преобладают инициатива и творческий подход к решению задач;

3) третьих, поставленная задача хорошо понята, открыто и заинтересованно обсуждается всеми;

4) принимаемые решения основываются на согласии, а не голосовании большинства;

5) пятых, все члены коллектива берут на себя ответственность за конечные результаты

деятельности и перспективы развития коллектива вместе с руководителем;

6) современный коллектив представляет собой форму взаимоотношений между его членами, обеспечивающую принцип развития личности вместе с развитием коллектива.

Организованность, сработанность и психологическая совместимость позволяют коллективу

самостоятельно выбирать оптимальные формы деятельности, обеспечивающее успешное выполнение задания и наиболее полное раскрытие индивидуальности, творческого потенциала каждой личности.

Определение специфики коллектива на современном этапе, рассмотрение особенностей

студенческого коллектива, выделение этапов в его развитии позволяют перейти к поиску ряда педагогических условий, способствующих формированию студенческих коллективов на этапе обучения в вузе.

Формирование студенческого коллектива – педагогически управляемый процесс.

Эффективность управления зависит от того, в какой мере исследованы закономерности его

развития, насколько правильно педагог диагностирует ситуацию и выбирает средства педагогического воздействия.

Процесс формирования коллектива студентов на этапе обучения в вузе будет эффективным, если:

- определены критерии и уровни сформированности коллектива студентов в образовательном пространстве вуза;

- создаются условия эффективности формирования студенческого коллектива, которые заключаются в: учете личностных особенностей каждого; включении студентов в различные виды коллективной деятельности; наличии социально значимой цели группы; создании благоприятного социально-психологического климата; выборе соответствующего стиля педагогического руководства; формирование коллектива выступает как целостный, системно организованный, непрерывный процесс интеграции оказываемых на группу воздействий.

В центре обучения находится сам обучающийся – его мотивы, цели, его неповторимый психологический склад, то есть студент как личность. Именно исходя из интересов студента, уровня его знаний и умений, преподаватель формирует и направляет весь образовательный процесс в целях развития его личности.

В этих условиях меняется требование, прежде всего к целям и содержанию образовательного процесса. Вузское образование рассматривается не столько как процесс передачи знаний, умений и навыков, сколько как их отбор, синтез, открытие, диалог. В провозглашенной идее личностно развивающего обучения акцент делается на социальную активность обучаемого, развитие его сознания, совершенствование навыков самоконтроля и саморганизации.

По своим целевым функциям гуманизация образования представляет собой процесс, направленный на развитие личности как субъекта деятельности. Она предполагает установление подлинно гуманных отношений между педагогом и воспитанниками в образовательном процессе и является ключевым элементом педагогической ментальности.

Деятельность человека – необходимое условие его развития, в процессе которого приобретает жизненный опыт, познается окружающая действительность, усваиваются знания, вырабатываются умения и навыки, формируются качества личности, ее способности и характер.

Коллективная деятельность – это такая форма сотрудничества, при которой сами студенты являются активными и равноправными участниками достижения общей, социально значимой

задачи под руководством педагога и при условии такой ее организации, когда от деятельности

одного студента зависит общий результат. Включение учащихся в разнообразные виды коллективной деятельности является необходимым условием в процессе формирования студенческого коллектива. Влияние деятельности на развитие коллектива студентов зависит от того, насколько продуманы формы и методы ее организации. Для успешного формирования студенческого коллектива необходимо чтобы цель деятельности отвечала следующим требованиям:

Во-первых, она должна быть конечна, то есть иметь четкий результат.

Во-вторых, цель должна быть ясной, определенной и понятной каждому участнику.

В-третьих, цель должна быть технологична, то есть содержать в себе доступные студентам средства ее достижения.

В-четвертых, цель должна быть лично привлекательной для каждого студента. Создание благоприятного социально-психологического климата является одной из целостных характеристик коллектива. В нем отражаются складывающиеся отношения, характер делового сотрудничества, отношение к значительным явлениям окружающей жизни. Психологический климат выступает в качестве диагностического показателя социальной зрелости коллектива.

Работоспособность группы, способность успешно решать поставленные задачи существенным образом зависят от особенностей отношений с руководителем. Куратор в вузе – преподаватель, в обязанности которого входит академическое руководство студенческой группой и внеучебной жизнью студентов, связанной с вузом.

Достаточно сложно однозначно определить оптимальный стиль руководства студенческой группой. Он должен меняться по мере развития группы как коллектива и определяться особенностями каждого входящего в него члена.

## Литература

- [1] Макаренко А.С. Коллектив и воспитание личности. – Челябинск: Юж.-Урал. кн. изд-во, 2005
- [2] Марисова Л.И. Студенческий коллектив: основы формирования и деятельности. – Киев, 2004
- [3] Педагогика Теории, Системы, Технологии / Под. ред. С.А. Смирнова. 7-е издание. – М.: Издательский центр «Академия», 2007
- [4] Пиров А.Г. Студенческая группа. – М.: Мол. Гвардия, 2004
- [5] Тулина О.О. Педагогические условия формирования коллектива студентов [Текст] /О.О. Тулина// Известия ТРТУ. Тематический выпуск “Психология и педагогика”. – Таганрог: ТРТУ, 2006

## НАШИ АВТОРЫ<sup>8</sup>

---

*Абдрахимова Г.М.* – сотрудник КиТО ООО «Газпром трансгаз Чайковский»; *Abdrachimova G.M.* – Employee of Department OK&TO ООО «Gazprom transgaz Chaykovsky»

*Агапов Валерий Сергеевич* – доктор психологических наук, профессор кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ; e-mail: akmeo@list.ru; *Valeriy S. Agapov* – Doctor of Psychology, Professor. Department of Akmeology and Professional Psychology of the Russian Academy of National Economy and the Public Service under the President of the Russian Federation.

*Алмагестова М.Т.* – аспирантка кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ; *Almagestova M.T.* – graduate of Occupational Psychology of professional activity, the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration

*Бабичев Игорь Витальевич* – кандидат психологических наук, соискатель кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ; e-mail: 4377760@mail.ru; *Babichev Igor* – candidate of psychological sciences, graduate of Occupational Psychology of professional activity, the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration; e-mail: 4377760@mail.ru

*Барложецкая Наталья Федоровна* – аспирант кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности РАНХ и ГС при Президенте РФ; тел.: (916) 113-77-79; *Barlozhetskaya N.F.* - the post-graduate student of the Department of acmeology and psychology, Russian Academy of National economy and State Service under President of Russian Federation

*Батарчук Елена Александровна* – директор программы MBA факультета инновационно-технологического бизнеса Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации; e-mail: le.mosee@yandex.ru; *Batarchuk E.A.* – director of the program MBA faculty innovation- technological business of the Russian Academy of National Economy and State Service at the President of the Russian Federation

*Булимова Екатерина Андреевна* - соискатель ученой степени кандидата психологических наук, Академия при Президенте РФ (РАНХиГС); e-mail bulimchik@mail.ru; *Ekaterina A. Bulimova* – the competitor of a scientific degree of the candidate of psychological sciences, The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, temporarily not working; e-mail bulimchik@mail.ru

*Гагарин Александр Валерьевич* – доктор педагогических наук, профессор кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ; e-mail: av.gagarin@migsu.ru; *Alexander V. Gagarin* – D.Ed., Professor, Department of Akmeology and Professional Psychology of the Russian Academy of National Economy and the Public Service under the President of the Russian Federation.

*Глазачев Станислав Николаевич* – доктор педагогических наук, профессор кафедры Экологии и природопользования, директор Научно-образовательного центра «ТЭКО», Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова, г. Москва; E-mail: glazachev@mail.ru; *Glazachev Stanislav N.* - Doctor of Education, Professor, Department of Ecology and Nature Management, Director of Research and Education Center «TECO», M.A. Sholokhov Moscow State University for the Humanities, Moscow; E-mail: glazachev@mail.ru

*Глазачева Алина Олеговна* – кандидат педагогических наук, художник-дизайнер, старший научный сотрудник Научно-образовательного центра «ТЭКО», Московский государствен-

---

<sup>8</sup> По сведениям, предоставленным авторами.

ный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова, г. Москва; E-mail: melon604@mail.ru; Glazacheva Alina O. - PhD, graphic designer, senior fellow at the Research and Education Center «ТЕСО», М.А. Sholokhov Moscow State University for the Humanities Moscow; E-mail: melon604@mail.ru

*Гребнева Елена Михайловна* – кандидат психологических наук, начальник ОК&ТО ООО «Газпром трансгаз Чайковский»; *Grebneva E.M.* – PhD (psychology), Chief of Department OK&TO ООО «Gazprom transgaz Chaykovsky»

*Деркач Анатолий Алексеевич* – академик РАО, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой акмеологии и психологии профессиональной деятельности Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, заслуженный деятель науки РФ, Лауреат премии Президента РФ в области образования; e-mail: akmeo@list.ru; *Anatoly A. Derkach* – D.Ps., Professor, Head of Department of Akmeology and Professional Psychology of the Russian Academy of National Economy and the Public Service under the President of the Russian Federation.

*Катаева Людмила Ивановна* – кандидат педагогических наук, доцент, Академия при Президенте РФ (РАНХиГС); e-mail: likakme@mail.ru; *Lujdmila I. Kataeva* – Associate Professor of psychology and professional activities of akmeology, Ph.d.. The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration

*Кириченко Александр Викторович* – доктор психологических наук, профессор кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности РАНХ и ГС при Президенте РФ; e-mail: AIVKirichenko@yandex.ru; *Kirichenko A.V.* – doctor of psychological Sciences, Professor of the Department of acmeology and psychology Russian Academy of National economy and State Service under President of Russian Federation

*Костенко Елена Петровна* – доктор психологических наук, профессор, кафедра акмеологии и психологии профессиональной деятельности Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ; *Elena P. Kostenko* – D.Ps., Professor, Department of Akmeology and Professional Psychology of the Russian Academy of National Economy and the Public Service under the President of the Russian Federation

*Круглов О.А.* – аспирант кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ; *Kruglov O.A.* – graduate of Occupational Psychology of professional activity, the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration

*Кузнецова М.Д.* – старший преподаватель, кандидат психологических наук, факультет психологии, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия; *Maria D. Kuznetsova* – Senior teacher, PhD (Psychology), Faculty of Psychology, National Research University of Higher School of Economics, 46B Volgogradskiy Prospekt, 109316, Moscow, Russia; e-mail: rooflesser@gmail.com

*Кузьмина Нина Васильевна* – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО; e-mail: andromeda55@mail.ru; *Nina V. Kusymina* - Ph.D., D.P., Professor, Corresponding Member of the RAO, e-mail: andromeda55@mail.ru

*Лифшиц Марина Владимировна* – старший преподаватель кафедры «Общей, возрастной и дифференциальной психологии» Восточно-Европейского Института Психоанализа (г. Санкт-Петербург); e-mail: erde@inbox.ru; *Marina V. Lifshitz* – Senior Lecturer, East - European Institute of Psychoanalysis (Saint-Petersburg); e-mail: erde@inbox.ru

*Марасанов Герман Игоревич* – кандидат психологических наук, доцент кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ; e-mail: german@netorn.ru; *Marasanov H.I.* – candidate Psychological science. Associate Professor of Occupational Psychology of professional activity, The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration

*Мельничук Андрей Степанович* – кандидат психологических наук, доцент кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ; e-mail: as.melnichuk@migsu.ru; *Melnichuk Andrey Stepanovich* – the candidate of psychological sciences, the associate professor of the Department of Akmeology and Psychology of Professional Activity of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration

*Прокудин Иван Анатольевич* – аспирант кафедры педагогики и педагогической психологии, Воронежский государственный университет; e-mail ip-pro2008@yandex.ru; *Ivan A. Prokudin* – post-graduate student, department of pedagogy and pedagogical psychology, Voronezh state university; e-mail ip-pro2008@yandex.ru

*Протопопов Александр Михайлович* – аспирант, Академия при Президенте РФ (РАНХиГС); e-mail protopopov@fkmotors.ru; *Alexander M. Protopopov* – the postgraduate student. The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration; e-mail protopopov@fkmotors.ru

*Размахнина Дарья Юрьевна* – педагог-психолог Центра психолого-медико-социального сопровождения Юго-Запад, Ленинский пр, д. 89, г. Москва, 119331, Россия, e-mail:darya@hotmail.ru; *Razmakhnina Dar'ya Yur'evna* – educator-psychologist, Center of psychological, medical and social support « South-West», Leninskiy av., Moscow, 119331, Russia, e-mail:darya@hotmail.ru

*Савченко Светлана Леонидовна* – Московский городской психолого-педагогический университет, e-mail svetik-6405@yandex.ru; *Savchenko S.L.* – Moscow State University of Psychology & Education, e-mail svetik-6405@yandex.ru

*Степанкина Светлана Валерьевна* – аспирантка факультета Социальной педагогики Московского Городского Психолого-Педагогического Университета, Социальный педагог МБОУ Лесногородской СОШ; e-mail msvet89@mail.ru; *Svetlana V. Stepankina* - doctoral candidate at Social Pedagogy Faculty of Moscow City University of Psychology and Education, social educator in MBOU Lesnogorodskoy SOSH; e-mail msvet89@mail.ru

*Степнова Людмила Анатольевна* – доктор психологических наук, профессор кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности РАНХиГС при Президенте РФ; e-mail: la.stepnova@migsu.ru; *Stepnova L.A.* – doctor of psychological Sciences, Professor of the Department of acmeology and psychology Russian Academy of National economy and State Service under President of Russian Federation; e-mail: la.stepnova@migsu.ru

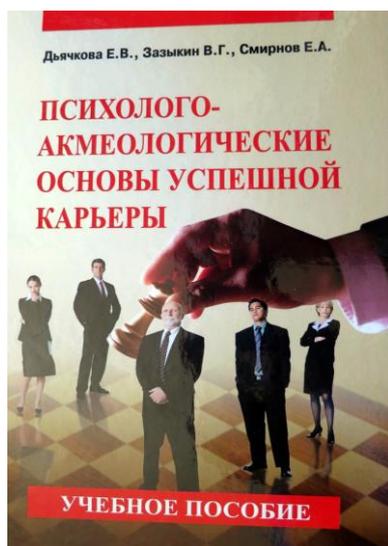
*Худобина Ольга Федоровна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физики, Волгоградский государственный медицинский университет (ВолгГМУ); e-mail Olga\_hdb@mail.ru; *Khudobina Olga Fedorovna* – candidate of education, associate professor of the chair of Physics, Volgograd State Medical University; e-mail Olga\_hdb@mail.ru

*Шадриков Владимир Дмитриевич* – профессор, доктор психологических наук, факультет психологии, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия; *Vladimir D. Shadrikov* – Professor, Doctor of Psychology, Academic Supervisor, Faculty of Psychology, National Research University of Higher School of Economics, 46B Volgogradskiy Prospekt, 109316, Moscow, Russia; e-mail: shadrikov@hse.ru

*Шмелева Елена Александровна* – кандидат педагогических наук, доцент, Шуйский государственный педагогический университет, проректор по научной работе, e-mail: ukrir\_sgpu@front.ru; *Elena A.Shmeleva* - Ph.D., assistant professor, vice-rector for research, Shuya State Pedagogical University, e-mail: ukrir\_sgpu@front.ru

## РЕЦЕНЗИИ

---



На книгу: *«Дьячкова Е.В., Зазыкин В.Г., Смирнов Е.А. Психолого-акмеологические основы успешной карьеры. – Иваново: Ивановский филиал РАНХиГС; ОАО «Издательство “Иваново”», 2012. – 224 стр.»*

Произведение, посвященное проблемам карьеры, написанное Дьячковой Е.В., Зазыкиным В.Г., Смирновым Е.А. в жанре учебного пособия, на наш взгляд, представляет собой нечто большее. Здесь обнаруживают себя, по меньшей мере, три плана, точнее, три измерения, по которым происходит восприятие текста.

Первое измерение, прагматически академичное, в рамках которого читатель получает научно обоснованные сведения, проверенные экспериментально приемы, методы, практики, а также сформулированные в традиции позитивизма, построенные на базе естественнонаучной психолого-акмеологической парадигмы обоснования полезности способов и путей построения карьеры и продвижения по ней. Так, авторы предлагают читателю наиболее продуктивные варианты определения карьеры, раскрывают психологические и акмеологические

особенности актуальных в современной жизни моделей и типов карьеры, прослеживают корреляции между психологическими типами субъектов карьерного продвижения и траекториями построения карьеры как отражения личностно-профессионального роста человека. На данной линии анализа карьерных траекторий важная роль отводится психотехникам самопостроения личностно-профессиональных сценариев карьеры.

Среди методов, применяемых при изучении карьеры и при обеспечении карьерного продвижения, освещенных авторами, мы находим такие, которые опять-таки являются методами традиционной, академической науки, строящейся на основах классического естественнонаучного эксперимента, где закономерности, подлежащие выявлению, исследуются так, чтобы, по возможности, полностью исключить, или, хотя бы учесть влияние побочных переменных, искажающих ожидаемый результат. Образно говоря, бери и делай. Выполни рекомендации и проверь эффект. Читателю предлагается быть «самоисследователем» и активно действующим экспериментатором, ориентированным на самостоятельное (а как иначе может быть?) моделирование и построение своей карьеры.

Логика построения текста, система аргументации, вариативность интерпретаций приводимых фактов и экспериментальных данных, побуждение читателя к самоисследованию естественнонаучными методами порождает легкие ассоциации с когнитивно-ориентированным подходом (А. Бек, 1976, 1985). Но это всего лишь ассоциации, заканчивающиеся там, где разворачивается и воплощается принципиально иная по сравнению с когнитивной версией психологической помощи, методология. Создание акмеологической сущности, преобразующей и расширяющей рамки когнитивизма, коренным образом меняющей ориентиры в диалоге с читателем как клиентом, получающим помощь в построении собственной карьеры, уверенно обеспечивается авторами книги за счет принципиальной смены методологической направленности психологической помощи человеку.

Авторы отказываются от ориентированности на помощь человеку в преодолении его слабостей, т.е., психологических проблем, личностных затруднений, анализа зон индивидуальной несостоятельности, ограничений в возможностях, что давно стало традиционным не только для когнитивно-ориентированного подхода, но для всей почти психологической практики. Наоборот, Дьячкова Е.В., Зазыкин В.Г., Смирнов Е.А. в своей книге ориентируют читателя на развитие сильных сторон его личности, на продвижение к вершинам личностно-профессионального роста.

Оптимистическая эмоционально-мотивационная установка на успех возникает у читателя именно из-за того, что авторы вовлекают его, читателя, в поиск ответа на вопрос «что нужно для успеха», оставляя вопрос «что мешает...» на периферии своего внимания, не фиксируясь на нём. Авторы анализируют сущностные характеристики сильной, а не слабой личности, приводят личностно-профессиональные качества, способствующие, а не препятствующие успешной карьере (с.110).

Казалось бы, что еще нужно для создания доброкачественного учебного пособия? Действительно, на первый взгляд, ничего более. Но, при всей легкости стиля, отчетливости научно-практических построений, лаконичности, логичности и стройности изложения, книга Дьячковой Е.В., Зазыкина В.Г. и Смирнова Е.А. порождает эффекты второго и даже третьего плана.

Сначала эти эффекты обнаруживают себя в форме вопросов. Сам по себе фактический материал книги, структурированный и представленный по всем возможным составляющим карьеры как психолого-акмеологического понятия, порождает в сознании читающего важные вопросы к себе. Это, сущностные вопросы о том, ради чего, собственно, следует (или, наоборот, не следует) строить успешную карьеру. И, несмотря на якобы молчание авторов про смысл карьерного роста, несмотря на их, вроде бы, уход от явного обсуждения предельной смысложизненной «акмеистической» проблемы делания карьеры, уже на данном, наиболее легко считываемом уровне понимания текста книги авторы вовлекают пытлившую часть читателей в размышления, так сказать, второго порядка, производного от простых позитивистских когнитивно-поведенческих рекомендаций. Здесь авторами исподволь высвечивается однобокость, недостаточность и уязвимость любых социальных оценок понятия карьеры и карьеризма, пристрастность и неполнота любых версий оценочного восприятия карьеры, временно доминирующих в социо-культурной среде на том или ином культурно-историческом витке развития общества.

Иными словами, второй линией анализа феномена успешной карьеры у авторов стало неявное побуждение читателя к производству работы на смысл. Известно, что смысл чаще всего понимается как отношение мотива к цели. Процессы осознания смысла как отношения мотивов к целям буквально провоцируются, «запускаются» авторами, которые, желая или не желая того, закладывают почти в каждом разделе текста потенциал для самостоятельных размышлений и для самостоятельного построения образа потребного карьерного будущего во всех его подробностях и противоречиях.

Наиболее заметно эта работа читателя инициируется авторами при обсуждении психологических причин стремления к карьере. Вот лишь некоторые из вопросов, наиболее жёстко сформулированных в книге: «Чего субъект хотел бы достичь, сделав карьеру? ... Чем субъект готов пожертвовать ради успешной карьеры?..», и т. д., (с. 44). Проективность приведенных вопросов несколько смягчает их прямоту и беспощадность по отношению к читателю. Дело в том, что на эти вопросы авторы предлагают ответить не тому, кто читает их текст. Эти вопросы предлагается использовать читателю, в случае если он, читатель, окажется перед необходимостью помогать кому-то делать карьеру. Задавая предложенные вопросы в беседе с этим кем-то, можно помочь человеку, выстраивающему свою карьеру действовать более осознанно и осмысленно.

Конечно, такие вопросы почти любому читающему хочется обратить, в первую очередь, на себя и задуматься над ними. Но, что важно, авторы уходят от соблазна расширительно толковать карьеру, предоставляя читателю самому проводить сравнительно-сопоставительный анализ своего отношения к карьере и тех ориентиров, которые представлены в тексте. И здесь читатель неизбежно обнаруживает несовпадение, зазор между личным отношением к карьере и акмеологическими ориентирами, обеспечивающими её успешность.

А зазор, различие, несовпадение между реальным эгоцентрированным отношением к карьере сегодняшнего профессионала и действующими социально значимыми психолого-акмеологическими моделями карьеры очевиден. И именно этот зазор, сознательно и дальновидно не артикулированный авторами книги, на наш взгляд, является мощным развивающим импульсом, позволяющим инициировать у читателя процессы самосознания, осмысления не просто карьерных устремлений, а личностно-профессиональной траектории жизни в целом. Ведь, если бы в книге четко было обозначено, «что такое хорошо, и что такое плохо» в отношении карьерных побуждений, то, перефразируя З.Фрейда, «золото» психолого-акмеологического пространства самостоятельных читательских интерпретаций превратилось бы в «медь» дурной назидательности и авторского менторства. Подобного менторства авторам удалось профессионально избежать.

В чем же состоит зазор между реальностью сегодняшних карьерных устремлений многих молодых специалистов и общественной значимостью акмеологических моделей успешной карьеры? Жанр рецензии позволяет лишь кратко его обозначить.

Так, согласно исследованиям *McKinsey & Company (2000)*, в ходе массовых опросов, проводимых в США, Германии и России, 20% менеджеров заявили, что с большой долей вероятности уйдут из своей компании в следующие два года, а ещё 28% ответили, что вероятность их ухода средняя. Было также обнаружено, что у молодых управленцев вероятность ухода на 60% больше, чем у их старших коллег. (Любопытно, кстати, что различия в результатах опросов по каждой из трёх стран оказались статистически мало значимыми). Т. е., если раньше сотрудники в большинстве своем были верны компаниям, то сегодня образовалась новая реальность. Сегодня люди склонны к смене компаний, а их внутренние обязательства перед компаниями весьма краткосрочны. Эта же тенденция просматривается и в госструктурах. Всего за несколько лет исчезли старые предубеждения против частой смены работы, и длинный список компаний в резюме стал считаться почетным. Отсюда следует, что к типологии «нормальных» карьер, строящихся по принципу «лестницы», описанных авторами (с. 48 – 52), следовало бы уже добавить такую «нормальную» карьеру, как, например, «прыжки с кочки на кочку». И это еще не все проблемы с карьерными побуждениями, выросшие за последние полтора десятилетия. По данным тех же исследователей современные менеджеры как у нас в России, так и в крупных индустриально развитых странах Европы всё меньше ориентируются на должностной, управленческий карьерный рост, поскольку он связан с ростом ответственности. Вместо управленческой карьеры менеджеры выбирают интересную, воодушевляющую работу, слабо связанную с ответственностью за деятельность других (59%). Стимулы к новаторству интересуют лишь 22% опрошенных. Возможности управленческого карьерного роста привлекают сегодня всего лишь 37% менеджеров и молодых специалистов. А вот иметь такую работу, где есть возможность решать личные проблемы и выполнять семейные обязательства актуальна для 51% молодых людей, начинающих свой профессиональный путь. (*McKinsey & Company, 2000*).

Спустя десятилетие *Е. Пащенко-де Превиль (2012)* в своем исследовании понимания карьеры французскими и российскими студентами проводит анализ научных работ последних лет, посвященных проблемам карьеры. Этот анализ показывает, что понимание карьеры как линейного процесса, «лестницы» на отдельно взятом предприятии и в конкретной отрасли доминировало в исследованиях конца 1980-х годов. Начиная с 1990-х гг. наблюдается переход от такого понимания карьеры к новым моделям: “protean career” (частая смена места работы), “boundaryless career” (карьера без границ), “carric’re nomade” (карьера кочевника). В новых моделях карьеры профессиональный успех в большей степени определяется чувством удовлетворенности самого индивида от выполнения поставленных им перед собой профессиональных задач, чем признанием организацией его заслуг, выражающимся в повышении статуса, служебного роста и роста зарплаты. Сравнение представлений о карьере молодых россиян и молодых французов показало, что здесь очень много общего. Различия были найдены лишь в деталях, в нюансах. Так, для россиян в карьере важнее всего деньги, рост, уважение, интерес. Для французов это сам факт наличия работы, рабочего места, обладание специальностью, удовлетворение амбиций. Общим для тех и для других в карьере стали зарплата и успех. Таким образом, просматривается очевидная тенденция потери представлений о лояльности к организации как моральной ценности, уход от ответственности за коллективный успех, за работу организации в целом. Заметными тенденциями стали нарастание эгоцентрических настроений в среде молодых специалистов, молодых управленцев. И подобная тенденция глобальна.

Весь этот экскурс понадобился нам для того, чтобы в еще большей степени высветить, выявить, подчеркнуть социальную и научно-практическую значимость, созидательный пафос, подлинно акмеистическую, существенно востребованную идею книги Дьячковой Е.В., Зыбкина В.Г., Смирнова Е.А. Суть этой идеи, как мы её поняли, состоит в неясном ориентировании, побуждении начинающих, продолжающих и находящихся в пике, в акме своего профессионализма руководителей, специалистов любого профиля к осознанию иррациональности и инфантильности, тупиковости и бесперспективности существующих эгоцентрических тенденций в самопостроении личностно-профессиональных траекторий жизни и деятельности.

Подлинная ценность книги в том, что идея призыва, привлечения профессионалов к социально ответственной карьере выражена не напрямую. Она, идея эта, не превращена в пропаганду. Читатель вынужден самостоятельно приходить к осознанию большей ценности социально ответственной карьеры по сравнению с карьерой, строящейся на эгоцентризме. Книга Дьячковой Е.В., Зыбкина В.Г., Смирнова Е.А. исподволь побуждает читателя к социально ориентированной и общественно значимой карьере. Именно в этом ее ценность как книги-консультанта, книги, ориентирующей на достижение подлинных акмеальных целей.

Третьим измерением, отображающим пространство психологических содержаний текста, стала, как это ни покажется на первый взгляд странным, своеобразная недосказан-

ность. Ощущение недосказанности, незавершенности, незакрытости тем, сущностно развернутых в книге, создает у читателя еще одно, отличающееся от личностно-профессионального самоанализа, побуждение. Это побуждение к поиску и получению дополнительной, углубленной, детализированной информации, новых знаний по каждому из вопросов, сформулированных и освещенных авторами.

Известно, насколько важнее правильно поставить вопрос, по сравнению со скороспешными поисками окончательных решений нечетко обозначенной проблемы. И авторы ставят перед читателем именно такие, качественно и глубоко сформулированные вопросы. Мало того, они предлагают и первые варианты ответов. Очевидно, что авторам есть что сказать, но, исходя, вероятно, из соображений строгости соответствия заявленному предмету изложения, Дьячкова Е.В., Зыкин В.Г., Смирнов Е.А. безжалостно оставляют «за бортом» целые пласты интереснейшей информации, которой они обладают. Авторы на всем протяжении книги остаются жестко верны избранному предмету обсуждения. Этим предметом является понятие «успешная карьера». Строгость стиля, который удалось выдержать авторам, является не просто проявлением их высокой теоретико-методологической культуры. Удержав себя от соблазна распрямления текста, отказавшись от переполнения книги фактическим материалом, авторы не превратили свое произведение в обычный для сегодняшней литературы «американский кирпич», т.е., в огромное по количеству страниц издание, в котором как в энциклопедии собрано вообще всё, что имеет хоть какое-либо отношение к широко заявленной тематике. Таких книг сейчас издается немало. И, просматривая какую-либо из них, невольно хочется задаться вопросом: «О чем это?» Ответ приходит лишь один: «Обо всем».

Книга Дьячковой Е.В., Зыкиной В.Г., Смирнова Е.А. посвящена психолого-акмеологическим основам успешной карьеры. Не более того. Но, и не менее. Предмет изложения авторами не только не потерян, но порождает новые предметы и темы. Так, например, рассматривая вопросы воли (с. 207 – 210), авторы останавливают себя лишь на начальном, увертюрном шаге освещения воли как преодоления (*В. Джемс, 1911*), воли как самоприказа (*Выготский Л.С., 1983*), воли как «займа» энергии у более значимого мотива (*Иванников В.А., 1989*). Но, внимательный и равнодушный к этой теме читатель соблазняется авторами к самостоятельному изучению воли как реализации жизненного замысла (*Василюк Ф.Е., 1984*), воли личности как проявление её мотивационной конгруентности, т.е., преодоления «борьбы мотивов» (*Гиппенрейтер Ю.Б., 2005*). В книге Дьячковой Е.В., Зыкиной В.Г., Смирнова Е.А. не называются перечисленные нами авторы. Просто темы, над которыми трудились названные исследователи, органично актуализируются в восприятии читателя, погружающегося в текст о развитии волевых качеств. И не возникает сомнения в том, что, занимаясь, с подачи авторов обсуждаемой здесь книги, вопросами собственной волевой саморегуляции, читатель не пройдет мимо тех концептуальных работ, часть из которых мы упомянули выше.

Точно также авторы прорабатывают тему карьерных мотивов (с.41), в результате знакомства с которой читатель просто не может не продолжать самостоятельное изучение этого вопроса.

Таким образом, всего лишь строго соблюдая методологическую чистоту построения своего текста, авторы создают третье измерение в своей книге – измерение, отображающее рост познавательной активности читателя. В рамках этого измерения авторы оставляют незанятым пространство для читательского отклика. Они вовлекают в диалог. Они, образно говоря, «заводят мотор» интереса к теме, о которой повествуют. Психологическое воздействие откровенной недосказанности, незавершенности, принципиальной открытости обсуждаемых вопросов очевидно. Во многих местах книги можно встретить прямое сообщение о том, что очередная только что рассмотренная авторами тема разработана современной наукой недостаточно, нуждается в дополнительном изучении и в дальнейших исследованиях.

Итак, авторы представили на суд читателя книгу, в которой обнаруживаются три измерения, три линии в обсуждении психолого-акмеологических основ успешной карьеры. Это, во-первых, когнитивно-поведенческое, акмеологически обогащенное направление научно-практических знаний, умений и навыков «делания карьеры». Это, во-вторых, акмеистически-смысловое направление побуждающее читателя к самоанализу и построению своей карьеры вопреки доминирующим эгоцентрическим тенденциям, карьеры, направленной на создание социально-значимых ценностей. Это, в-третьих, направление, неявно побуждающее читателя к саморазвитию в личностно-профессиональном и познавательном плане.

Поистине, редко можно встретить научно-практический текст, обладающий такой тройной ценностью. Теперь, опираясь на проведенный анализ, рискнем высказать догадку о том, зачем авторы написали эту книгу. Думается, не иначе как ради того, чтобы создан-

ным ими произведением неявно и неотступно побуждать человека воспринимать карьеру как ступени, позволяющие двигать самого себя от прагматизма обыденных каждодневных успехов до возвышающего служения обществу в высоком, вершинном, акмеистическом смысле этого слова.

В заключение невозможно не отметить стиль и язык, которым написана книга. Иллюзия кажущейся очевидности и узнаваемости глубоких истин, к которым апеллируют авторы, возникает у читателя потому, что текст написан хорошо воспринимаемым, качественным литературным слогом. Терминология используется минимально и лишь в случае действительной необходимости. Сегодня это редкость. Большинство текстов по психологии (если только это не поп-издания), написаны так, как сказала героиня А.П.Чехова из пьесы «Свадьба»: «Они всё о непонятном. Видать, хотят свою учёность показать». Авторы обсуждаемого учебного пособия учёность свою показать «не хотят». В этом у них нет необходимости, поскольку именно «учёность» авторов делает текст книги понятным и интересным для читателя.

*Кандидат психологических наук  
Марасанов Герман Игоревич*

## Поздравляем!



*Коллектив отделения психологии и кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности Международного института государственной службы и управления Академии при Президенте РФ (РАНХиГС) искренне поздравляет **Дмитрия Александровича Водопьянова** с присвоением ему звания «Студент года» и получением стипендии попечительского совета Академии*

*Дмитрий Александрович Водопьянов – родился 11.07.1992 г. в городе Липецке; в 2009 г. окончил с отличием лицей №66 им. Героя Советского Союза С.П. Меркулова (г.*

*Липецк).*

В этом же году стал студентом Академии при Президенте РФ. Обучается за счет средств федерального бюджета на очном отделении по специальности «Психология» на кафедре акмеологии и психологии профессиональной деятельности. С первого курса по настоящее время староста своей группы (СО-141). Член студенческого совета МИГСУ РАНХиГС при Президенте РФ.

Активно принимает участие в общественной, научной и творческой жизни академии, факультета и кафедры. Есть музыкальное образование, закончил музыкальные школы в г. Липецке: ДМШ №7 при Липецком муниципальном камерном хоре и ДШИ для одаренных детей при Липецком областном колледже искусств имени К.Н. Игумнова.

Занимается научной работой на кафедре акмеологии и психологии профессиональной деятельности МИГСУ РАНХиГС при Президенте РФ под руководством академика РАО, д.психол.н., проф., зав. кафедрой акмеологии и психологии профессиональной деятельности Деркача Анатолия Алексеевича.

Участник гранта НИУ ВШЭ «Учитель - Ученики» № 11-04-0051 «Рефлексивное развитие личностно-профессионального целеобразования студенческой молодежи» (2011- 2012).

Увлечения: музыка (профессионально – вокал), театр, кино, спорт (футбол, баскетбол, плавание, шахматы, настольный теннис, боевые единоборства), чтение научной и художественной литературы, философия, политика, история, естественные науки, психология, акмеология, управленческая деятельность, психотерапия.

Женат, есть сын.



# Молодые таланты

*Лесных Алёна*

*студентка 1 курса МИГСУ РАНХиГС при Президенте РФ,  
кафедра акмеологии и психологии профессиональной деятельности*

**Я схожу с ума периодически,**  
Это не понять графически,  
Плакать по ночами трагически,  
От того, что не существует фактически.  
Сидеть на парах физически,  
А мысли скачут теоретически,  
По всем снам твоим лирическим,  
Мечтам твоим фантастическим.  
Ходишь по жизни хаотически,  
Смотря на мир скептически,  
При том в зеркало эгоистически,  
Все на словах цинически.  
А потом вырвешься эмпирически,  
Кинешься ввысь ты панически,  
А вернувшись в мир синтетический,  
Ты так и сидишь стратегически,  
Соблюдая свой статус студенческий.

**Не упуская ни минуты,**  
Он мчится, издавая тихий скрип,  
С трудом влезая в миллиметры,  
Матом шепчет наш таксист.

Изнемогая там от давки,  
Кряхтя влезает пассажир,  
Тут далеко до остановки:  
Все дружно втягивают жир...

Ах, вот добраться бы скорей,  
И снова тронуться бы в путь!  
Да разве можно тут заснуть,  
Когда прям в ногу твою пнуть  
Изволил некий гражданин -  
Пусть не хотел, но мы же злость  
Свою сдержать уже не в мочь,  
Изо рта змея выпускать -  
Люди никогда и не был прочь:

«При всем моем к вам уваженьи,  
Утратила я уж терпенье,  
И, коль себя держать никак,  
Скажу я, сударь, вы -... Чудак!»  
«Ну что же мне в ответ сказать,  
Вы - дама младших лет,  
А рот заткнуть свой силы нет!  
Я извинился, ну а Вы?  
Чтоб выразить свои «понты»,  
Стоит лишь пальцем показать,  
Ведь вам на всех вокруг плевать,  
Я так, мягко говоря, молчу...»

*И так весь путь,  
Пока все сразу не начнут  
Глаголить истину свою,  
И сил совсем не берегут.*

*Ну слава Богу, дверь открыта,  
Вдыхая воздух городской,  
Он кажется на свете чище,  
Чем в маршрутке душевной той.*

*Все... Все в порядке: я иду,  
Забуду гнев свой и беду,  
Бреду, бегу и тороплюсь,  
Ведь опоздать я так боюсь!  
Мне моя совесть не позволит,  
Как «бессознание» изволит,  
Делать все то, что захочу:  
На разум мне дарован мозг.*

*Ну а теперь: простите, люди,  
Я молвить больше не хочу,  
Вот, я захожу в университет,  
И слов моих уж больше нет.*

**Утро. Темень. Семь: Ноль Ноль.**  
*Щетка. Блузка. Брошь. Штаны.  
Чай. Сосиски. Супчик. Соль.  
Кофта. Шуба. Сапоги.*

*Снег. РАНХиГС. Дверь. Гардероб.  
Сумка. Шапка. Крюк. Пакет.  
Друг. Подруга. Кабинет.  
Двойка. Слезы. Стол. Обед.*

*Дом. Усталость. Комп. Домашка.  
Стульчик. Книги. Барабашка.  
Мать. Скандал. Вина. Поблажка.  
Голод. Кухня. Хлеб. Вкусняшка.*

*Сестры. Игры. Шум. Гам. Крик.  
Вечер. Скука. Телефон.  
Ванна. Пена. Полотенчик.  
Кровать. Диван. Подушка. Сон.*

**Ужасней нет ничего на свете,**  
*Чем знаний свет дает удар,  
И милые, бедные, скромные дети:  
Им жизнь создает этот кошмар!*

*К черту книги ваши, люди!  
В них выражается лишь грех!  
К черту солнце, все до жути!  
Разум свой закутай в мех...*

*Дайте хоть одно мгновенье:  
Сердцу легче стало б вмиг!  
Дайте жизни вдохновенья,  
Забывать всю боль и страх обид...*

*Мы все устали, бедолаги,  
Уж из ушей катится пар.  
Мы так измучились, бедняги,  
Ведь на душе у всех пожар!..*

*Не стало воли в этом брэнном мире,  
Всем правит алчность, злоба, лень...  
А я иду к своей квартире,  
Сломившись грустью набекрень.*

**Мордвинова Анна**  
*студентка I курса МИГСУ РАНХиГС при Президенте РФ,  
кафедра акмеологии и психологии профессиональной деятельности*

*Все что мы видим является отражением нас самих.  
Но нет ни конца, ни начала нигде. Вид картины не подвластен обычной судьбе.  
Все мы колышущееся море.  
Не заметишь ты всплеск волн, крики чаек на небесном просторе,  
Если тихо будешь лежать на дне души своей,  
Стремясь всего лишь увидеть суть проплывающих дней.  
Да, жизнь будет со смыслом, но без движенья.  
Даже остановив течение рек, порыв ветров и жизнь свою,  
Со дна не дотянешся до света,  
Зиму не превратишь ты в лето.  
Поймешь - преграды лестницами были.  
Огонь закалял тебя как сталь.  
Волны посланицами были,  
Жизни, всегда убегающей в даль.*

*Нет ничего дальше от того что у нас под ногами  
И теми мыслями, что летают над нашими головами,  
Лишь звездное небо, что для обоих вровень идет  
Их пыль после конца за собой унесет*

## УВАЖАЕМЫЕ АВТОРЫ!

Научный журнал «**Акмеология**» приглашает к сотрудничеству преподавателей вузов, научных работников, магистрантов, аспирантов, соискателей ученой степени кандидата и доктора наук.

Журнал публикует материалы завершенных самостоятельных исследований, выполненных в сфере акмеологии, психологии и педагогики, в частности психологии развития и акмеологии (психологические и педагогические науки), социальной психологии, юридической психологии, безопасности в чрезвычайных ситуациях (психологические науки).

Поскольку издание профильное, редакцией поощряются материалы с выраженной ориентацией на следующие акмеологические проблемы: формирование и развитие профессионализма личности; саморазвитие, самосовершенствование, самореализация человека в различных сферах жизнедеятельности; акмеологические аспекты социального взаимодействия человека и т.д. Выходит один раз в три месяца.

*Журнал входит в Перечень ведущих рецензируемых журналов и изданий для опубликования основных научных результатов диссертаций (Решение Президиума ВАК при Минобрнауки РФ от 02.03.12 № 8/13).*

В этой связи с этим к авторам предъявляются следующие, строго обязательные для выполнения требования, соответствующие критериям для включения научных журналов и изданий в указанный Перечень.

1. Статьи принимаются на русском и английском языках. Стиль изложения статьи должен быть понятным не только специалистам, но и широкому кругу читателей.

2. Название статьи включает не более 5-7 слов.

3. Объем статьи: для соискателей ученой степени **кандидата** наук – 12000 знаков с пробелами; для соискателей ученой степени **доктора** наук – 19000 знаков с пробелами.

**6. Оформление текста** (см. образец 1): *кегель – 11 Times New Roman, интервал – 1, абзацный отступ – 1 см, поля – все 3,5 см, страницы рукописи не нумеруются, таблицы и рисунки не должны выступать за границы полей.*

**7. Оформление списка литературы** (см. образец 1): выполняется в формате, установленном журналом из числа предусмотренных действующим ГОСТом: *кегель 10 Times New Roman, сплошная нумерация с номером в квадратных скобках, фамилия и и.о. автора(ов) источника – курсивом, количество страниц и листов в источнике не указываются.*

8. Наличие списка литературы обязательно. Количество источников, на которые автор делает ссылку в тексте и которые включаются в списки литературы, не должно превышать 5–7. Ссылки на литературу оформляются в виде алфавитного пронумерованного списка литературы (иностранные источники в конце списка) и отсылок к нему в тексте в виде номеров в квадратных скобках. Например: [1]. Если в квадратных скобках перечисляются несколько источников, то отсылки делаются следующим образом: [2; 5]. Если в тексте приводится точная цитата из источника, в квадратных скобках после нее указывается номер источника и страница: [4, с. 23].

9. В список литературы не вносятся библиографические данные кандидатской и докторской диссертации (автореферата) автора. Ссылка на диссертацию (автореферат) дается внутри текста: «Как показано в нашем диссертационном исследовании (2012, Москва).

10. Фамилии зарубежных авторов пишутся в русской транскрипции. Фамилия автора первоисточника должна всегда сопровождаться инициалами, независимо от количества ссылок на автора.

11. При цитировании или в любом другом случае, когда это нужно, следует использовать парные кавычки. Например: «Акмеология».

12. Рукопись сопровождается метаданными произведения для Российского индекса цитирования (РИНЦ): название статьи, аннотация (2-4 коротких предложения), ключевые слова (не более 5); сведениями об авторе (фамилия, имя и отчество, ученое звание, ученая степень, место работы, должность, телефон, e-mail).

Наличие английского перевода названия, аннотации, ключевых слов, сведений об авторе обязательно (см. образцы 2 и 3).

**Обращаем внимание** на необходимость обеспечить высокое профессиональное качество перевода на английский язык требуемых данных, а при необходимости – всей статьи. **Автоматизированный перевод запрещается!** При обнаружении экспертом редакции низкого качества перевода статья отклоняется. **Редакция перевод не обеспечивает.**

13. К рукописи прилагается внешняя рецензия, заверенная подписью рецензента и печатью организации.

14. Оригинальность материала проверяется при помощи системы «Антиплагиат».

15. Решение о принятии к публикации или отклонении рукописи принимается редколлегией по результатам анонимного рецензирования.

16. Рукописи, не соответствующие указанным требованиям, редакцией не рассматриваются.

**На электронный адрес [akmeology@akmeology.ru](mailto:akmeology@akmeology.ru) направляется комплект документов:**

– *рукопись в формате Word (файлу присваивается имя по фамилии автора с указанием количества знаков с пробелами, например: «Иванова 12000»);*

– *аннотация и ключевые слова (файлу присваивается имя по фамилии автора с пометкой «Аннотация», например: «Иванова Аннотация»);*

– *сведения об авторе (файлу присваивается имя по фамилии автора с пометкой «Сведения», например: «Иванова Сведения»);*

– *копия внешней рецензии на рукопись (файлу присваивается имя по фамилии автора с пометкой «Рецензия», например: «Иванова Рецензия»); оригинал сдается в редакцию при положительном решении о публикации;*

– *авторский договор (файлу присваивается имя по фамилии автора с пометкой «Договор», например: «Иванова Договор»).*

## ОБРАЗЕЦ 1

В отдельном файле «Синягин 19000»:

УДК 159.9 (см. [www.teacode.com/online/udc/](http://www.teacode.com/online/udc/))

Синягин Ю.В.

## ОРИЕНТАЦИИ В ОРГАНИЗАЦИОННО-КОМАНДНОМ ПОВЕДЕНИИ И ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ КАРЬЕРНЫЕ СТРАТЕГИИ

Проведенная в последние годы в рамках научного проекта «Исследование детерминант формирования индивидуальной жизненной стратегии личности в образовании и карьере» серия эмпирических исследований... ДАЛЕЕ ТЕКСТ СТАТЬИ

### Литература

- [1] *Абульханова-Славская К.А.* Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991.
- [2] *Акмеологическая оценка профессиональной компетентности государственных служащих. Учебное пособие / Под общ. ред. А.А. Деркача. 2-издание. – М.: Изд-во: РАГС, 2007.*
- [3] *Деркач А.А.* Роль организационной среды в становлении личности профессионала // *Акмеология. №3. 2011. С. 5–12.*

## ОБРАЗЕЦ 2

В отдельном файле «Синягин Аннотация»:

*Синягин Ю.В.*

### **Ориентации в организационно-командном поведении**

*Статья посвящена анализу ориентаций в организационно-командном поведении и их взаимодействию с индивидуальными карьерными стратегиями личности. В данной работе приводится описание и анализ трехфакторной модели ориентаций субъекта профессиональной деятельности в пространстве собственных и организационно заданных задач. **Ключевые слова:** индивидуальные жизненные стратегии, карьерные стратегии, организационно-командное поведение, адаптационные стратегии, стратегии индивидуализации, стратегии интеграции.*

*Sinyagin Y.V.*

### **Orientation in organizational team behavior**

*This article analyzes directions in organizational and team behavior and its coherence with individual career strategies. In this paper we present a description and analysis of the three-factor model of personal orientations in professional activity in the area of its own and defined objectives. **Key words:** individual life strategy, career strategy, organizational and team behavior, strategy of individualization.*

## ОБРАЗЕЦ 3

В отдельном файле «Синягин Сведения»:

*Синягин Юрий Викторович – доктор психологических наук, профессор, Академия при Президенте РФ (РАНХиГС), директор Центра планирования и прогнозирования карьеры; e-mail [yv@mail.ru](mailto:yv@mail.ru), тел.: +7 (925) 211-11-11 (моб.), +7 (495) 311-11-11 (дом.), +7 (495) 322-32-32 (раб.)*

*Yuriy V. Sinyagin – D.Ps., Professor. The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, The center's director of planning and forecasting career; e-mail [yv@mail.ru](mailto:yv@mail.ru), Ph.: +7 (925) 211-11-11, +7 (495) 311-11-11, (495) 322-32-32.*

### **ВНИМАНИЕ!**

*Информация из присланных файлов автоматически переносится в необходимые поля электронной разметки. В файлах кроме текста, указанного в образцах, не должно быть никакого другого, и в частности пометок типа «Автор», «Сведения об авторе», «Название статьи» и т.д.*

**Контакт:** [akmeology@akmeology.ru](mailto:akmeology@akmeology.ru)

*Редакция журнала не располагает возможностями частной переписки.*

*Вся информация на сайте журнала: [www.akmeology.ru](http://www.akmeology.ru)*

# АКМЕОЛОГИЯ

Научно-практический журнал

2013, № 1 (45)

*Выходит один раз в квартал*

ISSN 2075-7577

*Компьютерная верстка  
и техническая редакция  
Сергея Калинина*

---

Подписано в печать 23.01.2013. Формат 60x84/8  
Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура «Times New Roman»  
Усл. печ. л. 12,5 Тираж 1000 экз.

Отпечатано в типографии ООО «Мультипринт»,  
Москва, ул. Верейская, 29