

РОССИЙСКОЕ  
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ  
ОБЩЕСТВО

---



РОССИЙСКИЙ  
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ  
ЖУРНАЛ

ТОМ 2 № 4

Москва

2005



---

**Российский психологический журнал**

**Учредитель** – Российское психологическое общество

**Главный редактор** – А.И. Донцов

---

**Редакционный совет**

Г.В. Акопов	Л.М. Попов
В.М. Аллахвердов	В.В. Рубцов
Д.Б. Богоявленская	А.А. Реан
М.Г. Дебольский	В.Ю. Рыбников
Ю.М. Забродин	Т.П. Скрипкина
А.В. Карпов	С.Д. Смирнов
В.Н. Кирой	Л.А. Цветкова
Е.А. Климов	А.М. Черноризов
Н.И. Леонтьев	В.Д. Шадриков
М.Ш. Магомед-Эминов	В.А. Шкуратов
Н.Н. Малофеев	А.Г. Шмелев
М.И. Марьин	Д.И. Фельдштейн
Е.Б. Перельгина	

---

**Редакционная коллегия**

И.В. Абакумова	М.С. Егорова
А.Г. Асмолов	П.Н. Ермаков
Т.Ю. Базаров (заместитель главного редактора)	(заместитель главного редактора)
М.М. Безруких	Ч.А. Измайлов
А.А. Деркач	В.А. Лабунская
И.В. Дубровина	А.Б. Леонова
А.Л. Журавлев	Е.А. Сергиенко
	А.Ш. Тхостов

---

**Ответственный секретарь** – Л.И. Рюмшина

**Выпускающий редактор** – Л.В. Щербакова

**Переводы** – Ф.Д. Темурзиева

**Корректурa** – Н.В. Бирюкова

**Компьютерная верстка** – И.В. Басова

---

**Адрес издателя  
и распространителя:**  
344038, Ростов-на-Дону,  
пр. Нагибина, 13, ком. 218а.  
Тел. 243-07-67; факс 243-08-05  
E-mail: rpj@psyf.rsu.ru

**Адрес  
учредителя:**  
129366, Москва,  
Ярославская, 13  
Тел. 283-55-30; факс 283-55-30  
E-mail: rpo@psychology.ru

---

Перепечатка материалов только по согласованию с редакцией.

**СОДЕРЖАНИЕ**

<b>Наши авторы</b>	4
<b>Социальная психология</b>	
<b>Кузнецова О.Е.</b> Проблема контркультур в современных организациях	7
<b>Психология эмоций</b>	
<b>Горбатов А.А.</b> Исследование влияния «информационного» и «энергетического» аспектов деятельности на эмоции	19
<b>Организация психологической работы</b>	
<b>Дерябина О.М.</b> Место психолога в государственной и общественной экспертизе	44
<b>Психология образования</b>	
<b>Молочкова И.В.</b> Опыт проектирования развивающего пространства, способствующего трансформации профессионального образа мира педагога	55
<b>Щербакова Т.Н.</b> Психологическая компетентность учителя как профессиональный ресурс	66
<b>Научная жизнь</b>	
<b>Щур В.Г.</b> Всероссийская конференция по гуманитарным проблемам психологии	84
<b>Информация о конференциях</b>	91
<b>Объявления о защитах диссертаций на соискание ученой степени доктора психологических наук</b>	94
<b>Сведения о порядке подачи публикаций</b>	95



## Наши авторы



**Кузнецова Ольга Евгеньевна**

Поморский государственный университет  
г. Архангельска, преподаватель кафедры  
психологии.



**Горбатков Александр Алексеевич,**

Институт педагогики и психологии Свен-  
токшиской Академии в Кельцах, Польша,  
доцент, кандидат психологических наук.



**Дерябина Ольга Михайловна**

Московский государственный открытый  
педагогический университет (МГОПУ)  
им. М.А. Шолохова, старший преподава-  
тель кафедры психологии управления,  
председатель секции «Психология трав-  
матического стресса» Российского психо-  
логического общества.



**Молочкова Ирина Владимировна**  
Южно-Уральский государственный университет, доцент кафедры психологии развития, кандидат педагогических наук.



**Щербакова Татьяна Николаевна**  
Заведующая кафедрой психологии государственного образовательного учреждения дополнительного образования «Ростовский областной институт повышения квалификации и переподготовки работников образования», доцент, кандидат психологических наук.



**Щур Вера Григорьевна**  
редактор отдела журнала «Вопросы психологии», кандидат психологических наук.



*Председателю Ставропольского регионального отделения Российского психологического общества, доктору психологических наук, профессору Ставропольского государственного университета Виктору Петровичу Озерову – 60 лет!*

*Дорогой Виктор Петрович!*

*Позвольте от редакции «Российского психологического журнала» и наших читателей поздравить Вас с этой датой. Вы известный специалист в области теоретической, педагогической и спортивной психологии. Ваш энтузиазм и организаторские способности способствуют развитию психологической мысли на Юге России. Вы были инициатором создания в 1994 году Ставропольского регионального отделения РПО, которое и сегодня успешно возглавляете. Благодаря Вашим усилиям и усилиям Ваших многочисленных учеников и коллег за 10 лет создана Ставропольская психологическая школа, внесшая заметный вклад в становление отечественной психологии и Российского психологического общества. Ваш многолетний творческий вклад в развитие психологии не остался незамеченным. Он отмечен почетными грамотами РПО и Министерства образования и науки РФ.*

*Редакция «Российского психологического журнала» желает Вам, Виктор Петрович, здоровья, счастья, новых профессиональных достижений и успехов на благо Российского психологического общества.*

## Проблема контркультур в современных организациях

*В статье проанализирована проблематика феномена «организационная контркультура», которая включает в себя вопросы определения данного феномена, его роли в современных организациях, сосуществование контркультуры и общей культуры. В статье выделены факторы, влияющие на появление контркультур в организации. Это такие факторы как состояние организации, стиль руководства, инициатива руководства, степень лояльности и приверженности к организации, личностный фактор и слияние организаций.*

**Ключевые слова:** *организационная культура, организационная контркультура, сосуществование контркультуры и общей культуры, факторы появления контркультур, культурная согласованность.*

Начиная с 80 гг. 20 века известные теоретики менеджмента и организационные психологи Э.Шейн, Л.Смирнич, Г.Ховштеде и др. особое внимание стали уделять организационной культуре, которая стала «революционным прорывом в теории организаций». Это связано с тем, что данный феномен является мощным инструментом воздействия на поведение персонала и играет существенную роль в повышении эффективности организации. На сегодняшний день в зарубежной психологии существуют разработанные теории, концепции и подходы к изучению организационной культуры [1,6,10,15]. В России интерес к данной теме появился в 90 гг. в связи с изменением социально-экономической ситуации в стране и появлением большого количества предприятий малого и среднего бизнеса, которые заинтересованы в эффективном функционировании на рынке. Поэтому вопросы формирования, поддержания и изменения организационной культуры становятся актуальными для России. В последнее время в российской психологии появились отдельные интересные теоретические, эмпирические и прикладные исследования этой темы (Аксеновская Л.Н., Липатов А.С., Занковский А.Н., Вахин А.А. и др.) [1, 2, 6,4] .

Но, несмотря на достаточную разработанность темы, на наш взгляд, существует несколько упрощенных представлений об организационной культуре, одним из которых является ее понимание как монолитного феномена. И, хотя многие психологи признают поликультурность предприятий и фирм, они традиционно больше

акцентируют внимание на доминирующей культуре. На самом деле любая организация состоит из различных закрытых и открытых, изолированных и взаимодействующих, иногда конфликтующих субкультур, среди которых особое место занимает контркультура. Этому феномену до сих пор уделяется недостаточно внимания, как в российской, так и в зарубежной психологии, хотя, на наш взгляд, он играет важную роль не только в эффективности, но и в стабильном существовании самой организации. Знание особенностей контркультур, их функций и факторов, влияющих на их появление, даст возможность руководителям использовать контркультуры на благо организации.

В организационной психологии крайне мало исследований контркультур, что объясняется недостаточностью теоретических и эмпирических исследований организационных субкультур, трудностями в их организации, не разработанностью методического инструментария и сложностью самого предмета исследования. Некоторые ученые считают, что контркультуры в обществе и, в организации в частности, встречаются не так часто и существуют не столь длительное время. Изучение индустриальных конфликтов, которые могут породить данный феномен, показали, что на самом деле противостояние рабочих не так велико, как ожидалось, и возникающие контркультуры существуют не долго и вовлекают небольшое количество сторонников. Исследования молодежного движения в 70-е гг., выявили, что только 15 % последователей движения относились к контркультуре [13]. Вероятно, это обстоятельство также мешает активному изучению данного феномена в полевых условиях. Но, несмотря на то, что контркультуры существуют не долго, они могут оказать разрушительное воздействие на организацию, что еще раз подчеркивает необходимость изучения этого феномена.

Существующие исследования чаще всего только констатируют сам факт наличия контркультур в организации и основаны на анализе литературы и конкретных случаев [12,13,14,15]. Иногда анализируется их роль в развитии организации, изменении организационной культуры и введении некоторых элементов новаторского плана. К сожалению, практически нет данных о механизмах влияния организационных контркультур на организационное развитие, об их сущности и личностных особенностях их членов.

Анализ работ зарубежных и российских психологов позволяет нам выделить следующие проблемы:

1. Проблема определения контркультур в организационной психологии.
2. Роль контркультур в развитии организации.

3. Факторы, влияющие на появления контркультур в организации.

4. Сосуществование общей организационной культуры и контркультуры.

В организационную психологию термин контркультура пришел из современной культурологии и социологии, где он используется для обозначения социокультурных установок, противостоящих фундаментальным принципам, господствующим в конкретной культуре.

Термин контркультура появился в западной литературе в 60 гг. и принадлежит социологу Т.Роззаку, который попытался объединить различные духовные веяния, направленные против господствующей культуры, в некий относительно целостный феномен – контркультура [3]. Первоначально термин звучал как контракультура, чтобы избежать ассоциаций с термином контрреволюция, но в языке он закрепился как контркультура. В современной культурологии и социологии существует разное понимание сущности контркультур. Сначала контркультура рассматривалась как негативное явление, разрушающее общество и носящее паразитический характер. По мнению Ю.Н. Давыдова [3] контркультура не только разрушает общество, но и разрушает саму себя. В своих работах Ю.Н. Давыдов определяет тип контркультурной личности как личности, не сумевшей адаптироваться в обществе, занять значимую для себя социальную роль и мстящей за это обществу. Некоторые исследователи, например Дж.Йингер, считают, что контркультура соотносится с понятием культура и находится в зависимости от него, хотя и негативной [3]. Согласно его точке зрения она не является негативным отношением к культуре вообще, а резко противоречит ей. Контркультура – это комплекс, набор и конфигурация норм и ценностей группы, резко противоречащих нормам и ценностям господствующей в обществе культуре, частью которой эта группа является [3]. На поведенческом уровне контркультура предстает как такая конфигурация верований и ценностей, которая побуждает группу разделяющих ее людей вести себя нон - конформистским образом, делая последних склонными к выпадению из общества. Йингер выделяет два варианта контркультур: открытая конфронтация с законом и уклонение от его требований, т.е. либо борьба за признание обществом права жить по своим законам, либо жить за счет общества, не принимая на себя обязательств. В последнем варианте контркультура носит паразитический характер[3]. Другая точка зрения рассматривает контркультуру как способ самосохранения и самоутверждения. Считается, что в ее функционировании есть два взаимосвязанных мотива: конфликт с доминирующей культурой и мотив самосохранения, т.е.

контркультурная направленность существует не сама по себе, а провоцируется обществом, отрицающим право на автономность. Контркультура бросает вызов гегемонии общественной идеологии, и отвергает то, что мешает дальнейшему развитию; то, что становится тормозом развития общества [8]. Согласно третьей точке зрения контркультура выполняет инновационную функцию. По мнению Лотмана Ю.М., культура, как сложное целое, составляется из пластов разной скорости развития, поэтому в одно и то же время ее элементы могут находиться на разных стадиях развития. В культуре одновременно происходят взрывные и постепенные процессы, которые выполняют важные функции: одни обеспечивают новаторство, другие преемственность. Контркультура выступает в данном случае как механизм культурных инноваций и обладает огромным потенциалом обновления [7].

Из-за различий в понимании феномена контркультуры трактовка данного термина неоднозначна. По мнению Дж. Йингера [3], с одной стороны это продиктовано стремлением представить данное явление по возможности более широким и подчеркнуть его родство со всеми близкими явлениями современной культуры, а с другой стороны направлено на отмежевание контркультуры от других явлений культуры, на акцентирование пропасти, пролегающей между ней и традиционной культурой. Таким образом, контркультура может пониматься как

1. Культура конфликта, разрыва с ценностями доминирующей культуры, их отрицание и противостояние им.

2. Набор норм и ценностей социальных групп, находящихся в конфликте с господствующим обществом [3,9].

Несколько отличается от этих определений трактовка термина, предложенная Ю.Н.Давыдовым. Он рассматривает контркультуру как мировоззрение, сознание и установки, отрицающие сам принцип культурности, т.е. являющиеся новым антикультурным вариантом [7].

Таким образом, все перечисленные выше определения объединяет понимание контркультуры как набор установок, норм и ценностей, противоречащих доминирующей культуре. Однако, Дж. Йингер акцентирует внимание на конфликтном (динамическом) начале, подразумевающим толчок к развитию общей культуры, а Давыдов Ю.Н. скорее рассматривает контркультуру с точки зрения разрушителя общей культуры.

В организационной психологии контркультура чаще всего рассматривается не как отдельный феномен, а как особый вид субкультуры, которая достаточно упорно отвергает то, чего организация в целом хочет достигнуть. Например, Дж. Мартин дает следующее определение: «Это основные ценности и представления

как прямой вызов основным ценностям и представлениям доминирующей культуры»[15]. Основным критерием классификации контркультур, как правило, является отношение к доминирующей культуре. Согласно данному критерию выделяют следующие виды:

1. прямая оппозиция ценностям доминирующей организационной культуры;
2. оппозиция в структуре власти в рамках доминирующей культуры;
3. оппозиция к образцам отношений и взаимодействия, поддерживаемых организационной культурой [4].

Анализ существующих исследований контркультур позволяет нам предложить еще один критерий классификации - по выполняемым функциям. В соответствии с этим критерием контркультура может быть:

1. инновационная;
2. реформаторская;
3. паразитирующая;
4. деструктивная;
5. изоляционная.

Таким образом, понимание контркультуры в организационной психологии несколько отличается от понимания этого феномена в культурологии и социологии. Во-первых, контркультура не рассматривается только в негативном аспекте, в организационной психологии контркультура имеет и положительные функции, такие как инновационная и реформаторская. Во - вторых, руководство организации иногда специально допускает существование контркультуры в целях организационного изменения. Если раньше рассматривался вопрос о контркультуре как о вызове «системе», с которой она порывает, то сейчас наиболее актуален вопрос о том, как контркультура вписывается в эту «систему». На основании вышеизложенного мы предлагаем следующее определение организационной контркультуры:

**Контркультура** - это особый вид субкультуры, который представляет собой набор норм, ценностей и представлений, противоречащих ценностям, представлениям и нормам доминирующей организационной культуры, находящихся либо в конфликте с ней, либо способствующий организационному развитию. Таким образом, мы акцентируем внимание на том, что контркультура в организации в любом случае приводит к изменениям в ней. Однако следует отметить, что данная проблема еще требует специального изучения и дополнительного анализа, т.к. существующих исследований явно не достаточно для обоснования каких – либо теоретических выводов.

Вопрос о роли контркультур в развитии организации более подкреплен фактическим материалом, хотя, это в основном анализ конкретных случаев. Изучение истории известных организаций, таких как Дженерал Моторс и Британская компания «Железные дороги» показало, что контркультуры действительно могут играть положительную роль в организации на разных этапах ее развития [12,13,15]. Особенно отмечается тот факт, что руководство организации, анализируя ситуацию развития компании, планирует, контролирует процесс образования и функционирования контркультур. В одних случаях это приглашение новой управленческой команды, которая постепенно внедряет новую культуру, необходимую для успешной работы на рынке, как это было в случае с Британской компании «Железные дороги»; в других поддержка нового перспективного проекта в Дженерал Моторс. Но в любом случае для того, чтобы контркультуры выполняли свои функции инноваций и реформаторства, необходимо понимание самого этого феномена со стороны руководства и умение им управлять, т.к. неуправляемый процесс образования контркультур может привести к проблемам внутри организации. Поэтому мы полагаем, что изучение контркультур поможет руководителям более эффективно использовать контркультурные тенденции в организации для ее совершенствования.

Особый интерес вызывает вопрос о факторах, влияющих на появление контркультур в организациях. Анализ существующих источников позволяет нам выделить шесть таких факторов:

### **1. Состояние организации**

Как показали данные различных исследований организационной культуры то состояние, в котором находится организация, может провоцировать перерождение субкультур в контркультуры. Выделяются следующие состояния:

#### ***Кризисное состояние***

Кризисное состояние организации или периоды нестабильности способны привести к появлению контркультур. Согласно мнению Свидлера С. [11] организационная культура существует в двух типах ситуаций стабильной и нестабильной. Стабильный период характеризуется тем, что группы сохраняют статус-кво в существующей социальной реальности. Период нестабильности, связанный с угрозой существования субкультур, заставляет их активизироваться и бросать вызов доминирующей культуре. Поэтому, степень, с которой контркультуры заявляют о себе, часто связывают со степенью стабильности организации, пока ситуация стабильна, влияние контркультур может быть незаметно или не проявляться активно. Например, в исследовании Блура Дж.и Доусона П. ,

проведенном в Австралийском медицинском центре не было выделено контркультур как таковых, однако, были обнаружены инакомыслящие и отстраненные субкультуры, которые в ситуации нестабильности вполне могут превратиться в контркультуры [11]. Подобный пример, мы можем наблюдать в компании Jones Food Company, когда спровоцированная самим владельцем управленческая контркультура оказала негативное влияние на состояние организации, противопоставив свое понимание культуры, провозглашаемым ценностям [10].

### ***Стадия развития организации***

В зрелых и стареющих организациях, где очень сильны консервативные взгляды и бюрократическая направленность, по мнению Э.Шейна также существует риск возникновения контркультур [10]. Наличие в организации устаревших, консервативных норм, отстающих от развития окружающего мира, вызывает отторжение у сотрудников. Начинают появляться и укрепляться альтернативные наборы норм и ценностей, более приемлемые для успешного функционирования подразделений и отдельных сотрудников. Такие контркультуры, по мнению Дж. Мартин, будут существовать ровно столько, сколько ей позволит существовать сильная доминирующая культура [15].

### ***Закрытость организации***

Сама организационная культура может способствовать появлению контркультур, если она не приветствует открытого выражения критики и стремится скрывать деловые конфликты [10].

## **2. Стиль руководства**

Действия вышестоящего руководства, вызывающие насмешки у сотрудников, обесценивающие провозглашаемые ценности и стандарты, и создающие ненужные трудности в работе сотрудников вызывают сопротивление персонала. Все это приводит к созданию историй и легенд, подрывающих доминирующую культуру, и появлению контркультур [15].

## **3. Инициатива руководства**

Централизованные организации на определенном этапе своего развития могут позволить некоторым подразделениям отклонение от норм и способствуют развитию нонконформистских тенденций с целью поощрения новаторских идей или разграничения приемлемого и неприемлемого поведения в организации [15].

## **4. Степень лояльности и приверженности к организации**

Появление контркультур может быть также связано со степенью лояльности и приверженности к организации. Высокий уровень лояльности означает переход к приверженности к организации, при которой человек идентифицирует себя с ней,

представляет себя и организацию как единое целое, и отождествляет себя с ее культурой.

В.Д. Козлов [5] выделяет четыре степени приверженности организации:

- консервативная – поддерживающая доминирующую культуру;
- реформистская – альтернативный набор ценностей и норм;
- конкурентная – предлагающая противоположный набор ценностей и норм;
- индифферентная - равнодушие к нормам и ценностям организации.

Соответственно, организационные субкультуры, в меньшей степени поддерживающие приверженность к организации (в данной классификации конкурентная и индифферентная)

могут проявлять контркультурные тенденции [5].

Вероятно, степень культурной несогласованности также влияет на появление контркультур, Она может лежать в основе определенной социальной напряженности во взаимоотношениях между субкультурами и появлении агрессивных субкультур. К сожалению, эмпирических исследований, подтверждающих эту точку зрения явно не достаточно.

## **5. Личностный фактор**

Индивидуальные особенности, ценности, цели отдельных членов организации также оказывают большое влияние на появление контркультур.

### ***Появление харизматического лидера, стремящегося создать свою субкультуру***

Такой лидер заражает других своим поведением, демонстрирует современные, инновационные взгляды или взгляды, отвечающие ожиданиям сотрудников. Эта новая культура внедряется через поведение лидера, результаты его деятельности, вводимые им артефакты, истории и легенды, поддерживающие его взгляды, как это произошло со случаем Джона Делорена в компании «Дженерал Моторс», описанный в исследованиях Дж. Мартин [15].

### ***Личностные особенности новых членов организации***

Многие исследователи считают, что появление контркультур часто связано с новыми членами организации, несущими элементы другой культуры, и способные создавать альтернативный или даже противоположный набор норм и ценностей, способный сломить организационные верования в прошлые успехи. Иногда это делается сознательно высшим руководством организации с целью

переориентации организационной культуры на новую траекторию развития [12].

#### ***Личная неудовлетворенность своим положением в обществе***

По мнению Давыдова Ю.Н. человек, который не смог занять значимое для него место в обществе, мстит за свою неудачу и объединяет вокруг себе подобных [3].

#### ***Неудовлетворенность членов группы условиями работы, стилем руководства, статусом группы, защиты своих интересов и т.д. [15]***

#### ***Девииантное поведение***

Некоторые субкультуры внутри организации разрабатывают различные нормы девиантного поведения, которое является контрпродуктивным для организации. Эти группы развивают внутри себя контркультурные элементы (саботаж, воровство, алкоголь). Но контркультурами становятся только те, чье девиантное поведение предполагает опровержение базовых ценностей компании. [13]

### **6. Слияние и объединение**

Слияние компаний часто провоцирует появление контркультур в покупаемой фирме из-за появления угрозы ее культурной идентичности. Вероятно, степень появления контркультурных тенденций будет зависеть от того способа интеграции, который выберет топ-менеджмент компании. Существует три основных способа интеграции: поглощение, симбиоз и автономия. При поглощении происходит полное внедрение организационной культуры фирмы-покупателя, что, скорее всего, и будет вызывать появление контркультур. При симбиозе происходит адаптация обеих фирм, и все силы объединяются вокруг единой цели. В данной ситуации обе культуры существуют до тех пор, пока не произойдет полная интеграция. В третьем случае новая фирма занимает автономную позицию и сохраняет свою культуру, например, когда фирма покупается для освоения новых областей бизнеса [13].

Те же самые тенденции, вероятно, будут происходить при объединении отделов, департаментов и филиалов.

Таким образом, мы выделили шесть факторов, влияющих на появление организационных контркультур. Но данный вопрос требует дальнейших эмпирических исследований, которые позволят подтвердить, уточнить и дополнить данные выводы. Знание причин появления контркультур позволит руководителям держать этот процесс под контролем, поэтому данный вопрос имеет большое практическое значение.

Следующая проблема - сосуществование доминирующей культуры и контркультуры в организации также является сложной и мало изученной.

Доминирующая культура и контркультуры могут быть частично отдалены друг от друга, существовать автономно в разных частях организации или на разных уровнях, а также существовать в сложном «симбиозе» с доминирующей культурой [15]. Причем, это могут быть контркультуры как формальных групп, так и других социальных групп в организации, например групп людей, относящихся к разным поколениям [14]. Эти взаимоотношения могут развиваться по-разному, в зависимости от силы доминирующей организационной культуры и целей высшего руководства. На основании анализа существующих исследований мы можем выделить следующие виды сосуществования контркультур и доминирующей культуры.

1. Конфликтное сосуществование. Контркультура может постепенно занять место доминирующей культуры. Это происходит при ослаблении организационной культуры, в период кризисов в компании, наличия сторонников в рядах высшего руководства, желания собственников или высшего руководства. В периоды нестабильности контркультуры особенно активизируются и могут вести достаточно агрессивную политику по достижению своих интересов [12].

2. Контролируемое сосуществование. Контркультура может быть использована руководством компании в своих целях, например, как источник новых идей и полигон для апробирования новых идей. Если такой опыт удачен, то его внедряют в организации, а если неудачен, то либо расформируют отдел или расстанутся с носителями и лидером этой контркультуры [15].

3. Деструктивное сосуществование. Контркультура может расшатывать организацию изнутри, пагубно влиять на эффективность деятельности, активно противопоставлять свой набор ценностей и норм доминирующей культуре и структуре власти, провоцируя кризис в организации.

Вопрос о сосуществовании контркультур и доминирующей культуры также нуждается в дальнейшем изучении, т.к. даст возможность руководителям выбрать правильную стратегию в развитии своей организации.

В целом анализ как российских, так и зарубежных исследований позволяет сделать следующие выводы:

Во-первых, феномен контркультур является актуальным и важным для организации, т.к. затрагивает все основные аспекты ее эффективного функционирования. Выявление контркультур и понимание ее роли и места в общей культуре организации, знание факторов, влияющих на ее появление, даст возможность менеджерам правильно использовать данный феномен в целях эффективной деятельности организации, что имеет большое практическое значение.

Во-вторых, дальнейшие исследования контркультур на наш взгляд должны выйти за рамки простой констатации их наличия в организации, и сосредоточиться на изучении социально-психологических механизмах их проявления в организации, взаимосвязи с другими элементами организационной культуры, личностных особенностях членов контркультур, лидерском влиянии и т.д. Исследование этих вопросов позволит прояснить сам феномен в организационном контексте, эмпирически подтвердить и выделить новые факторы появления контркультур.

#### Литература

1. Аксеновская Л.Н. Моделирование управленческого взаимодействия как метод оптимизации организационной культуры. Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук. СПбГУ, 1997.
2. Вахин А.А. Динамика корпоративной культуры организации при консультативном воздействии // Социально-психологические исследования руководства и предпринимательства. / Отв.ред. А.Л.Журавлев, Е.В.Шорохова. М.: ИПРАН, 1999. с.157-179.
3. Давыдов Ю.Н., Роднянская И.Б. Социология контркультуры (Инфантилизм как тип мирозерцания и социальная болезнь). М.,1980.
4. Занковский А.Н. «Анализ базовых координат организационных культур: когнитивные репрезентации организационных понятий в сознании российских и японских менеджеров» // Психологический журнал, т.17, №3, 1996 стр.26-36.
5. Козлов В.Д. Управление организационной культурой. М.,1995.
6. Липатов С.А. Социально-психологическая диагностика организационной культуры. Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук. М., 1999.
7. Лотман Ю.М. Семиосфера: культура и взрыв. Искусство СПб . 2000., 703 стр.
8. Тавашев В.А. Политическая субкультура. Диссертация на соискание ученой степени кандидата политических наук. Екатеринбург, 1997.
9. Хорунженко К.М. Культурология. Ростов-на Дону. Феникс. 1997. 640 стр.
10. Шейн Э. Организационная культура и лидерство. Питер, 2000.
11. Bloor G., Dawson P. 'Understanding professional culture in organizational context,' *Organizational studies*; 1994, 15 (2), pp.275-295.

12. Dent Jeremy F. Reality in the making: a study of organizational transformation. // International studies of management and organization. 1991, Vol.21, #4, pp. 23-36.

13. Liu Sh. “ Cultures within cultures: Unity and diversity of two generations of employees in state- owned enterprises” // Human relations, 2003 Vol.56 (4) pp.387-417.

14. Martin J., Siehl C. “ Organizational culture and counterculture: an uneasy symbiosis.” // Organizational Dynamics, Autumn 1983.,pp 52-64.

15. Trice H.M., Beyer J.M.. The culture of work organization. Prentice Hall.Inc. 1993, p.510.

## Психология эмоций

Горбатков А.А.

### Исследование влияния «информационного» и «энергетического» аспектов деятельности на эмоции

*Содержанием работы является попытка эмпирической верификации ранее разработанных автором «информационной» и «энергетической» моделей деятельностной динамики эмоций. В зоне, касающейся модальной популяции «обычных» людей, функционирующих в «обычных» условиях, модели характеризуются противоположностью динамики баланса позитивных и негативных эмоций, а также их интегральной величины (эмоциональной активации), что объясняется разным соотношением одновершинных кривых позитивных и негативных эмоций, противоположных по характеру асимметричности. Предположения, следующие из этих моделей, проверялись в соотношении с моделями двух типов: моделями с немонотонными одновершинными кривыми позитивных и негативных аффективных образований и моделями с немонотонной одновершинной кривой их баланса. Участники эксперимента выполняли мыслительную деятельность, по окончании которой оценивали эмоции, как они переживались ими в процессе решения заданий. В качестве независимых переменных оценивались информационный (умения) и энергетический (трудность-устомительность) аспекты деятельности. В рамках дополнительной задачи исследования (проверка эффективностной модели) использовались переменные результативности и эффективности деятельности. Результаты обработки полученных данных в значительной степени подтвердили гипотезы исследования, поставив при этом ряд вопросов на будущее.*

**Ключевые слова:** эмоции; информационный, энергетический и эффективностный аспекты деятельности.

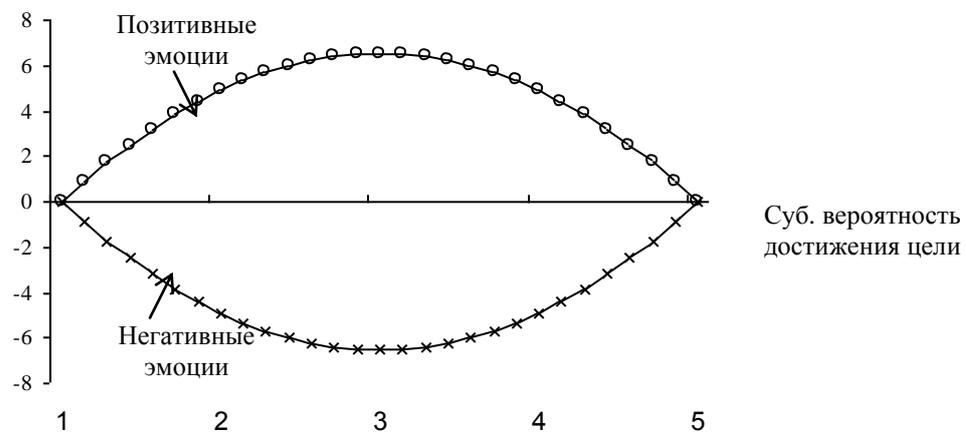
Здравый смысл говорит о том, что способствующие успешной деятельности знания, умения, навыки, способности («информационные» переменные) должны улучшать эмоциональное состояние человека, разного же рода затраты, «расходы», требующиеся для её выполнения («энергетические» переменные), должны влиять на эмоции отрицательно. И эти зависимости действительно имеют место, находя своё подтверждение в научной эмпирике, например, в данных о повышающем эмоциональный статус влиянии интеллекта, образования [2] или профессиональной компетентности [27] и снижающем этот статус влиянии утомления

[35, 41] или антиципируемых усилий [33]<sup>1</sup>. Однако, обращение к некоторым «нелинейным» представлениям позволяет прийти к предположению о том, что указанные «тривиальные» линейные зависимости представляют собой лишь общие тенденции, за которыми кроются менее очевидные, нелинейные (немонотонные) по своей природе связи. Это предположение следует, например, из ряда известных моделей, которые нам представляются релевантными проблеме влияния «информационного» и «энергетического» аспектов деятельности на эмоции. Такого рода модели, вследствие центрального места в них измерения позитивно-негативного баланса (ПНБ) называют моделями предпочтения [18], или, вследствие вероятностного характера независимых переменных, относят к категории моделей выбора в условиях риска [10, 14]. Их можно подразделить на две группы. Первую группу (рис. 1) составляют модели с немонотонными одновершинными кривыми позитивных (П) и негативных (Н) аффективных образований («двухколокольная» модель Дж. Аткинсона [15], некоторые аспекты концепции П.В. Симонова [12, 13] и др.). Во вторую группу (рис. 2) мы включаем модели с немонотонной одновершинной кривой ПНБ при монотонной однонаправленной динамике П и Н (модели Д. Берлайна [16], Ч.Д. Спилбергера и Л.М. Старра [39] и др.)<sup>2</sup>. Полагая реализованный в этих моделях подход и некоторые их детали весьма ценными для разработки указанной проблемы, мы, при этом, считаем их не вполне адекватными тем эмпирическим данным и теоретическим представлениям, которые на сегодня представляется возможным и необходимым учесть (более подробно об этом см. в [3, 4, 5]. Данное обстоятельство побудило нас к разработке собственных моделей влияния параметров деятельности на эмоции [3, 4, 5, 24], или, иначе говоря *моделей деятельностной динамики эмоций (ДДЭ)*. Попытка эмпирической верификации этих моделей в «конфронтации» с вышеупомянутыми нелинейными моделями двух типов является содержанием настоящей работы.

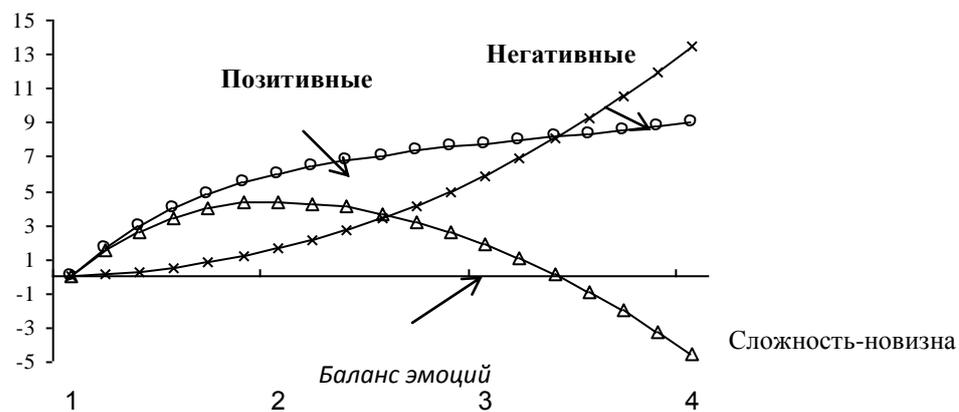
---

<sup>1</sup> Согласно одному из популярных и хорошо эмпирически подкреплённых представлений [25] потребность сохранения запасов энергии является одной из базовых у человека, а угроза их потери – одним из наиболее сильных стрессоров.

<sup>2</sup> Модель со сходным соотношением позитивной и негативной кривых (вторая круче первой), которое, однако, даёт не одновершинную кривую ПНБ (если её рассчитать по реализуемой во всех упоминаемых моделях формуле ПНБ=П-Н), а монотонную падающую кривую, используется в теории перспективы Д. Канемана и А. Тверского (см. [10]).



**Рис. 1. Модель с немонотонными кривыми позитивных и негативных эмоций (на основе [13, 15])**



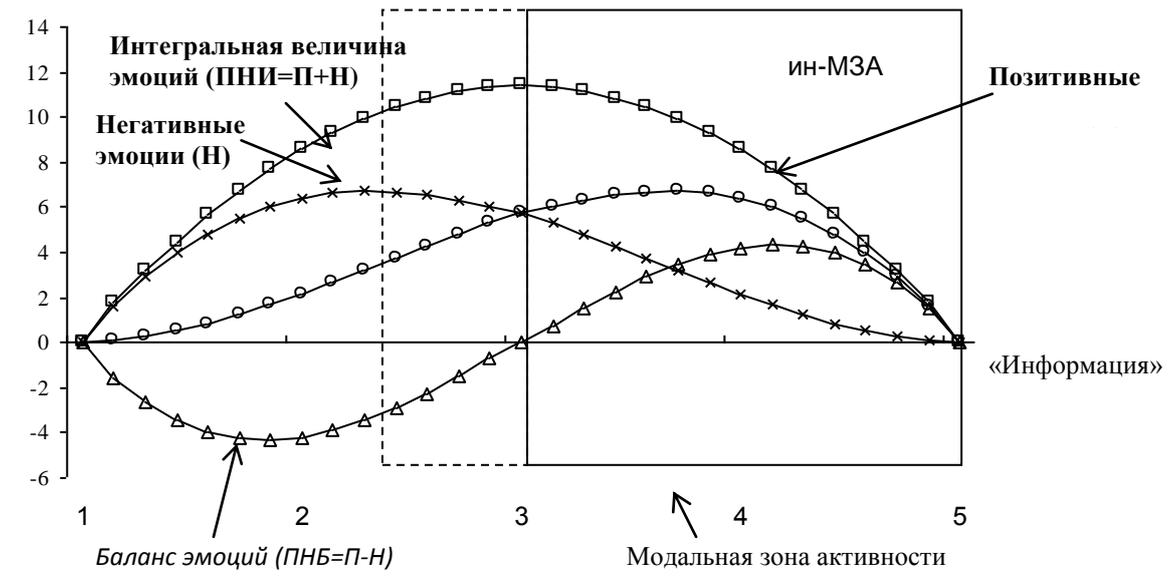
**Рис. 2. Модель с немонотонной кривой позитивно-негативного баланса эмоций (на основе [16, 39])**

**Модели деятельностной динамики эмоций.** Согласно «информационной» (*ин-*) модели деятельностной динамики эмоций, по мере роста «информации» (знаний, умений и т.п.) в процессе освоения деятельности, как положительные, так и отрицательные эмоции, сначала растут, затем – после достижения максимума при некоторых промежуточных уровнях освоенности деятельности – падают, вследствие дальнейшего её совершенствования и автоматизации (рис. 2). При этом *Н* растут быстрее, чем *П* и перелом в их динамике наступает раньше. Падают же *П* быстрее, чем *Н*. В средней зоне независимой переменной имеют место разнонаправленные изменения *П* и *Н*. Динамика этих переменных детерминирует динамику их баланса ( $ПНБ = П - Н$ ) и интегральной величины, или эмоциональной активации ( $ПНИ = П + Н$ )<sup>3</sup>. Имеющее место на начальных этапах освоения ситуации ухудшение (увеличение степени негативности) *ПНБ* сменяется его улучшением на средних этапах с наступающим далее новым его ухудшением (уменьшением степени позитивности). При этом *ПНИ* изменяется колоколообразно: сначала растёт, затем – после достижения максимума при среднем уровне освоенности деятельности – падает. «Энергетическая» (*эн-*) модель содержит «противоположные» кривые динамики *П* и *Н* по мере роста затрат энергии и, как следствие, обратную синусоиду динамики *ПНБ* в последовательности «улучшение – ухудшение – улучшение», а также колоколообразную динамику *ПНИ* (рис. 3)<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> Эмоциональную активацию, понимаемую, как интегральную величину эмоций ( $ПНИ = П + Н$ ), мы включаем в «список» измерений эмоций наряду с тремя, упомянутыми выше измерениями *П*, *Н* и *ПНБ*. На необходимость этого указывает ряд-dimensionalных концепций эмоций (напр., [42]), а также тот всё лучше осознаваемый психологами факт, что это измерение является парным по отношению к *ПНБ* – человек нуждается не только в минимизации негативного и максимизации позитивного баланса эмоций, но также в оптимизации уровня эмоциональной активации безотносительно к её знаку [8, 31]. Более подробно об этом см. в работах [3, 4].

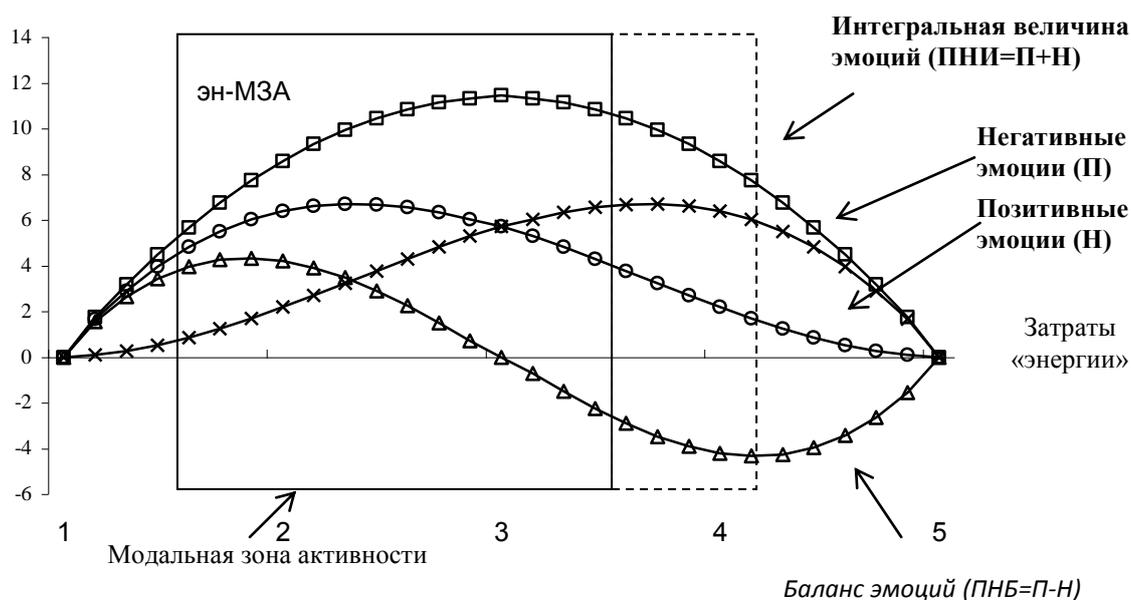
<sup>4</sup> Между информационным и энергетическим аспектами деятельности в наиболее общем случае в качестве доминирующей предполагается обратная связь, поскольку имеющий место при освоении (развитии) деятельности рост необходимой для её выполнения информации, даёт возможность относительного снижения необходимых затрат энергии. Чем менее освоенной является деятельность, т.е. чем выше уровень её сложности-новизны для субъекта, тем большее количество затрат (цена деятельности) необходимо осуществить для «компенсации» недостатка имеющихся знаний, умений, навыков, способностей и тем более трудной и утомительной она является для выполнения. Это проявляется в обнаруживаемых в некоторых исследованиях зависимостях, соответствующих некогда сформулированному так называемому «мотивационному закону сложности»: чем более способным к выполнению задания считает себя человек, тем ниже оказывается планируемое им усилие (см., напр., [14, 30, 34]).



**Рис. 3. «Информационная» модель деятельностной динамики эмоций (ин-модель) (на основе [5])**

Как в информационной, так и в энергетической моделях важную роль играют модальные зоны активности (МЗА) – те части теоретически возможного полного континуума независимых переменных, которые касаются деятельностей, выполняемых большинством «обычных» людей, функционирующих в «нормальных» для них условиях (рис. 3 и 4). В идее зоны МЗА ин-модели (ин-МЗА) находит своё выражение представление о том, что – наряду с самой общей тенденцией стремления к информированности (чем больше информации, тем лучше) – существует более «тонкая» картина зависимостей, согласно которой наибольшей привлекательностью для «модального» человека обладает уровень информации несколько выше среднего (позиция на шкале информации между очень высоким и средним её уровнями). Процесс достижения этого уровня сопровождается имеющим мотивирующее значение улучшением ПНБ, что обусловлено ростом П и падением Н (разнонаправленная динамика); при дальнейшем же росте уровня информации наряду с Н начинают падать и П, причём более быстро, чем Н (асимметричная однонаправленная динамика), что обуславливает имеющее демотивирующее значение ухудшение ПНБ, побуждая субъекта искать возможности перехода к деятельности более высокого уровня. В рамках деятельности нового уровня (на которую постепенно переходит эмоциональная доминанта) он далее совершенствует старую деятельность, становящуюся всё более

инструментальной по отношению к новой (и всё менее эмоциогенной). В идее зоны МЗА эн-модели (эн-МЗА) находит своё выражение представление о существовании – наряду с самой общей тенденцией минимизации затрат (чем меньше затрат, тем лучше) – более «тонкой» картины зависимостей, функциональная задача которой обеспечить повышенную эмоциональную ценность в меру активного действия (умеренные затраты энергии) в сравнении с бездействием (состоянием экономичным, но лишаящим субъекта возможности удовлетворения актуальных потребностей) и слишком энергичным действием (потери, превышающие приобретения и уменьшающие возможность удовлетворения других потребностей). Достигается это позитивно-асимметричным ростом П и Н, обеспечивающим улучшение ПНБ по мере роста затрат до некоторого умеренного их уровня и ростом Н при падении П, обуславливающими ухудшение ПНБ по мере дальнейшего роста затрат.



**Рис. 4.** «Энергетическая» модель деятельностной динамики эмоций (эн-модель) (на основе [5])

Вербальная характеристика гипотетических кривых деятельностной динамики эмоций в МЗА ин- и эн- моделей представлена в таб. 1. Формулируя эти гипотезы, мы, в отличие от того, что имело место при изучении «естественной» деятельности школьников [Горбатков, 2003], имеем в виду несколько расширенную МЗА (на рис. 3 и 4 расширение обозначено пунктирной линией), поскольку обсуждаемый ниже эмпирический материал получен при

использовании «естественно-экспериментальной» деятельности более высокого уровня трудности, а значит затрагивающей не только МЗА, но и, предположительно, большую часть участков 2-3 ин-модели и 3-4 эн-модели. Поэтому гипотетические кривые положительных эмоций представлены не как колоколообразные, а как кривые одновершинные с относительно слабой линейной тенденцией роста или падения<sup>5</sup>. Говоря «относительно слабой», мы имеем в виду, что в этом случае линейная тенденция должна быть более слабой, чем в случае кривых ПНБ, где и относительная длина доминирующего плеча, и его наклон имеют бóльшую величину. Скорректированы также гипотетические кривые ПНИ, у которых, вследствие расширения МЗА, увеличилась длина более короткого плеча, а значит ослабилась линейная тенденция.

**Таблица 1**

**Гипотетические кривые деятельностной динамики эмоций в расширенных модальных зонах активности «информационной» и «энергетической» моделей**

Параметр	«Информационная» модель	«Энергетическая» модель
Негативные эмоции	монотонная <i>нисходящая</i>	монотонная <i>восходящая</i>
Позитивные эмоции	немонотонная одновершинная с относительно слабой тенденцией <i>роста</i>	немонотонная одновершинная с относительно слабой тенденцией <i>снижения</i>
Эмоциональный баланс	немонотонная одновершинная с тенденцией <i>роста</i>	немонотонная одновершинная с тенденцией <i>снижения</i>
Интегральная величина эмоций (эмоциональная активация)	немонотонная одновершинная с относительно слабой тенденцией <i>снижения</i>	немонотонная одновершинная с относительно слабой тенденцией <i>роста</i>

Основная задача настоящей работы – проверка указанных гипотез. Дополнительным аспектом работы является дальнейшая верификация *эффективной модели*, которая также входит в «семейство» моделей ДДЭ, и которая касается зависимости эмоций от эффективности деятельности, понимаемой, как её результат минус

<sup>5</sup> Немонотонной одновершинной кривой с линейной тенденцией *роста* мы называем кривую с левым плечом, более длинным (и/или более крутым), чем правое. Тенденция *снижения* имеет место в случае кривой с противоположными параметрами. Колоколообразной мы называем симметричную кривую с отсутствием тенденций роста или снижения.

энергозатраты на его получение [3, 4, 24]. В обнаруженных нами литературных данных (см. [3, 4, 6, 7]) разные аспекты эффективностной модели (она содержит кривые того же типа, что и ин-модель) находят значительную поддержку. Например, результаты одного масштабного кросскультурного исследования, охватившего 40 стран (см. [21]), говорят о том, что, картина динамики четырёх измерений эмоций по мере роста среднего уровня покупательной способности людей (один из показателей успешности их жизнедеятельности) характеризуется значительным соответствием кривым этой модели в области МЗА [6]. Собственную верификацию эффективностной модели мы начали в работе, выполненной на выборке школьников. Полученные кривые влияния успешности учебной деятельности на эмоции надежды-оптимизма и безнадежности-пессимизма (а также их баланса и интегральной величины) в большинстве случаев также удовлетворительно согласуются с гипотетическими кривыми [Горбатков, 2003]. В настоящей работе мы пользуемся случаем продолжить верификацию данной модели.

**Измерение независимых переменных.** Участники эксперимента, студенты, выполняли мыслительную деятельность, материалом для которой послужил набор из 15 заданий, представляющий собой субтест «Новые слова» интеллектуального теста APIS-Z [32]<sup>6</sup>. Каждое задание состоит в поиске имеющего определённое количество букв слова, которое с каждым из трёх предъявленных составило бы новое слово<sup>7</sup>. Останавливая свой выбор на заданиях, взятых из интеллектуального теста, мы, наряду с их метрическими достоинствами, учитывали следующее. Если индивидуальные и социальные процессы организации жизни и регуляции «естественных» деятельностей приводят к тому, что большинство людей в условиях функционирования, которые они более или менее свободно выбирают и признают для себя нормальными, имеют преимущественно позитивный баланс успехов и неудач (см. [Горбатков, 2003]), то применяя указанные задания мы стремились создать условия, при которых появилась бы возможность исследования того, что «делается» не только в МЗА, но,

---

<sup>6</sup> Согласно результатам валидационного исследования [32], его нагрузка (0,86) в факторной матрице теста, полученной на выборке студентов разных польских вузов, оказалась доминирующей.

<sup>7</sup> В контексте задач исследования мы рассматриваем эту деятельность в аспекте того общего, что она имеет со всякой другой изучаемой в психологических исследованиях деятельностью (см., напр., [14]), следуя известной тенденции (явно или неявно выраженной) трактовать «мышление как живую человеческую деятельность, имеющую то же принципиальное строение, что и деятельность практическая» [11 С. 43). Как всякая другая деятельность, она требует для своего выполнения информационного и энергетического обеспечения, которое мы пытались измерить с помощью описываемых ниже оценочных шкал.

предположительно, и на большей части отрезков 2-3 ин-модели и 3-4 эн-модели, характеризующихся негативным балансом результатов деятельности<sup>8</sup>. Работа с тестом осуществлялась на семинарско-лабораторных занятиях в рамках двойной задачи: ознакомление с методами психологических исследований и самодиагностика общежизненно и профессионально важных сторон интеллекта. Иначе говоря, выполняемая в рамках исследования деятельность была «вписана» в ход натуральных для роли студента форм активности и обеспечена, как нам кажется, достаточно естественной для него мотивацией.

Для измерения информационной и энергетической переменных применялись 5-балльные самооценочные шкалы. В качестве меры *информационной* переменной была взята самооценка релевантных данной деятельности умений (утверждение «мои умения оказались ...» с использованием континуума оценки от «очень слабыми» до «очень хорошими»)<sup>9</sup>. *Энергетическая* переменная репрезентирована показателем субъективного ощущения трудности-утомительности деятельности – интегральной оценкой, полученной на основе усреднения показателей трудности (утверждение «большая часть заданий была ...» с использованием континуума оценки от «очень лёгкой» до «очень трудной») и утомления (утверждение «моя усталость была ...» с использованием континуума оценки от «очень малой» до «очень большой»). В качестве меры *результата* (уровня выполнения) деятельности мы использовали количество решенных в

---

<sup>8</sup> Зоны же 1-2 ин-модели и 4-5 эн-модели, видимо, слишком экстремальны, чтобы имело смысл связывать с ними исследовательские ожидания в рамках деятельности, не являющейся экстремальной для испытуемых.

<sup>9</sup> В обыденном польском языке слово «умение» имеет широкое значение, в значительной степени включая в свой объём также содержание слова знания. Например, польский студент использует это слово для выражения того, что он хорошо освоил теоретический материал к семинару – то, что русский студент выражает в словах «я знаю этот материал». Входят в этот объём частично и навыки, что, впрочем, характерно и для русского обыденного языка. О ребёнке, освоившим навык письма, говорят, что он умеет хорошо писать. Т.е. слово «умение» мы в данном контексте можем рассматривать как репрезентант информационной переменной с учётом также и того, что межсубъектная дифференциация по уровню релевантных данной деятельности знаний, умений и навыков (опыт), как известно, отражает в себе дифференциацию по уровню способностей (в той степени, в которой затраты на освоение деятельности разными индивидами являются сравнимыми). Как показали пилотажные пробы, использование других упомянутых слов в качестве шкальных позиций для измерения информационной переменной воспринималось испытуемыми, как языково менее «естественное» (знания, навыки) в отношении к предъявленному материалу или имеющее слишком выраженную ценностную нагрузку (способности), из чего могли следовать существенные атрибутивные искажения (см., напр., [14]). Учитывали мы также то, что использование монопозиционных оценочных шкал не является редкостью в психологии, среди прочего, по причине их удобства и приемлемых психометрических характеристик (см., напр., [28, 40]). Если исходить из практики валидации тестов посредством коррелирования их показателя с результатом релевантной им деятельности, например, школьной успеваемостью, то в нашем случае критериальная валидность показателя умений, мы полагаем, может быть признана допустимой, вследствие того, что его связь с результатом деятельности, в обеспечении которой они принимают участие ( $r = 0,49$   $p < 0,0001$ ), примерно соответствует обычно приводимой в литературе (напр., [36]).

течение стандартного времени заданий. В качестве меры *эффективности*, понимаемой как полученный субъектом результат за вычетом затрат на его получение, была взята интегральная оценка по фактору (информативность 46,8%), включающему в себя оценку результата работы с тестом, а также оценки по шкалам трудности и утомительности (нагрузки составили, соответственно: 0,57, -0,78 и -0,68).

**Измерение зависимых переменных.** Положительные и отрицательные эмоции измерялись с помощью методики, позиции которой составлены из предварённых общей шапкой («во время решения заданий теста я чувствовал себя ...») отдельных слов-прилагательных (например, «заинтересованным», «огорчённым» и т.п.) со следующим форматом ответов: «решительно нет – скорее нет – скорее да – решительно да». Методика включает в себя 6 групп прилагательных, обозначающих эмоции которые, как показал анализ проблемы, могут быть признаны основными, выделенными по критерию знака составляющими эмоциональной подсистемы деятельности (см., напр., [9, 14, 19, 20, 29, 38, 39]): интерес (4 позиции), надежда-оптимизм (2 позиции), радость-удовольствие (5 позиций), тревога-беспокойство (5 позиций), безнадежность-пессимизм (2 позиции) и печаль-огорчение (5 позиций). Сразу по окончании работы испытуемых с тестом мы просили их оценить указанные эмоции так, как они переживались ими во взятом от начала до конца процессе выполнения заданий. Мы исходили из предположения, что такие оценки в известной степени моделируют имеющую место в реальных деятельности эмоциональную жизнь человека, которая складывается из переживаний, отражающих все основные стороны процесса, потока жизненной активности в рамках профессии, семьи и т.д.<sup>10</sup> Значения коэффициента надёжности альфа Кронбаха для подшкал П и Н в настоящем исследовании составили, соответственно, 0,84 и 0,92. Индексы П и Н рассчитывались как средние оценок положительных и отрицательных эмоций. Разность между индексами П и Н рассматривалась как показатель ПНБ, а сумма как показатель ПНИ. Корреляции между таким образом полученными аддитивными индексами и индексами, полученными с помощью факторного анализа, составили для П, Н, ПНБ и ПНИ,

---

<sup>10</sup> Насколько измеренные таким способом эмоций, как зависимые переменные, сопоставимы с такой независимой переменной, как результат деятельности, представляющий собой как бы только её конечную «точку»? В этом вопросе мы исходили из предположения, что результат выступает не только, как показатель уровня, на котором *выполнена* деятельность (её конечного итога), но и как показатель уровня, на котором она *выполнялась* (её процесса), как показатель некоторого «усреднённого» уровня выполнения всех основных элементов и этапов деятельности (постановка промежуточных целей, поиск средств их реализации, их достижение-недостижение и др.).

соответственно, 0,94, 0,97, 0,99 и 0,87, что свидетельствует в пользу удовлетворительной факторной валидности первых.

Работа с методиками осуществлялась в группах по 15-25 человек и имела анонимный характер. Испытуемые решали задания интеллектуального теста, после чего оценивали пережитые ими при этом эмоции, а также информационные и энергетические аспекты своей деятельности. Обещание дать информацию о результате решения задач выполнялось по окончании всех измерений<sup>11</sup>, с тем чтобы избежать её искажающего влияния на работу с оценочными шкалами.

В исследовании участвовали студенты 1-го курса ( $n = 181$ ) разных факультетов Свентокшиской академии (Польша) в возрасте 18-23 лет ( $M = 19,30$ ;  $SD = 0,75$ ), в том числе 160 женщин и 21 мужчин.

Гипотезы исследования мы проверяли с помощью регрессионного анализа – нелинейного (форма нелинейных кривых) и линейного (линейные тенденции динамики нелинейных кривых). Выбирая одно из ряда значимых для данной зависимости нелинейных уравнений (квадратических, кубических и др.), мы ориентировались как на величину характеризующих целую кривую коэффициентов нелинейной регрессии, так и (в случае сомнений) на параметры рассчитанных для отдельных участков континуума независимой переменной коэффициентов линейной регрессии, характеризующих монотонные части этой кривой.

Корреляция между информационным (умения) и энергетическим (трудность-утомительность) показателями составила  $r = -0,43$  ( $p = 0,001$ ), что соответствует теоретическому пониманию отношений между ними, как с точки зрения знака (трудность-утомительность деятельности, как результат отражающих недостаток информации затрат энергии на её выполнение), так и с точки зрения тесноты, позволяющей рассматривать их, как взаимосвязанные и в то же время относительно независимые одно от другого явления [17]. Обнаружена также прямая связь результата с умениями ( $r = 0,49$   $p = 0,001$ ) и обратная его связь с трудностью-утомительностью ( $r = -0,19$   $p = 0,01$ ), что, очевидно, нужно понимать следующим образом: по мере освоения деятельности и повышения уровня её выполнения растёт информация и падают затраты энергии. Правда, вторая зависимость оказалась слабой. Это мы склонны объяснять «столкновением» двух противоположных тенденций: тенденции негативной связи затрат энергии с результатом (по мере освоения деятельности, вследствие роста информации, растёт результат и могут

---

<sup>11</sup> Каждый студент из стопки листков с результатами работы выбирал для ознакомления тот, который был обозначен придуманным им самим ранее шифром.

падать затраты) и тенденции позитивной связи этих переменных ( в процессе *выполнения* деятельности может иметь место рост результата вследствие роста затрат). Одновременность этих процессов (освоение в выполнении и выполнение в освоении), вероятно, обуславливает упомянутое «столкновение». Другой (но не альтернативной) причиной слабости обратной связи результата с энергией может быть замедление субъектом возможного вследствие роста информации снижения затрат энергии с целью ускорения роста результата. Однако это объяснение в нашем случае представляется сравнительно мало адекватным, если припомнить вышеприведённую достаточно тесную обратную корреляцию информации с энергией, и имело бы большее значение в случае не «квази-естественных», а вполне естественных и при этом ведущих в структуре активности индивида деятельностей, на которые «не жалко» затрат. Что касается связи между основными зависимыми переменными, то П и Н достаточно «типично» (напр., [23]) коррелируют между собой ( $r = -0,48$   $p < 0,001$ ).

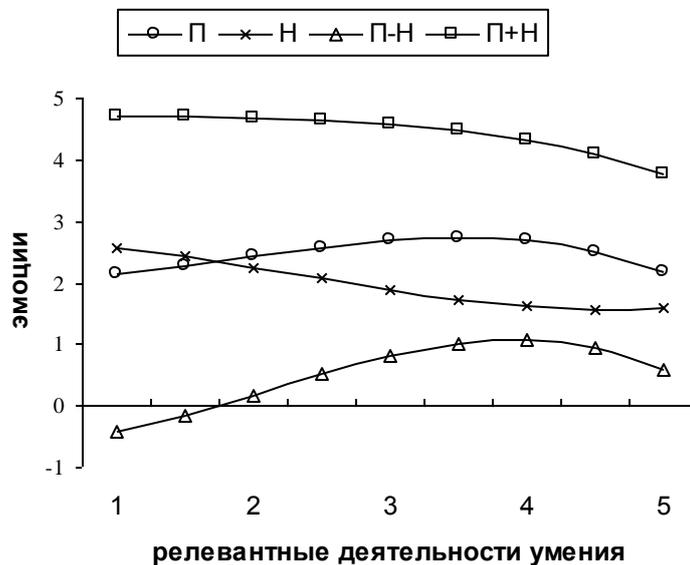
А теперь о данных более тесно, связанных с основным содержанием моделей. Первый факт, который следует отметить – это значимый перевес П (2,46) над Н (2,12) ( $p < 0,01$ ), т.е. положительный баланс (0,34) измеренных нами эмоций. Это сходно по знаку с получаемыми обычно в работах по субъективному благополучию результатами [22]. Не сходно, однако, по степени позитивности баланса. Так, в вышеупомянутом исследовании с участием жителей 40 стран (см. [21]) рассчитанные нами на основе имеющихся в источнике данных средние для П, Н и ПНБ составили, соответственно, 2,46, 1,18 и 1,28. В другом вышеупомянутом исследовании с участием школьников [Горбатков, 2003] средние для надежды-оптимизма, безнадежности-пессимизма и их баланса составили, соответственно, 3,01, 1,97 и 1,04. Величина позитивности баланса в этих двух случаях весьма значима ( $p < 0,0001$ ) и, как видим, является существенно более высокой, чем полученная в настоящей работе. Причина, вероятно, заключается в том, что сравниваемые выборки соответствуют не вполне совпадающим зонам оси X: международная и ученическая выборки с их естественными деятельностями приблизительно отвечают МЗА, выборка же в настоящей работе с её «искусственно-естественной» деятельностью повышенной трудности, как можно думать, соответствует «негативно-расширенной» МЗА.

Что касается самих кривых, то при использовании информационной и энергетической независимых переменных (рис. 5 и 6; таб. 2)<sup>12</sup> картина эмпирических зависимостей приблизительно

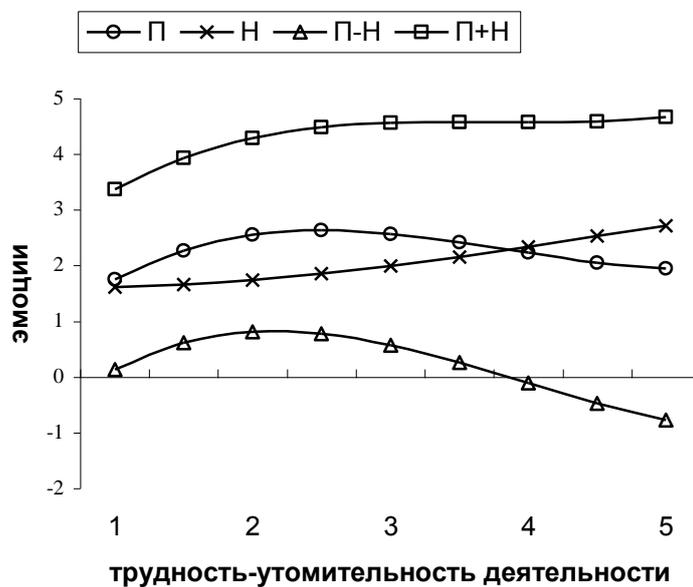
---

<sup>12</sup> Поскольку для П и Н использована шкала (1-4) с минимальной величиной, равной единице, а не нулю, кривые этих измерений эмоций (а также ПНИ) на рисунках несколько сдвинуты вверх, что нужно учитывать, сравнивая их с кривыми моделей. Отметим также, что для удобства

согласуется с соответствующими моделями применительно к исследуемым в настоящей работе зонам (расширенным ин-МЗА и эн-МЗА), как в аспекте формы составляющих их гипотетических кривых, так и в аспекте свойственных им линейных тенденций (рис. 3 и 4; таб. 1).



**Рис. 5. Влияние «информационного» аспекта деятельности на ЭМОЦИИ**



**Рис. 6. Влияние «энергетического» аспекта деятельности на ЭМОЦИИ**

восприятия рисунков мы не приводим на них линейные регрессии, характеризующие общие линейные тенденции динамики нелинейных кривых. О них можно судить по приведённым в таб. 2 параметрам уравнений.

**Таблица 2.**

**Влияние аспектов деятельности на эмоции**

Эмоции	Параметры уравнений регрессии								
	$f_x$	$R$	$df$	$F$	$p$	$b_0$	$b_1$	$b_2$	$b_3$
Независимая переменная: «релевантные деятельности умения» («информация») (шкала 1-5)									
Негативные (Н)	Лин	0,50	179	59,67	0,001	2,8729	- 0,3147		
	Куб	0,50	177	20,21	0,001	2,6984	0,0172	- 0,1678	0,0244
Позитивные (П)	Лин	0,35	179	25,68	0,001	2,0762	0,1597		
	Куб	0,46	177	15,54	0,001	2,0880	- 0,1287	0,2278	- 0,0412
Баланс (ПНБ)	Лин	0,51	179	62,16	0,001	- 0,7967	0,4744		
	Куб	0,54	177	24,34	0,001	- 0,6104	- 0,1459	0,3956	- 0,0655
Активация (ПНИ)	Лин	0,27	179	14,26	0,001	4,9490	- 0,1550		
	Куб	0,31	177	6,41	0,001	4,7864	- 0,1114	0,0599	- 0,0168
Независимая переменная: «трудность-утомительность деятельности» («энергия») (шкала 1-5)									
Негативные (Н)	Лин	0,44	179	43,16	0,001	1,0415	0,3292		
	Куб	0,44	177	14,52	0,001	1,6996	- 0,1959	0,1254	- 0,0088
Позитивные (П)	Лин	0,32	179	21,08	0,001	3,0270	- 0,1737		
	Куб	0,43	177	13,41	0,001	- 0,2491	2,7418	- 0,8085	0,0704
Баланс (ПНБ)	Лин	0,45	179	46,34	0,001	1,9855	- 0,5029		
	Куб	0,49	177	18,17	0,001	- 1,9487	2,9377	- 0,9339	0,0791
Активация (ПНИ)	Лин	0,23	179	9,97	0,002	4,0686	0,1556		
	Куб	0,28	177	5,15	0,002	1,4505	2,5459	- 0,6831	0,0616

Независимая переменная: «эффективность деятельности» (шкала -2,5-+2,5)										
Негативные (Н)	Лин	0,47	179	49,96	0,001	2,1183	-	0,2749		
	Куб	0,48	177	17,66	0,001	2,0709	-	0,2991	0,0507	0,0129
Позитивные (П)	Лин	0,36	179	26,49	0,001	2,4591	0,1514			
	Куб	0,49	177	18,35	0,001	2,5479	0,2542	-	0,0998	-
Баланс (ПНБ)	Лин	0,49	179	55,91	0,001	0,3407	0,4262			
	Куб	0,54	177	24,27	0,001	0,4771	0,5533	-	0,1505	-
Активация (ПНИ)	Лин	0,23	179	10,14	0,002	4,5774	-	0,1235		
	Куб	0,27	177	4,81	0,003	4,6188	-	0,0450	-	-
Независимая переменная: «результативность деятельности» (шкала 0-15)										
Негативные (Н)	Лин	0,25	179	12,08	0,001	2,3781	-	0,0552		
	Куб	0,28	177	4,91	0,003	2,5636	-	0,1974	0,0247	-
Позитивные (П)	Лин	0,25	179	11,58	0,001	2,2766	0,0388			
	Куб	0,33	177	7,24	0,001	2,1621	0,0598	0,0080	-	0,0010
Баланс (ПНБ)	Лин	0,29	179	16,23	0,001	-	0,1016	0,0940		
	Куб	0,33	177	7,31	0,001	-	0,4015	0,2572	-	0,0001
Активация (ПНИ)	Лин	0,08	179	1,23	0,269	4,6547	-	0,0164		
	Куб	0,17	177	1,69	0,170	4,7257	-	0,1376	0,0327	-

Примечание:  $f_x$  – мат. функция; Лин – линейная функция; Куб – кубическая;  $R$  – стандартизированный коэффициент регрессии;  $df$  – степень свободы;  $F$  – тест  $F$ ;  $p$  – статистическая значимость;  $b_0$ ,  $b_1$ ,  $b_2$ ,  $b_3$  – компоненты уравнения регрессии.

Соответствие полученных в работе кривых ин- и эн- моделям означает их несоответствие (по крайней мере, частичное) тем вышеупомянутым моделями двух типов, которые мы рассматривали с точки зрения их пригодности в качестве базы для разработки проблем ДДЭ и которые признали лишь частично адекватными известным на сегодня данным [3, 4, 5]. В чём же это несоответствие состоит? Что касается моделей с одновершинными кривыми П и Н (рис. 1), то такая одновершинность проявилась в эмпирических кривых только в случае П и не проявилась в случае Н. При этом, сходство эмпирических и теоретических кривых П по параметру одновершинности сопровождается их несходством по характеру линейной тенденции: в моделях указанного типа применительно к расширенной МЗА по мере роста информации теоретически ожидалась бы тенденция падения П, в то время как полученная нами эмпирическая кривая П демонстрирует тенденцию роста. Всё сказанное справедливо (в зеркальном отражении) также для энергетической независимой переменной<sup>13</sup>. В моделях с одновершинной кривой ПНБ (рис. 2) кривая положительных эмоций является монотонной, тогда как полученные в работе кривые П являются немонотонными. Кроме того, эти кривые имеют противоположные линейные тенденции: в эмпирическом «энергетическом» случае имеет место тенденция падения, в моделях же обсуждаемого типа – тенденция роста; в «информационном» случае наблюдается обратное соотношение<sup>14</sup>. Что

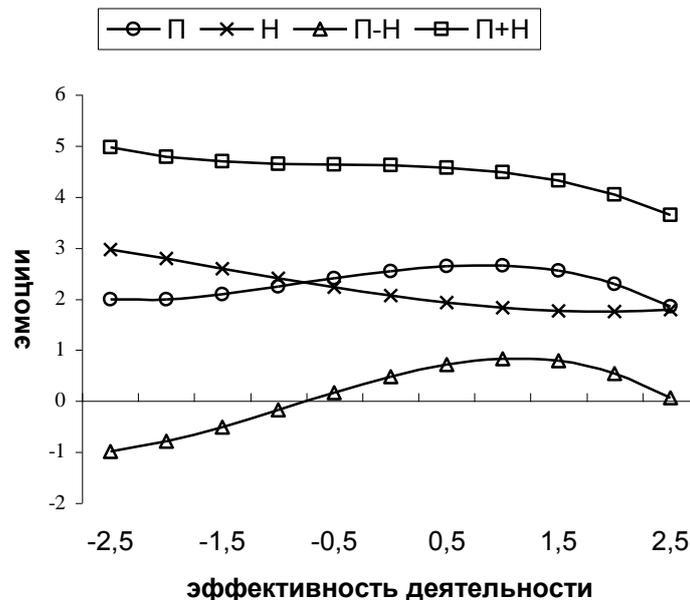
---

<sup>13</sup> Напомним, что векторы «информационной» и «энергетической» независимых переменных находятся в реципрокных отношениях, вследствие чего поворот модели, именуемой «информационный» характер, на 180° превращает её в модель «энергетическую» и наоборот.

<sup>14</sup> Наряду с верификацией целостных П-кривых, дополнительной проверке были подвергнуты наиболее интересные, по нашему мнению, «критические» отрезки этих кривых – те, которые, в наибольшей степени отличают модели с одновершинной кривой ПНБ (рис. 2) от наших [5]. Уравнение линейной регрессии, рассчитанное для подвыборки, приблизительно соответствующей зоне 2-4 эн-модели (после точки перелома кривой позитивных эмоций) ( $\Pi = 2,49 - 0,21X$   $R = 0,40$   $F = 30,51$   $p < 0,001$ ), указывает на то, что кривая П-эмоций значимо падает, т.е. «ведёт себя» не по моделям Берлайна, Спилбергера-Старра и др., а по эн-модели. А значит есть основания полагать, что более адекватным является объяснение немонотонности кривой баланса не различиями в характере кривизны монотонных кривых отрицательных и положительных эмоций (две монотонные кривые дают третью – немонотонную, как показано на рис. 2), а, прежде всего, немонотонностью кривой положительных эмоций (рис. 4). Всё это справедливо также и в отношении к ин-модели, если модели с одновершинной кривой ПНБ (при условии переориентации их независимой переменной в противоположном направлении) считать релевантными проблеме влияния информации на эмоции. В отношении к кривой П-эмоций это подтверждает уравнение линейной регрессии, рассчитанное для подвыборки, приблизительно соответствующей зоне 2-4 ин-модели – до точки перелома этой кривой, где она растёт ( $\Pi = 2,01 + 0,19X$   $R = 0,42$   $F = 37,44$   $p < 0,001$ ). Как видим, в рассмотренных случаях наши модели (здесь они, впрочем, согласуются и со здравым смыслом) выказывают большую правоту, чем предположения, вытекающие из моделей с одновершинной кривой ПНБ. Интересно было также проверить другие отрезки тех же самых кривых – те отрезки, которые, согласуясь как с нашими моделями, так и моделями Берлайна и др., в значительной степени противоречат здравому смыслу. В выборке, приблизительно соответствующей зоне 1-2 эн-модели, кривая П-эмоций растёт ( $\Pi = 3,58 + 0,63X$   $R = 0,59$   $F = 10,81$   $p < 0,004$ ). В выборке, приблизительно соответствующей зоне 4-5 ин-модели, кривая П-эмоций

касается кривых Н и ПНБ, то здесь противоречий моделей данного типа с нашей эмпирикой нет. Наряду с отмеченным, укажем также на то, что наши эмпирические кривые динамики П и Н включают в себя не только элементы однонаправленности, но и разнонаправленности, чего нет в моделях ни первого, ни второго типа, но есть в ин- и эн-моделях.

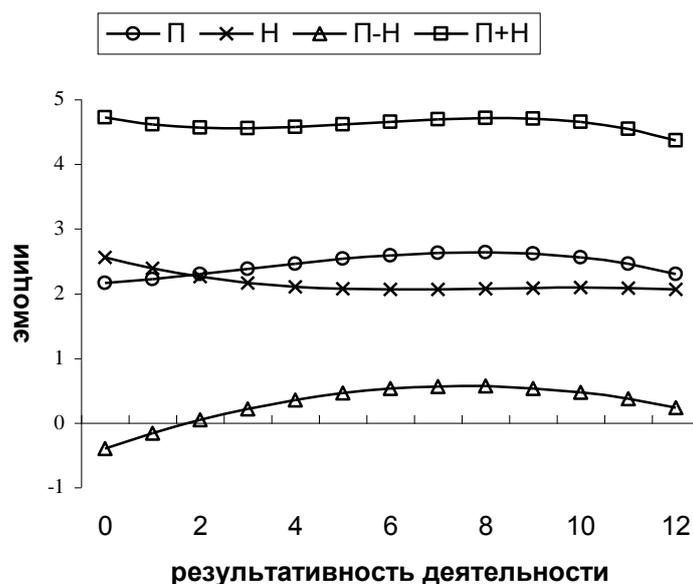
Использование двух других независимых переменных (эффективности и результативности деятельности), исследуемых здесь в качестве дополнительных, дало данные в пользу соответствия обнаруженных зависимостей эффективностной модели (она содержит кривые того же типа, что и ин-модель) [3, 4] и данным, полученным нами в её поддержку ранее [4] (см. рис. 7 и 8; таб. 2). Лишь только в одном случае не найдено значимой связи, а именно в случае зависимости ПНИ от результативности<sup>15</sup>.



**Рис. 7. Влияние эффективности деятельности на эмоции**

имеет тенденцию падения ( $\Pi = 5,18 - 0,65X$   $R = 0,41$   $F = 3,03$   $p < 0,1$ ). Как видим, в этих случаях здравый смысл оказался несколько «слабее» теории.

<sup>15</sup> Дело здесь, быть может, в следующем. Дополнительная проверка показала, что во всех входящих в наш список трёх позитивно-негативных парах эмоций эта зависимость значима и соответствует моделям, но довольно слаба (вероятно, как указано выше, прежде всего, вследствие расширения МЗА). Соединение находящихся на несколько разной высоте (имеющих разные средние) достаточно широких (вследствие слабости связей) корреляционных полей рассеяния ПНИ трёх разных пар эмоций могло сделать итоговое поле рассеяния настолько широким, что зависимость вообще исчезла (см. [37]).



**Рис. 8. Влияние результативности деятельности на эмоции**

Можно отметить следующие особенности полученных данных. Теснота зависимостей (как линейных, так и нелинейных) «умения-эмоции» практически идентична тесноте зависимостей «эффективность-эмоции» (таб. 2). Объяснить это, видимо, можно так. Если исходить из того, что выполнение деятельности обеспечивается, прежде всего, использованием информации и затратами энергии, а также понимать эффективность, как результат минус затраты на его получение, то легко прийти к предположению о подобии картин влияния информационной и эффективностной переменных на эмоции. Ведь, если при расчёте показателя эффективности из результата «изъять» энергозатраты, то, как следует из посылок, в «остатке» обнаружится, главным образом, то, что мы здесь называем информацией. Т.е. эффективностная и информационная переменные при таких условиях должны характеризоваться значительной близостью. Отсюда, сходство информационной и эффективностной моделей [5], а в нашей эмпирике – сходство соответствующих кривых (корреляция же между этими переменными составляет  $0,56$   $p < 0,001$ ). Другой заметный факт состоит в том, что зависимости «эффективность-эмоции» в большей степени соответствуют ин-модели, чем зависимости «результат-эмоции». Это видно из сравнения кривых, а также характеризующих их коэффициентов регрессии (таб. 2), которые указывают на различие указанных зависимостей по тесноте, как в плане линейных, так и нелинейных их аспектов.

Причину мы видим в следующем. Исходя из того, что в энергоинформационном обеспечении результата обычных деятельности, выполняемых в обычных условиях, ведущая роль принадлежит «информационному» фактору (доминирующий «вес» затрат не позволил бы человеку нормально удовлетворять свои потребности), можно предположить, что кривые «результат-эмоции», полученные при исследовании таких деятельности, будут похожи на кривые ин-модели и, как следует из вышесказанного, будут похожи также на кривые эффективности модели. Это, очевидно, и нашло своё проявление в нашей эмпирике. Ведь деятельность, выполнявшаяся нашими испытуемыми, хотя и была более трудной, чем деятельности, обычно выполняемые студентами, всё же, судя по всему, не была настолько экстремальной по этому параметру, чтобы роль затрат энергии в её выполнении приобрела доминирующий характер. Кроме того, как было указано выше, мы старались, чтобы то, что делали участники эксперимента, ощущалось ими, как естественный элемент их активности. Однако сходство с ин-моделью в случае зависимостей «результат-эмоции» даже в деятельности с ведущей ролью информационных факторов должно быть меньшим, чем в случае зависимостей «эффективность-эмоции», поскольку показатель результата с необходимостью несёт в себе хотя бы минимум затраченной «энергии», тогда как показатель эффективности рассчитывается посредством полного элиминирования «энергии» из результата. Что же касается деятельности с ведущей ролью энергетических факторов<sup>16</sup>, т.е. деятельности, результаты которых имеют «затратный», а значит, «антиэффективный» характер, то они должны были бы дать радикально иную картину. В этом случае только кривые «эффективность-эмоции», как можно думать, остались бы похожими на ин-модель, кривые же «результат-эмоции» скорее напоминали бы эн-модель<sup>17</sup>. Обращает на себя также внимание большая теснота полученной нами линейной корреляции «эффективность-ПНБ» в сравнении с теми, которые обычно получают при изучении связи между удовлетворённостью работой<sup>18</sup>

---

<sup>16</sup> Например, выполнение заданий, которое не имеет достаточного информационного обеспечения и которого нельзя по каким-то причинам избежать.

<sup>17</sup> В случае таких деятельности, получаемый в них результат нельзя рассматривать как меру их эффективности. Другое дело – характерные для «нормальной» жизни человека деятельности, которые сравнительно хорошо информационно обеспечены и результаты которых несут в себе умеренный «груз» затрат. Показатель результативности именно таких деятельности может рассматриваться как, до известной степени, приемлемый субститут показателя эффективности [3, 4].

<sup>18</sup> Эта переменная обычно измеряется способом, относящим её к той же категории измерений, что и ПНБ.

и уровнем её выполнения (из релевантных проблематике статьи областей исследований именно эта даёт наибольшее количество данных). Корреляции этих переменных в большинстве своём являются значимыми, но слабыми, составляя в среднем около 0,15 (см., напр., [3, 41]). У нас же эффективность переменная коррелирует с ПНБ на уровне 0,49 ( $p < 0,001$ ). Такое соотношение зависимостей (различия между ними значимы на уровне  $p < 0,001$ ) в значительной степени, мы полагаем, может объясняться тем, что эффективный аспект деятельности у нас как бы «свободен» от энерго-затратного аспекта, тогда как измеряемый без элиминирования этого аспекта уровень выполнения работы<sup>19</sup> составляет с ним амбивалентное единство. На приемлемость такого объяснения указывает полученная в настоящей работе связь «результат-ПНБ», которая составила 0,29 ( $p < 0,001$ ), являясь значимо более слабой, чем вышеприведённая связь «эффективность-ПНБ (значимость различий  $p < 0,02$ ).

На наш взгляд, проведённое исследование, позволяет сделать следующие выводы.

1. Полученные кривые соответствуют общему теоретическому представлению о характере зависимости эмоций от информационных и энергетических переменных, заложенному в тестируемых моделях применительно к несколько расширенной модальной зоне активности.
2. Положительный результат дала также осуществлённая в качестве дополнительной задачи проверка эффективностной модели.
3. Показано большее соответствие полученных в работе кривых «информационной» и «энергетической» моделям в сравнении с рассмотренными в контексте проблематики деятельностной динамики эмоций моделями предпочтения (выбора) двух типов, а именно моделями с одновершинными кривыми П и Н и моделями с одновершинной кривой ПНБ.

Среди задач на будущее, в качестве приоритетных мы считаем возможным и необходимым выделить следующие.

1. Верифицируя в настоящей работе информационную и энергетическую модели, мы рассматривали «прямое» влияние информационных и энергетических переменных на эмоции, т.е., можно сказать, реализовали несколько упрощённую схему

---

<sup>19</sup> Эта переменная измеряется разными методами. Чаще всего работу оценивает руководитель работника. Используются также оценки, сделанные коллегами, самооценки, а там, где это возможно, и прямое измерение количества и качества выполненной работы.

исследования. Более полноценная схема, более полно отвечающая содержанию ин- и эн- моделей [5], должна включать в себя эти переменные не как независимые, а как промежуточные (модераторы); в качестве же независимой переменной должен выступать результат деятельности. Далее. В настоящей работе мы, фактически, рассматривали тот аспект связи между результатом деятельности и информационно-энергетическими переменными, который характеризует процесс *освоения* деятельности (взятый нами как бы в «поперечных срезах»<sup>20</sup>). То, что в данном случае имеет место межиндивидная дифференциация главным образом по этому параметру, выражает факт прямой связи результата с наличной «информацией» (релевантные деятельности умения) и обратной его связи с затраченной «энергией» (трудность-утомительность деятельности). По мере освоения деятельности растёт первое и падает второе<sup>21</sup>. В тени указанного (доминирующего в данном случае) «негативного» аспекта связи между результатом и энергетической переменной «скрывается» другой, «позитивный» её аспект, который характеризует процесс *выполнения* деятельности: чем больше затрачено энергии, тем выше результат<sup>22</sup>. Требуемое специальных методических усилий обращение к этой зависимости в контексте проблемы влияния обеспеченного доминирующим участием энергии результата на эмоции (в конфронтации с проблемой влияния обеспеченного доминирующим участием информации результата на эмоции) – задача дальнейших исследований.

2. На суть второй задачи наводит слабость связи ПНИ с информационными, энергетическими и эффективностными переменными, а также отсутствие связи этого показателя с результатом деятельности. Наряду с вышеуказанной причиной, эти данные могут объясняться дифференциальной динамикой эмоций, что (наряду с другими соображениями) указывает на необходимость выделения функционально разных типов П и Н и сравнительного исследования формы кривых их деятельностной динамики.

---

<sup>20</sup> Весьма желательным, разумеется, было бы продолжение работы над данным аспектом проблемы с использованием более «богатого» метода, каким является лонгитюд в его деятельностной версии (прослеживание процесса развития деятельности).

<sup>21</sup> См. также вышеприведённые данные об обратной корреляции между энергетическим и информационным показателями.

<sup>22</sup> Быть может, в нашем случае именно скрытое «конкурентное» действие этой «теневого» прямой связи обусловило относительную слабость обратной корреляции между рассматриваемыми переменными.

3. Следующая задача вытекает из того, что очередной причиной тех же данных о слабости связей ПНИ с деятельностными переменными могло быть «статистическое столкновение» определяемых характером общей направленности (мотивации) деятельности двух форм динамики эмоциональной активации – тенденции падения этой переменной по мере повышения результативности у лиц с одним типом мотивации и тенденции роста активации у лиц с другим типом (напр., [1, 14]), что пока ещё не учтено в наших моделях.

Всё это намечает пути дальнейших поисков. При этом представляется необходимым не только продолжать исследования в группах «обычных» людей, функционирующих в обычных условиях («функциональное большинство», соответствующее МЗА), но и расширять работу, распространяя её на популяции, более экстремальные по параметрам, связанным с эффективностью деятельности («функциональные меньшинства»), чем та, которой мы занимались в настоящей статье.

#### Литература

1. Аптер М.Дж. Теория реверсивности и человеческая активность // Вопросы психологии. 1987. № 1. С. 162–169.
2. Аргайл М. Психология счастья. 2-е изд. СПб.: Питер. 2003.
3. Горбатков А.А. Успешность деятельности и эмоции. Эскиз модели // Мир психологии. 2002. № 4. С. 48-65.
4. Горбатков А.А. Модальная зона активности: к проблеме зависимости эмоций от успешности деятельности // Психологический журнал. 2003. № 4 С. 78-92.
5. Горбатков А.А. «Информационная» и «энергетическая» модели влияния результатов деятельности на эмоции // Психологический журнал. 2004. № 4. С. 41-55.
6. Горбатков А.А. Материальный и эмоциональный статус общества: к анализу кросскультурных данных // Социологические исследования. 2004. № 10. С. 99-105.
7. Горбатков А.А. Деятельностная динамика основных измерений эмоций: модель и литературные данные // Психология. Журнал ГУ ВШЭ. 2005. № 3 (в печати).
8. Додонов Б.И. Эмоция как ценность. М.: Политиздат. 1978.
9. Изард К. Психология эмоций. СПб.: Питер. 1999.

10. Канеман Д., Тверски А. Рациональный выбор, ценности и фреймы // Психологический журнал. 2003. № 4 С. 31-42.
11. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. М.: Политиздат, 1977.
12. Симонов П.В. Что такое эмоция? М.: Наука. 1966.
13. Симонов П.В. Высшая нервная деятельность человека. Мотивационно-эмоциональные аспекты. М.: Наука. 1975.
14. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. 2-е изд., М.: Смысл. 2003.
15. Atkinson J.W. An introduction to motivation. N.J.: Princeton, 1964.
16. Berlyne D.E. Aesthetics and psychobiology. N.Y.: Appleton-Century-Crofts. 1971.
17. Cattell R.B. The scientific analysis of personality. Chicago: Aldine. 1966.
18. Coombs C.H., Avrunin G.S. Single-peaked functions and the theory of preference // Psychological review, 1977, V. 84, P. 216-230.
19. Cornelius R.R. The science of emotion: research and tradition in the psychology of emotion. London: Prentice-Hall. 1996.
20. Csikszentmihalyi M. Beyond boredom and anxiety: experiencing flow in work and play. San-Francisco: Jossey-Bass, 2000.
21. Diener E., Suh E.M. National differences in subjective well-being // Well-being. The foundations of hedonic psychology / Eds. D. Kahneman, E. Diener, N. Schwarz. N.Y.: Russell Sage. 1999. P. 434-450.
22. Diener E., Suh E.M., Lucas R.E., Smith H.L. Subjective well-being: Three decades of progress: 1967 to 1997 // Psychological Bulletin, 1999, V. 125, P. 276-302 .
23. Frijda N.H. Emotions // The international handbook of psychology / Eds. K. Pawlik, M.R. Rosenzweig. L.: SAGE. 2000. P. 207-222.
24. Gorbatkow A.A. Model of the dependence of affective dimensions on activity efficiency // VIII<sup>th</sup> European Congress of Psychology. Abstract book. Vienna: BOP. 2003. P. 318.
25. Hobfoll S.E. Stress, culture, and community: The psychology and philosophy of stress. New York: Plenum. 1998.
26. Hobfoll S.E., Kay J.S. Conservation of resources: A stress theory based on the primacy of resource loss // The encyclopedia of stress / Ed. G. Fink. San Diego, CA: Academic Press. 2000. V. 1. P. 519-525.

27. Herzberg F. One more time: how do you motivate employees? // *Harvard Business Review*, 2003 V. 81(1), P. 87-96.
28. Larsen R., Fredrickson B.L. Measurement issues in emotion research // *Well-being. The foundations of hedonic psychology* / Eds. D. Kahneman, E. Diener, N. Schwarz. N.Y.: Russell Sage. 1999. P. 470-488
29. Lewis M., Haviland J.M. (Eds.) *Handbook of emotions*. New York: Guilford Press. 2000.
30. Locke E.A., Latham G.P. *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. 1990.
31. Maio G.R., Esses V.M. The need for affect: individual differences in the motivation to approach or avoid emotions // *J. of Personality*. 2001. V. 69(4). P. 583-614.
32. Matczak A., Jaworowska A., Szustrowa T., Ciechanowicz A. *Bateria testów APIS-Z. Podręcznik*. W.: PTP. 1995.
33. Mauro R., Sato K., Tucker J. The role of appraisal in human emotions: a cross-cultural study // *J. of Personality and Social Psychology* 1992, V. 62. P. 301-317.
34. McGregor I., Little B.R. Personal projects, happiness, and meaning: on doing well and being yourself // *J. of Personality and Social Psychology*, 1998, V. 74(2), P. 494-512.
35. Muchinsky P.M. *Psychology applied to work. An introduction to industrial and organizational psychology*. Chicago, Illinois: The Dorsey Press. 1987.
36. Seligman D. *A question of intelligence: The IQ debate in America*. New York: Citadel Press. 1994.
37. Rodgers J.L., Nicewander W.A. Thirteen ways to look at the correlation coefficient // *The American Statistician*, 1988, V. 42, P. 59-66.
38. Snyder C.R. Hope and optimism. // *Encyclopedia of human behavior* / Ed. V.S. Ramachandran. San Diego: Academic Press. 1994. V. 2, P. 535-542.
39. Spielberger C.D., Starr L.M. Curiosity and exploratory behavior // *Motivation: theory and research* / Eds. H.F. O'Neil, Jr., M. Drillings. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 1994. P. 221-243.
40. Wanous J.P., Reichers A.E., Hudy M.J. Overall job satisfaction: How good are single-item measures? *J. of applied psychology*, 1997, V. 82, P. 247-252.

41. Warr P. Well-Being and the Workplace // Well-being. The foundations of Hedonic Psychology / Eds. D. Kahneman, E. Diener, N. Schwarz. N.Y.: Russell Sage. 1999. P. 392-412.

42. Watson D., Wiese D., Vaidya J., Tellegen A. The two general activation systems of affect: Structural findings, evolutionary considerations and psychological evidence // J. of personality and Social Psychology. 1999. V. 76. P. 820-839.

# Организация психологической работы

Дерябина О.М.

## Место психолога в государственной и общественной экспертизе

*Данная статья является ответом на нужды общества – а именно на необходимость дать студентам и коллегам-психологам информацию и знания об одном из самых «малорекламируемых» (т.е. практически в печати не освещаемых) разделе психологии – организационной психологии на макроуровне (или как называют его Ашмарин и Юдин, 1997 – на «фундаментальном» уровне).*

*Автор чувствует свою ответственность за написание такой статьи не только потому, что уже пятый год читает студентам факультета психологии МГОПУ курсы на эту тему, но прежде всего потому, что был задействован в самых первых экспертных работах такого рода – т.е. с конца восьмидесятых годов, когда еще ни автор, ни его коллеги не знали (как известный герой Мольера не знал, что говорит прозой), что они занимаются организационной психологией, считая себя психологами социальными.*

*Статья дает возможность психологам (особенно зрелым психологам и психологам-оргконсультантам), увидеть значительность уже пройденного пути и создать своё рабочее место в области «фундаментальной гуманитарной экспертизы» (Ашмарин, Юдин, 1997).*

**Ключевые слова:** *социогуманитарная, гуманитарная, научная, социально-психологическая экспертиза; общественная и государственная экспертиза, комплексная экспертиза.*

Понятие гуманитарной экспертизы вошло в жизнь психологов в самом конце восьмидесятых годов.

### **1. Экспертиза: гуманитарная, научная, социальная, социогуманитарная**

Как показывает анализ литературы, примерно в это же время работы в области экспертизы начались и в других отраслях науки, в том числе и смежных с психологией (см. библиографию: Реймерс, 1990; Дридзе, Тюков и др. /Социогуманитарная экспертиза, Круглый стол, 1992/; Генисаретский, Юдин и др., 1996-1997; Луков, 1996).

Одним из первых авторов, кто начал анализировать определение, цели и принципы экспертизы, назвав её научной, был Николай Федорович Реймерс. В качестве одного из первых базовых требований выдвигается такое: «объект должен служить целям развития местной экономики и населения (в том числе сохранения его

здоровья и увеличения продолжительности жизни) и лишь затем государственным интересам<sup>23</sup>» (27, с. 1). Такой принцип (вкуче с другими, изложенными в той же работе – например, принципом «социальной цены», с. 11, или принципами «риска заболеваний человека», с. 13; «социального риска», с.14 и др.) позволяет считать, что Реймерс, называя экспертизу «научной», говорит о той же гуманитарной (или социогуманитарной) экспертизе, как и все другие упоминаемые здесь авторы. Можно также считать, что под научной этот исследователь подразумевает прежде всего независимую<sup>24</sup> от заинтересованных структур и ведомств.

Рассмотрим, что понимают под гуманитарной экспертизой разные авторы.

По А.У. Харашу гуманитарная экспертиза – это деятельность по обобщенной оценке «последствий, которые имеет или может иметь для человека (для населения региона или той иной социальной группы) то или иное событие, случившееся в прошлом (далеком или недавнем), происходящее в настоящее время либо потенциально возможное в обозримом будущем» (31, с. 101).

По Ашмарину и Юдину (1997), гуманитарная экспертиза – это «систематически организованная деятельность, направленная на прогнозирование вновь возникающих угроз для человеческого потенциала» (см. 2). Она проводится для комплексного анализа законопроектов и проектов постановлений и решений органов исполнительной власти, для оценки технических новшеств, для оценки состояния (а также динамики изменения человеческого потенциала страны в целом, для оценки существующих или проектируемых технологий, в т.ч. социальных (например, содержание гуманитарного образования в средней школе). Авторы подчеркивают, что было бы неверно трактовать экспертизу всякой новой технологии (технологии – в широком смысле) как одноразовое мероприятие; необходимо систематически отслеживать все новые и новые явления и эффекты, ею порождаемые, и оценивать вновь обнаруживающиеся возможности, так же как и факторы вызываемого ею риска. Результат гуманитарной экспертизы не должен ограничиваться итоговым заключением; не менее важен и еще один результат – установление каналов, по которым и в дальнейшем может осуществляться взаимодействие, и формирование самих участников этого взаимодействия<sup>25</sup>, осознающих и умеющих использовать его конструктивные возможности. В целом же, по мнению авторов,

---

<sup>23</sup> Выделено нами. – О.Д.

<sup>24</sup> Это слово он не употребляет: либо оно еще не вошло в моду, либо уже себя скомпрометировало (к 1990 году). Первое кажется более вероятным.

<sup>25</sup> Т.е. формирование гражданских позиций у личностей, втянутых в процесс.

гуманитарная экспертиза могла бы стать эффективным инструментом стратегической и тактической корректировки всей социальной (и культурной) политики государства через оценку государственных решений, федеральных и региональных программ<sup>26</sup>, проектов, инициатив.

Норвежский философ Скирбек, по мнению этих авторов, являющийся «отцом» термина «гуманитарная экспертиза» и основным разработчиком данного понятия, рассматривает её «как переход от технологической экспертизы к мульти- и междисциплинарной экспертизе и далее – к широкой публичной дискуссии (цит. по 2, см. также 30 и 38). Другими словами, «гуманитарная экспертиза по Скирбеку – это не только и не столько процесс выработки конкретных решений, сколько непрерывный и широкий диалог, в ходе которого наряду с обоснованием и критикой тех или иных предлагаемых решений происходит также процесс выявления, обсуждения и согласования посылок и ценностных позиций (нередко скрытых, неосознаваемых) различных социальных групп» (там же). Следует отметить, что А.У.Хараш также рассматривает гуманитарную экспертизу как диалог – начинающийся экспертным исследованием и отнюдь не заканчивающийся экспертным заключением (см. 31, с. 121-122). Он вводит также понятие готовности региона к гуманитарной экспертизе (31, с. 120), которое предполагает ответную активность населения, ведомств, администрации и общественности.

Примерно в то же время произошел диалог российских и французских обществоведов по проблеме социогуманитарной экспертизы. Это был Круглый Стол, проходивший в рамках российско-французской конференции «Психоанализ и науки о человеке» 30 марта-3 апреля 1992 г. (29, с. 73-81). Участники Круглого Стола высказывали очень разные мнения как по истории социогуманитарной экспертизы, так и по дефинициям экспертизы, её целям и процедурам.

Ив Шварц, профессор философии (Париж), предложил рассматривать экспертизу как социогуманитарную, если эксперты и человек или социальная группа как респонденты, о которых нужно получить информацию, находятся в гуманных отношениях. Другими словами, если эксперты ищут гуманный смысл в той деятельности, которая проектируется для этих респондентов (29, с. 73).<sup>27</sup>

В.М. Розин, продолжая эту мысль, указывает, что «социогуманитарную экспертизу нужно рассматривать, с одной

---

<sup>26</sup> Как было в случае с Государственной экспертизой Чернобыльских программ (1990) – см. далее по тексту.

<sup>27</sup> Ср. с А.У.Харашем: «Сверхзадача гуманитарной экспертизы – гуманизация конфликтной ситуации» (31, с. 121).

стороны, как описание ситуации, с другой же – как начало инновационного процесса» (29, с. 75). Как мы видим, данное суждение очень перекликается со взглядами Г. Скирбека и А.У.Хараша.

А.А. Тюков добавляет, что экспертиза тогда становится социогуманитарной, когда респонденты рассматриваются не «объектно», а «как общественные деятели, имеющие свою точку зрения, своё отношение к проектам», и когда эти точки зрения и отношения экспертами собираются и учитываются (29, с. 76). Другое дело, добавляет Анатолий Тюков, что сбор этих мнений (а затем и их расшифровка, уточняет Т. Дридзе, с. 80) – весьма нелегкий труд по «переводу» человека с обывательской точки зрения в положение общественного деятеля<sup>28</sup>, имеющего гражданское мнение (29, с.77).

В.С.Степин подчеркивает историчность вопроса о социогуманитарной экспертизе: только после формирования системы социально-ориентированной либеральной экономики в передовых странах могла встать проблема социогуманитарной экспертизы, поскольку она «обеспечивает гармонизацию человеческих отношений, устранение социальных конфликтов» (29, с. 76).

Интересно высказанное Тамарой Дридзе суждение о том, что во Франции и России – совершенно разный подход к экспертизе: во Франции она носит арбитражный характер (т.е. проводится в конфликтных ситуациях), тогда как в России – характер подкрепления собственных решений и статуса отраслевыми ведомствами и, соответственно, проводится иногда даже в процессе реализации того или иного проекта (строительства, например) – 29, с. 77. Как указывает В.А.Луков (25), позже Т.М. Дридзе (см. 26, с. 205) высказалась за разработку принципов и методологии проведения комплексной экосоциогуманитарной экспертизы. Этому, безусловно, способствовало теоретическое осмысление ею своего участия в практических экспертизах (например, в Запорожской, 1989 – см. далее по тексту).

До сих пор верна и потому заслуживает особого внимания высказанная Тамарой Моисеевной Дридзе мысль, что «предполагаемые к экспертизе управленческие решения носят обычно ведомственно-отраслевой характер. Последствия же от таких «решений обретают характер социально-региональный (территориальный). ...Плоды ... пожинают горожане и селяне, чьи жизненные интересы с ведомственными не совпадают, при том, что и качеству их жизни нередко грозит непоправимый урон» (29, с. 78).

К сожалению, диалог о социогуманитарной экспертизе шел как о некоем абстрактном предмете, не приводилось никаких примеров

---

<sup>28</sup> Можно было бы сказать – на активную гражданскую позицию. О.Д

конкретных экспертиз, что безусловно затрудняет понимание и обсуждаемого предмета и того, насколько те или иные участники компетентны в данном вопросе не только теоретически, но и как практики.

Несколько другой подход демонстрирует Валерий Андреевич Луков – он разрабатывает понятие социальной экспертизы, ставшей предметом учебного пособия, изданного Институтом молодежи в 1996 году.

«Социальная экспертиза является проводимым специалистами (экспертами) исследованием, включающим диагностику состояния социального объекта, установление достоверности информации о нем и окружающей его среде, прогнозирование его последующих изменений и влияния на другие социальные объекты, а также выработку рекомендаций для принятия управленческих решений и социального проектирования в условиях, когда исследовательская задача трудно формализуема» (25, с. 19). Под социальными объектами В.А. Луков понимает людей, социальные общности, социальные институты и процессы, организации, социальные ценности, идеи, концепции, нормативные акты, прямо или косвенно предусматривающие нормативные изменения, и т.п. «Перечень социальных объектов не должен быть закрыт, поскольку социальная реальность многообразна и несводима к небольшому числу характеристик. В то же время практические задачи социальной экспертизы заставляют если не исключать какие-то из множества социальных объектов из сферы проведения экспертного исследования, то по крайней мере придавать разным объектам разное значение» (25, с. 19).

«Целью социальной экспертизы является установление соответствия деятельности органов государственной власти, других социальных институтов социальным интересам граждан и задачам социальной политики, а также формирование предложений по достижению этого соответствия» (25, с. 22).

В качестве объектов социальной экспертизы Луков указывает федеральные и региональные акты законодательства, ведомственные нормативные акты, нормативные правовые акты органов местного самоуправления, федеральные, региональные, местные социальные программы и проекты, государственные концепции в области социальной политики, концепции социальных исследований и др. (см. с. 23)

Как указывает В.А.Луков, осмысление им понятия социальная экспертиза началось с работы над Законом о семье – «в ходе разработки концепции и механизмов осуществления фамилистической экспертизы по заказу Минсоцзащиты России в

1993-1995 гг.» (с. 4). Именно поэтому понятие социальной экспертизы несколько уже, чем понятие гуманитарной экспертизы: первая включает в себя экспертирование только проектируемых документов нормативно-законодательного характера, тогда как вторая добавляет к этому еще и анализ ситуаций проектирования вещественных объектов: строительства, перестройки, перепланировки, демонтажа вполне материальных заводов, мостов, атомных станций, при этом нередко в ситуациях реального или потенциального риска.

Так или иначе, пожалуй, все исследователи сходятся в том, что гуманитарная экспертиза – это некая оценочная (теоретическая и практическая) деятельность ВО БЛАГО ЧЕЛОВЕКА, с точки зрения интересов человека (конкретного индивидуума или отдельных социальных групп), где во главу угла оценки ставится ЧЕЛОВЕК, понимаемый с позиций Альберта Швейцера («благоговение перед жизнью») и других великих гуманистов.

## **2. Государственная и общественная экспертиза**

Следует указать, что до середины девяностых годов разделять экспертизу на государственную и общественную смысла не было, поскольку не был определен статус общественных экспертиз.

После принятия Закона Российской Федерации «Об охране окружающей природной среды» (1994 г.), фактически появились правовые рамки и для государственной экологической экспертизы (раздел V, ст. 35-38), и для общественной экологической экспертизы (ст. 39), хотя в реальной жизни общественная именно экологическая экспертиза в нашей стране появилась гораздо раньше (см., например, отчеты об экологических экспертизах СоЭСа – тогда российской общественной организации Социально-экологический союз, в экспертизах которого неоднократно работал и автор статьи, или международной организации Гринпис<sup>29</sup>).

Необходимость разделять государственную и общественную экспертизы возникла с принятием закона «Об экологической экспертизе» (1995), где была отмечена принципиальная желательность не только государственной, но и общественной экспертизы.

Примеры (и перечень) экспертиз можно посмотреть также в статье А.У. Хараша (31, сс. 90-99): он перечисляет шестнадцать своих научно-практических работ, некоторые из которых упоминаются и здесь. Безусловно, эти два списка отнюдь не исчерпывают всех экспертиз, проведенных за прошедшие полтора десятилетия. К сожалению, затруднен доступ даже к названиям экспертиз и сферам, где они производятся, не только к их текстам.

---

<sup>29</sup> В конце 1993 г. Гринпис опубликовал, в частности, доклад группы своих экспертов об имевших место в 1987-1993 гг. девятиста шести попытках ввоза на территорию России опасных отходов (Новое время, № 38, 1994, с. 33)

Для большей стройности изложения автор постарается придерживаться весьма упрощенного формата описания экспертизы, который во многом повторяет и формат (форму, схему) самого экспертного заключения<sup>30</sup>:

Название экспертизы и её проблема; Заказчик; Экспертная группа; Время проведения экспертизы (сроки); Используемые методы; Ход экспертизы; Результаты; Выводы и рекомендации.

И, по возможности, Последствия экспертизы – в которых, прежде всего, и отражается (проявляется) место психолога. Такие разделы как Используемая литература и Приложения, зачастую являющиеся составной частью экспертного заключения, здесь упоминаться не будут.

Более сложные и отражающие реальность более глубоко и полно форматы экспертных заключений можно увидеть в работе Елены Симахиной (2003), проанализировавшей некоторые из приведенных здесь экспертиз с точки зрения их формата. Работа была выполнена под руководством автора статьи (см. библиографию).

### **3. Государственные и общественные экспертизы: краткие описания случаев**

Следует отметить основную разницу между государственной и общественной экспертизой: разницу в заказчике. Первую заказывает государство (в разных своих ипостасях), вторую – общественность, вплоть до инициативных групп населения. Соответственно, и финансируются они либо из государственного бюджета, либо из общественного – попросту, из привлеченных средств (гранты, пожертвования, спонсорские деньги и пр.).

Подробнее (и более структурировано) о данной экспертизе должен написать сам А.У. Хараш. Краткое упоминание её результатов можно найти у него в (31, сс. 88 и 91), а также в материалах ВИНТИ (3, сс. 104-108).

### **4. Государственная, общественная, комплексные и др. экспертизы: место психолога**

Что же касается роли психолога, то, помимо уже подробно описанной здесь роли исследователя-практика, она может (и, вероятно, должна) быть еще и ролью гражданина.

Необходимо подчеркнуть, что роль эта очень сильно зависит от АКТИВНОСТИ позиции психолога (точнее, психологической группы: редко, когда психолог выступает в столь крупномасштабных экспертизах в единственном числе). И, наверное, лучше всего активность позиции психолога может быть проиллюстрирована на примере экспертизы Чернобыльских программ: А.У. Хараш, который

---

<sup>30</sup> Ср. также с Луковым (25, с. 123-124, глава «Экспертное заключение»): форма рецензии) и Харашем (31, с. 118-119).

являлся заместителем руководителя социально-психологической группы, был настолько убедителен для всего экспертного коллектива, состоявшего из восьмидесяти восьми человек, тридцать шесть из которых являлись академиками и докторами наук, что, во-первых, основной текст экспертного заключения, состоящий из восьмидесяти страниц (см. 3, сс. 14-95) включает в себя раздел «Замечания и предложения по социально-экологической безопасности» в сорок четыре страницы (там же, сс. 23-67), полностью базирующийся на заключении социально-психологической группы. Влияние социально-психологической группы ощущается и в остальной части (тоже около сорока страниц) текста. Во-вторых, в том же издании дополнительно помещено полное заключение этой самой социально-психологической группы – еще тридцать страниц текста (там же, сс. 96-126). В-третьих, заключение экспертной комиссии помогло действительно скорректировать программы реабилитации людей и территорий, оказавшихся пораженными Чернобыльской катастрофой: в девяностые годы выполнялось огромное количество реабилитирующих программ как для взрослого населения, так и для детского, как медицинского, так и социального характера. Одной из таких программ была упоминавшаяся выше деятельность ВТК М.И. Бобневой «Вотум-Пси» – в частности, и по изданию результатов научно-практических исследований. И не вина той экспертной комиссии, что в двухтысячные годы практически все льготы у чернобыльцев отняты, а компенсации отменены...

Суммируя сказанное, следует отметить, во-первых, появление в последние пятнадцать лет в нашей стране принципиально новой деятельности – деятельности экспертирования различного рода проектов (в т.ч. нормотворческих, а также проектов строительства или демонтажа – военных, ядерных или химических производств) на стадии проектирования. Во-вторых, заказчиками экспертирования могут быть как государственные (в т.ч. ведомственные) структуры, так и общественные (в т.ч. инициативные группы граждан, кого напрямую касаются планируемые перемены). В-третьих, независимо от заказчика (государство или общественность) в эксперты всегда приглашаются компетентные специалисты, имеющие не только опыт и знания в данной области, но и определенный общественный вес.

Поэтому место психолога в обоюродных экспертизах может быть определено сходным образом: оно заключается не только в роли теоретика и исследователя-практика, но и ролью, которая определяется прежде всего умением найти и выделить группы интересов всех задействованных в ситуации лиц и продемонстрировать, что нужно сделать для того, чтобы защитить витальные интересы всех обнаруженных групп. Это можно

обозначить также как роль идеолога, поворачивающего процесс экспертизы лицом к человеку – что соответствует роли гражданина.

### Литература

1. Авдеева. Н.Н., Ашмарин И.И., Степанова Г.Б. Человеческий потенциал России: факторы риска. – Человек. № 1, 1997.
2. Ашмарин И.И., Юдин Б.Г. Основы гуманитарной экспертизы. // Человек. № 3, 1997.
3. Всемирный день окружающей среды: Информационные материалы. 1990. Экспертные оценки программ и решений по ликвидации последствий аварии на Чернобыльской АЭС. М., 1991 – 128 с.
4. Генисаретский О.И., Носов Н.А., Юдин Б.Г. Концепция человеческого потенциала: исходные соображения // Человек. № 4, 1996.
5. Дармодехин С.В., Муратов Ю.И. Социальная и фамилистическая экспертиза государственных решений: К научному обоснованию проблемы. // Семья в России. – № 2, 1994.
6. Дерябина О. М. Задачи социально-психологического экспертного исследования проблем детей, затронутых аварией на ЧАЭС и лишенных родительской опеки (обследование в Тульской области). - В сб. Чернобыльский след. Психологические последствия Чернобыльской катастрофы. М.: МГП "Вотум-Пси", 1992, с. 201-207.
7. Дерябина О.М. Концепция радиационной, медицинской и социальной защиты населения РФ с точки зрения психолога. // Тезисы докладов 2-й Международной радиэкологической конференции. – Красноярск-Томск, 1994. – с. 49-51.
8. Дерябина О. М. Основные подходы и понятия концепции правовой защиты детей, пострадавших в результате катастрофы на чернобыльской АЭС. - В сб. Социальная и правовая защита детей и подростков, пострадавших в результате Чернобыльской катастрофы (психолого-правовое исследование).М.: МГП "Вотум-Пси", 1992, с. 139-147.
9. Дерябина О.М. Практическая экологическая психология: экспертиза, диагностика, коррекция, реабилитация, тренинг. //Конференция по экологической психологии. М., 1996. – с. 47-48.
10. Дерябина О.М. Причины посттравматического стресса у жителей регионов, прилегающих к промышленным и военным радиоактивным объектам. Материалы конференции РПО «Психология сегодня». М., 1996. – с. 212-213.
11. Дерябина О.М. Проблемы военно-промышленного ядерного комплекса и конверсии глазами психолога//После холодной войны: разоружение, конверсия и безопасность (Красноярск, 12-16 сентября 1994г.). Сборник докладов. – Красноярск: Экологический вестник, 1995. – с. 103-109.
12. Дерябина О. М. Проблемы особой защиты детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. В сб. Чернобыльский след. Социальная и правовая защита детей и подростков, пострадавших в

результате Чернобыльской катастрофы (психолого-правовое исследование). – М.: МГП "Вотум-Пси", 1992. – с. 180-202.

13. Дерябина О.М. Психологические аспекты строительства АСТ-500. материалы общественных слушаний в г. Томске, 15 сентября 2000 г., Томск, 2000. – с. 202-210.

14. Дерябина О.М. Психологические аспекты строительства и эксплуатации ядерных объектов (оценка рисков)//Тезисы докладов на международной конференции «радиоактивность при ядерных взрывах и авариях» (Москва 24-26 апреля 2000 г). – СПб.: Гидрометеиздат, 2000. – с. 391.

15. Дерябина О.М. Психологические аспекты строительства и эксплуатации ядерных объектов//2-я Российская конференция по экологической психологии. Тезисы (Москва, 12-14 апреля 2000 г.). – М.:ИПЦ «Глобус», 2000. – с. 63-64.

16. Дерябина О.М. Психологические аспекты экологического информирования, образования и воспитания//Конференция по экологической психологии. М., 1996. – с. 48-50.

17. Дерябина О.М. Психологические проблемы закрытых городов, связанные с производством военного плутония//IV Международная конференция. Утилизация плутония: проблемы и решения. Тезисы докладов. (Красноярск 5-10 июня 2000г.). – с. 79-83.

18. Дерябина О.М. Психологическое состояние детей-сирот Чернобыля: методологические и методические принципы экспертных оценок// Актуальные проблемы современного детства: Сборник научных трудов. М., 1992. – с. 64-67.

19. Дерябина О. М. Социально-психологическое экспертное исследование восприятия ситуации экологического риска воспитанниками интернатных учреждений, их педагогами и администрацией (на примере Тульского региона) - В сб. Чернобыльский след. Пострадавшие дети. Часть 1. М.: МГП "Вотум-Пси", 1992, с. 23-110.

20. Дерябина О.М. Участие общественности в процессах принятия жизненно-важных для региона решений как психологическая проблема. //Конференция по экологической психологии. М., 2003. – с. 253-256.

21. Дерябина О.М. Тренинг проектирования и развития организации. Спецкурс для студентов 3-5 курсов кафедры социальной и педагогической психологии факультета психологии МГОПУ, прочитанный в 2000-2003 гг.

22. Дерябина О.М. Организационная психология. Спецкурс для студентов 5 курса кафедры психологии управления факультета психологии МГОПУ, читаемый с 2003 г.

23. Дерябина О.М. Организационная психология. Программа курса для студентов кафедры психологии управления факультета психологии МГОПУ им. М.А. Шолохова. – М.: Альфа, 2004.

24. Жуков Ю.М. Позиции психолога-практика // Введение в практическую социальную психологию/ Под ред. Ю.М.Жукова, Л.А.

Петровской, О.В. Соловьевой. – 3-е исправленное издание. – М.: Смысл, 1998, – с. 21-34.

25. Луков В.А. Социальная экспертиза. – М.: Ин-т молодежи, 1996. – 144 с.

26. Прогнозное социальное проектирование: Теоретико-методологические и методические проблемы / Ин-т социологии РАН; Отв. редактор Т.М. Дридзе. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Наука, 1994.

27. Реймерс Н.Ф. Методология научной (эколого-социально-экономической) экспертизы проектов и хозяйственных начинаний (общие принципы). М.: Экологический Союз СССР, 1990. – 24 с.

28. Симахина Е. В. Возможные форматы экспертного заключения психолога о развитии организации (на материале экспертиз на макроуровне). Дипломная работа. – М, Факультет психологии МГОПУ, 2003. –74 с.

29. Социогуманитарная экспертиза: принципы и методология. Результаты «Круглого стола» //Социологические исследования. № 11, 1992. с. 73-81.

30. Скирбек Г. Есть ли у экспертизы этические основы? // Человек. № 1, 1991.- сс. 87-93

31. Харааш А.У. Гуманитарная экспертиза в экстремальных ситуациях: идеология, методология, процедура // Введение в практическую социальную психологию/ Под ред. Ю.М. Жукова, Л.А. Петровской, О.В. Соловьевой. – 2-е исправленное издание. – М.: Смысл, 1996,– с. 87-129.

32. Харааш А.У. Экспертное исследование: ситуация и прогресс (методика, техника, процедура, результат) // Введение в практическую социальную психологию/ Под ред. Ю.М. Жукова, Л.А. Петровской, О.В. Соловьевой. – 3-е исправленное издание. – М.: Смысл, 1998,– с. 114-129.

33. Covello V. T. (Ed.) The Analysis of Actual versus Perceived Risk. Plenum – N.Y. – London, 1983.

34. Covello V. T. Social and behavioral research on risk: uses in risk management decision-making. Pp 1-14 in: Environmental Impact Assessment, Technology Assessment and Risk Analysis. NATO ASL Series G. Volume 4, Springer Verlag, Berlin, 1985.

35. Douglas M. Risk acceptability according to the social sciences. Russel Sage NY.,1985.

36. Douglas M., Wildavsky A. Risk and culture: an essay on the selection of technological and environmental dangers. Berkley University of California Press, 1988.

37. Improving Dialogue with Communities, a Risk Communication, Manual for Government. New Jersey, Department of Environmental Protection, 1988.

38. Skirbek G. Rationality and Modernity. Oslo, Scandinavian University Press, 1993.

# Психология образования

Молочкова И.В.

## Опыт проектирования развивающего пространства, способствующего трансформации профессионального образа мира педагога

*В статье раскрываются проблемы психологической готовности педагога к реализации в профессиональной деятельности инновационных подходов, способствующих гуманизации образовательного процесса. Представлен анализ результатов эмпирического исследования такой готовности, проявляющейся в установках учителя на восприятие ученика, в ориентации педагога на ценности директивной и недирективной педагогики, а также в уровне удовлетворенности педагога условиями труда. Описан опыт разработки программы психологического сопровождения профессионального развития учителя в условиях реального педагогического коллектива школы, работающей в инновационном режиме.*

**Ключевые слова:** *личностно ориентированный подход в образовании, профессиональный образ мира, профессиональные установки, мотивационная готовность к трансформации деятельности, личностно-профессиональная готовность к самореализации в профессии.*

Переход развитых стран в *постиндустриальную фазу* развития человеческой цивилизации ознаменовался, с одной стороны, утверждением человека в роли субъекта познания, деятельности и общения, творчески подходящего к проектированию действительности, в которой ему приходится жить. С другой стороны, в этой фазе мы можем наблюдать спокойное разрушительное взаимодействие с Природой, частью которой является и сам Человек. Поэтому закономерным стало появление новой области человеческого знания – экологии, решающей проблему сохранения всего живого на земле, и, в свою очередь, разработки идей *экологической психологии*, рассматривающей психологические аспекты взаимодействия Человека и Среды, в том числе, и образовательной. Очевидным является и процесс формирования в нашем обществе объективных предпосылок для внедрения личностно ориентированного подхода в обучении, что могло бы решить проблему разработки экологических образовательных технологий.

Проектирование *специальных педагогических условий* для развития личности ребенка как индивидуальности становится

постепенно целью и основной ценностью современной общеобразовательной школы. Соответственно задача педагога заключается в раскрытии этой индивидуальности, помощи в ее проявлении, развитии, обретении ребенком избирательности и устойчивости к социальным воздействиям. Решение этой задачи возможно, по-мнению И.С.Якиманской [5], при условии изучения педагогом каждого ученика как индивидуальности в ее субъектных проявлениях и, на основе такого изучения, определения дифференцированных форм обучения. Причем, в данном случае стоит рассматривать дифференцированное обучение не как цель, а как средство становления и развития индивидуальности. Тогда, на наш взгляд, может быть реализована основная функция образовательного процесса, заключающаяся в организации единого пространства познания и индивидуального развития как личности ученика, так и самого учителя.

Одним из концептуальных оснований для представления особенностей организации такого пространства в условиях средней школы стал подход И.С.Якиманской, которая является автором образовательного проекта «Личностно ориентированная школа». Особый интерес в современных условиях представляют разработанные И.С.Якиманской принципы построения личностно ориентированной образовательной среды:

1. Вариативность (возможность свободного выбора детьми средств и форм самовыражения на основе предложенных альтернатив).
2. Гибкость (возможность педагога гибко изменять план взаимодействия с учеником).
3. Открытость (готовность учителя использовать возникающие у детей идеи и предложения в совместной деятельности на уроке и вне его).

Но здесь возникает еще одна проблема – личностно ориентированная педагогика предполагает, прежде всего, *личностно ориентированного педагога*, осознающего социальную значимость своей роли «Посредника» между Культурой и Ребенком. В этой проблеме заложено основное *противоречие* между традиционными способами профессиональной подготовки учителей и современными требованиями ситуации развития образовательной системы. Не может такой учитель реализовывать новую парадигму в образовании: это мешают ему сделавшиеся в старой парадигме профессиональные установки и ценностно-смысловые ориентиры.

Безусловно, одной из важных проблем реализации личностно ориентированного подхода в обучении является не только создание условий для формирования психологической готовности к его

реализации, но и специально организованное обучение педагогов основам педагогической диагностики воспитанников, разработки специфических дидактических материалов, а также основам личностно ориентированного общения с учащимися. И, что особенно важно, эта проблема не должна решаться «сверху», усилиями только администрации и приглашенных «со стороны» специалистов, а совместными усилиями педагогов, психологов, администрации в различных формах «совместной продуктивной деятельности» [1].

Иначе говоря, личностно ориентированный подход должен быть реализован по отношению ко всем субъектам образования, иначе дополнительная нагрузка на педагога по перестройке своей профессиональной деятельности будет иметь для него самые неблагоприятные психологические последствия. Они могут проявиться в отвержении новых идей, в появлении состояния тревожности и неудовлетворенности, что может стать началом возникновения различного рода профессиональных деформаций. Мы сознательно фиксируем внимание на личности учителя, поскольку от его готовности и желания реализовывать новые ценности в образовании напрямую зависит успех экспериментальной работы в данном направлении.

*Психологическая готовность* – сложный феномен, посредством которого объясняют устойчивость деятельности человека в полимотивированном пространстве, который, по мнению О.М.Краснорядцевой [2], проявляется:

1. В форме установок (как проекции прошлого опыта на ситуацию «здесь и сейчас»), предшествующих любым психическим явлениям и формам поведения и деятельности.
2. В виде мотивационной готовности к «приведению в порядок» своего образа мира. Такая готовность дает человеку возможность осознать смысл и ценность того, что он делает.
3. В виде профессионально-личностной готовности к самореализации.

Исходя из вышеперечисленных теоретических посылок, нами, совместно с Ю.С.Крупновой и Г.В.Каплиной, было организовано исследование психологической готовности членов педагогического коллектива (в количестве 49 человек) одной из школ города Челябинска, планирующей работать в опытно-экспериментальном режиме по внедрению личностно ориентированного подхода к обучению в педагогический процесс.

#### **Задачи исследования:**

1. Диагностика мотивационной готовности педагогов к трансформации собственной педагогической деятельности в

контексте принятия ценностей личностно ориентированного подхода в обучении.

2. Определение профессионально-личностной готовности педагогов к самореализации в педагогической деятельности (через выявление особенностей профессионального самосознания, проявляющихся в удовлетворенности профессиональной деятельностью).

3. Выявление социально-перцептивных установок педагогов на восприятие ученика.

#### **Методы исследования:**

1. Методика изучения удовлетворенности педагогов жизнедеятельностью в образовательном учреждении. Автор – Е.Н.Степанов.

2. Опросник, направленный на выявление степени профессиональной ориентации педагогов на ценности директивного (традиционного) и недирективного (личностно ориентированного) подходов в образовании. Авторы – О.М.Краснорядцева и В.Е.Клочко.

3. Методика Ф.Фидлера в модификации И.П. Волкова, Н.Ю. Хрящевой, А.Ю.Шалыто, направленная на диагностику социально-перцептивных установок личности.

Задачей первого этапа исследования стало изучение профессиональных ориентаций педагогов на ценности директивного и недирективного подходов к образовательному процессу.

В целом можно сказать, что ориентация членов педагогического коллектива на ценности директивного подхода характеризуется низкой степенью его принятия ( $X_{cp}=7,6$  при  $X_{max}=40$ ), а на ценности недирективного подхода – средней степенью принятия ( $X_{cp}=19,89$  при  $X_{max}=40$ ).

Анализ полученных данных позволил выделить несколько групп педагогов с разной степенью принятия-отвержения этих ценностей. В целом можно сказать, что по результатам диагностики в педагогическом коллективе отсутствуют люди, однозначно отвергающие ценности недирективного (личностно ориентированного) подхода в образовании. Однако (как показали исследования, проведенные в разных педагогических коллективах), декларирование на уровне согласия с той или иной профессиональной ценностью (выявляемое тестированием), еще не означает, что учитель будет творчески перестраивать свою педагогическую деятельность в соответствии с этими ценностями, менять стратегию и тактику своих профессиональных действий.

Дело в том, что позиция педагогов в данном случае, может отражать наличие внутреннего конфликта (борьбы мотивов) в

сознании педагогов, что подтверждает качественный анализ полученных данных.

С одной стороны, педагоги признают за ребенком право на «внутренний мир», на «свободный выбор и ответственность за него», на его позицию «субъекта», «творца культуры»; определяют основную задачу учителя как задачу «стимулирования и организации осмысленного учения»; обозначают приоритетом образовательного процесса «личностное развитие», а не «усвоение некоей суммы знаний».

А с другой стороны, в той же мере, позиция педагогов характеризуется «школоцентризмом», проявляющимся в усиленном поиске возможностей «адаптировать (приспособить) ребенка к принятой системе образования и содержанию того, что предусматривает государственный стандарт». При этом сами педагоги демонстрируют «рецептурный подход» к решению задачи реформирования образования с целью его гуманизации, поскольку главным фактором решения подобной задачи считают «хорошие педагогические технологии». В самой постановке проблемы гуманизации образования в таком виде кроется глобальное противоречие, потому личностно ориентированное образование не поддается технологизации, и именно в этом заключается его основная ценность, поскольку оно ориентировано на процесс развития индивидуальности, а не на усредненный результат усвоения ЗУНов.

В данном случае возникает предположение о том, что мотив преобразования присутствует в сознании педагогов как «знаемый» (поскольку он постепенно приобретает актуальность под влиянием социального заказа), но, к сожалению, не оказывает реального побуждающего действия на процесс профессионального развития педагога.

Исследование уровня удовлетворенности педагогов своим трудом, отражающее соотношение между мотивационно-ценностной сферой личности учителя и возможностью успеха в труде по реализации ведущих мотивов его профессионально-педагогической деятельности, позволило составить общее представление, о том, что именно в большей степени не удовлетворяет педагогов в профессиональной деятельности. Наибольший процент (31%) педагогов с низким уровнем удовлетворенности наблюдается по шкале «**Организация труда**» и столько же (31%) учителей имеют средний уровень удовлетворенности по данной шкале, то есть больше половины учителей могут быть недовольны своей учебной нагрузкой, расписанием уроков, работой своего методического объединения, а также нерациональным использованием своего рабочего времени благодаря действиям администрации или собственным усилиям.

Сфера же профессиональной деятельности учителя, вызывающая чувство неудовлетворенности у наименьшего числа педагогов (17%), хотя и фиксирующая самый большой процент (50%) средне удовлетворенных, это – «Возможность проявления и реализации профессионально-личностных качеств». Качественный анализ данных по этой шкале показал, что педагоги в большинстве случаев не испытывают потребности в профессиональном и личностном росте, не ощущают реальной возможности повышать свое профессиональное мастерство, проявлять творчество и свои способности. Они не удовлетворены тем, что их успехи и достижения не замечаются администрацией и коллегами.

Использованная нами в исследовании методика Ф.Фидлера, позволила зафиксировать поведенческие стереотипы педагогов через экспресс-диагностику профессиональных установок на восприятие учеников. Анализ результатов позволил условно разделить педагогов на четыре группы по преобладающему типу установки:

*Активно-положительный тип* установки выявлен у 27% (12 человек) педагогов, что проявляется в доброжелательном расположении ко всем ученикам, независимо от их успеваемости, прилежания, дисциплины. Причем эта доброжелательность может проявляться при очень высоком уровне требовательности. Отличительной чертой этих учителей является умение уважать детей авансом, не за определенные заслуги, а просто за то, что каждый из ребят – личность со своим внутренним миром, возможностями, со своим потенциалом развития.

Как отмечают исследователи, среди тех педагогов, которые показывают (по результатам наблюдения) свою возможность работать в субъект-субъектной образовательной парадигме, активно-положительный тип установки наблюдается в среднем в 87% случаев. И этот факт признается не случайным, поскольку отношение к ученику как субъекту деятельности есть признание права ученика быть таким, каков он есть. Доброжелательное отношение к учащимся, не зависящее от учебных успехов, есть проявление отношения к нему не как к социальной роли (ученик), а к человеку как ценности, на которой не сказываются оценки успешности в выполнении одной только функции (учиться).

*Функциональный тип* профессиональных установок доминирует у 44% (20 человек) учителей. Для функционального типа характерно устойчивое разливное отношение к учащимся, зависящее от степени успешности ученика в выполнении учебных задач, от его прилежания, исполнительности, дисциплинированности. С «хорошими» учениками он может позволить неформальное общение в дружеской обстановке, старается обеспечить максимально благоприятные условия их

деятельности. Именно у таких педагогов, зачастую, появляются так называемые «любимчики». К учащимся, не выполняющим норму (не готовятся к уроку, не выполняют задания, плохо отвечают и т.п.) или недостаточно дисциплинированным, такой учитель относится жестко, нетерпимо, ставит их в гораздо менее благоприятные условия развития. Высокий уровень требовательности к себе у таких педагогов сочетается с высоким уровнем требовательности и бескомпромиссности к ученикам в жестко заданных рамках социальных ролей «учитель»-«ученик».

*Ситуативный тип* установки доминирует у 16% (7 человек) педагогов. В целом этот тип характеризуется изменчивостью обращения с одними и теми же учениками, независимо от их успеваемости, заслуг и дисциплинированности. Причиной изменения отношения такого учителя к ученикам могут быть перемены каких-либо обстоятельств или даже просто колебания личного настроения педагога.

*Скрытно-отрицательный тип* установки обнаружен у 13% (6 человек) членов педагогического коллектива. Как правило, таких педагогов характеризует внешняя вежливость или выдержанность в общении с учениками, но они склонны поддерживать только деловые контакты и не проявлять интереса к личности учеников, не вступать с ними в неофициальное общение. В своем крайнем варианте отрицательная установка проявляется в неумении и нежелании видеть в детях положительные качества, в предвзятом подходе к оценке людей, который маскируются высокой требовательностью, словами о важности учения, о значимости их предмета, что зачастую связано или с психологической неграмотностью учителя, или с некоторыми характерологическими особенностями, такими как мнительность, нетерпимость, недоброжелательность по отношению к людям вообще.

В целом можно констатировать, что в данном педагогическом коллективе преобладающим является функциональный тип (в разных его вариациях) установки на восприятие ученика (это 73% педагогов), а соответственно и готовность взаимодействовать с ним определенным образом.

*Функциональные установки* представляют собой «классический» тип профессионально-педагогических установок, поскольку его формированию способствует существующая в нашем обществе социальная система и реализуемая в ней директивная педагогика. Очень тесно связаны с функциональными установками ситуативные и скрытно-отрицательные. Ситуативные установки принято считать личностно обусловленным отклонением от функциональных установок, а скрытно-отрицательные понимаются как «выродившиеся» функциональные, поскольку, несмотря на усилия

по их маскировке, функционируют они в пределах жесткого распределения ролей (учитель-ученик) и в основе имеют те же психологические характеристики.

Мы видим, что в рамках одного отдельно взятого образовательного учреждения сосуществуют совершенно разные ориентации на систему профессиональных ценностей. Анализируя итоги распространения основных идей гуманистической психологии на образовательную практику, К.Роджерс заметил, что педагогика представляет собой не некий единый метод, а совокупность ценностей, особую педагогическую философию, неразрывно связанную с личностным способом бытия человека. Такой взгляд позволил А.К.Марковой [2] среди направлений деятельности современной психологической службы в образовании выделить задачи гуманизации профессионально-педагогической ментальности, причем одной из первых она называет задачу гуманизации ценностных ориентаций и установок педагогов.

Решение этой проблемы во многом предопределено системой дополнительного образования (разных форм повышения квалификации), способствующей включению педагогов в «квази-профессиональную деятельность» [А.А.Вербицкий] и в ходе нее изменяющей особенности ценностно-смысловой структуры «профессионального образа мира» [О.М.Краснорядцева] педагогов. С другой стороны, перед практическими психологами образования сегодня стоят конкретные задачи психологического сопровождения профессионального развития педагога в условиях стабильного педагогического коллектива конкретной школы.

Основным принципом такого сопровождения может стать *принцип трансформации* «профессионального образа мира» (ПОМ), который может быть реализован в двух направлениях:

– как движение *профессионального мышления*, которое обеспечивается *новообразованиями*, в том числе и *продуктами* мыслительной деятельности в виде найденных решений, знаний о себе. В этом случае образ мира расширяется *«изнутри»*, за счет включения в него продуктов мыслительной деятельности;

– как *противоположный* по своей направленности процесс, когда некие знания, обретаемые действующим субъектом со стороны участников групповой мыслительной деятельности, *вписываясь* в ПОМ, обретают *ценность*, *расширяют* его и создают возможность для *перестройки* ранее найденных решений.

Для обеспечения организации работы педагогического коллектива в плане профессионального развития мы взяли за основу модель создания условий для трансформации педагогической

деятельности, предложенную Л.М.Митиной [3] и предполагающую несколько этапов: **подготовки, осознания, переоценки и действия.**

В течение учебного года был реализован первый этап подготовки, включающий психодиагностику учителей и позволивший условно разделить их на три группы: не желающих внедрять инновационные технологии в образовательный процесс, сомневающийся в эффективности лично ориентированного подхода в обучении, а также готовых и уже пробующих внедрять новые формы в своей педагогической деятельности.

В течение второго этапа была разработана и внедрена вариативная программа повышения психолого-педагогической компетентности членов педагогического коллектива школы. Программа предполагала не столько просвещение учителей (поскольку они демонстрируют достаточно высокий уровень психологической информированности), сколько создание проблемных ситуаций, связанных с осознанием тенденций развития современного образования, культурно-исторических факторов этого развития, а также необходимости изменения самой стратегии преобразования образовательной среды на гуманистической основе. Основными темами для обсуждения с педагогами стали следующие:

- Психологический анализ педагогических теорий учения.
- Педагогический анализ теорий развивающего образования.
- Типы, структура, источники учебной деятельности в информационных образовательных технологиях.
- Реализация индивидуального подхода в обучении с учетом когнитивных стилей учащихся.
- Психические состояния школьников, возникающие в образовательном процессе.
- Личностно-смысловые аспекты проявления субъектной позиции школьника в подростковом возрасте.
- Психологическая готовность старшеклассников к жизненному самоопределению.
- Ожидания субъектов образования (учителей, учащихся и их родителей) от учебно-воспитательного процесса.

Реализация программы позволила перейти к третьему этапу *переоценки*, предполагающему включение педагогов в активные формы взаимодействия в ходе дискуссий, тренингов, деловых игр. Для этого во время весенних каникул для педагогов были организованы вариативные психолого-педагогические семинары.

– Основы личностно-ориентированного взаимодействия педагогов с детьми.

– Использование возможностей дифференциальной психологии при организации педагогического процесса.

– Психолого-педагогические проблемы реализации инновационных технологий в образовательном процессе.

Необходимо при этом отметить, что реализация подобной программы была бы невозможна, если бы не плодотворное сотрудничество кафедры психологии развития ЮУрГУ г. Челябинска, которую мы представляли в этой работе вместе с Г.И. Захаровой и Т.А. Кирдяшкиной, а также коллег из Челябинского государственного педагогического университета профессора Н.Н. Тулькибаевой и профессора Л.В. Трубайчук. В данном случае мы приобрели замечательный опыт совместного решения проблемы интеграции науки с практикой образования.

Завершение этапа *переоценки* может позволить предоставить педагогам возможность разрабатывать и реализовывать новые формы педагогической деятельности. Причем, нельзя жестко запрограммировать предполагаемые результаты подобной работы, потому что в каждом конкретном случае они будут индивидуальны.

При этом на всех этапах работа должна строиться так, чтобы активизировать мыслительную деятельность педагогов. Для этого в процессе практического и теоретического исследования нами были выделены следующие типы проблемных ситуаций:

1. Ситуации, возникающие при *несовпадении* сложившегося образа себя с тем, как он открывается в групповой работе под воздействием средств обратной связи (видеозапись), в оценках других, при сопоставлении себя с другими.

2. Проблемность возникает как результат *обнаружения возможности* новых взглядов на профессиональную деятельность, принятие других педагогических решений. Здесь возникает феномен *«сбоя установки»*, стимулирующий поиск новых способов взаимодействия с детьми, новое их понимание и т.д.

3. Превращение совместной деятельности в пространство для развития, в котором участники открывают *возможности саморазвития*, профессионального *самодвижения*.

Итогом наших размышлений стала разработанная программа реализации четвертого этапа *действия*, направленная на проектирование педагогами условий экспериментальной работы по внедрению в образовательный процесс личностно ориентированного подхода. Работа продолжается. Безусловно, много вопросов остается неясными, например, «каковы психологические механизмы становления и развития индивидуальности ребенка в образовательном

процессе?» или «по каким педагогическим или психологическим критериям возможно в современных условиях оценивать эффективность работы школы?». Много проблем возникает и в связи с организацией процесса психологического сопровождения профессионального развития педагога, поскольку не всегда эта работа поддерживается администрацией разного уровня. Тем не менее, существует определенная надежда на то, что подобная работа будет востребована нашим обществом, и для нее будут созданы достойные условия, которые могли бы подтвердить уже ставшие аксиомой слова известного академика А.Д.Сахарова: «Мир, прогресс, права человека – эти три цели неразрывно связаны, нельзя достигнуть какой-либо одной из них, пренебрегая другими» [4, С.128].

#### **Литература**

1. Инновационное обучение: стратегия и практика / Под ред. В.Я.Ляудис. – М., 1994. – 203 с.
2. Краснорядцева О.М. Особенности профессионального мышления в условиях психодиагностической деятельности: Учебное пособие. – Барнаул: БГПУ, 1998. – 112 с.
3. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С.28-38.
4. Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество. – М.: Издат. центр «Академия», 2002. – 224 с.
5. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе. – М.: Сентябрь, 2000. – 176 с.

## Психологическая компетентность учителя как профессиональный ресурс

*В статье раскрываются основные содержательные и операциональные характеристики психологической компетентности учителя как его профессионального ресурса. Выделяются критерии и мера психологической компетентности, описываются специфические профессиональные барьеры учителя, обусловленные недостаточным уровнем развития компетентности. Приводятся результаты эмпирических исследований психологической компетентности учителя в системе повышения квалификации. Показано содержание этапов программы развития психологической компетентности, адресованной учителю.*

**Ключевые слова:** психологическая компетентность; профессиональный ресурс; мотивация компетентности; мера компетентности; отношение к психологической информации; компетентный учитель.

Интерес к феномену психологической компетентности человека обусловлен, прежде всего, поиском ответа на вопрос об истоках, механизмах и способах реализации психологически-конструктивного взаимоотношения с миром и попыткой объяснить адаптивную, функциональную и прогностическую успешность одних и деструктивность других.

Разнообразие трактовок, неоднозначность используемых терминов создают иллюзию исследованности явления. На самом деле это показатель отсутствия концептуальной модели изучаемого феномена. Очевидно, понимание интегративного содержания и самого концепта психологической компетентности может быть рельефно представлено в результате предметного анализа различных ее видов.

Профессиональная педагогическая деятельность учителя лежит в со-бытийном пространстве взаимодействия «учитель – ученик», именно здесь реализуются, обретают свою конкретику образовательные, воспитательные и коррекционно-развивающие проекты. В связи с этим правомерно было бы начать анализ видов профессиональной психологической компетентности учителя с коммуникативной компетентности. В современной психологии существует несколько подходов к изучению сущности коммуникативной компетентности и детерминант ее развития.

Психологи бихевиористического направления связывают коммуникативную компетентность с расширением тезауруса

поведенческих паттернов, обеспечивающих успешность в общении, с освоением различных способов и средств управления ситуацией общения и способностью формировать гибкие модели поведения в конкретных ситуациях.

Когнитивная психология подчеркивает зависимость коммуникативно-компетентного поведения от сложности когнитивной сферы субъекта, знаний в области психологии людей, когнитивной компетентности, а также социального мышления, социального восприятия и социального воображения.

В гуманистической психологии, провозглашающей в качестве главной ценности эксклюзивное в человеке, и подчеркивающей фасилитативный характер интеракций, коммуникативная компетентность связывается с ценностным, творческим, субъектным потенциалом участников и их способностью поддерживать открытые, развивающие межличностные отношения, обеспечивающие возможность личностного роста.

Психология новой волны, ориентированная на развитие психологического потенциала человека за счет применения разнообразных глубинных психологических практик, рассматривает общение как пространство презентации и апробации субъективных моделей управления собственной активностью и активностью партнера. Здесь коммуникативная компетентность связывается, прежде всего, с развитием способности субъективного контроля, формированием позитивного образа мира, установок на успех и преуспевание, с умением конструировать позитивную реальность взаимодействия. В качестве залога коммуникативной компетентности рассматривается оптимизация внутренней психической среды индивида.

Коммуникативная компетентность связана с семантизацией своего поведения для других в интерперсональном опыте жизни. Именно способность донести смысл своих действий в ситуации общения партнеру становится залогом взаимопонимания и обеспечивает субъекту чувство удовлетворенности собой как субъектом социального партнерства. В конечном счете, высокий уровень коммуникативной компетентности обеспечивает успешность в социуме и соответственно повышает самоуважение человека, напротив низкая коммуникативная компетентность коррелирует с повышенной стрессоуязвимостью, фрустрированностью и тревожностью (А.С.Кондратьева; Г.А.Ковалев) [6; 5].

Одним из проявлений коммуникативной компетентности выступает ориентация на поддержку «Я» партнера взаимодействия, его позитивного самоотношения. В профессиональной деятельности учителя оказание психологической поддержки ученику как партнеру

общения важная составляющая педагогического успеха на уроке и вне его. Однако сегодня в содержании психологической подготовки учителей в вузах практически отсутствуют практико-ориентированные курсы, направленные на формирование и развитие коммуникативной компетентности. Это создает интересную ситуацию. В современной психологии существует целая система хорошо отработанных тренингов по развитию возможностей человека как субъекта общения. Вместе с тем современный учитель стоит на позиции первооткрывателя оптимальных моделей взаимодействия с классом. Изменение сложившейся ситуации, с нашей точки зрения, требует пересмотра самой концепции подготовки и переподготовки учителя.

Анализ педагогической практики, проведенный нами, показывает, что учителя испытывают коммуникативные проблемы следующего характера:

- затруднения в создании позитивной установки на взаимодействие в процессе воспитательных мероприятий;
- недостаточный уровень сформированности социально-перцептивных умений;
- недостаток гибкости в ситуациях педагогического общения;
- проблемы самоконтроля коммуникативного поведения;
- низкий уровень конфликтной компетентности;
- затруднения в когнитивной пристройке к понятийному пространству ученика.

В силу специфики педагогической деятельности важным компонентом в общей структуре его профессиональной психологической компетентности выступает социальная компетентность, ибо современный учитель не только транслятор предметных знаний, но и посредник между развивающимся человеком и социумом. Успешность взаимодействия «ребенок-социум» во многом определяется тем, насколько учитель сам является компетентным партнером социума.

Социальная компетентность занимает особое место в ряду различных видов психологической компетентности исследуемых в современной психологии. Она отражает степень конструктивности человека как субъекта социального взаимодействия. Интерес к содержанию, мотивации, тенденциям проявления и механизмам формирования компетентного социального поведения субъекта, обусловлен, прежде всего, тем, что характер взаимодействия «человек-общество» во многом определяет и ход, и направление дальнейшего общественного прогресса.

Социальная компетентность рассматривается как операциональное понятие, для которого характерны исторические рамки. В качестве основных функций социальной компетентности выделяется: адаптация, социальная ориентация, интеграция личностного и общесоциального опыта.

Значение уровня развития социальной компетентности для психологического и социального благополучия человека возрастает в переломные кризисные моменты развития общества. Иллюстрацией этой позиции может служить ситуация в России конца XX столетия.

Изучая психические проблемы адаптации к новым социальным условиям, психологи показали, что они напрямую связаны с уровнем социальной компетентности. Происходящие экологические, политические, идеологические и социальные метаморфозы не только изменяют социальное мышление, но и затрагивают личные проблемы идентификации, самосознания, представления о жизненных перспективах. Это ставит перед психологической наукой и практикой задачу разработки программ психологической помощи в социальной адаптации человека за счет увеличения степени компетентности в решении проблемы «Я – обновленный социум». Особую значимость, с нашей точки зрения, это приобретает в отношении педагогов, которые не только сами должны адаптироваться, но и помочь ученикам стать социально эффективными.

Рассматривая компетентность как своеобразное структурное образование личности, имеющее отношение к смыслообразованию и стилированию, продуцируемых в контексте своего бытия человеком можно выделить особый ее вид – аутокомпетентность. В современной психологии аутокомпетентность понимается как специфическая готовность и одновременно способность субъекта к постоянной целенаправленной активности по изменению личностных черт и поведенческих характеристик, по развитию и оптимальному использованию своих психических ресурсов. Аутокомпетентность включает также способность эффективно приобретать, закреплять и контролировать новые знания, умения и навыки, высокий субъективный контроль, самостоятельное формирование волевой установки на достижение значимых результатов. И, что немаловажно, умение создавать благоприятные ситуации жизнедеятельности путем изменения своего внутреннего состояния и умения перестраиваться в случае возникновения непредвиденных обстоятельств. Таким образом, аутокомпетентность рассматривается как личностное образование, достигаемое на определенных этапах личного и профессионального развития и отвечающее за успешность развития и функционирования человека как субъекта активности различного рода.

Анализ исследований психологической компетентности показывает, что это сложное психологическое образование, включающее различные ее виды, определенным образом взаимосвязанные между собой и структурированные в единую систему.

Под психологической компетентностью мы понимаем интегральное профессионально-личностное образование, позволяющее человеку психологически конструктивно решать задачи профессионального и личного опыта. Психологическая компетентность учителя имеет содержательную и технологическую стороны, которые развиваются в процессе накопления и присвоения психологической информации узкопрофессионального и широкого профиля, и расширения тезауруса психологически грамотных способов взаимодействия с самим собой и миром. Наши исследования показывают, что существуют определенные этапы формирования психологической компетентности как профессионально значимой характеристики, а также специфические условия и факторы ее развития [13].

Развитие психологической компетентности человека как проблема современной психологии рассматривалась в различных ракурсах: детерминанты и условия, направления и тенденции развития профессиональной компетентности на различных этапах постижения профессии, соотношенность внешних и внутренних факторов приобретения высокого уровня компетентности, мера и критерии уровней развития психологической компетентности. Сегодня обозначены различные подходы к пониманию сущности процесса развития психологической компетентности. Первый из них ставит во главу угла приращение психологических умений субъекта. Второй акцентирует внимание на развитии различных видов компетентности как составляющих общей психологической компетентности личности. Представители этого направления подчеркивают, что вопрос о развитии компетентности должен ставиться, прежде всего, в плане развития конкретных ее аспектов. Психологи, представляющие третье направление связывают развитие психологической компетентности с внутренней готовностью человека стать носителем психологической компетентности.

Учитывая тот факт, что выраженность психологической готовности влияет на интенсивность формирования более высоких уровней компетентности и ее содержательную динамику, мы считаем, что необходимо адресовать учителю на различных этапах его профессионального становления определенную систему мероприятий по стимулированию готовности быть компетентным.

Как правило, различают мотивационную, эмоциональную, нравственную, когнитивную и поведенческую готовность. Однако в реальной активности они представлены во взаимосвязи. Психологическую готовность можно представить как сложную динамическую структуру, включающую следующие параметры: осознание индивидуальных потребностей и требований, предъявляемым к субъекту педагогической деятельности, а также содержания профессиональных задач; видение целей развития компетентности; осмысление и оценка условий, в которых будут протекать предстоящие действия, актуализация опыта связанного в прошлом с решением задач и выполнением требований подобного рода; определение на основе анализа индивидуального опыта и своих психологических резервов наиболее оптимальных способов решения поставленных задач, мобилизация сил и самоконтроль.

Понятно, что необходимо создать определенные условия для формирования готовности к закреплению позитивных динамических тенденций в развитии компетентности в процессе целенаправленного обучения или саморазвития.

К числу внешних и внутренних условий мы относим следующие: содержание, степень сложности, новизна и творческий характер ученых задач; условия деятельности развития; специфика поведения окружающих; особенности системы стимулирования и поощрения активных действий и результатов; мотивация достижения и уровень притязаний; самооценка своей готовности и психологических резервов, а также необходимых усилий; способность создавать и поддерживать позитивный фон на различных этапах работы над совершенствованием собственной компетентности.

С нашей точки зрения, развитие профессиональной психологической компетентности определяется не только количеством психологических знаний, умений и навыков, но в большей мере степенью выраженности субъектной позиции в процессе реализации желания приобрести и реализовать модели компетентного профессионального поведения.

Нам близка точка зрения В.А.Петровского [12], который говорит о том, что уровень компетентности личности зависит от степени ее субъектности и интеграции значимых особенностей мышления с ценностными ориентациями, свойственными ее сознанию, характером смыслового пространства и образом мира субъекта.

Необходимо также подчеркнуть роль мотивации компетентности индивидуального субъекта, которая побуждает его стать компетентным. Содержание и характер мотивационных

побуждений определяет эффективность индивидуальных проектов развития компетентности.

Здесь имеет значение, прежде всего мотивация саморазвития как профессионального, так и личностного. Научно-теоретический анализ современных исследований в области психологии мотивации профессионального развития личности показывает, что существует достаточно представительный класс мотивационных побуждений, участвующих в инициировании, регуляции и контроле этого процесса. Это, прежде всего, смысловые образования: образ мира, идеалы, смыслы, ценности, Я-концепция, ценностные ориентации, образ достижений, самосознание. В мотивации профессионального и личностного роста субъекта профессиональной деятельности участвуют социогенные потребности: самореализации, самоактуализации, персонализации, самотворчества и роста; профессиональные установки, а также специфические мотивы труда, внешнего и внутреннего порядка. Эта совокупность мотивационных побуждений образует своеобразный мотивационный фон развития субъекта профессиональной деятельности в процессе профессиогенеза.

В мотивации профессионального совершенствования важное место занимает одна из ведущих потребностей – потребность в самореализации, являющаяся, по мнению А.Г.Асмолова, источником личностно-смысловой активности [2]; потребность в постоянном профессиональном самоутверждении субъекта (О.С.Газман) [3].

И.Ф.Исаев [4] подчеркивает, что развитие научно-педагогической направленности учителя способствует ориентации на повышение квалификации и совершенствование профессиональной педагогической культуры. Наш опыт работы с педагогами разных профессиональных категорий также подтверждает это положение. Действительно творчески работающие учителя, учителя-новаторы, авторы научно-исследовательских проектов гораздо больше заинтересованы в развитии профессиональной психологической компетентности. Тогда как учителя, демонстрирующие в реальной практике явный ее дефицит, в большинстве случаев не проявляют должной заинтересованности в поиске способов повышения уровня компетентности. С нашей точки зрения, это связано с недостаточной профессиональной саморефлексией, актуализацией механизмов психологической защиты, прежде всего, игнорирования и вытеснения, а также отсутствием условий, дополнительно мотивирующих развитие. Большую роль в содержательной направленности развития индивидуальной психологической компетентности играют профессионально-личностные ориентации.

Развитие компетентности происходит посредством механизмов моделирования, подражания и идентификации, возникающих в процессе наблюдения за поведением других людей. Таким образом, учитель, выступая носителем определенной компетентности и презентирова себя как субъекта компетентного поведения, побуждает ученика к определенной активности, направленной на формирование компетентности. Здесь определенную роль играет степень осознания учителем содержания, функций и возможных способов презентации как отдельных видов компетентности, так и целостной интегративной индивидуальной характеристики – «компетентный субъект».

Ребенок выступает своеобразным «полем эксперимента» для взрослого, именно на нем взрослый апробирует эффективность методов воздействия, жизнеспособность собственных жизненных сценариев, свои прогностические модели позитивной жизнедеятельности. Эффект экспериментальной деятельности взрослого во многом определяется уровнем его психологической компетентности, позволяющей найти наиболее эффективную систему взаимодействия с ребенком, побуждая его к саморазвитию.

Важным представляется не только умение развернуто предъявить преимущества компетентного поведения, но и то насколько правильно в отношении конкретного ученика подобрана система способов стимулирования желания быть компетентным.

Зачастую взрослый, пытаясь стимулировать развитие компетентности детей, сам действует неадекватно, что приводит к возникновению отрицательных эффектов:

- игнорирование взрослого как компетентного партнера;
- нивелирование ценностей компетентного стиля жизни;
- бравада некомпетентностью;
- агрессия в адрес компетентных людей;
- страх оказаться неэффективным и боязнь обратиться за «помощью»;
- «комплекс Робинзона», когда ребенок отказывается использовать опыт и знания других, а также их поддержку.

Опыт консультативной и коррекционно-развивающей практики свидетельствует, что такая ситуация возникает вследствие интерактивных ошибок взрослого: «позиции сверху»; абсолютизации собственной компетентности; игнорирования возрастных особенностей детей; низкого уровня доверия к конструктивному началу ребенка; подчеркиванию неэффективности и необходимости измениться вместо поддержки и авансирования; неспособности стать на позицию психологического равенства; требований компетентности без предоставления возможности упражнения в данной области.

Становление учителя как компетентного профессионала связано, прежде всего, с вхождением в профессиональную общность и рефлексией этого процесса. Компетентность развивается как бы в двух направлениях:

- присвоение психологической культуры и освоение системы культурно-исторических орудий (знаков) психологической практики;
- расширение умений действовать конструктивно в условиях повышенной энтропийности среды или нового опыта.

Понятно, что в основе такого развития лежит определенный уровень сформированности рефлексии, прогностических особенностей, психологической конструктивности. Анализ опыта формирования профессиональной психологической компетентности позволяет схематично представить этапы этого процесса на уровне субъекта.

Прежде всего, необходимо принятие психологической грамотности как ценности, что обеспечивает создание позитивной установки на восприятие психологической информации и мобилизации внутренних ресурсов на ее освоение. Следующий шаг связан с самооценкой себя как носителя соответствующего знания и рефлексией успешности его использования и возникающих затруднений. Далее необходимо принятие идеи о необходимости и возможности самоизменений и формирование преимуществ и наград, которые получит человек в результате изменений. Это позволяет поддерживать достаточный уровень самомотивации и мобилизации.

На следующем этапе происходит инвентаризация, переосмысление и освоение нового психологического знания по следующему алгоритму: психологическая информация → анализ возможностей применения в индивидуальном опыте → апробация в различных видах активности → рефлексия опыта → тренировка → обретение способа компетентного действия. Понятно, что показанный алгоритм лишь отражение схематичного представления о достаточно сложном и многогранном процессе.

Затем происходит систематизация и обобщение способов компетентных действий. Возникают индивидуальные техники компетентного решения определенного круга проблем. Причем какие-то области оказываются вовсе неосвоенными. Это определяется комплексом внешних и внутренних детерминант. Но проблема состоит в том, что если человек останавливается на этом уровне, то он регулярно будет сталкиваться с кризисом компетентности. Это обстоятельство вызвано, прежде всего, тем, что в динамичных условиях частные техники не могут срабатывать постоянно, наступает разочарование, тревога, неуверенность в самоэффективности. Как

правило, наиболее рельефно кризис компетентности проявляется в кризисные периоды жизни субъекта, связанные с изменением возрастного, социального, межличностного или профессионального статуса. Невозможно выработать раз и навсегда абсолютно эффективную технику компетентного поведения, можно лишь создать прочную базу психологической подготовленности, освоить широкий тезаурус способов и принципов построения моделей компетентного поведения. Это обусловлено тем, что человек каждый день сталкивается с огромным множеством различных ситуаций жизнедеятельности. Каждая из них одновременно бросает ему вызов и дает шанс подтвердить свою компетентность.

Поэтому следующий этап связан с расширением сфер компетентности. В психологии давно доказан факт зависимости уровня развития личности от богатства и разнообразия тех сторон жизни, в которую она активно включена. Здесь происходит одновременно гармонизация уровней развития различных видов компетентности и интеграция ее компонентов. Возникает модель компетентного взаимодействия с самим собой, другими, предметом деятельности и миром в целом.

Дальнейшее развитие происходит по пути наращивания интегративности в совершенствовании компетентности: компетентный стиль общения и деятельности; компетентное поведение; компетентность как интегративное личностное образование; компетентный стиль жизни субъекта.

Здесь особое значение приобретает возможность учителя, выступая субъектом самостроительства и самотворчества накапливать, инвентаризировать и структурировать индивидуальный багаж компетентных способов решения профессиональных проблем. Л.И. Анцыферова в рамках развиваемой ею динамической концепции личности выделяет специальную способность личности к развитию, заключающуюся в способности расширения зоны потенциального и имманентно присущего за счет создания нового во внутренней психологической и внешней реальности, благодаря сохранению позитивного содержания индивидуальной истории и аккумуляции содержания чувственного и рационального опыта. Аналогичное понимание данного вопроса мы находим и в исследованиях зарубежных психологов [1].

Особый интерес в плоскости нашего исследования представляет ответ на вопрос о поиске критериев развития профессиональной психологической компетентности учителя. Здесь проблема развития компетентности ставится, прежде всего, в плане развития конкретных ее аспектов. Значимым условием развития профессиональной компетентности учителя называется наличие профессионального

психологического знания. В качестве компонентов профессионального знания Н.В.Кузьмина выделяет: дифференциально-психологический; социально-психологический; аутопсихологический [7].

Не менее важным является определение критериев компетентности. В качестве критерия психолого-педагогической компетентности называется направленность на ученика; потребность и готовность к самопознанию и самоизменению в соответствии с современными условиями, образовательной ситуацией и динамикой развития учеников [8; 10; 11].

Нам представляется, что, говоря о мере компетентности, правомерно рассматривать ее в нескольких плоскостях:

- адекватность уровня психологической компетентности требованиям ситуации;
- соответствие степени индивидуальной компетентности уровню притязаний на статус компетентного человека;
- соответствие самооценки компетентности и совокупной оценки окружающих;
- результативности и эффективность активности субъекта;
- соотношение результата и психологической целесообразности способов его достижения;
- степень саморегуляции и самоконтроля в проявлении психологической компетентности с учетом специфики ситуации, особенностей партнеров взаимодействия, поставленных целей и задач, длительности, широты и глубины контакта.

Как затуманивание собственной компетентности, так и навязчивое проявление сверхкомпетентности в определенных ситуациях приводит к неэффективности. Это ярко иллюстрирует педагогическое взаимодействие. Здесь задача учителя не демонстрация своей психологической компетентности, а создание за счет нее условий для оптимального развития компетентности ученика.

Очевидно, можно обобщенно представить критерии развития профессиональной психологической компетентности. Среди них мы выделяем следующие:

- широта и глубина психологических знаний, образующих базу психологически-конструктивных профессиональных решений;
- возможность трансформации психологических знаний, умений и навыков в способы осуществления профессиональной деятельности;
- устойчивость психологически-компетентного поведения;
- интегрированность концептуального, тактического и операционального уровня компетентности, т.е. соответствие

ценностных представлений о компетентности и теоретического уровня знаний психологии; возможность компетентно функционировать в реальной ситуации и степень психологически конструктивного совпадения со своими эмоциями, фоновыми и функциональными состояниями;

– высокие показатели профессиональной успешности, психологического здоровья и степень удовлетворенности самоэффективностью;

– адекватность меры и формы проявления компетентности в ситуациях взаимодействия.

Обобщение результатов наших наблюдений за особенностями поведения учителей в тренинговых группах, в период аттестации и в других профессиональных ситуациях, подразумевающих оценку их компетентности, позволяет также говорить о том, что существуют различные типы:

I тип проявляет желание, инициативу и испытывает положительные эмоции, сопровождающие презентацию компетентности, а также широко использует возможность оценки уровня ее развития со стороны коллег, пополняя багаж рефлексивных оценок как стимул к развитию;

II тип – принимает ситуации подобного рода как навязанные извне, минимизирует активность, демонстрирует незаинтересованность в оценках других, атрибутирует ответственность за неудачи другим («неправильно сформулировано задание»; «недостаточно времени»; «так действовать предписывает администрация» и др.);

III тип – проявляет активность направленную на избегание таких ситуаций, либо демонстрирует формы защитного поведения.

Мы полагаем, что особенности реакций II и III типа обусловлены не столько некомпетентностью, сколько повышенной тревожностью, неуверенностью, неготовностью к постоянному саморазвитию. Эти группы учителей нуждаются в психологической помощи, направленной на более глубокое осознание себя в контексте профессии и повышении уверенности в своих возможностях и способностях.

Исследование характера применения на практике теоретических психологических знаний полученных учителем в период обучения в ИПК показывает, что здесь можно выделить несколько уровней:

– психологическая теория не применяется на практике, несмотря на наличие возможности и необходимости (новая психологическая информация игнорируется и профессиональные задачи решаются на уровне стереотипов либо неотрефлексированного предыдущего опыта);

– формальное использование психологических знаний (как правило, в назывательной форме при оформлении профессиональной документации);

– широкое применение психологических знаний с ошибками, как результат поверхностного усвоения понятий и закономерностей и отсутствия умений их использования для интерпретации фактов поведения учащихся;

– адекватное использование современной психологической теории в педагогической практике;

– владение психологической информацией как инструментом повышения эффективности профессиональной деятельности.

Индивидуальное развитие профессиональной психологической компетентности происходит в контексте общего профессионального и личностного развития человека а за счет актуализации «мотивов роста (А.Маслоу) [9]. Уровень развития психологической компетентности как интраиндивидуальной характеристики субъекта и индивидуальной системы способов ее операционализации в интериндивидуальном пространстве определяется факторами макросоциального, микросоциального и субъективного уровня. Ведущее место занимает субъектная позиция, занимаемая человеком в отношении себя как носителя компетентности, способного к позитивным преобразованиям.

Процесс развития компетентности индивидуален. Одни, склонны больше внимания уделять содержательным компонентам, их интересует, прежде всего, психологическая информация теоретического плана, что позволяет им быть психологически грамотными, но не обеспечивает компетентное поведение. Другие коллекционируют психологические приемы, способы и секреты взаимодействия, отвергая необходимость их теоретического обоснования. Человек, который освоил некоторые приемы вождения, но не совсем хорошо знает устройство автомобиля и соответствующие принципы и правила, вряд ли станет хорошим водителем. И, наконец, выделяется группа профессионалов, которые успешно сочетают прирост психологических знаний и инструментальных компонентов компетентности и используют их для самостоятельного развития профессиональной психологической компетентности как интегрального образования.

Немаловажную роль в направлении и характере развития психологической компетентности играют представления человека о ее содержании и возможностях использования. В результате опросов педагогов, обучающихся на курсах повышения квалификации, удалось выделить типичные высказывания, отражающие их

представление о том, что такое психологическая компетентность, и какую роль она играет в педагогической деятельности. Среди них наиболее часто встречаются следующие: «компетентность помогает завоевать авторитет», «дает чувство уверенности, стабильности», «позволяет лучше понимать других», «проникать в суть вещей», «лучше общаться», «легко выходить из трудных ситуаций», «владеть собой», «предвидеть результат своих действий» и другие.

Меньше высказываний касается осмысления связи психологической компетентности и возможности оказать поддержку другим, повысить статус психологического здоровья своего и учащихся.

И на последнем месте по численности оказались высказывания, характеризующие психологическую компетентность как ценное профессионально-личностное образование, позволяющее перейти на новый уровень решения профессиональных задач. Эта картина свидетельствует, прежде всего, о том, что учитель ориентирован в большей степени на частные инструментальные компоненты компетентности.

Эффективность решения учителем задач обучения, воспитания и развития учащегося в большой степени определяется тем, насколько он чувствует себя компетентным в управлении своей собственной активностью, построении конструктивного педагогического взаимодействия в образовательном пространстве и руководстве ростом ученика как субъекта учебной деятельности.

Проблема состоит в том, что учитель не только должен чувствовать себя компетентным, но и иметь индивидуальные стратегии доказательства своей компетентности окружающим. Он должен быть признан компетентным. Одним из критериев успешности деятельности учителя является формирование компетентности ученика. Именно на этой позиции ставит акцент современная концепция образования. Презентируя себя как компетентного субъекта взаимодействия, учитель как бы выстраивает перед учениками галерею конструктивных моделей поведения в тех или иных ситуациях. Более того, стимулируя апробацию аналогичных моделей поведения учеником, он создает базу развития различных видов его компетентности.

Таким образом, в реальном педагогическом взаимодействии происходит транслирование компетентности от учителя к учащемуся, а также одни учителя способны усиливать мотивацию компетентности и порождать у учащегося желание быть способным, востребованным, компетентным, другие же, напротив, выступают своеобразным психологическим тормозом на пути развития компетентности ребенка.

Отношение между учителями и учащимися их содержание и специфика влияет на процесс развития социальной компетентности детей. Отношения учитель-ученик выступают в качестве контекста развития социальной компетентности, прообраза будущих отношений ребенок-социум, а также средоточием когнитивных и эмоциональных ресурсов для построения моделей компетентного поведения.

Низкий уровень профессиональной психологической компетентности приводит не только к формированию неконструктивного индивидуального стиля педагогической деятельности и общения, но также к возникновению ряда психологических барьеров. наше исследование показывает, что можно выделить следующие психологические барьеры учителя, часто имеющие место в практике:

- подмена реальной педагогической проблемы (возникающей в конкретной ситуации взаимодействия с учеником Ивановым и Петровым), «желаемым», «нормативным» видением, по существу – это профессиональные фантомы;

- отвержение ситуации принятия задачи, поставленной другим. Здесь наблюдается проявление авторитаризма как селективного фильтра или авторитарной догматической модели восприятия;

- фиксация на «заготовках» или предварительно выстроенной модели, а не на системе сигналов, поступающих от агентов взаимодействия;

- тенденция к эклектичности как способу соединения несоединимого в уроке или программе, что является следствием низкого уровня компетентности в различных областях;

- профессиональный аутизм – неспособность идентификации с объективно возникающими ситуативными позициями участников взаимодействия;

- жесткость когнитивных, эмоциональных и поведенческих моделей, участвующих в организации профессиональной активности;

- стремление к тиражированию «собственного портрета» вместо провокации проявления индивидуальности ученика. Компетентный учитель должен выступать психологическим катализатором проявления эксклюзивности ученика;

- рассогласование декларируемого: моделей, принципов, технологий, взаимодействия и практической реализации, т.е. неконгруэнтность. Заявлено сотрудничество, а на уровне поведения не используется пространство педагогической ситуации, дистанция, нет понимания временной архитектоники урока и позиций участников реального взаимодействия как присутствующих, так и виртуальных.

Можно выделить факторы субъективного порядка, влияющие на развитие профессиональной психологической компетентности:

- выраженную потребность в развитии самооффективности;
- степень вовлеченности учителя в процесс самосовершенствования;
- заинтересованность во взаимодействии и сотрудничестве с другими субъектами образования.

Интерес представляют данные, характеризующие отношение учителя к собственным резервам профессионального роста: 54% считают достаточно высоким профессионализм и возможности развития рассматривают только в плане приобретения каких-либо конкретных профессиональных приемов. Только 12% учителей со стажем больше 5 лет считают, что они могут и будут существенно развивать свой профессиональный уровень концептуально.

Изучение мотивации повышения квалификации показало, что у учителей преобладают внешние мотивы повышения квалификации – 35% и информационные (получить новую информацию) – 50%, мотив профессионально-личностного роста выражен лишь у 15%. Полученные данные потребовали расширения мотивационного блока модели развития профессиональной компетентности учителя. Достаточно эффективной оказывается трехэтапная программа развития профессиональной психологической компетентности учителя в системе повышения квалификации.

На первом этапе программы проводится индивидуально-психологическая диагностика, целью которой является выявление индивидуальных особенностей профессиональной психологической компетентности и обозначения круга проблем последующей коррекции. Здесь основные затруднения сводились к следующим:

- недостаточный уровень осознания себя как носителя и транслятора психологической компетентности;
- сомнения в собственной профессиональной самооффективности;
- расхождение между уровнем психологической информированности и способностью оценить психологическую целесообразность своих поступков в отношении ученика.

Содержанием второго этапа является участие слушателей в спецкурсе «Профессиональная психологическая компетентность: содержание, развитие, формы проявления», в ходе которого учителя на теоретических и практических занятиях знакомятся с содержанием основных психологических переменных индивидуальной психологической компетентности, получают информацию о механизмах, уровнях, приемах и способах самоконтроля компетентности, специфике профессионального самоконтроля

педагога и особенностей его проявлений в деятельности. Одной из задач, решаемых в ходе данного этапа, является знакомство с областью психологических знаний, которая практически не освещается в рамках традиционных учебных программ. Полученные теоретические знания в дальнейшем модифицируются на последующих этапах обучения. Главной целью этого блока была актуализация мотивации на саморазвитие и формирование установки на профессиональную психологическую компетентность как ценность.

На третьем этапе реализации программы слушателям предлагается система специальных тренинговых занятий, с помощью которых можно развивать умения реализовывать различные виды профессиональной компетентности. Занятия построены по типу моделирования педагогических ситуаций и анализа стратегий и тактик поведения учителя в ситуациях педагогического выбора. На этом этапе проводятся также занятия с элементами социально-психологического тренинга, направленные на формирование установок, лежащих в основе ответственного самоконтролируемого профессионального поведения.

В результате анализа практики, диагностики, обучения, консультирования учителей мы пришли к выводу, что психологическая компетентность является профессиональным ресурсом и проявляется, в частности, в способности осуществления субъективного профессионального контроля на различных этапах активности. Особо это касается аутопсихологической компетентности как основы самоконтролируемого поведения и развития профессиональных ресурсных возможностей субъекта деятельности. Вооружение учителя набором разнообразных способов самопознания и обучение приемам самоконтроля делает его не только более компетентным в отношении себя и в профессиональных интеракциях, но и расширяет его профессиональные ресурсы.

### **Литература**

1. Анцыферова Л.И. Личность в динамике: Некоторые итоги исследования // Психологический журнал. 1992. 1992. Т. 13. № 5.
2. Асмолов А.Г. Психология личности. Принципы общепсихологического анализа. М., 2001.
3. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Забота – поддержка-консультирование. Сер. «Новые ценности образования» Вып. 6 / Под ред. Н.Б.Крыловой. М., 1996.
4. Исаев И.Ф. Теория и практике формирования профессионально-педагогической культуры преподавателей. М.-Белгород, 1993.

5. Ковалев Г.А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия // Вопросы психологии. 2000. № 3.
6. Кондратьева А.С. Связь когнитивной компетентности с проявлением внушаемости и ригидности в социальной перцепции // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. 1979. № 2.
7. Кузьмина Н.В. Способности, одаренности и талант учителя. Л., 1983.
8. Маркова А.К. Психология труда учителя. М., 1993.
9. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб., 1999.
10. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. М., 2004.
11. Митина Л.М. Экспериментальное изучение фрустрационной толерантности учителя // Новые исследования в психологии. 1990. № 2.
12. Петровский В.А. Личность: феномен субъектности. Ростов н/Д., 1993.
13. Щербакова Т.Н. Развитие психологической компетентности учителей в системе повышения квалификации. Путь в науку: Сб. науч. статей. Вып. 4. Ростов н/Д., 2003.

### **Всероссийская конференция по гуманитарным проблемам психологии**

25-28 августа 2005 г. в Таганроге состоялась Первая Всероссийская конференция «Гуманитарные проблемы современной психологии». В работе конференции приняло участие более 130 человек. География участников: Москва, Ланкастер (Великобритания), Киев, Одесса (Украина), Тюмень, Владивосток, Рязань, Самара, Краснодар, Ростов-на-Дону и др. Интерес к конференции наглядно показал, что исследования гуманитарных проблем, разработка соответствующих методов, методологии и философии становится одним из главных и все более притягательных направлений в современной психологии, с развитием которого связываются надежды нового понимания личностной идентичности, ценностно-смыслового самоопределения человека, вопросов психологического здоровья, проблем образования, воспитания и коррекции.

Конференцию открыл доклад председателя оргкомитета Б.С.Братуся (Москва) «Философская, естественнонаучная и гуманитарная парадигмы в психологии», в котором была предпринята попытка рассмотреть гуманитарную психологию в широком культурно-историческом контексте. Было показано, что психология в силу особого места и специфики своих исходных оснований всегда зависела от главенствующих направлений в науке, последовательно сменяя в качестве этих направлений теологию и философию, затем естественные науки и теперь ориентируясь на сферу гуманитарных знаний. Наблюдающийся сейчас поворот интереса от естественнонаучной к гуманитарной психологии связан с обращением последней к «человеческому в человеке», ценностно-смысловому, включающему в себя и образ предельных ценностей, и метафизическое пространство личностного бытия. Главным для нее становится вопрос о соразмерности наших наличных психологических представлений с истинными масштабами человеческого бытия и свободы.

Смысловым центром доклада В.И.Слободчикова (Москва) «Антропологические горизонты психологии развития» стало рассмотрение антропологического кризиса современной европейской культуры в трех его проекциях: а) кризис научной модели человека, б) кризис гуманитарного (прежде всего - психологического) знания, в)

кризис гуманитарных (прежде всего - образовательных) практик. Наиболее подробно был рассмотрен кризис современного психологического знания. Обсуждался вопрос о его природе, источниках и основаниях, о способах его получения и утилизации в разных типах общественной практики. Было фиксировано принципиальное несовпадение онтологических пространств «знания» и «информации», а главное - следствие этого несовпадения для самоосознания и для самопознания человека.

Вопрос об источниках и основаниях психологического знания был рассмотрен в рамках исторических этапов его становления: а) классический – естественнонаучный период; б) неклассический – в двух его модификациях: гуманистическая и культурно-историческая психологии; в) пост-неклассическая – антропная, гуманитарная психология.

Д.А.Леонтьев (Москва) начал свой доклад «Гуманитарная психология как дискурс возможного» с отождествления классической психологии с естественнонаучной, а неклассической (в широком смысле слова) – с гуманитарной. Если естественные науки изучают сущее и необходимое, то гуманитарные науки – возможное. Психология – единственная наука, которая изучает свой объект – человека – и под естественнонаучным, и под гуманитарным углом зрения, и как существо природное, закономерное, и как – искусственное, возможное. Главная проблема – в сопряжении этих двух аспектов. Далее анализировались психологические механизмы перехода возможного в действительное через деятельность человека, основанную на ответственном выборе и открытости индивида пространству человеческих смыслов, задающих поле возможного.

В сообщении В.А.Лабунской (Ростов-на-Дону) было отмечено, что в современных исследованиях экспрессии человека, его внешнего облика можно видеть противоречивое взаимодействие естественнонаучной и гуманитарной парадигм. Экспрессия человека трактуется как многоуровневое образование и в широком гуманитарном контексте определяется как его «максимальное бытие», представленное в культурных ценностях. В докладе очерчен круг проблем, касающихся функций экспрессии и внешнего облика не только в истории человечества, но и в индивидуальной жизни человека. В частности, взаимосвязь между социальными конструктами внешнего облика (возрастными, статусными, гендерными и т.д.) и субъективным образом своего внешнего Я должна рассматриваться не только как общегуманитарная проблема, актуализирующаяся в связи с «вызовами» современности, но и как личная задача, решение которой осуществимо как движение от внешнего к внутреннему.

*В докладе «Христианская антропология в пространстве гуманитарного знания» о. Андрей Лоргус (Москва) говорил о том, что христианская психология – это новый для классической психологии, взгляд на человека. Христианская психология опирается на антропологический опыт богословия и аскетический опыт подвижников, а также на редуцированные по идеологическим основаниям классические психологические теории. Однако, введение новых, а вернее старых, категорий, таких как «душа», «опыт», «ипостась», резко проблематизирует сложившееся категориальное поле классической психологии. Важнейшая категория души имеет вполне описуемые на языке психологии явления, например, такие, как творческая активность, жизнь как самобытность, стремление к общению и познанию и др. Категория души столь же обоснованно может стать категорией психологии, как и понятие психики. Не менее значима для психологии и категория ипостаси, т.е. личности. Для христианской психологии психическое, в первую очередь есть самобытно неповторимое и индивидуально личностное.*

В докладе «Естественно-научная и гуманитарная парадигмы в психологии» В.Ф. Петренко (Москва) опирался на идеи герменевтики В.Дильтея, Х.Г.Гадамера, П.Рикера, согласно которым естественные науки – это науки о познании, в то время как гуманитарные (науки о духе) – о понимании. Психология, по его мнению, включает в себя как естественнонаучные подходы, так и гуманитарные, и методы этих двух парадигм столь различны, что можно говорить скорее о целом конгломерате наук (омонимически называемых «психология»), чем о единой науке. Гуманитарная психология не столько познает человека, столько создавая мировоззренческие миры, модели человека и социальные утопии, творит культуру, и через сознание впитывающего ее человека, формирует и самое человека. При этом возможность для трансформации картины мира человека дается как через психотехнические практики, так и через формирование концептуального языка самой психологической науки. Как писал основатель конструктивизма в психологии Дж. Келли: «Человеческое поведение канализируется в рамках тех же конструкторов, в которых антиципируются события».

В докладе Е.В. Субботского (Великобритания) «Коммуникация и магическое мышление» говорилось о том, что магические и обычные формы внушения основаны на одном и том же психологическом механизме – партиципации. В двух экспериментах детей (6 и 9 лет) и взрослых просили вообразить разные типы объектов, а затем пытались изменить эти объекты против воли испытуемых посредством магического и обычного внушения. Эксперименты подтвердили гипотезу о сходстве психологических

механизмов. Это дает основание полагать, что обычное внушение, которое широко используется в политике, рекламе, терапии и других практиках манипуляции массовым и индивидуальным сознанием, также как и магическое внушение, основано на партиципации.

В сообщении А.Н.Кричевца (Москва) «Многоэтажное психологическое знание» говорилось о том, что психология не является единой по методу исследования наукой. Имеет смысл выделить несколько уровней, несколько чистых форм отношения к предмету, интенциональных познавательных схем (в равной степени важных для психологии). На первый уровень помещается психологическое знание, организованное по естественнонаучному образцу – объективирующее знание. Характерная его черта – стабильность и неизменность базовых элементов онтологических схем. Второй – уровень гуманитарно-критического знания. Здесь речь идет не о предсказаниях, а о понимании и интерпретации. Третий – уровень гуманитарно-экзистенциального знания. В отличие от предыдущего уровня, психолог отказывается от привилегированной позиции понимающего и интерпретирующего. Он взаимодействует, по меньшей мере, с равным себе субъектом (индивидом, коллективом, обществом). Как следствие, тексты этого уровня в принципе не являются описаниями объективной реальности. Фактически невозможно прочертить границу, отделяющую психологическое знание этого уровня от философского и теологического знания.

В докладе А.И.Сосланда (Москва) «Аттрактив-анализ и психотерапия» обсуждался разрабатываемый им подход к анализу привлекательности научного текста. Проводилось различие между отдельными структурными элементами аттрактивности. Главные аспекты привлекательности текста связываются автором с «гедонистически ориентированными нарративами», т.е. повествованиями об «измененных состояниях сознания», опирающихся на некий гедонистический опыт. Психотерапевтическая литература рассматривается автором именно с этой точки зрения. Различные психотерапевтические подходы не отличаются друг от друга в том, что касается их эффективности. Поэтому в практике рекрутирования клиентов и последователей они могут рассчитывать, в первую очередь, на свои стратегии аттрактивности.

Ю.К.Стрелков (Москва) в докладе «Психология времени» говорил о том, что время – форма процесса, сложная, динамичная, неотделимая от человека. Характеризуется множеством временных терминов среди которых длительность – один из важнейших. Длительность «удерживается сознательным волевым усилием человека». Она дает метод и инструмент измерения выбора, развития, личностного потенциала, отношений между людьми. Длительность

проживают, преодолевают, исполняют. Она позволяет говорить не только о пространстве, но и времени человека. Длительность служит мерой понимания между людьми.

В конце второго дня вниманию участников была представлена вечерняя лекция, прочитанная Б.С.Братусем. Опираясь на фундаментальное различие «реальности» мира и картины мира, его возможных психологических моделей, было показано, что существенные изменения, происходящие сейчас в мире ставят вопрос о создании и новых объяснительных моделей, в частности, требуют иного понимания статуса субъективности, истинности (истины) в психологии, а также роли личностно-смыслового, авторского компонента в построении психологических знаний.

Завершающий день конференции начался с доклада А.П.Назаретяна, С.Н.Ениколопова, В.А.Литвиненко и О.О.Сердюкова (Москва) «Эволюция насилия и динамика компромиссов», в котором была изложена гипотеза техно-гуманитарного баланса, а также способы ее эмпирической верификации. Для проверки нетривиальных следствий гипотезы использована кросс-культурная формула коэффициента кровопролитности, выражающая отношение среднего числа преднамеренных убийств в единицу времени к численности населения. Расчеты показывают, что в долгосрочной исторической перспективе с ростом убойной силы оружия и демографической плотности этот коэффициент неустойчиво сокращался. Согласно обсуждаемой гипотезе этот парадоксальный эффект обусловлен последовательной отбраковкой декомпенсированно агрессивных социумов на всем протяжении человеческой истории и предистории.

Н.Л.Карповой (Москва) был представлен научно-популярный фильм «Человек может все - 2, или 15 лет спустя» о методике семейной групповой логопсихотерапии, которая базируется и продолжает подход Ю.Б.Некрасовой к лечению тяжелых случаев заикания у подростков и взрослых. Продемонстрированная методика является наглядной иллюстрацией гуманитарного подхода в психологии – здесь операционализированы такие категории, как милосердие, доброта и человечность, отзывчивость и сотворчество. Это подлинная трансцендентальная практика, обнаруживающая выход человека за пределы своих возможностей.

Доклад Т.П.Скрипкиной (Ростов-на-Дону) был посвящен поиску ответа на вопрос: почему доверие является универсальным условием существования многих социально-психологических феноменов. Доверие имеет отношение к феномену веры, что и зафиксировалось в русском языке как доверие. Выделяются два вида веры: та, которую называют истинной верой, не знающей различия между S и O веры. Поэтому подлинная вера не поддается изучению средствами

классического мышления. Другой вид – косвенная вера. В этом случае S и O веры различны, а дистанция между ними принципиально неустранима. Здесь имеется в виду грядущее, но еще не сущее.

Этот вид веры поддается изучению средствами естественнонаучной парадигмы. Одно дело быть в состоянии веры и совсем другое – в отношении к вере. В первом случае вера построена на акте принятия чего-то за истину, здесь содержание веры становится содержанием сознания, а потому не требует эмпирической проверки. Во втором – на отношении к чему-то как к истине, что требует эмпирической проверки. Доверие можно интерпретировать как случай косвенной веры, связанной с ценностным отношением к кому-то.

В докладе А.В. Непомнящего (Таганрог) «Гуманитарный аспект методологических оснований современной психологии» обсуждалась возможность обретения гуманитарной наукой – прежде всего, психологией того уровня «точности», который достигнут в ряде естественных наук. Строго говоря, пространства «субъективного Я» и «субъективного Мы» для классической науки недостижимы, поскольку нельзя описать бесконечное конечными средствами языка. Однако по мнению методологов науки сегодня свершается четвертая научная революция, суть которой состоит в интеграция естественнонаучного и гуманитарного знаний. В основу интеграции полагается, во-первых, осознанное использование исследователем субъективного способа познания, во-вторых, так называемое человеческое измерение, без которого уже не обходятся не только гуманитарные системы, но и системы технические. В области психологии подобная интеграция успешно осуществляется, например, в инженерной психологии в силу специфики своих объектов и предметов исследования.

Участники конференции продолжили обсуждение проблем прозвучавших в докладах на «круглых столах»: «Философские основания гуманитарной психологии», «Вызовы современности и проблема психологического здоровья», «Христианская психология».

Общий результат этих обсуждений и конференции в целом можно свести к следующему: 1) доминирование экономического принципа в управлении социальными системами, как это обстоит в настоящее время, над принципом развития человека и общества уже привело к преобладающему развитию техносферы к неконтролируемому росту числа и масштабов экологических и гуманитарных катастроф, к неконтролируемому использованию информационного оружия, выступающего основным средством управления массами и т.п., 2) становление гуманитарной парадигмы в психологии позволяет приступить к продуктивному решению острой проблемы современности – проблемы развития и защиты «собственно человеческого в человеке».

Материалы конференции опубликованы в тематическом выпуске журнала «Известия ТРТУ» (Таганрог: Изд-во ТРТУ, 2005.№7.208 с.).

**Санкт-Петербургский государственный университет  
Факультет психологии СПбГУ  
Студенческое научное общество  
Санкт-Петербургское психологическое общество  
Профсоюз студентов и аспирантов СПбГУ**

***проводят с 5 по 10 февраля 2006 года в г. Санкт-Петербурге  
Шестую Международную Зимнюю психологическую школу  
студентов,  
аспирантов и молодых специалистов***

**«ПСИХОЛОГИЯ: ИССЛЕДОВАНИЯ И ПРАКТИКА»**

**Цель Школы:** обмен опытом между студентами, аспирантами, преподавателями и практикующими психологами СПбГУ, вузов РФ, стран ближнего и дальнего зарубежья.

**Задачи Школы:** обсуждение актуальных проблем психологии; знакомство с новыми разработками и особенностями различных психологических школ, приобретение нового опыта и активный отдых .

**Основными формами работы Школы:** презентации, семинары-практикумы, демонстрационные тренинги, круглые столы, лекции, мастер-классы, дискуссии.

**Направления работы Школы:**

1. Общая психология и методология психологического исследования;
2. Клиническая и специальная психология, психофизиология и психотерапия;
3. Организационная психология и бизнес-консультирование;
4. Социальная и политическая психология;
5. Психология развития;
6. Психология семейных отношений и семейное консультирование;
7. Междисциплинарный подход в изучении человека;
8. Психология образования;
9. Социальное проектирование.

**Академия педагогических наук Украины**  
**Институт психологии им. Г.С. Костюка АПН Украины**  
**Лаборатория социальной психологии**  
**Центральный институт последипломного педагогического**  
**образования АПН Украины**  
**Кафедра педагогики высшей школы и прикладной психологии**  
**проводят 20 марта 2006 года в г. Киеве**  
**научно-практическую конференцию**  
**«Социализация личности в условиях системных изменений:**  
**теоретические и прикладные проблемы»**

Работа конференции будет организована по следующим направлениям:

1. Методологические и теоретические проблемы исследования социализации личности: история развития и современные теоретические подходы к проблеме, определение основных понятий теории социализации.
2. Онтогенетичний аспект проблемы социализации личности: стадийность и особенности возрастных стадий социализации, индивидуализация и типизация как закономерности социализации личности. Проблема формирования идентичности личности: определение содержания основных компонентов идентичности, особенности ее формирования на разных возрастных стадиях социализации.
3. Социализация личности как социальная матрица общества: социальная нормативность как функция взаимодействия индивидов. Процесс социализации и социальные ценности современного общества. Социальные идеалы, стереотипы, социальные роли в процессе социализации. Культура общества и её социализирующая функция, кросс-культурные исследования.
4. Институты (агенты) социализации личности: семья, групповые объединения, институты образования, права, религии и др. Механизмы социализации личности: деятельность, общение, интериоризация, идентификация и др.
5. Исследование отдельных моделей социализации: экономическая, политическая, профессиональная, экологическая, валеологическая, религиозная, полоролевая социализация и др.
6. Ресоциализация личности: актуальные теоретические и прикладные проблемы в эпоху общественных трансформаций. Проблема девиантного поведения.
7. Методы исследования и психологические технологии оптимизации процесса социализации личности. Мастер-классы по технологиям влияния и коррекции составляющих процесса социализации личности.

Рабочие языки: украинский, русский.

**Международная Ассоциация Прикладной Психологии  
Греческое Психологическое Общество  
Ассоциация Греческих Психологов**

*проводят 16-21 июля 2006 года в г. Афины, Греция*

**26-ой МЕЖДУНАРОДНЫЙ КОНГРЕСС ПРИКЛАДНОЙ ПСИХОЛОГИИ**

**Основная цель** проведения Конгресса будет посвящена освящению вклада психологии в изучение проблем личности и общества.

**Научная программа** будет состоять из заранее запланированных основных докладов, представления статей и президентских выступлений, групповых и индивидуальных представлений. Групповые представления будут состоять из симпозиумов, заранее запланированных Подразделениями, симпозиумов и стендовых докладов, организованных научным комитетом, мастерских продолженного образования и групповых дискуссий. Индивидуальные представления будут состоять из устных научных докладов, часов, отведенных для бесед с выдающимися психологами, и просмотров фильмов/видео.

Кроме того, конгресс будут включать обширную публикацию, технологические и психологические сообщества. Будут организованы возможности, как для профессиональных посещений психологических центров, так и для посещения культурных мероприятий Афинского Фестиваля, археологических достопримечательностей и других туристских мест в Афинах и близлежащих областях.

## **ОБЪЯВЛЕНИЯ О ЗАЩИТАХ ДИССЕРТАЦИЙ НА СОИСКАНИЕ УЧЕНОЙ СТЕПЕНИ ДОКТОРА ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ НАУК**

*Диссертационные советы объявляют, что диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук представили следующие соискатели:*

1. Барышева Тамара Александровна: «Психологическая структура и развитие креативности у взрослых» (19.00.13) в Санкт-Петербургский гос. ун-т (199034, С.-Петербург, Университетская наб., 7/9, т. 328-94-08).

2. Дементий Людмила Ивановна: «Ответственность личности как свойство субъекта жизнедеятельности» (19.00.01) в Гос. ун-т – Высшую школу экономики (101990, ул. Мясницкая, 20, т. 771-32-36).

3. Демин Андрей Николаевич: «Личность в кризисе занятости: стратегии и механизмы преодоления кризиса» (19.00.01) в Кубанский гос. ун-т (350040, Краснодар, ул. Ставропольская, 149, т. 219-95-02).

4. Копылова Наталья Вячеславовна: «Психолого-акмеологические закономерности и механизмы становления иноязычной коммуникативной компетентности будущих специалистов» (19.00.13) в Российскую акад. государственной службы (119606, Москва, просп. Вернадского, 84, т. 436-98-82).

5. Хвостов Андрей Анатольевич: «Структура и детерминанты морального сознания личности» (19.00.01) в Московский педагогический гос. ун-т (119992, Москва, ул. М. Пироговская, 1, т. 246-11-02).

6. Цветков Вячеслав Лазаревич: «Психология деятельности сотрудников органов внутренних дел по профилактике и преодолению асоциального поведения малолетних» (19.00.03) в Московский ун-т МВД России (117437, Москва, ул. Академика Волгина, 12, т. 424-09-30).

7. Черникова Тамара Васильевна: «Психолого-педагогические основания профессионального развития специалистов образования и социальной работы» (19.00.07) в психологический ин-т РАО (125009, Москва, ул. Моховая, 9, к. «В», т. 202-88-76).

## ***Сведения о порядке подачи публикаций***

В журнале могут быть опубликованы оригинальные теоретические и экспериментальные работы по различным разделам психологии, а также обзоры отечественных и зарубежных исследований.

В редакцию принимаются материалы на дискете в редакторе Word, набранные 14-м кеглем через 1,5 компьютерных интервала (все поля по 2,0 см), объемом не более 20 страниц, включая список цитированной литературы. При наборе использовать стандартные гарнитуры шрифта: Times или Arial.

Цитированная в статье литература (автор, название, место, издательство и год издания) приводится в алфавитном порядке в виде списка в конце статьи. Литература на иностранных языках дается после отечественной. В тексте ссылка на источник делается путем указания (в квадратных скобках) порядкового номера цитируемой книги или статьи, через точку с запятой – цитируемых страниц. Материалы для раздела «Научная жизнь» принимаются лишь в течение двух месяцев после окончания срока проведения соответствующего мероприятия (съезда, конференции, симпозиума и т.д.)

Рисунки представлять на дискете отдельными файлами в формате TIF или PCX с распечатками и перечнем подрисуночных подписей. Допускается представление рисунков в редакторе Word внутри текста статьи.

К статье прилагаются резюме объемом не более 0,5 стр. и ключевые слова, а также сведения об авторе (фамилия, имя и отчество, домашний почтовый адрес с индексом, телефон, специальность, ученое звание, место работы и должность, фотография в электронном формате TIF с разрешением не менее 300 dpi, либо фотокарточку размером не менее 10x15 см).

Материалы, направляемые в редакцию, должны быть представлены на двух языках: русском и английском.

Статьи, направленные авторам на доработку и не возвращенные в редакцию к обозначенному сроку, исключаются из портфеля редакции.

По всем вопросам публикаций обращаться по адресу:  
344038, Ростов-на-Дону, пр. Нагибина, 13, ком. 218а,  
Редакция журнала «Российский психологический журнал».  
Тел. 43-07-67; факс 43-08-05; E-mail: rpj@psyf.rsu.ru

*Научно-аналитическое издание*

**РОССИЙСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ**

**2005**

**ТОМ 2 № 4**

ИБ № 019

Лицензия ЛР № 06160 от 29.10.2001 г.

Сдано в набор 05.12.2005. Подписано в печать 29.12.2005.  
Формат 62×94<sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Бумага офсетная. Гарнитура AGForeigner.  
Печать офсетная. Усл. п. л. 13,45. Уч.-изд. л. 10,11  
Тираж 800 экз. Заказ № 417.

Отпечатано с готовых диапозитивов в типографии ООО «Талер».  
344011, г. Ростов-на-Дону, пер. Гвардейский, 13.