



## Кто в России учится управлению: особенности личности слушателей образовательных программ «Мастер делового администрирования»

ЗАВЬЯЛОВА Елена Кирилловна

ПОСОХОВА Светлана Тимофеевна

ЛИСОВСКАЯ Антонина Юрьевна

СОКОЛОВ Дмитрий Николаевич

Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия

**Аннотация.** Целью настоящего исследования является выявление и анализ личностных свойств слушателей, обучающихся на дополнительных программах «Мастер делового администрирования для высших руководителей» (Executive Master of Business Administration, EMBA). Работа представляет собой часть многопланового исследования, посвящённого выявлению и анализу психологических факторов профессиональной реализации и социальной успешности людей, решившихся на получение дополнительного образования в зрелом возрасте. Современная концепция непрерывного образования реализуется на практике, однако психологические и экономические аспекты обучения взрослых людей до настоящего времени недостаточно изучены. *Дизайн исследования.* В исследовании участвовали 418 человек, прошедших обучение на двухгодичной программе EMBA в Высшей школе менеджмента Санкт-Петербургского государственного университета (138 женщин и 280 мужчин в возрасте от 28 до 40 лет, представители разных регионов России). Процесс обучения на программах EMBA / MBA отличается значительной ресурсоёмкостью, требующей умственных, временных и финансовых затрат. *Метод.* Методологическую основу исследования составляет личностно-деятельностный подход. В качестве эмпирических методов использованы личностный опросник Р. Кэттелла (16PF), опросник И. Б. Майерс и К. Бриггс (MBTI), опросник М. Белбина. В качестве инструментов математико-статистического анализа применялись методы описательной статистики и эксплораторный факторный анализ. *Результаты.* Установлено, что для слушателей EMBA характерны высокие интеллектуальные и коммуникативные возможности, умеренная эмоциональная устойчивость и умеренный самоконтроль. Преобладают логико-сенсорный рациональный тип экстраверта, логико-сенсорный рациональный тип интроверта, логико-интуитивный рациональный тип экстраверта и логико-интуитивный рациональный тип интроверта. В выборе командных ролей слушатели наиболее ориентированы на лидерство в действиях по эффективной организации людей и рабочих процессов (роли «Мотиватор» и «Практик-организатор»). К интегральным составляющим личностного потенциала можно отнести экстравертированность, исполнительскую ответственность, социальную чувствительность, аналитичность и системность мышления, недостаточную самоорганизацию, эгоцентрическое лидерство, проявляющиеся в факторной структуре соответствующих психологических показателей. *Результаты.* Результаты исследования представляют интерес для раскрытия личностных механизмов профессиональной и карьерной самореализации взрослых людей в условиях пожизненного образования, а также для разработки критериев эффективного отбора слушателей и развития содержания программ дополнительного обучения.

**Ключевые слова:** концепция непрерывного образования, дополнительное образование, «Мастер делового администрирования», EMBA, особенности личности, психологические факторы.

## Введение

Одним из главных вызовов XXI века можно считать глобальный переход к экономике знаний<sup>1</sup> и внедрению новых цифровых технологий во все сферы общественной жизни. Возрастающая скорость преобразований запускает процесс устаревания знаний и актуализирует необходимость их совершенствования и обновления. Важным средством решения возникающих проблем является концепция непрерывного образования (НО), главная идея которой состоит в том, что непрерывное образование становится основополагающим принципом деятельности на протяжении всей жизни человека. Концепцию НО можно рассматривать в двух аспектах. В социально-экономическом аспекте она является инструментом формирования человеческого капитала для производства и реализации новых знаний. В социально-психологическом аспекте она представляет собой инструмент, позволяющий гражданам успешно реализовывать и развивать свой потенциал для достижения личного благополучия.

Концепция НО ориентирована на различные стадии возрастного развития человека: от раннего детства до старости, и включает различные формы образования: от начального до последипломного обучения. В экономически развитых странах дополнительное образование является одним из главных условий реализации концепции НО (European policy cooperation, 2020). Доля взрослых, вовлечённых в дополнительное образование в России, в настоящий момент в два–три раза меньше, чем в развитых странах (Аналитический центр..., 2017). Для России формирование эффективной системы дополнительного образования является одной из приоритетных задач, обеспечивающих дальнейшее развитие и достижение уровня экономически развитых стран (Кузьминов, Фрумин, 2018). Однако если психологические механизмы успешности обучения в детстве и юности привлекают внимание значительного числа специалистов в России и за рубежом, то психологические ресурсы развития и профессиональной самореализации взрослого человека изучены в меньшей степени. При этом издержки компаний на дополнительное последипломное обучение сотрудников растут в последнее десятилетие и рассматриваются в качестве инвестиций в формирование человеческого капитала, обеспечивающего экономические преимущества и конкурентоспособность. Одновременно многие граждане самостоятельно финансируют обучение, имея целью повышение своей ценности на рынке труда. Вопрос эффективности вложений недостаточно изучен как с экономической, так и психологической точек зрения. Особенно актуальна эта проблема в таких востребованных и вместе с тем высокорисковых сферах профессиональной деятельности, как менеджмент и предпринимательство.

Признание этих фактов позволило сформулировать общую цель нашего исследования — выявление психологических ресурсов (интеллектуальных, эмоциональных, коммуникативных, мотивационных, саморегулятивных), способствующих профессиональной реализации и социальной успешности выпускников программ дополнительного образования в

<sup>1</sup> Термин «экономика знаний» (экономика, базирующаяся на знаниях) (англ. *knowledge economy*) ввёл в оборот Фриц Махлуп в 1962 году, понимая под ним просто один из секторов экономики. Сейчас этот термин используется для определения типа экономики, где знания играют решающую роль, а производство знаний становится источником роста. Экономика знаний имеет три принципиальные особенности: дискретность знания как продукта; знания, как общественное благо, будучи созданными, доступны всем без исключения; знания, по своей природе, это информационный продукт, а информация после того, как её потребили, не исчезает, как обычный материальный продукт. *Прим. ред.*

сфере менеджмента. Данная статья посвящена задаче определения и анализа психологических личностных свойств, которые характерны для лиц, обучающихся на дополнительных программах по направлению «Менеджмент».

Статья имеет следующую структуру. В первом разделе анализируются психологические концепции, касающиеся дополнительного профессионального образования взрослых людей. Во втором разделе обсуждаются мотивы выбора программ дополнительного профессионального образования в сфере менеджмента и, в частности, *EMBA*. В следующих разделах работы представлены методология и результаты эмпирического исследования интеллектуальных, эмоциональных, коммуникативных, саморегулятивных свойств личности слушателей программ *EMBA*.

## Психологические концепции дополнительного профессионального образования

Как это ни парадоксально, но в настоящее время в психологических исследованиях трудно найти однозначный ответ на вопрос, что направляет взрослого человека, уже получившего определенную профессию и имеющего профессиональный опыт и статус, к дополнительному профессиональному обучению. Психология образования взрослых стала развиваться в нашей стране давно и особенно интенсивно это происходило в разных социально-экономических условиях XX века (Устинова, 2016). Прошлые исследования относятся к периоду с иными ценностями профессионального труда, иными профессиональными и нравственными установками, иными личностными структурами, регулирующими образовательное и производственное поведение, чем это наблюдается сегодня. В связи с этим проблема психологического обеспечения профессиональной самореализации взрослого человека в современных социокультурных условиях с помощью дополнительного образования остается открытой.

Решая вопрос о психологических факторах дополнительного образования, исследователи обращаются преимущественно к мотивам выбора обучающих программ (Котова, 2011). Мотивы, безусловно, — обязательная составляющая выбора образовательной программы и ее успешного освоения. Тем не менее при всей важности мотивов в организации поведения личности они не могут рассматриваться в качестве единственной побудительной силы. В таком случае можно попасть в своеобразную ловушку, которая создается сложностью осознания истинных мотивов выбора, высокой социальной желательностью позиционируемых мотивов, вербальной демонстрацией прежде всего тех из них, которые субъект, выбирая программу, считает приемлемыми, социально одобряемыми.

Мотивы, названные слушателями программ во время опросов, не всегда отражают скрытые их побуждения<sup>2</sup>. Высказанные мотивы могут быть спонтанными и значимыми скорее, как психологическая характеристика актуального состояния и актуальной ситуации, чем как единственный устойчивый признак, на основании которого можно уверенно прогнозировать успешность обучения. Более того, высокий темп внедрения инноваций и неопределённость формирования рынка труда заставляют опираться на более устойчивые психологические признаки.

Роль интегрального фактора, побуждающего к получению дополнительного образования, в первую очередь принадлежит личности как целостной многомерной и относительно устойчивой структуры разнообразных социально-психологических свойств и механизмов саморегуляции. В психологических личностных свойствах заложена предрасположен-

2 Такие мотивы А. Н. Леонтьев в своё время предложил называть «мотивировками». *Прим. ред.*

ность к определённым типам взаимодействия с окружающей реальностью, к предпочтению лично значимых социальных ролей в той или иной сфере деятельности. Личностные свойства, уникальным образом интегрируя мотивы, установки, системы отношений к миру и стратегии взаимодействия с ним, определяют устойчивость направленности на обучение. Личностные свойства регулируют преодоление возрастных, статусных и эмоциональных барьеров включения в образовательный процесс, успех его осуществления и завершения (Котова, 2011). Не случайно, что личностное развитие является одним из ключевых показателей результативности бизнес-школ (Рейтинг российских бизнес-школ, 2020).

В отечественных и зарубежных исследованиях сложилось несколько теоретических направлений, определяющих психологические особенности личности в качестве предикторов успешности обучения взрослых людей. В их числе бихевиоризм (И. П. Павлов, Б. Ф. Скиннер, Дж. Б. Уотсон), рассматривающий личность как набор характерных поведенческих реакций, а её основную проблему как проблему приобретения нового, но уже спроектированного социального поведения. Игнорируя активность личности и роль её психической организации в преобразовании среды, бихевиоризм признаёт в качестве основного принципа обучения выработку «правильных» реакций и устранение «неправильных». Примером проникновения бихевиористской методологии в обучение взрослых людей является теория и практика модификации поведения, использующая принцип оперантного обусловливания через построение систем вознаграждения для достижения результата (Skinner, 1974).

Представители когнитивизма — М. Мерилл, Дж. Брунер, Р. Шанк — делают акцент на ментальной активности обучающихся, на их способностях перерабатывать информацию. Основной акцент в исследованиях делается на таких психических процессах и явлениях, как память, мышление, интеллект, способности к решению проблем. Позиции когнитивного подхода используются при определении составляющих успешного обучения, среди которых указываются мотивация, прием и понимание информации, её запоминание и применение, а также систематизация знаний (Котова, 2011). В отличие от классического бихевиоризма, когнитивизм предполагает активную позицию человека в обучении и адаптации в социально-экономических условиях.

Важная роль в определении факторов успешного обучения взрослых принадлежит гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс) и близкой к ней по содержанию андрагогике (С. Змеев, М. Ноулз). В психолого-педагогической методологии этих направлений заложено представление о потенциале развития взрослого человека, включая личностные особенности, эмоции, мотивацию, ценности. При этом социальное окружение обеспечивает средства осуществления личности. Личность выстраивает себя благодаря своей активной субъектности, благодаря «проектирующему Я» (Головей, 2014). Обучение, ориентированное на гуманистические ценности, способствует формированию социально важных качеств, необходимых для конструирования совместной деятельности в команде, эффективной деловой коммуникации, согласованию жизненных ценностей, стремлений и индивидуальных адаптационных стратегий (Бордовская, 2013).

В отечественной психологии центральное место в изучении процессов обучения занимают культурно-исторический (Л. С. Выготский, А. Р. Лурия) и деятельностный (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн) подходы. Историко-культурный подход основан на идее ведущей роли обучения в развитии личности: обучение может идти не только вслед за естественным развитием, не только соответствовать его темпу и вектору, но и опережать развитие. Тем самым обучение продвигает развитие дальше. Основные функции личности — творческое освоение общественного опыта (культуры) и включение в систему общественных отношений.

Деятельностный подход подчёркивает взаимосвязь категорий «личность» и «деятельность» и опирается на принцип преобразовательной активности человека в обучении и освоении действительности в противовес принципу реактивности в бихевиоризме. В личности как общественно и исторически обусловленном интегральном образовании фокусируется сознательный потенциальный регулятор психической деятельности (Ананьев, 2001). Личностная регуляция означает произвольный выбор пути самораскрытия и принятия ответственности за сделанный выбор на основе осознания собственных потенциалов, ресурсов и принятия общественно признанных ролевых координат поведения. В результате внешне управляемое поведение дополняется саморегулируемым, снижается зависимость жизни человека исключительно от внешней детерминации, значительно усиливается роль самодетерминации, которая распространяется на широкий спектр активности (Леонтьев, 2011). Заметим, что ещё И. П. Павлов полагал, что человеческая личность обладает широкими возможностями и способна изменять, направлять и совершенствовать свои привычки, в значительной степени регулировать полученную от природы силу и слабость нервной системы (Павлов, 1954). Важно, что личностная регуляция – это динамичный механизм организации человеком собственной жизни, за которую он сам несёт ответственность, ориентируясь на собственную картину мира и собственный опыт, на сконструированное собственное «потребное будущее» (Бернштейн, 1977). В обобщённом виде личностная регуляция выражается в триединстве осознанности, произвольности и ответственности во взаимодействии с окружающим миром и собой (Завьялова, Посохова, 2004). Сложно организованная система личностной саморегуляции поддерживает динамическое равновесие между внешним миром и внутренним миром личности, обеспечивающее целостность собственного Я.

В отечественной психологии представления о профессиональном образовании взрослых тесно переплетаются с идеей психического развития. Образование рассматривается как фактор личностного развития, в ходе которого происходит определённое преобразование интериндивидуальных связей в интраиндивидуальные (Головей, 2014). По мнению Б. Г. Ананьева, подобная трансформация — обязательное условие формирования структур личности, которые превращаются во внутренние механизмы социального поведения. Б. Г. Ананьев был убеждён, что образовавшиеся комплексы личностных свойств регулируют активность человека в социальных контактах, формирование собственной среды развития (Ананьев, 2001).

Опираясь на эти подходы, мы можем считать, что в освоении программ дополнительного образования личности отводится роль обеспечения внутренних условий, которые необходимы для преобразования требований новой образовательной системы и потенциальной профессиональной деятельности в возможности получения дополнительных знаний и формирования новых адаптационных стратегий успешной реализации собственного Я. Личность конвергирует все психологические и психофизиологические потенциалы самого человека, включающегося в получение новых знаний, и все возможности образовательной среды. В образовательном процессе личность определяет темп и полноту раскрытия именно тех психологических особенностей, которые обеспечивают успешность освоения обучающих программ, тип взаимодействия с окружающей реальностью, диапазон реализации социальных ролей.

Именно в личности заключена ещё одна особенность, важная для обучения на дополнительных программах взрослых людей: сочетание пластичности и инвариантности психологических свойств. В личностной пластичности отражается возможность быстрого перераспределения значимых акцентов взаимодействия с изменяющейся окружающей реальностью,

в том числе и образовательной. Инвариантность позволяет личности накапливать тот собственный опыт, который закрепляет наиболее эффективные паттерны поведения, в том числе в образовательной среде, и переносить его из одной жизненной сферы в другую. Тем самым в личностных психологических свойствах закладывается как готовность к обучению, освоению новых программ, так и психологическая основа для прогнозирования реализации полученных знаний.

Проблема изучения личностных особенностей взрослых людей, получающих дополнительное образование, требует знания личностных структур, которые могут соотноситься с выбранной программой обучения. Отметим, что на современном этапе развития психологических знаний в нашей стране и за рубежом сложилось большое количество теорий, рассматривающих личность с разных точек зрения, фокусирующих её включённость во все контексты жизни человека, сложность внутренней организации, множество измерений и многоаспектность проявлений (Асмолов, 2007). Наибольшее значение приобретает представление о личности как совокупности свойств и состояний, преломляющей все внешние воздействия и регулирующей жизненную активность (Рубинштейн, 2012). Отдельные подструктуры личности представлены в концепциях К. К. Платонова и Б. Д. Парыгина. С позиции К. К. Платонова, структура личности включает в себя направленность, опыт, формы отражения, биологически обусловленные особенности (Платонов, 1972). Согласно мнению Б. Д. Парыгина, структура личности объединяет три взаимопроникающие и взаимодополняющие уровня: врождённые свойства нервной системы и темперамента, задатки и способности; приобретённые свойства характера, мотивы, умения и навыки; ценности и смысло-жизненные ориентации, привнесённые социумом (Парыгин, 1999). Именно эти характеристики лежат в основе личностной регуляции разных форм поведения, в том числе обучения. Для организации обучения взрослых концепции К. К. Платонова и Б. Д. Парыгина приобретают особую важность, поскольку в них концентрируется идея не только психологического содержания личностных свойств, но и их регуляторных возможностей.

Однако парадокс заключается в том, что высокая социальная значимость дополнительного образования для разных специалистов сталкивается с размытостью представлений о личностных особенностях тех, кто вовлечён в него. Особенно беден личностный портрет тех, кто делает выбор в пользу программ дополнительного образования в сфере менеджмента.

## **Мотивы выбора форм дополнительного обучения: особенности программ «Мастер делового администрирования»**

Выбор обучающих программ представляет собой серьёзную проблему, которая важна не только для организации, вкладывающей средства в их реализацию. Выбирая программу обучения, человек оценивает свои временные, финансовые, психологические ресурсы и перспективы восполнения затрат и выигрыш, разного рода риски и пути их преодоления. В выборе большую роль играет потребность именно в тех знаниях, которые необходимы ему для решения его жизненных проблем. Именно поэтому предпочтения отдаются конкретным образовательным программам, отвечающим актуальным потребностям, жизненным перспективам и целям, которые намечены слушателем.

Программы «Мастер делового администрирования» (МДА) предназначены для обладающих практическим опытом менеджеров. Степень МДА подтверждает возможность человека занимать управленческие должности среднего и высшего уровня и является признанной во всём мире квалификационной степенью в области управления бизнесом.

Впервые программы делового администрирования появились в начале XX века в США, затем распространились в Европе. Начиная с 2004 г. российские вузы получили возможность реализации программ МДА. В настоящее время на рынке представлены разные виды таких программ. Это *Executive MBA (EMBA)* — программы для опытных руководителей; *Full time MBA* — программы «очного» обучения; *Mini MBA* — краткосрочные программы обучения. В настоящее время в России существует значительное количество предложений получения степени МДА различной ценовой категории в высших учебных заведениях (Рейтинг..., 2020). Соответственно, слушатели могут выбрать программы, соответствующие их финансовым и временным возможностям.

Отличительными особенностями программ EMBA являются практическая направленность, модульный формат и длительность обучения — два года. Социально демографический портрет слушателей программ EMBA — стаж управленческой деятельности не менее семи лет (из них три-пять лет — на высшей должности), средний возраст — 35–40 лет. Среди обучающихся более 80% мужчин (Белоногова).

Основными целями поступления на программы MBA в развитых странах являются налаживание деловых контактов, смена места работы, профессиональное самоопределение и желание организовать собственный бизнес (Bartram, 1992). Наличие MBA вносит значительный вклад в человеческий капитал выпускников (Baruch, 2009). Аналогичный вывод представлен в работах отечественных исследователей. Получение бизнес-образования рассматривается как способ накопления капитала: человеческого, социального и символического (Соболева, 2009; Заславская, Крылатых, Шабанова, 2007). При этом слушатель, выбирая свою стратегию инвестирования, выбирает и основной капитал, в который производит вложение ресурсов. Выбор делается между человеческим, социальным и символическим капиталом. Каждый вид капитала широко трактуется в экономических исследованиях (Нуреев, Латов, 2010). В контексте нашего исследования человеческий капитал можно рассматривать как знания и навыки, полезные для будущей профессиональной деятельности; социальный капитал — расширение и укрепление деловых и иных актуальных социальных связей (горизонтальных и вертикальных); символический капитал — те или иные признаки статуса (Соболева, 2009). Большинство слушателей поступает на программы MBA с целью получения дополнительных знаний для профессионального роста (индикатор инвестирования в человеческий капитал), а также для возможности получить полезные связи и знакомства (социальный капитал), а также из-за престижа программы и учебного заведения (символический капитал) (Соболева, 2009). Аналогичные выводы представлены в работах Т. Заславской — в основном для слушателей важным мотивом поступления на программы MBA является наращивание человеческого капитала. Остальные (около 2%) респонденты хотят приумножить иные виды капитала (только символический и (или) социальный), что свидетельствует о том, что последние чаще всего не имеют самостоятельного значения. Наращивание данных видов капитала в ходе обучения по программам MBA рассматривается слушателями только в сочетании с повышением уровня человеческого капитала (Заславская, Крылатых, Шабанова, 2007). Что касается гендерных отличий, то женщины стремятся развивать социальные навыки (то есть ориентированы на развитие социального капитала), а мужчины прежде всего хотят совершенствовать аналитические умения (то есть «наращивание» человеческого капитала) (Epstein, Clinton, Gabrovska, Petrenko, 2013). Ожидание увеличения дохода также является мотивом к выбору программ MBA: респонденты ожидают, что доход увеличится после завершения обучения (Purcell, 2005). Повышение профессионального роста и повышения заработной платы чаще всего ожидают женщины (Epstein et al., 2013). Российские

слушатели в большей степени ориентированы на профессиональное развитие и карьерное продвижение (Бурак, Разумова, 2019).

Одновременно ряд отечественных исследований свидетельствуют, что на российском рынке труда степень *MBA* оказывается значительно менее востребована, чем в США и Европе и может не обеспечивать ожидаемого увеличения доходов и карьерного продвижения (Подцероб, 2020). Вследствие этого вопрос о том, какие причины лежат в основе выбора такого вида обучающих программ, приобретает особую остроту. Следует подчеркнуть, что большинство исследований в области бизнес-образования проведено в контексте социально-демографических особенностей обучающихся, их мотивации и ожиданий, а не особенностей личности. В то же время эти знания необходимы для понимания механизмов выбора столь затратных по ресурсам и не всегда отвечающих ожиданиям программ дополнительного образования.

### Методология исследования

Сведения, представленные в информационных источниках, позволили сформулировать цель эмпирического исследования. Цель состояла в том, чтобы определить психологические личностные свойства слушателей программы *EMBA* (*Executive Master of Business Administration*).

Гипотеза заключалась в том, что связанные между собой личностные свойства, предпочитаемые способы организации поведения и роли в командном взаимодействии представляют собой основу личностного психологического потенциала обучения на программе *EMBA*, обеспечивающего реализацию управленческих функций в реальной практической деятельности.

Для проверки гипотезы были сформулированы следующие исследовательские вопросы.

1. Какие личностные особенности свойственны обучающимся на программе *EMBA*?
2. Какая структура личностных особенностей взрослых может быть рассмотрена в качестве основы потенциала обучения на программе *EMBA*?

Основные задачи, которые позволяли достичь поставленной цели:

- 1) определить выраженность личностных свойств слушателей;
- 2) определить содержание типов личностных предпочтений в выборе способов организации поведения слушателями;
- 3) определить предпочитаемые командные роли слушателей;
- 4) установить соотношение личностных свойств, типов организации поведения и предпочитаемых деловых ролей слушателей.

База данных исследования основана на опросе 418 человек, прошедших обучение на двухгодичной программе *EMBA*, осуществляемой в Высшей Школе Менеджмента Санкт-Петербургского государственного университета. Программа входит как в список 100 лучших программ *EMBA FT*, так и отечественный народный рейтинг аналогичных программ (Рейтинг..., 2020). Все участники исследования получили соответствующий диплом о дополнительном образовании. Среди них 138 женщин и 280 мужчины в возрасте от 28 до 40 лет, представители разных регионов России.

Представления о структуре психологических свойств и регуляторных возможностях личности в организации деятельности легли в основу выбора методических средств для исследования. В исследовании были использованы:

- 1) «Тест 16 личностных факторов, форма А» (*16PF*) Р. Кэттелла (Cattell, Mead, 2008) в адаптации С. Т. Посоховой (Посохова, 2005);



2) тест «Индикатор типа личности по Майерс — Бриггс» (*MBTI*) И. Б. Бриггс-Майерс и К. Бриггс, (Myers, 1962) в русскоязычном переводе (Крегер, Тьюсен, 2020);

3) опросник «Роли в командной работе» Р. М. Белбина (Belbin, 1981) в русскоязычном переводе (Белбин, 2003).

Тест Р. Кэттелла входит в число надёжных психометрических методик, наиболее часто используемых за рубежом и в России при отборе персонала, при определении личностных особенностей представителей бизнеса, менеджмента (Завьялова, Посохова, 2005; Голубев, Уварова, 2015). Тест основан на представлениях о факторной структуре личности и позволяет выявить 16 базовых свойств, определяющих индивидуальную предрасположенность к определённому паттерну коммуникативного, эмоционального и интеллектуального поведения, а также самоконтроля в разных жизненных ситуациях, в том числе и в ситуации обучения (Завьялова, Посохова, 2004).

Формы А, В и С теста Р. Кэттелла прошли рефакторизацию и адаптацию на российской выборке в разных сферах деятельности человека, в том числе управленческой. Эмпирически была доказана не только согласованность применяемых форм, но и идентичность полученных на российской выборке структур личности и авторской структуры (Мургулец, 1990; Капустина, 2001). Подтверждение прогностической ценности теста *16PF* для диагностики профессионально значимых свойств личности менеджеров можно найти в ряде зарубежных публикаций (см. напр.: Gerbing, Tuley, 1991; Cattell, Mead, 2008).

Сопоставление теста с отечественными методиками определения структуры личности, в частности с «Картой личности» К. К. Платонова, показало его меньшую зависимость от субъективной позиции автора (Шмелев, 2002). Более того, выявляемые с помощью опросника Р. Кэттелла личностные свойства, во многом соответствуют тем психологическим особенностям, которые определяют направленность на освоение программы *EMBA*, эффективность обучения и удовлетворённость им. В этом контексте оказались важными умение устанавливать деловые связи, взаимодействовать в новых проектах, поддерживать в трудоустройстве, лидерство, а также творческое мышление (Рейтинг российских бизнес-школ, 2020).

Опросник «Индикатор типа личности» К. Бриггс и И. Бриггс-Майерс, основанный на аналитической концепции К. Юнга о связи поведенческих и темпераментных характеристик, существовании психологических типов (Абельская, 2005). Предложенная авторами типология рассматривается как индикатор личностных типов организации поведения. Опросник диагностирует устойчивые личностные предпочтения в организации поведения. Предпочтения основываются на сочетании направленности взаимодействия с внешним миром (экстраверсия — интроверсия), способов сбора информации (сенсорность — интуиция), способов обработки информации (мышление — чувство) и адаптации к изменениям (организованность, планирование — спонтанность, гибкость). Выявленные сочетания предпочтений описывают 16 психотипов. Каждый тип — это сочетание предпочтений направленности сознания во внешний или внутренний мир, сбора информации, принятия решений и адаптации (Крегер, Тьюсен, 2013).

Опросник используется как инструмент оценки и прогнозирования поведения человека, в том числе — в сфере предпринимательства и менеджмента, решения управленческих проблем (Лытов, Орский, 2001; Шалаева, 2002). Он нашёл применение при определении психического склада личности российских представителей разных профессиональных, этнических, возрастных групп, и как индикатор личностных типов обучающихся на разных программах. Типологическая система Майерс — Бриггс признается экспериментально доказанной и метрически обоснованной (Абельская, 2006).

Опросник «Роли в командной работе» Р. М. Белбина предназначен для определения типов ролевых предпочтений в командном взаимодействии (Белбин, 2003; Завьялова,

2006). Опросник основывается на теории распределённого лидерства Р. М. Белбина (Belbin). Современная концепция позволяет выявить девять ролей, которые необходимы для эффективности управленческих команд: «координатор», «исследователь ресурсов», «душа группы», «генератор идей», «эксперт», «специалист», «оформитель решений», «практик-организатор», «доводчик». Каждая роль представлена сочетанием характерных черт личности, положительных качеств, приемлемых недостатков и функций роли. В российских условиях опросник используется при решении проблем формирования эффективно работающих команд, выявления ролевой структуры лидерства, комплексной оценки персонала (Завьялова, 2006).

Для обработки первичных эмпирических данных в исследовании применялись методы дескриптивного анализа, корреляционного анализа (коэффициент линейной корреляции  $r$  Пирсона) и эксплораторного факторного анализа (метод главных компонент, метод вращения WARIMAX с нормализацией Кайзера).

### Результаты исследования

Усреднённый личностный профиль слушателей *EMBA*, выявленный по тесту Р. Кэттелла, представлен на рисунке 1. Как оказалось, в личностном профиле слушателей наиболее выражены интеллектуальные свойства. Для обучающихся характерны высокие интеллектуальные возможности, познавательная активность, увлечение абстрактными идеями, относительная лёгкость решения отвлечённых задач и установления причинно-следственных соотношений (фактор В). Они склонны экспериментировать, искать новые решения, не боятся ошибок и просчётов. Однако новые идеи и способы решений реализуют взвешено, после оценки последствий (фактор Q1). Они способны к творческой детальной разработке идей, которые выдвигаются другими людьми. Собственная творческая инициатива, попытки выйти за пределы конкретной ситуации могут поглощаться ориентацией на прагматические цели (фактор М). Хотя слушатели быстро ориентируются в проблемных ситуациях, но не всегда «просчитывают» возможные варианты выхода из них. В связи с этим принятые решения бывают неоптимальными (фактор N).

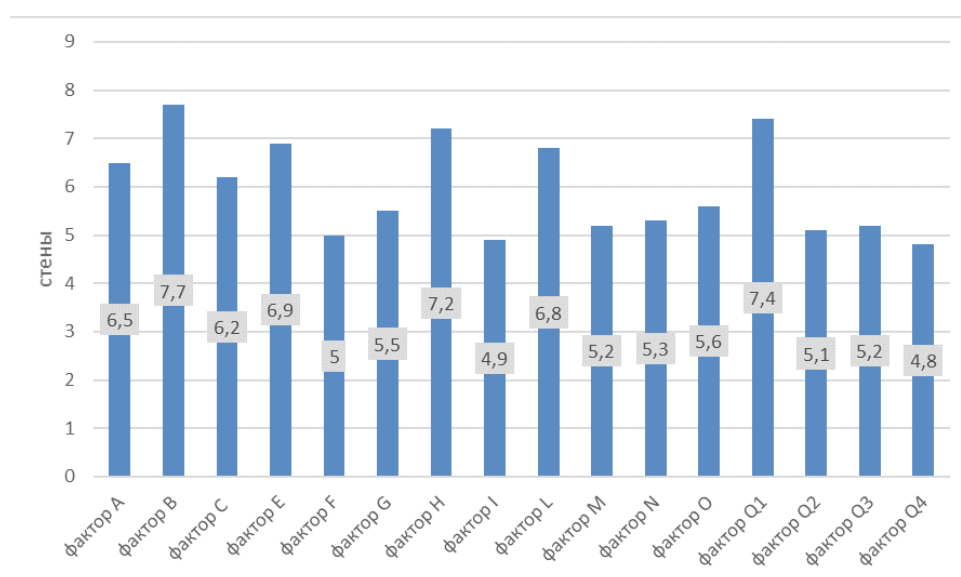


Рисунок 1. Личностные особенности слушателей *EMBA* (16PF Р. Кэттелла, стены)

Коммуникативные особенности указывают на умеренную собственную активность слушателей в установлении и сохранении контактов с окружающими людьми. Хотя они не избегают взаимоотношений и умеют разрешать конфликты, которые обычно непродолжительны, в общении избирательны и насторожены. Иницируют общение в том случае, если затрагиваются личные интересы или проблема решается только с помощью общения. Способны преодолевать напряжения во взаимодействии с большой аудиторией или авторитетными людьми (факторы А, Н, L). Стремятся занять лидерское положение, утвердить собственную точку зрения, особенно когда принимают ответственные решения. В привычных ситуациях склонны с уважением относиться к мнению других (факторы Е, Q2).

Слушатели отличаются умеренной эмоциональной устойчивостью. Спокойны преимущественно в привычных для себя ситуациях, когда могут прогнозировать их развитие и последствия. В случае неожиданного появления дополнительных трудностей и усиления напряжения может возникать чувство тревоги и растерянности, которое обычно кратковременно и без ярких психофизиологических реакций (факторы С, I, O). Препятствия на пути к достижению цели воспринимают как преодолимые, но довольно долго ищут оптимальный выход из сложившейся проблемной ситуации. Рискуют взвешенно, в зависимости от реальности положительного исхода. Оптимизм основывается на реальной оценке ситуации (факторы F, Q4).

В привычных ситуациях успешно контролируют своё поведение, опираясь на социальные нормы и внутренние эталоны. В стрессовых условиях возможны хаотичность действий и неорганизованность, откладывание сроков достижения цели, незавершённость планов. Высокая ответственность в лично значимых ситуациях сочетается с формальным выполнением обязанностей тогда, когда ситуация субъективно воспринимается как незначимая (факторы G, Q3).

По результатам теста *MBTI* выявлены показатели предпочтения различных типов личности и их сочетания, которые с разной частотой и выраженностью встречаются в группе обучающихся на программе *EMBA*. В первую очередь остановимся на среденгрупповой выраженности использования альтернатив личностных типов (таблица 1).

Таблица 1. Выраженность показателей типов личности слушателей *EMBA* (тест *MBTI*)

Предпочитаемая альтернатива	Среднегрупповые значения и стандартное отклонение, баллы
T – мышление ( <i>thinking</i> )	18.06 ± 5.63
J – рациональность ( <i>judging</i> )	17.79 ± 5.74
S – сенсорика ( <i>sensorics</i> )	14.20 ± 5.21
E – экстраверсия ( <i>extraversion</i> )	12.96 ± 5.27
I – интроверсия ( <i>introversion</i> )	12.89 ± 5.53
P – иррациональность ( <i>perception</i> )	11.59 ± 5.57
N – интуиция ( <i>intuition</i> )	10.76 ± 4.30
F – чувство ( <i>feeling</i> )	6.49 ± 3.80

Согласно представленным в таблице 1 результатам, слушатели *EMBA* в организации своего поведения отдают предпочтение в первую очередь логике и рациональности. Для них важна объективная оценка ситуации, возможность аргументированно доказывать сложившуюся точку зрения, легко принимать сложные решения. Они склонны к упорядочиванию своей повседневной жизни. Менее выражено предпочтение сенсорного сбора информации о происходящем вокруг, которое означает ориентацию по получению конкретных результатов. Для слушателей важны получение конкретных фактов и последовательность их анализа.

Предпочтения направленности взаимодействия с окружающим миром представлены в группе слушателей меньшими значениями, чем рассмотренные выше альтернативы.

В организации своего поведения слушатели ориентируются на взаимодействие с окружающими людьми и на собственный внутренний мир. Для них значим широкий круг общения, с помощью которого они решают свои проблемы. В то же время не исключается значимость границ личного пространства, где они чувствуют себя комфортно. Ещё менее предпочитаемыми оказались иррациональность и интуиция. Организуя своё поведение, слушатели редко обращаются к спонтанным решениям, непродуманным выводам, отказываются от намеченного плана действий. Практическая польза вещей, явлений преобладает над желанием углубляться в их суть. К наименее представленной альтернативе в группе слушателей *EMBA* относится чувство / этика. Эмоциональная оценка происходящего, отношений с окружающими людьми значительно уступает другим альтернативам. Частота, с которой типы личности встречаются в группе слушателей *EMBA*, отражена в таблице 2 и рисунке 2.

Таблица 2. Частота встречаемости типов личности слушателей *EMBA* (тест *MBTI*)

Тип личности по типологии Майерс — Бриггс	Количество человек
1. ESTJ	107
2. ISTJ	98
3. INTJ	38
4. ENTJ	35
5. ESTP	32
6. INTP	27
7. ISTP	23
8. ENTP	18
9. ENFJ	9
10. ISFJ	7
11. ENFP	6
12. ESFJ	6
13. ESFP	5
14. INFJ	3
15. ISFP	3
16. INFP	1

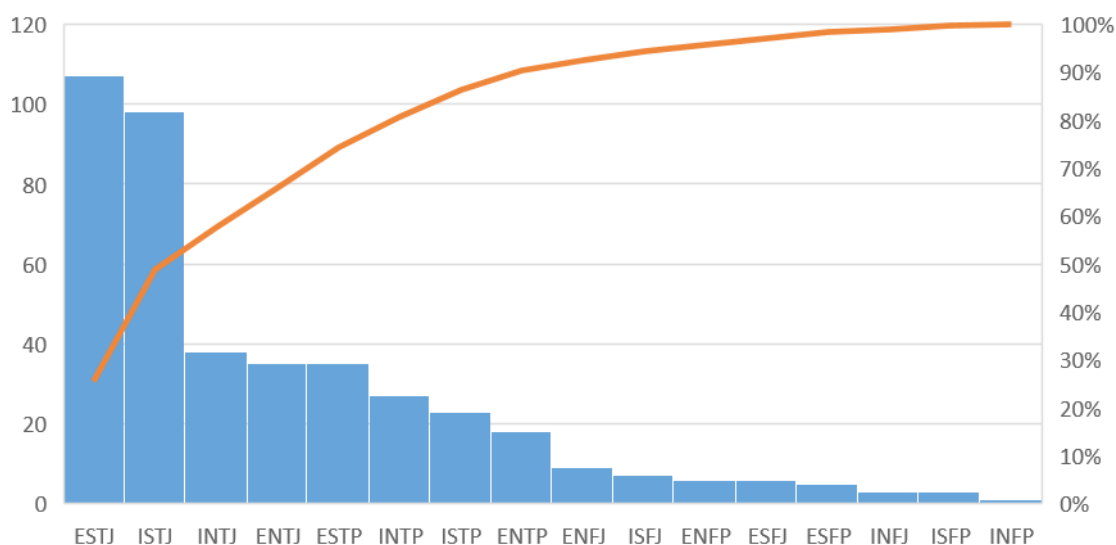


Рисунок 2. Частота встречаемости типов личности слушателей *EMBA* (тест *MBTI*)

Как видно из приведённых результатов, в рассматриваемой группе встречаются все личностные типы организации поведения, хотя представлены они неравномерно. Явно преобладают два типа — *ESTJ* и *ISTJ*, — которые различают по предпочтениям направленности поведения, но идентичны по предпочтениям способов сбора и обработки информации, принятию решений / адаптации к изменениям. Наиболее часто встречается тип *ESTJ* (логико-сенсорный рациональный тип экстраверта) — 25,6% всей выборки. Обучающиеся этого типа отличаются направленностью на внешний мир, который воспринимают без особых иллюзий и приукрашивания. Способны принимать рациональные решения, соответствующие ситуации.

По частоте встречаемости тип *ISTJ* (логико-сенсорный рациональный тип интроверта) занимает второе место, незначительно уступая *ESTJ*. На него приходится 21,3% выборки. Он характерен для слушателей, которые отличаются высокой ответственностью, способностью подчинять поведение долгу, необходимости, что может привести к преодолению привычных, врожденных интровертированных форм поведения и сложившейся системы отношений к миру. Воспринимаемую информацию склонны анализировать и объяснять на основе собственных представлений. Требовательность к себе переносится на окружающих, что затрудняет общение.

Существенно реже — в 9,1% случаев — встречается тип *INTJ*, характеризующий логико-интуитивного рационального интроверта. В этом типе объединены интроверсия как установка на внутренний мир, на независимость и самостоятельность, интуиция как склонность к глобальному мышлению, логика как стремление к улучшению и совершенствованию, рациональность как способность к систематической и последовательной работе. Среди слушателей программы *EMBA* также редко встречается тип *ENTJ* (логико-интуитивный рациональный экстраверт). Он составляет 8,4% всей выборки. Это слушатели со сформированной установкой на внешний мир, полный для них возможностей и смыслов и который может быть преобразован.

Доля каждого из оставшихся типов предпочтений организации поведения незначительна и колеблется от 7,2% для типа *ESFP* до 0,2% — для типа *INFP*. Отметим, что в число редко встречающихся типов вошли те, которые содержат ориентацию на чувства. Видимо, личные пристрастия не столь значимы для слушателей, как объективное восприятие окружающей реальности. Дифференциация предпочитаемых командных ролей в группе слушателей *EMBA* представлена в таблице 3.

Таблица 3. Предпочитаемые командные роли у слушателей *EMBA* (тест Р. М. Белбина)

№	Предпочитаемая роль	Среднегрупповые значения стандартное отклонение, баллы
1.	«Мотиватор»	11.10 ± 5.48
2.	«Практик-организатор»	9.83 ± 4.51
3.	«Исследователь ресурсов»	7.28 ± 4.27
4.	«Аналитик-стратег»	7.19 ± 4.23
5.	«Председатель (координатор)»	6.53 ± 3.83
6.	«Душа команды»	6.30 ± 4.05
7.	«Специалист»	6.02 ± 3.83
8.	«Генератор идей»	5.52 ± 4.87
9.	«Педант (доводчик)»	5.03 ± 3.60

Как следует из результатов, приведённых в таблице 3, в группе слушателей представлен весь репертуар командных ролей. Тем не менее их выраженность дифференцирована. В командном взаимодействии слушатели предпочитают прежде всего роль «мотиватора». Эта роль предполагает побуждение людей к действиям, нередко в сложных условиях, к

достижению реального результата. Наряду с этим слушатели ориентированы на роль «практика-организатора», которая так же, как и роль «мотиватора», предполагает действия. Эти действия направлены в основном на организацию рабочих процессов с позиции их уместности, необходимости и возможности реализации.

В ролевом репертуаре группы слушателей менее выражены роли «исследователя ресурсов» и «аналитика-стратега». Первая роль ориентирует на установление и поддержку коммуникаций, организацию внешних деловых контактов, обсуждения идей и разработок за пределами группы. Вторая — на интеллектуальное лидерство, которое обеспечивается аналитической и экспертной деятельностью, способностью объективно взвешивать все плюсы и минусы проблем или возникшей идеи.

К умеренно выраженным можно отнести роли «председатель (координатор)», «душа группы» и «специалист». Роли «председатель» и «душа группы» основываются на коммуникации, направляющей взаимодействие людей для достижения целей организации и на обеспечение позитивной внутригрупповой атмосферы, предупреждение межличностных конфликтов. Роль «специалист» основывается на интеллектуальном лидерстве, на профессионализме в области, которая значима для организации.

В группе слушателей *EMBA* наименее представлены роли «генератор идей» и «педант (доводчик)». Роль «генератор идей» обеспечивает выдвижение новых предложений, насыщение проектов креативными идеями. Роль «педант» предполагает действия по контролю над планированием, выполнением и завершением работы команды.

Вопрос о соотношении различных личностных особенностей слушателей *EMBA* решался на основании корреляционного и факторного анализов результатов трёх опросников. Выявленные статистически достоверные корреляции, отличающиеся силой и знаком, демонстрируют высокую взаимосвязанность показателей теста *16PF*, теста *MBTI* и теста «Роль в командной работе». Можно допустить, что предрасположенность к проявлению тех или иных личностных особенностей, определённая направленность взаимодействия с окружающим миром и предпочитаемая командная роль образуют целостную структуру, характеризующую слушателей *EMBA*. Однако количество статистически достоверных корреляций одного показателя в корреляционной плеяде неодинаковое и колеблется от 2 до 17. Наиболее интегрированными оказались показатели предпочитаемых командных ролей, таких как «исследователь ресурсов» и «доводчик», наименее интегрированными — показатели интеллектуальности и эмоциональной стабильности (факторы В и С). Возможно, что каждый из показателей занимает особое положение в структуре личностных свойств и что существуют разные причины для интеграции тех или других показателей.

Эксплораторный факторный анализ методом главных компонент позволил выявить двенадцать наиболее информативных факторов с общей дисперсией 68,7%. Остановимся на описании только факторов, интегрирующих показатели разных проявлений личности. Показатели, вошедшие в каждый фактор, и величины их коэффициентов корреляции, представлены в таблице 4.

Показатели, вошедшие в первый, наиболее мощный, фактор, объединяют различные проявления экстраверсии. Он описывает личностную структуру, в которой ориентация на внешний мир, на установление обширной коммуникации с людьми сочетается с уверенностью человека в себе и оптимистичностью, с установкой на преодолении барьеров в общении и умением завязывать внешние контакты. Выделенный фактор был обозначен как «Экстравертированность».

Второй фактор объединяет показатели, характеризующие такое свойство, как установка на оценку информации в форме суждений, приверженность выработанным в процессе

жизненного опыта нормам и правилам. В него входит показатель ответственности, значимости социальных норм для регуляции взаимодействия с людьми. Этот фактор может быть обозначен как «Исполнительская ответственность».

Таблица 4. Факторная структура личностных свойств слушателей *EMBA* ( $N = 418$ )

Фактор	Показатели, вошедшие в фактор	Нагрузка
Первый фактор. «Экстравертированность» (12.6% общей дисперсии)	I (MBTI)	-.897
	E (MBTI)	.886
	H (16PF)	.775
	F (MBTI)	.617
	A (16PF)	.462
	Q2 (16PF)	-.558
	Роль «Исследователь ресурсов»	.424
	O (16PF)	-.397
	E (16PF)	.369
	Q4 (16PF)	-.356
Второй фактор. «Исполнительская ответственность» (7.4% общей дисперсии)	Роль «Аналитик-стратег»	-.308
	P (MBTI)	-.912
	J (MBTI)	.907
Третий фактор. «Социальная чувствительность» (7.0% общей дисперсии)	G (16PF)	.512
	T (MBTI)	-.868
	F (MBTI)	.849
	Q1 (16PF)	-.444
Четвёртый фактор. «Системность мышления» (7.0% общей дисперсии)	I (16PF)	.326
	S (MBTI)	-.837
	N (MBTI)	.805
	M (16PF)	.446
Пятый фактор. «Недостаточная самоорганизация» (5.2% общей дисперсии)	Роль «Генератор идей»	.398
	Q3 (16PF)	-.750
	Роль «Педант (доводчик)»	-.542
	G (16PF)	-.418
Шестой фактор. «Эгоцентричное лидерство» (4.9% общей дисперсии)	Q4 (16PF)	.390
	Роль «Мотиватор»	.786
	Роль «Душа команды»	-.657
	E (16PF)	.495
Седьмой фактор. «Аналитичность» (4.1% общей дисперсии)	B (16PF)	.811
	Роль «Аналитик-стратег»	.524

Третий фактор представлен альтернативными показателями предпочтений в источниках принятия решений: склонностью к вынесению суждения на основе логики или субъективной системы ценностей. Он объединяет также показатели эмоциональной чувствительности и приверженности традициям. Фактор может быть обозначен как «Социальная чувствительность».

В четвёртом факторе объединились показатели альтернативы в сборе информации: сенсорной и интуитивной. Дополнительно вошли показатели образности мышления и генерирования новых идей в командном взаимодействии. Сочетание интуиции, воображения и способности продуцировать инновационные идеи говорит о наличии основы для креативности. Выделенный фактор обозначен как «Системность мышления».

Пятый фактор интегрирует различные регулятивные показатели: личностный самоконтроль и организационные способности. Содержание вошедших показателей и вектор их корреляций позволяет обозначить пятый фактор как «Недостаточная самоорганизация».

В шестом факторе объединены показатели предпочитаемых ролей в командном взаимодействии и доминирования в группе. Такие особенности, как активная личностная и эмоциональная включённость в работу, «погоняющий» стиль управления людьми для достижения поставленных целей позволили характеризовать этот фактор как «Эгоцентрическое лидерство».

Последний фактор интегрирует показатели интеллектуальной сферы личности. Вошедшие в него показатели отражают способность тщательно анализировать полученную информацию, устанавливая причинно-следственные соотношения, выявлять аналогичные закономерности при решении командных проблем. Фактор обозначен как «Аналитичность».

Остальные факторы обладают меньшими факторными весами и интегрируют показатели внутри отдельных методик. Поскольку подобные результаты не вносят дополнительной информации в решение поставленной исследовательской задачи, то они не рассматриваются в настоящей статье.

### Обсуждение результатов исследования

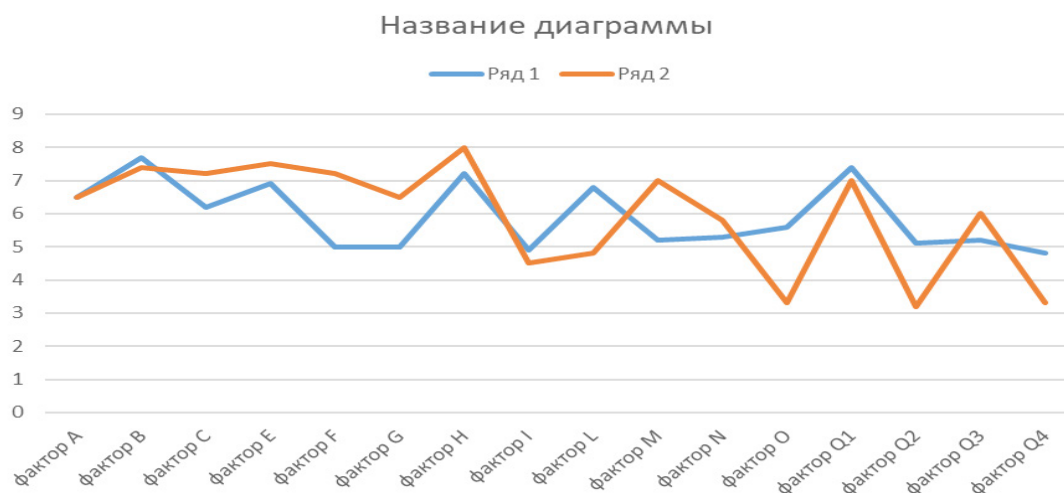
Проведённое исследование даёт основания для ответа на вопрос о том, какие личностные особенности свойственны обучающимся на программе *EMBA*, и том, какая их структура может быть стать основой психологического потенциала обучения на программе *EMBA*. Эмпирически удалось установить, что для слушателей *EMBA* характерны повышенные интеллектуальные и коммуникативные возможности, умеренная эмоциональная устойчивость и умеренный самоконтроль. При этом отметим, что личностный профиль российских слушателей *EMBA* по некоторым показателям совпадает с выявленными особенностями британских менеджеров (Bartram, 1992). В частности, значительная близость обнаруживается в выраженности интеллектуальных особенностей (факторы В, Q1), хотя отечественные менеджеры явно уступают британским в образности мышления (факторы М). Можно говорить о сходстве некоторых проявлений общительности (факторы А, Н, Е, N) при большей настороженности и склонности к самостоятельности, отстаивая собственных позиций российских менеджеров (факторы L, Q2). Различия отчётливо проявились в эмоциональной сфере личности. Отечественные менеджеры оказались менее эмоционально устойчивыми, менее оптимистичными и одновременно более тревожными и фрустрированными, чем британские будущие менеджеры (факторы С, Н, F, O, Q4). Регулируя свое поведение, они реже опираются на социальные нормы и внутренние эталоны (факторы G, Q3). Соотношение результатов нашего исследования и исследования Д. Бартрама отражает рисунок 3.

Сравнение результатов теста *16PF* российских менеджеров с данными украинских коллег позволило выявить существенные различия личностных профилей (Родина, Чабан 2014). Общим для российских и украинских успешных руководителей показателем является приоритет интеллектуальных способностей над всеми другими показателями. В остальном данные разошлись: отличительными свойствами украинских коллег оказались организованность, ответственность, способность к контролю своих эмоций, стремление придерживаться существующих социальных норм и правил. Таким образом, можно предположить, что полученные в нашем исследовании результаты характерны именно для группы менеджеров, решившихся на дополнительное обучение.

Согласно полученным результатам, группа слушателей *EMBA* неравномерно представлена личностными типами организации поведения и его составляющими. Организуя своё поведение, слушатели отдают предпочтение в первую очередь логике и рациональности. Эмоциональная оценка происходящего и межличностного общения уступает другим



альтернативам. В группе явно преобладают два личностных типа: логико-сенсорный рациональный тип экстраверта (*ESTJ*) и логико-сенсорный рациональный тип интроверта (*ISTJ*). Содержательно тип *ESTJ* характеризуется стремлением к организации в широком смысле этого слова, экстраверсией, реализмом, аналитичностью, стремлением принимать решения на основе прошлого опыта. Содержательная характеристика типа *ISTJ*: интроверсия, реализм, практичность, организованность и умение управлять бизнес-процессами.



**Примечание:** синяя линия — российские менеджеры, оранжевая линия — британские менеджеры.

Рисунок 3. Сравнение личностных черт российских и британских менеджеров (по опроснику Р. Кэттелла)

Хотя логико-интуитивный рациональный тип экстраверта (*ENTJ*) и логико-интуитивный рациональный тип интроверта (*INTJ*) реже, чем два предыдущих типа встречаются в группе слушателей, они сохраняют значимость для предпочтений в выборе типа организации поведения. Тип *ENTJ* представляет интеллектуального лидера, обладающего такими чертами, как экстраверсия, интуиция, аналитичность и способность принимать стратегические решения, направленные на перспективу. Тип *INTJ* характерен для интеллектуального интровертированного лидера с развитой интуицией и критическим складом ума, склонного к генерированию идей для решения текущих управленческих задач. Более того, ссылаясь на результаты аналитического исследования Д. А. Лытова и В. В. Орского, мы можем заключить, что распределение четырех наиболее часто встречающихся типов предпочтения организации поведения в группе слушателей совпадает с предпочтениями западных менеджеров среднего звена. Это типы *ESTJ*, *ISTJ*, *INTJ*, *ENTJ* (Лытов, Орский, 2001). Аналогичные данные получены в российском исследовании, респондентами которого являлись российские менеджеры и бизнесмены.

Ролевые выборы респондентов характеризуются предпочтением лидерских ролей организационно-управленческого плана («мотиватор», «работник команды», «доводчик») — суммарно 26% выборов, лидеров-коммуникаторов («разведчик ресурсов», «председатель», «душа команды») — 20,2% выборов; интеллектуальных лидеров («генератор идей», «эксперт», «специалист») — 18,8% выборов. Выбор ролей организационно-управленческого типа отличается явным предпочтением функций планирования и управления («мотиватор», «практик-организатор») в ущерб функциям контроля («доводчик»). В масштабном аналитическом обзоре, охватывающем данные 43 эмпирических исследований ролевой структуры команд, установлен ряд факторов, влияющих на специфику ролевых предпочтений менеджеров. Основной из них — это особенности организационной среды, которая побуждает

менеджера выбирать и реализовывать определенный тип поведения в соответствии со своими возможностями. Таким образом, можно предположить, что выборка слушателей программ дополнительного обучения представляет собой отражение ролевых предпочтений, формируемых организационной средой и культурой российских компаний. Ролевые функции проявляются в предпочтении активных, ориентированных на инновации форм поведения или исполнительских действий, способов решения конфликтов (избегание — управление), степени развития эмоционального интеллекта. Наше исследование ролевых позиций показало, что группа слушателей *EMBA* наиболее ориентирована на действия, обеспечивающие эффективную организацию людей и самих рабочих процессов. Наименее выражены роли, связанные с действиями контроля. Умеренно выражены роли, обеспечивающие коммуникативные и интеллектуальные управленческие функции.

Обобщая полученные результаты, мы можем сказать, что в них присутствуют некоторые противоречия. К примеру, данные *16PF* демонстрируют высокие интеллектуальные возможности, инновационную направленность и меньшую выраженность качеств, касающихся организационных аспектов деятельности (организация, самоконтроль). Одновременно результаты, полученные по тесту *MBTI* и тесту М. Белбина, говорят о превалировании качеств, обеспечивающих организаторских и исполнительских функций.

Высказать предположения относительно причин возникновения этих противоречий позволили результаты эксплораторного факторного анализа интегральных личностных особенностей, определяющих психологический потенциал обучения на программе *EMBA*. Анализ результатов позволил установить дифференцированность структуры личностных особенностей слушателей. Выделенные факторы проявили внутригрупповую вариативность слушателей по измеренным личностным свойствам. Видимо, поэтому отчетливо выявляются интегральные составляющие личностного потенциала дополнительного обучения в сфере менеджмента. В первую очередь его создают экстравертированность, исполнительская ответственность, социальная чувствительность, аналитичность и системность мышления, сниженный самоконтроль, эгоцентрическое лидерство. Надо учитывать, что в исследовании участвовали те слушатели, которые успешно прошли курс обучения и завершили его с получением соответствующего диплома. Вероятно, что выбор в пользу программы *EMBA* осуществляется под влиянием сложившейся системы отношений и устойчивых адаптивных стратегий, которые закреплены в структуре личностных свойств и реализуются в процессе обучения.

Ведущее положение в личностном потенциале обучения принадлежит экстравертированности, которая отражает активность слушателей в широком диапазоне межличностного взаимодействия, в том числе в командном. Возможно, именно присущая личности экстравертированность становится ведущим психологическим предиктором выбора программы дополнительного образования в сфере менеджмента. Этот результат согласуется со значимостью установления деловых связей, межличностных отношений, как у тех, кто уже завершил обучение в бизнес-школах, так и тех, кто уже работает в сфере менеджмента, предпринимательства (Завьялова, Посохова, 2004). Возможно, что не последнюю роль в значимости экстравертированности играет заложенная в ней темпераментальная эргичность, необходимая для динамичной социальной и профессиональной деятельности.

Значимыми для обучения на программе *EMBA* следует признать и такую личностную особенность, как социальная чувствительность. Широта социального видения, чувствительность к происходящим в социуме тенденциям к изменениям, позволяют быстро ориентироваться в складывающихся требованиях к личности, предугадывать их вектор и перестраивать сложившиеся, некогда успешные адаптационные программы. При развитой социальной

чувствительности вряд ли можно считать случайным выбором для дополнительного обучения программы *EMBA*.

Очевидно, что менеджмент требует определённой организации интеллектуальной сферы личности. В группе слушателей программы *EMBA* отчетливо проявилась аналитичность и системность мышления, которые позволяют конструировать взаимодействие с окружающим миром на основании объективных соотношений между различными явлениями в нем. Способность слушателей к выполнению объективных профессиональных обязанностей в организации фиксирует свойственная им исполнительская ответственность. В то же время слушатели *EMBA* сохраняют ценность собственного Я, что выражается в предпочтении эгоцентрического лидерства в командном взаимодействии. На это также указывают невысокие показатели самоорганизации слушателей, которые создают условия для уязвимости личности в напряженных условиях профессиональной деятельности.

Полученные результаты продемонстрировали целесообразность комплексного исследования личностных особенностей тех, кто обучается на программах *EMBA*. На это указывают обнаруженные в интегральных факторах взаимосвязи между показателями, измеряемыми тестом *16PF*, тестом *MBTI* и тестом Р. М. Белбина. Ряд из полученных нами корреляций встречается в исследовании М. Хиггса, проведенном с участием менеджеров разного уровня (Higgs, 1996). Можно полагать, что интеграция личностных коммуникативных, интеллектуальных, эмоциональных, регулирующих особенностей со способами организации поведения и предпочитаемыми ролями в командном взаимодействии значительно приближает к реальным требованиям современного менеджмента.

В целом личностный потенциал обучения на программе *EMBA* включает в себе те личностные особенности, которые реализуются в реальной практике менеджмента. Можно считать, что к выбору этой программы прибегают взрослые, личностные особенности которых проявляются в различных конфигурациях и соотносятся с требованиями менеджмента как особого профессионального вида деятельности.

## Выводы

Обобщая результаты настоящего исследования, можно сделать несколько выводов относительно личностных особенностей группы слушателей *EMBA*.

1. Для слушателей *EMBA* характерны повышенные интеллектуальные и коммуникативные возможности, умеренная эмоциональная устойчивость и умеренный самоконтроль.

2. В группе слушателей *EMBA* преобладают логико-сенсорный рациональный тип экстраверта (*ESTJ*), логико-сенсорный рациональный тип интроверта (*ISTJ*), логико-интуитивный рациональный тип экстраверта (*ENTJ*) и логико-интуитивный рациональный тип интроверта (*INTJ*), реализуемые в практической деятельности менеджеров.

3. В своих ролевых позициях слушатели *EMBA* наиболее ориентированы на действия, обеспечивающие эффективную организацию людей и рабочие процессы. Умеренно выражены роли, обеспечивающие коммуникативные и интеллектуальные управленческие функции, наименее выражены роли, связанные с функциями контроля.

4. К интегральным составляющим личностного потенциала обучения на программе *EMBA* относятся экстравертированность, исполнительская ответственность, социальная чувствительность, аналитичность и системность мышления, недостаточную самоорганизацию, эгоцентрическое лидерство.

## Заключение

Исследование продиктовано необходимостью поисков психологических особенностей личности, которые способствуют профессиональной реализации и социальной успешности выпускников программ дополнительного образования. На сегодняшнем этапе решения этой многоаспектной проблемы, ставшей ключевой в концепции непрерывного образования взрослых, внимание было сконцентрировано на определении психологических личностных свойств, которые характерны для лиц, обучавшихся на дополнительных программах по направлению «Менеджмент». Двухгодичная программа *EMBA* была выбрана как востребованная специалистами, и требующая включения механизмов личностной регуляции и для освоения, и последующей практической реализации в карьерном продвижении.

Эмпирически доказано, что слушатели дополнительных программ обучения по направлению «Менеджмент» (*EMBA*) обладают разнообразным личностным потенциалом для текущей управленческой деятельности и дальнейшей социальной и профессиональной реализации в новом качестве. Важно подчеркнуть, что этот потенциал не сводится к какому-либо универсальному личностному качеству, а представляет собой ряд конфигураций, отражающих различные психологические симптомокомплексы. Их многообразие и специфику необходимо учитывать при персонификации содержания и процессов обучения на программе *EMBA*. В обучающие программы целесообразно включать такие психологические дисциплины, которые направлены на личностный рост и развитие потенциала слушателей. Данные о личностных особенностях слушателей могут быть использованы также в целенаправленной рекламе образовательных программ, что обеспечит качество отбора кандидатов и удовлетворённость выпускников результатами обучения. Последнее особенно актуально в ситуации падения интереса к долгосрочным и дорогостоящим программам дополнительного образования.

Полученные данные послужили основанием для формулировки вопросов будущих исследований. Задача повышения эффективности обучения в сфере менеджмента, как и последующего карьерного продвижения, требует разработки многомерных критериев, объединяющих в качестве предикторов личностные особенности, регуляторные возможности Я-концепции, явную и скрытую мотивации обучения. Перспективным становится вопрос о психологических механизмах, побуждающих менеджеров к получению дополнительного образования и дальнейшей профессиональной самореализации. Особенно актуально в этом плане исследование роли психологической мотивации и самооценки личностных качеств. На последующих этапах исследования предполагается установить и проанализировать взаимосвязи психологических ресурсов, академической успеваемости, последующей профессиональной самореализации и социальной успешности выпускников программ дополнительного обучения в сфере менеджмента (*EMBA*). Для ответов на эти вопросы требуется расширение как теоретической, так и эмпирической исследовательской базы.

## Финансирование

Исследование выполнено при поддержке РФФИ, грант № 20-013-00427\20 «Психологические ресурсы профессиональной самореализации и социальной успешности взрослых в контексте пожизненного образования».

## Литература

- Абельская, Е. Ф. (2005). Теоретические и практические проблемы применения типологических систем. *Психологический вестник Уральского университета*, 5, 284–298.
- Аналитический центр при правительстве Российской Федерации (2017). *Дополнительное профессиональное образование России: итоги реформ*. URL: <https://ac.gov.ru/>
- Ананьев, Б. Г. (2001). *О проблемах современного человекознания*. СПб: Питер.
- Асмолов, А. Г. (2007). *Психология личности: культурно-историческое понимание человека*. М.: Смысл: Академия.
- Белбин, Р. М. (2003). *Команды менеджеров. Секреты успеха и причины неудач*. М.: НИРО.
- Белоногова, Н. Н. Степень Executive MBA: руководителям высшего звена для взлета по карьерной лестнице. *Аргументы и факты*. URL: <https://aif.ru/>
- Бернштейн, Н. А. (1997). *Биомеханика и физиология движений. Избранные психологические труды*. М.: МПСИ, МОДЭК.
- Бордовская Н. В. (ред.) (2013). *Современные образовательные технологии: учебное пособие*. М.: КНОРУС.
- Бурак, И. Д., Разумова, Т. О. (2019). Дополнительное профессиональное образование как фактор развития человеческого капитала: вопросы теории. *Вестник Московского университета. Серия 6: Экономика*, 5, 3–14.
- Головей, Л. А. (ред.) (2014). *Психологическая зрелость личности*. СПб.: Скифия-принт.
- Голубев, В. В., Уварова, О. М. (2015). Личностные особенности менеджеров среднего уровня. *Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова*, 21(4), 69–72.
- Завьялова, Е. К. (2006). Лидерство, руководство, ролевая структура в организационной практике отечественных предприятий. *Вестник Санкт-Петербургского университета*, 1(8), 119–138.
- Завьялова, Е. К., Посохова, С. Т. (2004). *Психология предпринимательства*. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского университета.
- Заславская, Т. И. Крылатых, Э. Н., Шабанова, М. А. (2007). *Новое поколение деловых людей России*. М.: Дело.
- Исаев, Е. И. (2020). Деятельностный подход в педагогическом образовании. *Психологическая наука и образование*, 25(5), 109–119.
- Капустина, А. Н. (2001). *Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла*. СПб.: Речь.
- Котова, С. А. (2011). *Психофизиологические механизмы обеспечения эффективности обучения студентов*. СПб.: ВВМ.
- Крегер, О., Тьюсен, Д. (2020). *Почему мы такие? 16 типов личности, определяющих, как мы живем, работаем и любим*. М.: Альбина Паблишер.
- Кузьминов, Я. И., Фрумин, И. Д. (ред.) (2018). *Двенадцать решений для нового образования: доклад Центра стратегических разработок и Высшей школы экономики*. М.: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики».
- Леонтьев, А. Н. (1975). *Деятельность. Сознание. Личность*. М.: Политиздат.
- Леонтьев, Д. А. (2011). Личностный потенциал как потенциал саморегуляции. В сб.: Д. А. Леонтьев (ред.). *Личностный потенциал: структура и диагностика*. М.: Смысл.
- Лурия, А. Р. (1978). *Функциональная организация мозга. Естественно-научные основы психологии*. М.: Педагогика.
- Лытов, Д. А, Орский, В. В. (2001). «Управляющие» и «лидеры» в соционике и типологии Майерс-Бриггс. *Соционика, ментология и психология личности*, 6, 23–33.
- Мургулец, Л. В. (1990). *Методы социально-психологической диагностики*. Л.: ЛГУ.
- Нуреев, Р. М., Латов, Ю. В. (2010). *Россия и Европа: прошлое, настоящее, будущее*. Калининград: Изд-во РГУ им. И. Канта.

- Павлов, И. П. (2015). *Избранные произведения*. М.: Эксмо.
- Павлов, М. Н. (1954). Письма И. П. Павлова М. Н. Шатерникову, С. И. Чечулину и Г. Кованько. *Физиологический журнал СССР им. И.М.Сеченова*, 40(5), 618–630.
- Парыгин, Б. Д. (1999). *Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории*. СПб: СПбГУП.
- Платонов, К. К. (1972). *Проблемы способностей*. М.: Наука.
- Подцероб, М. (2020). Почему в России в три раза упал интерес к бизнес-образованию. *Ведомости*. URL: <https://www.vedomosti.ru/>
- Посохова, С. Т. (ред.) (2005). *Справочник практического психолога. Психодиагностика*. М.: АСТ; СПб.: Сова.
- Рейтинг российских бизнес-школ (2020). *МВА в Москве и России*. URL: <https://www.mba.ru/>
- Родина, Н. В., Чабан, М. В. (2014). Исследование личностных особенностей успешных менеджеров. *Материалы VI Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум»*. URL: <https://files.scienceforum.ru/>
- Рубинштейн, С. Л. (2012). *Человек и мир*. СПб: Питер.
- Соболева, Н. Э. (2009). Инвестиции в МВА как способ накопления человеческого, социального и символического капитала (на примере ГУ-ВШЭ и АНХ). *Вопросы образования*, 3, 229–244.
- Устинова, Ю. Д. (2016). Развитие образования взрослых в России: исторические аспекты. *Мир педагогики и психологии*, 1(1), 132–143.
- Чендекова, С. А. (2016). Непрерывное образование — условие успешности и профессиональной мобильности личности. В сб.: *Образование как фактор развития интеллектуально-нравственного потенциала личности и современного общества* (359–362). СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина.
- Шалаева, Т. И. (2002). *Использование типологического опросника Майерс—Бриггс в практике работников службы занятости: Методическое пособие*. Саратов: ПМУЦ.
- Шмелев, А. Г. (2002). *Психодиагностика личностных черт*. СПб.: Речь.
- Юнг, К. (1999). *Аналитическая психология*. СПб: Академический проект.
- Aritzeta, A., Swales, S., Senior, B. (2007). Belbins Ream Role Model: Development, Validity Andapplications for Team Builbing. *Journal of Management Studies*, 44(1), 96–118.
- Bartram, D. (1992). The personality of UK managers: 16PF norms for short-listed applicants. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 65(2), 159–172.
- Baruch, Y. (2009). To MBA or Not to MBA. *Career Development International*, 14(4), 388–406.
- Belbin, R. M. (1981). *Management Teams. Why they succeed or fail*. London.
- Cattell, H. E. P., Mead, A. D. (2008). The sixteen personality factor questionnaire (16PF). In G. J. Boyle, G. Matthews, D. H. Saklofske (Eds.). *The SAGE handbook of personality theory and assessment: Vol. 2. Personality measurement and testing* (135–159). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Epstein, R. H., Clinton, M. S., Gabrovska K., Petrenko, O. (2013). Changes in Motivation during an MBA Program: Gender Makes a Difference from First-Year to Graduation. *Academy of Educational Leadership Journal*, 17(2), 103–120.
- European policy cooperation (2020). The strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020). *European Commission*. URL: <https://ec.europa.eu/>
- Fabrigar, L. R., MacCallum, R. C., Wegener, D. T., Strahan, E. J. (1999). Evaluating the Use of Exploratory Factor Analysis in Psychological Research. *Psychological Methods*, 4(3), 272–299.
- Gerbing, D. W., Tuley, M. R. (1991). The 16PF related to the five-factor model of personality: Multiple-indicator measurement versus the a priori scales. *Multivariate Behavioral Research*, 26(2), 271–289.
- Higgs, M. A (1996). *A Comparison of Myers Briggs Type Indicator Profiles and Belbin Roles*. Henley Management College Working Paper Series
- Skinner, B. F. (1974). *About behaviorism*. Alfred A. Knopf.



## Who studies management in Russia: personality traits of students of «Master of Business Administration» programs

**Elena K. ZAVYALOVA**

**Svetlana T. POSOKHOVA**

**Antonina Y. LISOVSKAYA**

**Dmitri N. SOKOLOV**

*St. Petersburg State University, St. Petersburg, Russian Federation*

**Abstract.** *Purpose.* The purpose of this study is to identify and analyze the personality features of students enrolled in additional Executive Master of Business Administration (EMBA) programs. The work is a part of a multifaceted study dedicated to identifying and analyzing the psychological factors of realization and social success of people who decide to receive additional education in adulthood. The modern concept of lifelong education is being implemented in practice however the psychological and economic aspects of teaching adults have not been sufficiently studied before. *Study design.* The study involved 418 people who completed a two-year EMBA program at the Graduate School of Management of St. Petersburg State University (138 women and 280 men aged 28 to 40, representatives of different regions of Russia). The learning process on the EMBA / MBA programs is resource-intensive, requiring mental, time and financial costs. *Method.* The methodological basis of the research is the personality-activity approach. The personality questionnaire of R. Cattell (16PF), the questionnaire of I. Myers — K. Briggs (MBTI), the questionnaire of M. Belbin was used as empirical methods. Descriptive statistics and exploratory factor analysis were used as tools for mathematical and statistical analysis. *Findings.* It was found that EMBA listeners are characterized by high intellectual and communicative capabilities, moderate emotional stability and moderate self-control (16PF). The logical-sensory rational type of extrovert (ESTJ), the logical-sensory rational type of introvert (ISTJ), the logical-intuitive rational type of extrovert (ENTJ) and the logical-intuitive rational type of introvert (INTJ) predominate. In choosing the team roles of students, the most effective methods of work for the effective organization of people and work processes (the roles of the “Shaper” and “Practice-organizer”). The integral components of personal potential include extroversion, executive responsibility, social sensitivity, analytical and systematic thinking, insufficient self-organization, egocentric leadership, manifested in the factor structure of the corresponding psychological indicators. *Value of the results.* The results of the study are of interest for disclosing personal professional functions and opportunities for professional development of adults in the context of lifelong education, as well as for developing criteria for selecting students and developing additional training programs.

**Keywords:** Life-long learning, additional education, postgraduate education, Executive Master of Business Administration, MBA, EMBA, personality traits, psychological factors.

## References

- Abel'skaya, Ye. F. (2005). Teoreticheskiye i prakticheskiye problemy primeneniya tipologicheskikh system [Theoretical and practical problems of the application of typological systems]. *Psikhologicheskii vestnik Ural'skogo universiteta*, 5, 284–298.
- Analiticheskiy tsentr pri pravitel'stve Rossiyskoy Federatsii (2017). *Dopolnitel'noye professional'noye obrazovaniye Rossii: itogi reform* [Additional professional education in Russia: the results of reforms]. URL: <https://ac.gov.ru/>
- Anan'yev, B. G. (2001). *O problemakh sovremennogo chelovekoznaniiya* [On the problems of modern human science]. SPb: Piter.
- Aritzeta A., Swailes S., Senior B. (2007). Belbins Ream Role Model: Development, Validity Andapplications for Team Building. *Journal of Management Studies*, 44(1), 96–118.
- Asmolov, A. G. (2007). *Psikhologiya lichnosti: kul'turno-istoricheskoye ponimaniye cheloveka* [Personality psychology: cultural and historical understanding of a person]. M.: Smysl: Akademiya.
- Bartram D. (1992). The personality of UK managers: 16PF norms for short-listed applicants. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 65(2), 159–172.
- Baruch Y. (2009). To MBA or Not to MBA. *Career Development International*, 14(4), 388–406.
- Belbin, R. M. (2003). *Komandy menedzherov. Sekrety uspekha i prichiny neudach* [Management teams. Secrets of success and causes of failure]. M.: HIPPO.
- Belonogova, N. N. Stepen' Executive MBA: rukovoditelyam vysshogo zvena dlya vzleta po kar'yernoy lestnitse [Executive MBA Degree: Senior executives to take off on the career ladder]. *Argumenty i fakty*. URL: <https://aif.ru/>
- Bernstein, N. A. (1997). *Biomekhanika i fiziologiya dvizheniy. Izbrannyye psikhologicheskiye trudy* [Biomechanics and physiology of movements. Selected psychological works]. M.: MPSI, MODEK.
- Bordovskaya N. V. (red.) (2013). *Sovremennyye obrazovatel'nyye tekhnologii: uchebnoye posobiye* [Modern educational technologies: textbook]. M.: KNORUS.
- Burak, I. D., Razumova, T. O. (2019). Dopolnitel'noye professional'noye obrazovaniye kak faktor razvitiya chelovecheskogo kapitala: voprosy teorii [Additional professional education as a factor in the development of human capital: theoretical questions]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 6: Ekonomika*, 5, 3–14.
- Cattell, H. E. P., Mead, A. D. (2008). The sixteen personality factor questionnaire (16PF). In G. J. Boyle, G. Matthews, D. H. Saklofske (Eds.), *The SAGE handbook of personality theory and assessment: Vol. 2. Personality measurement and testing* (135–159). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Chendekova, S. A. (2016). Nepreryvnoye obrazovaniye — usloviye uspekhnosti i professional'noy mobil'nosti lichnosti [Continuing education is a condition for the success and professional mobility of an individual]. In *Obrazovaniye kak faktor razvitiya intellektual'no-nravstvennogo potentsiala lichnosti i sovremennogo obshchestva* (359–362). SPb.: LGU im. A. S. Pushkina.
- Epstein, R. H., Clinton, M. S.; Gabrovska K.; Petrenko, O. (2013). Changes in Motivation during an MBA Program: Gender Makes a Difference from First-Year to Graduation. *Academy of Educational Leadership Journal*, 17(2), 103–120.
- European policy cooperation (2020). The strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020). *European Commission*. URL: [https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework\\_en](https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework_en)
- Fabrigar L. R., MacCallum R. C., Wegener D. T., Strahan E. J. (1999). Evaluating the Use of Exploratory Factor Analysis in Psychological Research. *Psychological Methods*, 4(3), 272–299.



- Gerbing, D. W., Tuley, M. R. (1991). The 16PF related to the five-factor model of personality: Multiple-indicator measurement versus the a priori scales. *Multivariate Behavioral Research*, 26(2), 271–289.
- Golovey, L. A. (red.) (2014). *Psikhologicheskaya zrelost' lichnosti* [Psychological maturity of the individual]. SPb.: Skifiya-print.
- Golubev, V. V., Uvarova, O. M. (2015). Lichnostnyye osobennosti menedzherov srednego urovnya [Personal characteristics of middle-level managers]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. A. Nekrasova*, 21(4), 69–72.
- Higgs, M. A (1996). *A Comparison of Myers Briggs Type Indicator Profiles and Belbin Roles*. Henley Management College Working Paper Series.
- Isayev, Ye. I. (2020). Deyatel'nostnyy podkhod v pedagogicheskom obrazovanii [Activity approach in teacher education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye*, 25(5), 109–119.
- Jung, K. (1999). *Analiticheskaya psikhologiya* [Analytical psychology]. SPb: Akademicheskiiy proyekt.
- Kapustina, A. N. (2001). *Mnogofaktornaya lichnostnaya metodika R. Kettella* [R. Kettell's multifactorial personal methodology]. SPb.: Rech'.
- Kotova, S. A. (2011). *Psikhofiziologicheskiye mekhanizmy obespecheniya effektivnosti obucheniya studentov* [Psychophysiological mechanisms to ensure the effectiveness of student learning]. SPb.: VVM.
- Kroeger, O., Thuessen, D. (2020). *Pochemu my takiye? 16 tipov lichnosti, opredelyayushchikh, kak my zhivem, rabotayem i lyubim* [Why are we like this? 16 personality types that determine how we live, work and love]. M.: Al'bina Pabliher.
- Kuzminov, Ya. I., Frumin, I. D. (Eds.) (2018). *Dvenadtsat' resheniy dlya novogo obrazovaniya: doklad Tsentra strategicheskikh razrabotok i Vysshey shkoly ekonomiki* [Twelve solutions for a new education: report of the Center for Strategic Research and the Higher School of Economics]. M.: Natsional'nyy issledovatel'skiy universitet «Vysshaya shkola ekonomiki».
- Leontiev, A. N. (1975). *Deyatel'nost'. Soznaniye. Lichnost'* [Activity. Consciousness. Personality]. M.: Politizdat.
- Leontiev, D. A. (2011). Lichnostnyy potentsial kak potentsial samoregulyatsii [Personal potential as the potential for self-regulation]. In D. A. Leontiev (ed.). *Lichnostnyy potentsial: struktura i diagnostika*. M.: Smysl.
- Luria, A. R. (1978). *Funktsional'naya organizatsiya mozga. Yestestvenno-nauchnyye osnovy psikhologii* [Functional organization of the brain. Natural scientific foundations of psychology]. M.: Pedagogika.
- Lytov, D. A, Orskiy, V. V. (2001). Upravlyayushchiye i «lidersy» v sotsionike i tipologii Mayyers — Briggs [Managers “and” leaders “in socionics and Myers — Briggs's typology]. *Sotsionika, mentologiya i psikhologiya lichnosti*, 6, 23–33.
- Murgulets, L. V. (1990). *Metody sotsial'no-psikhologicheskoy diagnostiki* [Methods of social and psychological diagnostics]. L.: LGU.
- Nureev, R. M., Latov, Yu. V. (2010). *Rossiya i Yevropa: proshloye, nastoyashcheye, budushcheye* [Russia and Europe: past, present, future]. Kalinigrad: Izd-vo RGU im. I. Kanta.
- Parygin, B. D. (1999). *Sotsial'naya psikhologiya. Problemy metodologii, istorii i teorii* [Social Psychology. Problems of methodology, history and theory]. SPb: SPbGUP.
- Pavlov, I. P. (2015). *Izbrannyye proizvedeniya* [Selected works]. M.: Eksmo.
- Pavlov, M. N. (1954). Pis'ma I. P. Pavlova M. N. Shaternikovu, S. I. Chechulinu i G. Kovan'ko [Letters from I. P. Pavlov to M. N. Shaternikov, S. I. Chechulin and G. Kovanko]. *Fiziologicheskiiy zhurnal SSSR im. I. M. Sechenova*, 40(5), 618–630.
- Platonov, K. K. (1972). *Problemy sposobnostey* [Ability problems]. M.: Nauka.

- Podtserob, M. (2020). Pochemu v Rossii v tri raza upal interes k biznes-obrazovaniyu [Why has interest in business education dropped by three times in Russia?]. *Vedomosti*. URL: [https://www.vedomosti.ru/Reyting\\_rossiyskikh\\_biznes-shkol](https://www.vedomosti.ru/Reyting_rossiyskikh_biznes-shkol) (2020). MBA v Moskve i Rossii. URL: <https://www.mba.su/>
- Posokhova, S. T. (2005). Test R. Ketella 16 PF [R. Catell's test 16 PF]. In Mironova, Ye. Ye. (sost.) *Sbornik psikhologicheskikh testov. Chast' I: Posobiye (100–120)*. Mn.: Zhenskiy institut ENVILA.
- Rodina, N. V., Chaban, M. V. (2014). Issledovaniye lichnostnykh osobennostey uspekhnykh menedzherov [Study of the personality traits of successful managers]. In *Materialy VI Mezhdunarodnoy studencheskoy nauchnoy konferentsii «Studencheskiy nauchnyy forum»*. URL: <https://files.scienceforum.ru/>
- Rubinstein, S. L. (2012). *Chelovek i mir* [Man and the world]. SPb: Piter.
- Shalayeva, T. I. (2002). *Ispol'zovaniye tipologicheskogo oprosnika Mayyers — Briggs v praktike rabotnikov sluzhby zanyatosti: Metodicheskoye posobiye* [The use of the Myers — Briggs's typological questionnaire in the practice of employees of the employment service: Methodological guide]. Saratov: PMUTS.
- Shmelev, A. G. (2002). *Psikhodiagnostika lichnostnykh chert* [Psychodiagnostics of personality traits]. SPb.: Rech'.
- Skinner, B. F. (1974). *About behaviorism*. Alfred A. Knopf.
- Soboleva, N. E. (2009). Investitsii v MVA kak sposob nakopleniya chelovecheskogo, sotsial'nogo i simvolicheskogo kapitala (na primere GU-HSE i ANH) [Investments in MBA as a way of accumulating human, social and symbolic capital (on the example of the State University — Higher School of Economics and the Academy of National Economy)]. *Voprosy obrazovaniya*, 3, 229–244.
- Ustinova, Yu. D. (2016). Razvitiye obrazovaniya vzroslykh v Rossii: istoricheskiye aspekty [Development of adult education in Russia: historical aspects]. *Mir pedagogiki i psikhologii*, 1(1), 132–143.
- Zaslavskaya, T. I., Krylatykh, E. N., Shabanova, M. A. (2007). *Novoye pokoleniye delovykh lyudey Rossii* [A new generation of Russian business people.]. M.: Delo.
- Zav'yalova, Ye. K. (2006). Liderstvo, rukovodstvo, rolevaya struktura v organizatsionnoy praktike otechestvennykh predpriyatiy [Leadership, leadership, role structure in the organizational practice of domestic enterprises]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta*, 1(8), 119–138.
- Zav'yalova, Ye. K., Posokhova, S. T. (2004). *Psikhologiya predprinimatel'stva* [The psychology of entrepreneurship]. SPb.: Izd-vo Sankt-Peterburgskogo universiteta.

Received 25.12.2020