

МЕЖДУНАРОДНАЯ АКАДЕМИЯ
АКМЕОЛОГИЧЕСКИХ НАУК



АКМЕОЛОГИЯ

НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ
3 (11) — 2004 Июль—Сентябрь МОСКВА
Выходит один раз в квартал.

ШЕФ-РЕДАКТОР — ДЕРКАЧ АНАТОЛИЙ АЛЕКСЕЕВИЧ

заслуженный деятель науки РФ, академик РАО, доктор психологических наук, профессор

Редакционный совет

Бодалев Алексей Александрович
председатель редакционного совета, заслуженный деятель науки РФ, академик РАО, доктор психологических наук, профессор

Абульханова Ксения Александровна
академик РАО, доктор философских наук, профессор

Климов Евгений Александрович
академик РАО, доктор психологических наук, профессор

Кузьмина Нина Васильевна
член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор

Маркова Аэлита Капитоновна
доктор психологических наук, профессор

Тебиев Борис Константинович
академик РАЕН, доктор педагогических наук, доктор экономических наук, профессор

Фельдштейн Давид Иосифович
академик РАО, доктор психологических наук, профессор

Редакционная коллегия

Секач Михаил Федорович
(главный редактор)
доктор психологических наук, профессор

Агапов Валерий Сергеевич
(зам. главного редактора)
доктор психологических наук, профессор

Михайлов Геннадий Степанович
(зам. главного редактора)
кандидат психологических наук, профессор

Селезнева Елена Владимировна
(ответственный секретарь)
кандидат психологических наук, доцент

Галицкая Лидия Анатольевна
кандидат философских наук, профессор

Шаланкина Ольга Валентиновна

Ответственная за выпуск

Тольская Валентина Григорьевна

Адрес редакционной коллегии: 119606, Москва, проспект Вернадского, д. 84, РАГС, кафедра акмеологии и психологии профессиональной деятельности кадров госслужбы
Телефон-факс: (095) 436-94-15, **E-mail:** shalankina@ur.rags.ru

Адрес редакции журнала «АКМЕОЛОГИЯ»:
105064, Москва, ул. Казакова, д. 3, стр. 4, оф. 47

Журнал зарегистрирован в Министерстве печати и информации Российской Федерации.
Регистрационный номер 012108

Издательский Дом ЭКО

Лицензия ЛР № 060280 от 04.06.1998 г.

Редакционный Совет, редколлегия и редакция не располагают возможностями вести частную переписку, рецензировать и возвращать не заказанные им материалы.

ISBN 5-93756-006-X

Индекс: 81264

© Научно-практический журнал «АКМЕОЛОГИЯ»

СОДЕРЖАНИЕ

НАШИ ЮБИЛЯРЫ 8

ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ

В. С. Агапов

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ ЛИЧНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ 10

В статье рассмотрены основные подходы отечественных ученых к разработке модели личности руководителя. Выявляются критерии оценки свойств личности руководителей. Особое внимание уделяется акмеологическому подходу к изучению структуры личности профессионала.

В. И. Олешкевич

ПСИХОТЕХНИКА КАК ФЕНОМЕН КУЛЬТУРЫ 17

Статья посвящена исследованию феномена психотехники как социального и культурного феномена. Психотехника рассматривается также как развивающееся историко-культурное явление. В этой связи предполагается дополнить традиционный подход к истории психологии подходом к истории психологии как психотехники. В истории культуры можно обнаружить развитые психотехнические системы, которые изучаются в специальном изучении. Психотехника и ее различные формы определяются через структуру внутренних диалогов.

В. Г. Михайловский

ВОЕННАЯ АКМЕОЛОГИЯ: СОСТОЯНИЕ, ПУТИ РАЗВИТИЯ..... 24

Представлены результаты разработки организационно-педагогического комплекса для военных высших учебных заведений, за создание и внедрение которого авторы были удостоены Премии Президента РФ в области образования. В качестве первоочередных задач исследований в области совершенствования военных кадров указываются: формирование научно обоснованной стратегии развития военной высшей школы, определение направлений развития системы подготовки молодежи к военной службе, реализация программ подготовки преподавателей для высшей военной школы; оптимизация управления военными вузам.

В. Г. Зазыкин

ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ИЗУЧЕНИИ И РАЗРЕШЕНИИ КОНФЛИКТОВ..... 27

В статье представлено содержание психолого-акмеологического подхода в исследовании конфликтов, разрешении и управлении ими. По мнению автора, психологические исследования конфликтов обладают большей объяснительной значимостью – именно психологическое знание позволяет лучше понять конфликтующие стороны, истинные, а не декларируемые, причины конфликтов, особенности конфликтного поведения, отношений и деятельности, а это позволяет на психологической основе разрабатывать эффективные методы управления и разрешения конфликтами.

УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ КОМАНДА

А. С. Огнев

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОМАНДООБРАЗОВАНИЯ 33

Четкие ответы на вопросы о том, что является командой, а что нет, и в особенности, как командная эффективность и результат зависят друг от друга, могут обеспечить полезные открытия в том, как усилить эффективность в вашей группе. Автор делает попытку подобного анализа, обобщая взгляды различных специалистов в области командообразования и ориентируясь на основы акмеологии.

И. В. Калинин

ПРАКТИКА ПОДБОРА УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАДРОВ

В ПЕРИОД 1917—1924 ГОДОВ..... 37

В статье рассматриваются принципы комплектования кадрами управленческих аппаратов, на которые опирались представители коммунистической партии в период, непосредственно предшествующий образованию СССР, и самый начальный период его становления. Исходя из представления о подборе как сосредоточении на определенном расстоянии от субъектов управленческого процесса ресурсного, интеллектуального, и личностного потенциала, способного препятствовать или содействовать решению как собственных, так и извне заданных руководителю задач, автор показывает поисковый характер исследуемых процедур, которые заложили своеобразный фундамент для дальнейшей кадровой политики нашего государства.

CONTENTS

JUBILEES OF OUR COLLEAGUES 8

THEORY AND METHODOLOGY

V. S. Agapov

THEORETICAL MODELS OF THE PERSON OF THE HEAD IN DOMESTIC PSYCHOLOGY 10

In clause are considered the basic approaches of domestic scientists to development of model of the person of the head. Criteria of an estimation of properties of the person of heads come to light. The special attention is given acmeological approach to studying structure of the person of the professional.

V. I. Oleshkevich

PSYCHOTECHNICS AS THE PHENOMENON OF CULTURE 17

Clause is devoted to research of a phenomenon психотехники as social and cultural phenomenon. psychotechnics the developing historical and cultural phenomenon is considered as well as. In this connection it is supposed to add the traditional approach to history of psychology to the approach to history of psychology as psychotechnics. In history of culture it is possible to find out advanced psychotechnical systems which are studied in special studying. Psychotechnics and its various forms are defined through structure of internal dialogues.

V. G. Mihajlovsky

MILITARY ACMEOLOGY: THE CONDITION, WAYS OF DEVELOPMENT 24

Are submitted results of development of an organizational-pedagogical complex for military higher educational institutions, for creation and which introduction authors have been awarded with the Premium of the President of the Russian Federation in the field of formation. As priorities of researches in the field of perfection of the military staff are specified: formation of scientifically proved strategy of development of the military higher school, definition of directions of development of system of preparation of youth to military service, realization of programs of preparation of teachers for the maximum military school; optimization of management by militarians to high schools

V. G. Zazykin

PSYCHOLOGICAL ACMEOLOGICAL APPROACH IN STUDYING AND THE RESOLUTION OF CONFLICTS 27

In clause submits the maintenance psychological acmeological approach in research of conflicts, the sanction and management by them. In opinion of the author, psychological researches of conflicts possess the greater explanatory importance — the psychological knowledge allows to understand better the conflicting parties, true, instead of declared, the reasons of conflicts, features of disputed behaviour, attitudes and activity, and it allows to develop on a psychological basis effective methods of management and the sanction conflicts.

ADMINISTRATIVE TEAM

A. S. Ognev

ACMEOLOGICAL BASIS OF FORMATION OF TEAM 33

Precise answers to questions that is a command and that is not present, and in particular as command efficiency and result depend from each other, can provide useful opening in how to strengthen efficiency in your group. The author does attempt of the similar analysis, generalizing sights of various experts in area formation of team and being guided on bases acmeology.

I. V. Kalinin

PRACTICE OF SELECTION

OF THE ADMINISTRATIVE STAFF DURING 1917–1924 37

In clause principles of acquisition by the staff of administrative personnel on whom representatives of communist party during the period directly previous to formation of the USSR leaned, and the initial stage of his becoming are considered. Proceeding from representation about selection as a concentration on the certain distance from subjects of administrative process resource, intellectual, and the personal potential capable to interfere or promote the decision as own, and from the outside the problems set to the head, the author shows search character of researched procedures which have put in pawn the original base to the further personnel selection of our state.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ

О. В. Москаленко

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОСОЗНАНИЕ ЛИЧНОСТИ: ИТОГИ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ 46

В статье описаны итоги многолетнего изучения профессионального самосознания личности, его сущности, структуры, критериев и уровней развития. Проведенное автором исследование позволило открыть новое научное направление — выявление акмеологических основ развития профессионального самосознания личности. Определены перспективы дальнейших исследований в этой области.

Н. В. Копылова

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ И ДРУГИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА..... 52

На основании анализа данных исследования формирования иноязычной компетентности и других профессионально значимых качеств личности будущего специалиста были выявлены закономерности их развития на различных этапах профессионального обучения. Проблема, рассматриваемая в статье, определяется процессами социального реформирования современного общества и возросшими требованиями к иноязычной компетентности и профессионально значимым качествам личности профессионала.

И. Л. Фельдман, Т. Н. Шайденкова

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫЕ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГА В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ..... 56

В статье представлены результаты эмпирического исследования представлений учителей о значимости профессионально важных качеств педагога. Показано, что представления учителей начальных классов о значимости ПКВ для выполнения педагогической деятельности адекватно отражают специфику этой деятельности. Осознание профессиональных и личностных качеств современного педагога, их роли в профессиональной деятельности способствует стремлению каждого учителя к совершенствованию этих качеств, что, в конечном счете, ведет к повышению эффективности воспитательной работы с детьми.

Л. А. Головей

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕКА КАК СУБЪЕКТА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ..... 62

Автором представлены результаты многочисленных исследований, подтверждающие основные положения концепции Б.Г. Ананьева о целостности потенциалов человека-субъекта деятельности, их взаимосвязях с индивидуальными и личностными свойствами, о своеобразии развития этих потенциалов в соответствии с характером и профилем обучения, возрастом, полом, адекватностью профессионального выбора. Показано, что профессиональное развитие субъекта имеет сложный, противоречивый характер, отражающий общие закономерности развития, своеобразно измененные социальными влияниями жизненного пути личности.

УПРАВЛЕНИЕ ПЕРСОНАЛОМ

А. Ю. Панасюк

ИССЛЕДОВАНИЕ СПОСОБНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ УПРАВЛЕНИЮ ЛЮДЬМИ..... 67

Основа статьи — оригинальный психологический тест для самодиагностики руководителя, позволяющий выявить его внутренние резервы и средства их реализации.

АКМЕОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА

А. С. Мельничук

СУБЪЕКТИВНЫЕ МОДЕЛИ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАДРОВ НА ЭТАПЕ ПОЛУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ .. 77

Показано, что выявление субъективной модели личностно-профессионального развития является обязательным условием повышения качества непрерывного образования. Представлена структура такой модели, описаны компоненты, входящие в нее.

PROFESSIONAL FORMATION OF INDIVIDUAL

O. V. Moskalenko

PROFESSIONAL CONSCIOUSNESS of the PERSON: RESULTS, PROBLEMS, PROSPECTS 46

In clause are described results of long-term studying of professional consciousness of the person, his essence, structure, criteria and levels of development. The research lead by the author has allowed to open a new scientific direction — revealing acmeological bases of development of professional consciousness of the person. Prospects of the further researches in this area are determined.

N. V. Kopylova

FORMATION OF SPEAKING ANOTHER LANGUAGE COMPETENCE AND OTHER

PROFESSIONALLY SIGNIFICANT QUALITIES OF THE PERSON OF THE FUTURE EXPERT 52

On the basis of the analysis of the data researches of formation of speaking another language competence and other professionally significant qualities of the person of the future expert has been revealed laws of their development at various stages of vocational training. The problem considered in clause, is defined by processes of social reforming of a modern society and the increased requirements to speaking another language competence and professionally significant qualities of the person of the professional.

I. L. Feldman, T. N. Shaidenkova

PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES OF THE TEACHER IN REPRESENTATIONS OF

TEACHERS OF INITIAL CLASSES 56

In clause are submitted results of empirical research of representations of teachers about the importance of professionally important qualities of the teacher. It is shown, that representations of teachers of initial classes about importance PIQ for performance of pedagogical activity adequately reflect specificity of this activity. Comprehension professional and personal qualities of the modern teacher, their role in professional work promotes aspiration of each teacher to perfection of these qualities, that, finally, conducts to increase of efficiency of educational work with children.

L. A. Golovej

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE PERSON AS SUBJECT OF ACTIVITY 62

Author submits the results of numerous researches confirming substantive provisions of the concept of B.G. Ananeva about integrity of potentials of the person-subject of activity, their interrelations with individual and personal properties, about an originality of development of these potentials according to character and a structure of training, age, a floor, adequacy of a professional choice. It is shown, that professional development of the subject has the complex, inconsistent character reflecting the general laws of development, originally changed by social influences of a vital way of the person.

PERSONNEL MANAGEMENT

A. Ju. Panasjuk

RESEARCH OF ABILITY TO PROFESSIONAL MANAGEMENT OF PEOPLE 67

Basis of clause — the original psychological test for self-diagnostics of the head, allowing to reveal his internal reserves and means of their realization.

ACMEOLOGICAL DIAGNOSTICS

A. S. Melnichuk

SUBJECTIVE MODELS OF INDIVIDUAL-PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE ADMINISTRATIVE STAFF AT THE STAGE OF RECEPTION OF PSYCHOLOGICAL FORMATION 77

It is shown, that revealing of subjective model of individual-professional development is an obligatory condition of improvement of quality of continuous formation. The structure of such model is submitted, the components which are included in it are described.

АКМЕОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ЛИЧНОСТИ

Л. А. Степнова

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ АУТОПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ГОСУДАРСТВЕННЫХ СЛУЖАЩИХ..... 82

Акмеологические технологии развития аутопсихологической компетентности включают комплекс психологических, педагогических, социально-психологических технологий. В результате теоретического и эмпирико-статистического исследования были выявлены закономерности развития аутопсихологической компетентности, а также зависимость ее развития от профессионально-карьерных и социально-демографических параметров.

ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ

М. Ф. Секач, И. М. Смилык

ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ РУКОВОДИТЕЛЯ..... 87

Здоровье является одним из условий эффективной профессиональной деятельности. Оно составляет относительно неспецифическую динамическую основу продуктивности всех аспектов профессиональной деятельности и общего благополучия человека. Здоровье обуславливает гармоничное развитие личности и как следствие – достижение акме. Цель таких исследований предполагает как выявление закономерностей, присущих здоровью индивида, так и разработку и реализацию на их основе должных мер по его укреплению и развитию.

СТАНОВЛЕНИЕ ДУХОВНОСТИ

А. В. Ботвинова

РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ ФИЛОСОФСКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ДУХОВНОСТИ КАК ФОРМЫ СОЦИАЛЬНОГО БЫТИЯ..... 94

В статье проведен подробный философско-психологический анализ феномена духовности как формы социального бытия. Рассмотрены взгляды представителей различных философских школ на проблему духовности (Фалес, Сократ, Платон, Аристотель, Сенека, П. Помпонаци).

ПРИГЛАШЕНИЕ К ДИСКУССИИ

В. Н. Келасьева

НЕКОТОРЫЕ НОВЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ В РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЛЕКСНОГО ПОДХОДА К ИССЛЕДОВАНИЮ ЧЕЛОВЕКА..... 101

Описаны два направления в реализации комплексного подхода: практико-ориентированный и теоретико-ориентированный. Это направления дополняют друг друга и являются востребованными в сегодняшней практике. На базе представленной самоорганизационной концепции предложена новая методология комплексного исследования человека.

И.Б. Дерманова

СУБЪЕКТ И СУБЪЕКТНОСТЬ В СТРУКТУРЕ СВОЙСТВ ЧЕЛОВЕКА: ПОПЫТКА КОМПЛЕКСНОГО ПОДХОДА 106

Предложен взгляд на категорию «субъект» и ее соотношение с другими психологическими понятиями, который позволяет рассматривать становление человека в объектно-субъектной парадигме комплексно: через соотношение структурных и функциональных элементов на разных уровнях организации свойств человека. Такой подход позволяет выделить уровни функционирования человека как субъекта в структуре всех его свойств; структурировать и развести понятия «индивидуальность», «личность», «индивид» и «субъект», сохранив специфическое содержание каждого из них, не заменяя их друг другом.

ПАРАЛЛЕЛЬНЫЕ МИРЫ 117

НАШИ АВТОРЫ 119

ACMEOLOGY OF PROFESSIONAL TRAINING OF INDIVIDUAL

L. A. Stepnova

ACMEOLOGICAL TECHNOLOGIES OF DEVELOPMENT AUTOPSYCHOLOGICAL COMPETENCE OF CIVIL SERVANTS 82

Acmeological technology of development autopsychological competence include a complex psychological, pedagogical, social-psychological technologies. As a result of theoretical and empirical-statistical research the general have been laws of development autopsychological competence, and also dependence of its development on professional-career and social-demographic parameters.

PSYCHOLOGY OF HEALTH

M. F. Sekach, I. M. Smilyk

PSYCHOLOGY OF HEALTH OF THE HEAD 87

Health is one of conditions of effective professional work. It makes rather nonspecific dynamic basis of efficiency of all aspects of professional work and the general well-being of the person. Health causes harmonious development of the person and as consequence — achievement acme. The purpose of such researches assumes as revealing of the laws inherent in health of the individual, and development and realization on their basis of due measures on his strengthening and development.

FORMATION OF SPIRITUALITY

A. V. Botvinova

RETROSPECTIVE PHILOSOPHICAL PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF SPIRITUALITY AS FORMS OF SOCIAL LIFE 94

In clause is lead the detailed philosophical psychological analysis of a phenomenon of spirituality as forms of social life. Sights of representatives of various philosophical schools at a problem of spirituality (Fales, Sokrat, Platon, Aristotel, Seneca, P.Pomponazzi) are considered

INVITATION TO DISCUSSION

V. N. Kelasev

SOME NEW DIRECTIONS IN REALIZATION OF THE COMPLEX APPROACH TO RESEARCH OF THE PERSON 101

Are described two directions in realization of the complex approach: practical guided and theoretical guided. These are directions supplement each other and are demanded in today's practice. On the basis of the submitted self-organizational concept the new methodology of complex research of the person is offered.

I. B. Dermanova

SUBJECT AND СУБЪЕКТНОСТЬ IN STRUCTURE OF PROPERTIES OF THE PERSON: ATTEMPT OF THE COMPLEX APPROACH 106

The sight at a category «subject» and its parity with other psychological concepts which allows to consider becoming of the person in an objective-subject paradigm in a complex Is offered: through a parity of structural and functional elements at different levels of the organization of properties of the person. Such approach allows to allocate levels functioning of the person as subject in structure of all of his properties; to structure and dissolve concepts «individuality», «person», «individual» and «subject», having kept the specific maintenance of each of them, not replacing their friend with the friend.

PARALLEL WORLDS 117

OUR AUTHORS 119

НАШИ ЮБИЛЕИ

АНАТОЛИЙ АЛЕКСЕЕВИЧ ДЕРКАЧ

7 августа мы отметили знаменательную дату: юбилей доктора психологических наук, профессора, действительного члена Российской Академии образования, Заслуженного деятеля науки Российской Федерации, лауреата премии Президента РФ в области образования за 1999 год, заведующего кафедрой акмеологии и психологии профессиональной деятельности Российской академии государственной службы при Президенте РФ Анатолия Алексеевича Деркача.

Преподавательской и научной работой А.А. Деркач занимается свыше 30 лет. Начав с исследований в области педагогической и социальной психологии, психологии управления, психологии труда, психологии спорта, Анатолий Алексеевич обратился затем к изучению факторов и условий эффективной реализации творческого потенциала человека, а также закономерностей, обеспечивающих возможность достижения высших ступеней его развития. В результате научной и организаторской деятельности А.А. Деркача понятие «акме» прочно вошло в научный лексикон, а акмеология выделилась в самостоятельную науку.

А.А. Деркач стал одним из инициаторов и создателей научной специальности «Психология развития, акмеология», основателем и руководителем московской акмеологической научной школы. В исследованиях кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности РАГС при Президенте РФ акмеология предстает как наука о ценности личности, ее способности к самосовершенствованию и умении конструктивно реализовывать социальную роль в обществе и собственную жизненную стратегию.

В научной акмеологической школе, возглавляемой А.А. Деркачем, углубленно и детально отрабатывается категориальный аппарат акмеологии. Описан феномен «акме» как многомерного состояния человека, охватывающего определенный прогрессивный период его развития, который связан с большими профессиональными и личностными изменениями. Разработан понятий аппарат науки, включающий понятия «акмеологические принципы и закономерности», «акмеологические инварианты развития», «акмеологическое пространство», «акмеограмма» и др.

В рамках экспериментальной акмеологии разработаны и широко применяются в научной практике стратегии акмеологического исследования, а также комплекс оригинальных акмеологических методов и методик, например, лонгитюдный метод в сочетании с биографическим, составление акмеологического описания, сравнительный анализ высокопродуктивной и малопродуктивной профессиональной деятельности, сопоставление профиограммы, психограммы и акмеограммы и др. Успешно апробирован широкий спектр разработанных А.А. Деркачем и его последователями технологий акмеологического воздействия, направленных на придание профессиональной деятельности и субъекту труда принципиально новых состояний и качеств: технологии акмеологического консультирования, технологии игромоделирования профессиональной деятельности, информационные технологии и приемы дистанционного обучения, рефлексивно-гуманистические технологии сотворчества и технологии развития рефлексивной культуры и самосознания, аутопсихологической компетентности, технологии автоматизированного интенсивного обучения, технологии продуктивной саморегуляции психической устойчивости и др. Предложен ряд акмеологических технологий, адресованных самому человеку для помощи в самопознании, самосовершенствовании, самореализации, самосбережении и т.д.

Разработка теоретических основ и экспериментальных подходов в акмеологии дала возможность А.А. Деркачу и его сотрудникам обратиться к проблеме

психолого-акмеологического обеспечения профессиональной деятельности и профессионального обучения кадров. Построена акмеологическая концепция развития профессионала. Разработаны понятия профессионализма деятельности и личности. Акмеологический анализ профессиональной деятельности, построение профессиограмм и акмеограмм как моделей индивидуального профессионального развития стал основанием для нового осмысления понятий продуктивности (высокой, средней и малой) профессиональной деятельности в разных сферах социальной практики (управление, образование, вооруженные силы, здравоохранение и др.), в том числе в особых и экстремальных условиях труда. Соотнесены феномены продуктивности, эффективности, оптимальности профессиональной деятельности, ошибок и затруднений в ней.

В научной школе, возглавляемой А.А. Деркачем, сложились и успешно разрабатываются ряд мощных направлений прикладной акмеологии — управленческая, военная, педагогическая, политическая, юридическая, медицинская, спортивная. В этих разделах акмеологии изучаются специфические особенности профессионального становления, обучения и профессиональной деятельности кадров управления, образования, военных кадров, кадров государственной службы, а также выявляются акмеологические параметры личностно-профессионального развития и акмеологической культуры специалистов. Эти исследования свидетельствуют о больших перспективах акмеологии как практико-ориентированной науки.

Акмеологический подход, акмеологические методы и технологии, новые данные о своеобразии психического развития взрослого человека на этапе зрелости находят все более широкое применение в практике подготовки кадров высшей квалификации, разработке индивидуальных программ личностно-профессионального развития, в планировании и воплощении профессиональной карьеры. Это нашло отражение в цикле подготовленных на возглавляемой А.А. Деркачем кафедре развивающих и коррекционных тренингов и практикумов, программ повышения квалификации, программ психологического сопровождения, направленных на оптимизацию личного и профессионального развития человека на этапах его зрелости. Концептуальные подходы кафедры имеют реальные выходы в практику профессионального образования.

Обобщением результатов более чем десятилетних исследований московской акмеологической школы стали монографии А.А. Деркача «Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека» (в пяти книгах) и «Акмеологические основы развития профессионала».

Анатолий Алексеевич — не только видный ученый и организатор науки, но и замечательный педагог, умеющий не только ярко и доходчиво преподнести новые знания, но и, самое главное, раскрывать способности своих учеников, побуждать их к активному научному творчеству.

Под руководством А.А. Деркача защищено более 110 диссертаций на соискание ученой степени кандидата и 27 — доктора наук.

Редакция журнала «Акмеология» обратилась к ученикам Анатолия Алексеевича — докторам наук, профессорам, которые работают на кафедре акмеологии и психологии профессиональной деятельности РАГС при Президенте РФ или являются членами действующего на кафедре Диссертационного совета, с просьбой написать «в подарок» своему учителю по статье. На страницах этого номера уместились статьи только некоторых из учеников Анатолия Алексеевича Деркача.

В. С. Агапов

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ ЛИЧНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

В отечественной психологии существуют разнообразные подходы к разработке теоретической модели развития личности и эффективности управленческой деятельности руководителя.

Коллекционный подход основан на следующих представлениях. Руководитель должен обладать особыми личностными качествами, которые обеспечивают успешность управленческой деятельности. Кроме этого, может быть определен перечень этих качеств для конкретной должности. Типичные системы оценки руководителей, основанные на данном подходе, содержат наборы профессионально значимых качеств. Наиболее полно качества руководителя описаны в работах Ф. Генова, О.В. Горлова, А.Л. Журавлева, А.И. Китова, Г.А. Нефедова и А.М. Омарова.

Так, А.И. Китов в структуре личностных свойств руководителя выделяет четыре подструктуры: управленческие способности, политические качества, профессиональные качества, организаторские качества. Причем в рамках каждой из этих групп описаны отдельные, совершенно различные по своей природе и уровню конструкты [4].

Ограничения этого подхода отмечают в своих диссертационных работах Ю.Д. Красовский (1991), Е.Г. Молл (1994) и др. Представления о личности руководителя как о наборе качеств, связанных с успешностью деятельности через весовые коэффициенты, не способствовали анализу ее динамических характеристик. Возможность развития личности лишь констатировалась, и предполагалось, что оно происходит как простое изменение отдельных качеств, изолированных свойств.

Ограничения анализируемого подхода заключаются в следующем:

- абстрактности понимания качеств руководителя, их неувязка с теми или иными управленческими ситуациями;
- субъективизме выделения и понимания профессионально важных качеств;
- отсутствии разграничений общих качеств от специфических, присущих руководителю как личности.

Близким по содержанию к указанному выше подходу является конкурентный подход. Он предполагает наличие у руководителей особых, личностных свойств или определенного уровня развития общих свойств, отличающих их от других людей. Поиск этих личностных свойств осуществляется путем сравнения группы руководителей и людей, не относящихся к этой категории, успешных и неуспешных руководителей различных должностных уровней. Эта объемная оценка предполагает такой научный поиск, где качественные характеристики руководителя как личности оцениваются в зависимости от того, какую управленческую позицию он занимает в системе должностных статусов. Наиболее всего этот подход разработан в исследованиях Э.С. Чугуновой. В структуре личности руководителя она выделяет административно-организаторские умения, морально-этические характеристики, качества ума, профессиональные умения, социальную направленность, мотивацию [11].

В этом подходе при анализе структуры качеств личности руководителя оценке подвергаются в первую очередь специальные свойства личности и их подструктуры, так как именно они исключительно важны для выполнения управленческой деятельности. Специальная структура включает те качества, которые отличают эффективного руководителя от неэффективного.

В диссертационном исследовании Е.Г. Молл «Психология управленческой карьеры»

(1994) показано, что интерпретация выявленных различий связана с существенными трудностями. Причинами различий могут быть как специальный отбор, так и формирование личностных новообразований, обусловленных особенностями деятельности или системным окружением, профессиональная деформация. Следовательно, вместо профессиональных качеств исследователи могут выявлять особенности критериев отбора руководителей или условия их формирования.

В рамках вышеуказанных подходов авторы постулируют неизменность внешней среды и ограничения возможностей развития личности руководителя в деятельности, что подтверждается разработкой в рамках данных подходов идеальных, эталонных моделей личности руководителя, которые в основе своей являются статичными, негибкими, пренебрегающими компенсаторными возможностями руководителя. Как правило, модели «идеального руководителя» предполагают наличие энциклопедических знаний и выдающихся личностных качеств.

Парциальный подход сформирован в ходе практической деятельности психологов и предполагает коррекцию личностных способов ориентации в среде. Формирование личности руководителя опосредовано связано с отработкой отдельных операций и действий, включенных в управленческую деятельность, с психокоррекцией системы отношений. При этом особое внимание уделяется исследованию развития мышления и созданию алгоритмов решения управленческих задач.

В данном подходе А.М. Омаровым разработана концепция завоевания авторитета, который, по мнению автора, является производной характеристикой личности руководителя от его профессиональных качеств. Ученым рассматривается проблема формирования интегральной личностной характеристики, обусловленной уровнем развития группы [9].

Инженерно-психологический подход нашел свое отражение в анализе систем управления и рассматривает руководителя как лицо, принимающее решение. Интенсивная разработка этого подхода осуществлена в работах Б.Ф. Ломова, А.И. Галактионова, Г.М. Зараковского, А.А. Крылова и А.В. Филиппова. В этом подходе ограничиваются изучением психологических процессов переработки руководителем информации и его индивидуальных особенностей, проявляющихся в управленческой деятельности.

Как показано в диссертационном исследовании Ю.Д. Красовского (1991), рефлексивно-ценностный подход изучает личность руководителя через формирование у него рефлексивно-ценностной концепции управления. Способность руководителя к интеграции проявляется в формировании, осмыслении и самокоррекции его собственной управленческой концепции, которая состоит из ряда взаимопересекающихся «концептуальных моделей» деятельности. Это своеобразная программа реализации стратегических замыслов руководителя.

С.М. Белозеров в своем диссертационном исследовании «Влияние управленческой концепции руководителя на деятельность коллектива предприятия» (1986) отмечает, что содержание управленческой концепции индивидуально и ее элементами являются:

- стратегические замыслы;
- экономические показатели;
- проблемы, возникающие при выполнении показателей;
- причины возникновения проблем;
- управленческие средства устранения причин;
- функциональные единицы, реализующие эти средства;
- информация о состоянии деятельности.

Представители анализируемого подхода считают, что основным личностным новообразованием, которое формируется в ходе управленческой деятельности руководителя и обеспечивает интеграцию процессов принятия управленческих решений, является система стратегических замыслов, выполняющих в индивидуальной управленческой концепции смыслообразующую функцию.

Многочисленные исследования личности руководителя осуществлены в социально-психологическом подходе. Здесь разработаны и эмпирически доказаны

различные модели личности руководителя производственной организации (Р.Б. Гительмахер, А.Л. Журавлев, Д.П. Кайдалов, А.И. Китов, А.Г. Ковалев, Б.Б. Косов, И.С. Мангутов, Б.Д. Парыгин, В.Ф. Рубахин, Е.И. Суименко, Л.И. Уманский, А.В. Филиппов и др.), изучено влияние личности руководителя на эффективность управленческой деятельности (О.М. Заленина, Л.Д. Кудряшова, В.С. Лазарев и др.), организаторский потенциал и направленность руководителя (Ю.Н. Емельянов, Т.А. Загрузина, З.К. Шаукенова и др.), прогнозирование профессионального развития (С.Д. Некрасов, Л.А. Ясюкова и др.), управленческое взаимодействие и воздействие (Л.Н. Аксеновская, А.Г. Шестаков и др.), социально-перцептивные процессы в управлении (Н.В. Волкова, Р.Б. Гительмахер, В.А. Полухин, Е.П. Шевелева), ролевые конфликты (С.И. Ерина) и социально-психологическая ориентировка (Т.Ю. Базаров).

При разработке теоретической модели личности руководителя особое значение придается изучению закономерностей изменчивости стиля руководства. С помощью методов многомерного статистического анализа исследовано изменение стиля руководства по мере продвижения руководителя по уровням иерархии организации.

Построение социально-психологических моделей личности руководителя осуществляется в данном подходе на самых различных основаниях. Например, теоретическая модель И.С. Мангутова и Л.И. Уманского построена в понимании руководства как вида организаторской деятельности руководителя [7]. В разработанной модели авторы выделяют следующие группы свойств личности руководителя:

1. общие качества (общительность, общий уровень развития, практический ум, наблюдательность, работоспособность, активность, инициативность, настойчивость, самостоятельность, самообладание);
2. направленность организаторской деятельности;
3. индивидуальный диапазон;
4. индивидуальный стиль;
5. подготовленность к деятельности;
6. специфические свойства (организаторское чутье, избирательность, ум, психологический такт, энергичность, требовательность, критичность);
7. склонность к организаторской деятельности. Эта модель встретила резкую критику в связи с «абстрактностью» и «смысловой аморфностью» [3].

Развитие социально-психологического подхода к моделированию личности и деятельности руководителей способствовало возникновению ситуационно-комплексного (А.В. Филиппов), факторного (Р.Л. Кричевский, А.В. Малиновский, А.В. Маржине, М.М. Рыжак, С.С. Фролов, Э.П. Утлик), функционального (А.Л. Журавлев, А.Г. Ковалев, К.К. Платонов, Н.В. Шорохова) и имиджевого (А.А. Романов, И.А. Федоров, А.А. Ходырев, В.М. Шепель) подходов, внесших значительный вклад в построение концепций личности руководителя.

Ситуационно-комплексный подход рассматривает движущие силы развития личности руководителя в различных управленческих ситуациях и жизненных событиях. Для изучения механизмов развития личности руководителя А.В. Филиппов выделяет комплексное (оценка деятельности во всем объеме ее функций) и локальное (оценка одной функции) прогнозирование и экспрессивное оценивание [10].

Анализ влияния отдельных факторов и условий на развитие личности руководителя в управленческой деятельности предполагает факторный подход. Исследователи изучают группы факторов. К первой группе относят ситуационные и институционализованные, которые включают в себя производственные, организационные и социальные условия. Эффективность развития личности в управленческой деятельности руководителя связывают со структурой и задачами организаций, периодом ее существования и размерами, типом организации. Существенное значение имеют такие переменные, как система коммуникаций, иерархия власти, масштаб контроля, характер информационного обеспечения, система ценностей организации, используемая технология.

Следует подчеркнуть, что Р.Л. Кричевский и А.В. Маржине выделяют фактор цен-

ностного обмена между взаимодействующими субъектами управленческой деятельности. Данный обмен разворачивается на нескольких уровнях в соответствии с развитием организации. Влияние этого фактора заключается в следующем. Ценностный вклад, который руководитель делает главным образом относительно отдельных членов группы, реализует набор полезных для подчиненных качеств, следствием чего является приписывание руководителю со стороны подчиненных определенной значимости [6].

Однако результаты исследования влияния ситуационных факторов часто интерпретируются в их связи с эффективностью управленческой деятельности, при этом не рассматриваются внутренние механизмы.

Вторую группу факторов составляют индивидуальные факторы развития личности руководителя, к которым относятся личностные предпосылки и демографические переменные. Выделяются факторы, имеющие первостепенное значение для развития. К ним относят адаптационную мобильность, контактность, фактор интеграции социальных функций, ролей и лидерство, уровень подготовки и объем знаний.

А.В. Филиппов определил опорные качества, на базе которых могут развиваться другие профессиональные качества руководителей. По его мнению, ими являются: убежденность, способность к обучению, душевность (внимательность к людям, знание их нужд), организаторские способности [10].

Функциональный подход реализован в исследовании деятельности мастеров и начальников цехов производственных организаций. По мнению А.Л. Журавлева, изучение личности руководителя должно строиться на двух методологических основаниях: 1) в соответствии со структурно-функциональной организацией его деятельности, которая задает определенные требования к личности руководителя; 2) содержание личности руководителя важно рассматривать как совокупность взаимосвязанных подструктур в целостной структуре личности [2].

Опираясь на разработанную динамическую функциональную структуру личности руководителя (В.Ф. Рубахин, А.В. Филиппов), где основными подструктурами стали психофизиологическая (первичные познавательные процессы руководителя), психологическая (мотивационная, эмоционально-волевая и интеллектуальная сферы, темперамент, характер, способности, интересы, знания, навыки и умения руководителя), социальная (нравственные качества руководителя), А.Л. Журавлев предложил выделить общую и специальную структуру личности [2]. Если общей можно считать эту трехкомпонентную структуру, то специальной структурой личности руководителя являются следующие подструктуры: идейно-политические качества, профессиональная компетентность руководителя, организаторские и педагогические способности, морально-этические качества. Эти специфические компоненты структуры личности «находят свое соответствие в структурно-функциональной организации деятельности руководителя производственного коллектива».

Сочетание указанных выше подструктур личности определяет типологию и личностное своеобразие руководителей («руководитель-политический лидер», «руководитель-специалист», «руководитель-организатор», «руководитель-наставник»).

По мнению А.Л. Журавлева, эффективность руководства во многом зависит от того, как организованы качества личности в подструктуры личности руководителя... В данном случае более обоснованным является структурный подход, в соответствии с которым личность руководителя рассматривается как совокупность функционально-взаимосвязанных подструктур в целостной структуре личности.

Для имиджевого подхода характерно изучение индивидуально-личностных качеств и создание технологий формирования имиджа руководителя, соответствующего сознательным и бессознательным потребностям той или иной социальной группы. Авторы выделяют основные индивидуально-личностные качества, которые должен демонстрировать для своего успеха руководитель: сила, щедрость, справедливость, властность, доброта. Основным недостатком данного подхода заключается в том, что, создавая образ идеального руководителя, авторы уделяют внимание только внешним характеристикам.

В условиях изменения форм собственности происходит интенсивное формирование

экономико-психологического подхода к изучению психологических закономерностей экономического поведения различных типов руководителей. Обращается внимание на разработку структуры личности руководителя-предпринимателя, его ценностные и экономические ориентации (В.А. Хашенко); мотивацию и ответственность (Е.Д. Дорофеев), деловую активность (А.Л. Журавлев, В.П. Позняков), субъективный экономический статус (А.Л. Журавлев), психосоциальную идентификацию (М.А. Киселева), представления о феномене доверия (В.А. Сумарокова), личностные качества (Е.Н. Сивашенко), самооценки (С.А. Матозук) и отношение к изменению формы собственности (М.В. Кирюхина, М.Е. Колесникова).

Установлено, что социально-психологическая динамика в структуре ценностей личности руководителей отражает следующие феномены: 1) преимущественная ориентация на экономические ценности, ярко выраженная материальная заинтересованность становятся ведущими в структуре ценностей личности; 2) формирование индивидуалистической направленности через развитие личной заинтересованности; 3) появление новых социально-психологических типов руководителей, постепенно порождающих и новые социальные группы.

В результате анализа современных исследований личности руководителей коллективов, работающих в условиях новых форм собственности, обнаружены принципиальные изменения в социально-психологических механизмах формирования их авторитета. В частности, были отмечены следующее:

- существенно изменилось представление об основных видах компетентности руководителей, когда отдается предпочтение экономической и юридической компетентности, а «вес» педагогических и нравственных качеств, профессиональной компетентности руководителей, уровня их образования и общей культуры снижается;
- повышение значимости экономических ценностей в структуре ценностных ориентаций руководителей;
- повышение социальной чувствительности членов трудовых коллективов к финансовым доходам своих руководителей.

Кроме этого, установлены связи между величиной доходов работников и их оценками личности руководителя [1].

Интегративный подход предусматривает выявление глубинных психологических механизмов, интегрирующих личность и деятельность руководителей, позволяющих руководителям, относящимся к разным психологическим типам и действующим в существенно разных условиях, достигать объективно высоких результатов в управлении. При этом особенности управленческой деятельности конкретного руководителя могут определяться интегрально-функциональными качествами, общей интегральной способностью к руководству, Я-концепцией, особенностями профессионального самосознания.

Р.Х. Шакуров предлагает классифицировать качества руководителей в зависимости от двух аспектов: 1) дискретно-функционального (определение качеств руководителя, необходимых для выполнения отдельных задач); 2) интегрально-функционального (вычленение и оценка способности руководителя к выполнению управленческих функций в целом) [12].

В рамках данного подхода было осуществлено построение диагностических личностных профилей руководителей высшего уровня и рассмотрено влияние целостной структуры Я-концепции на управленческую деятельность. Диагностический профиль руководителя осуществлен на основе его Я-концепции, социальной ориентации, потребностей во власти, в контроле, в достижении, в аффилиации, стиля принятия решения и межличностных отношений.

В диссертационном исследовании С.В. Кошелевой «Организационно-психологические детерминанты профессионального самосознания руководителя» (1997) установлено, что основными структурно-содержательными компонентами профессионального самосознания руководителя являются:

- психологический профиль, состоящий из ряда комплексных психологических качеств

- личности, характеризующих интеллектуальные, социально-коммуникативные, регуляторные и мотивационно-ориентационные возможности руководителя;
- интериоризованная структура профессионально-должностной деятельности, объединяющая в себе четыре блока содержательных характеристик, описывающих представления руководителя о своей ответственности, влиятельности, профессионализме и технологичности своего труда;
 - модель организационно-деятельностной направленности, включающая в себя иерархическую мотивационную ориентацию руководителя на организацию, конкретную деятельность, свои собственные интересы, на персонал;
 - модель нравственно-правовой ориентации, характеризующая динамическое соотношение профессионально-должностных прав и обязанностей в сознании и деятельности руководителя.

Как видим, структурно-содержательные особенности профессионального самосознания обуславливают устойчивые модели профессионального поведения руководителей и достижение ими определенного уровня успешности деятельности.

Относящейся к интегративному подходу является концепция «силы личности» (А. Антоновский, Г. Крампен, А. Шапиро). Как системо-образующий фактор рассматривается сила личности, включающая чувство ответственности, уверенность в собственных силах, стремление к руководству и лидерству, умение убеждать и общественную активность.

Чувство внутренней согласованности, определяющее силу личности руководителя, основывается на самовосприятии, самопредставлении, моделях и эталонах управленческой деятельности. Высокий уровень согласованности предполагает: понимание собственного внутреннего мира, его самоуправляемость и осмысленность управленческой деятельности. Следствием этого уровня согласованности является убежденность руководителя в своей способности достичь поставленных целей — *Я*-эффективность. Выявлено влияние *Я*-эффективности на продуктивность и психологические особенности управленческой деятельности. Сила личности руководителя, базирующаяся на чувстве внутренней согласованности, определяет когнитивные, мотивационные и аффективные процессы. Кроме этого, по мнению авторов, не отрицается возможность формирования силы личности руководителя.

В контексте вышеизложенного в роли регулятора процесса реализации личности в управленческой деятельности руководителя может выступать некое психологическое образование, интегративно сочетающее в себе целостный комплекс индивидуальных и типологических характеристик, детерминирующих основные проявления личности.

Акмеологический подход нацелен на разработку профессиограмм различных типов руководителей, структур профессионала-руководителя во взаимосвязи с образом мира, психолого-акмеологической модели формирования профессионального самосознания личности руководителя.

Наиболее полно модель профессионала разработана Е.А. Климовым. Эта модель включает следующие компоненты: 1) свойства человека как целого (образ мира, направленность, отношения к внешнему миру, особенности проявления креативности, интеллектуальные и операторные черты индивидуальности, эмоциональность, профессиональные ожидания, представление о своем месте в профессиональной общности); 2) праксис профессионала (специфические черты, моторика, умения, навыки, действия); 3) гнозис профессионала (специфические черты, прием информации, ее переработка и принятие решений, гностические умения, навыки и действия); 4) информированность, знания, опыт, культура профессионала (специфические черты, ориентировка в области науки и теоретического знания, профессиональные знания о предметной области); 5) психодинамика (интенсивность переживаний, быстрота их смены, нагрузки и трудности в данной профессиональной области); 6) осмысление вопросов своей возрастно-половой принадлежности в связи с требованиями профессии [5].

По мнению А.К. Марковой, структура личности профессионала включает: мотивацию (направленность личности и ее виды); свойства личности (способности, характер

и его черты, психические процессы и состояния) и интегральные характеристики личности (самосознание, индивидуальный стиль, креативность как творческий потенциал), определяющие неповторимость и уникальность руководителя [8].

Важно отметить, что А.К. Маркова в профессиональном самосознании как интегративной характеристике личности выделяет: 1) осознание личностью норм, правил, модели своей профессии как эталонов для осознания своих качеств; здесь складываются основы профессионального мировоззрения и личная концепция труда; 2) осознание этих качеств у других людей, сравнение себя с неким профессионалом средней квалификации; 3) учет ожиданий и оценка себя как профессионала со стороны других людей; 4) самооценивание личностью своих отдельных сторон по когнитивным, эмоциональным и поведенческим основаниям; 5) положительное оценивание личностью самой себя в целом, определение своих положительных качеств, перспектив создания позитивной Я-концепции.

Профессиональное самосознание руководителя в данном подходе рассматривается как личностное образование, присущее конкретному субъекту, зарождается в дошкольном детстве, формируется и развивается, как и сама личность. Проявлением профессионального самосознания являются личностные качества человека, которые, преломляясь через профессиональные знания, демонстрируются в ситуации профессиональной жизни или деятельности.

Осуществленный анализ вышеуказанных подходов к разработке концепций личности руководителя показывает следующее:

- анализируемые подходы основаны на авторском представлении о структуре личности, механизмах ее изменения и психологических требованиях к руководителю;
- у авторов нет единства в определении компонентов многоуровневой структуры личности руководителя;
- большинство моделей разрабатывалось на основе исследований личности руководителя первичного трудового коллектива и не отражает изменений, происходящих в современном обществе;
- существенное влияние на методологию разработки структуры личности руководителя оказали классические модели личности, построенные Б.Г. Ананьевым, А.Г. Ковалевым, В.С. Мерлиным, В.Н. Мясищевым, К.К. Платоновым, Н.И. Рейнвальд, С.Л. Рубинштейном и Л.И. Уманским;
- современный этап изучения личности руководителя характеризуется переходом от описательных моделей к интегральным, когда на смену разрозненным исследованиям приходят обобщающие концепции личности с более последовательным описанием управленческого развития руководителя и поиском интегральной основы его структуры личности;
- наметилась тенденция к поиску ядра структуры личности руководителя;
- в осмыслении феномена личности руководителя недостаточное развитие получили психосемантический, автобиографический, экспериментально-психологический, клинико-психологический и возрастной подходы.

Литература

1. Волкова Н.В., Полухин В.А., Гительмахер Р.Б. Менеджер: психология + экономика. – Иваново, 1998.
2. Журавлев А.Л., Рубахин В.Ф., Шорин В.Г. Индивидуальный стиль руководства производственным коллективом. – М., 1976.
3. Кайдалов Д.П., Суименко Е.И. Психология единоначалия и коллегиальности: Вопросы теории и практики взаимодействия руководителя и коллектива. – М., 1979.
4. Китов А.И. Психология хозяйственного управления. – М., 1984.
5. Климов Е.А. Психология профессионала. – М.; Воронеж, 1996.
6. Кричевский Р.Л., Маржине А.В. Психологические факторы эффективности руководства первичным коллективом. – Кишинев, 1991.
7. Мангутов И.С., Уманский Л.И. Организатор и организаторская деятельность. – Л., 1975.
8. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1996.
9. Омаров А.М. Предпримчивость руководителя. – М., 1990.
10. Филитов А.В. Работа с кадрами: психологический аспект. – М., 1990.

11. Чугунова Э.С. Социально-психологические особенности творческой активности инженеров. –Л., 1986.
12. Шакуров Р.Х. Функционально-деятельностный подход к исследованию руководства трудовым коллективом // Психологический журнал. 1985. Т. 6. № 6.

© Агапов В. С., 2004

В. И. Олешкевич

ПСИХОТЕХНИКА КАК ФЕНОМЕН КУЛЬТУРЫ

XX веке появляется ряд специфичных для нашего времени социальных проблем. Одной из таких проблем стала в социологии проблема техники [16, 18].

Проблема техники является сегодня одной из ведущих в западной социологии. Это связано с современным состоянием общества и состоянием человека, погруженного в мир техники, мир интенсивно развивающийся и уже не подвластный социальному контролю, который был возможен, как казалось, в традиционном индустриальном обществе. К XX столетию феномен техники стал глобальным явлением, характеризующим западную цивилизацию в целом. Развитие техники начинает затрагивать все области социального бытия человека и общества, определяет отношение человека к другим людям и к природе. Развитие техники в XX веке происходило очень динамично и следствия технического развития часто оказывались непредсказуемыми. Поэтому перспективы технизации мира быстро стали предметом социологических, культурологических и пр. исследований. Социология техники, изучение социальной и культурной сущности техники становятся приоритетными, имеющими также и практическое значение для организации управления обществом. С этим связано большое количество работ по философии и социологии, и культурологии техники. Они стали ответом на тревогу, которую внушала непредсказуемость развития техники.

Одним из первых ответов на это состояние общества и эту проблематику был фундаментальный труд О. Шпенглера «Закат Европы» [18]. В 50-е годы XX века одним из инициаторов нового витка дискуссий по поводу проблемы техники стал М. Хайдеггер [16]. С этого времени начинаются массовые социологические и культурологические исследования феномена техники в западной науке, а также и в нашей стране. Изучается прежде всего влияние технического прогресса на общество, на характер социальной организации и культуры, тенденции развития техники. В западной Германии формируется особая дисциплина «философия техники». Это связано с тем, что изучение феномена техники не укладывается в рамки узкой дисциплины, но требует «комплексного» исследования множества явлений, связанных с феноменом техники. Вместе с тем современная философия техники в широком смысле может рассматриваться также как социальная теория западного общества. Это обусловлено тем, что техника осознается непосредственно связанной с идеологией, с социальной структурой общества, с политикой и даже нравственностью. При онтологическом рассмотрении техники она оказывается реализацией западноевропейской рациональности вообще [16].

В западной мысли XX века можно найти самые различные оценки техники и технического прогресса, их диапазон весьма широк: от оптимистического отношения к технике до скептического, от технизма до антитехнизма, либо нейтральной позиции техники по отношению к человеку, и это говорит о том, что феномен техники является сложным и неоднозначным. Но все же большинству исследователей развитие техники внушает опасения. Это связано с осознанием того факта, что современная техника существенно связана с социальной организацией общества, культуры и человеческого сознания.

В рамках этого направления социальных исследований остается недостаточно понятным вопрос о связи техники, социальной организации и психотехники, а также вопрос о

социальной сущности психотехники. С одной стороны, можно говорить, как это обычно и делается, о психотехнике в рамках традиционной науки и техники, например, понимать психотехнику как методологический раздел прикладной психологии [12]. Но с другой стороны, сегодня, после работ Хайдеггера о сущности техники [16 и др.], множества работ по социологии и культурологии техники традиционное понимание психотехники уже недостаточно, требуются новые подходы к ее осмыслению. Психотехнику, также как и технику, важно понять онтологически. Также как М. Хайдеггер понимает сущность техники как некоторый фундаментальный принцип, укорененный в европейской культуре, сознании и структуре европейской социальности, существующий более первичным образом, чем европейская наука, также, на наш взгляд, *и сущность психотехники важно понять как структуру, укорененную в европейском сознании и имеющую более фундаментальный характер, нежели психологическая наука и прикладная психология.* В контексте этой проблемы важны исследования социальной сущности психотехники как феномена европейской культуры и европейского сознания.

Итак, в отличие от привычного понимания психотехники в рамках задачи построения прикладной психологии, которое разрабатывал, например, Г. Мюнстерберг, важно изучать психотехнику как явление культуры и как инкорпорированные в культуру механизмы воспроизводства человеческого сознания. С этой точки зрения важно показать, как существуют и развиваются психотехнические механизмы в истории европейской культуры и как отдельные психотехнические механизмы объединяются в целостные системы воспроизводства и развития сознания в разные периоды европейской истории. Эти системы или целостностные психотехнические структуры следует называть, с нашей точки зрения, *психотехническими культурами* [13, 14]. Здесь, на наш взгляд, можно сослаться на идеи культурно-исторической психологии Л.С. Выготского. Применяя эти идеи к проблеме истории психологии, следовало бы говорить о культурно-историческом подходе к изучению истории психологии. С этой точки зрения, история психологии изучает не только психологические учения (история учений и школ), но и ту «живую» психологию, которая существовала во все времена в виде психотехники. Когда-то М.К. Мамардашвили применил аналогичное разделение по отношению к философии, разделив ее на философию, «по которой люди живут», и философию философских учений. Аналогичное можно сказать и применительно к психологии. Тогда предметом истории психологии может стать также и психотехника в истории культуры. Это не отрицает необходимости изучения истории психологических учений. Но в таком случае мы можем осуществить анализ психологических теорий, например, развивающихся в первой половине XX века с психотехнической точки зрения. В этой связи важно уяснить их социальную и культурную обусловленность, а также те психотехнические схематизмы, которые лежат в их основе. Наши исследования показывают, что в основе всякой психологической теории лежит определенная психотехническая схема, то есть схема производства человеческого опыта и развития человеческого сознания [14]. Например, в основе психоанализа лежит психотехническая схема осознания, в основе бихевиоризма — схема подкрепления, в основе теории деятельности — психотехническая схема деятельности [13, 14]. Такой подход позволяет усмотреть некоторое фундаментальное единство опыта человека XX века в нынешнем многообразии психологий и психотехник, а также найти источник и причины появления этого многообразия психологий.

Такого рода исследования особенно актуальны в связи с развитием в Европе во второй половине XX века феномена контркультуры, который символизирует поворот западного постиндустриального общества к новым реальностям сознания, к новому осознанию социальной жизни, ко все более полной реализации того, что мы называем новой психотехнической культурой [14]. Феномен новой психотехнической культуры возник не сразу. Он стал зарождаться в европейской культуре, начиная с конца XIX века. Одним из важных проявлений этого культурного процесса является феномен психоанализа, где формируются новые для европейской культуры образцы сознания и социального мышления. Это мышление возникает в ответ на появившиеся разрывы в европейском сознании и развивается в направлении разрешения возникших проблемных ситуаций [14].

Не случайно, на наш взгляд, с аналогичными проблемами столкнулась социология в процессе своего зарождения. В связи с кризисом европейской философии, когда возникла необходимость в *социологическом понимании* структуры европейской рациональности, в социологии появляется проблема объяснения связи внешненаблюдаемого социального поведения и механизмов его внутренней детерминации. В сущности, это проблема того же рода, что и проблемы, с которыми на другом материале столкнулся психоанализ. В этой связи остановимся более подробно на некоторых особенностях развития социологии в конце XIX – начале XX века.

Проблема *внутренней детерминации социального поведения* была сформулирована уже М. Вебером и Э. Дюркгеймом. Э. Дюркгейм, развивая идеи О. Конта, рассматривавшего общество как органическое, «солидарное» целое, состоящее из взаимосвязанных частей, выделяет в этом целом специфический пласт социальной реальности, которая и становится предметом социологии [9]. Э. Дюркгейм настаивает на фундаментальности этой социальной реальности и подчеркивает ее принудительную силу или принудительность социальных фактов по отношению к индивиду, а также внешность социальных фактов по отношению к отдельным индивидам. Как известно, Дюркгейм в построении социологии ориентировался на исследование архаических обществ. На этом материале коллективные представления по-видимому совпадали с социальными фактами или с социальностью. Но при переходе к другим, более развитым обществам, оказалось, что социальное не тождественно коллективному. Поэтому на более поздних этапах своей деятельности Дюркгейм переходит к исследованию таких социальных реальностей как чувство долга, моральный авторитет и т. п. [7].

Оказалось, что в действительности социальные факторы влияют на индивида не непосредственно, но через некоторые механизмы или внутренние условия, присущие самим индивидам, например, через механизм интериоризации социальных фактов. Отсюда интерес последователей французской социологической школы к исследованию процессов перехода социального в индивидуальное, к исследованию механизмов интериоризации. На этой почве, и это стоит отметить, формируется совершенно новая психология, которая строится на основе понимания социальной детерминированности поведения и работает в специфическом социальном ракурсе. Соответственно результаты исследований, полученные в ее рамках, нельзя упрекать в психологизме, скорее ее, напротив, упрекают в социологическом редуccionизме. В нашей стране под непосредственным влиянием идей Э. Дюркгейма и его школы формируется целое направление, в рамках которого работают Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев и т. д.

В результате исследований Э. Дюркгейма обнаружилось, что социальная детерминация индивидуального (и массового) поведения осуществляется через посредство ценностных ориентаций индивидов. Одновременно стало понятно, что действенность социальных регуляторов определяется «не только их принудительностью, но и желательностью для индивидов» [7, с. 549]. Отсюда возросший интерес Э. Дюркгейма в конце жизни к собственно проблематике ценностей [7]. Таким образом, вопрос состоит в том, чтобы понять, каким образом коллективные представления входят в индивида, каков механизм их воздействия на индивидуальное и групповое сознание, как должны быть устроены эти «коллективные представления», чтобы они оказывали влияние на индивидуальное сознание и т. п. Без ответов на эти вопросы социология оказывается поверхностной, поскольку она не может понять и объяснить социальную мотивацию. Слова «ценности» и «долг» мало что объясняют здесь, поскольку они не поясняют самого социального механизма социального действия.

Аналогичную проблематику мы наблюдаем и у второго классика западной социологии М. Вебера. В последнее время на Западе (прежде всего в Германии) наблюдается возвращение к творческому наследию М. Вебера, специфический веберовский ренессанс [6]. И это связано с кризисом ценностей индустриального общества, то есть общества, которое Вебер прежде всего и исследовал. Свое исследование он осуществлял с точки зрения

внутренних, мотивирующих (ценностных) механизмов социальной активности и социальной организации. Его интересовала связь этики и экономики, поскольку он полагал, что эти реальности должны быть неразрывно связаны, и эта связность является условием стабильной и эффективной экономики. Результаты этих исследований отражены в «Протестантской этике и духе капитализма», а также в других работах, особенно по социологии религии [21, 22, 23]. Но прежде всего в круг интересов М. Вебера входит новоевропейская рациональность, к тому времени движущаяся к кризису. Эта сложность эпохи отражается и на личности самого М. Вебера. В воздухе классического индустриального общества витает новый дух и Вебер ощущает его, ищет новые возможности для стабилизации западного общества. Впрочем, эта социокультурная ситуация является, в сущности, и основанием для зарождения социологии.

В отличие от Э. Дюркгейма М. Вебер исходит из понятия «ценность». Само это понятие восходит, как известно, к неокантианству. В частности, Вебер заимствует это понятие у Г. Риккерта, у которого ценности рассматривались как надиндивидуальные и надисторические. В отличие от Г. Риккерта М. Вебер рассматривает ценности как исторические образования, видя их как выражение общих установок своего времени, данной эпохи. Поэтому в методологии Вебера речь уже идет не об абсолютных вещах, а об исследовании образования исторических понятий. Веберовский «идеальный тип» выражает некоторый важный интерес эпохи, который и отображается в теоретической конструкции. Но хотя идеальные типы являются просто конструкциями, даже «утопиями» и в методологическом плане (как полагает М. Вебер, чем дальше они отстоят от реальности, тем лучше выполняют свое назначение как идеальные модели), но это не значит, что эти конструкции произвольны. Идеальные типы в действительности извлекаются из социальной действительности в ходе ее понимания [6]. В этом смысле следует предположить, что в онтологической интерпретации идеальные типы, если они адекватно поняты, напоминают порождающие структуры структуралистов, структуры, производящие социальную историю [10].

В онтологическом плане это обычно называют ценностями, но в конкретных исследованиях М. Вебер выходит за пределы этого абстрактного понятия. В частности, он говорит не о протестантских ценностях, а о протестантской этике. Этика — это не просто ценность, или набор ценностей, но что-то большее. В этике содержатся определенные верования, представления о мире и даже картина мира как определенного целого, а также представления о самом индивиде, его месте в этом мире. Здесь содержатся также интенциональные структуры возможных, желательных и необходимых связей с миром. Социокультурную структуру, инициирующую социальное действие и социальный опыт, на наш взгляд, следует назвать *психотехникой*, или в более широком смысле, применительно к определенной социальной и культурной общности — *психотехнической культурой*. Например, те явления, которые изучал М. Вебер в «Протестантской этике...», можно свести к протестантской психотехнической культуре [13].

Какова же структура этой психотехнической реальности? М. Вебер, например, определяет социальное действие (как предмет социологии) как действие, ориентированное на другого. Это и есть некоторый принцип социальности (но одновременно и организующий принцип культуры). С нашей точки зрения сюда следует добавить следующий момент: *социальное действие не только ориентировано на другого, но и в своей основе отображает как образ другого, так и образ себя, то есть оно диалогично изначально*. Для того, чтобы социальное действие (целерациональное действие по М. Веберу) стало возможным, образ другого должен быть уже инкорпорирован в саму структуру этого действия. Реализация ориентированности на другого уже содержит, таким образом, определенную структуру внутреннего диалога. И такая психотехника (то есть структура внутреннего диалога) является условием возможности целерационального действия.

Определяя социальное действие, М. Вебер полагает, что таковым может быть только осмысленное действие, имеющее смысл. Задача социолога состоит поэтому в том, чтобы, опираясь на теоретическую конструкцию (идеальный тип), понять социальное содержание целерационального действия и причинно объяснить это действие в его протекании и по-

следствиях. Это методологическое положение отражает принцип буржуазной рациональности и соответствующую капиталистическую идеологию, когда деятельность рационально рассчитываема, ее продукт ориентирован на продажу (на покупателя), а ориентация на другого рационализирована.

Но по мере рационализации сознания и деятельности новоевропейского человека, соответствующего напряжения сознания и рациональной ответственности образуется громадная область неосознаваемой, но социальной (то есть ориентированной на другого и осмысленной) жизни внутри индивида и общества. Поэтому в XX веке социальная ситуация принципиально меняется. Как показал З. Фрейд, неосознаваемые действия также ориентированы на другого, тоже социальны, поэтому признак осознания, традиционной рациональности и целенаправленности в обычном понимании теперь не может быть критерием социального действия. Сегодня нельзя уже полагаться на непосредственное понимание, пусть даже опосредованное использованием идеальных типов. Теперь многое, чем живет человек, в сознании уже не представлено (в том числе и ценности), но большое значение имеют неосознаваемые интенции. Более того, само сознание становится более сложным и противоречивым, так что внешнее содержание сознательного и рационального действия может означать совершенно иное содержание, чем оно представляется непосредственному и прямому пониманию.

Критикуя так называемую органическую метафору общества, М. Вебер говорит, что аналогия между индивидом и клеткой тела возможна при условии, что фактор сознания является несущественным. Это, согласно М. Веберу, нельзя назвать социологией, поскольку такой подход абстрагируется от того факта, что человек есть существо, действующее сознательно. Сегодня с таким определением нельзя согласиться полностью. Конечно, взаимодействие людей не механическое, но оно и *не осознанное*, человек (современный человек) обычно не осознает свое действие и его цель до конца. Но действия человека все же являются следствиями работы его сознания. Сегодня понятие сознания стало во многом *социологичным*. В таком случае социологическое понимание является не непосредственным пониманием рациональности действия, а *реконструкцией, герменевтикой сознания*, которое это действие инициирует, то есть пониманием *психотехнической (то есть диалогической) структуры сознания, инициирующего определенное действие*. В этом смысле социальное понимание всегда представляет собой процесс сложного диалога.

Поэтому принцип понимания (по сути дела кантовский принцип интеллигибельности) как критерий, с помощью которого у М. Вебера сфера, релевантная для социологии, отделяется от нерелевантной [6] должен быть пересмотрен. Понятность и сознательность у М. Вебера связаны потому, что понятны действия только сознательной личности. Но поскольку от понятия целиком сознательной личности необходимо отказаться (это скорее идеал, требование к человеку, но не социальная реальность), то приходится отказаться и от принципа понятности как критерия социологичности. Скорее наоборот, предметом социологического знания становится непонятное, сложное, противоречивое, диалогически опосредованное. Поэтому для понимания действий современного человека, группы, общества, необходимо проникнуть в ту внутреннюю психотехнику, которая за этими действиями стоит. Для общества XX века большое значение имеет диалогичность и даже полилогичность. Поэтому необходимо говорить *о диалоге сознаний* [2, 3, 4]. Этому общественному состоянию соответствует и определенная внутренняя психотехника. Исходя из всего вышесказанного, необходимо заключить, что связующим понятием социологии и психологии является диалог. Внешнее переходит во внутреннее в процессе диалога. В процессе такой интроспекции социального в психическое остаются образ другого и образ себя, которые и определяют структуру внутренней психотехники.

Психотехника как техника воспроизводства и развития индивида лежит и в основе техники. Только на основе развития психотехники может развиваться собственно техника [13, 14].

Техника совсем не то же самое, что и сущность техники, ее природа, говоря словами М. Хайдеггера, не есть что-то техническое [16]. Точно так же, как в развитии ребенка

вначале появляется непосредственное сознание и его символическая структура, так и в развитии культуры символическая структура сознания более первична по отношению как к орудийной деятельности, так и к знаковым системам. Последние являются вторичными образованиями сознания [1]. Но именно символическая идея, овладевающая человеком помимо его воли, идея, которая уже есть до всякого соприкосновения с ней, как раз и делает человека человеком [17, 20]. Именно из этих первообразов и рождаются знаки нашего языка, орудия нашей деятельности и собственно техника. В этом смысле технический элемент нашего сознания является производным и воспроизводимым, опирающимся на некоторую базовую, диалогическую символическую структуру.

Техничность, технический элемент сознания вырастает именно из этой символической структуры как ее рационализация; технический элемент сознания и есть эта рационализация, спроецированная вовне, в определенную форму социальной организации [20]. Именно человеческая организация является первичной системой техники по отношению к внешней организации, так же как воздействие на себя является условием воздействия на мир. Такая организация, вырастающая из идентификации с объектом, находящимся вне индивида (в акте которой все индивиды собираются во что-то единое и где их психика «пропитывается» одной идеей), и ее развитие очень напоминают развитие детской игры, в которой тоже из идентификации с ролью постепенно вырастают правила. В детской игре правила постепенно как бы вылушиваются из роли, из систематической идентификации с ролью [19]. В этом смысле правила (как вообще всякая рефлексия) всегда производны, вторичны, как вторичен и произведен знак по отношению к символу, рефлексия по отношению к сознанию. И слово «правильность» тоже имеет этот оттенок производности, обусловленности прагматическими условиями употребления знака, а также оттенок техничности и воспроизводимости. В этом смысле, основываясь на психотехническом анализе человеческого поведения, можно проследить определенные параллели между историческим развитием психотехнической культуры и ее развитием в онтогенезе.

Исходя из всего сказанного, можно сделать следующие выводы.

Всякое человеческое действие включено в определенную психотехническую культуру и определяется ее схематизмами.

Всякая психотехническая культура определяется образами и схемами взаимодействия себя и другого (точнее, она определяет эти схемы взаимодействия) [13, 14].

Психотехника и психотехническая культура — это диалогическая структура человеческого опыта. Таким образом, социология и психология объединяются в идее диалога и в понятии психотехнической культуры.

Литература

1. *Аверинцев С.С.* Поэтика ранневизантийской литературы. — М., 1997.
2. *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. — М., 1979.
3. *Волошинов В.Н. (Бахтин М.М.)* Марксизм и философия языка: основные проблемы социологического метода в науке о языке. — М., 1993.
4. *Волошинов В.Н. (Бахтин М.М.)* Фрейдизм. — М., 1993.
5. *Выготский Л.С.* Исторический смысл психологического кризиса. Собр. соч. Т. 1. — М., 1982.
6. *Гайденок П.П., Давыдов Ю.Н.* История и рациональность: Социология М. Вебера и веберовский ренессанс. — М., 1991.
7. *Гофман А.Б.* О социологии Эмиля Дюркгейма / Дюркгейм Э. О разделении общественного труда. Метод социологии. — М., 1990. — С. 533–567.
8. *Дильтей В.* Описательная психология. — М., 2001.
9. *Дюркгейм Э.* Метод социологии / Дюркгейм Э. О разделении общественного труда. Метод социологии. — М., 1990. — С. 391–532.
10. *Леви-Стросс К.* Структурная антропология. — М., 1985.
11. *Мамардавели М.К.* Сознание как философская проблема // Вопросы философии. 1990. № 10. С. 3–7.
12. *Мюнстерберг Г.* Основы психотехники. — СПб., 1996
13. *Олешкевич В.И.* История психотехники. — М., 2002.
14. *Олешкевич В.И.* Рождение новой отечественной психотехнической культуры. — М., 1997.
15. *Фрейд З.* Тотем и табу // Фрейд З. «Я» и «Оно». Труды разных лет. Кн. 1. — Тбилиси, 1991. — С. 193–350.

16. Хайдеггер М. Вопрос о технике / Новая теократическая волна на Западе. — М., 1986. С. 45—67.
17. Хайдеггер М. Время и бытие. — М., 1993.
18. Шпенглер О. Закат Европы. — М.; Пг., 1923.
19. Эльконин Д.Б. Психология игры. — М., 1978.
20. Юнг К.Г. Архетип и символ. — М., 1991.
21. Weber M. Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. — Tübingen, 1951.
22. Weber M. Die Protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus. — München, Hamburg, 1956.
23. Weber M. Die Protestantische Ethik. Bd.2. — Gutersloh, 1956.

© Олешкевич В. И., 2004

В. Г. Михайловский

ВОЕННАЯ АКМЕОЛОГИЯ: СОСТОЯНИЕ, ПУТИ РАЗВИТИЯ

*Если Вы не думаете о будущем,
у Вас его не будет.*

Дж. Голсуорси

соответствии с Указом Президента РФ № 1334 от 4 октября 1999 года впервые в истории Вооруженных Сил РФ ряд военных ученых стали лауреатами премии Президента Российской Федерации в области образования за создание и внедрение организационно-педагогического комплекса «Теоретические и прикладные основы эффективного воинского труда» для военных высших учебных заведений. Среди них ученики академика Деркача Анатолия Алексеевича военные ученые-акмеологи: полковник Михайловский Виктор Григорьевич, доктор педагогических наук, профессор; полковник Лаптев Леонид Григорьевич, доктор психологических наук, профессор.

Организационно-педагогический комплекс (ОПК) представляет системную комплексную научную разработку в рамках одного из новых направлений отечественного и мирового наукознания — акмеологии и психологии развития (военная проблематика). Современной научной проблемой, решаемой авторами в комплексном труде является создание и апробация продуктивных моделей, алгоритма и технологии эффективной профессионализации воинского труда его субъектов. Разработка организационно-педагогического комплекса, основные компоненты которого представлены в 24 трудах (монографии, учебники, учебные и учебно-методические пособия), предшествовала многоплановая исследовательско-экспериментальная работа, начатая в 1993 году.

В целом обобщенные результаты теоретико-прикладного исследования дали возможность отразить в трудах авторов целостную концепцию профессионализации воинского труда, профессионального становления военных (прежде всего офицерских) кадров. В их числе:

Теоретическое и экспериментальное подтверждение детерминированности оптимального воинского труда в силовых структурах целостным комплексом взаимосвязанных компонентов теоретико-методологического, организационного и социально-психологического характера. Показано, что только на основе смены ортодоксальной парадигмы и интеграции наиболее продуктивных традиционных и новаторских составляющих может быть обеспечено изменение механизма оптимизации всех сторон воинского труда и достигнуто его качественно новое состояние. При этом профессионализация воинского труда как процесс непрерывного и последовательного приведения творческого потенциала его субъектов выступает как закономерность и условие достижения высокой его продуктивности. Результаты анализа теории и практики исследуемой проблемы дали ответ на вопрос о возможности выявления как конструктивных компонентов, так и малопродуктивных составляющих, которые проявляются в качестве блокаторов процесса оптимизации ратного труда. Потребность в знании зависимости воинского труда от действия многопланового, взаимосвязанного и взаимообусловленного комплекса детерминант психофизиологического, психического, социально-психологического

и социального характера определила необходимость реализации принципиально нового, целостного подхода.

При этом акмеологический характер исследования выразился в интеграции познавательных методов всех заинтересованных наук, а также собственного психолого-педагогического развивающего инструментария. На такой основе задействованы как традиционные, так и новаторские средства, приемы и техники. Это дало возможность сформулировать важные требования, предъявляемые к воинскому труду и непосредственно к управленческой деятельности как приоритетной среди других видов военно-профессиональной деятельности. Такой подход позволил обосновать положения по оптимизации реального состояния воинского труда и процесса подготовки к нему. Они представлены в принципах военно-политического, структурно-функционального, организационно-деятельностного и непосредственно акмеологического характера.

Результаты анализа современного состояния воинского труда, обеспечившие выработку и реализацию эффективных мер по оптимизации всех его компонентов — военно-профессиональной деятельности, повседневных отношений, личностного развития и совокупного компонента. Потребности в ней определили необходимость постановки и решения взаимосвязанного комплекса традиционных и неординарных теоретико-методологических и практических задач. Предложенные решения этой проблемы позволило выявить необходимые резервы и вычленили специфику реальной практики приведения сложившегося уклада всего воинского труда в соответствие с требованиями предложенной концепцией. Доказано, что приоритетным компонентом воинского труда выступает военно-профессиональная деятельность.

Акмеологическая модель оптимального воинского труда представлена как система положений, раскрывающих структуру продуктивной деятельности, повседневных отношений и личностного развития воинов, содержание его основных элементов, взаимосвязи между ними, функции. В данном случае модель включает следующие компоненты: структурные и функциональные элементы; алгоритм воинского труда; технологию выполняемых действий на различных стадиях (этапах) военной службы; деятельностные взаимосвязи; результаты деятельности в общем контексте всего ратного труда. Впервые системно представлена критериальная база, которая обеспечила выявление и оценивание уровней развития и задействования творческого потенциала субъектов военной службы. Включение ее в состав ОПК обеспечило возможность на практике сопоставлять различные модели профессионализации, выбирать из них наиболее приемлемые и в соответствии с ними определять уровни оптимальности, условия и факторы оптимизации военно-профессионального развития и всего воинского труда.

В качестве одного из важных результатов разработки ОПК стало выявление структуры воинского труда, который является особым видом труда в современном обществе и содержит как общие, так и специфические признаки. В нем выделены такие стороны (блоки): военно-профессиональная деятельность, повседневные отношения, личностное развитие и совокупные результаты труда. Особо выделены положения и выводы, определяющие успешность оптимизации труда военных кадров и процесса подготовки к нему. Основные из выдвинутых положений касаются актуализации сущностного потенциала субъекта военной службы, повышения продуктивности непосредственно профессионализации и выполнения деятельностных функций, развития акмеологической культуры, создания комфортных социально-психологических условий для военной службы. Один из факторов эффективной профессионализации и осуществления воинского труда касается целесообразности акмеологического сопровождения жизнедеятельности в армейских условиях. Обосновано, что для его осуществления имеются все предпосылки: потребностные, организационные, социально-психологические, организационно-педагогические, непосредственно акмеологические. Предложенная модель сопровождения обеспечивает оптимизацию условий для продуктивного развития и творческой реализации потенциала военнослужащих в процессе военной службы; развитие военно-профессиональной компетентности военных кадров и их психологическую поддержку.

Одним словом, акмеология уверенно входит в практику военной деятельности. В последние годы интенсивные исследования проводятся по созданию теоретико-методологических и методических основ *военной акмеологии* (А.Я. Анцупов, П.А. Корчемный, С.Л. Кандыбович, Л.Г. Лаптев, В.Г. Михайловский, В.А. Пономаренко, М.Ф. Секач и др.). Военная акмеология на сегодняшний день является научным и прикладным направлением акмеологии, развивающимся на стыке общественных, гуманитарных, естественных и военно-технических наук, которое изучает феноменологию индивидуальных и групповых субъектов военной службы; закономерности, механизмы, условия и факторы их продуктивного развития и самореализации при выполнении военно-профессиональных задач. Ее содержание сегодня охватывает проблемы теории и практики развития и самореализации военнослужащих и воинских коллективов мирное и военное время. Она получила интенсивное развитие еще и потому, что в истории России имелось немало блестящих образцов профессионализма в полководческом деле. Великие полководцы Александр Невский, Дмитрий Донской, А.В. Суворов, М.И. Кутузов, Г.К. Жуков и другие являют собой яркие акмеологические эталоны. Их жизнь и деятельность являются важными объектами акмеологического изучения. В центре внимания военной акмеологии стоит военный профессионал, то есть воин и командир, высокоэффективно осуществляющие свой воинский труд. Поэтому в общей ее проблематике выделяются такие проблемы, как профессионализм военной деятельности в особых и экстремальных условиях, опасных специальностей, профессионализм управленческой деятельности военных кадров. Разработаны концепции профессионализма командиров разных уровней различных родов войск, военных психологов и педагогов. Созданы модели профессионализма и акмеограммы военнослужащих, которые базируются на научных достижениях акмеологии, военной психологии и педагогики, профессиографии и других военных наук. В них отражены основные условия реализации творческого потенциала военнослужащего через знания, умения, навыки, профессиональные позиции, личностно-профессиональные качества и акмеологические инварианты, которые образуют модель творческого военного профессионала. С акмеологических позиций решаются задачи оптимизации процессов профессионального самоопределения и становления офицерских кадров, коррекции профессиональных затруднений военного руководителя, формирования психологической готовности к решению нестандартных задач, поиску психологических резервов ускорения профессионального роста офицерских кадров, военно-патриотического воспитания молодежи и др. (С.А. Жильцов, С.И. Жуковский, О.В. Овчинников, С.А. Федоренко, А.В. Яренко и др.). Военная акмеология уверенно преодолевает стадию своего становления. В фундаментальном труде «Основы военной акмеологии» (в двух томах под ред. П.А. Корчемного, Л.Г. Лаптева и В.Г. Михайловского), вошедшем в ОПК, обобщены наработки военных акмеологов и намечены направления дальнейших исследований в области совершенствования военных кадров. Их масштабы и интенсивность непрерывно возрастают. Применительно к высшей военной школе (ВВШ) в качестве первоочередных исследовательских задач следует указать:

Формирование научно обоснованной стратегии развития ВВШ:

- разработка нормативно-правовой базы в области военного образования;
- более тесное взаимодействие с органами власти, РАО, ее учреждениями, общественными академиями (АПСН, МААН, АВН и др.) по вопросам военного образования;
- реализация концепции профессионального становления офицерских кадров на всех этапах военной службы.

Определение направлений развития системы довузовской подготовки молодежи к военной службе:

- организация и регулирование деятельности ОУ, занимающихся воспитанием и подготовкой несовершеннолетних граждан к военной службе;
- разработка и реализация федеральных общеобразовательных программ; программ дополнительного обучения по циклам общевоенных, общенаучных, общинженерных и др. дисциплин.

Реализация программ подготовки преподавателей для ВВШ:

- определение перечня специальностей подготовки преподавателей;

- разработка квалификационных требований, учебных планов и программ с учетом перспектив развития образования;
- совершенствование научно-методического сопровождения подготовки военных преподавателей, их профессионального роста;
- расширение спектра научных специальностей по проблемам военной педагогики и акмеологии, военной психологии и истории;
- более широкое привлечение в диссертационные советы военных вузов ведущих представителей отечественной науки;
- более тесное взаимодействие военных ученых и ученых РАО, АПСН, других общественных академий по вопросам издания совместных монографий, учебников, учебных пособий, предназначенных для подготовки и переподготовки специалистов с высшим образованием.

Оптимизация управления военными вузами:

- разработка теоретико-методологических основ управления военными вузами, оптимизации их состава и совершенствования организационно-штатной структуры.

Военная акмеология уверенно смотрит в будущее. Свои главные надежды мы связываем, прежде всего, с подготовкой высококвалифицированных офицерских кадров XXI века, способных обеспечить надежную обороноспособность России. Концептуальны в этом смысле слова президента Эйзенхауэра, прозвучавшие в обращении к американскому народу в связи с запуском первого спутника Земли: «Наши школы... важнее наших радиолокационных станций обнаружения, школы таят в себе большую силу, чем энергия атома».

© Михайловский В. Г., 2004

В. Г. Зазыкин

ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ИЗУЧЕНИИ И РАЗРЕШЕНИИ КОНФЛИКТОВ

оследние годы, по свидетельству многих специалистов в области исследования конфликтов, характеризуются значительным возрастанием числа различных конфликтов практически во всех сферах жизнедеятельности человека (А.Я. Анцупов, Е.М. Емельянов, А.К. Зайцев, А.Н. Сухов, А.И. Шипилов и др.). Это привело к интенсификации исследований конфликтов, осуществляемых в разных науках, укреплению позиций обобщающих междисциплинарных исследований, проводимых в проблемном поле, связанном с конфликтами, поиску новых методов эффективного разрешения конфликтов или управления ими. О внимании отечественной науки к проблемам конфликта свидетельствует количество публикаций, а так же докторских и кандидатских диссертаций, защищенных за последние пятьдесят лет — их более шестисот [1], хотя некоторые идеологизированные науки не так давно констатировали, что в условиях социалистического общества в принципе нет места социальным или иным конфликтам. Диссертационные исследования по проблемам конфликта проводились и проводятся в психологии, философии, социологии, искусствоведении, политологии, истории, педагогике, правоведении, физико-математическими науками, в медицине, военной науке, социобиологии, экономике, географии [1]¹. Соответственно, общее количество крупных публикаций по проблемам конфликта превысило пять сотен.

Такое пристальное внимание к конфликтом привело к формированию комплексной дисциплины — конфликтологии, претендующей на статус самостоятельной науки. В разработке проблем конфликтов конфликтология дает весьма важные результаты на уровне обобщающего знания — это разработка понятийного аппарата, анализ сущностных харак-

теристик конфликтов, их классификации, структура, функции, генезис, динамика, модели, теоретические подходы методологические основания изучения конфликтов, общие рекомендации по их предупреждению и разрешению и пр. В то же время, это знание является избыточно обобщающим, от него очень трудно перейти на уровни особенного и единичного, что обусловлено практикой, которая настоятельно требует разработки относительно простых надежных конструктивных методов предупреждения и разрешения конфликтов или управления ими. В связи с этим уже в период становления конфликтологии возникла тенденция к ее дифференциации — оформились и активно развиваются такие направления, или дисциплины, как социология конфликтов, психология конфликтов, а так же организационная, юридическая, педагогическая, политическая конфликтология и др. Однако, что характерно, во многих из отмеченных направлений подчеркивается приоритетная роль объективных условий и факторов, которые в рамках парадигм наук, формирующих данные направления, определяют причины возникновения конфликтов, особенности их протекания и разрешения. Это отразилось и на подходах и методах изучения конфликтов, среди которых доминируют системные: системно-функциональный, системно-генетический, системно-информационный, системно-ситуационный, системно-содержательный — и междисциплинарные подходы (А.Я. Анцупов, А.И. Шпилов и др.). Отдавая должное роли данных подходов и значимости полученных с их помощью научно-практических результатов в исследованиях конфликтов, все же отметим, как нами подчеркивалось, их избыточную обобщенность, а следовательно, недостаточную конструктивность и эффективность. Они по сути дела называют пути решения задач, а не способы и методы. Выходом из создавшегося положения является пересмотр исследовательских позиций в отношении сущностных характеристик конфликта и его изучения. И здесь можно с уверенностью констатировать, что многие сущностные характеристики любого конфликта являются в большинстве случаев субъективными, то есть *психологическими, личностными*. Поэтому психологические исследования конфликтов обладают большей объяснительной значимостью — именно психологическое знание позволяет лучше понять конфликтующие стороны, истинные, а не декларируемые, причины конфликтов, особенности конфликтного поведения, отношений и деятельности, переживания конфликтов, а это позволяет на психологической основе разрабатывать методы управления и разрешения конфликтами. Обоснуем данное утверждение.

В первую очередь хотелось бы подчеркнуть, что конфликты как таковые просто не существуют, конфликты — всегда между кем-то. Причем, независимо от видов конфликтов, это конфликты межличностные или межгрупповые, направляемые отдельными личностями. Исключение составляют внутриличностные конфликты. Даже многие социальные или политические конфликты, если разобраться глубже, всегда связаны с межличностными конфликтами лидеров или их определенными личностными особенностями. Примеров история предоставляет очень много. Большие социальные группы по сути дела конфликтуют по их воле, умело направляемые (усиливаемые или ослабляемые) ими в зависимости от их интересов и опять же — личностных особенностей. Дополнительной иллюстрацией такому утверждению может служить и классическая структура конфликта, согласно которой он состоит из оппонентов, объекта и предмета конфликта и инцидента. Если из нее вывести хотя бы одного из оппонентов или исключить предмет конфликта, который во многих случаях связан с их несложившимися отношениями, психологической несовместимостью, соперничеством и пр., конфликта просто не будет.

Далее, известно, что конфликты возникают вследствие действия различных противоречий. Однако, известно, что реагирование на данные противоречия во многом определяется не столько их силой и содержанием, сколько их субъективным восприятием, а данное восприятие в свою очередь определяется, в соответствии с принципом психологического детерминизма, внутренними условиями личности, которые индивидуальны и весьма специфичны. Отсюда, кто-то возникающие противоречия воспринимает их как явную угрозу для себя, а это необходимое и достаточное условие запуска конфликтов, кто-то ищет пути

и способы конструктивного разрешения, а кто-то вообще считает их несущественными. Среди этих внутренних условий, обуславливающих реагирование на противоречия исключительно как угрожающие, можно назвать: холерический темперамент с высоким уровнем нейротизма; наличие некоторых сильных и слабо контролируемых акцентуаций (например, паранойяльности, маниакальности, педантичности и пр.); сформированных негативных психологических установок; особые состояния сознания (в частности, повышенной внушаемости); профессиональная деформация и многое другое. Именно они, а не что другое, часто являются главными психологическими причинами разворачивания конфликтов.

Еще один важный аргумент — ни один подход, кроме личностного (психологического), не может глубоко объяснить феномен так называемых конфликтных личностей. Конфликтной называется личность, часто организующая конфликты, имеющие деструктивное содержание, или постоянно вовлекающаяся в них [7]. Таких личностей не так много — около 3%, но их разрушительные возможности огромны. Конфликт для них — главная форма личностной самореализации и самоутверждения, а не способ разрешения проблем и противоречий, поэтому взаимодействие с ними очень сложное. Проблема состоит еще и в том, что они в разнообразных конфликтах они маскируются, выбирая социально одобряемые роли, например, «поборников справедливости», «новаторов» и пр. Конфликтные личности ищут профессиональную среду, отличающуюся повышенной конфликтногенностью, поэтому их много в политике, журналистике, системе образования, театральном искусстве и др. Конструктивное разрешение конфликтов с их участием практически невозможно, потому что на самом деле они в этом не заинтересованы. Единственное, что может помочь — это психологическое воздействие на них, которое должно привести к смене их отношений. В психологии разработаны системные описания конфликтных личностей, обоснованы конкретные методы их психологической диагностики [2, 5].

Следует подчеркнуть, что многие формы конфликтности связаны с действием бессознательных механизмов регуляции поведения и отношений. Они могут проявляться в различных видах сильного и неосознаваемого внутриличностного конфликта, например, вызванного сильными психическими травмами в раннем детстве, который для субъекта индивидуально практически неразрешим. Все применяемые способы индивидуального стихийного разрешения внутриличностного конфликта (симуляция страданий, номадизм, переадресовка энергии и пр.) могут дать лишь временные результаты. Важно отметить, что именно эти бессознательные причины или механизмы часто являются главными в общей конфликтной направленности личности и ее поведении и деятельности. Такие люди не в состоянии действовать в конфликте рационально, они не воспринимают предлагаемые варианты разрешения конфликта, даже в случае своей победы, чувствуют себя ущемленными, потому что истинная причина такого поведения осталась с ними. Выходом из создавшейся ситуации может стать психотерапевтическая коррекция их личности.

Одной из важнейших особенностей конфликта является то, что он осуществляется в виде конфликтного противоборства, а это не что иное, как специфический вид деятельности. Было показано, что оно удовлетворяет всем характерным требованиям статуса деятельности: имеет цель, направляется мотивами, содержит антиципацию, внутренне планирование, принятие решений, контроль и пр. Но эта конфликтная деятельность очень своеобразна. Ее своеобразие заключается в том, что она не является нормативно заданной, алгоритмизированной — многое в ней зависит от конфликтной ситуации и особенно - субъекта конфликта. В ней участник конфликта проявляет себя именно как субъект, осуществляя самостоятельное целеполагание, выбирая средства деятельности, принимая решения, неся ответственность за ее результаты и пр. И если любая предметная деятельность отличается так называемым «личностным профилем» — все структурные элементы деятельности зависят от психологических особенностей субъекта, то в конфликтной деятельности этот личностный профиль проявляется наиболее рельефно. Наиболее наглядно это видно при сборе и анализе информации (личностно-ситуативная селективность), принятии решений

¹ Науки представлены в порядке убывания количества диссертаций.

(решительности-нерешительности, степени тривиальности и пр.), прогнозировании их последствий, реализации и пр. Здесь весьма велика роль характерных для субъекта эмоциональных реакций, особенностей переживания негативных эмоциональных состояний, мысленного моделирования. Личностные особенности обязательно проявляются и в выборе ролевого поведения в конфликте: кто-то выбирает роль «борца», кто-то — «невинной жертвы». Личностный фактор наглядно виден и в разработке внутренних сценариев разрешения конфликта, оценке личности оппонента, его ресурсов [6].

Хотелось бы отметить и еще один важный момент: конфликты часто возникают в процессе выполнения профессиональной деятельности, поэтому эта деятельность оказывает влияние и на саму конфликтную деятельность. Как? Преимущественно направляемая тем, что связано с «профессиональным типом личности», поэтому, к примеру, конфликты в театре отличаются от конфликтов в воинских коллективах. В них по-разному осуществляется общение, формируется общественное мнение, выбираются средства психологического противоборства. И здесь личностные и психологические факторы являются одними из главных.

Наконец, проблема разрешения конфликтов. Разрешение конфликтов всегда должно быть личностно-ориентированным, учитывающим множество психологических факторов. Об этом написано во многих публикациях, правда, в большинстве случаев в виде благих пожеланий. Реализовать их на практике сложно, потому что это требует от субъектов высокого уровня общей психологической компетентности и ее конкретных видов: социально-перцептивной, психолого-педагогической и социально-психологической. Данные виды так же необходимы для применения конкретных методов разрешения конфликтов: «объективизации», «взрыва», «организации сотрудничества» и пр. К тому же практика свидетельствует, что конфликты разрешаются успешно (и окончательно), когда их разрешают сами оппоненты. Но чтобы они так поступали, на них следует оказывать психологическое воздействие (влияние): изменить их установки и отношение к противоречию и оппоненту, направить активность на конструктивное разрешение и пр.

Таким образом, подытоживая сказанное, можно утверждать, что в проблемном поле конфликтов личностный (психологический аспект) является ведущим и именно прежде всего с личностных позиций и следует изучать конфликты и решать связанные с ними практические задачи. В то же время опора на психологические знания позволяет решать преимущественно исследовательские задачи, чтобы объективно воспринимать конфликтные противоречия и оппонентов, эффективно разрешать конфликты, управлять ими, продуктивно действовать в конфликтной ситуации необходимо развивать соответствующие личностные качества и психологические умения, а это уже выход на *акмеологический аспект* проблемы. Акмеологический аспект проблемы проявляется прежде всего в необходимости развития *конфликтологической компетентности*. С психолого-акмеологической точки зрения конфликтологическая компетентность рассматривается как когнитивно-регуляторная подсистема профессионализма, связанная с особыми свойствами субъекта и его умениями, проявляющимися в способности эффективно действовать в условиях конфликта, управлять им и разрешать его. Данная компетентность имеет свою структуру, включающую [4]:

- собственно знания о причинах появления конфликта, закономерностях его развития и протекания, поведении, общении и деятельности оппонентов в конфликтном противоборстве, их психических состояниях и пр. Особую группу представляют знания психологических характеристик конфликтной личности. Все это составляет гностический компонент конфликтологической компетентности;
- умение предвосхищать действия оппонентов, их поведение в ходе конфликта, применяемые приемы конфликтного противоборства, развитие конфликта, его последствия для организации и оппонентов. Это является содержанием проектировочного компонента конфликтологической компетентности;
- умение воздействовать на оппонентов, влиять на их отношения, оценки, мотивы и цели конфликтного противоборства; формировать общественное мнение по отношению к участникам конфликта: умение осуществлять профилактику конфликта и разрешать

- его на справедливой основе, выступая в качестве «третейского судьи». Данные умения составляют конструктивный компонент конфликтологической компетентности;
- умение осуществлять эффективное общение с участниками конфликта с учетом их личных особенностей и эмоциональных состояний — коммуникативный компонент конфликтологической компетентности.

В данном варианте структура коммуникативной компетентности включает компоненты (кроме организационного), соответствующие концепции Н.В. Кузьминой о содержании подсистем профессионального мастерства. Было отмечено, что конфликтологическая компетентность формируется в процессе усвоения знаний о сущности конфликтов и конфликтных отношений, с помощью специальных психологических тренингов и практической деятельности, она тесно связана с другими видами профессиональной компетентности, составляющих ядро гностического компонента профессионализма. В прикладных исследованиях данные компоненты были дополнены рефлексивно-статусным и нормативным компонентом [3]. Очевидно, что между всеми отмеченными компонентами существуют функциональные связи. Базисным является гностический компонент. Знания о сущностных характеристиках конфликта являются основой для предвосхищения действий конфликтующих сторон (проектировочный компонент), формирования умений управлять конфликтом (регулятивный), выступать в качестве «третейского судьи», действовать с учетом информативных признаков (рефлексивно-статусный компонент). Конфликтологическая компетентность не сводится только к системе знаний о сущностных характеристиках конфликта, но и предполагает активное воздействие на него, что подчеркивает роль регулятивного и нормативного компонентов. В то же время наличие определенных знаний и умений в области конфликтологии требует развития определенных личностно-профессиональных качеств (в частности, продуктивного уровня рефлексии, стресс-устойчивости и др.), позволяющих применять с требуемой эффективностью данные знания и умения для управления конфликтом. Необходимость развития личностно-профессиональных качеств и умений обуславливается и спецификой применяемых психологических технологий — тренингов, деловых и ролевых игр. Системообразующим фактором такого развития может служить высокий уровень конфликтологической компетентности субъекта, например, руководителя, если речь идет о конфликтах при управлении, уровень, принятый за эталон и тем самым направляющий активность субъекта управления на личностно-профессиональное развитие.

Очевидно, что конфликтологическая компетентность связана с социально-психологической, поскольку большое количество конфликтов возникает в коллективах и группах являются одной из форм взаимодействий. Следовательно, такие факторы как морально-психологический климат, ценностно-ориентационное единство, стиль руководства, групповые нормы поведения, ролевое поведение и общение должны оказывать влияние на характер конфликта, причины его возникновения и динамику. Конфликтологическая компетентность тесно связана с социально-перцептивной, так как субъект конфликтных взаимодействий, особенно влияющий на конфликт и разрешающий его, должен отличаться проницательностью, умением разбираться в людях, истинных мотивах их поведения, возможных стратегиях конфликтного противоборства. Очевидны так же связи с ауто-психологической компетентностью, позволяющей развивать такие качества, как стресс-устойчивость, самоконтроль, саморегуляцию, адекватную самооценку, что необходимо в условиях острых эмоциональных переживаний, сопровождающих многие конфликты. Психолого-педагогическая компетентность несомненно связана с конфликтологической, так как в процессе конфликта необходимо уметь осуществлять различные психологические и педагогические воздействия на оппонентов и коллектив, уметь вести индивидуальную работу с каждым. Наконец, надо отметить связи с административно-правовой компетентностью (иногда ее называют и профессионально-управленческой), проявляющиеся в наличии административных и правовых ограничений в выборе средств воздействия на оппонентов.

Наличие данных системных связей является благоприятным фактором с точки зрения достижения высокого уровня конфликтологической компетентности: развитие каждого из отмеченных видов компетентности приводит к развитию конфликтологической компетентности в целом. Очевидно, данный процесс, хотя имеет позитивный характер, но все же в известной мере косвенный. Чтобы придать данному процессу целенаправленный характер, необходимо иметь модели конфликтологической компетентности и алгоритмы ее продуктивного развития.

Таково в самом общем виде содержание психолого-акмеологического подхода в исследовании конфликтов, разрешении и управлении ими. Акмеологический аспект проблемы является новым не только для конфликтологии, но и психологии конфликтов, поэтому необходимы исследования, чтобы данный подход привел к формированию нового направления конфликтологии.

Литература

1. *Анциупов А.Я., Прошанов С.Л.* Российская конфликтология. Аналитический обзор 607 диссертаций. XX век. – М., 2004.
2. *Богданов Е.Н., Зазыкин В.Г.* Психология личности в конфликте. – Калуга, 2002.
3. *Денисов О.И.* Проблема конфликтологической компетентности руководителя. – М., 2000.
4. *Зазыкин В.Г.* Конфликтологическая компетентность как фактор профессионализма государственных служащих /Российское государство и государственная служба на современном этапе. – М., 1999.
5. *Зазыкин В.Г., Зайцева Е.В.* Конфликтная личность в конфликтном противоборстве. – М., 1998.
6. *Крогиус Н.В.* Личность в конфликте. – Саратов, 1976.
7. *Прикладная социальная психология* /Под ред. А.Н. Сухова и А.А. Деркача. – М.; Воронеж, 1998.

© Зазыкин В. Г., 2004

УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ КОМАНДА

А. С. Огнев

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОМАНДООБРАЗОВАНИЯ

Сегодня многие руководители понимают необходимость командного взаимодействия наряду с индивидуальными действиями — для себя и для других структур в организации. Есть также большая озабоченность и понимание необходимости гибкого подхода к лидерским стилям и менеджерским функциям. Все большее число руководителей сегодня могут и применяют командный подход с уверенностью, которая базируется на собственном опыте и успехе. Они, например, гораздо реже попадают в такие ловушки, как убеждение, что иерархический босс должен всегда быть лидером команды, сведение вкладов в команду только к функциональным ролям, или настаивание на том, что каждый из топ-менеджеров всегда должен участвовать в командной работе. Руководители скорее чувствуют себя ответственными за идентификацию той проблемы, которая требует командной работы, обеспечение необходимых навыков и выполнение соответствующей роли.

Четкие ответы на вопросы о том, что является командой, а что нет, и в особенности, как командная эффективность и результат зависят друг от друга, могут обеспечить полезные открытия в том, как усилить эффективность в вашей группе.

Что в современном менеджменте обычно подразумевается под словом «команда»?

Не обсуждая семантического значения слова «команда», сфокусируем внимание на основных характеристиках, которыми подобные объединения людей отличаются от других социальных общностей.

Команда — это небольшое количество людей с комплементарными навыками, которые привержены общим намерениям, эффективным целям и общему подходу к работе, в рамках которого они считают себя взаимноответственными.

Такое определение одновременно указывает путь к обеспечению высокоэффективной совместной деятельности в составе любой команды.

Когда использовать команды?

Команды стоит использовать всегда, когда перед вами стоит задача, которая требует коллективной работы, разделенных между членами команды лидерских полномочий, и необходимости интеграции в реальном времени навыков, опыта, возможностей.

Выбирая командный подход, следует отталкиваться от основных целей, которые вы должны быть достигнуты, а не от желания быть командой.

Какая альтернатива существует командам?

Организации с единым лидером, которые используют традиционные рабочие группы. Если специфическая цель может быть достигнута путем суммирования индивидуальной ответственности и вкладов, тогда применение подхода организации с одним лидером может сделать всю работу.

Малые группы, которым необходимо увеличить эффективность бизнес-результатов, должны выбирать между применением командного подхода и того, что условно можно назвать рабочими группами (организационные структуры с одним лидером). Организационная структура с одним лидером применяет классический менеджерский подход, где руководитель контролирует, принимает ключевые решения, делегирует и отслеживает индивидуальные результаты и надежность, выбирает, когда и как модифицировать работу группы. Таким образом, эффективность данных групп в основном зависит от руководителя (от одного лидера). Для решения многих задач этот подход является наиболее оптимальным

т.к. является быстрым и знаком большинству людей.

Почему «сознательный выбор» между командным подходом и подходом организации с единым лидером является важным?

В группах, которые еще не освоили командный подход, выбор в его пользу будет требовать тяжелой работы, займет больше времени, и будет существовать риск неудачи. Если результат может быть достигнут только путем командного подхода, тогда группа должна принять на себя риск (при условии, что нет значительной возможности создания псевдокоманды). С другой стороны, для решения многих задач, подход для организации с одним лидером является обычным, эффективным и менее рискованным.

Может ли группа применять оба подхода?

Да — могут и должны. Выбор между подходами всецело зависит от природы задачи, которую предстоит решить. Все реально работающие группы обычно сталкиваются с большим разнообразием задач, некоторые из которых требуют командного подхода, в то время как другие могут использовать подход организации с единым лидером. Группы согласно акмеологическим воззрениям не должны выбирать, хотят ли они быть командой или чтобы ими руководил лидер. Они должны выбирать, какой из подходов в большей степени может помочь им достичь актуальной цели, обеспечит вершин в их профессиональной деятельности.

Что важнее всего для обеспечения командной эффективности?

Здравый смысл говорит о том, что команда не может преуспеть без общей цели, разделяемой всеми участниками. Тем не менее, в большинстве организаций не всегда стремятся прояснить для себя, что именно они хотят совершить и почему.

Мы уже отмечали, что именно ориентация на наивысший результат определяет акмеологический выбор в пользу того или иного подхода. Поэтому четкое понимание и проговаривание результата является критическим. Людям в большинстве организаций трудно проговаривать четкие, обоснованные и измеримые цели. Управленцы все еще легче проговаривают финансовые результаты для целой организации, чем не финансовые. К сожалению, финансовые цели, которые кажутся четкими и понятными для руководителя организации, редко легко транслируются на остальную часть организации. Они также редко хорошо соотносятся с нефинансовыми задачами, такими как: сокращение временных затрат, повышение качества, повышение удовлетворенности клиентов, инновации и т.д.

По-прежнему наблюдается большое количество малых групп, которые делают акцент на процессе деятельности, а не на вершинном результате. Когда группа в основном концентрируется на действиях, которые она должна совершить, то теряется первоначальный фокус на результате, который должен быть достигнут. Если не учитываются наивысшие уровни результативности, то утрачивается видение стратегически значимых масштабов деятельности организации. Также нежелательно устанавливать результаты, исходя исключительно из стремления применить тот или иной подход.

Без четкой ясности в отношении целей, которые необходимо достичь, группа будет испытывать трудности, где применять коллективную работу над продуктом, а где нет.

Чтобы цель была четкой и специфичной она должна базироваться на результате (снизить среднее время ожидания клиента на 50% в течение следующих 6 недель), а не на деятельности (послать менеджеров по обслуживанию клиентов на командный тренинг). Чтобы была ясна акмеологическая ценность такого результата, должны быть выявлены и обозначены вершинные параметры возможного результата. Например, к описанной параметрической формулировке цели может быть сделана следующая добавка: «..., что соответствует наилучшим показателям в нашей сфере деятельности».

Могут ли руководители определять намерения и цели команды?

Да, пока менеджерские предписания оставляют достаточно «места для решения» для команд в отношении времени, ресурсов, дополнительных целей и навыков, необходимых для развития определенного уровня взаимной ответственности, который требуется для выполнения работы.

В каких сферах использование команд наиболее значимо?

Командный подход есть и будет значимым для решения таких задач как: обслуживание клиентов, повышение качества, инновации, реинжиниринга и стратегические объединения (союзы). По-видимому, использование команд будет во все возрастающем объеме отделять победителей от проигравших с учетом развития электронной коммерции и глобализации экономики.

Каким должен быть размер реально действующей команды?

Оптимальным является размер от 4 до 7 человек и редко более 10—12 человек.

Размер группы различается в зависимости от значимого намерения, специфической цели, общего подхода, комплиментарных навыков и уровня взаимответственности.

Большое количество людей, например 50 или более, теоретически могут стать командой. Но группа такого размера скорее разобьется на суб-команды, чем будет функционировать как единая команда. Почему? Потому что большое количество людей будут испытывать проблемы при обеспечении конструктивного взаимодействия в группе. Им будет тяжелее согласовывать специфические действия. 10 человек скорее чем 50 смогут успешно выработать единый план. Перед большими группами встают особые организационные проблемы (например, где и как найти достаточно места и времени для совместных встреч). Также они сталкиваются с проблемами одновременного упорядочения действий большого числа людей, трудностями согласования точек зрения друг друга. А когда командные ценности рушатся, группа возвращается к формальной иерархии, к вопросам об организационной структуре, политике и процедурах.

Что такое «комплиментарные навыки»?

Команда не может начать функционировать без минимального комплекта навыков. Среди них особое значение имеют технические (функциональные) навыки, навыки принятия согласованных решений и их реализации для преодоления проблем, навыки межличностного общения. Но команда не сможет регулярно достигать все более амбициозных целей, обеспечивать акмеологическое развитие без постоянного развития этих навыков. Задачей любой потенциальной команды является правильный баланс между выбором и развитием полного набора взаимодополняющих, т. е. комплиментарных навыков, необходимых для решения общей задачи.

Что подразумевается под «общностью подходов к работе»?

Подход к работе — это набор правил и обязательств + роли и ответственность, с помощью которых команда оптимизирует индивидуальные навыки для достижения своих намерений и целей.

Общность подхода к работе — то, как члены команды будут работать вместе для достижения их целей. Реально они должны потратить столько же времени и усилий для создания общего рабочего подхода, сколько и для формирования совместных целей. Командный подход должен включать в себя экономический, административный, социальный аспект. Члены команды должны договориться, кто какую работу будет выполнять, какое расписание будет сделано, какие навыки необходимо развить, как группа будет применять и модифицировать решения и т. д.

Часто команды рассматривают социальный аспект работы, как не относящийся к командной эффективности. Но в эффективных командах всегда есть люди, которые время от времени выполняют социальные, а также лидерские роли, такие как: постановка задач, поддержка, интеграция, суммирование и т. д. Эти роли помогают взаимному доверию и конструктивному разрешению конфликтов, что в акмеологическом плане очень важно для командного успеха. В лучших командах каждый член выполняет разные социальные роли в зависимости от ситуации. В результате команды вырабатывают свой собственный, уникальный подход для «подзарядки» энергией и поддержки друг друга, а также для развития честных и доверительных отношений. В акмеологическом плане необходимо акцентировать внимание на том, чтобы такие роли формируются и совершенствуются по мере развития команды. Люди делают ошибку, если, читая описание полезных социальных ролей, думают, что все они должны присутствовать в команде с самого начала.

Что реально имеется в виду под взаимной ответственностью? Чем она отличается от ин-

индивидуальной ответственности?

Командная ответственность касается честных обещаний самим себе и другим. Такие обещания оказывают влияние на два критических аспекта команды: обязательства и доверие.

Обещая быть ответственным за командные цели, каждый из членов команд приобретает право высказывать собственную точку зрения по поводу всех аспектов командной эффективности, право высказаться и быть выслушанным в справедливой и конструктивной манере. Путем следования данному обещанию, мы обеспечиваем и развиваем доверие, на котором любая команда должна быть построена.

Ответственность является индикатором качества постановки командной задачи и общности подходов к работе. Группы, в которых отсутствует взаимная ответственность за результат, не сформулировали ни общей цели, ни общего подхода к работе, которые по-настоящему могли бы их удовлетворить как команду.

Командная эффективность требует и индивидуальной ответственности, и взаимной ответственности. Члены команды все вместе отвечают друг перед другом за свои индивидуальные вклады, за свои общие коллективные вклады и за то, что команда достигает своих намерений и целей или нет. В командах, где существует взаимная ответственность, есть глубокая убежденность в том, что только команда может преуспеть или провалиться.

В каком количестве реальных команд человек может одновременно участвовать?

От одной до трех-четырех, в зависимости от подхода к работе требуемой в каждой из команд, в зависимости от того, как он и другие применяют командный подход. В большинстве своем люди находят этот подход разумным. Во многих организациях людей прикрепляют к различным командам, не обращая внимания на такие факторы, как время и возможности сочетать исполнение разных обязанностей. Чем эффективнее группа научилась интегрировать оба подхода для выполнения намеченных задач, тем большее количество задач такая группа может одновременно решать без излишних затрат времени и возможностей. Более того, люди, которые активно участвуют в нескольких командах, чувствуют себя причастными к большому количеству достижений в этих компаниях.

Возможно ли, чтобы члены одной команды были разных национальностей, политических, религиозных и иных убеждений?

Без сомнения, и важность построения таких команд по мере глобализации организаций и интегративных процессов в мировом сообществе возрастает.

Возможно ли существовать команде, если ее члены находятся в разных географических местах?

Да. Принципиальную важность имеет качество и продуктивность взаимодействие, а не персональное присутствие. Например, с успехом может работать «электронное» взаимодействие — особенно если время от времени оно сопровождается традиционными встречами.

Какие задачи приходится решать в контексте виртуальных команд?

Сначала обратите внимание на то, что 6 базовых принципов командного подхода применимы и для виртуальных команд. Тем не менее, особенно критичным для виртуальных команд является задача найти возможности построить взаимопонимание их общих намерений, целей и рабочего подхода, когда они физически собираются вместе. Время, проведенное «лицом к лицу» особенно важно в начальной фазе создания таких команд.

К уникальным задачам, которые стоят перед виртуальными командами, относятся, во-первых, программное обеспечение и другие коммуникационные технологии, которые создают возможность доступа к работе и совместным усилиям в работе. Это означает, что информационные технологии сильно трансформируют постулат о малом числе людей как обязательном условии создания эффективной команды.

Во-вторых, технологии группового взаимодействия добавляют новые возможности к командному подходу, когда мы можем «договориться по поводу подхода к работе». В ситуации виртуальных команд должен быть заключен договор относительно того, кто, когда и как использует групповые возможности и технологии для поддержки командных усилий.

Также команды должны обсудить, какой язык они будут использовать, чтобы избежать риска непонимания. Потенциальные команды, которые хотят использовать командный подход, требуют сессии лицом к лицу, особенно в начале создания виртуальной команды. Тяжелая работа по выработке общих намерений, целей и подхода к работе, требует времени для совместных обсуждений лицом к лицу, а не только бесед по телефону или i-net.

Четкие и ясные краткосрочные цели являются более критическими для виртуальных команд, чем для команд, члены которых одновременно работают на одной территории. Лидерская роль также более важна и сложна. Лидер должен управлять телефонными конференциями и другими взаимодействиями, уделяя особое внимание построению командного доверия и определению взаимных обязательств.

© Огнев А. С., 2004

Окончание следует

И. В. Калинин

ПРАКТИКА ПОДБОРА УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАДРОВ В ПЕРИОД 1917—1924 ГОДОВ

азмышляя об увиденном в России в 1920 г., английский философ Бертран Рассел в своей книге подразделил правящий слой Коммунистической партии на три группы. «Это, *во-первых*, старая гвардия революционеров, испытанных годами преследований. Эти люди занимают большую часть высоких постов. Тюрьмы и ссылки сделали их нестигаемыми и фанатичными и до некоторой степени оторвали их от собственной страны. Это честнейшие люди с глубочайшей верой в то, что коммунисты возродят весь мир... Они безжалостны, преследуя коррупцию или пьянство, когда подобные вещи случаются среди чиновников, но они создали систему, при которой соблазн мелкой коррупции огромен, и их собственная материалистическая теория должна бы убедить их в том, что при такой системе коррупция должна быть безудержной». *Вторую группу*, которая была несколько ниже верхушки правящей пирамиды и по Б. Расселу занимала политические посты, составляла прослойка, состоявшая из «карьеристов, ставшими ревностными большевиками по причине материального успеха большевиков». *К третьей группе* автор отнес людей, «не являющихся ревностными коммунистами, но которые сплотились вокруг правительства, поскольку оно оказалось стабильным...» [20, с. 45—46].

Таков взгляд человека, который не будучи погружен в контекст российской действительности того исторического периода достаточно продолжительное время, дает прежде всего статический срез проблематики. Нужно отдать должное анализу ситуации, сделанному Б. Расселу, хотя он лишь и в небольшой части совпадают с мнением лица, которое в процесс построения Советского государства было включено самым непосредственным образом. Речь идет об описании сложившейся ситуации А.В. Луначарским, который несколько позже, в 1924 г., о возникновении управленческой пирамиды высказался следующим образом: «Так пришлось строить коммунистический строй: наверху коммунисты, неопытные в государственном строительстве, дальше преданный пролетариат, который не знает, как за дело взяться, который человек от молота и плуга, и, высунув язык, едва может сделать свою подпись, и которому надо отдуваться за все, а дальше наихудшая часть, - авантюристы, чиновники, люди, которые сюда пристали, почуяв, что жареным пахнет...» [15, с. 65].

Мы же, приступая к анализу проблемы подбора кадров в первые послереволюционные годы, прежде всего обратим внимание на ту эволюцию взглядов, которая происходила в

умах вождей Октябрьской революции по отношению к вопросу о соотношении классовой, идеологической и профессиональной составляющей в процессе управления государством. Поскольку именно при таком взгляде на проблему нашего, в данном случае теоретического, исследования наиболее явно обнаруживаются черты категории «подбор кадров» и высвечивается ее отличие от разнообразных процедур, приемов и методов, которые составляют ядро категории «отбор».

Динамика взглядов лиц, находившихся у руля управления нашим государством после Великой Октябрьской революции, происходила по следующим направлениям:

- отступление от классового принципа в управлении к идее профессионализма и компетентности;
- переход от декларируемой идеи выборности к практике «назначенства»;
- переход от идеи коллегиальности к практике единоличного управления;
- переход от методов единоличного управления к практике соучастия рабочего и специалиста в управлении (принцип диадного уравнивания).

Конечно же не стоит рассматривать указанные направления в качестве последовательных этапов, которые сменяли один другой в соответствии с замыслами В.И. Ленина. Скорее этот процесс происходил в соответствии с теми незапланированными изменениями, которая ставила перед ним жизнь. Однако в рамках нашего исследования рассмотрим обозначенные позиции последовательно.

Отступление от классового принципа в управлении к идее профессионализма и компетентности

В разгар вооруженного восстания в Петрограде 25 октября 1917 г., как только обозначилась победа большевиков, их вожди, прежде всего Ленин, приступили к подбору кандидатов в члены формируемого ими правительства. Как отмечает Е.Г. Гимпелсон [5], делалось это в спешке без предварительного выяснения их способностей к занятию правительственных должностей. Позже А.В. Луначарский вспоминал, что при составлении списков кандидатов в члены правительства — Совета Народных Комиссаров — он выразил сомнение в подготовленности многих из них к выполнению такой работы. Ленин досадливо отмахнулся от него, сказав: «Пока — там посмотрим — нужны ответственные люди на все посты; если окажутся негодными — сумеем переменить» [14, с. 467].

Этот подход отражает основной критерий, которыми руководствовались вожди Октября при первых назначениях на государственные посты: немедленно занять их «своими» людьми. Представленные Лениным Второму Всероссийскому съезду Советов список народных комиссаров — членов правительства свидетельствует, что главным требованием к ним было: все они должны являться большевиками, известными своей предшествующей партийной и революционной деятельностью [5, с. 66].

В монографии М.П. Ирошникова приведены обобщенные данные о партийном стаже 55 членов Совнаркома и Совета Обороны за 1918—1920 гг.: 28 человек, или 50,9%, вступили в партию до 1903 г., еще 14, или 25,4% — до 1905 г. Общее же число участвующих в революционном движении до 1905 г. — 48 человек, или 97,2% [7, с. 44]. Путь каждого из них на вершину новой власти один — через годы подпольной работы, тюрьмы и ссылки.

Г.И. Оппоков (Ломов), вспоминая в 1927 г. как происходило формирование Лениным правительства, писал: «Наше положение было трудным до чрезвычайности. Среди нас было много прекраснейших высококвалифицированных работников, было много преданнейших революционеров, исколесивших Россию по всем направлениям, в кандалах прошедших от Петербурга, Варшавы, Москвы весь крестный путь до Якутии и Верхоянска, но всем еще надо было учиться управлять государством. Каждый из нас мог перечислить чуть ли не все тюрьмы России с подробным описанием режима, который в них существовал. Мы знали, где бьют, где и как сажают в карцер, но мы не умели управлять государством и не были знакомы ни с банковской техникой, ни с работой министерств... Желаящих попасть в наркомы было немного. Не потому, что дрожали за свои шкуры, а потому, что боялись не

справиться с работой. Ленин энергично искал кандидатов в наркомы и на ответственные посты. И после этого ЦК тут же оформлял очередное назначение. Разногласий никаких не было» [13, с. 171—172].

В том же ключе воспоминания А.Н. Анцеловича. Пост Наркома железнодорожного транспорта некоторое время оставался вакантным. Подыскивая кандидатуру на этот пост, Ленин сначала остановился на М.Т. Елизарове, члене партии с 1894 г., еще в дореволюционные годы имевшего связи с железнодорожниками. В ноябре 1917 г. во время приема А.Н. Анцеловича Ленин его спросил, знает ли он Елизарова. Последовал ответ, что знает, затем новый вопрос: «Как вы думаете... справится ли Елизаров с обязанностями народного комиссара путей сообщения?» «Я сказал, что по-моему справится. Елизаров хороший большевик и с транспортом знаком.

— Я тоже думаю, что справится, — продолжал Владимир Ильич. — Да вот он сам не хочет быть наркомом, и мне, понимаете, неудобно его уговаривать: он муж моей сестры, Анны Ильиничны, близкий мне человек. Прошу убедите его.

Я взялся выполнять это «дипломатическое поручение». Поехал к Елизарову не один, а с группой железнодорожных рабочих, и мы убедили его согласиться пойти работать на транспорт. Он был назначен первым наркомом путей сообщения» [1, с. 104].

Попадали в коллегии и слабые работники, поскольку выбор их при назначении был ограничен политико-идеологическими установками. Характерна оценка членов коллегии Наркомпрода, содержащаяся в записке А.Д. Цюрюпы Ленину (февраль 1920 г.) с просьбой включить в состав коллегии А.А. Юрьева: «Юрьев — лояльный человек; старательный и преданный делу, верный работник. В смысле политическом он более выдержан, стоек и последователен... Я не преувеличиваю его сил. Он не хватает звезд с неба. Но по правде: кто из нас... хватает? Волна революции подняла нас высоко, но сами по себе мы люди маленькие» [12, с. 288—289].

Касаясь вопроса о социальном составе других руководящих работников наркоматов — «чином пониже» (заведующие отделами, подотделами и т. д.), а также других центральных ведомств, следует иметь в виду изменения, происходившие в позиции большевиков по отношению к так называемым «буржуазным специалистам».

Прошло немного времени и деятельность управленцев, при назначении которых на руководящие советские и хозяйственные посты учитывались прежде всего их классовая и партийная принадлежность, обнаруживала непригодность многих из них как руководителей. Нужно отдать должное В.И. Ленину: он уже весной 1918 г. стал отказываться от постулата, будто сами рабочие и крестьяне сумеют управлять государственными делами, налаживать хозяйство «даже лучше», чем прежние господствующие классы. Оказалось, что «каждая кухарка» неспособна этим заниматься, и уже тогда он выдвинул задачу привлечения к управлению специалистов, готовых служить Советской власти [10]. Это с трудом воспринималось значительной частью партийных и советских руководителей, оценивавших такие предложения как «сдачу позиций». Тем не менее в 1918 году в государственном аппарате на административных должностях работало немало специалистов. Часть из них являлась коммунистами, и в этом случае их участие в управлении определялось членством в РКП(б), как правящей партии. К беспартийным же специалистам новая власть относилась с недоверием, и даже при их добровольном согласии «служить» всячески ограничивала им доступ к занятию управленческих должностей. И только крайняя необходимость иметь специалистов на многих руководящих постах вынуждала закрывать глаза на их «непролетарское происхождение» и отсутствие партийного билета. Это особенно касалось назначений на командные должности в Красной Армии, решавшей на фронтах гражданской войны судьбу Советской власти.

Постепенно и в партийных установках по проблемам подбора кадров усиливался акцент на необходимость учитывать не только «политические качества», но и профессионально-деловые. Примечательно в этом смысле звучит резолюция X съезда партии (март 1921 г.): «при подборе персонала на высшие административно-технические

должности должны учитываться:

- а) действительный технический стаж и научная подготовка;
- б) личные способности... для выполнения возлагаемых на него руководящих обязанностей;
- в) социальное положение в прошлом;
- г) отношение к Советской власти, проверенное на опыте советского строительства» [8, с. 353].

Таким образом, здесь профессиональная подготовка и способности с обычно занимаемого в партийных документах последнего места передвинуты на первое. Это было в пользу специалистов, в большей степени обладавших этими качествами.

Об отношении Ленина к профессиональным познаниям и способностям беспартийных специалистов и специалистов коммунистов весьма интересные свидетельства привел в своей книге Н.В. Валентинов (Н. Вольский). При первых приступах болезни в 1922 г. Ленин категорически заявил, что не желает, чтобы его лечили доктора-коммунисты, медицинским познаниям которых он абсолютно не доверяет. «Возможно, что они умеют написать прокламации и произнести речь на митинге, но медицинских знаний у них, конечно нет никаких. Откуда им быть у них, когда они их не приобретали, практики не имели, а занимались политикой. Я хочу иметь дело с настоящими врачами, специалистами, а не с невеждами». А несколько позже в письме к Горькому он писал: «...Известие, что вас лечит новым способом большевик, хотя «бывший», меня, ей-богу, беспокоило. Право же, в 99 случаях из ста, врачи-товарищи — ослы, как мне сказал хороший врач. Уверяю Вас, лечиться (кроме мелочных случаев) надо только у первоклассных знаменитостей. Пробовать же на себе изобретения большевика — это ужасно» [2, с. 90—91].

Интересны данные состава управленцев средних и низших хозяйственных органов. Их выдвижение определялось прежде всего тем же классовым и политическим принципом, что и в другие советские руководящие звенья: преимущества отдавались коммунистам, представителям рабочего класса. В хозяйственной сфере особенно пагубно проявлялось руководство необразованных, профессионально несведущих управленцев. И хотя большевистский постулат «рабочие должны управлять государством, в том числе экономикой» оставался неизменным, на практике волей-неволей приходилось от него отступать и ставить на управленческие хозяйственные должности беспартийных и представителей непролетарских слоев населения [5, с. 144].

Как показывает анализ, произведенный на обширном статистическом и историческом материале Е.Г. Гимпельсоном, половина членов Президиума ВСНХ по происхождению или по начальной трудовой деятельности являлись рабочими, половина интеллигентами, но считавшимися рабочими, к 1917 г., по существу, ими уже не являлись — они были профессиональными революционерами и скорее относились к партийной интеллигенции. Организационный опыт одних членов Президиума дополнялся солидной профессионально-технической и экономической подготовкой других. Опыт, знания, способности тех и других служили единой цели — осуществлению экономической политики большевистской партии, проводимой в условиях гражданской войны и известной под названием военного коммунизма.

Переход от декларируемой идеи «выборности» к практике «назначенства»

По свидетельству ряда лиц, точки зрения которых мы изложим ниже, наибольший вред для успешного функционирования института власти на местах представляла практика назначений. Согласно марксистскому постулату, изложенному В.И. Лениным, в частности в работе «Государство и революция», в стране диктатуры пролетариата управление будет осуществляться при «полной выборности, сменяемости в любое время всех без изъятия должностных лиц». Однако, овладев государственной властью, большевики занимали руководящие посты не путем выборов, а назначений. И хотя сторонников принципа выборности, особенно в первое время было немало, победу одержала практика «назначенства»,

оказавшаяся более соответствующей интересам правящей партии.

«Правда» 12 января 1921 г. в статье «О правильном распределении партийных сил» писала: «...В партийные органы летят требования на 20, 25, 30 ответственных товарищей, а, с другой стороны, товарищи, прикомандированные к комиссариатам очень часто шатаются там без дела, переполняя учреждение и этим усугубляют царящий там хаос».

«Назначенство», «переброски» кадров, проводимые сверху, приводили к тому, что многие руководящие посты занимали люди, незнакомые с местными условиями, спецификой отрасли управления. На X съезде РКП(б) Д.Б. Рязанов со свойственной ему экспрессией говорил: «На местах не вызывает таких возмущений и недоумения, как это назначенство, как эти перемещения, которые иногда можно объяснить только так: «грех попутал» и «принесла нелегкая», — иного объяснения нет. Люди врываются в совершенно незнакомую им среду со своими усвоенными привычками и вызывают оппозицию...» [6, с. 88].

Следует отметить, что сам Учетно-распределительный отдел ЦК в отчете к XI съезду РКП(б) (март 1922 г.) критически оценил свою деятельность в период гражданской войны. Он признавал, что производимые им «лихорадочные кадровые переброски», назначения на должности не учитывали индивидуальные качества коммунистов, их способности. «Перебрасываемый» работник заполнял множество анкет, опросных листов, которые чаще всего не изучались. По «системе анкет» проходило громадное количество работников совершенно разнородных по масштабу, деловым качествам, опыту работы. Методы «ударности» при назначении на должности вели к частым сменам, заменам, переназначениям [21].

Хотя ненормальность этой практики подбора кадров осознавалась на всех уровнях руководства, от нее не отказывались, поскольку она вполне отвечала «кадровой политике» партийной верхушки. И позже в 1923 г. на XII съезде РКП(б), Л.Б. Красиным отмечалось, что частые переброски из учреждения в учреждение не достигают своих целей, «это зло встречается у нас повсеместно» [6, с. 125].

Крайне негативно оценивались в отчете ЦК учетно-распорядительные отделы губкомов: «это были самые захудалые и неавторитетные отделы, частая смена заведующих лишала отделы элементарных условий преемственности в работе». Нередко они «или существовали на бумаге или владели жалкое существование. Во главе их стояли лица, совершенно неподготовленные, ведущие канцелярскую механическую работу переписчиков и хранителей анкет» [6, с. 127].

Поэтому ничего удивительного нет в том, что на многие руководящие должности попадали люди случайные, назначения которых на посты зависели от канцелярских бюрократов. Таковы истоки «анкетного принципа» подбора руководящих кадров, ставшего главным в последующие десятилетия советской истории [5, с. 126].

Переход от идеи коллегиальности к практике единоличного управления

В 1920 г. на большинстве предприятий Советской России перешли к единоличному управлению. Осенью единоначалие было введено на 178 металлообрабатывающих предприятиях (из 277), 1247 горных (из 1393), 412 химических (из 416), 264 пищевых (из 304), 21 кожевенном (из 31), 52 предприятиях строительных материалов (из 62). Из 2483 предприятий различных отраслей промышленности, о которых в центре (ВСНХ, ВЦСПС) имелись сведения, единоначалие введено на 2183 или 82% заводов и фабрик [18, 19].

Переход от коллегиальности к единоначалию означал фактическое признание большевистским руководством несостоятельности «рабочего управления». Правда, это признание обставлялось теоретическими рассуждениями, рассчитанными на то, чтобы «сохранить лицо», создать видимость, что курс не меняется, рабочие продолжают «управлять государством». В наиболее развернутом виде эти рассуждения приведены в резолюции IX съезда РКП(б) «Текущие задачи профсоюзов»: «а) единоличное управление не может быть противопоставлено рабочему управлению; наоборот, наиболее экономное и широ-

кое рабочее управление требует единоличного управления, так как данное количество рабочих-администраторов распределяется здесь на большое количество заводов; б) единоличное управление ни в коей мере не нарушает и не ограничивает ни прав класса, ни прав профсоюзов, ибо класс может править в какой угодно форме, а форма эта зависит от технической целесообразности, во всех случаях «назначает» лиц, руководящих и администрирующих, правящий класс в целом» [8, с. 257—258].

Экономические отделы ВЦСПС и ВСНХ разработали инструкцию о порядке организации единоличного управления предприятиями. Перед рабочим, назначаемым на пост единоличного управляющего, выдвигались требования: не менее одного года работы в каком-нибудь заводоуправлении или в его части; не менее 6 месяцев работы в завкоме, профсоюзе или кооперативе; административный или хозяйственный опыт, знание характера производства данного предприятия; по возможности революционный стаж.

Требования к специалистам: не менее одного года работы в заводоуправлении или не менее трех лет заведования ответственным отделом или цехом завода; не менее трех лет заводской технической работы; административно-хозяйственный опыт работы и стаж; знание характера производства данного предприятия; знакомство с вопросами труда и деятельностью профессиональных организаций рабочих. Революционный стаж им не предъявлялся [3]. Перечисленные требования к специалистам (не менее трех лет заведования ответственным отделом или цехом завода, не менее трех лет технической работы, знакомство с вопросами труда) не относились к рабочим. Им предъявлялись другие требования: не менее 6 месяцев работы в завкоме, профсоюзе или кооперации. Для рабочих, выдвигаемых на должность руководителя предприятий, главное — деловые и политические качества, для специалистов — деловые и профессиональные качества.

Единоличные руководители предприятий (директора, управляющие, заведующие) избирались на собрания рабочих и служащих и утверждались затем губернскими и отраслевыми органами управления; или они назначались кузовыми (в текстильной промышленности) и отраслевыми правлениями. Но во всех случаях кандидатуры выдвигались профсоюзными организациями, которые должны были слушать инструкции, «при всех равных условиях» предпочтения отдавать рабочей кандидатуре. Такая система — подбора кадров руководителей предприятий позволила многим рабочим возглавлять заводы и фабрики. Среди них было немало бездарных, не оправдавших себя руководителей, которые какое-то время благодаря наличию билет члена РКП(б) держались на посту. Но были и способные организаторы, приобретшие известный опыт, будучи в составе коллегиальных правлений предприятий, членов фабзавкомов, работниками различных советских органов [5, с. 151—153]. Обследование, проведенное Петроградским статистическим бюро предприятий города по состоянию на 1 марта 1920 г., охватило 260 предприятий, из которых 126 управлялись на основе коллегиальности и 134 на основе единоначалия. Оказалось, что в коллегиальных правлениях рабочих 48,7%, а среди единоличных руководителей — 28,6%. Обследование выявило закономерность: при коллегиальном управлении размеры предприятий почти не влияли на соотношение рабочих и специалистов в органах управления, при единоличном же управлении процент специалистов тем выше, чем крупнее предприятие [17, с. 47]. Последнее подтверждается и такими данными. В 1920 г. в промышленности была выделена группа предприятий в качестве образцовых. Их насчитывалось 31. Это были наиболее важные и крупные предприятия, управляющиеся на основе единоначалия. На 26 из них управляющими были специалисты и только на 5 (18%) — рабочие (иное соотношение среди помощников управляющих: на 20 предприятиях рабочие, на 11 специалисты) [16, с. 21].

В советской историографии принято было считать, что если значительная часть предприятий как-то работала, то благодаря рабочим, проявившим управленческие способности, трудовой энтузиазм и пр., что позволило обойтись минимумом технического персонала в управлениях. С этим можно согласиться лишь отчасти — в отношении небольших предприятий. Рабочие правления были в состоянии поддерживать работу мелких и средних предприятий с относительно несложным производством (таковых было огромное большинство). Что касается крупных предприятий, то значительная их часть из-за нехватки

сырья, топлива, продовольствия бездействовала или работала в половину мощности. Лишь крупные предприятия, оснащенные более сложным оборудованием, производившие основную военную продукцию, функционировали более или менее интенсивно, они особенно нуждались в компетентных управленцах: именно в руководстве этих предприятий численно доминировали специалисты [5, с. 157].

Характерная для чиновничества царской России иерархия должностного чиновничества усваивалась и советским чиновничеством, судившим о ценности руководителя по занимаемой им должности: каждый управленец был в зависимости от вышестоящего. Эта зависимость усиливалась по мере внедрения единоначалия. Если в первое время в управлении был крен к безбрежной коллегиальности, то с переходом к единоначалию наметилась другая крайность — тенденция к личной власти, к личной «непогрешимости». А с этим было связано стремление некомпетентных, непригодных к выполнению ответственной работы и карьеристов войти в доверие единоличного начальства, подчеркивая свою преданность ему. В свою очередь «начальники» старались окружить себя «своими людьми», которые бы им служивали и защищали их чисто ведомственные интересы. Коллегиальность, характерная для первых послеоктябрьских месяцев, породила анархию. Единоначалие, проводимое в условиях жесткой централизации и командного администрирования, способствовало проявлению произвола [5, с. 186].

Переход от методов единоличного управления к практике соучастия рабочего и специалиста в управлении

В 1919—1920 гг. возрос приток в промышленность людей с высшим и средним образованием, что было связано, с одной стороны, с более последовательной политикой властей, направленной к привлечению «спецов», с другой, — вынужденностью последних приступать к работе на государственных предприятиях (по мобилизациям, необходимостью получения продовольственного пайка). Распоряжениями центральной власти хозяйственное руководство даже обязывалось привлекать на управленческие должности предприятий специалистов. Так, в ноябре 1920 г. Совет Труда и Оборона обязал Отдел металла ВСНХ немедленно заменить руководящий состав заводских управлений части ударных заводов «единоличными начальниками, назначенными по принципу компетентности» (но придав к ним комиссаров из числа «крепких и ответственных работников») [4].

Широко применялась практика оставления на руководящей должности рабочего, придав ему в качестве помощника специалиста. Член Президиума ВСНХ Ю. Ларин был одним из немногих видных управленцев, которые поднялись на высокую ступень советского руководства, не будучи в прошлом большевиками. Он происходил из интеллигентной семьи. Еще в студенческие годы стал участвовать в революционном движении, примкнул к меньшевикам. Прошел обычный путь революционера: тюрьма, ссылка, эмиграция. Издавал брошюры и статьи на политические и экономические темы. Вступив накануне Октябрьской революции в партию большевиков, он занимался разработкой хозяйственно-политических вопросов. После Октября возглавлял ряд экономических органов. Интересна характеристика, данная ему Лениным в письме Г.М. Кржижановскому об общеплановой комиссии (25 февраля 1921 г.): «...этот человек по своему характеру срывает всякую работу, захватывает власть, опрокидывает всех председателей. Разгоняет спецы, выступает (без тени прав на сие) от имени партии». Вместе с тем Ленин советует обязательно ввести Ю. Ларина в подкомиссию хозяйственных планов, «но 1) не председателем и не товарищем председателя и не секретарем; 2) уравнив его, скажем Середой, как образцом уравнищенности, нефантастичности, недерганья» [11, с. 80—81]. Ленин и до этого критиковал Ю. Ларина за его фантазию, негативно сказывающуюся на делах, в то же время ценил в нем огромную работоспособность, компетентность в текущих хозяйственных вопросах. Следует отметить и то, что реально оценивая ситуацию, Ленин замечая доминантность одних руководителей в одних случаях, в других, по свидетельству того же Ю. Ларина, предлагал «коммунистическим руководителям наших аппаратов внимательно смотреть, кто кем владеет и правит:

они порученным им аппаратом или этот аппарат ими» [9, с. 34].

Эту практику учел IX съезд РКП(б), рекомендуя разные комбинации соучастия рабочего и специалиста в управлении: назначался директор из рабочих — при нем инженер в должности помощника по технической части; если же директором был инженер-специалист, то при нем находился «комиссар из рабочих-профессионалистов, с широкими правами и с обязательством входить во все стороны дела», при директоре-специалисте могли быть рабочие-профессионалисты (один или два) в качестве помощников «с правом и обязательством... входить во все отрасли заводского управления, но без права приостанавливать распоряжения директора» [8, с. 247].

Практика соучастия рабочего и специалиста в управлении, в основе которого лежит принцип, который мы назвали *приемом «диадного уравнивания»*, в последствии нашла свое более широкое применение в сфере национальной политики нашего государства по отношению к республикам, вошедшим в состав СССР. Суть его заключалась в том, что должность, идентифицируемая с главой той или иной республики, в значительной части случаев занимал представитель коренной национальности этой республики, однако на должности второго лица, которая только номинально считалась второй, как правило, находился представитель славянской национальности (русский), без согласования с которым невозможно было принять какое-либо крупное решение.

Возвращаясь в рамки анализируемого периода, следует сделать следующий вывод. Жизнь со всей очевидностью показала тщетность утверждений партии большевиков, что рабочие без посторонней помощи могут успешно управлять государством. Утопичной оказалась идея об отказе от чиновничества, о бесплатном выполнении государственных обязанностей каждым трудящимся «по отбытии 8-часового урока производственной работы». Во всех сферах государственной жизни потребовалось создавать управленческие аппараты со штатными оплачиваемыми чиновниками, получившими название «советские служащие». Новые управленцы, как центральных, так и местных органов, принадлежали к различным социальным слоям, однако преимущества предоставлялись рабочим. Членство в РКП(б), особенно при наличии партийного стажа, открывало всем, независимо от социальной принадлежности, образования, компетентности, нравственных качеств, путь на все, вплоть до высших, ступени государственной власти и управления.

Литература

1. Анцелович А.Н. Встречи с В.И. Лениным // Воспоминания о В.И. Ленине. Т. 2. — М., 1957.
2. Валентинов Н. Новая экономическая политика и кризис партии после смерти Ленина. — М., 1991.
3. ГАРФ. Ф. 5451. Оп. 4. Д. 271. Л. 18.
4. ГАРФ. Ф. 5451. Оп. 4. Д. 274. Л. 22.
5. Гимпельсон Е.Г. Советские управленцы 1917—1920 гг. — М., 1998.
6. Двенадцатый съезд РКП(б). Стеногр. отчет. — М., 1968.
7. Ирошников М.П. Председатель Совнаркома и Совета Обороны В.И. Ульянов (Ленин). — М., 1980.
8. КПСС в резолюциях. Т. 2. М., 1983.
9. Ларин Ю. Интеллигенция и Советы. Хозяйство, буржуазия, революция, госаппарат. — М., 1924.
10. Ленин В.И. Очередные задачи Советской власти // Полн. собр. соч., Т. 36.
11. Ленин В.И. Полн. Собр. Соч., Т. 52.
12. Ленинский сборник XXXVIII.
13. Ломов Г. В дни бури и натиска // Пролетарская революция, 1927. № 10 (69).
14. Луначарский А.В. О Владимире Ильиче // Воспоминания о Ленине. Т. 2. — М., 1969.
15. Луначарский А.В. Просвещение и революция. — М., 1924.
16. Материалы к 10-му съезду РКП(б) по вопросам экономического положения. — М., 1921.
17. Материалы по статистике Петрограда. Вып. 1.
18. Отчет ВСНХ VIII Всероссийскому съезду Советов. С. 214.
19. Пятая Всероссийская конференция профессиональных союзов.
20. Рассел Б. Практика и теория большевизма. — М., 1991.
21. РСХИДНИ. Ф. 17. Оп. 34. Д. 26. Л. 9.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ

О. В. Москаленко

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОСОЗНАНИЕ ЛИЧНОСТИ: ИТОГИ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

аще многолетнее исследование посвящено изучению профессионального самосознания (ПС) личности, его сущности, структуры, критериям и уровням развития.

Видение ПС как особой акмеологической категории, позволило изучить и охарактеризовать основные типы взаимодействия самосознания и деятельности. Процесс развития ПС личности является целенаправленным, интегральным процессом формирования профессиональной и личностной самоидентификации и достижения высокого уровня профессионального мастерства.

Правомерность использования категории «профессиональное самосознание» определяется в исследовании исходя из сущности акмеологии как комплексной науки, объединяющей усилия естественных, общественных и гуманитарных дисциплин в изучении основных явлений и закономерностей, характеризующих развитие человека как индивида, личности, субъекта деятельности на пути продвижения к профессиональному акме.

Акмеологическая концепция развития ПС личности построена исходя из представления о том, что ПС это личностное образование, принадлежащее субъекту; сознание своей принадлежности к определенной профессиональной общности; знание о степени своего соответствия профессиональным эталонам; знание о степени своего признания в профессиональной группе; знание о слабых и сильных сторонах и путях самосовершенствования, знания своих индивидуальных способов успешного действия, индивидуального стиля, нераздельное единство предметно-содержательного и операционального компонентов работы; отношение к себе как к личности, субъекту жизнедеятельности, профессионалу-руководителю; представление о своем будущем в профессии; контроль за собственными интеллектуальными, эмоциональными и поведенческими реакциями, управление ими. Раскроем основные положения нашей концепции.

ПС задает степень активности личности и формирует удовлетворенность трудом, а это, в свою очередь, — составная часть полноты жизни и жизненного пути человека, в которых реализуется жизненная позиция, выработанная под действием субъективной картины жизненного пути. С акмеологических позиций ПС личности характеризует систему моделей профессионального становления человека в социуме, в ходе которых происходит формирование основ психологической и профессиональной зрелости растущей и взрослой личности.

ПС как интегрированная многоуровневая личностная категория акмеологии характеризуется диалектической трехмерностью ее составляющих: процессуальной, результативной и личностной — и является источником творческой зрелости специалиста.

Выявление сущности и структуры ПС позволило построить теоретическую модель ПС руководителей. Согласно этой модели, ПС представляет собой полиструктурно и полипроцессуально организованное развертывание следующих компонентов: когнитивного, эмоционального, мотивационно-целевого и операционального. Эмпирическое исследование показало, что степень сформированности этих компонентов и степень межкомпонентных связей влияют на уровень развитости ПС. Эмпирически подтверждено наличие трех уровней развития ПС руководителей: оптимального, высокого и среднего. Показано, что в субъективном плане показателем достижения оптимального уровня ПС у руководителей

является развитая Я-концепция, в том числе образ Я, ведущую позицию в котором занимает конструкт «Я-руководитель-профессионал», и адекватные самооценка и поведенческие реакции. В объективном плане показателем достижения оптимального уровня ПС у руководителей является высокий уровень их профессионального мастерства.

Определены и классифицированы критерии и показатели ПС руководителей, их особенности, связи, зависимости. На этой базе разработаны экспертные карты оценки руководителей при аттестации, ротации, продвижении по службе, планировании карьеры. При выявлении критериев и показателей ПС руководителей акмеологический подход позволил не только расширить толкование понятия «профессиональное самосознание», но и применить его к различным уровням развивающихся систем. Были выявлены социальные критерии и показатели ПС, характеризующие продуктивность его формирования с точки зрения востребованности общества; личностные критерии и показатели ПС, характеризующие профессионализм личности; деятельностные критерии и показатели ПС личности, характеризующие профессионализм ее деятельности.

Среди критериев ПС руководителей в исследовании были выявлены общие, особенные и единичные. Общие критерии ПС не зависят от специфики профессиональной деятельности личности, так как связаны с фундаментальными проявлениями профессионализма, и включают профессионально значимые интегральные характеристики (блоки), которые имеют внутреннюю иерархию: общекультурологические (в том числе и мировоззренческие, нравственные, инновационные); акмеологические (в том числе и психологические); профессионально-деятельностные (технологические). Особенности критерии и показатели ПС связаны непосредственно со спецификой профессиональной деятельности личности. Единичные критерии и показатели ПС связаны с особенностями стиля и способов деятельности личности и определяются ее профессиональной субъектностью, интегральной индивидуальностью, информированностью, знаниями, опытом, культурой профессионала, а также связаны с психодинамикой работника (интенсивность переживаний, быстрота их смены), психологическими трудностями, нагрузкой в исследуемой профессиональной области.

Разработанная нами онто-социогенетическая теория ПС личности рассматривает ПС как открытую систему. Оно формируется и развивается на протяжении всего жизненного пути человека: начинается в дошкольном и младшем школьном возрастах, так как именно в эти периоды начинает закладываться основа ПС. Онто- и социогенез ПС нами представляется как сложный процесс, включающий семь этапов: дошкольного и младшего школьного детства, или этап неосознанности ПС; подросткового возраста, или этап зарождения и развития ПС; старшего подросткового - юношеского возраста, или этап профессионального самоопределения; профессионального обучения; работы по избранной специальности 0–5 лет, или этап молодого специалиста; работы по избранной профессии 15–20 лет, или этап становления профессионализма; работы по избранной специальности свыше 20 лет, или этап становления мастерства.

По степени устойчивости в исследовании выделены два типа ПС: неустойчивое и устойчивое. Первый присущ 1–4-му этапам развития, последний — 5–7 этапам развития. Учет поэтапной динамики ПС позволил выработать стратегию его оптимизации и коррекции.

Нулевая стадия развития ПС характеризуется нехваткой знаний по всем составным ПС, неразвитостью мотивации и операционального компонента. Первая стадия характеризуется нехваткой знаний о профессиях, но интересом к своей личности. Вторая стадия характеризуется активностью в плане обучения, поиска профессионального самоопределения, выбора специальности и профессионального обучения. Третья стадия характеризуется претворением профессиональной программы в жизнь и коррекцией ПС.

Выделение индивидуальной, личностной и профессиональной зон развития является одним из условий формирования оптимального уровня ПС руководителей. Эффективное управление зонами развития руководителя — не только условие, но и системообразующий фактор использования развивающих ПС технологий деятельности. Целенаправленное управление

движущими силами развития субъекта деятельности позволяет достигать оптимального уровня напряжения индивидуальных, личностных и профессиональных возможностей, не допуская при этом предельных перегрузок организма.

В нашей акмеологической модели развития ПС руководителей воспроизводятся свойства и связи исследуемых систем и процессов, что позволяет оценить их состояние, сделать прогноз, принять обоснованное решение о внедрении. Объектами технологизации являются социокультурная среда, личность, деятельность, их взаимодействие, что и определяет содержание, направленность, предназначение развивающих технологий ПС руководителей. Модель развития ПС рассматривается как некий эталон, имитирующий строение, функции общества, деятельности, личности и как интерпретация объекта технологизации социальной, психической, технологической реальности.

Базовой категорией акмеологической концепции развития ПС руководителей является развивающая ПС технология. Сущность и специфика развивающих ПС технологий характеризует процесс акмеологического познания, который, в первую очередь, направлен на самого субъекта, его деятельность, на окружающую действительность. Структура технологий позволяет определить путь и способ внедрения акмеологических знаний. Разработанные на акмеологической основе технологии активизируют процессы самопознания, самопонимания, самоактуализации и самореализации руководителя на пути к достижению профессионального акме. Процессы обучения и развития руководителя идут в одном теоретико-методологическом и теоретико-прикладном ключе, касаются одних и тех же структурных уровней акмеологической модели. В результате руководители приобретают технологические способности, и в итоге формируется целостная структура ПС, до оптимального уровня развиваются его когнитивный, эмоциональный, мотивационно-целевой и операциональный компоненты.

В основе акмеологической технологии развития ПС руководителей лежат определенные условия и факторы формирования оптимального уровня ПС. Важнейшими из них являются: мотивация к достижению высокого уровня профессионального мастерства; профессиональное субъектно-ориентированное обучение; направленность личности на овладение данной профессией и оптимальный временной промежуток. Кроме того, значительную роль в формировании оптимального уровня ПС руководителя играет опыт управленческой деятельности.

Большое значение в развитии ПС руководителя играет учет акмеологических закономерностей формирования оптимального уровня ПС. Оптимального уровня ПС достигает тот руководитель, который признает себя субъектом саморазвития и управленческой деятельности, основанной на диалоге партнерских субъект-субъектных отношений, реально является таким субъектом и свободно изменяет условия социально-профессионального взаимодействия, способы реализации творческого потенциала в управленческих позициях. В результате происходит качественное преобразование структуры ПС, гармонизация внутри- и межкомпонентных связей, что проявляется в расширении Я-концепции руководителей до уровня самоидентификации и в повышении профессионального мастерства при минимальных психических, физических и временных затратах.

Исследование показало, что при внедрении в подготовку руководителей акмеологической концепции развития профессионального самосознания этот процесс проходит со значительно меньшими энергетическими затратами и приводит к значительно более высоким результатам.

Наше исследование открыло новое научное направление — выявление акмеологических основ развития ПС личности. Его основные результаты могут быть применены к изучению развития ПС не только в онтогенезе человека, но и в профессиональных сообществах. Это было продемонстрировано в последующих исследованиях. За последние четыре года защищено несколько диссертаций на соискание научной степени кандидата психологических наук, где автор выступил научным руководителем, консультантом или рецензентом. В них показаны акмеологические особенности профессионального самосознания представителей различных возрастных и профессиональных групп: студентов, молодых специалистов, предпринимателей, пользователей персональных компьютеров,

руководителей.

Л.М. Хабаева (2002) исследовала влияние ценностных ориентаций на развитие профессиональной мотивации студентов вуза. Было продемонстрировано, что процесс развития профессиональной мотивации учебной деятельности студентов вуза, проявляющийся в усилении профессиональной направленности, профессионального интереса, в развитии профессиональных способностей, умений, навыков, профессионального самосознания, определяется рядом психолого-акмеологических особенностей: особенностями структурного строения потребностно-мотивационной сферы личности студентов: ценностными ориентациями, мотивационной направленностью процессов развития, личностно-профессиональными качествами, установками; акмеологическими факторами (социальными и психологическими) развития профессиональной мотивации; психологическими особенностями структуры профессионального самосознания, обусловленными в основном внутренними причинами, детерминирующими самостоятельную работу студента как субъекта учебной деятельности (высокий уровень саморегуляции, самоконтроля поведения, ответственности, организованности); осознанием студентами своих личностных, профессионально важных качеств, определяющих успех их будущей профессиональной деятельности; использованием адекватных акмеологическому знанию форм, методов и приемов профессионального обучения, активизирующих самостоятельную работу студентов, процессы саморазвития и самоактуализации.

А.Н. Иноземцева (2002) исследовала влияние профессионального самосознания студентов на формирование психологической готовности к профессиональной деятельности. Было показано, что уровень психологической готовности студентов к профессиональной деятельности детерминирован состоянием её структурных компонентов, внутренних факторов: профессионального самосознания, ценностных ориентаций, профессионально важных качеств личности, профессиональной компетентности, осознания престижа профессии. Формирование психологической готовности студентов к профессиональной деятельности обусловлено качественными изменениями её структурных компонентов, происходящих на разных стадиях обучения в вузе. Профессиональное самосознание личности, являясь системообразующим фактором процесса профессионализации, обеспечивает при соответствующих условиях успешное формирование психологической готовности студентов к профессиональной деятельности.

Влияние оценочной деятельности преподавателя на развитие профессионального самосознания студентов колледжа изучала И.А. Потапова (2002). Выявлено, что педагогическое оценивание, характеризующееся стилевыми особенностями, оказывает дифференцирующее влияние на развитие профессионального самосознания студентов, что проявляется в неравномерности формирования компонентов профессионального самосознания студентов колледжа. Развитию профессионального самосознания студентов способствует оценочная деятельность педагогов, адекватная этапу профессионального обучения и психологическим особенностям студентов колледжа.

С.В. Филиппова (2004), исследовав психолого-акмеологическое сопровождение развития профессионального самосознания молодых специалистов, показала, что изучение сущности психолого-акмеологического сопровождения развития профессионального самосознания молодого специалиста способствует построению комплексной стратегии для достижения высокого уровня профессионального мастерства. Моделирование процесса психолого-акмеологического сопровождения развития профессионального самосознания направленно на поддержание постоянной адекватности личностных стереотипов молодых специалистов. Процесс развития профессионального самосознания происходит на основе поэтапной технологии психолого-акмеологического сопровождения, составляющей акмеологическую закономерность становления профессионального самосознания молодых специалистов. Профессиональное самосознание молодых специалистов имеет уровневый характер, и процесс его развития будет более эффективным, если психолого-акмеологическое сопровождение развития профессионального самосознания выступит внутренней стратегией профессионального роста и достижения профессионального мастерства. Актуализация и оптимизация процесса актуализации саморазвития молодых специалистов, как

субъектов профессиональной деятельности невозможна без психолого-акмеологического сопровождения.

Проблемы оптимизации процесса развития профессионального самосознания предпринимателей исследовала Н.Б. Скрипникова (2004). Она показала, что профессиональное самосознание личности предпринимателя является важным условием развития профессионализма предпринимателя. Уровень развития профессионального самосознания предпринимателей определяется следующими акмеологическими факторами: профессиональной компетентностью, профессиональной направленностью, психологической культурой. Оптимизация процесса развития профессионального самосознания предпринимателей направлена на совершенствование их профессиональной деятельности и невозможна без психолого-акмеологического сопровождения, которое заключается в выборе, освоении и реализации предпринимателем форм и методов, обеспечивающих их личностно-профессиональное развитие.

Акмеологические условия и факторы развития профессионального самосознания пользователей персонального компьютера были исследованы И.А. Сорокиной (2004). Ею было доказано, что профессиональное самосознание оказывает дифференцированное влияние на эффективность профессиональной деятельности пользователей персонального компьютера. Развитие профессионального самосознания пользователей персонального компьютера зависит от: построения основ стратегии достижения личностных и профессиональных акме пользователей персонального компьютера; характера внутренней взаимосвязи и приоритета структурно-функциональных компонентов профессионального самосознания пользователей персонального компьютера (мотивационно-целевого, когнитивного, эмоционального, операционального); акмеологических особенностей профессиональной деятельности пользователей персонального компьютера; использования разработанной акмеологической модели развития профессионального самосознания пользователей персонального компьютера. Оптимизация процесса развития профессионального самосознания пользователей персонального компьютера как субъектов профессиональной деятельности невозможна без психолого-акмеологического сопровождения, которое заключается в выборе, освоении и реализации пользователями персонального компьютера форм и методов оптимального развития профессионального самосознания.

С.В. Тарасенко (2004) было изучено влияние профессионального самосознания руководителя на эффективность принятия управленческих решений. Показано, что профессиональное самосознание дифференцированно влияет на эффективность принятия решения руководителем, что проявляется в неравномерности формирования управленческой культуры руководителя. Эффективности принятия управленческих решений способствует высокий уровень развития и приоритет функционального компонента профессионального самосознания руководителя. В зависимости от уровня развития профессионального самосознания можно различить следующие модели принятия решения руководителем: эффективная, адекватная, неадекватная. В зависимости от приоритета функционального компонента профессионального самосознания, можно выделить следующие модели принятия решения руководителем: интеллектуальная, интуитивная, алгоритмическая и творческая. Психолого-акмеологическое сопровождение деятельности руководителя по принятию эффективных управленческих решений с учетом уровня развития его профессионального самосознания способствует оптимизации управленческой деятельности.

В перспективе наших исследований мы выделяем пять линий.

Первая — это продолжение начатых исследований самого профессионального самосознания, уточнения его сущности, структуры, иерархии критериев и уровней развития. Интересно изучить не только объективные и субъективные, внешние и внутренние, общие, особенные и единичные факторы и условия развития ПС, но и биохимические, конституциональные, нейродинамические, психодинамические, социально психологические и другие факторы формирования ПС личности, как развивающей, так и взрослой.

Вторая линия — продолжение изучения ПС профессиональных сообществ, в частности, сотрудников МВД, педагогов средней и высшей школы, социальных работников

и др. Сравнительный анализ ПС профессиональных сообществ поможет выявить общее в развитии ПС для всех профессий и особенное для каждой отдельной специальности. В итоге можно создать атлас акмеологических моделей развития ПС специалистов различных профессиональных сфер.

Третья — исследование более ранних возрастных этапов развития ПС: младшего, среднего и старшего школьного возраста. Это важно, так как в последнее время многие психологи и акмеологи отмечают явления переходов психологических новообразований из более старшего возраста в более младший и, наоборот. Третья линия исследования ПС призвана обеспечить акмеологическую помощь развивающейся личности в достижении акме на каждом возрастном этапе, в построении эффективной личностно-ориентированной стратегии профессионального и жизненного пути человека как конкурентноспособного субъекта.

Четвертая линия изучения ПС личности связана, на наш взгляд, с исследованием различных аспектов самости: активности, самоутверждения, самоактуализации, самосовершенствования, самоуправления, саморазвития и пр. Важно выяснить взаимосвязь и взаимозависимость ПС и перечисленных категорий самости. Итогом этого направления могут стать акмеологические технологии коррекции профессионального и жизненного пути личности.

Пятая линия представляется нам как сотворчество с другими научными школами в плане совместных исследований с целью выяснения механизмов и закономерностей взаимовлияния ПС и следующих акмеологических явлений и процессов: профессионального мастерства, аутокомпетентности, акмеологической культуры, потенциала личности, карьеры и пр. Выборкой для этих исследований могут быть как государственные служащие, так и другие профессиональные сообщества и группы. Для репрезентативности эти исследования можно провести в различных условиях, в том числе особенные и экстремальные.

Литература

1. Акмеологические основы профессионального самосознания личности: Учебное пособие / А.А. Деркач, О.В. Москаленко, В.А. Пятин, Е.В. Селезнева. — Астрахань, 2000.
2. Гусева А.С., Деркач А.А. Оптимизация гуманитарно-технологического развития государственных служащих: теория, методология, практика. — М., 1997.
3. Деркач А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие. Кн. 1-5. Кн.2. Акмеологические основы управленческой деятельности. — М., 2000.
4. Деркач А.А., Москаленко О.В. Профессиональное самосознание руководителей образовательных учреждений: теория, методология, практика. — М., 1999.
5. Технологии развития профессионального самосознания личности: психолого-акмеологический практикум: Учебное пособие / А.А. Деркач, О.В. Москаленко, В.А. Пятин, Е.В. Селезнева. — Астрахань, 2000.

© Москаленко О. В., 2004

Н. В. Копылова

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ И ДРУГИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

Закономерности процесса формирования иноязычной компетентности и других профессионально значимых качеств личности будущего специалиста мы рассматриваем в русле акмеологической концепции гуманитарно-технологического развития [7]. В этой концепции развитие рассматривается как процесс социокультурных, личностных, профессиональных изменений субъекта деятельности во времени, которые согласуются с

определяющими эти изменения закономерностями развития общества, личности, деятельности. Гуманитарно-технологическое развитие — это формирующая субъекта деятельности гуманитарная технология. В ней «гуманитарное» обеспечивает содержание развития, а «технологическое» — процедуры, средства и способы развития, переводящие убеждения, ценности, мотивы субъекта в устойчивые нормы поведения.

Цель личностно ориентированного профессионального образования — развитие направленности, компетентности, и других профессионально значимых качеств (ПЗК) и психофизиологических свойств личности. Личностное и профессиональное развитие будущего специалиста рассматривается как главная цель высшего образования, что изменяет место субъекта обучения на всех этапах профессионального образовательного процесса и предполагает субъективную активность студента, который сам творит самого себя. При этом фактически стирается грань между процессами обучения и воспитания. Их различие обнаруживается лишь на уровне содержания и конкретных технологий образования. Однако недостаточный уровень личностного и интеллектуального развития современного студента-первокурсника, его личностная неопределенность, эмоциональная неустойчивость, подверженность чувствам, неуверенность в себе, низкий уровень самоорганизации и самоконтроля, ограничивают возможность формирования в процессе обучения иностранному языку иноязычной компетентности и других профессионально значимых качеств личности, необходимых для профессионального образования и дальнейшего профессионального становления и роста будущего специалиста.

Анализ проблемы профессионального становления специалиста позволил выделить интегральное психологическое качество личности, обеспечивающее эффективность ее профессионального развития на разных этапах профессионального становления. Этим качеством является личностно-профессиональный потенциал, который определяет возможность эффективности профессионального развития и, особенно, саморазвития специалиста.

Проведенное исследование позволяет определить профессиональное становление личности будущего специалиста как формирование профессиональной компетентности (включающей и иноязычную), социально значимых качеств, их интеграцию, направленность и готовность к постоянному профессиональному росту, поиск оптимальных приемов качественного и творческого решения профессиональных задач в соответствии со своими индивидуально-психологическими особенностями.

Образование, профессиональная компетентность, знания и умения, общие и специальные способности, социально значимые и профессионально важные качества составляют личностно-профессиональный потенциал развития специалиста. Реализация этого потенциала зависит от многих факторов: биологической организации человека, социальной ситуации, характера профессиональной деятельности, активности личности, ее потребности в саморазвитии и самоактуализации [10, с.42]. Но ведущим фактором профессионального становления личности является система объективных требований к ней современности, детерминированных профессиональной деятельностью, в процессе выполнения которой и возникают новые свойства и качества. Глобальной целью современного обучения становится удовлетворение тех общественных потребностей, которые связаны с активной интеграцией наших специалистов в мировую науку, экономику и культуру.

Программа исследования предполагала изучение профессионально важных качеств личности молодых специалистов, которые востребованы на современном рынке труда, уровней сформированности иноязычной компетентности и других профессионально значимых качеств личности будущего специалиста.

Выбор методов исследования, с помощью которых были получены основные научные результаты, определялся многоплановым характером исследовательских задач. Для решения отдельных задач исследования применялись: сравнительный и ретроперспективный анализ, интерпретация, метод семантического дифференциала, метод эмпирического подтверждения, объективное наблюдение и самонаблюдение в форме самооценки, методы опроса, беседы, а также психодиагностические методы оценки личностных свойств и свойств индивидуальности студента: тест Г. Айзенка, шкалы В теста Кеттелла (16 PF), тест

Кейрси, тест «Ориентировочная анкета» [5]; методы оценки конструктивных и познавательных способностей по методике Амтхауэра, которая представляет собой тест на интеллект. Коммуникативные способности частично определялись с помощью теста Айзенка и Кеттела (фактор А), уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетентности — методике А.В. Батаршева [3], усовершенствованной автором. Для исследования склонности к эмпатии использовался тест А. Мехрабиена и Н. Энштейна, для выбора стратегии поведения в конфликтной ситуации — тест Томаса, для определения организаторских способностей — тест «Кто вы администратор или лидер».

Также были использованы тесты на самооценку, шкала «Сила Я» ММРІ, тесты Спилбергера-Ханина и К. Изарда «Дифференциальная шкала эмоций».

Используемый психодиагностический блок является необходимым, и оказался достаточным, поскольку охватывает основные качества личности будущего специалиста и позволяет количественно оценить большинство показателей его интеллектуального и личностного развития в процессе его обучения иностранному языку на начальном этапе профессионального образования и характеризуется высокой степенью надежности и валидности к целям исследования.

Математическая обработка эмпирических данных производилась с применением общепринятых в психологических исследованиях методов экспертных оценок, математической обработки результатов исследования и статистики [14].

Опытно-экспериментальная работа проводилась в течение 1997—2003 гг. со студентами и преподавателями естественно-научных факультетов, факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Тверского государственного и технического университетов и института «Верхневолжье». Количество респондентов 465, из них 410 студентов, 40 преподавателей вуза, 15 руководителей предприятий и фирм г. Твери и области.

Рамки статьи позволяют изложить лишь основную часть экспериментальных данных. Лонгитюдное исследование становления иноязычной компетентности и профессионально значимых качеств личности будущего специалиста в процессе обучения в вузе проводилось в течение пяти лет. Диагностика методом поперечных срезов осуществлялась среди студентов естественно-научного профиля.

Для определения качественных и количественных значений наиболее профессионально значимых характеристик личности, которыми должен обладать молодой специалист естественно-научного профиля, среди руководителей предприятий и фирм г. Твери и области был проведен эксперимент по оценке результативности труда молодых специалистов.

В исследовании был использован профессиографический подход, при котором отправными, в определении значимых для данной профессии качеств личности, выступали требования, предъявляемые к специалисту данного профиля. Выявленный состав основных умений выступает в качестве требований к профессионально-квалификационному уровню специалиста. Психофизиологический срез анализа профессиональной деятельности позволил определить требования к основным характеристикам психических процессов и функций (вниманию, памяти, мышлению и др.), к интеллекту в целом. Наконец, на личностно-мотивационном уровне анализа выявлены требования, предъявляемые к интегральным характеристикам личности специалиста: мотивации, профессиональной направленности, способностям, характерологическим чертам и социально-психологическим свойствам личности.

Основу для многомерного описания профессиональной деятельности составили данные, полученные с помощью анализа причин увольнения молодых специалистов, трудностей, которые они испытывают в первые годы самостоятельной работы; опроса экспертов — опытных руководителей предприятий и фирм, а также действующие наставления, инструкции и указания. В итоге был составлен довольно обширный перечень необходимых молодым специалистам естественно-научного профиля качеств, обеспечивающих успешность их профессиональной деятельности. Данный перечень вновь был предъявлен руководителям предприятий и фирм для оценки по пятибалльной шкале степени важности и

требуемого уровня развития каждого из включенных в перечень ПЗК. В окончательный перечень вошли 25 признаков, абсолютные значения экспертных оценок по которым были максимальными и варьировались в пределах одного балла (табл.). Кроме того, иноязычная компетентность, как один из показателей профессионализма специалистов, рассматривалась в составе профессиональной компетентности и оценивалась отдельно по 13 показателям (график).

В дальнейшем эти данные были использованы в качестве эталонной модели при оценке уровня профессиональной подготовленности будущих специалистов естественно-научного профиля на разных этапах их обучения в вузе.

Оценка ПЗК личности специалистов естественно-научного профиля

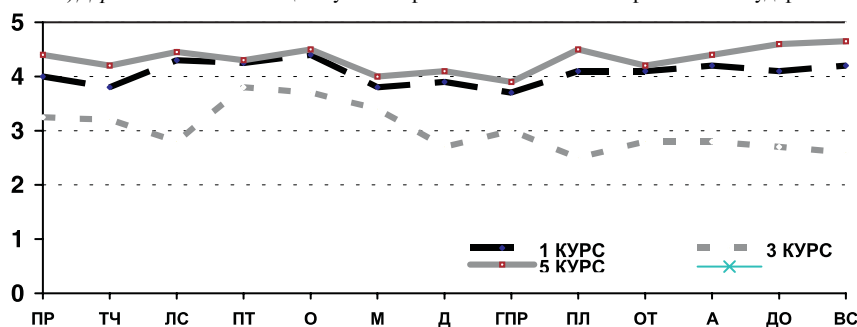
Результаты исследования, отражающие динамику формирования ПЗК, и иноязычной компетентности будущих специалистов естественно-научного профиля, были получены на выборке из 150 человек (по 30 человек с I по V курс). Результаты оценки уровня сформированности иноязычной компетентности и ПЗК личности будущих специалистов проводилась с использованием методов исследования, описанных выше, и представлены на диаграмме.

Анализ данных, отражающих динамику формирования иноязычной компетентности и развития ПЗК личности будущих специалистов естественно-научных специальностей по всем измеряемым признакам, показал значительный рост ПЗК на всех этапах обучения, но к окончанию вуза эталонного уровня они в основном не достигают, средняя экспертная оценка общей профессиональной подготовленности выпускников составляет 4,2 балла, эталонная — 4,5.

Полученные эмпирические данные открывают возможность для углубленного изучения механизмов формирования иноязычной компетентности и интенсивного личностного и интеллектуального развития субъекта труда, его социальной идентичности, самообразования и оптимистической социальной позиции в дальнейшем профессиональном становлении и росте.

Литература

1. *Ананьев Б.Г.* О проблемах современного человекознания. — М., 1977.
2. *Абульханова-Славская К.А.* Стратегия жизни. — М., 1991.
3. *Батаршев А.В.* Организаторские и коммуникативные качества личности. — Таллин, 1998.
4. *Бодалев А.А.* Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. — М., 1998.
5. *Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М.* Словарь-справочник по психодиагностике. — СПб., 1999.
6. *Гарбер Е.И., Козача В.В.* Методика профессиографии. — Саратов, 1992.
7. *Гусева А.С., Деркач А.А.* оптимизация гуманитарно-технологического развития государственных служа-



Оценка уровня сформированности иноязычной компетентности будущих специалистов в начале, середине и конце обучения: ПР — произношение; ТЧ — техника чтения; ЛС — лексический запас социокультурного и абстрактного характера; ПТ — понимание текста; О — орфография и пунктуация; М — монолог; Д — диалог; ГПР — грамматическая правильность речи; ПЛ — профессиональная лексика; ОТ — организация текста; А — аудирование; ДО — деловое общение (устное и письменное, нормы этикета); ВС — взаимодействие с собеседником.

- ших: теория, методология, практика. – М., 1997.
8. Деркач А.А., Кузьмина Н.В. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма. – М., 1993.
 9. Деркач А.А., Зызыкин В.Г. Акмеология. – СПб., 2003.
 10. Зеер Э.Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование. – Екатеринбург, 1998.
 11. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1996.
 12. Прохоров А.О. Психические состояния и их функции. – Казань, 2003.

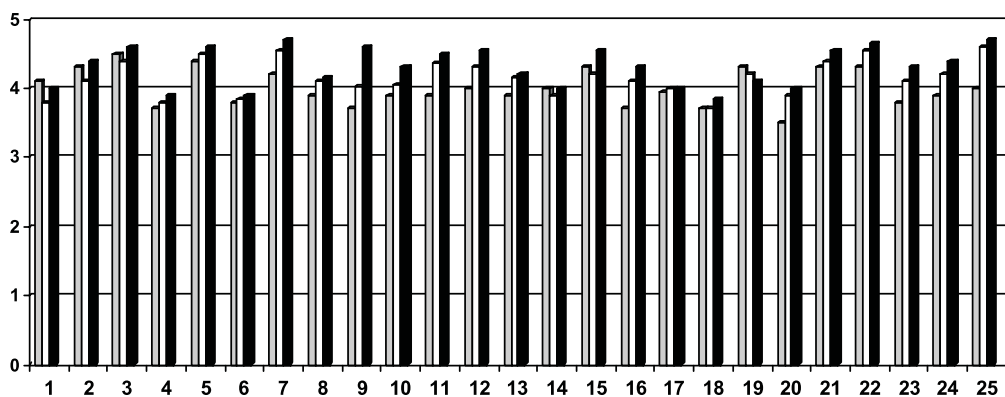
№	Качество личности	Экспертная оценка, баллы
1.	Активность	3,90
2.	Стремление к саморазвитию	4,50
3.	Высокая работоспособность	4,70
4.	Трудолюбие	4,00
5.	Добросовестность	4,60
6.	Инициативность	3,95
7.	Высокий интеллектуальный потенциал	4,78
8.	Увлеченность работой	4,18
9.	Профессиональная компетентность	4,80
10.	Широкая образованность	4,35
11.	Коммуникативная компетентность	4,75
12.	Умение работать в коллективе	4,65
13.	Речевой этикет	4,30
14.	Целеустремленность	4,00
15.	Дисциплинированность	4,64
16.	Самостоятельность	4,03
17.	Чуткость	4,10
18.	Чувство собственного долга	3,90
19.	Принципиальность	4,2
20.	Умение руководить людьми	3,87
21.	Честность	4,63
22.	Ответственность	4,69
23.	Память	4,4
24.	Доброжелательность	4,5
25.	Самодисциплина	4,81

13. Психологическое сопровождение выбора профессии /Под ред. Л.М. Митиной. – М., 1998.
14. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. – СПб., 2000.
15. Шадриков В.Д. Деятельность и способности. – М., 1994.

© Копылова Н. В., 2004

И. Л. Фельдман, Т. Н. Шайденкова

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫЕ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГА



Уровни сформированности профессионально-личностных качеств будущих специалистов в начале, середине и конце обучения

В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

условиях модернизации школьного образования, появления новых тенденций, которые выявили особую значимость личности педагога как активного субъекта педагогического труда, огромное значение имеют профессионально важные качества (ПВК), в процессе развития которых сама деятельность приобретает своеобразное выражение, что означает формирование ее индивидуального стиля.

Н.Г. Рукавишников в своем диссертационном исследовании «Профессиональное самопознание студентов педагогического вуза» (1999) определяет профессионально важные качества учителя как «индивидуальные качества субъекта педагогической деятельности, влияющие на эффективность этой деятельности и успешность ее освоения».

В современной психологической науке отсутствует единое мнение в понимании сущности и структуры ПВК учителя. Ученые предлагают разнообразный набор личностных качеств, значимых для профессии педагога, предпринимаются попытки выделения наиболее существенных с точки зрения эффективности педагогической деятельности. Так, например, А.Н. Богачев (2002) выделяет пять групп ПВК согласно пяти компонентам структуры деятельности учителя (по Н.В. Кузьминой): гностическому, проектировочному, конструктивному, организаторскому, коммуникативному. Н.Г. Рукавишниковой на основе логико-психологического анализа выявлена система доминирующих ПВК педагога. Эта система представлена двумя группами качеств: качества педагога как субъекта деятельности (сюда относятся мотивационные характеристики личности учителя, педагогические способности, профессионально-педагогическая компетентность, профессиональное самосознание учителя) и качества педагога как индивида и личности (мотивационные характеристики личности, познавательные способности и свойства психических процессов, позитивная Я-концепция). В авторской разработке В.П. Симонова (при участии Т.П. Ивановой и В.С. Николаевой.) содержится перечень профессионально-значимых личностных качеств, представленных на трех уровнях: оптимальном, допустимом и критическом, что позволяет осуществлять диагностику этих качеств [3]. М.Н. Ермоленко и Т.А. Юзефавичус выделяют доминантные и периферийные профессионально важные качества [1]. Всего в научной психологической и педагогической литературе называется более 70 ПВК педагога.

Важнейшим субъективным условием успешной педагогической деятельности является правильное представление учителей о ее содержании и структуре, определяющих совокупность профессиональных качеств педагога. В процессе педагогической деятельности представления меняются, обновляются, корректируются, обобщаются, вырабатывается модель деятельности, которая, преломляясь через индивидуальную структуру личности, образует устойчивое представление о труде и облике учителя.

В ходе эмпирического исследования нами были изучены представления учителей начальных классов с разным стажем работы о значимости отдельных профессионально важных

качеств педагога для выполнения деятельности и реализации педагогических функций. В исследовании приняли участие 99 учителей, работающих в начальных классах школ Тульского региона. Всех учителей мы разбили на три категории в зависимости от стажа работы: до 5 лет, от 5 до 10 лет и свыше 10 лет, по 33 человека в каждой категории.

Методика изучения включала применение опросных листов, разработанных Е.И. Роговым [2]. Процедура опроса состояла в последовательном предъявлении респондентам двух опросных листов. Первый из них содержал 15 качественных характеристик учителя, значение которых для успешного осуществления педагогической деятельности необходимо было оценить способом ранжирования. Другой опросный лист включал 9 педагогических функций, для реализации которых необходимо было выбрать наиболее и наименее значимые профессионально важные качества педагога. Полученные результаты по первому опросному листу представлены в табл. 1.

Как и предполагалось, представления учителей начальных классов о значимости ПВК педагога для выполнения деятельности меняются в зависимости от объема и характера как педагогических знаний, так и педагогического опыта. Обработка полученных материалов показала разницу в оценке одних качественных признаков и единство в оценке других у выделенных нами категорий учителей.

Для удобства рассмотрения всю совокупность качеств мы разбили на три группы. Первую группу составили ПВК, имеющие по мнению респондентов наибольшую значимость для педагогической деятельности (1–6-е места при ранжировании). Во вторую группу вошли ПВК, которые по степени значимости были отнесены на 7–10-е места. Третья группа представлена ПВК, получившими самые низкие оценки (11–15-е места).

Сравнительный анализ представлений вышеназванных категорий учителей начальных классов показал следующее.

Все учителя высоко оценивают важность таких профессиональных качеств, как высокий интеллект, общая культура, профессиональная компетентность, высокая нравственность, стремление к творчеству. Именно эти качества составили первую группу.

Однако если более опытные педагоги (стаж работы от 5 до 10 лет и свыше 10 лет) единодушны в том, что наиболее значимыми для педагогической деятельности являются высокий интеллект, профессиональная компетентность и общая культура (эти качества поставлены соответственно на 1-е, 2-е и 3-е места), то начинающие учителя (стаж работы до 5 лет) высокий интеллект отнесли лишь на 5-е место, отдав предпочтение общей культуре (1-е место), профессиональной компетентности (2-е место) и высокой нравственности (3-е место). Вместе с тем это не является показателем серьезных расхождений во взглядах учителей, поскольку уровень интеллектуального развития представляет собой один из основных системных компонентов профессиональной культуры учителя, базирующейся на общей культуре с учетом специфики педагогической деятельности.

Высокий рейтинг профессиональной компетентности (2, 3 места при ранжировании) свидетельствует об осознании учителями роли психолого- педагогических и специальных знаний, необходимости владения общепедагогическими умениями для успешного решения задач обучения, воспитания и развития школьников. И это очень важно, поскольку именно профессиональная компетентность характеризует профессионализм педагога.

Обращает на себя внимание различие в оценке значимости высокой нравственности как личностного качества педагога. Оценка учителей со стажем работы до 5 лет значительно выше (они поставили это качество на 3-е место) оценки учителей с большим стажем (от 5 до 10 лет и свыше 10 лет), которые отнесли данное качество соответственно на 5-е и 6-е места. И это, скорее всего, не случайно. Включение выпускников педагогического вуза в профессиональную деятельность, которая относится к типу профессий «человек—человек», способствует формированию взаимодействия «учитель—учащиеся», «учитель—коллеги», «учитель—родители». По мере профессионального становления подход к оценке этого качества становится все более дифференцированным. Вместе с тем, такое личностное качество, как доброта — одно из первостепенных в нравственно- психологическом облике учителя

№ п/п	Качества личности	Рейтинг в зависимости от стажа работы (лет)		
		до 5 (n=33)	5-10 (n=33)	более 10 (n=33)
1.	Внешняя привлекательность	15	15	14
2.	Высокая нравственность	3	6	5
3.	Высокий интеллект	5	1	1
4.	Доброта	10	5	4
5.	Наблюдательность	13	14	12
6.	Общая культура	1	2-3	2
7.	Общительность	7	8	8
8.	Пластичность поведения	14	12	13
9.	Организованность	6	7	7
10.	Профкомпетентность	2	2-3	3
11.	Сильная воля	11	13	15
12.	Стремление к творчеству	4	4	6
13.	Требовательность	8-9	9	9
14.	Эмоциональность	12	10	11
15.	Энергичность	8-9	11	10

начальных классов- не явилось таковым для учителей с небольшим стажем работы (до 5 лет). Это качество они оценили довольно низко, поставив его на 10-е место, в то время как их старшие коллеги — на 4-е и 5-е места.

Стремление к творчеству более актуально (4-е место) для учителей с меньшим стажем работы (до 5 лет и от 5 до 10 лет), чем для учителей, стаж работы которых превышает 10 лет (6-е место). Возможно, это объясняется так называемым «педагогическим кризисом», который наступает после 10- 15 лет работы. Причинами такого кризиса могут быть противоречие между стремлением учителя строить свою работу адекватно новейшим достижениям педагогической науки и сжатыми сроками обучения, рамками учебной программы, отсутствием отдачи от учеников, несоответствием ожидаемого результата с фактическим; а также приверженность определенным методическим приемам, насыщение урока привычными видами деятельности и др.

В меньшей степени по сравнению с первой группой ПВК в представлениях опрошенных учителей начальных классов отражена значимость таких личностно-профессиональных качеств, как организованность, общительность, требовательность, вошедших во вторую группу (7—10-е места при ранжировании). Что касается имеющихся различий в оценках, данных разными категориями учителей, то эти различия незначительны: организованность учителями со стажем до 5 лет отнесена на 6 место, а учителями со стажем 5—10 и свыше 10 — на 7-е место; соответственно общительность — на 7 и 8 места; требовательность — на 8-е и 9-е места.

Наиболее низкие оценки значимости для педагогической деятельности получили эмоциональность, сильная воля, пластичность поведения, наблюдательность, внешняя привлекательность. Это третья группа ПВК (11—15-е места). Поскольку вышеназванные качества (за исключением внешней привлекательности) входят в структуру ведущих педагогических способностей, а представления учителей о значимости этих качеств для выполнения деятельности не вполне адекватны требованиям профессии, рассмотрим их более подробно.

Эмоциональность определяется как индивидуальное качество, отражающее склонность человека эмоционально реагировать на различные обстоятельства жизни, способность переживать разные по силе и качеству эмоции, а также силу их влияния на мышление и поведение. Отнесение эмоциональности на 10-е (стаж 5—10 лет), 11-е (свыше 10 лет) и 12-е места (стаж до 5 лет) свидетельствует о неизменности традиционного мышления педагогов, в котором интеллектуальный компонент (получивший наиболее высокий рейтинг в представлениях учителей) имеет значительные преимущества

перед эмоциональным. Очевидно, продолжает существовать взгляд на деятельность учителя, прежде всего, как на процесс передачи знаний школьникам без необходимого учета эмоциональных свойств, которые, как известно, оказывают существенное влияние на многие проявления личности и даже на весь ее психический облик. Отзывчивость, чуткость, сопереживание — это те эмоциональные качества, которыми непременно должен обладать школьный учитель, тем более учитель начальных классов. Ведь младший школьный возраст — это возраст открытого, доверчивого отношения к учителю, к его оценкам и суждениям. Учителю начальной школы важно учитывать потребности младших школьников в теплом общении, эмпатии. Поэтому от него требуется умение поддерживать и беречь непосредственность детей, воспитывать у них сопереживание другим людям. Осуществить это в полной мере может учитель, в психологическом облике которого среди профилирующих сторон ведущее место занимают эмоциональные свойства.

Деятельность педагога по самой своей природе есть не что иное, как процесс решения неисчислимого множества педагогических задач различного типа — стратегических, тактических, оперативных. Решение каждой из профессиональных задач, начиная от ее постановки и заканчивая анализом полученных результатов, требует от учителя принятия разнообразных по форме и содержанию решений, что представляет собой не только и не столько мыслительное, но и волевое действие, так как из множества вариантов решения необходимо выбрать оптимальный вариант. Поэтому в трудовой деятельности учителя велика роль волевых качеств.

В нашем исследовании установлено своеобразие в динамике осознания учителями значимости сильной воли для выполнения деятельности. Актуальность отражения сильной воли в представлениях молодых учителей (стаж до 5 лет) выше (11-е место при ранжировании), чем в представлениях учителей со стажем 5–10 лет (13-е место) и более 10 лет (15-е место), что связано со спецификой вхождения в профессию. Освоение профессиональных действий предъявляет к начинающим учителям большие требования в плане организации своей профессиональной деятельности и поведения. Это активизирует их самосознание, и именно ими чаще отражаются волевые свойства. У учителей с большим стажем работы, достигших определенной профессиональной зрелости, в достаточной мере сформировались умения по целенаправленной организации своей педагогической деятельности и поведения, в связи с чем актуальность осознания значимости сильной воли у них уменьшается.

Наблюдательность учителя проявляется в понимании сущности педагогических ситуации по внешне незначительным признакам и деталям, в умении быстро и верно фиксировать внутреннее состояние учащихся по мельчайшим внешним проявлениям, в интенсивной работе ума по переработке информации. Поэтому настораживает выявленная в нашем исследовании недооценка учителями, независимо от стажа их работы, значимости для педагогической деятельности этого необходимого профессионального качества (наблюдательность отнесена ими на 12–14-е места): недостаточное осознание важности тех или иных профессиональных качеств затрудняет их формирование.

На следующем этапе исследования учителям было предложено определить наиболее значимые и незначимые качества для выполнения профессиональных функций и для самосовершенствования, необходимость которого заложена в самой природе педагогического труда, требующего постоянного движения вперед. Для этого использовался второй опросный лист. Полученные данные приведены в табл. 2 (качества включены в таблицу под своими порядковыми номерами из табл. 1).

Анализ результатов показывает, что учителя проявили высокую согласованность, выделив в качестве важнейшей для реализации воспитательной функции высокую нравственность, гностической и обучающей — высокий интеллект, исследовательской и развивающей — стремление к творчеству, коммуникативной — общительность, методической — профессиональную компетентность, организационной — организованность, для самосовершенствования — сильную волю и стремление к творчеству. В то же время, по мере развития профессионального опыта, проявляется и другой, несколько отличный взгляд. Так, учителя со стажем свыше 10 лет указали в числе значимых для осуществления воспи-

тательной функции профессиональную компетентность и доброту, для исследовательской, наряду со стремлением к творчеству, — наблюдательность. В целом же, имеющееся сходство мнений может свидетельствовать о наличии жестких стереотипов в работе учителя, которые мешают ему в реализации собственной личности через профессиональные функции и могут превратиться в серьезный тормоз для профессионального становления и роста.

Представления учителей о качествах, условно обозначенных как незначимые для реализации профессиональных функций, также не имеют существенных различий. Чаще всего всеми опрошенными были названы внешняя привлекательность (1), требовательность (13), эмоциональность (14), энергичность (15). Это еще раз подчеркивает недостаточное осознание учителями важности этих качеств для успешного выполнения педагогической деятельности.

Таким образом, можно увидеть, что отдельные ПВК (например, высокий интеллект, профессиональная компетентность, стремление к творчеству), получившие наивысший ранг в представлениях учителей, являются универсальными качествами, что позволяет, по мнению опрошенных, реализовать через них сразу несколько педагогических функций. Другие качества (высокая нравственность, общительность, организованность) выступают как монофункциональные, участвующие в реализации одной функции. Качества, получившие наименьший ранг (эмоциональность, энергичность), отнесены в категорию незначимых, имеющих лишь вспомогательное значение, не являющихся самостоятельными детерминантами педагогического процесса. Такие ПВК, как общая культура, пластичность поведения, оказались неупомянутыми ни в числе значимых, ни в числе незначимых качеств.

Проведенное исследование показало, что, в большинстве своем, представления учителей начальных классов о значимости ПВК для выполнения педагогической деятельности адекватно отражают специфику этой деятельности. Осознание профессиональных и личностных качеств современного педагога, их роли в профессиональной деятельности способствует стремлению каждого учителя к совершенствованию этих качеств, что, в конечном счете, ведет к повышению эффективности образовательно-воспитательной работы с детьми. Выявленные различия в представлениях учителей носят, преимущественно, объективный характер и связаны либо с особенностями профессионального становления и своеобразием педагогической деятельности, либо со сложившимися стереотипами в практике подготовки учителей.

Литература

1. Мижериков В.А., Ермоленко М.Н. Введение в педагогическую профессию. — М., 1999.
2. Рогов Е.И. Личность учителя: теория и практика. — Ростов-на-Дону, 1996.
3. Симонов В.П. Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя. — М., 1995.

© Фельдман И. Л., Шайденкова Т. Н., 2004

Таблица 2. Значимость профессионально важных личностных качеств для реализации педагогических функций (n = 99)

№ п / п	Педагогические функции	Значимое качество в зависимости от стажа работы (лет)			Незначимое качество в зависимости от стажа работы (лет)		
		до 5 (n= 33)	5-10 (n= 33)	более 10 (n= 33)	до 5 (n= 33)	5-10 (n=33)	более 10 (n= 33)
1	Воспитательная	2	2	4,10	1	15	15
2	Гностическая	3	3	3	14	4	14
3	Исследовательская	12	12	12; 5	1	1	1
4	Коммуникативная	7	7	7	13	11	13
5	Методическая	10	10	10	1	1	8
6	Обучающая	3	3	3	1	1	15
7	Организационная	9	9	9	1	1	14
8	Развивающая	12	12	12	1	1	1
9	Самосовершенствование	11; 12	11	12	1	1	1

*Л. А. Головей***ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕКА
КАК СУБЪЕКТА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

роблема психического развития занимает центральное место в психологической науке. Она включается в качестве важнейшей составляющей в проблематику разных психологических дисциплин, имеет фундаментальное значение и для общей теории психологии. Проблема развития индивидуальности являлась основополагающей в научном творчестве Б.Г. Ананьева. Для его подхода к изучению развития индивидуальности характерна целостность, которая понимается двояко: с одной стороны — это целостность человеческой индивидуальности, единство свойств человека как индивида, личности, субъекта деятельности; с другой стороны, — целостность развития человека на всех этапах его жизни, проявляющаяся в преемственности стадий жизни, в наличии связей между различными, даже отдаленными стадиями. Психическое развитие человека является, по словам Б.Г. Ананьева, одновременно функцией биологического и исторического времени, и онтогенетическая эволюция многократно опосредуется историей развития личности, ее жизненным путем в обществе [1, 2].

Соотношение онтогенеза и жизненного пути впервые было рассмотрено Б.Г. Ананьевым. Он обосновал проект онтопсихологии, как науки о целостном развитии человека в едином жизненном цикле. Предметом онтопсихологии является изучение взаимосвязей онтогенеза и жизненного пути, которые определяют главные закономерности целостного индивидуального развития человека. Так, Б.Г. Ананьев писал о наложении возрастных стадий онтогенеза на фазы жизненного пути, таким образом, что «ступени общественного воспитания, образования и обучения, составляющие совокупность подготовительных фаз жизненного пути, формирования личности, стали определяющими характеристиками периодов роста и созревания индивида» [2, с. 105]. Взаимовлияние онтогенеза и жизненного пути проявляется и в том, что онтогенез с его последовательностью фаз выступает как объективный фактор жизненного пути. Объективная общественная и субъективная, личностная регуляция жизни, выбор и планирование жизненного пути не могут происходить без учета степени зрелости организма и мозга, возрастных ограничений здоровья, становления психических функций и свойств, без учета естественных сроков жизни. Сама возможность субъективной регуляции возникает по мере созревания индивида и его самосознания, характера и интеллекта [3]. Главное для истории личности то, что человек строит свою жизнь сообразно своему жизненному плану или, не имея отчетливых планов, стихийно создает обстоятельства своей жизни. Идей Б.Г. Ананьева о целостности и неповторимом характере индивидуального развития человека наиболее отчетливо проявляются в развитии субъекта деятельности. Рассматривая процесс развития субъекта деятельности Б.Г. Ананьев довольно четко выделяет его фазы: подготовительная, старт, кульминация, финиш. Каждая из них характеризует структурные изменения субъекта деятельности. При этом структура субъекта деятельности представляет собой единство его потенций и тенденций, что наиболее отчетливо проявляется в механизмах формирования интересов и направленности человека.

Многочисленные экспериментальные исследования, проведенные нами на выборках школьников и студентов разных вузов показали, что в формировании профессиональной направленности личности важнейшее значение имеют индивидуально-психологические особенности, выступающие как потенциалы развития. Корреляционный, факторный и типологический анализ показал, что школьники и студенты, имеющие разную профессиональную направленность существенно различаются по своим психомоторным, интеллектуальным, личностным характеристикам, а так же по

особенностям структур их взаимосвязей [4]. Так, для лиц с технической, реалистической профессиональной направленностью характерными чертами являются невысокий уровень общительности, реализм, практичность, адекватность самооценки, эмоциональная стабильность, интересы к математике и технике, хорошая ручная умелость. Для лиц с исследовательской, научной направленностью характерны высокие показатели аналитичности ума, математические способности, интересы к физике, низкая социальная смелость, замкнутость, низкая доминантность, высокая сила сверх-Я, креативность. Социальная направленность коррелирует с такими свойствами как общительность, стремление к сотрудничеству, эмпатийность, сенситивность, эмоциональная неустойчивость, тенденция к заниженной самооценке, хорошие вербальные способности. Артистический (художественный) тип профессиональной направленности коррелирует с эмоциональностью, креативностью, сниженным самоконтролем, стремлением к независимости, высокой чувствительностью, интересами к искусству. Конвенциональный (знаковый) тип профессиональной направленности коррелирует с такими характеристиками как сдержанность в общении, конформизм, требовательность к установлению порядка, практичность, рациональность. Предпринимательская профессиональная направленность связана с проявлением таких свойств как общительность, доминантность, хорошие организаторские способности, стремление к преодолению препятствий. Эти данные свидетельствуют о своеобразии индивидуально-психологических особенностей личности в соответствии с ее профессиональной направленностью, что позволяет рассматривать индивидуально-психологические особенности личности, ее потенциалы, как один из векторов, определяющих избирательное формирование предпочтений, интересов, направленностей. Синтез профессиональной направленности и соответствующих индивидуально-психологических особенностей представляет собой профессиональный тип личности, который является важнейшей подструктурой субъекта деятельности. Характер взаимосвязей и ведущих черт в структуре профессионального типа зависит от возраста (этапа профессионализации) и пола. Так, у женщин наиболее ярко проявляются личностные черты, характерные для социального, артистического, конвенционального типа, у мужчин — реалистического, исследовательского, предпринимательского типов. Выраженность и определенность профессионального типа увеличивается при переходе от школьного обучения к профессиональному и является необходимой предпосылкой успешного профессионального самоопределения. Соответствие профессионального типа личности и выбранной профессии можно рассматривать как показатель адекватности профессионального самоопределения.

Анализ адекватности профессионального выбора в группах школьников и студентов выявил, что среди учащихся 9-х классов адекватный выбор имеется у 48% школьников, в 10 классе — 62%, то есть примерно половина старшеклассников имеет неадекватный профессиональный выбор.

Исследование адекватности профессионального выбора в группах студентов показало, что среди студентов будущих механиков, технологов, педагогов и швей случаи неадекватного выбора составляют 71%, среди студентов будущих математиков и медиков — 31% от общей выборки.

Данные, свидетельствующие о значении адекватности профессионального выбора в успешности профессионального обучения и реализации потенциалов личности, получены нами на материале различных вузов и средних профессиональных учебных заведений. Типологический анализ, проведенный в группах студентов технических вузов показал, что несоответствие характера учебной деятельности характеру профессиональной направленности ведет к снижению успешности обучения и препятствует успешной реализации интеллектуального потенциала. Этот вывод подтверждается результатами корреляционного и факторного анализа, свидетельствующими о том, что неадекватная профессиональная направленность (художественная и социальная) отрицательно связаны с успеваемостью, адекватная же направленность (техническая и знаковая) положительно связана с успешностью обучения. При исследовании учащихся ПТУ также были обнаружены прямые

положительные связи технической направленности и успешности обучения как по общеобразовательным, так и по специальным предметам. Сходные результаты получены на студентах педагогических и медицинских училищ, у которых положительные связи с успешностью обучения обнаружила социальная профессиональная направленность. Все это позволило нам сделать вывод о том, что адекватная профессиональная направленность является важнейшим фактором реализации потенциалов субъекта деятельности. В то же время в основе адекватного профессионального самоопределения лежит более высокий уровень интеллектуального развития, адекватная самооценка личностных особенностей и профессиональной направленности, а также эмоциональная зрелость, сформированный самоконтроль. Таким образом, можно полагать, что и сам процесс профессионального самоопределения глубоко обусловлен индивидуальными особенностями человека.

В свою очередь, адекватный профессиональный выбор определяет успешность профессионального обучения и удовлетворенность выбранной профессией. Учащиеся и студенты, получающие образование, не соответствующее их профессиональному типу, обнаруживают низкую учебную успешность, низкий уровень мотивации учебной и профессиональной деятельности, неудовлетворенность обучением, низкий социометрический статус [4].

Основной формой развития свойств человека — субъекта деятельности является история его деятельности, поэтому важно проследить, как происходит становление личностных и субъектных свойств человека в разных условиях обучения. Нами была предпринята серия исследований в профильных и общеобразовательных классах, в хореографическом училище и в ПТУ разного профиля. Исследование включало лонгитюдное прослеживание развития в течении трех лет обучения в старших классах школы (9–11 классы), от 1 до 3 курсов ПТУ, от 5 до 8 классов хореографического училища.

Сравнительное исследование становления личностной зрелости в условиях школьного обучения и профессионально-технического было проведено по показателям локуса контроля (шкалы Роттера), личностному опроснику Кеттелла, опроснику самостоятельности, мотивации обучения, реализованности событий жизни — методика Кроника и Головахи [5].

В результате исследования динамики показателей личностной зрелости учащихся старших классов школы и ПТУ было выявлено, что значение большинства факторов личностной зрелости у учащихся 10-го класса, в отличие от первокурсников ПТУ, выше: по шкале общей интернальности, интернальности в области достижений, интернальности в сфере межличностных отношений, интернальности в отношении здоровья и болезни, шкале самостоятельности, показателю реализованности событий (различия достоверны при $p < 0,01$). Лишь по фактору С (эмоциональная стабильность) значения выше у учащихся первого курса ПТУ. Однако к концу 2-го курса учащиеся ПТУ делают большой шаг в становлении личностной зрелости в отличие от ровесников, обучающихся в школе. По шкале общей интернальности, интернальности в области неудач, интернальности в области производственных отношений, значения выше у учащихся 2-го курса ПТУ. Уже к концу второго курса становится выше уровень субъективного контроля над любыми значимыми ситуациями, то есть они больше чувствуют свою ответственность за эти события, чем учащиеся 11-го класса: выше чувство субъективного контроля по отношению к отрицательным событиям и ситуациям, что проявляется в приписывании ответственности себе за неприятные ситуации и страдания. За время обучения в ПТУ увеличивается уровень субъективного контроля в производственной деятельности, учащиеся ПТУ начинают осознавать, что их действия являются важным фактором организации собственной производственной деятельности, что непосредственно связано с тем, что на протяжении времени обучения в ПТУ они вплотную соприкасаются с производством, производят определенный продукт, в отличие от сверстников, обучающихся в школе. Учащиеся школы считают себя более ответственными за свое здоровье, в то время как учащиеся ПТУ приписывают ответственность внешним факторам (различия достоверны при $p < 0,01$). По фактору С (эмоциональная стабильность) выше показатели у учащихся ПТУ в отличие от учащихся 11-го класса, то есть они стали более спокойными, реалистически настроенными, выдержанными.

Высокие показатели учащихся 2-го курса ПТУ по фактору Q3 (высокий самоконтроль Я) (различия достоверны при $p < 0,01$) свидетельствуют в пользу того, что у них складывается система саморегуляции, склонность действовать по определенному плану. Необходимо отметить, что по шкале S (самостоятельность) показатели учащихся 11-го класса намного превышают показатели учащихся ПТУ (различия достоверны при $p < 0,01$). Этот показатель представляет самооценку самостоятельности и, по-видимому, отражает большую опеку со стороны взрослых и связанное с этим большее стремление к самостоятельности у школьников. По шкале R (реализованность событий) показатели выше у учащихся ПТУ (различия достоверны при $p < 0,01$), то есть учащиеся ПТУ оценивают свое событийное прошлое выше, чем ученики 11-го класса, для них оно более насыщено и, видимо, внутренне переживаемое субъективное психологическое время (имея ввиду возраст) выше. Существенную динамику претерпевают мотивы учения в ПТУ. К концу 2-го курса ПТУ увеличивается значимость почти всех изученных мотивов учения. На первое место выходит мотив самоутверждения. Особое значение имеет мотив самоопределения. Это значит, что за время обучения в ПТУ учащиеся начинают более полно осознавать, что учеба является средством к самоопределению. Существенно повышается значимость мотива саморазвития. Другими словами, учебная деятельность учащихся ПТУ определяется мотивами самоутверждения, самоопределения, саморазвития, что больше всего говорит о развитии самосознания, становлении личностной зрелости. Прирост суммарного показателя учебной мотивации от 1-го курса ко 2-му существенно выше, чем у школьников за тот же год обучения. Таким образом, становление личностной зрелости более высокими темпами происходит в условиях профессионально-технического обучения в отличие от школьного общеобразовательного.

Можно предположить, что осуществленный профессиональный выбор, сформированность мотивации учения, определенность профессионального будущего, ставит перед личностью цели развития и самоосуществления, которые сформировавшись, становятся вектором этого развития. Это подтверждается анализом развития в классах профильного обучения и хореографического училища.

Во всех группах испытуемых, где был сделан профессиональный выбор и обучение происходило в русле этого выбора, личностное развитие происходило более оптимальными путями, формировался гармоничный тип с положительной динамикой личностных свойств с более ранним формированием мотивационной сферы и личностной зрелости. Те группы испытуемых, которые обучались в условиях неопределенности профессионального будущего, отсутствия целей и перспектив развития, характеризуются негармоничной, противоречивой динамикой личностного развития с появлением отрицательных свойств в структуре личности, замедлением становления личностной зрелости (общеобразовательные классы и классы для слабоуспевающих).

Профессиональное развитие субъекта деятельности можно рассматривать как длительный, прогрессивный процесс, имеющий вполне определенную структуру [6, 7 и др.].

Изучение взрослых людей разных специальностей, проведенное под нашим руководством, показало, что развитие субъекта профессиональной деятельности имеет свои фазы и генетические переходы между ними, которые могут выделяться как критические точки развития. Для кризисов профессиональной жизни характерным является распространение их на другие сферы: семейную, личностную, досуговую и др. Кризис может носить глобальный характер, при котором усиление одной из его характеристик (продолжительности, количества затронутых сфер, силы переживаний) происходит усиление остальных. Преодоление этих кризисов может протекать в разных формах активности: приспособление, взаимодействие, избегание, поиск социальной поддержки. Общее количество кризисных переживаний положительно связано с такой поведенческой стратегией как избегание, что свидетельствует о том, что низкая активность ведет к накоплению трудностей. Вместе с тем, стратегия направленная на разрешение проблем, коррелирует с активным положительным эмоциональным отношением к своему настоящему и с самопринятием, то есть высокий уровень психической активности и положительное самоотношение способствует форми-

рованию наиболее конструктивной стратегии выхода из кризиса. На стратегии поведения в ситуациях профессиональных кризисов влияют половые и личностные характеристики. Так, женщины демонстрируют большее количество конструктивных выходов и легче переносят кризисы. Интернальный локус контроля обеспечивает более легкое протекание кризисов, способствует нахождению конструктивных выходов, препятствует формированию синдромов эмоционального выгорания.

Исследование биографическим методом особенностей жизненного пути позволило выделить типы профессионального развития, в основу которых положены широта диапазона самореализации и устойчивость его структуры. Было выделено 4 варианта стилей развития: широкий устойчивый, широкий изменчивый, узкий устойчивый, узкий изменчивый. Оказалось, что на формирование стиля профессионального развития влияют такие индивидуальные особенности как когнитивные стили, диапазон эмоциональных переживаний, система ценностных ориентаций. Можно предположить, что разные варианты стилей профессионального развития определяют возможности развертывания и реализации потенциалов субъекта деятельности.

Таким образом, нами получены данные, подтверждающие основные положения концепции Б.Г. Ананьева о целостности потенциалов человека-субъекта деятельности, их взаимосвязях с индивидуальными и личностными свойствами, о своеобразии развития этих потенциалов в соответствии с характером и профилем обучения, особенностями целеполагания, возрастом, полом, адекватностью профессионального выбора. Профессиональное развитие субъекта имеет сложный, противоречивый характер, отражающий общие закономерности онтогенеза, своеобразно опосредованные социальными влияниями жизненного пути личности.

Литература

1. *Ананьев Б.Г.* О проблемах современного человекознания. — М., 1977.
2. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания. — Л., 1968.
3. *Логинова Н.А.* Психобиографический метод исследования и коррекции личности. Учебное пособие. — Алматы, 2001.
4. *Головей Л.А.* Развитие субъекта деятельности, профессиональное самоопределение и саморазвитие // Проблемы общей акмеологии / Под ред. А.А. Реана. — СПб, 2000. С. 36—84.
5. *Головаха Е.И., Кроник А.А.* Психологическое время личности. — Киев, 1984.
6. *Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э.* Кризисы профессионального становления личности // Психологический журнал. 1997. № 6. С. 35—44.
7. *Маркова А.К.* Психология профессионализма. — М., 1996.

© Головей Л. А., 2004

УПРАВЛЕНИЕ ПЕРСОНАЛОМ

А. Ю. Панасюк

ИССЛЕДОВАНИЕ СПОСОБНОСТИ
К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ УПРАВЛЕНИЮ ЛЮДЬМИ

дин из основных принципов акмеологии — принцип реализации внутренних резервов для достижения профессиональной вершины. Их реализация предполагает знание о их существовании, что можно достигнуть через самотестирование. Ниже представлен оригинальный психологический тест для подобной самодиагностики руководителя, сущность работы которого — управление людьми.

Инструкция для ответа на вопросы

Вашему вниманию предлагается несколько вопросов, на которые Вам следовало бы ответить (если, конечно, Вы согласились протестировать себя).

Отвечая на вопросы, обратите внимание: в одних вопросах говорится вообще о руководителях (*не о Вас лично!*), а в других вопросах говорится о Вас лично, как о руководителе¹. Будьте внимательны, различайте обязательно, когда говорится вообще о руководителях, а когда говорится о Вас лично как о руководителе.

Чтобы облегчить Вашу работу Вам вместе с вопросами даются ответы, представленные в тексте вопросника под буквами «а», «б», «в» и т. п.

Выбрав ответ (например, «а» или другой), отметьте его каким-либо образом (например, обведите кружком, потом, когда будете обрабатывать результаты, эти отметки очень Вам пригодятся).

Не оставляйте вопрос без ответа, не выбирайте сразу несколько ответов. Следует выбрать только один ответ.

Если захотите исправить свой ответ, сделайте это так, чтобы было понятно, как Вы исправили. Но лучше, если исправлений не будет.

Если Вам все ясно, то приступайте. Только, пожалуйста, будьте повнимательнее. И помните: различайте вопросы, где говорится о Вас лично, а где говорится о руководителях вообще.

Вопросник

1. Известно, что подчиненные не всегда, выполняют распоряжения руководителя. Причина тому:

- а) чаще всего — в неблагоприятных обстоятельствах,
- б) чаще всего — это слабый руководитель,
- в) чаще всего — это сами подчиненные.

2. Всегда ли Ваши подчиненные стремятся выполнить Ваши разумные распоряже-

¹ Если вдруг Вы, мой читатель, никогда не были начальником и у Вас никогда не было подчиненных, то Вам все равно приходилось в жизни воздействовать на других людей (на своих младших братьев-сестер, на своих детей, на своих младших друзей и т.п.). Вспомните, как Вы ими руководили, они ведь тоже были в какой-то степени Вашими подчиненными. Будем считать, что это была как бы Ваша работа руководителем.

ния?

- а) стремятся, но к сожалению очень редко,
 - б) стремятся иногда,
 - в) стремятся не то, чтобы очень часто, но и не очень редко,
 - г) стремятся часто,
 - д) стремятся абсолютно всегда.
3. Вы хотите, чтобы подчиненные выполняли Ваши разумные распоряжения?
- а) мое желание здесь не играет никакой роли,
 - б) хочу, чтобы так было иногда,
 - в) хочу, чтобы так было не то, чтобы часто, но и не редко,
 - г) хочу, чтобы так было часто,
 - д) хочу, чтобы так было абсолютно во всех случаях.
4. Известно, что некоторые руководители охотно делают замечания своим подчиненным публично, а не с глазу на глаз. Это вызвано:
- а) чаще всего — неблагоприятно сложившимися обстоятельствами,
 - б) чаще всего — слабым руководителем,
 - в) чаще всего — самими подчиненными.
5. Вы всегда критикуете своих подчиненных за их проступки с глазу на глаз (без посторонних), а не публично?
- а) делаю так только лишь иногда,
 - б) считаю, что такая критика, абсолютно не эффективна,
 - в) делаю так не то, чтобы часто, но и не редко,
 - г) делаю так часто,
 - д) делаю так в общем-то всегда.
6. Всегда ли следует за дисциплинарные нарушения критиковать подчиненных только с глазу на глаз (без присутствия посторонних)?
- а) считаю, что так надо поступать иногда,
 - б) считаю, что такая критика абсолютно не эффективна,
 - в) считаю, что так надо поступать не то, чтобы очень часто, но и не очень редко,
 - г) считаю, что так надо поступать часто,
 - д) считаю, что так надо поступать вообще-то всегда.
7. Известно, что некоторые подчиненные не всегда внутренне соглашаются с распоряжением своего руководителя. Причина тому:
- а) чаще всего — в неблагоприятных обстоятельствах,
 - б) чаще всего — в слабом руководителе,
 - в) чаще всего — в самих подчиненных.
8. Ваши подчиненные выполняют Ваши распоряжения практически всегда добровольно?
- а) так бывает часто,
 - б) считаю, что в этом нет необходимости,
 - в) так бывает не то, чтобы часто, но и не редко,
 - г) так бывает иногда,
 - д) так бывает почти всегда.
9. Вы хотите, чтобы Ваши распоряжения выполнялись *только* добровольно?
- а) хочу, чтобы так было часто,
 - б) мое желание здесь не играет никакой роли,
 - в) хочу, чтобы так было не то, чтобы часто, но и не редко,
 - г) хочу, чтобы так было вообще-то иногда,
 - д) хочу, чтобы так было абсолютно всегда.
10. Известно, что некоторые руководители не всегда должным образом реагируют на проступки подчиненных. Причина тому:
- а) чаще всего — в неблагоприятно сложившихся обстоятельствах,
 - б) чаще всего — в слабом руководителе,
 - в) чаще всего — в подчиненном, который только и ждет конфликта.
11. Чтобы избежать конфликта, Вы иногда делаете вид, что не замечаете проступков

своих подчиненных?

- а) поступаю так очень часто,
- б) поступаю так редко,
- в) поступаю так не то, чтобы часто, но и не редко,
- г) поступаю так нередко,
- д) никогда, так не поступаю.

12. Следует ли на *каждый* проступок подчиненных реагировать должным образом (как и следует реагировать руководителю)?

- а) считаю это практически малоэффективным,
- б) следует реагировать очень часто,
- в) следует реагировать не то, чтобы часто, но и не редко,
- г) следует реагировать только в особых случаях,
- д) следует реагировать всегда.

13. Известно, что руководители не всегда внимательно выслушивают своих подчиненных, перебивая их на полуслове. Причина тому:

- а) чаще всего — неблагоприятные обстоятельства,
- б) чаще всего — слабый руководитель,
- в) чаще всего — сами подчиненные.

14. Выслушиваете ли Вы внимательно своих подчиненных, не перебивая и не останавливая их?

- а) так бывает часто,
- б) так бывает редко,
- в) так бывает не то, чтобы часто, но и не редко,
- г) так бывает абсолютно во всех случаях,
- д) считаю, что в общем-то особого значения это не имеет.

15. Всегда ли надо до конца выслушивать подчиненных, не останавливая их?

- а) надо так поступать часто,
- б) надо так поступать иногда,
- в) надо так поступать не то, чтобы часто, но и не редко,
- г) надо так поступать абсолютно во всех случаях,
- д) считаю, что особого значения это не имеет.

16. Известно, что некоторые руководители часто полагают, что лучше сделать самому, чем дожидаться, когда подчиненный раскачается, пока, разберется, что к чему. Такие действия руководителя вызываются:

- а) чаще всего — обстоятельствами,
- б) чаще всего — слабым руководителем,
- в) чаще всего — самими подчиненными.

17. Часто ли Вы предпочитаете лучше самому сделать за подчиненного, чем растолковывать, что к чему?

- а) это бывает очень часто,
- б) это бывает очень редко,
- в) это бывает не то, чтобы часто, но и не редко,
- г) это бывает нередко,
- д) это практически никогда, не бывает.

18. Вы хотели бы так руководить подчиненными, чтобы никогда не делать за них их работу?

- а) стремиться к этому не считаю необходимым,
- б) хотел бы, чтобы так было почаще,
- в) хотел бы, чтобы так было не то, чтобы часто, но и не редко,
- г) хотел бы, чтобы так было иногда,
- д) хотел бы, чтобы так было абсолютно во всех случаях.

19. Известно, что не все подчиненные испытывают к своим руководителям личную

симпатию, причина тому:

- а.) чаще всего — неблагоприятные обстоятельства,
- б) чаще всего — слабый руководитель,
- в) чаще всего — сами подчиненные.

20. Все ли Ваши подчиненные испытывают к Вам личную симпатию?

- а) подавляющее большинство,
- б) меня это абсолютно не интересует,
- в) примерно половина,
- г) многие,
- д) некоторые.

21. Вам хотелось бы, чтобы все подчиненные испытывали бы к Вам личную симпатию?

- а) хотелось бы, чтобы испытывали все,
- б) считаю, что это не имеет абсолютно никакого значения,
- в) хотелось бы, чтобы испытывали примерно половина подчиненных,
- г) хотелось бы, чтобы испытывали подавляющее большинство,
- д) хотелось бы, чтобы испытывали некоторые.

22. Нередко бывает, что подчиненный, получив заслуженное взыскание, испытывает отрицательные эмоции больше к руководителю, чем к себе. Это обычно вызывается:

- а) чаще всего — особо сложившимися обстоятельствами,
- б) чаще всего — неумелым руководством,
- в) чаще всего — теми, на кого наложено взыскание.

23. Часто ли Ваши подчиненные, получив от Вас заслуженное взыскание, испытывают к Вам отрицательные чувства?

а) меня абсолютно не интересует, какие они испытывают при этом ко мне чувства,
б) в таких случаях практически никогда не испытывают ко мне отрицательных чувств,

в) в этих случаях испытывают отрицательные чувства не то, чтобы часто, но и не редко,

- г) в этих случаях испытывают отрицательные чувства очень часто,
- д) в этих случаях испытывают отрицательные чувства, но иногда.

24. Вы хотели бы, чтобы Ваши подчиненные, получив от Вас заслуженное взыскание, не испытывали бы к Вам при этом никаких отрицательных чувств?

- а) считаю, что для дела, это не имеет абсолютно никакого значения,
- б) хотел бы, чтобы так было абсолютно всегда,
- в) хотел бы, чтобы так было не то, чтобы часто, но и не редко,
- г) хотел бы, чтобы так было иногда,
- д) хотел бы, чтобы так было все-таки часто.

25. Известно, что у некоторых руководителей *редко* бывает приветливое выражение лица, когда, они разговаривают с некоторыми подчиненными. Причина тому:

- а) чаще всего — обстоятельства,
- б) чаще всего — в слабом руководителе,
- в) чаще всего — в подчиненных.

26. Разговаривая с подчиненными, Вы всегда стараетесь иметь при этом приятное выражение лица?

- а) достаточно часто стараюсь,
- б) не считаю это необходимым,
- в) стараюсь не то, чтобы часто, но и не редко,
- г) иногда стараюсь,
- д) стараюсь всегда.

27. Разговаривая с подчиненными, всегда ли необходимо иметь приветливое выражение лица?

- а) считаю, что это нужно делать часто,

- б) считаю, что для дела это не имеет особого значения,
в) считаю, что это нужно не то, чтобы часто, но и не редко,
г) считаю, что это нужно иногда,
д) считаю, что это нужно всегда.
28. Бывает, что руководители относительно легко наживают себе недоброжелателей среди подчиненных. Причина, тому:
- а) чаще всего — в неблагоприятно сложившихся обстоятельствах в данном коллективе,
б) чаще всего — в слабом руководителе,
в) чаще всего — в подчиненных.
29. Многие ли Ваши подчиненные являются Вашими близкими единомышленниками?
- а) считаю, что особого значения это не имеет,
б) многие подчиненные являются моими единомышленниками,
в) моими единомышленниками являются примерно половина моих подчиненных,
г) моими единомышленниками являются некоторые мои подчиненные,
д) моими единомышленниками являются подавляющее большинство моих подчиненных.
30. Вы хотели бы, чтобы все Ваши подчиненные стали бы Вашими единомышленниками?
- а) не считаю это необходимым,
б) хотел бы, чтобы такими стали большинство,
в) хотел бы, чтобы такими стали примерно половина подчиненных,
г) хотел бы, чтобы такими стали отдельные подчиненные,
д) хотел бы, чтобы такими стали все подчиненные.
31. Известно, что некоторых руководителей не интересует, как лично к ним относятся их подчиненные. Это объясняется:
- а) чаще всего — большой загруженностью, то есть неблагоприятными обстоятельствами,
б) чаще всего — неумелым руководством,
в) чаще всего — самими подчиненными.
32. Вам известно, как к Вам лично относятся Ваши подчиненные?
- а) знаю, как относятся ко мне лично некоторые подчиненные,
б) знаю, как ко мне лично относятся все мои подчиненные,
в) знаю, как ко мне лично относятся примерно половина подчиненных,
г) не считаю необходимым интересоваться этим, есть вещи важнее,
д) знаю, как относятся ко мне лично многие подчиненные.
33. Надо ли руководителю всегда знать, как лично к нему относится каждый из его подчиненных?
- а) надо знать, как лично относятся только отдельные подчиненные,
б) надо знать, как лично относятся все его подчиненные,
в) надо знать, как лично относятся примерно половина подчиненных,
г) не считаю это необходимым, у руководителя есть вещи поважнее,
д) надо знать, как лично относятся многие подчиненные.
34. Известно, что некоторые руководители, здороваясь с подчиненными, редко называют их при этом по имени-отчеству (хотя и знают). Причина, тому:
- а) чаще всего — в неблагоприятных обстоятельствах,
б) чаще всего — в слабом руководителе,
в) чаще всего — в самих подчиненных.
35. Встречаясь с подчиненными, всегда ли Вы к слову «Здравствуйте» добавляете при этом его имя-отчество?
- а) иногда,
б) считаю достаточным и одного «Здравствуйте»,

- в) не то, чтобы часто, но и не редко,
г) часто,
д) всегда.
36. Здороваясь с подчиненным, обязательно ли при этом надо называть его по имени-отчеству?
а) считаю, что так надо поступать иногда,
б) мне это совершенно безразлично,
в) считаю, что так надо поступать не то, чтобы часто, но и не редко,
г) считаю, что так надо поступать часто,
д) считаю, что так надо поступать практически всегда.
37. Известно, что некоторые руководители воздерживаются от того, чтобы похвалить подчиненного, даже если это заслужено и уместно. Причина, тому:
а) чаще всего — в неблагоприятных обстоятельствах,
б) чаще всего — это слабый руководитель,
в) чаще всего — сами подчиненные.
38. Всегда ли Вы хвалите своих подчиненных, если они этого заслуживают?
а) абсолютно всегда,
б) иногда,
в) не то, чтобы часто, но и не редко,
г) считаю, что слишком большого значения это не имеет,
д) часто.
39. Следует ли говорить *отдельным подчиненным* об их успехах, достижениях, о том как они хорошо работают?
а) считаю, что следует абсолютно всегда,
б) считаю, что следует, но лишь иногда,
в) считаю, что следует не то, чтобы часто, но и не редко,
г) считаю, что большого значения это не имеет,
д) считаю, что следует часто.
40. Известно, что некоторые руководители порой теряют терпение, разговаривая с тем или иным подчиненным. Причина тому:
а) чаще всего — в неблагоприятно сложившихся обстоятельствах,
б) чаще всего — в слабом руководстве,
в) чаще всего — в подчиненных.
41. Разговаривая с подчиненными, бывает, что Вы теряете самообладание и терпение?
а) так бывает иногда,
б) так бывает нередко,
в) так бывает не то, чтобы часто, но и не редко,
г) так бывает, к сожалению, очень часто,
д) так почти никогда не бывает.
42. Разговаривая с подчиненными, всегда ли нужно сдерживать свои отрицательные эмоции?
а) следует сдерживать часто,
б) следует сдерживать иногда,
в) следует сдерживать не то, чтобы часто, но и не редко,
г) считаю, что отрицательные эмоции в этих случаях никогда не повредят,
д) считаю, что следует сдерживать себя абсолютно во всех случаях.
43. Известно, что подчиненные не всегда схватывают сразу смысл слов некоторых руководителей. Причина тому:
а) чаще всего — в неблагоприятных обстоятельствах,
б) чаще всего — в неумелой формулировке руководителем своего распоряжения,
в) чаще всего — в подчиненных.
44. Всегда ли Ваши подчиненные на лету схватывают смысл Ваших распоряжений («на лету» — то есть сразу, без долгих объяснений)?
а) на лету схватывают очень редко,
б) в общем на лету схватывают почти всегда,

- в) на лету схватывают не то, чтобы часто, но и не редко,
 г) на лету схватывают часто, д) практически никогда этого не бывает.
45. Вы хотели бы, чтобы Ваши подчиненные всегда на лету (то есть сразу же, быстро) схватывали смысл Ваших распоряжений?
 а) хочу, чтобы так было иногда,
 б) хочу, чтобы так было абсолютно всегда,
 в) хочу, чтобы так было не то, чтобы часто, но и не редко,
 г) хочу, чтобы так было очень часто,
 д) считаю, что это не имеет особого значения.
46. Известно, что между руководителем и подчиненным иногда возникают конфликты, доходящие до ссор. Причина тому:
 а) чаще всего — обстоятельства,
 б) чаще всего — в слабом руководителе,
 в) чаще всего — подчиненные.
47. Часто ли у Вас с подчиненными возникают конфликты, доходящие до ссор?
 а) к сожалению, очень часто,
 б) все-таки часто,
 в) не то, чтобы часто, но и не редко,
 г) иногда,
 д) практически никогда.
48. Вы хотели бы, чтобы у Вас с подчиненными никогда не было бы конфликтов?
 а) меня эта проблема не очень волнует,
 б) считаю, что конфликты с подчиненными могут быть достаточно часто и в этом нет ничего особенного,
 в) считаю, что конфликты с подчиненными допустимы не очень часто, но и не очень редко,
 г) считаю, что конфликты с подчиненными иногда допустимы,
 д) считаю, что конфликты с подчиненными не должны быть ни при каких обстоятельствах.
49. Известно, что некоторые руководители, если у них и есть время, не всегда интересуются личными заботами (например, семейными проблемами) отдельных подчиненных. Причина тому:
 а) чаще всего — в неблагоприятных обстоятельствах,
 б) чаще всего — в слабом руководителе,
 в) чаще всего — в особенностях самих подчиненных.
50. Всегда ли Вы интересуетесь (если выпадает свободная минута) личными заботами своих подчиненных?
 а) интересуюсь всегда,
 б) интересуюсь часто,
 в) интересуюсь не то, чтобы часто, но и не редко,
 г) интересуюсь иногда,
 д) считаю, что большого значения это не имеет.
51. Следует ли руководителю всегда искренне интересоваться личными заботами своих подчиненных?
 а) следует это делать всегда,
 б) следует это делать часто,
 в) следует это делать не то, чтобы часто, но и не редко,
 г) следует это делать иногда,
 д) считаю, что большого значения это не имеет.
52. Известно, что некоторые руководители легко поддаются на спровоцированные подчиненными конфликты. Причина тому:
 а) чаще всего — объективные обстоятельства,
 б) чаще всего — слабый руководитель,

- в) чаще всего — конфликтные подчиненные.
53. Бывает ли, что Ваши подчиненные легко провоцируют Вас на конфликты?
- а) бывает все-таки очень часто,
 - б) бывает все-таки часто,
 - в) бывает не то, чтобы часто, но и не редко,
 - г) бывает, но редко,
 - д) никогда не бывает.
54. Иногда встречаются такие подчиненные, которые спорят с руководителем по любому поводу, даже по пустяку. Вы хотели бы, чтобы среди Ваших подчиненных были такие?
- а) считаю, что такие подчиненные просто необходимы,
 - б) хотел бы, чтобы такими были многие мои подчиненные,
 - в) хотел бы, чтобы такими были половина моих подчиненных,
 - г) хотел бы, чтобы такими были некоторые мои подчиненные,
 - д) хотел бы, чтобы не было ни одного такого подчиненного.
55. Известно, что некоторые руководители, решая важные вопросы, не всегда советуются со своими подчиненными. Причина тому:
- а) чаще всего — неблагоприятные обстоятельства,
 - б) чаще всего — в слабом руководителе,
 - в) чаще всего — в подчиненных.
56. Решая серьезные вопросы, всегда ли Вы советуетесь при этом с кем-нибудь из подчиненных?
- а) считаю, что для дела это не может иметь очень большого значения,
 - б) иногда советуюсь,
 - в) советуюсь не то, чтобы часто, но и не редко,
 - г) всегда советуюсь,
 - д) советуюсь часто.
57. Решая важные вопросы, обязательно ли следует спрашивать мнение подчиненных?
- а) считаю, что для дела это не может иметь очень большого значения,
 - б) следует спрашивать, но лишь иногда,
 - в) следует спрашивать не то, чтобы часто, но и не редко,
 - г) всегда следует спрашивать,
 - д) часто следует спрашивать.
58. Известно, что некоторых руководителей не волнует, совпадает ли его распоряжение с личным желанием подчиненного выполнить данное распоряжение. Причина тому:
- а) чаще всего — в неблагоприятных обстоятельствах,
 - б) чаще всего — это слабый руководитель,
 - в) чаще всего — в самих подчиненных.
59. Стараетесь ли Вы найти личную заинтересованность подчиненного в выполнении Вашего задания?
- а) иногда стараюсь найти его личную заинтересованность,
 - б) не считаю нужным это делать,
 - в) стараюсь найти не то, чтобы часто, но и не редко,
 - г) часто стараюсь найти,
 - д) стараюсь найти очень часто.
60. Вы хотели бы, чтобы Ваши распоряжения совпадали бы с личным желанием подчиненного выполнить данное распоряжение?
- а) хотел бы, чтобы совпадали иногда,
 - б) считаю это совсем не обязательным,
 - в) хотел бы, чтобы совпадали не то, чтобы часто, но и не редко,
 - г) хотел бы, чтобы совпадали часто,
 - д) хотел бы, чтобы совпадали всегда.
- Если Вы ответили на все эти вопросы, то теперь следует оценить Ваши результаты.

Обработка результатов тестирования

Прежде всего: ответы на вопросы 1, 4, 7 и т.д., то есть те, где было только *три* ответа («а», «б», «в») не оцениваются, они относятся к «техническим» вопросам (но отвечать на них нужно было обязательно). Результаты оценивают только по тем вопросам, которые имеют *пять ответов*.

Каждому из пяти ответов приписывается определенное число баллов. По этой таблице «Ключи» можно узнать, какое количество баллов Вы получили за каждый ответ, при этом ответ «в», то, это оценивается (во всех вопросах) в 3 балла.

КЛЮЧИ

На первом этапе Вам надо написать напротив выбранного Вами варианта ответа соответствующий ему балл. Например, если Вы, отвечая на вопрос №2, выбрали, например, ответ «а», то, в соответствии с «Ключами», этот ответ соответствует 1 баллу. Если же Вы выбрали ответ «д» — то этот ответ оценивается в 5 баллов.

На втором этапе Вам надо сложить все баллы, полученные за ответы на вопросы №№ 2, 5, 8, 11, 14, 17, 20, 23, 26, 29, 32, 35, 38, 41, 44, 47, 50, 53, 56, 59 (отмечая их галочками на полях). Полученную сумму разделите на количество этих вопросов, то есть на 20. Например, у Вас получилась сумма 83 баллов : 20 = 4,1 балла. Запомните этот очень важный результат. Теперь сложите баллы всех остальных вопросов (не отмеченных галочками) и

№ вопроса	Ответы а, б, г, д	№ вопроса	Ответы а, б, г, д	№ вопроса	Ответы а, б, г, д	№ вопроса	Ответы а, б, г, д
1	-----	16	-----	31	-----	46	-----
2	1,2,4,5	17	1,4,2,5	32	2,5,1,4	47	1,2,4,5
3	1,2,4,5	18	1,4,2,5	33	2,5,1,4	48	1,2,4,5
4	-----	19	-----	34	-----	49	-----
5	2,1,4,5	20	5,1,4,2	35	2,1,4,5	50	5,4,2,1
6	2,1,4,5	21	5,1,4,2	36	2,1,4,5	51	5,4,2,1
7	-----	22	-----	37	-----	52	-----
8	4,1,2,5	23	1,5,2,4	38	5,2,1,4	53	1,2,4,5
9	4,1,2,5	24	1,5,2,4	39	5,2,1,4	54	1,2,4,5
10	-----	25	-----	40	-----	55	-----
11	1,4,2,5	26	4,1,2,5	41	4,2,1,5	56	1,2,5,4
12	1,4,2,5	27	4,1,2,5	42	4,2,1,5	57	1,2,5,4
13	-----	28	-----	43	-----	58	-----
14	4,2,5,1	29	1,4,2,5	44	2,5,4,1	59	2,1,4,5
15	4,2,5,1	30	1,4,2,5	45	2,5,4,1	60	2,1,4,5

тоже разделите на их количество, т.е. тоже на 20. И Вы получите еще одну важную оценку Вас как руководителя. Предположим, Вы получили по этой группе вопросов 5,0 баллов (кстати, наивысшая из возможных оценок).

И что же означают эти две оценки (в нашем примере 4,1 и 5,0)?

Первое число (каким бы оно не было) означает оценку в пятибалльной шкале *Вашего умения работать с людьми на сегодняшний день*. Ясное дело, что если бы оценка была 5 баллов, то это соответствовало бы отличной оценке Ваших умений работать с подчиненными (и, кстати, тогда Вам бы и не надо было бы читать ту книгу, которую рекомендовал Ваш автор). 4 балла соответствуют оценке «хорошо», 3 балла — сами понимаете, «удовлетворительно», а 2 или 1 балл — ну, ясно, что это значит.

Итак, первая оценка — это как Вы умеете работать с людьми, с персоналом, оценка «могу». А вот вторая оценка — это оценка «хочу», оценка того, каким бы Вы хотели стать руководителем. Если вторая оценка, допустим, 5 баллов, значит тестируемый знает, каким должен быть идеальный руководитель, и — главное — стремится к этому; если 4 балла — тестируемый стремится быть только хорошим руководителем; если получено 3 балла — хочет быть удовлетворительным (не больше) руководителем; ну а если вдруг 2 или 1 балл (с одним баллом мы еще не встречали таких руководителей) — плохо, он не знает, каким должен быть

руководитель, а не зная, и не стремится быть настоящим руководителем.

Как правило, вторая оценка («хочу») всегда выше первой. Другое дело, на сколько выше, да и какова эта оценка в абсолютном измерении. Ведь одно дело, когда соотношение «могу»/«хочу» будет $4/5$, и совсем другое дело, когда $2/3$.

Итак, Вы получили некое соотношение этих двух оценок. Как интерпретировать эти соотношения?

Интерпретируем ваши результаты

В зависимости от величины и соотношения этих оценок все 15 комбинаций (от $5/5$ до $1/1$) позволили всех руководителей разделить на пять следующих групп: 1-я группа — сюда вошли руководители с результатами $5/5$ к $4/5$. Условно эту группу руководителей можно назвать «идеальной». (Вот из таких определенно получаются отличные руководители самого высокого ранга.); 2-я группа — сюда вошли руководители с результатами $4/4$, $3/5$, $3/4$ и $2/5$. Эту группу руководителей можно назвать «высоко перспективной»; 3-я группа — сюда вошли руководители с результатами $3/3$, $2/4$, $1/5$, $1/4$ и $2/3$. Эту группу можно назвать «слабо подготовленной»; 4-я группа — сюда вошли руководители с результатами $1/3$, $2/2$. Условно ее можно назвать «весьма слабой» или «неподготовленной»; 5-я группа — сюда вошли руководители с результатами $1/2$ и $1/1$. Условно эту группу следовало бы назвать как «совершенно не подготовленную» и при этом «малоперспективную» в плане роста совершенства профессионального общения.

Представленная классификация руководителей по соотношению их актуального уровня совершенства профессионального общения и уровня, которого они стремятся достигнуть (идеального уровня), то есть по соотношению «могу/хочу» применима для любой категории руководителей, любого их ранга, сферы деятельности. Независимо от того, какую должность занимает руководитель, но если его показатель отношения «могу/хочу» — $4/5$, он относится к «идеальной» группе руководителей по умению строить профессиональное общение, по способности профессионально управлять людьми. Равно, какую бы высокую должность не занимал руководитель с показателем, например, $2/3$, он относится к группе слабо подготовленных в области профессионального общения.

Резюме

Теперь Вы знаете о своих внутренних резервах руководителя. Теперь Вы знаете и о средствах их реализации. Дело за малым — осуществить все это на практике, самостоятельно или с помощью профессионального психолога. Если Вы придете к выводу, что такое участие со стороны профессионального психолога была бы желательна и уместно, то к Вашим услугам не только учебное пособие по управлению людьми (Панасюк А.Ю. Как убеждать в своей правоте. Современные психотехнологии убеждающего воздействия. М., Изд-во Дело, 2003.), но и пособие по управленческой имиджологии: как формировать имидж руководителя (Панасюк А.Ю. Я — Ваш имиджмейкер и готов помочь сформировать Ваш профессиональный имидж. М., Изд-во Дело, 2003.). Путь к акме открыт, дальнейшее определяется мотивацией.

© Панасюк А. Ю., 2004

А. С. Мельничук

СУБЪЕКТИВНЫЕ МОДЕЛИ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАДРОВ НА ЭТАПЕ ПОЛУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Специфика психологической подготовки управленческих кадров

Социальные изменения, произошедшие в стране за последние 20 лет, существенно повлияли на место и роль психологии в обществе. Во-первых, произошедшие перемены оказались связаны со значительным числом проблем (политических, национальных, экономических и т.д.), продуктивное решение которых невозможно без учета их психологических механизмов. Во-вторых, значительно расширился спектр вопросов, способных привлечь внимания психологов (а некоторые темы, связанные, например, с психологией политической элиты прежде были немыслимы). В-третьих, снятие ограничений на информационный обмен, доступность психологической информации дали возможность психологам познакомиться со многими ранее недоступными концепциями и технологиями, а простым гражданам — хотя бы на бытовом уровне соприкоснуться с психологической проблематикой¹.

В результате сочетания этих и ряда других факторов (анализ их взаимодействия мог бы стать предметом отдельного исследования) произошел бурный рост интереса как к психологии, так и к профессии психолога. По мнению самих практических психологов, наблюдается рост как востребованности их деятельности, так и её популярности. Они отмечают наличие своеобразной моды на психологию, когда «популярность, нарастая быстрее востребованности, косвенно способствует росту последней» [9, с. 4]. Отражением данной ситуации является то, что только в Москве образование по специальности «психология» предлагают около 90 высших учебных заведений, часто непрофильных [8, с. 80], не считая различных вариантов краткосрочного обучения.

Следует отметить, что сегодня работа психолога стала рассматриваться не только как сфера традиционной научно-педагогической или консультативной деятельности, но и в значительной мере как форма бизнеса, предоставления услуг, способная обеспечить достаточно высокий уровень благосостояния. Не случайно, как показало исследование Г.И. Марасанова, «стремление заработать является одним из наиболее мощных мотивов деятельности практических психологов» [9, с. 5].

Все это достаточно остро ставит проблему профессионализма психолога, который в силу специфики своей работы имеет дело с «душой» другого. А.А. Бодалев в связи с этим подчеркивает, что психолог обязан не просто обладать определенными знаниями и навыками, но быть творческой личностью, для которой человек является высшей ценностью, а проникновение во внутренний мир определяется нравственным императивом [4, с. 128].

Представляется, что именно данным обстоятельством (а отнюдь не тезисом «психология — это наука об изучении психологов») можно объяснить, что в структуре психологических и акмеологических исследований последнего времени заметное место занимают работы, посвященные различным сторонам подготовки специалистов соответствующего профиля.

Можно выделить несколько «магистральных» направлений таких исследований. Первое — это выявление детерминант выбора профессии психолога, находящиеся в фокусе внима-

¹ Следует отметить, что быстрое внедрение прикладной психологии на отечественную «почву» далеко не всегда было позитивным и экологичным. Это выразилось в некорректном применении методов психологической диагностики, использовании технологий воздействия на массовое сознание (вспомним феномен Кашпировского и МММ), популяризации псевдонаучных подходов и т.д.

ния как диссертационных (О.Б. Полякова, 2000), так и иных форм исследований [15, 16, 17], а также специфика видения самими психологами своей карьеры (А.М. Шевелева, 2000).

Второе направление — это осмысление процесса личностно-профессионального развития и профессионального становления психологов (докторская диссертация Л.В. Темновой, 2001; кандидатские диссертации Г.М. Белокрыловой, 1997; А.Л. Ласыгина, 1999; Т.А. Казанцевой, 2000; И.Б. Терешкиной, 2000).

В свете отмеченной выше специфики профессии психолога в системе видов деятельности типа «человек—человек» представляется весьма важным обращение к таким вопросам, как совершенствование рефлексивной культуры психологов (Н.М. Пинегина, 1997), выявление особенностей восприятия личности и работы психолога окружающими (И.Г. Сизова, 1999).

Однако, несмотря на несомненную актуальность и важность этих работ, следует отметить, что подавляющее большинство проведенных к настоящему времени исследований отражает лишь один (хотя и существенный) аспект подготовки психологических кадров — обучение на этапе получения первого высшего образования. Соответственно, объектом изучения выступают преимущественно студенты вузов. В то же время сегодня значительное число получающих психологическое образование — это взрослые люди, уже имеющие одно (а порой и не одно) высшее образование.

В отношении данной категории слушателей¹ в полной мере справедливы те характеристики, которые традиционно выделяются в отношении обучения взрослых. Так, одной из ключевых характеристик выступает наличие достаточно большого опыта, через который рассматриваются предлагаемые программы подготовки. Эти люди уже выполняют профессиональную деятельность, что также влияет на специфику запросов к учебному процессу. Данная особенность сочетается с отмеченным выше опытом обучения как в вузовской системе, так и на различных формах повышения квалификации, тренинговой работы и т. д.

Поэтому у рассматриваемого контингента обучающихся психологии с гораздо большей вероятностью, чем у студентов вузов, будет сформирована собственная позиция по отношению к учебному процессу. С учетом уже сформировавшихся личностных качеств и, в особенности, при наличии высокой самооценки (подтвержденной достижениями в основной деятельности) такая позиция будет определять повышенную субъектность слушателя и ее существенное влияние как на характер взаимодействия с преподавателями, так и на восприятие материала.

Поэтому значимой детерминантой успешности обучения взрослых людей будет как характер ориентации самого человека на повышение своего потенциала, так и степень соответствия учебного процесса его запросам. Поэтому мы полагаем, что обязательным условием повышения качества непрерывного образования становится выявление *субъективной модели личностно-профессионального развития*. Под такой моделью мы понимаем систему сложившихся у слушателя к моменту начала обучения представлений о будущей подготовке. Представляется, что в структуру такой модели имплицитно должны быть включены, как минимум, следующие компоненты:

- *целевые (результативные)* — каково смысловое наполнение подготовки, образ желаемого итога обучения;
- *процессуально-содержательные* — какие направления личностно-профессионального развития должны быть приоритетными, а какие менее значимы;
- *процессуально-организационные* — каковы представления слушателя о том, как, с его точки зрения должен быть организован учебный процесс, чтобы в максимально полно обеспечить достижение поставленных целей (данный элемент может быть обозначен как «*субъективная модель обучения*»);
- *прогностический* — оценка вероятности достижения поставленных целей и реализации желаемого процесса обучения.
- *самооценочный* — оценка достаточности своих личностных ресурсов для достижения поставленных целей и уровня профессионального развития по различным аспектам.

¹ Здесь и далее в данной статье мы употребляем термин «слушатель» для обозначения взрослого, получающего второе высшее образование (в отличие от студентов в привычном смысле слова).

При этом степень отрефлексированности такой модели может быть различной.

Важность учета субъективной модели обусловлена тем, что у учебного заведения и каждого конкретного преподавателя существуют свои имплицитные представления о том, как именно должен быть выстроен процесс подготовки, на слушателя с какими целями и ценностями они ориентируются, что является более, а что менее важным и т. д. Вполне возможно, что представления слушателей и преподавателей могут различаться, что, несомненно, влияет на процесс и результат обучения. Данное положение в целом применимо к различным уровням образования. Так О.Н. Родина и П.Н. Прудков отмечают, что у абитуриентов-психологов МГУ альтернативой выбранной профессии выступают преимущественно «практические» виды деятельности, но поскольку обучение на психологическом факультете более направлено на подготовку научных работников, то повышается вероятность конфликта представлений и разочарования в профессии [17, с. 58]. На подобную ситуацию указывает и А.А. Бодалев [3, с. 115].

Если использовать терминологию теории функциональной системы П.К. Анохина [1], то по своей роли субъективная модель личностно-профессионального развития может быть соотнесена с акцептором результатов действия. После сопоставления результатов подготовки со сложившейся на основе предшествующего опыта и опыта других людей субъективной моделью обучаемый принимает решение о степени коррекции своей стратегии поведения. Это, в первом приближении, может выражаться:

- в сохранении «статус-кво» (в силу удовлетворенности предложенной программой и формой обучения);
- в изменении самой модели (на более реалистичную или, наоборот, более «амбициозную»);
- в изменении своего учебного поведения, например, как это отмечено А.А. Бодалевым [3, с. 115], через творческую активность в освоении предлагаемого материала;
- в попытке трансформировать учебный процесс в соответствии со своими представлениями;
- в принятии решения о смене учебного заведения как не соответствующего потребностям и т. д.

Для более полной реализации принципов личностно-ориентированного обучения и разработки эффективных стратегий подготовки будущих психологов становится необходимым, во-первых, определение параметров существующих у них субъективных моделей личностно-профессионального развития, а во-вторых, выявление факторов, их детерминирующих. С учетом значимости этапа обучения для становления профессионала, данный аспект является весьма значимым для акмеологической науки и для всей системы подготовки управленческих кадров. Поэтому такая работа начата на кафедре акмеологии и психологии профессиональной деятельности РАГС при Президенте РФ. Ее основой выступает методология психолого-акмеологического подхода (академик РАО А.А. Деркач) и концепция мониторинга личностно-профессионального развития обучающихся в Академии (профессор Ю.В. Синягин) [5, 18].

Следует отметить, что основу контингента, получающего высшее психологическое образование в РАГС, составляют работники сферы управления (государственные служащие и представители других структур, занимающиеся управленческой деятельностью). Это обуславливает достаточно большую специфичность (или даже уникальность) рассматриваемой ситуации, в которой можно выделить два аспекта — «общенаучный» и «профессиональный».

Первый выражается в том, что если различные аспекты обучения управленческих кадров (в том числе и психологического) изучались весьма давно, то подготовка управленцев в рамках второго высшего образования по специализации «Психология управления» пока еще не получила полноценного отражения в рамках научных исследований.

Второй аспект связан с особенностями деятельности самих управленцев. Здесь также можно выделить две стороны проблемы. Прежде всего, работа в сфере управления относится к числу профессий типа «человек — человек (группа)». Значительная доля такого труда присутствует даже в деятельности специалистов, которые занимаются техническими вопросами, например, информационно-компьютерным обеспечением управления (казалось бы, принадлежа к типу профессий «человек — техника»). В силу этого психологическая составляющая является неотъемлемым элементом их труда, а психологическая компетентность

выступает одним из ключевых компонентов профессионализма деятельности (по существу — одним из акмеологических инвариантов) [2, с. 78]. Наш опыт работы с обучающимися в РАГС управленцами подтверждает, что получение психологических знаний и совершенствование умений для них весьма актуально и значимо.

Однако получение психологической подготовки и получение высшего образования по психологии — это, хотя и взаимосвязанные, но не идентичные аспекты повышения профессионального потенциала.

Решить первую задачу без получения качественно новой профессии управленец может и в рамках кратко- или среднесрочного обучения (курсы по психологии в ходе традиционного повышения квалификации или переподготовки). Следует учитывать, что получение именно второго высшего образования связано не только с более глубоким «проникновением» в интересующий материал, но также с гораздо большей учебной нагрузкой на человека, значительными временными, а для многих — и финансовыми затратами.

Отметим еще один нюанс. Если в рамках первого высшего образования студент получает профессию «психолог» и готовится собственно к деятельности в данной роли, то для слушателя РАГС спектр вариантов использования психологической подготовки гораздо шире:

- непосредственная работа по полученной специальности (в качестве преподавателя психологии или практического психолога в сфере управления);
- работа в качестве специалиста в определенной сфере с использованием полученных психологических знаний и умений для «дополнения» своей основной деятельности;
- приведение в соответствие своего образования и выполняемой работы;
- руководство подразделением, выполняющим функции, связанные с психологией (например, кадровым) или обеспечение возможности дать квалифицированный «заказ» специалисту-психологу и т.д.

Такая ситуация может как увеличивать «степень свободы», так и создавать проблемы «позиционирования» после завершения обучения. С одной стороны, слушатель РАГС, как отмечалось выше, уже имеет определенную профессию и часто сделал в ней карьеру. При этом, к сожалению, статус психолога в управленческих структурах ниже, чем у представителей «основных» специальностей — экономистов, финансистов, юристов, менеджеров различного профиля (именно по данным направлениям, как показывает опыт РАГС, и старается повышать свой потенциал большинство управленцев). В силу этого представляется, что первый вариант будущего «амплуа» слушателя (например, смена успешным руководителем своей работы на должность психолога) представляется менее вероятным, чем последующие.

С другой стороны, возможен акцент не столько на принятие принципиально иной профессиональной роли, сколько на сочетание преимуществ прежней и новой ролей. На смысловом уровне это может выражаться в такой позиции: «юристов и экономистов много, а специалистов в сфере психологии управления (или сочетающих опыт управленческой деятельности с глубокими психологическими знаниями) весьма мало». Это повышает степень конкурентоспособности и расширяет возможности приложения своих сил, давая шанс изменить (в случае необходимости) свою профессиональную траекторию.

Отметим, что полученная психологическая подготовка может быть применена не столько для актуальной профессиональной деятельности, сколько для личностного совершенствования, самопознания и т. д. Наши исследования показали [12, 14], что в структуре ожиданий слушателей РАГС от обучения практически всегда присутствует «экзистенциальная» составляющая, связанная с потребностью в переосмыслении своих жизненных и профессиональных проблем. Вероятно, еще в большей степени это может быть связано с психологической подготовкой.

С этой точки зрения весьма интересно диссертационное исследование Н.Б. Кучеренко (1998). Оно является одной из немногих работ, в которых рассматривается подготовка психологов-взрослых. В исследовании показано, что желание получить второе высшее образование по специальности «психология» в значительной степени связано с той или иной формой жизненного кризиса (неудовлетворенность профессией или возможностями самореализации, смена места работы, личностные затруднения и т. д.) и попытками его преодоления.

С учетом всего сказанного выше правомерным представляется исходить из того, что целевой аспект играет роль системообразующего как при принятии решения о поступлении на обучение, так и в построении системы учебной деятельности слушателя в целом и в той или иной форме отражается в субъективной модели личностно-профессионального

развития. Поэтому анализ смыслового аспекта подготовки, того, что именно означает для слушателя обучение психологии, чем обусловлено такое образовательное самоопределение, весьма важен для повышения качества обучения.

Литература

1. *Анохин П.К.* Избранные труды. Философские аспекты теории функциональной системы. – М., 1978.
2. *Бодалев Е.Н., Зазыкин В.Г.* Введение в акмеологию: Издание второе, переработанное и дополненное. – Калуга, 2001.
3. *Бодалев А.А.* Становлении психолога-профессионала // Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. – М., 1998. – С. 114–126.
4. *Бодалев А.А.* Быть профессионалом в психологии – это обязательно // Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. – М., 1998. – С. 127–135.
5. *Деркач А.А., Зазыкин В.Г., Синягин Ю.В.* Мониторинг личностно-профессионального развития в системе подготовки и переподготовки государственных служащих. – М., 1999.
6. *Козин Д.Г.* Психологические особенности школьных отличников и троечников: от детства до взрослости. Дисс... канд. психол. н. – М., 2000.
7. *Конюхов Н.И., Шакум М.Л.* Акмеология и тестология. – М., 1996.
8. *Лукьянова И., Круть Н.* Сначала пойми себя // Карьера. 2004. № 4. С. 80–85.
9. *Марасанов Г.И.* Мотивы профессиональной деятельности практикующего психолога. Материалы к выступлению на заседании кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности РАГС. Октябрь 2003 г. (рукопись).
10. *Марков В.Н.* Личностно-профессиональный потенциал управленца и его оценка. – М., 2001.
11. *Мельничук А.С.* Структура ожиданий от профессиональной переподготовки как показатель субъективной стратегии личностно-профессионального развития государственных служащих // Психология и её приложения. Всероссийская конференция. Ежегодник Российского психологического общества. Т. 9. Вып. 2. – М., 2002. – С. 408–409.
12. *Мельничук А.С.* Особенности смысловых ожиданий госслужащих от профессиональной переподготовки // Современные проблемы смысла жизни и акме. Материалы VI-VII симпозиумов ПИ РАО. – Самара. 2002. – С. 276–278.
13. *Мельничук А.С., Синягин Ю.В.* Профессиональное становление преподавателя системы последиplomной подготовки государственных служащих // Акмеология. 2003. № 1. С. 65–73.
14. *Мельничук А.С.* Экзистенциальное измерение профессиональной переподготовки государственных служащих // Смысл жизни и акме – 2003: 10 лет поиска: В 2 ч. / Под. ред. А.А. Бодалева, Г.А. Вайзер, Н.Л. Карповой. В.Э. Чудновского. Часть 1. М., 2004. С. 189–194.
15. *Молоканов М.В.* Влияние личностных особенностей на профессиональный выбор в практической психологии // Психологический журнал. 1998. Т. 19. № 2.
16. *Ососков В.П., Перельгина Е.Б., Фадеев В.В.* Имидж профессии психолога как мотив профессионального выбора // Мир психологии. 2003. № 4. С. 151–159.
17. *Родина О.Н., Прудков П.Н.* Как психологи выбирают профессию // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2002. № 3. С. 52–65.
18. *Синягин Ю.В., Мельничук А.С., Яблокова Е.А.* Психолого-диагностическое обеспечение профессиональной переподготовки кадров государственной службы. Учебно-методическое пособие. – М., 2000.

© Мельничук А. С., 2004

Окончание следует

АКМЕОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ЛИЧНОСТИ

Л. А. Степнова

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ АУТОПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ГОСУДАРСТВЕННЫХ СЛУЖАЩИХ

родуктивное развитие аутопсихологической компетентности (АК) государственных служащих опирается на социально-психологические, коммуникативные, психологические, когнитивные, педагогические, дидактические, креативные, собственно аутопсихологические, физиологические, организационные механизмы достижения АК на различных уровнях ее проявления (базовом, особенном, специальном) [2].

Акмеологические технологии развития АК включают комплекс психологических, психокоррекционных, педагогических, социально-психологических, психофизиологических технологий. Анализ и обобщение формируемых в рамках различных психокоррекционных школ технологий позволяет классифицировать их по уровню психического отражения: организмический (телесная терапия, релаксирующие психотехники); работа на уровне сознания (гештальттехники достижения позитивного интегрированного самосознания); личностный уровень (работа с субличностями с помощью техник НЛП, трансактного анализа, гештальттерапии и др.). Овладение данными акмеологическими действиями приводит к формированию базовых аутопсихологических способностей личности: достижению психоэнергетического баланса; позитивной интегрированной аутентичности (целостного непротиворечивого Я); произвольной регуляции (формированию и переструктурированию) личностных динамических подструктур и психических процессов (памяти, внимания, эмоций, мышления, воли).

Аутопсихологическая компетентность инициирует поиск и реализацию акмеологического ресурса специалиста через развитие профессиональной Я-концепции и овладение акмеологическими технологиями саморазвития [1, 3]. Развитие АК должно соответствовать разработанному алгоритму, стратегически учитывающему последовательность акмеологического вектора развития профессионала: от самопознания — через саморегуляцию — к творческой самореализации. Тактически алгоритм включает этапы: актуализации личностно-профессиональных проблем; формирования субъекта самопреобразующей деятельности; задания ориентировочной основы самопреобразующих действий; формирования операционально-технологической составляющей; перехода от внешних материализованных через внутреннее моделирование к внутренним интериоризированным действиям.

Комплексная методика организации процесса исследования АК государственных служащих включала следующие этапы: теоретический, методический, экспериментальный, аналитический. Были осуществлены констатирующее исследование и коррекционно-развивающий эксперимент. Цели исследования состояли в том, чтобы выявить необходимые и достаточные условия и факторы для оптимального развития АК профессионала; разработать методический инструментарий для оценки уровня развития АК; разработать систему активной аутопсихологической подготовки профессионала посредством индивидуальных, консультационных и групповых форм психолого-акмеологической работы — личностно-профессиональных собеседований, консультаций, практических занятий, тренингов.

В результате теоретического и эмпирико-статистического исследования были выявлены общие, дифференциально-типологические, психологические, социально-психологические, социально-перцептивные, когнитивные и организационно-психологические закономер-

ности развития АК, а также зависимости развития АК от профессионально-карьерных и социально-демографических параметров. Наиболее общая закономерность развития АК отражает ее взаимосвязь с развитием субъекта как творца собственной активности: выступая субъектом развития опыта собственной активности, человек совершенствует и развивает свою аутопсихологическую компетентность.

Развитие АК как свойства субъекта, отвечающего за внутрисубъективное развитие, с этой точки зрения можно представить в виде двухвекторной модели: с одной стороны, наращивание процессов внутренней дифференциации — углубление самопознания, расширение Я-концепции и т.д., с другой стороны — развитие интеграционных процессов, скрепляющих вновь образующиеся части в единое целое личности (процессы самоактуализации, самоопределения, самореализации). Каждый возраст можно характеризовать как специфический с точки зрения совокупной выраженности процессов интраиндивидуальной активности (самопознания, саморегуляции, самореализации), а также содержания АК в зависимости от решаемых жизненных и профессиональных (в зрелом возрасте) задач. Процесс развития АК практически бесконечен: при своей жизни человек создает теорию самого себя, которая носит принципиально незавершенный характер.

Взаимодействие внешнего (расширение сферы индивидуального сознания, возникновение нового личностного опыта за счет интерсоциальных связей) и внутреннего (последовательного и постоянного тождества себя с самим собой и развития изнутри) векторов развития АК обусловлено следующей закономерностью: активизация интраиндивидуальных процессов (дифференциация и интеграция) происходит в ситуации социального запроса, решения жизненных (профессиональных) задач. Внешняя среда делает вызов человеку, в ответ на который актуализируются и совершенствуются процессы АК, открывающие новые потенциалы и ресурсы развития личности.

Выявленная в результате анализа корреляционных зависимостей психологическая закономерность развития АК состоит в том, что люди с высокой степенью акцентуированности характера имеют низкий уровень развития АК.

Профессионально-карьерные закономерности, полученные на основе корреляционных зависимостей, отражают взаимозависимость уровня развития АК и карьерно-должностного статуса госслужащего и проявляются в: значимой взаимосвязи между должностью ($r=0,162$, $p<0,05$), числом подчиненных ($r=0,174$, $p<0,01$), стажем руководства ($r=0,149$, $p<0,05$) и уровнем развития АК.

Когнитивные закономерности отражают взаимозависимость показателей АК в когнитивной сфере и эффективности профессиональной деятельности: развитие когнитивных способностей (процессов и механизмов мышления, памяти, внимания) руководителей госслужбы повышает их АК в принятии управленческих решений, решении проблемных ситуаций и т.д., что в целом делает более эффективной их профессиональную деятельность в целом.

В результате исследований ($N=115$) доказано, что эффективный руководитель отличается от среднеэффективного по ряду личностных и интеллектуальных показателей. У него более высокий уровень эмоциональной лабильности (+4), импульсивности (+5), ригидности (+2), оптимистичности (+3); большая скорость мышления (+1), гибкость выбираемой стратегии (+4), точность решения задач (+3); преобладание вербальных способностей (+2); более успешное решение тестовых задач, связанных с переработкой социальной и поведенческой информации (+3); высокий показатель по шкале экстраверсии (+6); более высокие показатели по итогам решения смысловых задач (+2).

Для среднеэффективного руководителя характерны: низкая когнитивная сложность, жесткость семантических структур и в то же время оригинальность, нетрадиционность; импульсивность, восприимчивость к информации, работоспособность; незрелость уровня рефлексивного контроля.

Для эффективного руководителя характерна тенденция к когнитивному усложнению, специфическая направленность знаний; меньшая скорость обработки информации (связанная с депрессивностью); развивающийся уровень интеллектуального контроля, который

имеет специфическую направленность (проявления в отдельных областях деятельности); осознанная направленность и формирующиеся индивидуальные принципы познания.

Выявленная взаимосвязь и взаимообусловленность личностных и интеллектуальных показателей в развитии государственного служащего показывает необходимость применения акмеологических принципов целостности и интегративности при реализации технологий саморазвития. Взаимопересечения когнитивного и личностного уровней формируют специфический тип сознания, что в совокупности влияет на эффективность реализации профессиональных функций, в частности, определяет механизмы принятия управленческих решений.

Под оптимизацией развития АК государственных служащих понимается совокупность взаимосвязанных, взаимообусловленных объективными условиями и субъективными факторами элементов, образующих и обеспечивающих целостный процесс разработки и реализации технологий ее оценивания и развития в рамках существующей системы профессиональной подготовки и переподготовки кадров государственной службы.

Опираясь на закономерности развития АК, разработанную модель и систему развития АК, а также реальный уровень развития АК государственных служащих, предлагаются следующие пути оптимизации данного процесса: разработка концепции психолого-акмеологического сопровождения развития АК госслужащего, аутопсихологических тренингов, условий и факторов продуктивности данного процесса.

В ходе исследований АК госслужащих выявлена различная значимость подсистем психологических требований для разных должностных уровней (N=250): для руководителей высшего звена приоритетными являются подсистемы «руководитель — индивидуальный потенциал» и «руководитель — информация»; для руководителей среднего звена — «руководитель-подчиненный» и «руководитель — индивидуальный потенциал». Сделан вывод о необходимости дифференциально-типологического подхода в проведении развивающих тренингов АК для различных групп государственных служащих.

Психолого-педагогическое направление, обеспечивающее реализацию коррекционно-развивающих мероприятий в процессе профессиональной подготовки и переподготовки, определяется как комплекс мероприятий, направленных на специальное развитие, совершенствование и оптимизацию систем психической регуляции функций, состояний, качеств, установок, мотивов, поведения в рамках профессионально-значимых задач. Оптимизация процесса развития АК обеспечивается тем, что элементами психотехнологий являются: целенаправленно созданная развивающая ситуация, которая является источником овладения новым уровнем самопознания, новыми пластами деятельности, позволяет выстраивать новые алгоритмы поведения; игра как форма реализации развивающей ситуации; рефлексивный процесс как основной развивающий элемент. Технологически значимым является классификация коррекционно-развивающих самопреобразующих действий на: собственно развивающие (при недостаточном развитии), ограничивающие (при чрезмерном проявлении), компенсаторно-замещающие (при отсутствии необходимого качества). Так, при саморазвитии особое значение приобретает вопрос о знаке отклонения — желании развивать качество, «поднимаясь к идеалу», или восприятие качества как гипертрофированного, желание ограничить его проявления (А.А. Реан, Я.Л. Коломинский).

Содержание психолого-акмеологического обеспечения развития АК государственных служащих базируется на системе аутопсихологической подготовки и включает: разработку психолого-акмеологических и педагогических рекомендаций; внедрение психологической подготовки по конкретным направлениям. Реализация данного направления психологической работы с государственными служащими базируется на трехкомпонентной модели развития АК, включающей: наличный психологический потенциал (особенности нервной системы, тип темперамента, тип характера, энергетический потенциал, мотивационно-целевой порог); психологические стратегии (комплексы психологических умений, которые помогают человеку раскрыть свой потенциал); психологическую тренировку, направленную на развитие психологических стратегий.

Важным направлением психолого-акмеологического сопровождения профессио-

нальной деятельности государственных служащих является разработка индивидуальных программ карьерного роста на основе диагностики индивидуального карьерного стиля и включения на этой основе механизмов саморегуляции карьеры.

В целом модель психолого-акмеологического сопровождения развития АК государственного служащего определяется как система общих, частных и специальных технологий психолого-акмеологической помощи руководителю и специалисту, дифференцированно используемых для различных категорий государственных служащих, а также на различных этапах профессиональной карьеры, в различных условиях профессиональной деятельности.

Разработка и внедрение технологического модуля развития АК означает следующее: данный модуль может быть положен в основу развивающих тренингов по различным направлениям (в том числе и социально-психологического тренинга), что с необходимостью обеспечит эффективное формирование АК.

Диагностические замеры, сделанные с помощью шкалы АК в контрольной и экспериментальной группах, показали, что использование технологического модуля является значимым фактором развития АК. Приращение уровня АК в экспериментальной группе, где алгоритм использовался в полном объеме, было более значительным (в среднем на 12 баллов), чем в контрольной группе, где отсутствовал этап формирования субъекта развития (например, субъект развития — Я, имеющий проблемы в управлении своим временным ресурсом).

Аналогичные результаты были получены по другим тренингам, что позволило сделать ряд теоретических и практических выводов. При условии разработки сценария тренинга программно-целевой направленности на базе технологического модуля развития АК происходит формирование базовых навыков АК личности. Несоблюдение этапности или исключение одного из этапов (например, этапа формирования субъекта саморазвития в развиваемой области) приводит к низкой продуктивности тренинга, отсутствию высоких показателей развития. Проведение цикла специализированных аутопсихологических тренингов обеспечивает формирование высокого уровня АК специалиста, что позволяет ему в дальнейшем полноценно использовать внутренний психологический ресурс.

В ходе реализации технологического модуля развития АК в результате присвоения, интериоризации субъектом психологической информации, перевода АК с неосознаваемого на осознаваемый уровень формируются аутопсихологические инновации. Основными направлениями реализации типовой структуры модуля являются: формирование субъекта саморазвития; повышение аутосензитивности; повышение инструментальной гибкости в развиваемой области; обучение средствам управления психическими состояниями в развиваемой области: фиксирование состояний произвольности-непроизвольности поведения в развиваемой области, формирование навыков произвольного управления за счет первоначальной экстериоризации формируемого действия и дальнейшей интериоризации его во внутренний план; усиление общего личностного потенциала.

Результаты апробации технологического модуля в ходе развивающего аутопсихологического тренинга (N=35) показали следующее. Изменилась Я-концепция участников тренинга, она стала более психологизированной и глубокой с точки зрения развития базовой АК: выделения собственных типологических особенностей, сильных и слабых сторон. По результатам теста «Кто Я», проведенного в начале тренинга, были получены типичные ответы, мало различающиеся у участников семинара и представляющие набор стереотипных характеристик: социально-ролевые позиции (дочь, муж, руководитель, пенсионер, слушатель и т. д. — у 84%); астрологические позиции (Стрелец, ярко выраженный Телец и т. д. — у 67%); психологические характеристики: добросовестный, инициативная, «улитка - сама в себе», «спринтер в жизни и спорте» (у 89%) и т. д.

Углубление самопонимания выразилось в принципиальном изменении набора аутохарактеристик в «Психологических автопортретах», написанных участниками после теоретической и диагностической частей тренинга. В них типичными характеристиками стали следующие формулировки: «тревожный интроверт, пытающийся уйти от конфликтов,

имеющий собственную установку на ожидания»; или «интроверт по сути, экстраверт — на работе» (то есть разведение «глубины» и «фасада» поведения) (у 71%); назывались преобладающие механизмы психологической защиты: идентификация, образование реакций, рационализация и т.д. (у 56%); указывались типы мышления: «вербальный стиль мышления», «формально-логическое мышление», «целостно-интуитивное прогнозирование» (у 48%) и т. д.

При определении анонимного автора «Психологического портрета» участники тренинга компетентно пользовались показателями аутопсихологического оценивания, выделяя сильные и слабые стороны, типологические особенности своих партнеров по тренингу. Узнаваемость «Психологического портрета» являлась косвенной характеристикой АК, совпадением «Я-в самовосприятии» и «Я-в восприятии других». Углубление самопонимания повлияло на изменение самоотношения участников тренинга, что отразилось в увеличении показателей аутосимпатии (+5 баллов), самоуважения (+3 балла), самопринятия (+7 баллов), самоинтереса (+2 балла), самопонимания (+4 балла) теста самоотношения (проводилось два замера по данному тесту: до и после тренинга).

Таким образом, исходя из психологических особенностей профессиональной деятельности государственных служащих, в ходе коррекционно-развивающих тренингов необходимо сформировать психологические умения и навыки по следующим направлениям: развитие профессионального самосознания и Я-концепции; развитие профессионального мышления и памяти; развитие стрессоустойчивости и психоэмоциональной саморегуляции; развитие организационно-управленческой культуры, включая формирование управленческой компетентности в области принятия управленческого решения, командообразования, организационной среды и т. д.

Литература

1. Деркач А.А. Акмеологические резервы развития творческого потенциала личности. — М., 2000.
2. Деркач А.А., Степнова Л.А. Развитие аутопсихологической компетентности государственной службы. — М., 2003.
3. Деркач А.А. Акмеологические технологии диагностики и актуализации личностно-профессионального роста. — М., 2001.

© Степнова Л. А., 2004

*М. Ф. Секач, И. М. Смилык***ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ РУКОВОДИТЕЛЯ**

руководитель — основное звено системы управления государством, экономикой, производством, финансами, образованием, здравоохранением, коммерческой деятельностью и т. д. От состояния здоровья корпуса руководителей во многом зависит функционирование всех без исключения отраслей народного хозяйства, государственных и общественных организаций.

Решение повседневных служебных вопросов у руководителей связано с большой ответственностью не только за свою работу, но и за деятельность отдельных производственных систем и целых комплексов. Дефицит времени для решения оперативных задач, постоянные контакты с людьми, переключение с одного вида умственного труда на другой — все это вызывает значительное эмоциональное напряжение и предъявляет высокие требования, особенно к нервно-психической сфере вследствие напряжения внимания, мышления. Конфликты, неполадки, возникающие в работе, являются причиной нервно-эмоциональной напряженности, нервозности, снижения работоспособности. Отрицательные эмоциональные реакции, возникающие в различных ситуациях, имеют непосредственное отношение к проблеме стресса. Исходя из теории Г. Селье (1977) и Л. Леви (1976), неспецифическая реакция при нервно-эмоциональном напряжении, возникающая при различных видах деятельности, проявляется активацией симпатно-адрено-медуллярной и гипоталамус-гипофиз-адренокортикальной систем. Это значит, что выделение адреналина и норадреналина при умственной работе, выполняемой при наличии дефицита времени, на фоне отрицательных эмоций резко увеличивается. У руководителей выделение с мочой адреналина и норадреналина в процессе рабочего дня увеличивалось на 50–100% и больше! В конфликтных ситуациях отмечались еще больший выброс адреналина — до 200% (Л.И. Томашевская, 1969).

Известно, что полноту человеческой жизни как непреходящей ценности обуславливает здоровье, и наслаждение жизнью предполагает наличие здоровья. Здоровье является основным критерием надежности работников ведущих профессиональных групп. Степень надежности определяется целым рядом критериев. Основными составляющими понятия «надежности» человека можно считать социальную характеристику, психофизиологические параметры, показатели состояния здоровья. При всей важности понятия «здоровье» не так просто дать ему исчерпывающее определение. Существуют десятки концепций, основанных на различном понимании и определении здоровья.

Наиболее обобщенное определение здоровья дают эксперты ВОЗ: «Здоровье — это отсутствие психических, физических дефектов, а так же полное физическое, духовное и социальное благополучие». Выделяют, как правило, три основных признака здоровья:

- 1) структурная и функциональная сохранность систем и органов человека;
- 2) индивидуальная приспособляемость к физической и общественной среде;
- 3) сохранность привычного самочувствия.

Понятие «здоровье» характеризуется сложностью, многозначностью и неоднородностью состава. Несмотря на мнимую простоту его обыденного понимания, в нем отражаются фундаментальные аспекты биологического, социального, психического и духовного бытия человека в мире. Однако, если вопросы профилактики здоровья, укрепления защитных сил организма и лечения болезней находятся в поле зрения традиционной медицины, то сущностью и путями обеспечения здоровья, связанного с психологическим уровнем, охраной психического здоровья занимается психология здоровья.

Вопросы здоровья на этом уровне, так или иначе, связаны с человеком, где он предстает

как психическое целое. Приходится признать, что длительное время проблема здоровья оставалась «падчерицей» психологической науки. Психическое здоровье личности редко становилось предметом основательного исследования.

Относительный смысл здоровья хорошо раскрыл Н.М. Шустров (1924). Он считал, что трудно представить себе человека, который при всех негативных воздействиях извне остался бы неповрежденным. Иными словами абсолютно здорового человека просто не существует. В организме человека есть свои наиболее слабые места, которые при неблагоприятных условиях поражаются в первую очередь. Поэтому человек может быть здоровым только в определенных жизненных условиях. Причем одни условия могут быть нормальными для одного, а для другого они уже будут вредны, и приводят к нарушению функционирования организма.

Здоровье является одним из условий эффективной профессиональной деятельности. Оно составляет относительно неспецифическую динамическую основу продуктивности всех аспектов профессиональной деятельности и общего благополучия человека. Здоровье обуславливает гармоничное развитие личности и как следствие — достижение «акме». Цель таких исследований предполагает как выявление закономерностей, присущих здоровью индивида, так и разработку и реализацию на их основе должных мер по его укреплению и развитию.

Однако и в наше время все еще встречается убеждение, что для понимания здоровья достаточно обыденного здравого смысла, а значит здоровье — предмет мало подходящий или даже мало интересный для психологического исследования. Тем не менее, исследования, проведенные под эгидой ВОЗ, дали неожиданные и шокирующие результаты: к 2020 г. психические заболевания будут среди ведущих причин инвалидизации населения планеты, а униполярная депрессия будет занимать второе место после ишемической болезни сердца среди основных 10 заболеваний, приводящих к инвалидности (Т.Б. Дмитриева, 1998).

Одним из многочисленных вариантов депрессивных состояний выделяют «депрессию победителя» — *Entlastungsdepression* — описанная Э. Блейером [6]. Она, как и депрессия нервного истощения, является следствием длительного эмоционального напряжения в соединении с перенапряжением системы саморегуляции организма. Только в случае депрессии истощения это напряжение заканчивается поражением (*depression calamitatis*), а в случае «депрессии победителя» — заканчивается победой (*depression victoriae*). Это действительно депрессия «вершины»: она наступает в тот момент, когда спустя многие годы сильнейшего напряжения и труда человек неожиданно достиг цели, о которой так долго мечтал. Часто при этом типе депрессии наблюдается явление социальной индукции [2]. В депрессии этого типа обнаруживается одна из наиболее характерных черт человеческой природы, — она не терпит покоя. Человек должен к чему-либо стремиться, а когда достигает своей цели, то обычно чувствует беспокойство, пустоту, ощущение того, что «что-то не так», заставляющее его идти дальше. Такого вида депрессии являются характерными для людей, занятых напряженным творческим трудом: после периодов творческого подъема, у них часто наблюдаются периоды застоя. Тогда они начинают жаловаться на ощущение внутренней пустоты. Работа у них не идет, они не довольны своим делом и собой, у них исчезают все творческие замыслы.

Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) сравнивает депрессию с эпидемией, охватившей все человечество. На 51 сессии ВОЗ были объявлено: депрессия уже вышла на первое место в мире среди причин неявки на работу, на второе — среди болезней, приводящих к потере трудоспособности.

В 1997 г. 146 млн человек в мире лишились трудоспособности из-за депрессий. Только экономике США она наносит ежегодный ущерб в 53 млрд. долларов. Эта сумма включает в себя стоимость 290 миллионов потерянных рабочих дней, психотерапевтической помощи и снижения трудоспособности. В США, согласно данным Американской психиатрической ассоциации, депрессией страдает 15 млн человек.

Предрасположенность к развитию депрессии чаще наблюдается у наиболее полезных членов общества — это самые усердные, надежные, серьезные, совестливые и ответственные люди, с интеллектом, превышающим средний популяционный уровень на 20–40 % и даже 70 %. Депрессии чаще наблюдаются у лиц с достаточно высоким социальным и материальным статусом, хотя это может быть обусловлено и доступностью адекватной диа-

гностической, медицинской и психологической помощи этой категории населения.

Депрессия (от лат. *depressio* — подавление, угнетение) — психическое расстройство, характеризующееся патологически сниженным настроением (гипотимией) с негативной, пессимистической оценкой себя, своего положения в окружающей действительности и своего будущего. Депрессивное состояние наряду с искажением когнитивных процессов сопровождается моторным торможением, снижением побуждений к деятельности, соматовегетативными дисфункциями. Депрессивная симптоматика негативно влияет на социальную адаптацию и качество жизни.

В современной Международной Классификации Болезней (МКБ-10) основное значение придается вариантам течения депрессии.

Центральное место в систематике занимает категория «депрессивный эпизод» — большая депрессия, униполярная или монополярная депрессия, автономная депрессия. Униполярная депрессия может начинаться в любом возрасте, однако в 50 % случаев это возраст от 20–50 лет, то есть активная возрастная группа.

Диагностические критерии депрессивного эпизода

А. Основные симптомы:

- снижение настроения, очевидное по сравнению с присущей пациенту нормой, преобладающее почти ежедневно и большую часть дня и продолжающееся не менее 2 недель вне зависимости от ситуации;
- отчетливое снижение интересов или удовольствия от деятельности, обычно связанной с положительными эмоциями;
 - снижение энергии и повышенная утомляемость.

В. Дополнительные симптомы:

- сниженная способность к сосредоточению и вниманию;
- снижение самооценки и чувство неуверенности в себе;
- идеи виновности и уничижения (даже при легких депрессиях);
- мрачное и пессимистическое видение будущего;
- идеи или действия, касающиеся самоповреждения или самоубийства;
- нарушенный сон;
- нарушенный аппетит.

Депрессивный эпизод, как правило, завершается полным выздоровлением.

Хотя проблема эмоциональной жизни была одной из центральных в философии и старой психологии за последнее столетие она оказалась потесненной со сцены. В патопсихологии интенсивно разрабатывались теория и практические исследования познавательных функций восприятия и мышления, тогда как проблемы нарушения эмоциональной сферы оставались в стороне патопсихологического исследования. До настоящего времени среди психологических концепций депрессии сохраняют актуальность три основные теоретические модели, к которым в той или иной степени тяготеет большинство эмпирических исследований: психоаналитическая, бихевиористская и когнитивная.

Психоаналитическая концепция депрессии. В самом общем виде психоаналитический подход к депрессии сформулирован в классической работе З. Фрейда «Печаль и меланхолия». По мнению З. Фрейда, существует феноменологическое сходство нормальной реакции траура и клинически выраженной депрессии. Функция траура заключается во временном переключении либидинозного влечения с утраченного объекта на себя и символической самоидентификацией с этим объектом.

Дальнейшее развитие психоаналитических представлений о механизмах формирования депрессивных реакций связывалось с поисками нарушений психосексуального развития на ранних фазах онтогенеза, обусловленных сепарацией от матери. Предполагалось, что предрасположенность к страданию закладывается на оральной стадии развития младенца, в период максимальной беспомощности и зависимости. Утрата реального или воображаемого объекта либидо приводит к регрессивному процессу, при котором Его переходит из своего естественного состояния в состояние, при котором доминирует инфантильная травма оральной стадии развития либидо. Возникновение депрессии связано не с реальным, а с внутренним объектом, чьим прообразом является мать (или даже материнская грудь), удовлетворяющая витальные потребности младенца. Травмирующие переживания, связанные с отнятием от груди, могут формировать грубые расстройства самооценки, в результате чего

пациенту не удастся достичь самоуважения, и в конфликтных ситуациях по регрессивным механизмам он возвращается к своей амбивалентной зависимости от матери.

Однако до настоящего момента психоаналитическая концепция депрессии остается недостаточно дифференцированной по отношению к различным типам и вариантам аффективных расстройств, сводя их по сути дела к единообразной реакции на депривацию.

М. Клейн предложила дифференцировать «депрессивную позицию», являющуюся основой для формирования аффективных расстройств. Депрессивная позиция представляет собой особый тип связи с объектом, устанавливающийся в возрасте около 4-х месяцев, следовательно, усиливающийся в течение 1-го года жизни. Хотя депрессивная позиция является нормальной фазой онтогенетического развития, она может активироваться у взрослых при неблагоприятных условиях (длительный стресс, утрата, траур), приводя к депрессивным состояниям.

Направление, развиваемое М. Клейн, получило дальнейшую разработку в работах Д.Уинникот. Индивид, утратив объект привязанности, «включает» его в собственное Я и начинает испытывать к нему ненависть. В периоде скорби возможны «светлые промежутки», когда к человеку возвращается способность испытывать положительные эмоции и даже быть счастливым. В этих эпизодах интроецированный объект как бы оживает во внутреннем плане индивида, однако ненависти к объекту всегда оказывается больше, чем любви, и депрессия возвращается. Индивид считает, что объект виноват в том, что покинул его. В норме с течением времени включенный в Я объект освобождается от ненависти, а к индивиду возвращается способность испытывать счастье вне зависимости от того, «ожил» интернализированный объект или нет. Любая реакция на утрату сопровождается побочными симптомами, например нарушениями коммуникации. Могут возникать также антисоциальные тенденции (особенно у детей). В этом смысле воровство, наблюдаемое у делинквентных детей, является более благоприятным знаком, чем ощущение полной безнадежности. Воровство в данной ситуации — это поиск объекта, стремление «получить принадлежащее по праву», то есть материнскую любовь. Речь идет не о присвоении предмета, а материнской любви. Все типы реакций на утрату можно расположить в континууме, где на противоположных полюсах находятся примитивная реакция на утрату и скорбь, а между ними — сформированная депрессивная позиция. Заболевание проистекает не из утраты самой по себе, а из того, что утрата происходит на той стадии эмоционального развития, на которой еще невозможно зрелое совладание (coping).

К преимуществам психоаналитического подхода можно отнести последовательную проработку идеи «ядерного» депрессивного расстройства, детальное феноменологическое описание субъективных ощущений пациентов, особой структуры эмоциональности и самосознания, являющихся «производными» этого дефекта. Однако многие постулаты психоанализа не отвечают критериям объективного знания и, в принципе, не могут быть ни верифицированы, ни фальсифицированы. Всегда остается возможность «еще не найденного» детского конфликта, который может объяснить имеющиеся психические изменения. Несмотря на изобретательность и неординарность интерпретации депрессивных расстройств с позиций психоанализа, содержательное обсуждение данного подхода возможно лишь с позиций «веры».

Бихевиористская концепция депрессии (обученная беспомощность). Бихевиористская модель депрессии, как и психоаналитическая, относится к этиологическим моделям. Однако в отличие от психоаналитической бихевиористская модель основана на базовом методологическом позитивистском требовании исключения из рассмотрения всех объективно не верифицируемых феноменов. Феноменология депрессивных расстройств в рамках данного подхода сведена к совокупности объективных (в первую очередь внешних, поведенческих) проявлений. В качестве центрального звена депрессии используется понятие «обученной беспомощности» — операционального конструкта, предложенного М. Селигман для описания устойчивого поведенческого стереотипа — отказа от любых действий, направленных на избегание травмирующих событий. Смысл этого отказа заключается в том, что в силу ряда предшествующих развитию депрессии событий у человека формируется устойчивая неспособность поверить в то, что его собственный ответ мог бы быть удачным и позволить ему избежать негативного развития ситуации. Поскольку в бихевиористских исследованиях феномены, описанные на животных, и собственно человеческие феномены принципи-

ально не различаются; основные исследования, результаты которых экстраполированы на депрессию у человека, выполнены на животных.

По мнению М. Селигман, обученную беспомощность можно рассматривать как аналог клинической депрессии, при которой человек снижает контроль над усилиями по сохранению своего устойчивого положения в окружающей среде. Ожидание отрицательного результата, к которому приводит попытка контролировать происходящее (безнадежность, беспомощность, бессилие), приводит к пассивности и подавлению ответов (клинически проявляющихся как пассивность, моторная, вербальная и интеллектуальная заторможенность).

В целом хронические воздействия, вызывающие отрицательные переживания, снижение адаптивных способностей, потеря контроля над ситуацией, состояние беспомощности и безнадежности, возникающее при нарушении социальной приспособленности, являются для исследователей бихевиористского направления частично совпадающими понятиями, описывающими клиническую структуру депрессивных расстройств. Терапевтические схемы вытекают из предполагаемой структуры основного дефекта. Терапия основана на изменении ситуации, обучении в особых условиях, позволяющих путем позитивного подкрепления разрушить устойчивые стереотипы депрессивного стиля поведения, укрепляя поведенческую активность. Систематическая десенсибилизация, целью которой является снижение тревоги или тренировка настойчивости, предназначена для того, чтобы вернуть индивиду контроль над межличностными отношениями.

Использование бихевиористской модели депрессии, как показано большим числом авторов, достаточно убедительное для узкого класса невротических депрессивных расстройств и расстройств адаптации, оказывается недостаточным при попытке интерпретации (и терапии) эндогенных аффективных нарушений или особых вариантов депрессии, например экзистенциальной и пр. Кроме того, сведение аффективной патологии к поведенческому компоненту, причем не имеющему никакой собственно человеческой специфичности, явно обедняет реальную клиническую картину.

Когнитивная модель депрессии относится к более современным психологическим концепциям. Основу данного подхода составляет предположение о доминирующем влиянии когнитивных процессов на структуру самосознания человека. При построении концепции депрессии основатель данного подхода А. Бэк исходит из двух основополагающих гипотез: теории бессознательных умозаключений немецкого физиолога Гельмгольца и разработанной школой «New Look» (психологическое направление, возникшее в США в послевоенные годы, подробно исследовавшее связь когнитивных и аффективных процессов) идеи детерминации эмоциональной оценки стимула когнитивным контекстом его предъявления. Теория Гельмгольца описывала механизм формирования перцептивного образа по аналогии с мыслительным актом, выводящим из набора предпосылок отдельных чувственных качеств целостный перцептивный образ в его феноменологических свойствах формы, объема и пространственного расположения. По мнению А. Бэка, депрессивные симптомы являются следствием своеобразных ложных «бессознательных умозаключений». Выделяется 5 групп основных депрессивных симптомов:

- 1) *аффективные* — печаль, подавленный гнев, дисфория, плаксивость, чувство вины, чувство стыда;
- 2) *мотивационные* — потеря положительной мотивации, нарастание избегающих тенденций, возрастание зависимости;
- 3) *поведенческие* — пассивность, избегающее поведение, инертность, нарастание недостаточности социальных навыков;
- 4) *физиологические* — расстройства сна, нарушения аппетита, снижение влечений;
- 5) *когнитивные* — нерешительность, сомнения в правильности принятого решения, или неспособность принять какое-либо решение из-за того, что каждое из них содержит нежелательные последствия и не является идеальным, представление любой проблемы как грандиозной и непреодолимой, постоянная самокритика, нереалистичные самообвинения, пораженческие мысли, абсолютистское мышление (по принципу «все или ничего»).

Наблюдающиеся при депрессии поведенческие симптомы (паралич воли, избегающее поведение и т. д.) — это отражение нарушения мотивационной сферы, являющегося

следствием активации негативных когнитивных стереотипов. В депрессии человек видит себя слабым и беспомощным, ищет поддержки у окружающих, постепенно становясь, все более зависимым от других. Психологическая концепция депрессии А. Бэка включает в себя три параметра: *когнитивная триада, когнитивные схемы, когнитивные ошибки*.

Когнитивная триада основных стереотипов депрессивного самосознания: негативный образ себя («из-за дефекта я ничтожен»); негативный опыт («мир предъявляет ко мне непомерные требования, выдвигает непреодолимые препятствия»); любые взаимодействия интерпретируются в терминах победы — поражения); негативный образ будущего («мои страдания будут длиться вечно»).

Когнитивная депрессивная триада определяет направленность желаний, мыслей и поведения депрессивного больного. Любому принятию решений, по А. Бэку, предшествует «взвешивание» внутренних альтернатив и способов действия в форме внутреннего диалога. Этот процесс включает в себя несколько звеньев: анализ и исследование ситуации, внутренние сомнения, споры, принятие решений, логически приводящих к вербально формулируемым «самокомандам», относящимся к области организации и управления поведением. Самокоманды относятся как к настоящему, так и к будущему, то есть соответствуют представлениям об актуальном и долженствующем Я. При депрессиях самокоманды могут принимать форму сверхтребований, самоунижения, самоистязания.

Схема — индивидуальный и устойчивый стереотип концептуализации ситуаций, возникновение которых автоматически влечет за собой активацию схемы — селективный отбор стимулов и индивидуальную «кристаллизацию» их в убеждение. Депрессия есть дисфункция концептуализации ситуаций, соответствующая неадекватному, искаженному восприятию собственной личности, жизненного опыта и пр. Депрессивные схемы по принципу генерализации могут активироваться большим количеством внешних стимулов мало связанных с основными переживаниями логически, в результате чего индивид теряет произвольный контроль над процессом мышления и не способен отказаться от негативной схемы в пользу более адекватной, что объясняет нарастающую ригидность элементов когнитивной депрессивной триады.

По мере утяжеления депрессии негативные схемы начинают доминировать; в тяжелых депрессивных состояниях это проявляется персевераторными, неотвязными, стереотипными негативными мыслями, которые серьезно затрудняют произвольную концентрацию внимания.

Когнитивные ошибки представляют собой психологический механизм формирования и подкрепления негативных концептов и носят систематический характер.

Классификация когнитивных ошибок:

- 1) произвольный вывод — однозначный вывод без достаточных оснований или даже при опровергающих его данных;
- 2) избирательная абстракция — внимание фокусируется на деталях, вырванных из контекста; более значимые характеристики ситуации игнорируются; концептуализация целой ситуации происходит на основании изолированного фрагмента;
- 3) сверхгенерализация — глобальные, общие выводы делаются на основании одного или нескольких изолированных инцидентов и затем экстраполируются на аналогичные или даже совершенно иные ситуации;
- 4) преувеличение/преуменьшение — ошибка в оценке значимости или масштабности события;
- 5) персонализация — безосновательное отнесение внешних событий на свой счет;
- 6) абсолютистское дихотомическое мышление — тенденция к группированию пережитого опыта вокруг противоположных полюсов (святой — грешный, плохой — хороший и т. д.)

Депрессивная самооценка тяготеет к негативному полюсу.

Депрессивному мышлению свойственны незрелость и примитивность. Содержание сознания у пациента с депрессией имеет черты категоричности, полярности, негативности и оценочности. Напротив, зрелое мышление оперирует скорее количественными, чем качественными, релятивными, а не абсолютными множественными категориями.

Как можно видеть, каждая из рассматриваемых моделей (психоаналитическая, бихевиористская, когнитивная) депрессии обладает некоторыми, иногда довольно значительными достоинствами, предлагая адекватное объяснение тех или иных реально существующих де-

прессивных симптомов. Недостатки обнаруживаются при попытке распространить отдельно взятую концепцию на всю область психопатологии аффективных расстройств. При этом нередко используемые термины употребляются в различных значениях. Так, под «депрессией» подразумевают клинический синдром, нозологическую единицу, депрессивную личность, тип эмоциональной реакции.

Сложность исследования аффективных расстройств заключается в «трудноуловимости» объекта изучения, поскольку эмоции и аффекты представляют собой специфическую окраску содержания сознания, особое переживание явлений, самих по себе эмоцией не являющихся, и возможности эмоционального «переключения», взаимодействия и «наслоения», так что одна эмоция может становиться предметом для возникновения последующей.

Можно предположить, что классические типы депрессии определяются не нарушением аффективной составляющей вообще, а преимущественным расстройством той или иной функции эмоций или их сочетания при том, что «основной» дефект всегда связан с патологией аффективности (апатическая депрессия — с расстройством функции побуждения и регуляции, тоскливая и тревожная — функции отражения, экзистенциальная — функции смыслообразования). Спор сторонников различных теоретических концепций, экстраполирующих реально существующие, но частные нарушения на «основное» расстройство, основан скорее на недоразумении. В сущности, каждая из представленных моделей достаточно адекватно описывает отдельный класс депрессивных нарушений, и эти модели следует рассматривать не как взаимоисключающие, а как взаимодополнительные. Подобная точка зрения позволяет примирить различные подходы, хотя и не отменяет возможности и необходимости разработки общеметодологической концепции.

Литература

1. *Амиров Н.Х.* Труд и здоровье руководителей. — М., 2002.
2. *Кемпинский А.* Меланхолия. / Пер. с польского. — СПб., 2002.
3. *Решетников М.М.* Психодиагностика и психотерапия депрессий. — СПб., 2003.
4. Психология здоровья / Л.И. Августова, В.А. Ананьев, Н.А. Водопьянов / Под ред. Г.С. Никифорова. — СПб., 2000.
5. *Смулевич А.Б.* Депрессии в общей медицинской практике. — М., 2000.
6. *Bleuler E.* Lehrbuch der Psychiatrie. Wyd. 10 Berlin; Heidelberg; New York: Springer Verlag, 1966.

© Секач М. Ф., Смилык И. М., 2004

СТАНОВЛЕНИЕ ДУХОВНОСТИ

А. В. Ботвинова

РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ ФИЛОСОФСКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ
ДУХОВНОСТИ КАК ФОРМЫ СОЦИАЛЬНОГО БЫТИЯ

роблемы духовности и гуманизма непреходящи. Они занимали умы древних философов и будоражили сознание мыслителей всех времен и народов. Как глубокомысленно заметил в свое время один из первых представителей иррационализма А. Шопенгауэр, отрицание души есть философия людей, которые забыли взять в расчет самих себя [16, с. 257]. Действительно, в повседневной жизни мы не можем обойтись без таких понятий, как «душа», «духовность». Когда речь идет о характере наших межличностных или внутригрупповых отношений, мы ценим богатый *духовный мир* личности и обеспокоены *бездуховностью* некоторых людей, восхищаемся *великодушием* одних и с болью реагируем на *малодушие* других, проявляемые в сложной жизненной ситуации. Следовательно, за понятиями «душа» и «дух» кроются реалии, которые не может обойти даже самое последовательное материалистическое мировоззрение. «Я не отрицаю психологии как познания внутреннего мира человека, — писал великий физиолог-материалист И.П. Павлов, — тем менее я склонен отрицать что-нибудь из глубочайших влечений человеческого духа» [8, с. 88]. В воплощении «жизни человеческого духа» видел главную задачу художественного творчества К.С. Станиславский.

С момента зарождения и до настоящего времени философская и научная мысль пытается выделить универсальные сущностные признаки «человеческого духа». От философов Милетской школы, которым принадлежит заслуга в выделении «души» из материальных явлений, имеющих «душу» «гомеометрий» Анаксагора, «атомов души» Демокрита и Левкиппа до выделения знаний о «душе» в самостоятельный раздел философии Аристотеля; от теологических представлений Ф. Аквинского о «душе» как бессмертной и богоподобной сущности до материальности «души» в воззрениях итальянских философов эпохи Возрождения и Т. Гоббса; от деистических позиций в объяснении природы «души» Ф. Бэкона, метафизических представлений о «душе» Р. Декарта, единства «модусов души и тела» в учении Б. Спинозы, «душеподобных единиц» — монад Г. Лейбница и трансцендентальной апперцепции И. Канта до научных дискуссий представителей современных западных и отечественных философских школ и направлений — такова далеко не полная эволюция научных представлений о «душе», которые мало в чем приблизили как философскую, так и психологическую науку к окончательному выяснению ее сущности. И если Платон в начале этой эволюции отмечал: «Что такое душа... это неведомо почти никому, — какова она, какое значение она имеет, каковы прочие ее свойства, в особенности ее возникновение» [9, с. 110], то К. Юнг в XX веке вынес свой категорический вердикт: «Вопрос о субстанции души абсолютно непостижим для ума» [17, с. 364].

Полагая необходимым провести ретроспективный философско-психологический анализ содержания понятия духовности, автор не ставила перед собой задачу «опровергнуть» К. Юнга. Цель этого анализа — раскрыть духовность как форму социального бытия, что включает в себя: а) идентификацию взглядов философов различных времен по проблеме духовности; б) содержательную характеристику структурных элементов духовности; в) аксиологическую значимость духовности в личностном и социальном измерениях; г) анализ условий и факторов формирования духовности в условиях социального бытия.

Прежде всего, остановимся на понятиях «дух», «душа», «духовность».

Душа рассматривалась древними и как материальное (древние греки представляли ее в виде бабочки), и как идеальное (понятие гармонии у пифагорейцев). Пифагор полагал, что душа отделена от физического человеческого тела. Будучи бессмертной, она временно

вселяется в смертное тело, а затем после смерти человека переселяется в другое тело и перевоплощается (при этом считается, что человек помнит все свои инкарнации, происшедшие в прошлом). Высшей этической целью для души у Пифагора является катарсис — очищение через восприятие гармонической структуры космоса. Отсюда шло понимание рациональности: разумно то, что гармонично (а гармонично то, что подчинено математической закономерности).

Существенной характеристикой души у Фалеса являлась способность придавать телам движение. У Гераклита душа впервые приобрела новое название и новый смысл — «психея» (психическая реальность), а ее деятельность ставилась в зависимость как от внешнего мира, так и от тела (нарушение связи души с внешним миром приводит к ее огрублению).

Начиная с Сократа, проблема души и духа получает новое звучание. Сократ напрямую связывал душу с сущностью человека. Человек — это его душа, которая и отличает его какого-либо другого существа. Под душой же Сократ понимает разум человека, мыслящую активность и нравственно ориентированное поведение. Душа у Сократа — это «я сознающее», она выше тела, поскольку одушевляет его. Дух же выше и тела, и души: он одухотворяет их обоих.

Если сущность человека — это душа, то вполне очевидно, что она нуждается в особой заботе, во «взрачивании», воспитании, и высшая задача воспитателя — научить человека этому «взрачиванию», привить необходимые добродетели и особенно знания. Именно знания, по Сократу, составляют, в первую очередь, содержание духовного мира человека, одной из важнейших характеристик которого является свобода. Разум приводит к власти рациональности над витальностью, разумного начала над животным. А господство разума над телом, разумности над витальностью и есть свобода. Человек должен обеспечить самообладание, добиваться власти над самим собой, основываясь на добродетелях, высшей среди которых знание. Истинно свободным является тот, кто знает, как управлять своими инстинктами и поведением в целом. Добродетели, которыми обладал сам Сократ, были результатом, деянием его воли, выработаны им сознательно [5].

Гносеологические и онтологические взгляды Платона тесно связаны с его пониманием души, которая представлялась ему нематериальной, бессмертной и существующей вечно. Именно у Платона впервые отмечается связь *духа с душой*: «когда он есть, любая душа ничего не страшится и ни перед чем не отступает» [10, с. 137], а сама душа иерархически подразделяется на разум, волю, благородные желания, влечения и чувственность. Душа состоит из трех начал: рассудительности, пыла, вождения. Только правильное воспитание может и должно обеспечить справедливость в государстве и соответствие всех этих трех начал; в противном случае возникают несправедливость, несовершенное государственное устройство. Характеры людей, по Платону, различаются в зависимости от того, какая душа в них преобладает: есть души чистые, светлые, которые, покидая смертное тело, «поселяются среди богов» а скверные и замаранные души, зачарованные телом и «его страстями и наслаждениями настолько, что душа уже ничего не считает истинным, кроме телесного», вновь соединяется с телесным, но уже на более низком — животном уровне [10, с. 37].

Платон первым в истории философии в явном виде поставил вопрос об отношении *духа к материи* и рассмотрел его с разных позиций. «Душа возникла у нас раньше тела... так что властвует душа, а тело по своей природе должно находиться у нее в подчинении» [10, с. 114]. Причина движения души — в ней самой. Как и пифагорейцы, представлявшие душу как начало, воплощающее гармонию частей тела, Платон полагал, что основа души — любовь и гармония. В восхищении красотой Платон видит начало роста души. Прекрасное есть, по Платону, и предмет любви, и условие совершенного творчества.

Созерцание истинно сущей красоты, как его понимает Платон, может прийти только в результате долгого и трудного восхождения души по ступеням «эротического» посвящения. На первоначальной ступени предметом стремления оказывается какое-нибудь *единичное прекрасное* (одно из многочисленных тел чувственного мира). На следующей ступени восхождения предпочтение необходимо отдавать уже не телесной, а *духовной красоте*. Предпочитающий духовную красоту созерцает «красоту насущных дел и обычаев и, увидев, что все прекрасное родственно, будет считать красоту тела чем-то ничтожным» [10, с. 210]. Еще более высокую степень восхождения к прекрасному образует постижение *красоты знания*.

Постигнувший красоту знания не довольствуется уже тем прекрасным, которое принадлежит чему-либо одному, но стремится «вернуть к открытому морю красоты и, созерцая его в неуклонном стремлении к мудрости, обильно рождаёт великолепные речи и мысли» [10, с. 210]. Наконец, укрепившись в этом виде познания, философ, возвышающийся по ступеням «эротического» восхождения, доходит до созерцания *прекрасного в себе*, или «идеи» прекрасного. Взорам его открывается красота безусловная и безотносительная, не зависящая от условий пространства и времени, не оскудевающая, неизменная, не возникающая и не гибнущая. Если выразить смысл этого учения в понятиях философии, то оно означает, что истинно сущее усматривается интуицией, но не интуицией чувств, а *интуицией ума*, иначе созерцание прекрасного одним лишь умом, без вспомогательных средств чувственности и воображения. И по бытию, и по познанию прекрасное объявляется у Платона сущностью, за пределами чувственному миру.

Сущностью всего живого являлась душа и у Аристотеля. Но если у Платона душа — особая бестелесная сущность, то у Аристотеля она — активное, деятельностное начало в материальном теле, его форма (но не само вещество или тело). Критикуя все основные распространенные в его время учения о природе души, он утверждал, что «душа неотделима от тела, она не является телом, но представляет собой нечто принадлежащее ему, а поэтому пребывает в соответствующем ей теле...» [2, с. 21]; «в большинстве случаев очевидно, что душа ничего не испытывает без тела и не действует без него, например, при гневе, отваге, желании, вообще при ощущениях» [3, с. 373].

По Аристотелю, человеческая душа (а есть еще растительная и животная души) — самая сложная. Она состоит из трех частей, обладая всеми функциями растительной и животной души и, кроме того, специфически человеческой функцией — умом, мышлением, рассуждением. В трактате «О душе» Аристотель дает три определения души, близких друг другу, но не тождественных. Он говорит, что «душа необходимо есть сущность в смысле формы естественного тела, обладающего в возможности жизнью. Сущность же (как и форма) есть энтелехия; стало быть, душа есть энтелехия такого тела», что «душа есть первая энтелехия естественного тела, обладающего в возможности жизнью»; что «душа есть суть бытия и форма (логос) не такого тела, как топор, а такого естественного тела, которое в самом себе имеет начало движения и покоя» [3, с. 394].

Четкая структура души дана Аристотелем в «Этике». Там человеческая душа разделена на две главные части: разумную и неразумную, последняя же — на растительную и страстную (стремящуюся, аффективную). Разумная часть души распадается на рассудок и собственно разум, иначе говоря, на практический и теоретический разум. Практический разум должен властвовать над страстной частью души, которая разумна лишь в той степени, в какой она повинуетя разуму. Теоретический же, созерцательный разум (или «созерцающий ум» в трактате «О душе»), который не мыслит ничего относящегося к деятельности и не говорит о том, чего следует избегать или добиваться [3], не имеет отношения к аффективной части души. Между тем именно эта последняя, полная стремлений, движет душой. Движет душой и практический ум, отличающийся от созерцательного ума своей направленностью к цели. При этом ум всегда правилен, а стремления — не всегда [3].

По Аристотелю, душа есть причина и начало живого тела в трех смыслах: как источник происходящего в теле движения; как цель, к которой это движение направляется; как сущность живых тел. Сущность у него есть причина бытия каждого предмета, но сущность живых существ есть жизнь, следовательно, *душа есть причина жизни*.

Для Аристотеля добродетель — это деятельность души [3], причем для последней характерно наличие в ней трех вещей: страстей, способностей и устоев (склада души). Под добродетелями Аристотель понимал именно устои — нравственные основания человеческого бытия. В «Никомаховой этике» он отмечал: «Добродетель человека — это, пожалуй, такой склад (души), при котором происходит становление добродетельного человека и при котором он хорошо выполняет свое дело» [3, с. 85]. Одни добродетели души относятся к нраву, другие — к мысли. Но и те, и другие должны обеспечивать достижение истины. В то же время, в противоположность Сократу, Аристотель связывал этическую добродетель как характеристику души, главным образом, с желанием, хотением, волей, полагая, что нравственность связана, прежде всего, с доброй волей.

Исключительно важна мысль Аристотеля о нравственности, которую он полагал приобретенным качеством души. Нельзя быть хорошим человеком произвольно, от природы. Аристотель был убежден, что добродетель не дается человеку от природы, наоборот, ему дается лишь возможность ее приобрести. И это не является свойством одной только нравственности, поскольку «вообще все, что мы имеем от природы, то мы первоначально получаем лишь в виде возможности и впоследствии преобразуем их в действительность» [3, с. 23]. Поэтому «добродетелями вообще мы называем похвальные приобретенные свойства души» [3, с. 23]. В целом Аристотель понимает душу очень широко, и для него жизнь, движение (в смысле самодвижения), размножение, ощущение, не говоря уже о памяти и разумности, все это — дело души. Там, где есть жизнь, там есть и душа — «одушевленное отличается от неодушевленного наличием жизни» [2, с. 26].

Опираясь на труды Аристотеля, первый представитель стоицизма в Древнем Риме Сенека также признавал, что в природе существуют активное и пассивное начала. «Наши стоики... утверждают: все в природе возникает из двух начал — причины и материи. Материя коснеет в неподвижности, она ко всему готова, но остается праздною, если никто не приведет ее в движение. Причина, или же разум, ворочает материю, как хочет и, придавая ей форму, лепит всяческие предметы» [13, с. 80].

Сенека считал, что все телесно: и мир, и боги, и души. При этом все одушевлено, все разумно и божественно. Его учение о душе противоречиво. С одной стороны, он полагал, что душа телесна, что человеческая душа является частью космической души, мировой пневмы, а разум человека выступает частью «божественного духа, погруженного в тело людей». С другой стороны, душа и тело у него находятся в постоянной борьбе, причем душа слаба и постоянно стремится освободиться от тела. Возможно, именно в этом причина его убеждения в том, что индивид нравственно не стоек и не может противостоять всемогущему пороку, что в самом человеке гнездится порок и греховность, поскольку «душа видит слишком смутно, чтобы разглядеть истину» [13, с. 85]. В то же время «величие духа» не позволяет нам приписывать делам наши пороки.

Сенека сочетал свои воззрения о телесности души с ее бессмертием. Тело есть лишь временное вместилище, хранилище души. Божественная часть нашей души никогда не умирает. Поэтому умереть — это одна из налагаемых жизнью обязанностей. В этой связи в 77 письме к Луциллию он писал: «Жизнь — как пьеса: не то важно, длинна ли она, а то, хорошо ли сыграна» [13, с. 91]. Однако вывод, сделанный Сенекой из его стоических позиций, весьма своеобразен: в жизни изменить ничего нельзя, следует повиноваться судьбе; можно лишь изменить свое отношение к ней и презирать невзгоды, стоически выдерживать удары судьбы. В этом проявляется пассивная позиция стоика, а активность должна проявляться в господстве над своими страстями, в том, чтобы не быть у них в рабстве.

Человек должен трезво учитывать все обстоятельства и быть готовым ко всякому повороту событий, сохраняя при этом спокойствие духа, здравый смысл, мужество и энергию. Не случайно Сенека писал: «Та жизнь счастлива, которая согласуется с природой, а согласоваться с природой она может лишь тогда, когда человек обладает здравым умом, если дух его мужественен и энергичен, благороден, вынослив и подготовлен ко всяким обстоятельствам; если он, не впадая в тревожную мнительность, заботится об удовлетворении своих физических потребностей, если он вообще интересуется материальными сторонами жизни, не соблазняясь ни одной из них, если он умеет пользоваться дарами судьбы, не делаясь их рабом» [14, с. 129].

Учение о душе античных мыслителей — это своеобразный базис развития данных воззрений в последующие века. Как отмечает Дж. Бернет, «ионийские философы открыли путь, по которому науке осталось только следовать» [18, с. 5]. Греческие мыслители положили начало новому типу размышлений о природе души и духа, духовности, сделав последнюю предметом систематического беспристрастного исследования и предложив созерцаемую целостную картину в качестве собственных теоретических изысканий.

Унаследованная от античных философов идея бессмертности души наиболее основательно разрабатывается теологией. В религиозно-философской системе крупнейшего средневекового философа, виднейшего представителя западных «отцов церкви» Аврелия Августина Блаженного библейское мировоззрение соединено с теми положениями неоплатонизма,

которые приемлемы для христианского вероучения. Центральный пункт философской системы Августина — Бог, поэтому она исключительно теоцентрична. Креационистская доктрина Августина по-своему трактует природу и человека. Для Августина органический мир не обладает одушевленностью - душой обладает только человек. Душа человека создается Богом и после этого существует вечно. В работе «О величине души» он отметит, что душа «есть ни земля, ни вода, ни воздух, ни огонь, ни соединение всех этих элементов или также некоторых из них». Августин понимает человеческую душу как нематериальную сущность, как бестелесное образование. При этом он считает, что человеческая нематериальная душа находится в материальном теле человека, и здесь возникает проблема их взаимодействия, но решения этой проблемы Августин не дает. В произведении «О граде Божьем» он пишет: «Тот способ, каким души соединяются с телами и становятся живыми существами, в полном смысле слова удивителен и решительно непонятен для человека: а между тем это и есть человек» [1, с. 10].

Разделяя тело и душу человека, Августин признает превосходство человеческой души над телом, рассматривая ее как «разумную субстанцию, приспособленную для управления телом» [1, с. 22]. Одновременно он наделяет душу не только разумной способностью, но и способностью к волевой деятельности. Именно воля определяет человеческую активность, а не мышление, которое в основном пассивно отражает предметы окружающего мира. Воля рассматривается у Августина как решающий фактор духовной жизни. Основываясь на этом, в полемике со стоицистской бесстрастностью он утверждал, что хороший человек (добрый христианин) должен испытывать любовь и сострадание, стыди раскаяние, быть преисполненным горячей и искренней любви к Богу и людям, а не только дружеского расположения. Таким образом, августиновское понимание воли и вопроса о том, что является правильным нравственным выбором, связано с его философско-теологической точкой зрения на свободу воли человека и на проблему добра и зла.

Основной причиной пробуждения духовной жизни в западноевропейском Средневековье стал аристотелизм в его арабско-испанском восприятии как философия естественно-гуманистической ориентации, но теологизированная и втиснутая в рамки католической ортодоксии.

Томистская концепция человека опирается на метафизику Аквината вообще и на категории возможности и акта, материи и формы, в частности, составляя как бы теоретический фундамент всего здания антропологии. Человеческая душа у Аквинского не только выполняет функцию двигателя тела, но является его формой, актом, который «актуализирует человека». Таким образом, в свете доктрины Аквинского, человек предстает в качестве психофизического бытия, соединения материи и формы, точнее *compositum* души и тела [1].

По Аквинскому, двумя главными функциями человеческой души (психе) является познание и воля. При этом воля понимается как активизирующая сила, следующая за познанием. Познание постигает, что есть добро и что, следовательно, является целью, и лишь затем для достижения этой цели начинает действовать воля. Иными словами, познание является первичным, а воля понимается как импульс, зависящий от того, что установлено в качестве цели; то есть, разум превышает волю [15].

Эти рассуждения, с одной стороны, касаются здесь основ философской антропологии Фомы Аквинского, с другой же — различия между нею и августиновской концепцией человека. По мнению Августина, продолжавшего в христианском духе платоновские традиции, душа представляет собой независимую от тела духовную субстанцию. Это означает, что человек полностью отождествляется с душой. Аквинский же, дополняя августинизм переделанным на христианский лад аристотелизмом, считает, что человек является единством (*compositum*) тела и души. Тело выполняет функцию возможности, душа же есть его форма, акт.

Этим Фома Аквинский, с одной стороны, преодолевает крайность августиновско-платоновской антропологии, с другой же — сохраняет самый важный ее элемент, а именно: убеждение в том, что *душа составляет сущность человека*.

Одновременно Фома Аквинский пытается доказать, что характерной особенностью человека является свобода. По мнению Аквината, свободная воля человека и связанные с нею произвольные решения выбора имеют свой источник в интеллектуально-познавательных

органах, точнее, корнем всякой свободы является разум («*radix totius lebertatis est in ratione posita*»). Аквинский провозглашает примат интеллекта над волей. Поэтому его позиция получила название этического интеллектуализма, основанного на достаточности знания о добре и зле, чтобы поступать морально.

Из выше изложенного можно заключить, что томистская концепция человека в XIII веке была более реальной, чем августиновская теория, отождествлявшая человечность с душой. Человек у Аквинского является *психическим бытием*. В иерархии телесных созданий он находится на самом высоком месте. С животным миром его роднит то, что он существует, живет, чувствует, а отличается же он от этого мира нематериальной разумной душой и свободной волей. Благодаря последней, человек ответственен за свои поступки, так как он в состоянии выбирать между добром и злом. Чтобы могли существовать грех или добродетель, наказание или награда, им должно предшествовать наличие свободной воли, обусловленной божественным промыслом.

Христианская теология и после Средневековья длительное время оставалась незыблемым основанием для многих философов. В эпоху Возрождения с ее особым вниманием к человеку душа рассматривалась как источник могущества человека, основа его активности и творчества. Так, у Эразма Роттердамского душа предстает «неким божеством». «Душа, (*anima*), памятуя об эфирном своем происхождении, изо всех сил стремится вверх и борется с земным своим бременем, презирует то, что видимо, так как она знает, что это тленно; она ищет того, что истинно и вечно. Бессмертная, и она любит бессмертное...» [11, с. 111]. У Эразма душа занимает промежуточное положение между телом и духом. Но душа, направляемая духом, играет определяющую роль в поступках «внутреннего человека». Душе, хотя в силу извращения порядка вещей вынужденной подчиняться решению тела, свойственные возвышенные чувства любви и веры, а вместе с тем хотя и плотские, но важные и необходимые для человека стремления и чувства: почитание родителей и родственников, расположение к друзьям, милосердие, желание уважения и признания и т.п. [11]. Здесь мы видим, что понимание, с одной стороны, единства в человеке тела, души и духа, а, с другой — определяющей роли в нем духа кладется в основу трактовки природы человека, его активности, творчества и свободы.

Типичный представитель философских традиций модернизированного аристотелизма Пьетро Помпонацци полагал, что человек уникален как телом, так и душой, которые неразрывно слиты — дробление личности на душу и тело не допустимо. Уникальность человека состоит и в том, что ему присуща особая нравственность, несводимая к явлениям в мире животных. Соблюдать нравственность очень тяжело, почти невозможно для большинства людей. Поэтому, согласно Помпонацци, нравственная жизнь больше сочетается с признанием смертности души, чем ее бессмертия. Его аргумент прост: если бы мы были добродетельны только из страха смерти, перед наказанием в «иной жизни», или из-за награды в «иной жизни», мы бы осквернили саму сущность добродетели. Поэтому бессмертие души — это неоспоримая истина веры, а не разума [7].

Эта же мысль подчеркивается и у других представителей философии Ренессанса — Монтеня, который также полагал, что разум не всемогущ: с одной стороны, он ограничен верой, с другой — органами чувств; и Дж. Бруно, считавшего, что духовное начало не может существовать без тела, как и тело, движимое и управляемое им, с ним единое, с его отсутствием распадающееся [4]. Духовная субстанция у Дж. Бруно представляет собой такое начало, от которого идет созидание, «оно есть точь-в-точь кормчий на корабле, как отец семейства в доме и как художник, что не извне, а изнутри строит и приспособливает здание» [4, с. 14]. Отрицая бессмертие души, Бруно призывал к героическому энтузиазму, самоотверженности ради высокой цели на земле. Поэтому в оценке нравственного поведения он находился на позициях стоицизма, считая, что достойное поведение состоит в том, чтобы освободиться от физических страстей, не чувствовать мучений.

Философия Возрождения не обходит религиозных проблем, но решение их имеет определенную направленность, хотя Бог присутствует в философии даже самых радикально настроенных мыслителей этой эпохи (Пико делла Мирандола, Марсилио Фичино) (подробнее см.: [12]). Поэтому философские проблемы бытия и познания выражались еще в теологической форме, но — одновременно — носили гуманистический характер. Не случайно М. Фичино пел гимн гению человека, который «почти равен гению творца небесных светил», человека, который «не желает себе ни высшего, ни равного и не допускает, чтобы

существовало над ним что-либо, не зависящее от его власти» (цит. по [6, с. 51]). Гуманизм овладевал философскими познаниями и отвоевывал у теологии свободу человека и его право на эстетическое наслаждение и гармоническое развитие.

Литература

1. *Августин Аврелий*. Творения. В 8-ми книгах. Кн. 1. – Киев, 1901–1915.
2. *Аристотель*. О душе. – СПб., 2002.
3. *Аристотель*. Соч. в 4-х томах. Т. 1. – М., 1975.
4. *Бруно Дж.* Изгнание торжествующего зверя. – СПб., 1914.
5. *Гегель Г.* Эстетика. В 4 томах. Т. 4. – М., 1973.
6. *Гуковский М.А.* Предисловие //Итальянские гуманисты XV века о церкви и религии. – М., 1963.
7. История философии. – Ростов-на-Дону, 2001.
8. *Павлов И.П.* Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных. – М., 1973.
9. *Платон*. Сочинения. В 4-х томах. Т. 2. – М., 1994.
10. *Платон*. Сочинения. В 4-х томах. Т. 3. – М., 1994.
11. *Роттердамский Эразм*. Философские произведения. – М., 1986.
12. *Рутенбург В.И.* Титаны Возрождения. Изд. 2-е. – СПб., 1991.
13. *Сенека*. Нравственные письма к Луцилию. – Кемерово, 1984.
14. *Сенека*. О счастливой жизни. – Кемерово, 1986.
15. *Скирбекк Г., Гилье Н.* История философии.
16. *Шопенгауэр А.* Мир как воля и представление. В 2-х томах. /Пер. с нем. Т. 2. – Минск, 1999.
17. *Юнг К.Г.* Сочинения: в 2-х томах. Т. 1. – М., 1966.
18. *Burnet J.* Early greek philosophy. 3-e ed. – London, 1920.

© Ботвинова А. В., 2004

О к о н ч а н и е с л е д у е т

ПРИГЛАШЕНИЕ К ДИСКУССИИ

*В. Н. Келасьев***НЕКОТОРЫЕ НОВЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ В РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЛЕКСНОГО ПОДХОДА К ИССЛЕДОВАНИЮ ЧЕЛОВЕКА**

настоящее время сложился ряд научных, учебных дисциплин, а также сфер практики, в которых реализуется комплексный междисциплинарный подход к человеку, заложенный и обоснованный в свое время Б.Г. Ананьевым [1, 2]. Это социобиология, социальная антропология, социальная работа, социальная педагогика и ряд других. В рамках этой статьи акцент будет сделан на социальной работе. В контексте этой дисциплины человек изучается с позиции большого числа дисциплин: психологии, социологии, педагогики, медицины, права. То, что социальная работа — междисциплинарная отрасль знания, признано в литературе. Социальная работа при этом рассматривается как служба личностной помощи человеку [3]. Подход к человеку с позиций одновременно значительного ряда дисциплин нацелен на преодоление трудных жизненных ситуаций, возникших перед человеком. Необходимость такого комплексного подхода появилась из-за того, что у человека — особенно в нынешней российской ситуации возникает целый комплекс психологических, социальных, экономических, правовых проблем, проблем со здоровьем и т.д. Часто человек не может справиться с ними сам — для оказания ему помощи требуется объединение усилий разнопрофильных специалистов. Среди таких разнопрофильных специалистов на созданной нами в свое время кафедре теории и практики социальной работы на факультете социологии Санкт-Петербургского государственного университета оказалась и часть сотрудников лаборатории дифференциальной психологии и антропологии имени академика Б.Г. Ананьева. Они взаимодействуют с медиками, юристами, социологами, участвуют в реализации такого комплексного подхода к человеку, ищут стратегии выхода из трудной ситуации с позиций именно междисциплинарного подхода. Они при этом имеют дело не только с человеком, но и со средой, окружающей человека. Это может быть ближайшая среда — семья человека, учебный коллектив, среда территориального сообщества, в котором он проживает. Сами понятия человека и среды, конечно, достаточно привычны для психолога. Но социальный работник выступает и посредником между человеком и средой, помогает ему включиться в определенные среды или препятствует его исключению из этих сред. Поэтому он имеет дело не только с человеком и средой, но и с разнообразными регуляторами включения человека в среду. В роли таких регуляторов выступает право, культура, мораль, традиции и, прежде всего, сама профессиональная деятельность социального работника с лежащими в ее основе принципами справедливости, толерантности, уважения к правам человека.

Поэтому предметное поле социальной работы представлено системой: «человек (понимаемый как обобщенный клиент) — социальная среда—регуляторы их взаимодействия»

Такое понимание предметного поля прямо предполагает комплексность в подходе к человеку. Комплексность в том, что человек здесь изучается в связи со средой и регуляторами его включения в среду.

Поэтому на кафедрах и в центрах социальной работы представлены междисциплинарные группы из специалистов по:

- а) человеку (психологи, медики, биологи);
- б) различным социальным средам — семьи, образовательных учреждений, территориальных сообществ;
- в) регуляторам взаимодействия человека и среды — прежде всего по вопросам правового обеспечения социальной работы (соответствующими вопросами занимаются юристы).

И работа этих специалистов из разных отраслей знания часто сводится к тому, что совместными усилиями они должны «оживить», реанимировать систему «человек—среда—регуляторы их взаимодействия». Усилия психолога при этом могут быть сосредоточены на человеке, юриста — на регуляторах включения его в среду и т. д. Скажем, нужно вдохновить, «поднять» потерявшего веру в свои силы человека до уровня, когда он сам (или с помощью специалистов) захочет изменить свою трудную жизненную ситуацию, «дозреет» до идеи самопомощи. Возможно, потребуется создать нужную ему новую (или адаптировать уже имеющуюся) среду, позволяющую удовлетворить его потребности, или наладить (запустить в действие) регуляторы его включения в среду. Такое «оживление», восстановление структуры «человек—среда—регуляторы их взаимодействия» лежит в основе любых видов и форм социальной работы, а оно возможно только на базе практико-ориентированного комплексного подхода. Причем, в человеке на первый план выходит то, что наиболее важно с точки зрения включения его в социальную среду.

Человек при этом понимается как развивающееся биосоциопсихологическое образование, характеризующееся разнообразием способов включения в социальную среду и форм адаптации к ней (специфичных для каждого этапа жизненного пути), со своим типом доминирующих потребностей на каждом этапе развития, определенным запасом жизненных сил и ориентирами на пути самореализации, формами рефлексии, которые и регулируют его включение в среду и взаимодействие с ней. Он — существо активное, характеризующееся выраженной ответственностью за ту жизненную ситуацию, в которой оказался, способный к ее коррекции за счет собственных ресурсов, самопомощи, а также помощи себе подобным (взаимопомощи). Как существо самостоятельное, он нацелен на поиск сред, в рамках которых могли бы удовлетворяться его потребности и реализовываться потенции. Сам человек выступает и компонентом и конструктором более сложной социальной среды, из которой и черпает ресурсы для удовлетворения своих потребностей. Регулируют включение человека в среду не только право, но и традиции, культура, его собственная рефлексия или профессиональная деятельность самого социального работника. На пути включения человека в социум существуют многочисленные препятствия, специфичные для каждого этапа жизненного пути — в силу чего он часто «выпадает» из социальной среды и деградирует. Условия его благополучия, удовлетворения потребностей — включение в среду. Человек должен быть готов к такому включению, и процесс социализации, воспитания, а если нужно — профессиональная деятельность социального работника подготавливают его к этому.

Человек в теории социальной работы должен изучаться в контексте системы «человек — среда — регуляторы их взаимодействия», то есть не с позиций характеристик какого-то одного компонента системы (скажем, с позиции только его общих биологических или психологических механизмов (как в биологии и психологии)), а с позиций готовности его к включению в социальные структуры. Поэтому акцент делается на таких понятиях как жизненные силы, жизненный путь, трудности включения, самопомощь, упадок сил, кризисы и т.д.

Проблем при работе с системой «человек — среда — регуляторы их взаимодействия» возникает немало: каждый ее компонент может требовать существенной коррекции. Например, человек часто находится в состоянии полной апатии или социально пассивен, на обочине общества, сред, в которых он мог бы проявить себя, тоже еще нет или слишком мало. Еще хуже может обстоять дело с регуляторами включения его в приемлемые для него среды — скажем, формы занятости, труда. Но, тем не менее, совместными усилиями приходится преодолевать эти трудности. Использовать техники преодоления различных депрессивных и кризисных ситуаций, совершенствования, оптимизации сред (проблемы оптимизации сред, создания развивающих сред для человека выходят на первый план). Нередко приходится улучшать, дополнять, а то и создавать новые правовые акты по защите прав человека в трудной жизненной ситуации и далее продвигать их на законодательном уровне.

Такой практико-ориентированный комплексный подход к человеку фактически вос-

требован на официальном уровне. Напомним, что специальность «Социальная работа» была официально зарегистрирована в государственных документах в 1991 году.

На базе такого практико-ориентированного комплексного подхода нами был осуществлен ряд проектов. Скажем проект по уличным детям, искоренению особо тяжелых форм детского труда. Известно, что для Санкт-Петербурга проблема уличных детей — одна из острых социальных проблем (в 2000 году, по экспертным оценкам, в Санкт-Петербурге насчитывалось до 30 тысяч уличных детей [9]). Одним из препятствий в решении проблем этих детей служило отсутствие комплексности, ведомственная разобщенность специалистов (медики изучали здоровье уличных детей, психологи — особенности их личности, юристы — вращались в проблематике их правовой защиты и т. д.). Когда под одной крышей — в рамках отделения социальной работы и международного проекта МОТ (руководитель — преподаватель кафедры теории и практики социальной работы факультета социологии СПбГУ Е.А. Воронова) — удалось собрать всех разнопрофильных специалистов, занимающихся уличными детьми — и медиков, и психологов, и социальных работников и педагогов, и юристов — наладить их обмен мнениями, создать условия для обмена результатами исследований, разными видениями ситуации, организовать творческую дискуссию, серию «мозговых штурмов», то это привело к расширению представлений всех специалистов о проблеме, их взаимному обогащению, расширению их профессионального кругозора, формированию новых подходов к решению проблем уличных детей. Позиции разных специалистов стали дополнять и расширять друг друга. Появилось действительно комплексное видение ситуации. Расширилось понимание самого уличного ребенка, проблем его мотивации, социального, семейного положения, взаимоотношений со сверстниками и т. д. Найдены были и способы включения его в позитивную развивающую среду, возвращению его к учебе (что важно для продолжения роста, личностного развития). Были сформулированы рекомендации по совершенствованию самих правовых механизмов, защищающих уличных детей от эксплуататорских форм наемного труда (эти дети нещадно эксплуатируются в торговле, нарко- и порнобизнесе, на различных подсобных работах).

В итоге применительно к этому типу клиента была восстановлена, реанимирована система «человек — среда — регуляторы их взаимодействия». Конкретнее: была организована работа с человеком (на уровне его мотивации, интересов), под проблемного подростка подбирались и сама развивающая среда (создавались специальные учебные классы с учетом их возможностей). В результате на базе комплексного подхода был предложен и проект центра по работе с уличными детьми [9]. В основе технологии его работы — такой комплексный подход к клиенту.

Надо отметить не только само наличие этого направления в реализации комплексного подхода, но и его практическую эффективность. В современной российской ситуации именно команды таких разнопрофильных специалистов способны оказать человеку тот набор квалифицированных социальных и психологических услуг, который помогает ему справиться с трудной жизненной ситуацией. И возможности такого подхода предвидел Б.Г. Ананьев.

Это одно из фактически сложившихся направлений в реализации комплексного подхода (практико-ориентированное и междисциплинарное по своему характеру).

Второе направление в реализации комплексного подхода — более теоретико-ориентированное. Оно направлено на решение уже не прикладных, а фундаментальных проблем, также поставленных в русле комплексного подхода. Нацелено на выработку общих принципов, объединяющих позиции специалистов из разных областей человекознания, синтез знаний, полученных разными специалистами, создание сближающего их подхода, прояснение механизмов самоорганизации и саморегуляции человека. Известно, скажем, какие трудности в комплексном изучении человека создает наличие в человеке принципиально различающихся слоев явлений — от уровня материально-вещественных процессов (изучаемых биологами) до уровня тонких проявлений интеллектуальных, эмоциональных качеств, явлений сознания, социальных качеств (изучаемых психологами и социологами). Эти слои явлений изучаются с позиций разных принципов, схем анализа.

Неясно, что связывает эти слои в целое, требуется общая платформа для интеграции усилий представителей разных отраслей человекознания.

Для развития такого теоретико-ориентированного направления комплексного подхода потребовалась новая методология, позволяющая синтезировать эти разноплановые слои явлений, представить человека как некое многомерное образование, биосоциопсихологическое единство, в котором в закономерной связи находятся и материально-вещественные, и психические процессы, и социальные качества. Базой ее послужило новое понимание целостности. Здесь мы шли от того, что человек — одна из форм целостностей. Живые целостности изучают представители самых различных дисциплин. Но каждая наука делает акцент только на одной группе качеств, свойств целостности. Нужна такая интегративная модель целостности, которая раскрывала бы смысл этого понятия во всем объеме присущих ей качеств, показывала, какие группы качеств предполагается этим понятием. Такая обобщенная модель целостности была разработана, и она использовалась для объединения усилий специалистов из разных областей человекознания, сближения их позиций.

Эта новая трактовка целостности выступила основой самоорганизационной концепции психо- и социогенеза, работа над которой была начата в лаборатории дифференциальной психологии и антропологии имени академика Б.Г. Ананьева в 80-90-х гг. прошедшего столетия [7,8].

Отправным положением концепции послужило именно положение о доминирующей роли целого по отношению к частям, принцип совмещения. Дело в том, что живое на всех уровнях организации представлено некоторой целостностью. Клетки, предклеточные образования, любой организм, человеческая группа — формы некоторой целостности. А если есть целостность, (предполагаемое ею вхождение в целое), то есть и давление целого на свои части (составляющие), тенденция к некоторому их согласованию, совмещению, объединению. Находясь в целом, составляющие должны некоторым образом совмещаться, согласовываться друг с другом.

Самоорганизация трактовалась как совокупность процессов, порождаемых вхождением в целое и выражающееся в виде тенденции к совмещению. Эта тенденция, накладываясь на исходное разнообразие составляющих живого, порождает согласующие их новые качества в виде разнообразных отражений и самоотражений живым себя, эмоционально-оценочных процессов, функций преобразования, выявления общего, складывающихся в определенное единство, и развивающих живую целостность. Сформировавшись, это единство из отдельных качеств оказывает обратное влияние на проявление возможностей живого, регулируя его активность (подробнее см. [4, 5, 8]).

Предложенная самоорганизационная концепция психогенеза позволила раскрыть логику формирования всех присущих живой целостности качеств, по-новому осветить традиционную проблему соотношения материально-вещественного и психического. Центром активности человека является отражение им себя, преломленное через эмоционально-оценочные процессы. К рефлексии человека присоединяются все другие порождаемые качества. Процессы, начавшись с отражением человеком факта собственного существования, заканчиваются на определенных аспектах этого же существования, внося в него в него изменения, корректируя, совершенствуя всю активность человека. Фактически за накопленными сегодня в практической психологии многочисленными техниками коррекции поведения человека стоят выявленные механизмы самоорганизации. Практическая психология занимается коррекцией компонентов этих механизмов, например, коррекцией Я. Это самоотражение человека часто неадекватно, носит пассивный характер, не переходит в действие по изменению себя, запаздывает во времени и т.д.

На базе предложенной концепции человек оказался представленным на уровне рассмотрения — как биосоциопсихологическая целостность — от уровня биологии до сложных проявлений интеллектуальных, эмоциональных качеств, процессов включения в социальную среду.

Помимо сказанного, концепция показывает предпосылки порождения «невидимых» условных качеств, предназначенных «для себя», выступающих в субъективной форме (по

ряду основополагающих признаков они относятся к сфере психики). Согласно концепции, неизбежность порождения над миром материально-вещественных процессов живого мира психики предопределяется самими ограничениями, обнаруживающимися во внутренней среде живого. Важнейшее из этих ограничений — двойственность существований компонентов внутренней среды живого, порождающее саму недостаточность, ограниченность для разрешения противоречий во внутренней среде живого средств одного объективного уровня и оставляющее живому только одну возможность для разрешения этих внутренних противоречий — через условные, предназначенные «для себя» качества, в роли которых выступают определенные формы психики [см. подробнее 4, 5, 8]. Внутренняя среда живого «отягощена» феноменом двойственности существований, которое и формирует неизбежность порождения психических процессов.

На базе развитой концепции предложена новая методология комплексного исследования человека (на фундаментальном уровне), позволяющая представить его в единстве биологических, психологических, социальных качеств.

Из предлагаемой трактовки человека как биосоциопсихологической целостности вытекает ряд важных в теоретическом и практическом плане следствий.

Первое: раскрыты некоторые универсалии живого, сближающие позиции биологов, психологов, социологов. Сформулированы также принципы, лежащие в основе генезиса разнородных звеньев психики, а также гипотезы о механизме связи психического и физиологического, которые, в рамках предлагаемой концепции, трактуются как принципиально различающиеся слои явлений, связанные процессами совмещения. Концепция раскрывает конкретные детерминанты, придающие процессам совмещения определенную направленность и предопределяющие выход порождаемых в живой целостности новых качеств за рамки чисто объективного уровня и отнесенность их к сфере условного, субъективного. Подробнее эти принципы раскрыты в ряде работ [5, 7, 8].

Второе следствие — возможность приложения концепции к выработке новых принципов совершенствования систем искусственного интеллекта. Выявленные в рамках концепции закономерности порождения условной сферы в живых целостностях могут стать базой для разработки принципиально новых искусственных управляющих систем, обладающих сферой условного. Подход такого рода отражен в книге «Самоорганизация целостности: психо- и социогенез» [5].

Третье следствие — возможность приложения концепции к практике создания учебников, учебных пособий, синтезирующих различные точки зрения на человека, проводящих единую точку зрения на различные его проявления и рассматривающие человека в единстве со средой. Учебник на этой основе уже создан [6].

Изложенное направление в реализации комплексного подхода позволяет получить и ряд других следствий. В его рамках комплексный подход оказался неизбежно замкнутым на фундаментальные психологические проблемы.

Описанные направления в реализации комплексного подхода: практико-ориентированный и теоретико-ориентированный — дополняют друг друга, оба востребованы, но труднее сейчас теоретико-ориентированному (в условиях снижения интереса к фундаментальным исследованиям, трудностей финансирования разработок, не приносящих сиюминутного практического эффекта). Однако исследования по обоим начатым в лаборатории дифференциальной психологии и антропологии имени академика Б.Г.Ананьева направлениям продолжаются.

Литература

1. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания. — Л., 1969.
2. *Ананьев Б.Г.* О проблемах современного человекознания. — М., 1977.
3. *Бочарова В.Г.* Педагогика социальной работы. — М., 1994.
4. *Васильев Г.Н., Зобов Р.А., Келасьев В.Н.* Проблемы индивидуального и коллективного разума. — СПб., 1998.
5. *Васильев Г.Н., Келасьев В.Н.* Самоорганизация целостности: психо- и социогенез. — СПб., 2003.

6. *Зобов Р.А., Келасьев В.Н.* Самореализация человека. Введение в человековедение. — СПб., 2001.
7. *Келасьев В.Н.* Структурная модель мышления и проблемы генезиса психики. — Л., 1984.
8. *Келасьев В.Н.* Интегративная концепция человека. — СПб., 1992.
9. Технологии уличной социальной работы / Под ред. Е.А. Вороновой и др. — СПб., 2002.

© Келасьев В. Н., 2004

И. Б. Дерманова

СУБЪЕКТ И СУБЪЕКТНОСТЬ В СТРУКТУРЕ СВОЙСТВ ЧЕЛОВЕКА: ПОПЫТКА КОМПЛЕКСНОГО ПОДХОДА

оследние годы в психологической науке все больший вес приобретает новая парадигма изучения человека — психология субъекта. И хотя ее возникновение связано с именем С.Л. Рубинштейна, который стал развивать эту идею в 20—30-ые годы прошлого века, только сейчас категория субъекта становится по-настоящему значимой. В то же время в психологии уже многие десятилетия дискутируется вопрос о соотношении понятий индивид, личность, индивидуальность. И относительно новое понимание роли «субъекта» в структуре этих характеристик человека требует дополнительного осмысления ключевых психологических понятий.

Понятие субъекта в философии указывало на источник активности и противопоставлялось предмету или объекту, на который субъект направляет свое познание или действие. С.Л. Рубинштейн категорию субъекта характеризовал активностью, способностью к развитию и интеграции, самодетерминацией, саморегуляцией, самодвижением и самосовершенствованием. Но, если в то время категория деятельности отесняла, маскировала и отодвигала на задний план проблему субъекта, сама превращаясь в него, в последние годы уже категория субъекта стала противопоставляться или даже подменять такие категории, как личность и индивидуальность, которые в лучшем случае объявляются предшествующими ему или до субъектными стадиями. Так, А.В. Брушлинский дает следующее определение субъекта: «Субъект — это человек, люди на высшем (индивидуализировано для каждого из них) уровне активности, целостности (системности), автономности и т. д.» [7, с. 9]. Этот уровень является высшим «по отношению к предшествующим (то есть до-субъектным) стадиям индивидуального и исторического развития, а также по сравнению со всеми остальными определениями людей (как личностей, индивидов, индивидуальностей и т.д.)» [7, с. 9]. В настоящее время психология субъекта выделилась в самостоятельную дисциплину и даже предлагаются новый вид педагогики — субъектная педагогика и новый вид психотерапии — субъектная психотерапия. Такая акцентуация субъекта, на наш взгляд, не всегда оправданна. Попытаемся предложить свое понимание места и роли категории субъект в общей структуре свойств человека.

Рассмотрим, какое содержание несет термин «субъект» у разных авторов. Объединяющим началом понятия «субъект» для различных отечественных и западных специалистов его использующих является представление об активности как одной из ключевых его характеристик. Так, Л.И. Анцыферова, проведя теоретический анализ представлений о субъекте в мировой психологической науке, приходит к заключению о том, что в психологических теориях личности субъект характеризуется прежде всего через различные формы внешней и внутренней активности [4]. Она отмечает следующие его отличительные особенности, которыми наделяют это понятие психологи совершенно различных научных направлений: «иницирующее начало», «инициатор собственной активности», «деятель», «действующее лицо» и другие сходные по содержанию термины. Генеральное качество активности проявляется, по мнению Анцыферовой в том, что субъектное начало человека связывается с его способностью самому инициировать активность на основе внутренней мотивации, породить движения и действия.

У многих авторов активность, как родовая характеристика категории «субъекта» связывается или дополняется характеристиками целенаправленности, сознательности и качественно определенным способом организации. Основной функцией субъекта К.А. Абульханова называется реализацию целей, возможностей, притязаний личности в соответствии с объективными условиями профессиональной деятельности [1]. В.В. Знаков рассматривает субъекта как активного и сознательного творца своей жизни. При этом подчеркивает, что «в категории «субъект» воплощены представления психологов о качественно определенном способе самоорганизации, саморегуляции личности, согласовании внешних и внутренних условий осуществления деятельности, то есть, в конечном счете, бытия человека» [8, с. 144]. В.А. Барабанщиков называет наиболее важным системным качеством человека как субъекта его способность распоряжаться собственными функциональными ресурсами и благодаря этому строить отношения с действительностью и миром. «Эта инстанция позволяет осуществлять выбор, ставить цели, принимать или отвергать задачи, соотносить предметы и события и т. п.» [6, с. 186]. В.Н. Панферов говорит о том, что субъектная активность человека проявляется в произвольности его действий, поступков, поведения, деятельности [16]. Е.Ю. Коржова рассматривает способность активно участвовать в процессе жизнедеятельности и «выстраивать» свое бытие как способность быть субъектом [11].

Таким образом, часто интерпретация понятия «субъект» предполагает не любую, а качественно специфическую активность человека — самодетерминацию: не только произвольную, но и сознательную, целенаправленную. Если субъект — это еще и определенный уровень развития, как утверждает А.В. Брушлинский, то можно ли говорить как о субъекте о человеке, действующем подсознательно, необдуманно, пассивно реагирующем в ответ на чужое воздействие? При таком понимании в сферу анализа поведения человека как субъекта не попадают неосознаваемые или привычные способы реагирования, или автоматизированные реакции, например, психологические защиты человека, реакции на фрустрацию, аффективные реакции и т. д. Действительно, «психологические защиты субъекта» — звучит нелепо. Нелепо исследовать механизмы манипуляции субъектом. Логическим продолжением такой интерпретации также является дифференцирование людей по уровню проявления их субъектности, то есть способности выстраивать свое бытие. Люди, не способные целенаправленно совладать с обстоятельствами и организовывать свою жизнь и поведение, по-видимому, не могут рассматриваться в качестве субъектов? Положительный ответ на этот вопрос выводит за рамки понятия «субъект» людей, поведение которых этим критериям не соответствует. Некоторых из них — людей с нарушением нормального бытия В.В. Селиванов называет асубъектными. Характерными чертами асубъектности, по мысли автора, является «перенесение субъектности (функций субъекта) с целостной личности на отдельные ее составные части, то есть на те или иные приобретенные психологические свойства, состояния, даже привычки черты характера. Тогда отдельная часть психического личностного мира довлеет над личностью, подчиняет ее жизнь собственному содержанию (например, маниакальные состояния, фобии, курение, kleptomания и проч.). Человек при этих видах патологии не волен распоряжаться собой, теряет свободу и контроль над собственными психическими проявлениями» [19, с. 314]. Другими словами, заядлый курильщик или человек, испытывающий страх замкнутых пространств, при таком понимании, по-видимому, теряет право называться субъектом. Рассматривая потерю контроля над собственными психическими проявлениями как патологию, В.В. Селиванов выносит эти феномены за рамки субъектности. Но можно ли однозначно утверждать, что в норме человек всегда свободен и контролирует свои психические проявления? По-видимому, нет. Как бы отвечая на этот вопрос, К.А. Абульханова, например, предлагает сочетать понятие субъекта с гегелевским понятием меры или принципом относительности. «Та или иная личность в разной мере является субъектом, и это означает лишь то, что она движется по пути совершенства, не достигая некоторого абсолюта» [1, с. 46]. И далее «... каждая личность в разной мере реализует себя как субъект жизни и в качестве такого субъекта обнаруживает свой способ жизни, свою индивидуальность» [1, с. 46]. Другими словами, индивидуальность является мерой проявления субъекта. Если встать на эту точку зрения, то как каждый раз

по отношению к каждому конкретному человеку измерить эту меру субъектности? Как определить — это поведение субъекта или только личности или индивидуальности?

С другой стороны, если активность рассматривать в качестве генеральной и ведущей характеристики субъекта, то необходима дифференциация субъектов. Категория активности дифференцируется на множество видов и форм, и в соответствии с ними должна рассматриваться и структура субъекта. Действительно, многие исследователи в структуре субъекта также выделяют и анализируют различные уровни и виды его существования: от субъекта восприятия до субъекта морали и жизнедеятельности, а также коллективного субъекта. Но тогда что прибавляется добавлением понятия «субъект» к сущности тех процессов, которые при этом изучались, кроме уже очевидного признания этой активности? К.А. Абульханова отвечает на этот вопрос следующим образом: «Категория субъекта дает возможность психологу методологически различать пропорциональные тому или иному субъекту масштабы активности и соразмерные ему формы деятельности, а не только дифференцировать познание, общение и деятельность» [1, с. 38]. Другими словами, «деятельность выступает в разном качестве, разной форме в зависимости от того, в какой системе отношений рассматривается уровень ее субъекта. Разные субъекты имеют разные уровни, масштабы и способы своей деятельности, а соответственно — разные возможности изменения действительности, имея дело с разной действительностью» [1, с. 39].

На наш взгляд именно активность в ее общем виде как атрибут субъекта позволяет вписать эту категорию в общую структуру свойств человека и не с позиции «высший — низший» по отношению ко всем другим подструктурам, а с функциональной позиции. Сходную, на наш взгляд, позицию занимает В.А. Барабанщиков, когда предлагает «перейти от абстрактного к конкретному пониманию субъекта как функции реального человека, взятого во всем многообразии его свойств, связей и отношений с действительностью» [6, с. 184]. Именно в таком понимании, на наш взгляд, эта категория и необходима и своевременна. Человек как субъект функционирует в разных жизненных сферах, демонстрируя разные проявления этой активности: от витальной до выстраивания собственной жизни. Поэтому было бы удобно отдельно рассмотреть субъектность (как специфическую активность) в отношении и в связи с другими подструктурами свойств человека.

Индивидуальность и субъект жизненного пути. В связи с ограниченными рамками данной статьи мы обратимся только к нескольким психологическим концепциям индивидуальности и только тем, где это понятие является системообразующим. Так, В. Штерн, один из первых исследователей и теоретиков, использующих понятие индивидуальности, рассматривал его не только как уникальное, единичное, но одновременно — нераздельное, неповторимое. Не важно, как это единство объясняется философски, считал он, «его существование — эмпирический факт, который не должен оставаться незамеченным. Но единство не следует понимать как простоту; оно включает в себе бесконечное многообразие признаков — телесных, душевных и психофизических нейтральных; одновременных и последовательных; постоянных и изменяющихся» [21, с. 207].

Таким образом, основополагающим фактом в изучении индивидуальности, по Штерну, является понимание индивидуальности как единства в многообразии. При этом очень важно, что в отношении видов поведения и психологических свойств он рекомендует изолированное представление, поскольку основания для распределения и группировки признаков в обоих случаях совершенно различны, а потому несовместимы, и требуют учета самых разнообразных пересечений. «Ведь один-единственный вид поведения может быть симптоматичным для очень разных психических свойств и, наоборот, из самых разных видов поведения может быть выведено одно определенное свойство (например, пунктуальность — из профессионального поведения, распорядка дня, соблюдения договоренности и т.д.)» [21, с. 230]. Для анализа поведения и свойств В. Штерн даже предлагает разные схемы изучения: в первом случае — наблюдения, во втором — суждения.

В действительности разведение свойств и поведения задача не очень простая, поскольку некоторые свойства, как мы знаем, часто выступают в качестве обобщенных характеристик поведения, например, лживый, хвастливый, влюбчивый. Однако хотя бы условное

выделение поведенческого аспекта индивидуальности, рассмотрение ее в специфическом контексте различных жизненных ситуаций дает возможность выделить и обозначить эту сторону индивидуальности как «субъект». При такой трактовке субъект будет представлять собой индивидуальность в контексте жизненных ситуаций.

В отечественной психологии индивидуальность как психологическая категория разрабатывалась, главным образом, Б.Г. Ананьевым и В.С. Мерлиным. В своем представлении об индивидуальности Б.Г. Ананьев подчеркивал такие ее характеристики как уникальность, неповторимость, целостность и уровень развития. Целостность он считал ведущей характеристикой индивидуальности, рассматривая ее как единство свойств человека как личности (социальный аспект), субъекта деятельности (профессиональный) и индивида (биологический) [2, 3].

Интегральная индивидуальность по В.С. Мерлину, как известно, также представляет собой целостную систему индивидуальных свойств человека, состоящую из трех уровней: системы свойств организма (биохимических, общесоматических и нейродинамических), системы психологических свойств (психодинамических характеристик и свойств личности) и системы социально-психологических свойств (социальные роли) [14].

При некоторых расхождениях, представление об индивидуальности у Б.Г. Ананьева и В.С. Мерлина во многом совпадает, по крайней мере, можно отметить несомненное сходство их позиций в признании ее целостности, единства свойств разного уровня как основной характеристики индивидуальности. Индивидуальность в понимании и того, и другого не сводится к индивидуальным различиям и особенностям. Она представляет собой определенный уровень организации своеобразных черт и их уникальную иерархию. Наряду с представлением об индивидуальности как целостности в концепциях и того, и другого присутствовал еще один аспект ее рассмотрения — а именно, через специфику ее бытия. У Б.Г. Ананьева это связано с исследованиями жизненного пути человека и развитием автобиографического метода, а у В.С. Мерлина — с понятием «метаиндивидуальность» и исследованием стилевых характеристик как опосредующих переменных в много-многозначных связях свойств разных уровней. Таким образом, в структуре свойств человека как индивидуальности у этих авторов также можно выявить собственно объектные и субъектные характеристики. Первые обозначают совокупность свойств разного уровня, их своеобразие и уникальную целостность, вторые — особенности активности, в том числе, и индивидуальный стиль деятельности, и наиболее типичные способы поведения.

В предлагаемой интерпретации понятие «субъектность» (как активность) выступает в качестве функциональной характеристики, привнося свое собственное содержание, при этом, не дублируя и не исчерпывая содержание понятия «индивидуальность».

Субъект, характеризующий высший уровень активности человека, в литературе рассматривается как субъект жизненного пути и описывается через обобщенные понятия «стратегия жизнедеятельности», «экстериоризованная субъектность», «стратегия самореализации», «стратегия жизни», «техника бытия», «индивидуальный стиль жизни». Действительно, необходимость изучения человека как активного организатора своего бытия через его жизнедеятельность, способ его жизни, назрела в психологии очень давно. Построение типологии жизнедеятельности в масштабах жизненного времени и пространства человека, возможно, наиболее перспективно в рамках парадигмы субъекта жизнедеятельности или субъекта жизненного пути. Большое количество работ в отечественной психологии, выполненных в данном направлении, свидетельствует о его актуальности. Однако конкретные феномены, которые характеризуют человека как субъекта своей жизни, их проявления в повседневном бытии человека, влияние на его жизнь и о возможности их измерения еще недостаточно исследованы. Несомненно, познание человека в контексте жизненных ситуаций, сменяющих друг друга в процессе жизнедеятельности, способствует более глубокому и целостному представлению о ее процессах, интегративному взгляду на человека.

Интегративный характер понятия «субъект жизни» отмечают многие авторы [6, 11 и др.]. Так, В.А. Барабанщиков утверждает, что «субъект жизни — своеобразный интеграл функциональных возможностей (свойств, качеств, образований, ролей) и, одновременно, достижений человека, не сводимый к субъектам отдельных отношений, но так или иначе

присутствующий в каждом из них» [6, с. 186]. Однако содержание субъекта не исчерпывается только понятием «субъект жизни». Субъектностью характеризуются все уровни организации свойств человека. Остальные субъекты, по выражению В.А. Барабанщикова, — это грань, срез или форма субъекта жизни. Рассмотрим эти грани.

Личность и субъект социальных отношений. «Краткий психологический словарь» в качестве одного из двух определений личности дает такое: «личность — это человек как субъект социальных отношений и сознательной деятельности» [12, с. 187]. Как видим, здесь понятие личности сводится к понятию субъекта социальных отношений. В связи с этим определением возникают два вопроса. Первый — о правомерности знака равенства между категориями «личность» и «субъект». И второй — о субъекте каких отношений идет речь на уровне свойств человека как личности? Даже при утвердительном ответе на первый вопрос, на наш взгляд, нельзя говорить о личности как о субъекте лишь социальных отношений, если подразумевать под последними отношения к обществу и другим людям. Как известно, В.Н. Мясищев, разрабатывающий концепцию отношений, рассматривал личность как субъект разных видов отношений, при доминирующей роли отношений к другим людям. Субъектность как интегральная характеристика личности подразумевает, по нашему мнению, более широкую систему отношений, нежели только социальные. Это и отношения к себе, своим психическим процессам, свойствам и состояниям, и отношения к любым (живым и неживым) объектам внешнего мира, и ценностные предпочтения и установки и т. д. Добавление «субъекта» к сущности тех процессов, которые традиционно рассматриваются как характеризующие личность несет и определенную эвристическую функцию. Рассмотрение субъекта (как инициатора внутренней и внешней активности) через систему отношений позволяет дифференцировать два полюса, или два способа проявления этой активности: субъект-субъектный и субъект-объектный. Эти способы реализуют специфическую активность, или субъективность личности. Подробнее на их анализе остановимся несколько ниже.

Отвечая же на первый вопрос, следует заметить, что как индивидуальность не исчерпывается описанием жизненного стиля или способа существования, бытия, или жизненного пути человека, то есть, по сути, своей функцией, так и личность, по нашему мнению, как социальная структура не исчерпывается только системой отношений. Личность рассматривается еще и как интрапсихическое образование со своими внутрискруктурными элементами. Так, Б.Г. Ананьев говорит об интраиндивидуальной структуре, подразумевая под ней целостное образование и определенную организацию свойств. Краткий психологический словарь также дает еще одно определение личности, отражающее этот аспект ее рассмотрения: «личность — это определяемое включенностью в социальные связи системное качество индивида, формирующееся в совместной деятельности и общении» [12, с. 187]. Таким образом, можно констатировать некоторую двойственность в понимании и интерпретации категории «личность» в психологической литературе. Однако рассмотрение ее с субъектных (функциональных) и структурных позиций дает основание утверждать о продуктивности и своевременности введения категории субъекта на социальном уровне организации человека, а также ограничивает применимость данного понятия собственным содержанием.

Структурные и функциональные характеристики субъекта деятельности. Аналогично предыдущим можно рассмотреть и ананьевскую категорию субъекта деятельности. Б.Г. Ананьев, в отличие от других отечественных психологов прошлого века, дифференцировал понятие субъекта. Он говорил о разных субъектах: субъекте познания, субъекте общения и субъекте труда. В качестве характеристик субъекта деятельности он называл способности (интеллект, специальные способности, некоторые личностные качества), в основе которых лежат задатки (свойства нервной системы, темперамента, особенности асимметрии головного мозга и т. д.). Эти характеристики являются своего рода структурными элементами субъекта (разные для разных субъектов). Однако наряду с их исследованиями появлялось и появляется в настоящее время множество работ, посвященных изучению стилей разных видов деятельности (спортивной, учебной, организаторской, актерской, преподавательской и др.). Появилось также много работ, посвященных стилям познания, мышления, восприятия, когнитивным стилям и др. То есть в структуре субъекта деятельности также

можно выделить собственно структурные и функциональные характеристики. Стилевой подход, исследуя процесс или индивидуально-специфический способ деятельности, часто выступает в качестве своего рода альтернативы тестологическому. А в последние годы, по мнению ряда исследователей, «категория стиля, фиксирующая факт индивидуального своеобразия способов поведения личности, поглотив и растворив в себе все остальные психологические категории, стала претендовать на замену предмета современной психологии стилевой феноменологией» [20]. Не вдаваясь в глубокий научный анализ проблемы соотношения стилей и свойств, отметим только, что субъектный подход позволяет не противопоставлять, а рассматривать как дополнительные эти два направления.

Индивид и субъект витальной активности. Не менее важно выделение функциональных и структурных компонентов на индивидуальном уровне свойств человека. Здесь наряду с объективными характеристиками (пол, возраст, телосложение, нейродинамика и др.) тоже можно выделить и субъектные, в нашем понимании, параметры — это специфические особенности функционирования человека как биологического существа. Субъект уже на уровне витальной активности в биологических стилях реализует регуляторную функцию, которая может находиться в определенной зависимости от самых высших уровней его организации. Еще Г. Олпорт вслед за В. Штерном утверждал, что все психические феномены и процессы, происходящие в организме, — это характеристики личности, которая является их подлинным генератором, носителем и регулятором. «Не существует каких-либо специфических психических или физических элементов, которые были бы изолированы и достаточно стабильны, чтобы создавать между собой непосредственные взаимосвязи, независимые от личности» [15, с. 225].

Итак, на каждом из уровней организации свойств человека мы можем выделить своего субъекта (или даже некоторое множество субъектов). Каждый из этих субъектов сам является сложным образованием, то есть испытывает влияние разных сфер бытия и в то же время является составной частью субъекта жизни. В частности, в литературе мы находим пример анализа субъекта восприятия в контексте физической, биологической и социальной системы [6].

Наряду с выделением функциональных характеристик на каждом из уровней организации свойств человека субъектный подход позволяет также исследовать способы проявления субъектности. Остановимся на исследуемых в психологии способах проявления субъектности человека в отношении к окружающему миру и самому себе.

Способы проявления субъектности. Традиционно отношения человека с человеком называют субъект-субъектными, а человека с предметом деятельности — субъект-объектными. Эти названия отражают направленность человеческой активности на разные объекты. Однако в структурах и тех, и других отношений часто выделяют характер (способ) отношений, который может также носить субъектный или объектный характер. Так, в 1968 г. Б.Г. Ананьев, изучая перцептивную организацию человека, выделил два рода связей: «перцепция — объект» и «перцепция — субъект». Понимание восприятия как сложной информационной структуры, более или менее адекватно отражающей в целостных образах объективную действительность, иллюстрирует первый род связей. Связи «перцепция — субъект» предполагают рассмотрение перцептивных процессов как продукта индивидуального развития. Ананьев уточняет, что более правильно называть их «субъект — перцепция». Это «связи и зависимости восприятия человека от его практической деятельности в отображаемом им посредством восприятия и мышления объективном мире, его установок и мотивации поведения, возрастных и индивидуально-типических особенностей» [3]. Именно связи «перцепция — субъект» формируют перцептивный мир человека. Последний задается как множество объектов и характеризуется, кроме координат пространства — времени еще значениями и смыслами [5].

Такой же характер связей и способ отношений можно увидеть и в структуре субъект-субъектных отношений, то есть отношений людей друг к другу. Многие исследователи [8, 13, 18 и др.] здесь также выделяют субъект-субъектные и субъект-объектные способы отношений. Например, исследуя типы понимания высказываний в межличностном общении В.В. Знаков называет монологический тип взаимодействия человека, который не слушает другого, не признает за ним право на собственное мнение, не заинтересо-

ван в принятии и понимании другого как равноправного коммуникативного партнера, субъект-объектным. Доказывая реальное существование таких людей, он ссылается на пример разного понимания инструментальной правды. В данном случае — это монологическое субъект-объектное понимание инструментальной правды. В противоположном — диалогическое. «Противоположный, диалогический тип понимания высказываний в диалоге демонстрируют испытуемые, понимающие правдивые сообщения как нравственную или рефлексивную правду» [8, с. 145]. Аналогичные типы можно выделить и в системе отношений человека к себе на примере самооценки и самоотношения.

Субъект-субъектное и субъект-объектное отношение к себе. В психологической литературе нет четкого разделения понятий «самооценка» и «самоотношение» личности. Чаще самооценка рассматривается как один из вариантов самоотношения человека. Впервые в отечественной психологии разведение самооценки и самоотношения было проведено В.В. Столиным. Однако четкой терминологической определенности в различении этих терминов и описании соответствующей реальности еще не сформировалось. Например, И.И. Чеснокова в противоположность самооценке использует термин «эмоционально-ценностное отношение», С.Р. Пантилеев — «эмоциональное самоотношение», подчеркивая преобладающий когнитивный характер самооценки и эмоциональный — самоотношения. На наш взгляд, разведение этих понятий лучше делать в терминах субъект-объектных и субъект-субъектных отношений, поскольку и когнитивный, и эмоциональный аспекты выделяются и в самооценке и в самоотношении. Поясним это подробнее.

Многие современные авторы, вслед за И. Кантом и В. Джемсом говорят о дуальности Я в сознании человека. Так, по мнению Н.И. Сарджвеладзе, самосознание хоть и направлено на свой внутренний мир, но может занимать позицию либо внешнего, либо внутреннего наблюдателя [18]. Занимая по отношению к себе позицию внешнего наблюдателя, в самооценке субъект реализует субъект-объектные отношения. Дистанцирование от себя — необходимый признак такой наблюдательской позиции. В основе когнитивного аспекта самооценки, на наш взгляд, лежит феномен самоосознания, которое определяется как такое психическое состояние, когда в фокусе внимания субъекта находится он сам и его внутренний мир. По мнению Ш. Дюваля и Р.А. Уикланда, самоосознание активизируют все внешние факторы, привлекающие внимание индивида к себе: зеркала, кино- и фотокамеры, магнитофонные записи своего голоса, наличие зрителей и др. Как отмечает И.С. Кон высокое самоосознание, в свою очередь побуждает личность больше думать о себе [10]. Именно эта позиция — взгляд на себя со стороны, мы считаем, и является основным фактором, отличающим самооценку от самоотношения.

Самооценка включает не только знание (когнитивный аспект), но и эмоциональный аспект самосознания, то есть определенное отношение. Другими словами, самооценка представляет собой совокупность и знаний о себе, и эмоциональное переживание этих знаний. Эмоциональную характеристику субъект-объектного отношения Н.И. Сарджвеладзе сравнивает с отцовской любовью. В отцовской позиции любовь к ребенку носит не безусловный, а условный характер. То есть человек наделяется некоторой ценностью по мере достижения им внешних желаемых целей. Так и личность в субъект-объектной позиции строит образ желаемого Я, и ее целеполагающая активность заключается в том, чтобы реальное Я соответствовало этой желаемой модели. По мере достижения этого желаемого образа самооценка повышается.

Реализация «отцовского» отношения к самому себе приводит к тому, что внешние факторы могут существенно понизить собственную ценность в сложной ситуации. Наличие серьезного расхождения между идеалом и объективной оценкой своей личности заставляет индивида испытывать дискомфорт, устранить который можно либо, отказавшись от некоторых претензий (изменив идеал и снизив ценность собственной личности в своих глазах), либо, сохраняя высокую самооценку, изменять себя в сторону большего соответствия прежнему идеалу. Таким образом, самооценка является важным фактором самоконтроля и имеет конативный (или поведенческий) аспект: вслед за ее изменением меняется и поведение человека.

Известно, что самооценка формируется у человека после того, как он научается сравнивать себя с окружающими людьми. В начале XX-го века социолог

Ч.Х. Кули сформулировал теорию зеркального Я, согласно которой представление человека о самом себе складывается под влиянием мнений окружающих [9]. В многочисленных отечественных исследованиях показано, что раньше всего, непосредственно в жизни социальной группы из взаимоотношений между ее членами, возникают отношения личности к другим людям; закрепляясь в практике общественного поведения, они превращаются в наиболее общие и первичные черты характера, которые Б.Г. Ананьев назвал коммуникативными. «Эти черты характера, в свою очередь, становятся внутренним основанием для образования других характерологических свойств (интеллектуальных, волевых, эмоционально-мотивационных), возникающих в процессе развития из тех или иных видов деятельности, из разнообразных отношений к жизненным обстоятельствам и событиям. Наиболее поздними (по сравнению с другими свойствами) является образование отношений формирующегося человека к самому себе. Во всех видах деятельности и поведения эти отношения следуют за отношениями к ситуации, предмету и средствам деятельности, другим людям. Лишь пройдя через многие объекты отношений, сознание становится само объектом самосознания» [3, с. 314].

Аналогичную позицию занимает и родоначальник интеракционистской ориентации в социальной психологии Дж. Г. Мид. Возражая тем, кто считал, что образ Я дан индивиду непосредственно или формируется путем обобщения самоощущений, Дж. Г. Мид утверждает, что в его основе лежит практическое взаимодействие с другими людьми; по сути своей образ Я является структурой, вырастающей из социального опыта. И эти положения верны, на наш взгляд, именно в отношении самооценки (то есть отношения к себе как к объекту, или субъект-объектные отношения), но не самоотношения (то есть отношения к себе как к субъекту, или субъект-субъектные отношения). Именно объектный вид отношений, судя по контексту, и имелся в виду в отмеченных исследованиях.

Самоотношение же, в отличие от самооценки, как нам представляется, является реализацией субъект-субъектного подхода. Если при формировании самооценки человек, по сути, дает себе ответ на вопрос «какой Я?», (по И. С. Кону, этот вопрос звучит как: «что такое мое Я», или «что такое моя самость?»), то определяя свое отношение к себе, он отвечает на вопрос «Кто Я?».

Эмоциональная сторона самоотношения строится на глубинном самопринятии и стремлении быть собой. По мнению Н.И. Сарджвеладзе (1989), эмоции при субъект-субъектном отношении определяются удовлетворением или фрустрацией потребностей, связанных с самовыражением и самореализацией, с личностной автономностью и изменчивостью, с поиском своего человеческого назначения и смысла жизни [18]. А объективной информации противостоит субъективное самовыражение и ощущение собственного существования. Оно превалирует над сущностным определением своих качеств, понимание заменяет объяснение своих поступков, констатация общераспространенных качеств уступает место поиску особых и неповторимых личностных граней в себе. В рамках этого подхода человеческое Я уникально, не имеет подобия и не подлежит сравнению и оценке.

Как считают сторонники этого взгляда, для субъект-объектного подхода характерно логическое конструирование понятия о собственном Я: стабильное и в известной мере ригидное — для субъект-субъектного подхода — внелогическое переживание, ощущение изменчивости и текучести внутреннего мира и пластичность субъектного существования. Чтобы выразить эту текучесть и пластичность, К. Роджерс обращается к понятию открытости новому опыту без каких бы то ни было защитных реакций и стремления соответствовать представленной заранее структуре Я [17]. Здесь человек становится, по его выражению, в позицию участника, а не контролера протекающих процессов. Субъектное отношение к себе включает и познание нового опыта, и открытость этому новому, и принятие себя. При этом «клиент не только принимает себя (под этой фразой может подразумеваться и недовольное, неохотное принятие чего-то неизбежного), но и начинает нравиться самому себе. Это не любовь к себе в сочетании с бахвальством и не самолюбование с претензией, это довольно-таки спокойное самоудовлетворение от того, что ты есть ты» [17, с. 131].

С субъект-субъектным отношением к себе теснейшим образом связано субъект-субъектное отношение к другому. В психологической литературе и практике это отношение обычно обозначается как принятие другого. В структуре такого отношения дру-

гой человек выступает не как объект познания, использования и оценки, а как самоценная и целостная личность. Именно такой подход к другому лежит в основе гуманистической и экзистенциальной психотерапии.

Если при субъект-объектном отношении к себе осознание и формирование собственных рефлексивных качеств происходит вслед за всеми остальными (поскольку позиция наблюдателя соответствует вектору «от других к себе»), то при субъект-субъектном подходе реализуется вектор «от себя к другому» и доминирует «взгляд изнутри». То есть генезис этих отношений имеет если не обратный, то, по крайней мере, параллельный характер. И действительно, в психологической литературе мы также находим подтверждение этой точки зрения. К. Роджерсом было показано, что при увеличении принятия себя в процессе психотерапии, увеличивается и принятие других. «Как только клиент начинает двигаться к тому, чтобы быть способным принимать свой собственный опыт, он также начинает двигаться к принятию опыта других людей. Он ценит и принимает свой опыт и опыт других таким, каков он есть» [17, с. 223]. Некоторые из отечественных психологов, например, М.И. Лисина также считают, что эмоционально-ценностные отношения к себе и другому едины в своем генезисе [13]. При объектном отношении взрослого к младенцу у последнего не формируется положительное самоощущение, он становится пассивным, его дальнейшее развитие задерживается и искажается.

Тесная корреляция между принятием себя и принятием другого ($r=0,36$ при 1% уровне значимости) также была получена и в дипломном исследовании Н.В.Лебедевой, выполненном под нашим руководством. И именно с этими показателями оказался положительно и тесно связан показатель стремления к самореализации (с принятием себя $r = 0,31$, с принятием другого $r = 0,35$ при 1% уровне значимости). Эти данные подтверждают положения, рассмотренные нами выше. Во-первых, чем лучше человек относится к себе, тем лучше будет его отношение к другому и наоборот. Во-вторых, чем лучше человек относится к себе и окружающим, тем больше он раскрывается в плане реализации своего личностного потенциала и саморазвития. И, в-третьих, принятие себя, принятие другого и стремление к самореализации не прокоррелировали ни с одной из самооценочных категорий¹. Что, как нам представляется, свидетельствуют в пользу выдвигаемой нами гипотезы об относительной независимости субъект-субъектного и субъект-объектного отношения.

Однако независимость субъектного и объектного отношений относительна и проявляется, главным образом, в структуре сознания, а не поведения. Так, известно, что и низкая самооценка и низкое самоуважение существенно влияют на поведение человека. В нашем исследовании при разделении выборки на подгруппы по уровню самоуважения обнаружилась связь одного из самооценочных показателей (самооценка авторитета среди сверстников) с принятием себя и других в группе лиц с высоким самоуважением (с принятием себя $r = 0,38$, с принятием других $r = 0,37$, обе на 1% уровне значимости). Таким образом, связь между субъектными и объектными характеристиками выявилась только при высоком самоуважении. Возможно, что при низком самоуважении отсутствие этой связи носит своего рода «защитный» для самооценки характер: принимаю или не принимаю я себя, я не хуже других.

Исследование субъект-субъектных и субъект-объектных способов отношения, таким образом, дает возможность комплексно подойти к изучению системы отношений человека как к объектам внешнего мира, так и к другим людям и даже к самому себе.

В заключение отметим, что предлагаемый взгляд на категорию «субъект» и ее соотношение с другими психологическими понятиями позволяет рассматривать становление человека в объектно-субъектной парадигме комплексно: через соотношение структурных и функциональных элементов на разных уровнях организации свойств человека. Соотнесение понятий «индивидуальность» и «субъект жизни»; «личность» и «субъект отношений»; «субъект деятельности» по структурным и функциональным характеристикам; «индивид» и «субъект витальной активности» способствует комплексному, более целостному и интегративному взгляду на структуру свойств человека. Такой подход позволяет выделить уровни функционирования человека как субъекта в структуре всех его свойств; структурировать и развести понятия «индивидуальность», «личность», «индивид» и «субъект», сохранив

специфическое содержание каждого из них, не заменяя их друг другом.

Литература

1. Абульханова К.А. Рубинштейновская категория субъекта и ее различные методологические значения // Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой. – М., 2002.
2. Ананьев Б.Г., Дворяшина М.Д., Кудрявцева Н.А. Индивидуальное развитие человека и константность восприятия. – М., 1968.
3. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л., 1968.
4. Анцыферова Л.И. Психологическое содержание феномена «субъект» и границы субъектно-деятельностного подхода // Проблема субъекта в психологической науке. – М., 2000.
5. Артемьева Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики. – М., 1999.
6. Барабанищikov В.А. Онтологическое основание перцептивного процесса // Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой. – М., 2002
7. Брушлинский А.В. О критериях субъекта // Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой. – М., 2002
8. Знаков В.В. Субъект-объектный и субъект-субъектный типы понимания высказывания в межличностном общении // Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А. В. Брушлинского, М.И. Воловиковой. – М., 2002
9. Кон И.С. Открытие Я. – М., 1978.
10. Кон И. С. В поисках себя. – М., 1983.
11. Коржова Е. Ю. Психологическое познание судьбы человека. – СПб, 2002.
12. Краткий психологический словарь. – Ростов-на-Дону, 1999.
13. Лисина М. И. Общение, личность и психика. – Воронеж, 1997.
14. Мерлин В. С. Психология индивидуальности. Избранные психологические труды. – М.; Воронеж, 1996.
15. Олпорт Г. Личность в психологии. – М.; СПб., 1998.
16. Паферов В. Н. Психология человека. – СПб., 2000.
17. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М., 1994.
18. Сарджвеладзе Н.И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой. – Тбилиси, 1989.
19. Селиванов В.В. Свойства субъекта и его жизненный цикл // Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой. – М., 2002.
20. Холодная М.А. Когнитивные стили: О природе индивидуального ума. – М., 2002.
21. Штерн В. Дифференциальная психология и ее методические основы. – М., 1998.

© Дерманова И. Б., 2004

¹ Стремление к самоактуализации исследовалось по методике САМОАЛ, представляющей собой адаптацию теста РОИ Н. Ф. Калиной (А. Маслоу, 1997). Принятие себя и принятие других исследовалось с помощью методики СПА (социально-психологической адаптированности К. Роджерса и Р. Даймонда) в адаптации Т. В. Снегиревой (Снегирева Т.В., 1987). В методике эти показатели названы “принятие” себя и “принятие” других. При их интерпретации, мы не делали различий в понимании терминов “принятие” и “принятие”, принимая их за синонимы. Уровень самоуважения измерялся при помощи шкалы самоуважения М. Розенберга (Общая психодиагностика, 1987). Самооценка исследовалась по методике Т. В. Дембо-С. Я. Рубинштейна, предполагающей выявление следующих показателей самооценки и уровня притязаний: внешность, ум, характер, авторитет среди сверстников и др.

ВЕРЮ Я...

Подумать только! На свою звезду
Я без пощады больно наступаю.
В том мире, где я беспрестанно лгу
И чувства истинные в прах сжигаю.

Вслед за звездой в бездну я уйду.
Она меня проводит в мир наитий.
Саму себя из мира лжи я украду,
Перенесу в мир истинных событий.

Тогда исчезнет навсегда мираж,
Сплетенный из болезней, горя, сплетен.
Он станет, уходя, впадать в бессильный раж,
Но растворит его бесследно солнца ветер.

Тогда развеются ненужные слова,
И зазвучит глас истины высокой.
И разобьется вдребезги молва,
Что сделала тебя мечтой такой далекой.

Уверую в мою звезду на небосводе.
Узнаю я, — вернется вновь любовь.
Увижу мир прекрасный, — даже сердце сводит.
От танца жизни пламенеет кровь!

БЕРЕЗА РОССИИ

Когда брожу я в Подмоскowie,
Где сердце просит: отзовись.
Я вновь приветствую с любовью
Весь мир распахнутых границ.

Я вижу солнца одоление,
Я слышу неба глубину.
Я знаю, будет вдохновенье
Решать мою и их судьбу.

Береза шепчет, мне знакомо
Твоих терзаний бытие.
Я тоже мучаюсь вне дома,
В чужбине, в дальней стороне.

Делюсь с тобою жизнью, кровью;
Напейся соков из земли;
И ты поймешь, что этой болью
Жива Россия от Зари.

Приникни к кроне, будь ты мною,
Врасти всем сердцем в белизну.
Отчизна здесь, всегда с тобою,
Как в ту заветную весну.

В МИРЕ ТОМ...

Я в то место еду, которого нет.
Мне назад не вернуться, не беда.
Я дала себе зарок и обет,
С моего пути не сойти никогда.

Я была там до рождения всегда.
Сердцем помню свет вхождения сюда.
Нет в сознании о том ни следа.
Для него все это чушь, ерунда.

В мире том жизнь ясна — благодать,
Ни писать о том, ни гадать.
Только чувств синеек полет
Манит все к себе и зовет.

В мире том зоркий ястреб зари,
Посмотри, видит все изнутри.
И законы магических слов
Не подсудны, вне всяких оков.

Ясный сокол души в мире том
Над Землей у Христа под крылом.
В мире том я чиста — красота,
И могу все читать в любого листа.

В первородной росе как сам Бог
Человек может видеть свой срок;
И в магической силе стиха
Побороть боль бывшего греха

Там Я — Мир, Я во всем, везде и всегда.
И мой мир, моя жизнь — это Да!!
... ..
... ..

НАШИ АВТОРЫ

Агапов Валерий Сергеевич — доктор психологических наук, профессор кафедры акмеологии и психологии Российской академии государственной службы при Президенте Российской Федерации

Ботвинова Анна Валентиновна — кандидат философских наук, генеральный директор Международного медико-биологического научного концерна

Головей Лариса Арсеньевна — доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии развития и дифференциальной психологии Санкт-Петербургского государственного университета

Дерманова Ирина Борисовна — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и дифференциальной психологии факультета психологии Санкт-Петербургского государственного университета

Зыскин Владимир Георгиевич — доктор психологических наук, профессор кафедры акмеологии и психологии Российской академии государственной службы при Президенте Российской Федерации, заслуженный деятель науки РФ

Калинин Игорь Викторович — кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и политической психологии Ульяновского государственного университета

Келасьев Вячеслав Николаевич — доктор философских наук, кандидат психологических наук, профессор, заведующий лабораторией прикладного человекознания НИИ комплексных социальных исследований, заведующий кафедрой теории и практики социальной работы факультета социологии Санкт-Петербургского государственного университета

Копылова Наталья Вячеславовна — кандидат психологических наук, доцент кафедры иностранных языков естественных факультетов Тверского государственного университета

Мельничук Андрей Степанович — кандидат психологических наук, доцент кафедры акмеологии и психологии Российской академии государственной службы при Президенте Российской Федерации

Михайловский Виктор Григорьевич — полковник, доктор педагогических наук, профессор Военной академии ракетных войск стратегического назначения им. Петра Великого, член Диссертационного совета Д.502.006.13 в Российской академии государственной службы при Президенте Российской Федерации

Москаленко Ольга Валентиновна — доктор психологических наук, профессор кафедры акмеологии и психологии Российской академии государственной службы при Президенте Российской Федерации

Огнев Александр Сергеевич — доктор психологических наук, профессор кафедры акмеологии и психологии Российской академии государственной службы при Президенте Российской Федерации

Олешкевич Валерий Иванович — кандидат психологических наук, заведующий кафедрой психологии Московского открытого социального университета

Панасюк Александр Юрьевич — доктор психологических наук, профессор Российской правовой академии, член Диссертационного совета Д.502.006.13 в Российской академии государственной службы при Президенте Российской Федерации

Полозова Татьяна Анатольевна — кандидат психологических наук, профессор кафедры акмеологии и психологии Российской академии государственной службы при Президенте Российской Федерации

Секач Михаил Федорович — доктор психологических наук, профессор кафедры акмеологии и психологии Российской академии государственной службы при Президенте Российской Федерации

Смильк Ирина Михайловна — аспирант кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности Российской академии государственной службы при Президенте Российской Федерации

Степнова Людмила Анатольевна — доктор психологических наук, доцент кафедры акмеологии и психологии Российской академии государственной службы при Президенте Российской Федерации

Фельдман Инесса Леонидовна — педагог-психолог МДОУ №135, г. Тула

Шайденкова Татьяна Николаевна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого.

Щербаков Николай Юрьевич — старший преподаватель кафедры теории и практики социальной работы факультета социологии Санкт-Петербургского государственного университета; старший научный сотрудник лаборатории прикладного человекознания учебно-научного центра НИИ комплексных социальных исследований

ЖУРНАЛ «АКМЕОЛОГИЯ» № 3/2004 г.

Ответственный за выпуск В. Г. Тольская

ISBN 5–93756–006–X

Лицензия ЛР № 060280 от 04.06.1998 г.
Издательский Дом ЭКО
Подписано к печати 30.08.2004.
Формат 60x84 1/8.
Печать офсетная. Печ. лист. 15. Тираж 1000 экз.
Заказ №

Отпечатано в типографии ООО «Мультипринт»,
Москва, ул. Вере́йская, 29.
Телефон: (095) 444-96-87