

ВЕСТНИК

ЮЖНО-УРАЛЬСКОГО №31 (131)
ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА 2008

ISSN 2071-3053

СЕРИЯ

«ПСИХОЛОГИЯ»

Выпуск 1

ПОСВЯЩАЕТСЯ
65- ЛЕТИЮ ЮЖНО-УРАЛЬСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

Редакционная коллегия:

д.пс.н., член-корр. РАО Асмолов А.Г.,
д.пс.н., проф. Батурин Н.А. (отв. редактор),
к.м.н., доц. Бербин М.А. (отв. секретарь),
д.пс.н., проф. Грязева-Добшинская В.Г., д.пс.н., проф. Доценко Е.А.,
д.пс.н., проф. Зинченко Ю.П., д.пс.н. Знаков В.В.,
д.пс.н., член-корр. РАО Малых С.Б., д.пс.н. Солдатова Е.Л.,
д.пс.н. Ушаков Д.В.

СОДЕРЖАНИЕ

Обращение к читателям.....	3
Знакомимся: факультет психологии Южно-Уральского государственного университета!	5
НЕДОСПАСОВ В.О. Становление психологии на Южном Урале.....	8
БАТУРИН Н.А. Психология оценки: общие представления, дифференциация понятий и области изучения.....	17
ГРЯЗЕВА-ДОБШИНСКАЯ В.Г. Экзистенциально-психологические основания арт-тренингов креативности для лидеров и команд.....	32
СОЛДАТОВА Е.Л. Психологическое содержание нормативных кризисов развития личности взрослого человека	39
БЕРЕБИН М.А., ПРАВИЛО Е.С. К вопросу о патопсихологической квалификации гиперактивного расстройства с дефицитом внимания.....	48
РЯЗАНОВА А.Ю. Табличный метод психологической диагностики органического расстройства личности при решении задач военно-врачебной экспертизы	56

БАТУРИН Н.А., ПИЧУГОВА А.В. Компендиум психодиагностических методик России: описание и первичный анализ	63
МАРКОВСКАЯ И.М. Лидерство: командный подход	69
КУРГАНСКИЙ Н.А. Подходы к психометрике психических состояний	73
ДОЦЕНКО Е.Л. Лицо, имя и голос как социальные характеристики личности.....	78
Summary	86
Сведения об авторах	89
Приглашение на всероссийскую научную конференцию «Современная психодиагностика в изменяющейся России»	90

ОБРАЩЕНИЕ К ЧИТАТЕЛЯМ

Дорогие читатели!

Этим номером мы открываем выпуск журнала «Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Психология».

Южно-Уральский государственный университет является одним из самых крупных академических высших учебных заведений Российской Федерации. По результатам проводимой в 2000–2006 гг. Министерством образования РФ комплексной оценки деятельности высших учебных заведений страны наш вуз регулярно входил в десятку лучших классических университетов страны. Научные достижения сотрудников Южно-Уральского государственного университета публикуются в «Вестнике Южно-Уральского государственного университета». Большинство из выпускаемых в 2007 году серий «Вестника» входят в рекомендуемый ВАК «Перечень ведущих рецензируемых журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертации на соискание ученой степени доктора и кандидата наук». Планируется, что наш журнал также будет внесен в этот Перечень, и это будет способствовать дальнейшему развитию психологической науки и практики, стимулировать подготовку квалифицированных научно-педагогических работников в области психологии.

Надеемся, что новая серия «Психология» нашего «Вестника» займет достойное место среди других научных изданий Южно-Уральского университета, а также в ряду уже выпускаемых психологических журналов страны.

Редакция отдаёт себе отчет, какую огромную ответственность она налагает на себя при выпуске в свет новой серии. Возвращение интереса к гуманитарной науке и очевидные достижения психологической науки и практики, очевидный интерес специалистов психологов и непсихологов к психологическим феноменам, существенное увеличение числа вузов, проводящих подготовку психологов и другие очевидные проявления «Ренессанса» отечественной психологии привели к появлению большого числа публикаций по психологической проблематике. Анализ опубликованных материалов показывает, что лишь не многие из них соответ-

ствуют современным международным требованиям, а представленные в них результаты теоретических, прикладных и экспериментальных исследований не соотносятся с достижениями зарубежной психологии. Редакция ставит одной из своих задач выпуск журнала, соответствующего лучшим образцам периодических научных изданий, существующим в современной зарубежной и отечественной психологической науке. Поэтому все выпуски будут сопровождаться краткими резюме на английском языке, а в дальнейшем предполагается выпускать один обзорный номер журнала в год на английском языке с дайджестами опубликованных в течение года статей. С помощью Российского психологического общества этот номер будет распространяться по адресной рассылке в ведущие зарубежные психологические центры, а также размещаться в Интернет-ресурсах.

Происходящие в последние десятилетия кардинальные изменения общественно-политическом и экономическом укладе нашей страны приводят к усилению влияния психологии на повседневную жизнь нашего общества. Это требует пристального внимания психологического сообщества к существующим явлениям проблемам и широкого их освещения на страницах специально издаваемого журнала.

Журнал будет рассчитан на специалистов-психологов и профессионалов в смежных областях, а также на широкий круг читателей, проявляющих интерес к психологии. Большинство публикуемых материалов может представить интерес и для зарубежного читателя.

Журнал будет представлен разделами: «Методологические и теоретические вопросы психологии», «Проблемные статьи», «Тематические статьи» (по базовым направлениям современной психологии), «Психологическая диагностика», «Психологическое образование и вопросы психологической практики», «Дискуссии, рецензии, обзоры, критика и библиография», «Краткие сообщения», «Редакционная почта» и т.п. Каждая статья предваряется резюме на английском языке и информацией об авторах публикаций. Планируется так же выпуск электронного варианта этой серии вестника. Предпо-

лагается достаточно высокий уровень периодичности издания – 2 раза за полугодие.

Планируется также издание тематических сборников статей в качестве приложений к выпускам журналов серии «Психология» Вестника ЮУрГУ. Кроме того, в плане повышения уровня информированности подписчиков и читателей журнала предполагается формировать реферативные списки отечественных и зарубежных журналов с тематическими перечнями и аннотациями статей, получивших наивысшие индексы цитирования по темам и проблемам, наиболее часто обсуждавшимся профессиональной общественностью. Для научных руководителей и соискателей ученых степеней может оказаться полезной справочная информация планируемых к защите и защищенных диссертациях по научным специальностям и темам, наиболее близких профилю диссертационных советов специальностей 19.00.01, 19.00.05, включая информацию, связанную с деятельностью специализированного диссертационного совета в Южно-Уральском государственном университете. В электронном сопровождении выпущенных номеров предполагается приводить списки тематических сайтов и ссылки на них, а также ссылки на другие актуальные электронные ресурсы с возможностью Интернет-навигации.

В содержательном плане редакционной коллегии представляется целесообразным развернуть на страницах журнала дискуссии на современные темы, в том числе и отклики по проблемам, дискутируемым в других изданиях психологической направленности. Такого рода «перекрестность» дискуссий позволит более активно обсуждать актуальные проблемы отрасли и привлечь к этому большее число специалистов. Планируется введение рубрики «Журналистское интервью» как, возможно, не очень журнальная форма представления материала в научном издании, но, по нашему мнению, оживляющий его академический фон способ отражения авторской точки зрения.

Разумеется, предлагаемый план журнала является лишь схемой. Практическая деятельность всегда вносит свои коррективы, и редакция оставляет за собой право менять указанные разделы или вводить новые. И в этом отношении помощь и доброжелательная критика читателей была бы крайне полезной.

С уважением к авторам и читателю – редакционная коллегия журнала «Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Психология».

ЗНАКОМИМСЯ: ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ ЮЖНО-УРАЛЬСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА!

В 1996 году в Южно-Уральском государственном университете (ЮУрГУ) был образован первый на Южном Урале факультет психологии. В 1996 году в состав факультета входили две кафедры, в настоящее время он имеет пять кафедр, на которых преподают 8 профессоров, среди которых 5 докторов психологических наук и по одному доктору медицинских и педагогических наук. На факультете трудятся 30 доцентов, кандидатов психологических, педагогических и медицинских наук.

Декан факультета психологии со времени основания и по настоящее время – профессор, доктор психологических наук Батурин Николай Алексеевич. В создание факультета он вложил свой организационный талант, помноженный на богатый опыт научной, практической и преподавательской работы в области психологии: в разные годы. Н.А. Батурин – автор более 100 публикаций, в числе которых монографии, статьи в центральных журналах, учебные пособия; он редактор пяти томов научных трудов сотрудников факультета, 80 тематических сборников и тезисов научных конференций. Н.А. Батурин – вице-президент Федерации психологов образования России, член президиума Учебно-методического объединения по психологии университетов России, председатель филиала этого УМО в Уральском регионе, член Президиума и Экспертного совета Российского психологического общества. За многолетний плодотворный труд он отмечен нагрудным знаком «Почетный работник высшего профессионального образования РФ» (2006).

Кафедра общей психологии (зав. кафедрой – Батурин Николай Алексеевич, доктор психол. наук, профессор) основана в 1996 году. Преподаватели кафедры ведут подготовку по общепрофессиональным психологическим дисциплинам и некоторым специальным дисциплинам стандарта подготовки специалиста и бакалавра. Одна из первых кафедр в Уральском регионе начала вести подготовку и выпуск бакалавров. Именно открытие первого этапа уровневой подготовки позволило ныне кафедре и факультету выйти на работу по выпуску магистров пси-

хологии. Сегодня на кафедре ведется подготовка по следующим магистерским программам: психологическое консультирование, социальная психология, специальная психология, психология инновационного менеджмента. При кафедре открыта аспирантура по специальности 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии». В структуре кафедры общей психологии имеется четыре лаборатории: лаборатория, осуществляющая программное и техническое обеспечение компьютерного класса, мультимедийных лекций, тестирования, виртуальной библиотеки; лаборатория тренинговых форм активного обучения; учебная лаборатория социальной психологии творчества и арт-коммуникаций; лаборатория психодиагностики, осуществляющая актуальные исследования в области разработки и применения психодиагностических методик.

Кафедра психологии развития (зав. кафедрой – Солдатова Елена Леонидовна, доктор психол. наук, доцент) образована в 1999 году, осуществляет подготовку студентов по специализации «Психология развития, возрастная психология» и по магистерской программе «Психология развития». На кафедре ведутся активные исследования в области акмеологии, развития личности в различные периоды ее формирования, изучается проблема нормативных кризисов личности, актуальные проблемы педагогической психологии и психологического сопровождения образовательного процесса. Научные разработки сотрудников кафедры получали гранты на конкурсах исследовательских проектов, дипломы Министерства образования РФ и другие награды. Результаты исследований нашли отражение в более чем 70 опубликованных статьях, тезисах докладов и монографии. При кафедре постоянно работает лаборатория активных методов обучения. Все 100 % преподавателей кафедры имеют дополнительную квалификацию в области психологического консультирования и тренинговой работы, ведут практическую деятельность. Кафедра ежегодно проводит Региональную (а с 2008 г. – и Межре-

гиональную) Олимпиаду по психологии для школьников.

Кафедра социальной психологии (зав. кафедрой – Марковская Ирина Михайловна, канд. психол. наук, доцент) существует в качестве самостоятельного подразделения факультета с 2000 года, однако первый выпуск психологов со специализацией «социальная психология» состоялся уже в 2001 г. С 2008 года открывается магистерская программа «Психология управления персоналом». Преподаватели кафедры, создавшие новую не только на факультете, но и в городе специализацию, продолжили направление, развиваемое в СПбГУ и МГУ, где и защитили свои диссертации четыре сотрудника кафедры. Свою работу кафедра направляет на изучение проблем и практических вопросов кадрового менеджмента, психологии управления развитием персонала, социально-психологических исследований в области лидерства, маркетинговых исследований и других актуальных проблем этой отрасли психологии.

Кафедра клинической психологии (зав. кафедрой – Бербин Михаил Алексеевич, канд. мед. наук, доцент), существует с 2002 года, но выпуск специалистов в области клинической (медицинской) психологии ведется с 2001 года. Сегодня подготовлено свыше 90 специалистов в этой области психологии. В результате такой работы кафедры за последние 7 лет численность психологов в системе здравоохранения Челябинской области выросла вдвое. Преподаватели кафедры имеют авторитет в среде медицинских научных и практических работников, сами обладают большим опытом клинической и психологической практики, что позволяет вести выпускать специалистов, подготовленных для работы в системе здравоохранения и коррекционного образования. С 2003 года осуществляется переподготовка специалистов с высшим образованием по программам «Клиническая психология» и «Медицинская психология». С 2007 года открыта подготовка по специальности 030302 «Клиническая психология», организовано изучение клинической психологии в рамках магистерской программы. Научные исследования сотрудников кафедры проводятся в области проблем психической адаптации личности, психологии больного, болезни и здоровья, взрослой и детской клинической нейропсихологии, патопсихологии и экс-

пертной психологической практики, современная клиническая (медицинская) психодиагностика. Кафедра является опорной научно-практической структурой сообщества врачей-психотерапевтов и медицинских психологов учреждений здравоохранения Челябинской области.

Кафедра прикладной психологии (зав. кафедрой – Шакурова Зинаида Александровна, канд. психол. наук, доцент). На базе кафедры с 1996 года начал работать факультет психологии, а сама она была передана факультету под своим нынешним названием. Кафедра является общеуниверситетской и ведет преподавание различных дисциплин психологической направленности на других факультетах университета. За последние 5 лет преподаватели кафедры защитили 3 кандидатские диссертации и 1 докторскую, изданы две монографии. С 1990 года при кафедре существует структурное подразделение «Детский психологический центр», способствующий творческому развитию школьников (олимпиады «Шаг в будущее», областные соревнования и европейские фестивали по программе «Одиссея разума»).

Научная жизнь на факультете отличается обилием событий и направлений деятельности: преподавательская и студенческая ежегодные конференции, ежегодные олимпиады по психологии, круглые столы и мастер-классы дипломированных специалистов, деятельность психологических лабораторий и творческих научных групп.

За более чем десятилетнюю историю факультета психологии сформировались следующие научные школы и направления научных исследований: «Психологическая оценка и тестирование» (проф. Н.А. Батурин), «Медико-психологические аспекты расстройств адаптации у лиц с нарушениями психофизического развития» (проф. Л.С. Рычкова), «Социальная психология творчества и инновационного менеджмента» (проф. В.Г. Грязева-Добшинская), «Системогенез личности: идентичность и кризисы» (проф. Е.Л. Солдатова), «Психологические механизмы нарушений психической адаптации личности» (доц. М.А. Бербин).

Студенты факультета психологии регулярно участвуют в студенческих конференциях, летних и зимних психологических школах других вузов (Санкт-Петербургский, Московский, Кемеровский, Новосибирский, Томский университеты и др. вузы). Ежегод-

но выпускаются сборники материалов научно-практических студенческих конференций, где широко представлены исследования студентов, занимающихся вопросами методологии, общей психологии, психодиагностики и т.д. Несколько студентов получают почетные стипендии Президента России, Правительства и стипендию губернатора Челябинской области.

С 2007 г. на базе факультета психологии ЮУрГУ действует Уральское Региональное бюро Совета по психологии УМО по классическому университетскому образованию. Факультет как структура координирующего университета выполняет большую работу по организационному, нормативно-методическому и содержательному сопровождению образовательного процесса и подготовки бакалавров, специалистов и магистров психологии в условиях введения уровня образования. В рамках работы Регионального Бюро проводится работа по подготовке добровольной сертификации психологов, поддержке изданий учебной и учебно-методической литературы по дисциплинам федерального и регионального компонентов образовательных стандартов. Факультет имеет все основания считаться одним из самых активных участников разворачивающейся в настоящее время работы по совершенство-

ванию системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации в области психологии образовательного. Одним из проявлений такого статуса факультета психологии является принятие решения об издании серии «Психология» журнала «Вестник Южно-Уральского государственного университета», качество и научная ценность публикаций в котором послужили основанием принятия ВАК РФ решения о включении его основных серий в перечень рецензируемых журналов.

Надеемся, что представленная информация позволит читателю лучше познакомиться с факультетом психологии ЮУрГУ, его научной и учебно-исследовательской деятельностью, организовать широкое сотрудничество в области актуальных проблем и вопросов научной и практической психологии.

Факультет психологии Южно-Уральского государственного университета.

Адрес: 454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 76, ауд. 372, факультет психологии.

Контактный телефон: (351) 267-99-81, 267-94-63.

Факс: 265-73-38.

E-mail: psy@psy.susu.ac.ru

Web-адрес: www.psy.susu.ac.ru

СТАНОВЛЕНИЕ ПСИХОЛОГИИ НА ЮЖНОМ УРАЛЕ

В.О. Недоспасов
ЮУрГУ

В статье содержится краткий историографический очерк по истории психологии на Южном Урале. Исследованы связи известных отечественных психологов с Челябинской областью на разных этапах развития нашего региона. Показана особая роль Челябинской области в развитии отечественной психологии в период Великой Отечественной войны. Отражен современный этап развития психологии, связанный с деятельностью Челябинского педагогического института и Южно-Уральского государственного университета.

Ключевые слова: история психологии, развитие психологии в Челябинской области, факультет психологии Южно-Уральского государственного университета.

Доподлинно известно, что история Челябинска началась в 1736 году – с основания казачьей крепости на границе с киргизской степью. Назвать с такой же точностью дату основания психологии в России не представляется возможным. Как известно, до официального открытия Психологического института в Москве (1914) она существовала лишь в качестве учебного предмета на философском, а потом на историко-филологическом факультете Московского университета (Ждан, 1993). На первом Всероссийском съезде по педагогической психологии (1906) Г.И. Челпанов сформулировал общее мнение участников о необходимости преподавания психологии в школе, и вскоре её начали изучать в старших классах мужских гимназий. Челябинск был тогда уездным городом, однако мужской гимназии в нем не устроили – обошлись реальным училищем, основанным в 1902 году (Дореволюционный Челябинск, 1997).

В 1910 году в городе открылась учительская семинария, куда принимали юношей, выдержавших экзамен в объёме двухклассного начального училища. На протяжении четырёх лет будущие педагоги штудировали разные предметы, среди которых психология не значилась. И только на летних курсах повышения квалификации учителей в губернском Оренбурге (1914) был объявлен курс лекций по педагогической психологии (Челябинский государственный, 2004). Лектором значился Иван Васильевич Эвергетов, имевший, вероятно всего, духовное образование.

В 1921 году в Челябинске был открыт педагогический техникум, в 1924 году его окончили всего двенадцать учащихся. Эту весьма скромную цифру следует оценивать в соответствии с данными о голоде 1921–1922 годов, принесённом политикой военного коммунизма и сократившем население Челябинской губернии на 3,1 процента (Челябинск: Энциклопедия, 2001). В 1923 году на основе педагогического техникума была организована переподготовка учителей, прослушавших, наряду с другими дисциплинами, 20-ти часовой курс педагогической психологии. Об уровне тогдашнего преподавания в школах можно судить по тому, что в 1931 году на Урале только один из пяти учителей имел высшее образование, а единственный на весь Урал педагогический факультет существовал лишь в составе Пермского университета (Челябинский государственный, 2004). В 1934 году была образована Челябинская область, вскоре в Челябинске был основан педагогический институт. Во всех школах области тогда работали примерно 2500 учителей, из которых только восемь процентов имели высшее педагогическое образование (Челябинский государственный, 2004).

Первым заведующим кафедрой педагогики и психологии, предназначенной для соответствующего образования будущих учителей в педагогическом институте, был В.М. Нефедов, о котором известно немного. Под его руководством преподаватели кафедры проводили исследования, посвящённые организации учебного процесса, но вскоре

Нефедова уволили как «неразоружившегося педолога». Здесь уместно вспомнить постановление ЦК ВКП (б) о запрете педологии, «как лженауки, тормозящей развитие социалистической педагогики» (июнь 1936), хотя существовала и другая подоплека отстранения Нефедова. Примерно в это же время был арестован и обвинён в создании контрреволюционной организации директор института, а следователи получили от несчастного признание, что в «свою преступную организацию» он вовлек и Нефедова. На суде обвиняемый отказался от всех выбитых на допросах «признаниях» и обвинил в клевете всех, кто дал против него показания. В их числе оказался и новый заведующий кафедрой педагогики и психологии П.М. Бобровский (Челябинский государственный, 2004). Трудно представить, что при таких условиях в институте могла осуществляться исследовательская работа по психологии: одно лишь её преподавание с учетом приведённых обстоятельств представляется делом отнюдь не безопасным.

В конце 1920-х годов в Челябинске была построена мощная по тем временам электростанция, что позволило начать строительство заводов: ферросплавного, тракторного, станкостроительного и т.д. На Челябинском тракторном заводе была создана психотехническая лаборатория, изучавшая условия повышения производительности труда рабочих. В организации этой лаборатории в начале 1930-х годов участвовал молодой психолог К.К. Платонов (1906–1984). Лаборатория существовала недолго: в 1935 году был арестован, а затем расстрелян лидер психотехнического направления И.Н. Шпильрейн. После этого все психотехнические лаборатории были уничтожены в ходе очередной идеологической кампании (Колбановский, 1936), которые незамедлительно распространялись из Москвы в провинцию.

В 1937 году из Москвы в Челябинскую область был выслан высококвалифицированный психолог профессор Владимир Михайлович Экземплярский (1889–1957). Причина переезда указана в его автобиографии (архивные документы предоставлены Музеем Челябинского государственного педагогического университета): «в июле 1937 г. выехал из Москвы по распоряжению УНКВД по Московской области «как член семьи осужденной в 1935 г. на 5 лет ИТЛ

жены Беляевой-Экземплярской С.Н.» в Челябинскую область». В справке о трудовой деятельности В.М. Экземплярского увольнение с последнего места работы в Москве – Совет по коммунальному хозяйству – датировано 14 июля 1937 года.

Судьба Экземплярского сопоставима с историей отечественной психологии. По окончании Московского университета в 1911 году он был оставлен для приготовления к профессуре по кафедре философии со специализацией в области экспериментальной психологии. В 1916 году по сдаче магистерского экзамена был утвержден приват-доцентом, в 1921 году защитил в Комиссии историко-филологического факультета Московского университета диссертацию на тему «Учение о типах представления в индивидуальной психологии». После этого Учёный Совет утвердил его в звании действительного члена Психологического института, что соответствовало званию профессора университета. С 1916 по 1921 год Экземплярский преподавал в Московском университете общую, экспериментальную и дифференциальную психологию, и оставил преподавание не по своей воле: в 1921 году вышло распоряжение о закрытии историко-филологического факультета.

Его первая книга «Элементы педагогики. Руководство для средней школы и самообразования» была издана ещё в 1914 году, когда автору исполнилось всего 25 лет. В 1919 году Экземплярский стал заведовать образованным в Психологическом институте отделением прикладной психологии. По результатам исследований были напечатаны его работы: «Экспериментальные исследования типов представления» (1919), «О влиянии быстрого чтения на запоминание у разных типов представления» (1919), «О непосредственном и длительном запоминании у различных типов представления» (1919).

В 1923 году основателя и директора Психологического института Г.И. Челпанова сместили с должности его же ученики К.Н. Корнилов и П.П. Блонский, которые в отличие от своего учителя стали приверженцами марксизма и провозгласили строительство психологии на основе диалектического материализма (Рыбников, 1994). Вслед за Челпановым из института ушли многие его ученики, в том числе В.М. Экземплярский и С.Н. Беляева-Экземплярская. Началась тотальная ревизия психологиче-

ских направлений и школ, в ходе которой гуманитарным наукам предстояли большие изменения по лекалам марксистской «материалистической диалектики».

Прибежищем для сторонящихся этой «диалектики» стала Государственная Академия художественных наук (ГАХН), основанная в 1921 году художником В.В. Кандинским и теоретиком искусства А.Г. Габричевским. Деятельность ГАХН скоро переросла рамки искусствоведения и в ней образовались три отделения: физико-психологическое, социологическое и философское (Марцинковская, Полева, 1998). Экземплярский вспоминал в автобиографии: «С 1923 г. по 1930 г. состоял действительным членом и заведующим психофизической лабораторией Государственной академии художественных наук (ГАХН), где организовал исследования по психологии искусства». Психофизическая лаборатория предназначалась для экспериментального исследования зрительного и слухового восприятия, психологии искусства и творчества, изучения природы эстетических оценок. В ней работали С.В. Кравков, А.А. Смирнов, С.Н. Беляева-Экземплярская, Б.М. Теплов, П.М. Якобсон.

В ту пору Экземплярского интересовала проблема одарённости, были изданы его книги: «Проблемы одарённости» (М.: 1923), «Проблема школ для одарённых» (М.-Л.: 1927). Экземплярский рассматривал понятие одарённости как «некоторый комплекс, а не только сумму изолированных функций». Он отмечал, что «проблема общей одарённости обычно ставилась, главным образом, в смысле определения высоты развития лишь интеллектуальных свойств, ... в качестве идеальной задачи стоит, конечно, определение высоты развития всех основных свойств психической жизни – и интеллектуальной, и эмоциональной, и волевой, и лишь недостаточность имеющихся у нас экспериментальных методов для определения высоты развития эмоционально-волевой сферы, и наоборот, значительное развитие методики количественного исследования интеллекта ограничивают до сих пор интеллектуальной сферой разрешение проблемы». Другие публикации Экземплярского в пору его работы в ГАХН назывались «Воспитание воли» (М., 1929) и «Психология и педагогика памяти» (М., 1930).

В 1930 году ГАХН была закрыта, а многие ее сотрудники арестованы. О своей дея-

тельности после закрытия ГАХН Экземплярский писал в автобиографии так: «С 1930 г. по 1937 г. (до выезда из Москвы) вел научно-исследовательскую работу в области вопросов методики и руководящую методическую работу в Секторе образовательного вещания Радиоуправления (1930–1931 гг.), по заочному обучению во Всесоюзном Институте технического образования, в Научно-методическом кабинете Всесоюзного Комитета по коммунальному хозяйству при ЦИК СССР (1932–1937 гг.). Параллельно вел курсы психологии и педагогики в Рязанском агропедагогическом институте (в порядке выезда), в Московском институте тонкой химической технологии, Московском научно-исследовательском методическом институте и др.».

Соответствуют этой деятельности печатные работы Экземплярского 1930-х годов: «Методика эпизодических радио-лекций в области техпропаганды» (М.: 1932), «Отсев заочников, его причины и борьба с ним. Опыт изучения бюджета времени и темпов работы заочников» (М.: 1933), «Учебно-педагогический процесс в системе заочного обучения» (М.: 1934), «Методы и организация самостоятельной работы заочников» (М.: 1935). Экземплярский был вынужден заниматься преимущественно педагогикой, но это ещё не главное стеснение его свободы.

Экземплярскому шёл 48-й год, когда повелели ему поселиться в селе Шатрово Челябинской области (ныне это территория Курганской области). Чем занимался Владимир Михайлович в этой деревне, можно только гадать: в автобиографии он вскользь упомянул «работу в селе Шатрове», но в листке трудовой деятельности сведений об этом нет, видимо, по каким-то причинам не дали нужную справку, а в результате трудовой стаж разорвался. Молодой Челябинский педагогический институт испытывал тогда острую потребность в квалифицированных преподавателях, и единственным препятствием к приглашению Экземплярского был его статус члена семьи врага народа. Однако ректор института, историк П.Б. Жибарев не побоялся принять опального профессора на работу, к которой Экземплярский приступил 1 сентября 1938 года.

Естественная для непредсказуемого времени осторожность руководства состояла в том, что для начала Экземплярскому поручили преподавать латынь – один из пяти

языков, которыми владел Владимир Михайлович. Позже один из студентов так вспоминал профессора: «при полном внешнем спокойствии он оказывал покоряющее влияние, и всякий, кто соприкасался с ним, попадал под его обаяние. И потому учили мы латынь с увлечением, находя иногда даже веселые способы запоминать нелегкие правила». (История и историки, 2006).

На следующий год Экземплярский получил возможность читать лекции по психологии, а в 1943 году он стал заведующим кафедрой педагогики и психологии и состоял в этой должности до ухода на пенсию в 1956 году. О его преподавательской деятельности можно судить по воспоминаниям бывших студентов: «Самым любимым и досточтимым преподавателем, притом любимым не только студентами исторического и литературного факультетов, но и, скажу без преувеличения, всего института был профессор Владимир Михайлович Экземплярский, читавший курс психологии. Тому способствовали и внешние особенности Владимира Михайловича – человека высокого роста, крупного, во всех отношениях, импозантного: большая голова, в высшей степени интеллигентное лицо, умный, спокойный и выразительный взгляд, медленная, размеренная, типично профессорская речь, величественная манера держаться – все это придавало Экземплярскому масштабность, значительность. Его отличали энциклопедическая образованность, основательное знание своего предмета... Лекции Экземплярского все студенты слушали с удовольствием и интересом, тщательно записывая». И ещё: «читал нам психологию профессор В.М. Экземплярский, память о котором сохранилась у меня на всю жизнь как о человеке высокой культуры» (Челябинский государственный, 2004).

В трудные годы войны Владимир Михайлович сумел издать «Анализ уроков в начальной и средней школе и руководство работой учителя в классе» (Челябинск: Институт усовершенствования учителей, 1943, 32 с.). Сведения об этой маленькой книге можно найти на сайте, посвящённом книгоизданию военных лет 1939–1945. Деятельность Экземплярского была теперь связана с практикой школьной жизни, он активно участвовал в методической работе, читал лекции для учителей и родителей в Доме ученых и на областном радио, неизменно вы-

ступал на учительских конференциях разного уровня. В 1948 году Экземплярскому удалось открыть аспирантуру по психологии.

Последней монографией профессора стали «Очерки психологии учебно-воспитательной работы в школе» (М.: Учпедгиз, 1955. – 166 с.). В следующем году он вышел на пенсию в возрасте 66 лет, а через год с небольшим Владимира Михайловича не стало. Он похоронен в Челябинске на Митрофановском кладбище.

В 1940 году к работе в Челябинском педагогическом институте приступила Софья Николаевна Беляева-Экземплярская, имевшая к тому времени 18-летний опыт исследовательской и преподавательской работы в области психологии, прерванный не по своей воле в 1935 году. В архиве сохранилась её автобиография, написанная при поступлении от руки: «Curriculum vitae» (жизнеописание – лат.). В 1917 году кончила Московский Государственный Университет и оставлена на кафедре философии для подготовки к профессорскому званию. С 1917 по 1935 год работала в Москве в Научно-исследовательских институтах: в Психологическом институте в качестве ассистента, в Государственном институте музыкальной науки в качестве научного сотрудника до 1926 г., с 1926 г. состояла действительным членом этого института и Государственной Академии художественных наук. С 1932 г. вела исследовательскую работу в Государственном научно-исследовательском Институте при Московской консерватории. Работала по делам экспериментальной психологии, психологии искусства и прикладной психологии. Вела преподавательскую работу в должности ассистента (Академия социального воспитания) и доцента (Архитектурно-строительный институт и др.). С 1935 г. по 1940 г. находилась в исправительно-трудовых лагерях по постановлению ОСО НКВД.

Несколько работ из указанного списка выполнены в соавторстве с Б.Л. Яворским – музыковедом, пианистом и композитором, учеником С.И. Танеева (см.: Восприятие ладовых мелодических построений // Труды Гос. Академии Худож. Наук, сборник экспериментально-психологических исследований психофизической лаборатории, вып. 1. – Ленинград, 1926; Восприятие мелодического движения // В кн.: Структура мелодии. – М.: Academia, 1931; Die Gestaltung des Tonkomplexes. // Archiv f. die gesamte Psychologie,

лько один автор – Беляева-Экземплярская (см.: О психологии музыкального восприятия (экспериментальная работа). – М.: Русский книжник, 1926, 110 с.; Музыкальное переживание в дошкольном возрасте // Труды ГИМН, Сборник психофизиологической секции, 1926, 2 п.л.; Психология массового слушателя // Журнал «Музыкальное образование», 1929; Профессиограммы музыкантов // Музыкальное образование, 1930; Grundsatzliches zur Erforschung der Musikalität Psychotechnische // Zeitschrift Munchen, 1928 (номер, посвящённый К. Шрумпфу); Das musikalische Empfinden im Vorschulalter // Zeitschrift f. Angewandte Psychologie, 1926, Bd. 27; Die Auffassung der melodischen Bewegung. «Archiv f. die gesamte Psychologie», 1934, Bd. 96, Н. 3–4). Ещё была статья «Музыка» для Большой медицинской энциклопедии (т.19) и «Музыкальная герменевтика», опубликованная в журнале «Искусство» (1927, кн. 4). Некоторые работы Софьи Николаевны были переизданы спустя много лет, например: Заметки о психологии восприятия времени в музыке // Проблемы музыкального мышления. – М.: Музыка, 1974. – С. 303–329.).

В 1942 году Беляева-Экземплярская была научным консультантом Челябинского областного дома художественного воспитания детей, где проводила лекции-беседы, сопровождая их игрой на фортепьяно. Она считала, что «музыкальное переживание даёт именно такой материал, который трудно уловить сознанием и еще труднее выразить словом».

В 1931–1932 годах одним из мест трудовой деятельности С.Н. Беляевой-Экземплярской стал Институт швейной промышленности. К исследовательской работе в этом прикладном направлении Софья Николаевна была хорошо подготовлена всем своим опытом, накопленным в психофизической лаборатории ГАХН (см.: Об иллюзии выступающих цветов // «Журнал психологии и неврологии», 1924, Т.4; Uber sogenannten hervortretenden Farben // «Zeitschrift Psychologie», Bd.96). Результаты новой работы вскоре нашли отражение в журнальных публикациях (см.: Об окраске рабочих помещений // Малярное дело, 1932, №5; О цвете одежды. // Швейная промышленность, 1932, № 8–9; О форме одежды // Швейная промышленность, № 8–9; Взаимодействие цветов одежды // Швейная промышленность, 1934, № 5; Кон-

траст цветов одежды // Швейная промышленность, 1934, № 6; Наилучшие комбинации цветов одежды // Швейная промышленность, 1934, № 7–9; Пространственная композиция одежды // Швейная промышленность, 1934). И как обобщённый итог этих исследований – монография «Моделирование одежды по законам зрительного восприятия» (М.: Гизлегпром, 1934). В этой книге представлен обзор оптико-геометрических иллюзий и предложены оригинальные идеи их использования в одежде. Через 60 с лишним лет репринтное издание этой книги появилось почти одновременно в «Академии моды» (1996) и Российской государственной библиотеке по искусству (1996).

Во время Великой Отечественной войны в город Кыштым, расположенный в ста с небольшим километрах от Челябинска, был эвакуирован Ленинградский государственный педагогический институт имени Герцена. Между ним и Челябинским педагогическим институтом установилось взаимодействие, и ленинградские преподаватели стали читать лекции в Челябинске. Совет Ленинградского пединститута имел право присуждения учёной степени, и Софья Николаевна представила ему кандидатскую диссертацию на тему «Психология восприятия музыки», обобщающую её прежние исследования по этой проблеме. 5 октября 1943 года она защитила диссертацию, а в следующем году была утверждена в учёном звании доцента по кафедре «Педагогика и психология», которой в то время заведовал её муж, профессор В.М. Экземплярский.

Начиная с 1944 года, Софья Николаевна вела курс психологии в Челябинском педагогическом институте и одновременно читала лекции в Институте усовершенствования учителей по проблемам художественного восприятия. В 1949 году она сделала доклад в Институте философии, о чём свидетельствует следующая архивная справка: «25 января 1949 г. на заседании сектора психологии Института философии АН СССР доцент С.Н. Беляева-Экземплярская прочитала доклад на тему «Познавательное содержание эмоций». Доклад вызвал к себе интерес, возбудил оживленные прения и был оценен выступавшими положительно. Продолжение работы признано желательным. Зав. сектором психологии Института философии АН СССР, член-корреспондент АН СССР Рубинштейн С.Л.».

Остаётся лишь гадать, отчего не последовало «желательное продолжение» этой работы. Сказались, наверное, тяжкие испытания, доставшиеся незаурядной женщине, сумевшей пережить и гонения, и каторжный труд, и военное лихолетье. После смерти мужа, последовавшей в конце 1957 года, Софья Николаевна вышла на пенсию и навсегда покинула Челябинск.

Одной из важнейших научно-практических задач, решаемых психологами во время Великой Отечественной войны, стало восстановление боеспособности и трудоспособности раненых бойцов. Основными центрами, где осуществлялась эта работа, сделались тыловые эвакуационно-восстановительные госпитали. В самом начале войны на базе санатория Кисегач был развернут реабилитационный нейрохирургический эвакуационный госпиталь 3120, в котором работала большая группа психологов во главе с Александром Романовичем Лурия (1902–1977), вспоминавшем впоследствии: "Я выбрал для этой цели недавно открытый санаторий на 400 мест в маленькой деревне Кисегач близ Челябинска. Все помещения санатория были переоборудованы для терапевтического лечения и восстановительной работы и уже через месяц я с группой моих бывших московских сотрудников начал работать в госпитале... Госпиталь был скромно оборудован нейрофизиологическими приборами, нейрохирургической аппаратурой и аппаратурой гистологической лаборатории. В таких условиях нам приходилось ставить диагнозы и лечить самые разнообразные нарушения психических функций, начиная с дефектов ощущений, восприятия и движения до нарушений интеллектуальных процессов» (Лурия, 1982).

Вместе с Лурия в Кисегач приехали около 30 квалифицированных специалистов, среди которых был Соломон Григорьевич Геллерштейн, один из основателей отечественной психологии и психофизиологии труда. В эвакуационном госпитале 3120 он организовал службу восстановительной трудотерапии, а собранные наблюдения обобщил в книге «Восстановительная трудотерапия в системе работы эвакуационных госпиталей» (1943). Владимир Михайлович Коган, бывший аспирант Л.С. Выготского, до войны работал вместе с Геллерштейном в первой в стране лаборатории психологии труда (см.: Коган В.М., Селлецкая Л.И. Воспоминания о первой лабора-

тории психологии труда (К 100-летию со дня рождения С.Г. Геллерштейна // Вопросы психологии, 1996, №4). В эвакуационном госпитале ему пришлось решать проблему восстановления функций после черепно-мозговых ранений. После войны он возглавлял психологическую лабораторию Центрального Института экспертизы трудоспособности инвалидов в Москве, а его докторская диссертация (1963 год) была посвящена исследованию афазий.

Активное участие в восстановлении психической деятельности тяжело раненых бойцов принимали Блюма Вольфовна Зейгарник и Сусанна Яковлевна Рубинштейн, аспирантка А.Р. Лурия (см.: Зейгарник Б.В. К вопросу о локальном и общемозговом факторах при лобных нарушениях мозга // Невропатология и психиатрия, 1943, Т. 12, № 6). В 1945 году С.Я. Рубинштейн защитила кандидатскую диссертацию на тему «Восстановление трудоспособности у больных с военными травмами мозга». Вместе с ними Работали Э.С. Бейн, Л.Б. Перельман и другие психологи (см.: Бейн Э.С. Аграфия при травматических афазиях // Теория и практика неврологии военного времени, М., 1949.; Перельман Л.Б. Реактивная постконтузионная глухонмота, ее распознавание и лечение, 1943).

В восстановительном эвакуационном госпитале 3120 получили помощь несколько тысяч раненых бойцов. Огромная по объёму практическая работа сочеталась с теоретическим анализом результатов, что позволило А.Р. Лурия сформулировать основные теоретические положения нейропсихологии в качестве самостоятельной дисциплины. Были созданы новые способы психологического тестирования и установлена корреляция результатов тестирования с клиническими и патологоанатомическими данными.

В 1946 году вышло постановление ЦК ВКП (б) «О преподавании логики и психологии в средней школе», по которому, начиная с 1947/48 учебного года, вводилось преподавание этих дисциплин во всех школах Советского Союза. О том, как в конце 1940-х годов решался вопрос с преподавателями психологии в школе, можно судить по рассказу Натальи Багрецовой (Багрецова, 2005): «... в старших классах ввели логику и психологию. Старые учителя не брались: надо было переучиваться. Сунули эти часы Маше. Абрамович Мария Григорьевна (1926–1995), заслуженный учитель РСФСР (1976), читала

лекции в институте усовершенствования учителей, в том числе на тему «Преподавание логики и психологии в средней школе». Она взялась. Сорок восьмая школа была тогда мужская, причем в нее стекались все «сливки» Тракторозаводского района. Много было самостоятельных думающих мальчиков. Новые предметы, преподнесенные умным думающим учителем, им очень понравились, и успех был полный». Абрамович Мария Григорьевна (1926–1995) стала заслуженным учителем РСФСР (1976), читала лекции в институте усовершенствования учителей, в том числе на тему «Преподавание логики и психологии в средней школе».

Несмотря на эти усилия психологов, преподавание психологии в средней школе было прекращено в 1959 году. Формальным поводом для такого решения послужила ссылка на отсутствие квалифицированных преподавателей, которых в большинстве школ не было. В Московском университете преподавание психологии возобновилось в 1942 году, когда открылась кафедра психологии на философском факультете. Она организовала преподавание сначала на отделении психологии философского факультета, а затем и на отделении русского языка, логики и психологии филологического факультета.

В 1947 году части студентов филологического факультета было предложено перейти учиться на отделение русского языка логики и психологии, причём некоторых студентов заставили это сделать в принудительном порядке. Вера Ивановна Малинина, будущий доцент Челябинского педагогического института, перешла на вновь образованное отделение по собственному желанию, руководителем ее дипломной работы был С.Л. Рубинштейн. На всю жизнь запомнила она и других своих учителей: Б.М. Теплова, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина и А.Р. Лурию, поддержавшего Веру Ивановну при утверждении в степени кандидата психологических наук.

На этом же отделении учился челябинец Владимир Дмитриевич Небылицын, впоследствии вписавший свое имя в историю отечественной психологии. А в 1947 году он окончил с золотой медалью 2-ю железнодорожную мужскую школу г. Челябинска и поступил на отделение русского языка, логики и психологии Московского государственного университета. Годом позже стал студентом Владимир Яковлевич Топычканов,

которого через несколько лет судьба сведёт с В.И. Малининой на кафедре педагогики и психологии Челябинского педагогического института. В.Я. Топычканов с 1943 года был в армии, воевал и встретил Победу недалеко от Берлина, в университет он поступил после демобилизации в 1948 году.

В.Я. Топычканов после окончания университета учился в аспирантуре у К.Н. Корнилова, работал в педагогических институтах Актобинска и Архангельска, стал кандидатом психологических наук и в 1959 году прошёл по конкурсу на кафедру педагогики и психологии Челябинского педагогического института. В 1963 году на этой же кафедре начала работать кандидат психологических наук В.И. Малинина, имевшая к тому времени опыт преподавания в педагогических институтах Шуи и Ишима. Вместе с ними работали кандидат психологических наук В.П. Беспечанский и окончившая аспирантуру у профессора Экземплярского Г.М. Мельникова. Преподаватели вели курс психологии на разных факультетах и проводили исследования в области педагогической психологии.

В 1968 году в Челябинске был основан Институт культуры (ныне Государственная Академия культуры и искусств), в котором открылась кафедра педагогики и психологии. В.И. Малинина, всегда равнодушная к разным жанрам искусства, перешла работать во вновь созданный институт, где обучала основам психологии будущих музыкантов и режиссёров. С 1981 г. по 1993 г. на кафедре педагогики и психологии работал Василий Прокопьевич Беспечанский. Его монография «Психология исторического мышления школьников» (1981) представляет целостную научную концепцию социальной ориентации и самоопределения школьников.

В 1965 году приказом министра здравоохранения СССР был введен курс лекций по медицинской психологии для студентов медицинских институтов. В Челябинском медицинском институте (ныне Медицинская академия) преподавание медицинской психологии началось с 1977 года на кафедре психиатрии сначала в форме только лекционного курса, к которому позднее были добавлены практические занятия.

В 1976 году в педагогическом институте была организована первая в городе кафедра психологии, её заведующим стал В.Я. Топычканов. Областью его научных интересов

были психология художественного воображения, психологические аспекты профессиональной ориентации, нервно-физиологические основы психики. Сотрудники кафедры вели преподавание психологии на всех факультетах, разрабатывали и применяли психологические тесты, предназначенные для выявления склонности к педагогической деятельности. Другое направление научных исследований было связано с проблемой психологической подготовки учителя к профессиональной деятельности.

В 1978 году в Челябинской государственной академии физической культуры (в то время она представляла Челябинский филиал Омского института физической культуры) организуется кафедра педагогики и психологии. В 1988 году из неё была выделена самостоятельная кафедра психологии – вторая по очереди рождения в Челябинске. Первым заведующим этой кафедрой стал Н.А. Батурин, а в числе её сотрудников были И.М. Марковская, Е.Л. Солдатова, Е.В. Чумакова, Г.И. Захарова.

Реформой школьного образования СССР, предпринятой в 1988 году, было предусмотрено введение штатной должности психолога в школах. Квалифицированных специалистов для заполнения открывшихся вакансий не было, их надо было научить. В 1989 году Ю.С. Багимов, имевший к тому времени опыт организации психологической службы в Челябинском политехническом институте (ныне ЮУрГУ), выступил с предложением готовить психологов на базе Института усовершенствования учителей. В разработке этого проекта участвовали члены Челябинской областной Ассоциации независимых психологов Н.А. Батурин, В.Г. Грязева, Г.Г. Горелова, М.В. Зюсько, И.И. Опарин, В.П. Беспечанский, В.И. Малинина, Л.Н. Родыгина.

С помощью ГОРОНО был объявлен набор на двухгодичные заочные курсы, к обучению приглашались молодые педагоги, желающие получить психологическую подготовку. Учебные планы и программы подготовили члены Ассоциации независимых психологов, они же проводили занятия со слушателями. Первый выпуск курсантов состоялся в 1991 году, все они получили удостоверения о повышении квалификации, а примерно половина из них заняла штатные должности школьных психологов.

В 1990 году Н.А. Батурин с группой единомышленников организовал очные девятимесячные курсы психологической переподготовки учителей. В декабре 1990 года состоялся выпуск первой группы психологов, в их числе были известные ныне специалисты, такие как доктор психологических наук Е.Л. Солдатова, доктор психологических наук Е.Ф. Ященко, руководители психологических служб А.Б. Уревич и В.А. Глухова.

В том же году в связи с происходившей в стране перестройкой обозначилась необходимость психологического образования инженеров и руководителей производства. Для решения этой задачи в Политехническом институте (ныне ЮУрГУ) была организована кафедра «Прикладной психологии и управления», которую возглавил Ю.С. Багимов. На базе этой кафедры впоследствии был создан факультет психологии Южно-Уральского Государственного Университета.

Объединёнными усилиями челябинских и петербургских психологов в 1993 году был открыт филиал факультета психологии Ленинградского государственного университета (ныне СПбГУ). Филиал существовал на базе психологического центра «ПСИ-ХРОН» (директор Н.А. Батурин), за время деятельности филиала диплом психолога смогли получить более ста человек.

В апреле 1996 года Ученый совет Технического университета принял решение о подготовке психологов. Организация факультета психологии была поручена Н.А. Батурину, в проведении подготовительной работы участвовала инициативная группа психологов: И.М. Марковская, З.А. Шакурова, Е.В. Чумакова, Е.Л. Солдатова, Д.М. Полев, Н.Н. Мельникова.

1 октября 1996 г. Н.А. Батурин был официально назначен деканом факультета психологии, а 2 октября 1996 г., приказом ректора Челябинского государственного технического университета (так именовался в те годы ЮУрГУ) Германа Платоновича Вяткина был открыт факультет психологии в составе двух кафедр: прикладной психологии и общей и возрастной психологии. Организация факультета психологии, наряду с созданием нескольких других гуманитарных факультетов позволило техническому университету приобрести статус классического университета, каким является современный ЮУрГУ.

Литература

1. Багрецова, Н. Челябинск, сороковые / Н. Багрецова // История людей на Южном Урале: альманах. – Челябинск: Изд. дом «Губерния», 2005. – Вып. 1. – С. 223–431.
2. Дореволюционный Челябинск в слове современников. – Челябинск: Центр ист.-культ. наследия г. Челябинска, 1997.
3. Ждан, А.Н. Преподавание психологии в Московском университете (К 80-ти летню Психологического института к 50-ти летию кафедры психологии в Московском университете) / А.Н. Ждан // Вопросы психологии. – 1993. – №4. – С. 80.
4. История и истории. – Челябинск: ЧГПУ, 2006.
5. Колбановский, В.Н. Так называемая психотехника / В.Н. Колбановский // Известия. – 1936. – 23 октября.
6. Лурия, А.Р. Этапы пройденного пути: Научная библиография. / А.Р. Лурия. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 181 с.
7. Марцинковская, Т.Д. Роль Государственной академии художественных наук в научной судьбе Б.М. Теплова / Т.Д. Марцинковская, Н.С. Полева // Вопросы психологии. – 1998. – №4. – С. 94.
8. Рыбников, Н.А. Как создавался Психологический институт / Н.А. Рыбников // Вопросы психологии. – 1994. – №1. – С. 11.
9. Челябинский государственный педагогический университет. – Челябинск: ЧГПУ, 2004.
10. Челябинск: энциклопедия. – Челябинск: Каменный пояс, 2001.

ПСИХОЛОГИЯ ОЦЕНКИ: ОБЩИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ, ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ПОНЯТИЙ И ОБЛАСТИ ИЗУЧЕНИЯ

Н.А. Батурин
ЮУрГУ

В работе содержатся общие представления об оценке как особом психическом феномене, являющимся важнейшим атрибутом психики, и играющим ключевую роль в управлении, как поведением любого человека, так и управлении любой производственной деятельности. В статье отстаивается понимание оценки как специфического способа отражения объективных и выражения субъективных отношений. Проведена дифференциация понятий оценка и эмоции, оценка и измерение.

Ключевые слова: оценка, оценивание, измерения, эмоции, управление, жизнедеятельность, деятельность, непсихологические науки, психологические дисциплины.

Оценка сопровождает человека от момента рождения до смерти. Только родившись о нем говорят, что он «большой» и «толстенький», «смуглый» и «хорошенький», немного позже, что он «умный», «добрый», «справедливый» и так далее. Все это оценки разных видов.

Интуитивно мы чувствуем отличие оценочных форм отражения и описания действительности от прямого познания в виде ощущений, образов восприятия и представления, мыслей, которые мы можем вербализовать в виде дескриптивных высказываний: «солнце светит», «человек движется», «улыбающееся лицо», «дважды два – четыре», когда познаем, изучаем и описываем мир без использования оценок. Причем, безоценочное познание действительности через познавательные и эмоциональные психические процессы – первично. На его основе можно организовать простые формы активности, например, движения и действия, или, например, можно управлять своим поведением в сложнейших ситуациях, опираясь в основном на мышление. Однако для реальной и ежеминутной организации своего поведения и деятельности человек все, что он отразил, познал, понял, должен соизмерить со своими физическими кондициями, со своими потребностями и возможностями, а также с требованиями общества. То есть перевести «прямые» знания о мире и себе на язык понятный и пригодный для использования в процессах управления своим поведением и деятельностью: «приблизиться», «бежать», «употреб-

лять в пищу», «любить» «покупать» и т.д. Таким языком как раз и являются оценки. Поэтому современное представление о важнейших функциях психики соответствует триединству функций в виде последовательности: познание – оценка – действие. Причем, оценка занимает центральное место. В оценке сходятся *настоящее* – знание об объекте, полученное сейчас, «здесь и теперь», прошлое, – выработанное в предшествующем опыте знание о таких объектах и о том, насколько они нужны и важны, и *будущее* – в виде ожидаемого антиципируемого поведения по организации наших объективных отношений. Судя по всему, оценка является одним из основных атрибутов психики.

Важная информация о роли оценивания в организации наших отношений и поведения содержится в исследованиях по Семантическому дифференциалу (СД). СД использовался в тысячах исследований и, как правило, был полезен там, где требуется описать индивидуальное, субъективное отношение испытуемого к каким-то аспектам его окружения или внутреннего мира личности.

Как правило после факторизации исходных данных, выделяются три фактора, которые получили названия Оценки, Силы и Активности (Osgood, 1971). Сразу отметим, что названия эти весьма условны и более глубокий анализ показывает, что все они – и Сила, и Активность, и естественно, Оценка – оценочные по своей природе. Но здесь отметим то, что даже один первый фактор – фактор Оценки субъективной значимости объ-

екта объясняет по данным разных исследований от 50 до 75 процентов изменений.

Как пишут А. Тессер и Л. Мартин: «Наша оценка вещей влияет на то, как мы думаем о вещах [и как поступаем – Н.Б.] значительно сильнее, чем любой другой фактор» (Tesser & Martin 1995, p. 401).

В чем же состоит сущность оценки как психического феномена?

Полезно начать анализ с семантики слова «оценка», т.к. в ней аккумулировано много значений понятия оценка, а, кроме того, производным от этого слова является термин «оценка», используемый в русском языке для обозначения всех разновидностей оценок, изучаемых в психологии, во всех других науках и используемый в различных практических областях.

В «Словаре современного русского языка» в статье об оценке приведено четыре значения: 1) оценка как *действие* по значению глаголов оценить, оценивать; 2) оценка как *стоимость, цена* чего-либо; 3) *мнение, суждение* о качестве, характере кого-то, чего-то; 4) *отметка*, выставленная преподавателем (Словарь ..., т. 5, с. 14).

Первое, на что следует обратить внимание, – это наличие у слова «оценка» двух самостоятельных функций: обозначение *процесса*, действия, в результате которого возникает мнение, суждение или определяется стоимость и так далее, и обозначение самого *результата* такого процесса в виде цены, отметки, оценочной категории или оценочного суждения. Эти два значения или функции разговорного слова сохранились и у научного термина «оценка». В различных науках, в том числе и в психологии, *оценка* – это и действие (процесс), и результат действия, что, естественно, вносит свою лепту в возникновение противоречий и в науке, и в практике. Поэтому в дальнейшем там, где требуется различие этих значений, оценка как действие (процесс) будет называться «оцениванием».

Второе значение слова «оценка» как «стоимость, цена чего-либо». В буквальном смысле, как денежное выражение стоимости товара (цена), оно употребляется в основном в экономических науках, а в переносном (как определенная *ценность* предмета или явления) широко распространено в различных науках и литературе. В связи с этим значением возникает вопрос об этимологической основе слова «оценка». На первый

взгляд, кажется очевидным, что это слово происходит от слова «цена». Однако непонятно, какая цена лежит в его основе: в денежном или ценностном выражении, так как неизвестна этимология самого слова «цена». В принципе «цена» в денежном выражении появилась сравнительно поздно в истории развития общества. Естественно, что к этому моменту оценка в третьем значении этого слова как «мнение, суждение о качествах, характере кого-то, чего-либо» уже существовало. Об этом говорят этнографические исследования современных племен, не знакомых с ценой и деньгами (Фрезер, 1983).

Использование оценки как синонима отметки, то есть в четвертом значении слова, распространено преимущественно в разговорном языке, а в науке эти термины дифференцируются. *Отметка* – это принятая в основном в учебных заведениях «форма числового выражения *оценки* знаний, умений и навыков учащегося» (Ананьев, 1935, Амонашвили, 1984, с. 11 и др.).

Очевидно, что наиболее широкое содержание имеет третье значение слова «оценка». Возможно, что это исторически и наиболее древнее его значение. В формулировке этого значения существенным является то, что в нем, хотя и имплицитно, но, тем не менее, присутствует субъект, который является источником процесса оценки, производства мнения, так как «мнение», как известно, – это выражение субъективной точки зрения по какому-либо поводу. С учетом всего сказанного третье значение слова можно более полно изложить следующим образом: оценка – это процесс и результат выражения субъектом своего мнения, суждения о качестве, характере кого-либо, чего-либо.

Термин «оценка» используется практически во всех науках. Однако его употребление существенно зависит от того, применяется он в значениях общелитературного языка, то есть по сути дела, оставаясь словом, или же превращается в специальный термин со специфическими общенаучными значениями (при этом в одном и том же тексте он может употребляться одновременно и как термин и как слово). К таким значениям относятся: оценка в смысле комплексной характеристики сложного объекта или ситуации, следующая за детальным их изучением и описанием (например, оценка рентабельности предприятия); оценка как процесс и результат вычисления по эмпирически най-

денной формуле или чаще всего как результат приближенного измерения свойств предметов или явлений (например, оценка вероятности события); оценка как процедура перевода континуумного параметра с широким диапазоном значений в несколько дискретных значений с обозначением их специфическими оценочными категориями: «выше или ниже нормы», «очень или не очень перспективно», «высокие, средние или низкие значения» и так далее. Во всех приведенных в качестве примеров и в других общенаучных значениях термина, как правило, отсутствует явный *субъектный* компонент, характерный для оценки. Однако чаще всего присутствует другой специфически оценочный компонент: *критерий*, эталон, норма или основание по отношению к которому дается характеристика, производится измерение или осуществляется деление непрерывности на дискретные «зоны», «уровни». Кроме того, совершенно явно присутствует специфическая оценочная форма выражения оценки.

Очевидно, что житейское понимание явления, зафиксированное в языке в виде слова, и даже значение термина оценка, используемого в научных работах, явно недостаточно для применения в психологии, в которой оценка, как сугубо психическое явление должна пониматься и глубже, и тоньше, и во всем многообразии проявлений.

Во-первых, психологию интересует не только оценки, в виде вербальных суждений, но и оценки имеющие другие формы выражения, например, невербальные, выражающиеся в изменении поведения.

Во-вторых, важное значение имеют оценки, возникающие не на когнитивном уровне, а на эмоциональном. Такие оценки могут либо не осознаваться совсем и выражать в виде переживания, либо осознаваться и приобретать вербальную форму выражения лишь вторично.

В-третьих, оценки могут формироваться без осознания либо всего процесса оценивания, либо его отдельных частей. Например, за рубежом очень активно исследуются автоматизированные оценки и связанный с ними аффективный прайминг (Fazio at al., 1986, 1994; Musch & Klauer, 2002; Hermans at al., 2002).

Наконец, кроме оценок, возникающих в результате процесса оценивания, существуют оценочные явления другой природы – в виде устойчивых интегральных когнитив-

ных образований, суммирующих многократно повторявшиеся оценки и самооценки. А также оценочные образования, как сугубо личностные явления, формирующиеся в течение жизни на основе доминирования потребностей в позитивном или негативном отношении к себе и в позитивном отношении к миру. Например, это Глобальное отношение к себе в форме самоуважения и самооценки и Глобальное отношение к миру в форме оптимизма и пессимизма.

1. Дифференциация понятий

Для формирования представления об оценке очень важным является осознание отличия *оценки* и *измерения*. В психологии довольно часто эти два термина используются как синонимы. Даже в метрологии – науке об измерении – они разведены недостаточно четко. В ней оценка понимается как неточное измерение, к которому прибегают тогда, когда еще невозможно создать или экономически невыгодно разрабатывать специальную единицу измерения (Марков, 1985).

На самом деле отличие оценки и измерения более реальное. Во-первых, существует несколько подходов к пониманию природы «измерения». В производном от метрологии понимании «*измерение*» – это то, сколько раз «одно» укладывается в «другом», например, сколько локтей, аршинов или метров укладывается в длине ткани. При стандартизации измерения «одному», тому, что укладывается в «другом», придается значение эталона (длины в метрах, массы в килограммах, частоты в герцах и так далее).

Классический пример нестандартизированного измерения продемонстрирован в мультфильме «38 попугаев». В нем показано как длина удава может быть *измерена* в попугаях (38 попугаев и 1 крылышко), обезьянах (4 с половиной) и слонах. При *оценивании* же длины удава его нужно сравнить с другими удавами такого же возраста и только тогда можно получить оценку «большой» это удав или «маленький». То есть нужно «одно» сравнивать с «подобным» же. Если бы человек «прикинул» длину удава в метрах, то это было бы *приблизительное измерение*, а не оценка, как часто говорят в обиходе, поскольку «на глаз» определялось бы сколько раз «одно» (метр) укладывается «в другом» (в удаве). Для оценки человек должен сравнить реального удава с совокупным представлением об удавах вообще, точнее, со своими зна-

ниями о тех удавах, с которыми он встречался или о величине которых он что-то знает.

Сходство между некоторыми (подчеркнем – *некоторыми*) видами оценок и стандартизированным измерением состоит в том, что в обоих случаях необходимо что-то принять за «эталон» или «стандарт», или выработать критерий. Но при *оценке* в качестве «эталона» можно использовать либо совокупное знание о том же классе объектов, к которому принадлежит оцениваемый объект, либо, будучи сконцентрированным, такое знание может содержаться, например, и единичном эталонном объекте. При *измерении* требуется, наоборот, сравнивать объект с эталоном, относящиеся к объектам другого вида, чаще всего принятого за единицу измерения.

Второе понимание природы измерения, назовем его математическим, заключается в том, что измерение определяется как «процесс присвоения чисел объектам или событиям согласно правилам». Соответственно психологическое измерение является присвоение чисел характеристикам или свойствам (точнее индикаторам) индивида согласно правилам или процедурам (Психологическая..., 2006, с. 230).

Исходя из этого, измерение включает в себя три основных элемента: измеряемое свойство, набор правил и процедур, и шкалу, презентующую количественные значения уровня данного свойства.

Эти элементы, несмотря на высокую степень формализации, напоминают известные элементы оценивания: предмет оценки или его свойства, правила проведения сравнения познанного свойства с оценочным основанием или оценочной «шкалой». Результат сравнения выражается в одной из трех форм, но в данном случае более адекватно говорить только о когнитивном способе выражения в виде оценочного суждения или присвоение свойству оценочной категории, презентующей степень выраженности, степень предпочтительности и степень соответствия оцениваемого свойства.

При сравнении оценки и измерения обнаруживается как их принципиальное сходство, так и существенные различия. Кроме различий в степени формализации, стандартизации и воспроизводимости, очевидным отличием является форма выражения – числа с их заведомыми преимуществами (измерение) и слова (оценочные категории), по-

зволяющие меньшую дифференциацию и дробность. Кроме того, важные различия существуют между способами формирования измерительных и оценочных шкал.

Степень сродства оценки и измерения нарастает, когда при оценивании субъективные различия выражаются в виде чисел. Это достигается при использовании оценки в научном исследовании. В этом случае формализация и стандартизация процедуры оценки приближается к физическому измерению. А осознанное использование при оценке шкалы определенного вида, как предельно формализованного с помощью специальных процедур оценочного основания, в наибольшей степени сближает оценку и измерение.

Второй важный момент в формировании представлений об оценке – это понимание того, в чем состоит принципиальное отличие *оценок* от *эмоций*. Довольно часто оценки зависят от эмоционального отношения человека к объекту, и казалось, мы всегда положительно оцениваем то, что нам приятно или вызывает радость и отрицательно то, что нам не приятно или вызывает гнев или печаль. Однако эмоции и оценки это не одно и то же. Например, вы можете сильно переживать, расстраиваться и даже плакать в кинотеатре на мелодраме, т. е. испытывать отрицательные эмоции, но при этом оценить мелодраму «очень высоко», «положительно», если она вам понравилась. И, наоборот, посмеявшись на комедии, вы можете в итоге сказать, что фильм – «плохой». В специальном исследовании по этой проблеме испытуемых просили оценить печальные или радостные истории, но перед этим у них вызвали печальное или радостное настроение. Находясь в печали, люди очень высоко положительно оценивали печальные истории и менее высоко-радостные. И, наоборот, находясь в радостном настроении, высоко оценивали счастливые истории и не очень высоко-печальные (Martin et al., 1994). Приведенные примеры показывают, что оценки и эмоции не одно и то же, а в некоторых случаях они имеют противоположное значение по одному и тому же поводу, в других случаях могут влиять друг на друга синергично. Очень красиво развёл оценки и эмоции поэт: «печаль моя чиста». Печаль так же часто оценивают как «светлую», а радость как «безумную», т.е. скорее негативно.

В современной американской социальной психологии оценку изучают, исходя из бихевиоральной парадигмы. В большом обзоре исследований, который называется «Психология оценки» и является главой в книге «Социальная психология. Руководство по базовым принципам», ее авторы А. Тессер и Л. Мартин пишут: «Мы рассматриваем оценку как положительный или негативный ответ (реакцию) на какого-либо человека, идею или вещь, который может выражаться в аффекте, познании и/или поведений» (Tesser & Martin, 1995, p. 404).

В обзоре приведены ссылки на десятки исследований, но в основном это косвенные исследования оценки, поскольку главное внимание в них уделено анализу аттитюда, который почти приравнен к оценке (либо оценка предшествует ему, либо аттитюд проявляется в ней), а так же социальному суждению или просто суждению (judgment), которое чаще всего сводится к оценочному суждению.

Понимание оценки как реакции на стимульный объект ограничивает возможности объяснения одного из принципиальных фактов – изменчивости актуальных оценок – феноменально очевидного и многократно проверенно эмпирически.

Исходя из бихевиориальных позиций, изменчивость оценок – побочный и случайный эффект. «Человек всегда ... стремится к точности. Люди действуют, так как если бы они были честными брокерами, используют любую информацию, которая есть под рукой, стараясь, придти к «беспристрастной оценке» (Tesser & Martin, 1995, p. 421). Поэтому в многочисленных исследованиях оценки их авторы стараются понять и изучить причины, приводящие к изменчивости. Установлены десятки факторов, которые влияют на оценку: это сам объект, его восприятие; объекты, которые случайно появляются до или во время оценки; эмоциональные реакции в момент оценки, во время оценки, влияние контекста и т.д. В целом, это интересные исследования, однако они не отвечают на принципиальный вопрос: изменчивость оценок это случайный или естественный процесс? Из контекста многих работ американских психологов можно сделать вывод о случайной природе изменчивости, возникающей за счет влияния побочных факторов. Исходя же из наших представлений, изменчивость – это естественный атри-

бут любой оценки, если ее понимать не как реакцию, а как специфический способ отражения некоторых видов отношений: тождества – различия, потребностных и социальных. Эти три вида отношений являются объектами отражения трех основных родов оценки (см. Батурин, 1997). Исходя из наших представлений, любое оценивание состоит из подпроцессов отражения объекта оценки, оценочного основания (оценочной шкалы), процесса сравнения и выражения оценки результата в специфической форме. Понимание оценки как отражения отношений легко объясняет природу изменчивости и противоречивости оценок, поскольку и сам объект оценки и субъект, представляющие две стороны объективных отношений, обладают естественной изменчивостью, следствием которой является изменение оценок.

Существует еще одна проблема при понимании оценки как реакции на стимул. Это проблема источника информации о валентности объекта, т.е. о том, откуда человек узнает, что реакция становится (или должна стать) положительной или негативной. Если оценка – это реакция на объект, тогда все содержание знаний, которые человек использует при оценке, он может получить от предмета оценки (или стимула) непосредственно (Gibson, 1979). То есть объект содержит валентную информацию, а человек должен ее только извлечь. Согласно, например, Н. Андерсону люди рассматривают смысл каждого кусочка целого объекта, а потом объединяют его в одно общее суждение. Однако, рассматривая этот вопрос конкретнее, он пишет, что «стимульная информация характеризуется двумя параметрами: местом в шкале ценностей (scale value) и весом значимости (weight) (Anderson, 1981). То есть на проверку оказывается, что от валентности информации, якобы исходящей от стимула, ничего не остается. Все зависит от внутренних конструкторов: шкал ценности и субъективной значимости. А это и есть по сути дела оценочные основания, наличие которых в соответствии с нашими теоретическими представлениями являются важнейшим атрибутом оценки. Что же касается вопроса о дроблении информации и ее последующей интеграции, то это имеет смысл только для некоторого типа объектов – таких, где целое не превышает по своему значению суммы частей. В тех же случаях, когда целое явно больше его частей этот принцип не подхо-

дит. Конечно, иногда хотелось бы «к носу Ивана Ивановича, да приставить бы глаза Петра Петровича, да добавить бы ...», но при этом не известно, что еще получится. Например, И. Хиггинс и В. Холес просили испытуемых оценить различные существительные и прилагательные. Они обнаружили, что испытуемые давали позитивную оценку «хлебу» и «зеленому цветку», но негативную оценку сочетанию «зеленый хлеб» (Higgins & Rholes, 1976).

Собственно о том же, где содержится валентная или ценностная информации много веков спорят философы. Перипетии этих споров подробно рассмотрены в нашей предыдущей монографии (Батурин, 1997). В результате была показана ограниченность понимания как «природниками» ценности и валентности, исходя только из внутренней природы оцениваемого предмета, так и «общественниками», приписывающим и ценность, и валентность объекту только благодаря его полезности обществу (человеку).

Значительно более обоснованно, на наш взгляд, выглядит подход к пониманию оценивания с участием в процессе оценки умственных конструктов. Некоторые исследователи считают, что такие конструкты формируются аналогичным, (но не подобным образом) конструктам, используемым при декодировке сенсорной информации при восприятии. Как пишет Дж. Брунер: «Для восприятия в целом характерно следующее: чтобы ни воспринималось, оно определяется и получает свое значение от класса объектов, к которому оно относится» (Bruner, 1957, p. 124).

То, что для оценки объекта человек сначала должен переработать информацию и создать некий конструкт, который в дальнейшем облегчает оценку, свидетельствуют серии экспериментов проведенных Дж. Лингли и Т. Остромом. Они предъявляли испытуемым три, пять или семь порций информации о человеке, и просили испытуемых оценить его профессиональную пригодность. Принципиальное значение имело время, которое требовалось испытуемым, чтобы сформировать оценочное суждение. Испытуемые не были сами профессионалами в отборе персонала, поэтому предмет оценки для них был новым и у них не было соответствующего оценочного основания. Как и ожидалось, чем больше порций информации давалось испытуемым, тем дольше они формировали суждение, но только

первое суждение. Когда испытуемого просили сделать второе суждение, связанное с похожей профессией, их ответы были одинаково быстры, независимо от того, получали они три, пять или семь порций поведенческой информации. Более того, оценочные суждения по поводу других людей со сходной профессией формировались уже быстрее, чем первое, независимо от количества порций информации (Lingle & Ostrom, 1979).

Таким образом, подводя итоги обсуждения понятия об оценке и оценивании и дифференциации понятий, подчеркнем, что оценка является важнейшим атрибутом психики. Оценки необходимы человеку, чтобы перевести все, что познано на язык пригодный для организации психического управления жизнедеятельностью и деятельностью.

Оценки могут выражаться в виде: 1) оценочных категорий и развернутых оценочных суждений, т.е. вербально; 2) специфических переживаний; 3) изменения поведения и действий без вербального или аффективного трансферта.

В разговорном языке слово «оценка» имеет несколько значений, из которых наиболее подходящим для психологии является «оценка как действие» и оценка как «мнение, суждение о качестве характера кого-то, чего-то».

Как термин «оценка» используется с разными значениями и оттенками значений в различных науках и психологических дисциплинах для обозначения десятков видов оценок, что порождает серьезные научные разногласия и междисциплинарное противоречия. Внутри самой психологии как уже отмечали, существуют проблемы в разграничении оценки и безочечного познания, оценки и измерения, оценки и эмоции, оценки и аттитюда и т.д.

В понимании природы оценки так же нет единства мнений. На протяжении десятилетий в философии, а затем и в психологии не утихают дискуссии, о том, как в оценке появляется валентное значение и собственно оценочное содержание.

По мнению бихевиорально ориентированных психологов и так называемых «философов-природников» содержание оценки находится в самом стимуле или объекте «от природы», а выявляется при оценивании. Оценка при этом понимается как положительная или негативная реакция на стимул – объект.

Когнитивно ориентированные психологи считают, что в процессе оценивания участвуют «умственные конструкты» (образцы, типы, черты) с которыми сравнивается информация о стимуле и делается оценка. При этом на оценку может влиять и актуальная информация, поступающая к субъекту во время оценивания.

В соответствии с концепцией, предложенной в этой работе, оценка – это не реакция на стимул и даже не результат сравнения стимула с конструктом. Оценка понимается как процесс отражения некоторых видов объективных и субъективных отношений, между объектами и (или) субъектами оценки.

2. Области изучения оценки: непсихологические науки

В качестве специального предмета исследования оценка, кроме психологии, выступает и в других науках. Для того чтобы не перегружать дальнейшее изложение подробным анализом проблематики в таких науках, как экономика, педагогика, метрология и медицина, в которых она не является основной, остановимся в каждом случае только на двух моментах: во-первых, на доминирующем значении термина «оценка»; во-вторых, на специфике проблем, связанных с оценкой.

1. В экономике под оценкой (в соответствии со вторым значением слова «оценка») понимается процесс денежного выражения стоимости товара в цене. В свою очередь, «цена», как известно, есть денежное название овеществленного в товаре труда, показатель величины стоимости товара.

В последние годы в прикладной экономике широкое распространение получил процесс формирования оценки «стоимости», «ущерба», «рисков» и т.д.

Кроме того, термин «оценка» в экономике используется для обозначения операций соотнесения возможных вариантов, решений, планов со специально вырабатываемыми для оценки или привлекаемыми из опыта экспертов критериями.

По авторитетному мнению Д.Б. Цыганкова, одного из руководителей инновационного направления *program and policy evaluation* в Высшей школе экономики, до 2004 г. в России оценивание программ и политик развивалось практически исключительно в секторе НКО (иностранцы доноры закладывают по умолчанию 2–7% бюджета на оцени-

вание). С 2004 г. бюджетная и административная реформа постепенно сформировала запрос на мониторинг и контроль результативности [то есть на оценку – Н. Б.] (Цыганков, 2007, с. 1).

В отличие от России, в индустриально развитых странах экспансия оценочных методов в экономике и управление непрерывно нарастает. Последние десятилетия особенно широко в Америке разрабатывается такая область как оценка программ, поскольку управление развитием и финансирование в США осуществляется через программы различного уровня и статуса: от программ развития образования в конкретном муниципалитете до программ развития космических исследований. Постепенно за рубежом сформировалась целая индустрия оценивания. Выпускается даже Международный атлас оценивания (International..., 2002)

2. В педагогике можно выделить до десятка проблем, связанных с оценкой, три из которых, на наш взгляд, являются наиболее глобальными. Во-первых, это проблема оценки и измерения результатов обучения. Здесь под оценкой понимается «выявление и сравнение на том или ином этапе обучения результата учебной деятельности с требованиями, заданными программой» (Амонашвили, 1984, с. 12). Во-вторых, эта проблема оценки как средства воздействия на ученика в процессе воспитания и как дидактический прием обучения. В этом случае оценка понимается или как средство стимуляции, или как процесс соотнесения хода или результата деятельности с намеченным в задаче эталоном (Ананьев, 1935).

3. В метрологии оценка – особый прием качественной характеристики величины, применяемой в тех случаях, когда нет однозначного соответствия между величиной и ее количественным выражением в определенных единицах. Это, например, визуальное определение скорости ветра или инструментальное установление твердости минералов по специально разработанным шкалам. Иными словами, оценка в отличие от измерения применяется в тех случаях, когда еще невозможно создать (или экономически не выгодно разрабатывать) специальную единицу измерения. Наиболее интересным случаем является тот, когда в метрологии для оценки прибегают к использованию «познавательных аппаратов» человека, опираясь на специально разрабатываемые «шкалы» (Марков, 1972).

4. В медицине большое значение придается «внутренней картине болезни», которая по сути дела является системой оценок больным своего состояния. В психиатрии, например, довольно часто первые нарушения обнаруживаются по изменению оценок ситуации и поведения других людей (паранойя), своих свойств личности и отношения больного к себе (неврозы), самооценок своего состояния (ипохондрия). Важные сведения, проливающие свет на нейрофизиологическую основу оценочной функции, содержатся в работах по локальным поражениям мозга, вызывающих нарушения оценивания (Ольшанский, 1981).

5. В социологии главным инструментом исследования являются социологические опросы, основная задача которых заключается в том, чтобы собрать совокупность наивных (личных оценок) репрезентативной группы людей по конкретному событию, об объекте или о планируемом действии. В итоге подсчитывается количество (процент) людей согласных с заранее сформулированным вариантом мнения-оценки или суммируются высказанные мнения. Все это есть ни что иное, как *средняя оценка* группы людей. То есть основой социологии является проблемы очень близкие к проблемам оценивания. За рубежом социологические опросы более точно называются групповым или количественным оцениванием.

6. В философии проблема оценки заслужила особое внимание. Наибольший интерес к ней проявляют исследователи в таких дисциплинах, как гносеология, этика, эстетика, аксиология и логика. Каждая из названных дисциплин связана со специфичными для нее аспектами проблемы оценки. Так, для гносеологии наибольший интерес представляют вопросы об адекватности применения оценок в научном познании и вообще познавательного статуса оценок, о том, какой процесс лежит в основе оценивания и можно ли применять к оценкам критерии истинности и ложности (Брожек, 1982). Для этики, эстетики и аксиологии важнейшими являются вопросы о познании на основе и через оценивание так называемых «ценностных свойств» вещей или просто ценностей (Дробницкий, 1967). Для логики важнейшими являются вопросы о возможности формализации оценочных суждений и разработка специального аппарата, позволяющего производить проверку истинности оценочных высказываний (Ивин, 1970).

Из всех обсуждаемых в философии «оценочных» вопросов наибольший интерес представляют три: 1) о правомочности использования оценок в науке; 2) об их гносеологическом статусе и о том, какой психический процесс лежит в основе оценивания; 3) о функциях оценки в организации поведения.

Наиболее важным для психологии является, на наш взгляд, вопрос о функциях оценки.

Можно выделить три функции оценки, которые ей отводятся ей в философии. Первая из них связана с отражением (познанием) ценностных свойств или вообще ценностей; вторая – с выражением субъективного отношения человека к действительности; третья – с регуляцией поведения и практической деятельности. Если первые две функции являются в какой-то мере конкурирующими и их признание связано с позицией философов по другим вопросам проблемы оценки, то третья функция признается как бы «априори» и считается основной. Смысл ее заключается в том, что «обычного» познания действительности недостаточно для организации поведения и практической деятельности. «...Полученное безоценочным способом знание еще невозможно использовать на практике» (Кислов, 1974, с. 73). Без предварительной оценки сознательная практика невозможна», – неоднократно подчеркивал В.П. Тугаринов, поскольку в «основе освоения мира человечеством и отдельным индивидом лежит триединый акт: *познание – оценка – практика*» (Тугаринов, 1971, с. 53–54).

Даже учитывая специфику предметов исследования философии и психологии, все-таки можно отметить, что в отличие от только что изложенной позиции философов в отечественной психологии доминируют иные представления о механизмах организации человеком поведения и деятельности, в которых оценка или не упоминается совсем, или ей отводится куда более скромная роль. Существующие различия можно объяснить тем, что в философии оценка трактуется излишне широко и к ней относится все, что связано с субъективностью познания и мотивационно-волевыми факторами в организации поведения и деятельности. В психологии же оценка понимается излишне узко, как частный познавательный прием, а истинные функции оценки «распределяются» между другими психическими феноменами или обозначаются другими терминами. Хотя в

последние годы в психологии меняется отношение к проблемам оценки. В фундаментальном обзоре по психологии оценки А.Тессер и Л.Мартин пишут «... единственным наиболее важным понятием связанным одновременно с эмоциями, мышлением и деятельностью является понятие оценки» (Tesser & Martin, 1995, p. 400).

Подводя итоги анализа исследований, проводимых в различных непсихологических науках по проблемам, связанным с оценкой, выделим лишь основные моменты, которые необходимы для дальнейшего обсуждения проблемы.

1. Оценка выступает в качестве специфического предмета исследования в различных науках (например, экономике, педагогике, медицине, метрологии). Особый статус имеет проблема оценки в философии. Категория *оценки* в таких философских дисциплинах, как аксиология, этика, эстетика, логика, рядопологается таким базовым категориям, как *отражение* и *познание*. Чего не скажешь о значении, которое придается оценке в отечественной психологии.

2. На протяжении многих лет в философии ведутся дискуссии по многим аспектам проблемы оценки, например, по вопросу о том, какой процесс: мыслительный или эмоциональный – лежит в основе «настоящих» оценок. Однако доводы, приводимые сторонниками каждой из противостоящих точек зрения, скорее свидетельствуют в пользу существования двух самостоятельных «корней», идущих из глубин биологической и социальной организации человека, и двух относительно самостоятельных видов оценки: когнитивной и аффективной.

3. Области изучения оценки: психологические науки

Среди психологических наук наиболее значительный «удельный вес» оценочная проблематика имеет в *социальной, педагогической, детской и возрастной психологии*. Причем, если в первых двух изучается преимущественно, оценка, то в детской и возрастной – самооценка.

В последние 10...15 лет особенно заметно возрос интерес к проблеме оценки в *социальной психологии*. По признанию самих социальных психологов, «почти все экспериментальные социально-психологические исследования в той или в иной мере связаны с изучением феномена оценивания, меха-

низмов взаимооценок и самооценок, факторов, обеспечивающих их адекватность...» (Кроник, 1979). И еще один пример, фундаментальная работа Л. Мартина и А. Тессера «Психология оценки», видимо не случайно, включена в книгу «Социальная психология. Руководство по базовым принципам» (A. Tesser & L. Martin, 1995).

Наиболее часто представления об оценке привлекаются в социально-психологических исследованиях в связи с изучением *социальной установки* (аттитюда), *социальной перцепции*, *управления коллективом* и *социального контроля*.

Согласно исходным представлениям *аттитюд*-психическое и нервное состояние готовности, предшествующее действиям субъекта и оказывающее влияние на реакции индивида по отношению к объектам и ситуациям, с которыми оно связано. Или более кратко – готовность субъекта совершить некоторые действия, предпосылка к поведению.

Мощная волна исследований когнитивных факторов, оказывающих влияние на различные аспекты поведения и деятельности человека, прокатившаяся через всю зарубежную психологию в 60–70-х годах, привела к общему сдвигу в объяснении поведения и интерпретации результатов исследований в сторону их когнитивизации, а в своем худшем варианте, к так называемому «вербализму». В частности, этот сдвиг произошел и в понимании сущности аттитюда. Поскольку основным методом исследования аттитюдов, со временем, оказались всевозможные шкалы (типа шкал Л. Терстоуна), и опросники, которые в итоге измерения давали одно число, означающее обобщенную оценку или чувство предрасположенности, то не мудрено, что уже в 1970 году появилось мнение, что аттитюд это не что иное как аффективная оценка (см., например, Fishbein & Aizen, 1975, с. 10–12), и что аттитюд может иметь, а может и не иметь поведенческий компонент. «Аттитюд, пишет Майерс – это благоприятная или неблагоприятная оценочная реакция на что-либо или на кого-либо, которая выражается в мнениях, чувствах и целенаправлением поведения» (Mayers, с. 154).

Так, постепенно произошла «девальвация» *аттитюда*, как «готовности», «особого состояния готовности» и «диспозиционного фактора» к простому вербально выска-

занному оценочному суждению, за которым совершенно не обязательно должно стоять действие.

Вторым направлением в социальной психологии, связанным с оценочной проблематикой, являются исследования по социальной перцепции. К анализу результатов данного направления исследований нужно подходить с пониманием того, что в них «оценочные эталоны» нередко выступает синонимом «социальных эталонов», которые являются не только эталонами для оценки, но и эталонами для предметной (социальной) категоризации (Бодалев, 1970).

Важно выделить и другой механизм, установленный в экспериментах по социальной перцепции – «приписывание» познаваемому человеку целого набора качеств после того, как он отнесен к определенному «классу», в ходе так называемого «безотчетного структурирования личности» (Kelly, 1955). Частным случаем этого механизма является известный всем психологам «эффект ореола», который характеризует влияние общего впечатления о человеке на оценку его частных черт. Исследования Р. Нисбетта и его сотрудников показали, что влияние «ореола» значительно сильнее, чем обычно принято считать (Nisbett & Wilson, 1977).

Еще один аспект проблемы оценки изучается в социальной психологии в работах, посвященных исследованию *социальной регуляции* поведения и *социального контроля*, в частности.

С позиций социального контроля основное предназначение оценок – оказывать влияние на поведение субъекта, чтобы привести его поступки в соответствие с потребностями и целями группы или общества в целом. Именно в этой роли способа или формы воздействия (похвалы, одобрения, порицания) обычно рассматривается социальная оценка.

В разделах социальной психологии, связанных с изучением взаимодействий между членами коллектива и с *управлением коллективом*, объектом специального анализа стали оценки, предназначенные для оказания управляющего влияния субъекта на других членов группы или коллектива, то есть *управляющие оценки*.

Как показали результаты исследований, воздействие руководителя с помощью оценки на своих подчиненных является одним из популярных и эффективных способов сти-

муляции и вообще воздействия (Журавлев, 1977). А.Г. Ковалев отмечает, что «оценка становится могучим средством регуляции деятельности и поведения всего коллектива» (Ковалев, 1975, с. 157).

Особенно часто *управляющие оценки* используются в процессе воспитания и обучения и не случайно, что они довольно интенсивно изучаются в *педагогической психологии* и в *педагогике*.

В отечественной психологии еще в 30-х годах Б.Г. Ананьевым и его сотрудниками выполнен цикл исследований по «психологии педагогической оценки». Изучение этих функций оценки проводится до сих пор. Причем не только в педагогической психологии, но и в других науках. Так, ориентирующая функция оценки рассматривается в рамках исследований «обратной связи» (feedback), «знания о результатах» (knowledge of result), «похвалы и порицания» (praise and blame) в педагогике, в теории управления, инженерной психологии и др. (Zajons, 1968; Lee, 1978).

В отличие от других наук и психологических дисциплин в *детской, возрастной и педагогической психологии* проводится основная масса исследований не оценки, а самооценки.

Если прибегнуть к самой грубой дифференциации, то все исследования самооценки можно разделить на две большие группы.

К первой относятся исследования возрастных особенностей и (или) особенностей формирования самооценки в различные возрастные периоды. Среди фактов, оказывающих формирующее влияние на самооценку, изучались взаимодействия с родителями и воспитателем, учителем, сверстниками, а также влияние различных видов деятельности.

Ко второй группе относятся исследования, посвященные изучению непосредственного участия самооценки в процессах регуляции (Якобсон, Морева, 1985).

В классических исследованиях по *психологии восприятия* под оценкой понимается определение длин отрезков, величин предметов, временных длительностей и так далее на основе сопоставимых с этими величинами субъективных эталонов (Фресс, 1978, с. 99).

В работах по *психологии эмоций* нет недостатка, как в упоминаниях, что эмоция «связана с оценкой», так и в том, что она «выполняет функции своеобразных оценок»

или что эмоция представляет собой «реакцию, включающую положительную и отрицательную оценку...» (Мясищев, 1960, с. 155), так же, как нет недостатка в специальных теориях эмоций, связывающих эмоции с оценением (например, Schachter, 1966; Lazarus, 1974; Scherer, 1984).

Еще в XIX веке российский ученый Н.Я. Грот, подробно проанализировав 16 направлений понимания эмоций, начиная от Сократа до 18 века, пришел к выводу, что в независимости от того, как трактовались эмоции, постоянно упоминалось их отношение к оценке (Грот, 1879, 1880).

В *психологических концепциях регуляции и саморегуляции* проведен анализ различных схем управления движением, действием, поведением и деятельностью, построенных по принципу работы саморегулирующихся систем с обратной связью. Он показал, что во всех схемах и концепциях выделяется особый «прибор сличения», «акцентор действия» или «контрольный аппарат» «аппарат сличения» и «оценивающий орган».

Представители различных наук и специальных психологических дисциплин не однократно предпринимали попытки, исходя из своей области исследования и изучаемого в ней одного из видов оценки, развить общие представления об оценивании и оценке. Среди таких попыток можно назвать работу логика А.А. Ивина (1970), социальных психологов А.А. Кроника (1979) и В.С. Магуна (1983), педагога и педагогического психолога Ш.А. Амонашвили (1984). Каждая из них содержит важную информацию и представляет значительный интерес для общей психологии. Однако из-за «привязанности» к своим частным видам оценки и влияния тяготеющих над ними «ведомственных интересов» они, на наш взгляд, не смогли выйти на необходимый уровень обобщения, а скорее всего и не преследовали такой цели. Только по необходимости из-за отсутствия общепсихологических представлений они были вынуждены заняться самостоятельными изысканиями, чтобы иметь «оценочную макросистему» и уже в ней показать место и специфику оценок своего вида. Более того, проблема оценки не столь проста, чтобы ее можно было решить, как говорится «между делом». В философии, например, уже более ста лет предпринимаются попытки решить проблему «ценности – оценки», но она до сих пор еще далека от своего разрешения (Дробницкий, 1967; Брожик, 1982).

Все это говорит о значительной теоретической значимости развития научных представлений об оценке и об оценочной функции психики для решения специфических вопросов в различных психологических дисциплинах.

В то же время вызывает недоумение тот факт, что ни в одном отечественном учебнике по общей психологии нет даже подпараграфа, посвященного оценке не только как системному явлению, но даже как одномерному процессу вербального выражения субъективного мнения. До 90-х годов прошлого века не было не только ни одной монографии, но даже статьи, прямо посвященной общепсихологическим вопросам оценки.

Отсутствие разделов, специально посвященных оценке характерно и для американской психологии, например, в учебнике «Основы психологии» (2001 г.) термин оценка и самооценка используется сотни раз и почти во всех разделах книги, однако нет даже маленького раздела, посвященного анализу оценки и ее роли, нет даже этих терминов ни в глоссарии, ни в алфавитном указателе (Глейтман и др. 2001). И это не может не вызвать удивление. Ведь в Америке ежегодно проводятся сотни научных и прикладных исследований различных видов оценки. В «Психологической энциклопедии», изданной в США в 1996 г., содержится 24 статьи, посвященные различным аспектам оценки. Больше статей только о таких разделах психологии как «психотерапия», «психология» и «личность». И, тем не менее, в энциклопедии нет статей «оценка» и «самооценка»

Кроме научного, существует практическое направление изучения оценки. При этом сразу следует указать на два важнейших момента: на ее методическое значение для самой психологии и особую прикладную значимость.

Прикладная значимость изучения оценки связана с особой ролью оценочных действий в некоторых видах профессиональной деятельности. В данном случае имеются в виду не те оценочные и самооценочные процессы, которые участвуют в саморегуляции жизнедеятельности и активности любого человека и о которых речь шла выше, а имеются в виду оценки как действия со специальной сознательной целью «оценить», которые человек совершает в процессе профессиональной деятельности. Известно, что

подобные оценки играют важную роль и занимают значительную часть основного времени в работе учителя, администратора, врача, судьи и др. Более того, существуют профессии, основное содержание которых заключается в «производстве оценок», то есть основным или даже единственным продуктом действий работника в них являются оценки. В первую очередь – это эксперты в сфере производства, экономики, судьи в спорте, юристы, операторы-диспетчеры, дегустаторы, работники ОТК и так далее. В последнее время обнаруживается тенденция к росту их численного состава и увеличению областей их применения. Например, в американской научной литературе, кроме обычного «эксперта» (expert), упоминаются и более специфичные эксперты: «оценщик» (valuer), «официальный оценщик» (appraiser), и «традиционный оценщик», определяющий стоимость предметов в денежном выражении (estimator). В последние годы у нас в стране появились самостоятельные фирмы, занимающиеся только оценкой: недвижимости, нанесенного ущерба, качества услуг и т.д. К сожалению, в своей работе они опираются в основном на эмпирическое наблюдение, здравый смысл и опыт предыдущих поколений и, как правило, не замечают, что прародителем «их оценок» являются общечеловеческие оценки, как психические феномены.

Возникновение целой сети сложных профессий с основной функцией оценки также, по всей видимости, послужит сильным дополнительным стимулом тщательной разработки научных представлений об оценочной функции психики человека, о процессе оценивания, потому что конкретные запросы практики всегда были «локомотивами» научного познания.

Собственно это уже произошло в зарубежной психологии, в которой практике оценивания придается огромное значение. Об этом свидетельствует, например, то, что в Америке издаются три ежеквартальных журнала по проблемам оценки. В Европе так же издается журнал «Оценка». В анонсе этих журналов говорится о том, что в них публикуются работы по «теории, исследованиям и практике оценивания в различных сферах деятельности».

Или еще один более частный пример из монографии, посвященной изучению только одного из направлений оценки – оценки программ. В работе выделяются и рассматрива-

ются 22 подхода, используемые для оценки программ. Автор считает, что «в начале нового тысячелетия оценщики должны критически осмыслить собственные подходы к оценке программ и сделать выводы, о том какие из них являются самыми ценными для продолжения применения и дальнейшей разработки» (Scriven, 2007, p. 1).

То есть, применение оценочных технологий за рубежом столь широко, а количество, связанных с этим прикладных и теоретических исследований столь велико, что у автора этих строк, более 20 лет занимающегося изучением проблем оценки, возникает чувство гордости за причастность к изучению столь важного феномена. Тем более, что в отечественной психологии проблеме оценки уделяется в сотни раз меньшее внимания.

Кроме исследования всех аспектов и видов оценок существует проблема обучения адекватному и точному оцениванию. До сих пор, несмотря на то, оценка играет важную роль в управлении во всех видов деятельности, к обучению технике оценивания у нас в стране по сути дела еще не приступали.

Например, ассесмент центры построены на том, чтобы сотрудники организации выступили в роли профессиональных оценщиков. При этом упускается из виду, что являясь хорошими специалистами в своей профессиональной области, они остаются *наивными оценщиками*.

Конечно же, чтобы увеличить точность оценок приглашенных специалистов инструктируют, их обучают пользоваться бланковыми оценочными формами. Однако, на наш взгляд, более эффективным было бы специальное обучение в режиме семинар-тренинга основам оценивания, приемам оценки, знанию и коррекции своего оценочного стиля, умениям защищать свои оценки от влияния оценочных артефактов и т.д. На решении этих проблем направлен цикл исследований точности профессиональных оценок и способов ее повышения, выполняемых под нашим руководством.

Особое методическое значение изучения проблемы оценки для самой психологии связано с тем, что большинство методов исследования, широко используемых в самых различных психологических дисциплинах, основано на выявлении оценок субъекта. Это – известные всем опросники, шкалы ат-

титудов и «мнений», шкалы самооценки состояния и свойств личности, оценочные методы, применяемые в психофизике, и т.д.

При специальном изучении «измерительного» аспекта проблемы оценки выявлены различные эффекты, систематически влияющие на результаты психологических исследований, в которых использовались «оценочные методы». Так, на оценки испытуемых оказывают влияние центральные и краевые оценочные тенденции, установки, ошибки по контрасту, эффект ореола и т.д. При этом необходимо учитывать дополнительную специфику: зависимость оценок от качества эталонов, степени усвоения норм, выработки критериев, программ, а также зависимость оценок от актуализации потребности (специфической и неспецифической), участвующей в образовании конкретного оценочного основания. Более того, кроме, так сказать, общечеловеческих оценочных эффектах, при индивидуальной диагностике с помощью оценочных методов желательно знать метрику субъективного оценочного «пространства», то есть индивидуальные особенности оценочной функции человека и его «оценочный стиль» (Безносков, 1982; Батурин, Выбойщик, 2001).

Таким образом, проведен анализ исследований оценки в различных разделах психологии: в социальной, педагогической, детской и возрастной, а также в психологии восприятия, мышления, регуляции и саморегуляции, в психологии состояний и в общей психологии.

Проведенный анализ позволяет заметить большие диспропорции в исследовании различных аспектов проблемы и различных видов оценок. Некоторые из них вообще не исследуются, хотя имеют не меньшее теоретическое и прикладное значение, чем те, на которых локализовано внимание. Так, большинство работ сосредоточено в возрастной, педагогической и социальной психологии. При этом в возрастной психологии, например, изучается в основном онтогенез только самооценки, развитие же оценочной функции в целом как будто представляет значительно меньший интерес. В социальной психологии относительно большая доля приходится на исследования оценок «для других» или «от других», чем оценок «для себя».

Анализ работ, выполненных по проблеме самооценки, позволяет обнаружить оценочные феномены, которые не выявляются в

работах по изучению оценки. Один из них связан с выделением устойчивой самооценки как особого компонента самосознания, другой – с выделением особого свойства личности, определяющего глобальное отношение личности к себе. Выделение этих феноменов позволяет предполагать наличие иерархизованной системы оценочных явлений как в сфере оценивания, ориентированного на себя, так и в сфере оценивания, ориентированного на внешний мир.

Несмотря на то, что каждая из оценок, изучаемых в различных дисциплинах, обладает специфическими особенностями, изучать которые необходимо, но не менее важно изучать общие характеристики любой оценки, что, в свою очередь, будет способствовать развитию представлений о частных видах оценок. Из истории науки известно, что наиболее легко «ведомственные барьеры» преодолеваются через «нейтральное пространство» общей психологии.

Отсутствие теоретических моделей и концепций о природе и функциях оценки накладывает отпечаток на характер представлений об ее различных видах и способах оценивания даже в различных разделах общей психологии. Так, когнитивная оценка рассматривается в работах по восприятию, но в основном как оценка величины предметов, а в работах по психологии мышления – лишь в связи с процессом принятия решения и целеполаганием. В работах по психологии эмоций часто пишется об «оценочной функции эмоций», о том, что эмоция является «как бы оценкой», «своеобразной оценкой» или «связана с оценкой» и что различные классы оценок отличаются по величине аффективного радикала. В то время как в других разделах психологии и в философии прямо называются аффективные или эмоциональные оценки.

И, наконец, проведенный анализ свидетельствует о необходимости разворачивания в отечественной психологии прикладных исследований для решения многих практических задач стоящих как вне, так и внутри самой психологии.

Литература

1. Амонашвили, Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников / Ш.А. Амонашвили. – М.: Педагогика, 1984.

2. Ананьев, Б.Г. Психология педагогической оценки / Б.Г. Ананьев // Труды Ин-

ститута по изучению мозга им. В. М. Бехтерева. – Л., 1935. – Т. VI. – 146 с.

3. Батурун, Н.А. Оценочная функция психики / Н.А. Батурун. – М.: Изд-во ИП РАН, 1997. – 306 с.

4. Батурун, Н.А. Стили оценивания: подходы к описанию и диагностике / Н.А. Батурун, И.В. Выбойщик // Психология в меняющемся мире: Тезисы докладов региональной научно-практической конференции, 25 – 26 апреля 2001 года. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2001. – С.35–36.

5. Безносков, С.П. Особенности оценочного стиля личности: автореф. дис. канд. психол. наук / С.П. Безносков. – Л., 1982. – 27 с.

6. Бодалев, А.А. К вопросу об оценочных эталонах / А.А. Бодалев // Вестник ЛГУ. – 1970. – №17. – Вып.3. – С. 54–57.

7. Брожик, В.В. Марксистская теория оценки / В.В. Брожик. – М.: Прогресс, 1982. – 261 с.

8. Глейтман, Г. Основы психологии / Г. Глейтман, А. Фридлунд, Д. Райсберг. – СПб.: Изд-во «Речь», 2001.

9. Грот, Н.Я. Психология чувствования в её истории и главных основах / Н.Я. Грот. – Санкт – Петербург, 1879 – 1880. – Ч. I, Ч. II. – 642 с.

10. Дробницкий, О.Г. Мир оживших предметов. Проблема ценности и марксистская философия / О.Г. Дробницкий. – М.: Политическая литература, 1967. – 351 с.

11. Журавлев, А.Л. Стиль руководства и организация соревнования / А.Л. Журавлев // Социально-психологические аспекты социалистического соревнования. – М., 1977. – С. 112–148.

12. Ивин, А.А. Основания логики оценок / А.А. Ивин. – М.: Изд-во МГУ, 1970. – 230 с.

13. Кислов, Б.А. Гносеологические функции практики в оценочном познании / Б.А. Кислов // Современные проблемы гносеологии. – Иркутск, 1974. – С. 68–83.

14. Ковалев, А.Г. Коллектив и социально-психологические проблемы руководства / А.Г. Ковалев. – М.: Политиздат, 1975. – 272 с.

15. Кроник, А.А. Установки и эталоны межличностного оценивания (модель и гипотезы) / А.А. Кроник // Социальная психология личности. – М., 1979. – С. 184 – 220.

16. Магун, В.С. Потребности и психология социальной деятельности / В.С. Магун. – Л.: Наука, 1983. – 176 с.

17. Марков, Б.Н. Основы метрологии / Б.Н. Марков. – М.: Изд-во стандартов, 1985. – 256 с.

18. Мясищев, В.Н. Личность и неврозы / В.Н. Мясищев. – Л., 1960. – 426 с.

19. Ольшанский, Д.В. Об особенностях когнитивной самооценки при локальных поражениях мозга / Д.В. Ольшанский // Вопросы психологии. – 1981. – №6. – С. 101–106.

20. Тугаринов, В.П. Философия сознания / В.П. Тугаринов. – М.: Мысль, 1971. – 200 с.

21. Фрезер, Д.Д. Золотая ветвь / Д.Д. Фрезер. – М.: Изд-во Политическая литература, 1983. – 703 с.

22. Фресс, П. Восприятие и оценка времени / П. Фресс // Экспериментальная психология. – М.: Прогресс, 1978. – С. 88–135.

23. Цыганков, Д.Б. Анализ и оценивание государственных программ и отраслевых политик / Д.Б. Цыганков. – М.: ГУВШЭ, 2006. – 252 с.

24. Якобсон, С.Г. Адекватная самооценка как условие нравственного воспитания дошкольников / С.Г. Якобсон, Г.И. Морева // Вопросы психологии. – 1985. – №3. – С. 55–61.

25. Osgood, C.E. Exploration in Semantic Space: A Personal diary / C.E. Osgood // Journal of Social Issues, 1971. – № 27. – P. 5–64.

26. Kelly, G.A. The psychology of Personal Constructs / G.A. Kelly. – N.Y., 1955. – Vols. I, II.

27. Anderson, N.H. Foundations of information integration theory / N.H. Anderson. – New York: Academic Press, 1981.

28. Bruner, J.S. On perceptual readiness / J.S. Bruner // Psychological Review. – 1957. – № 64. – P. 123–152.

29. Fazio, R.H. Attitude accessibility as a moderator of the attitude – perception and attitude – behavior relations: An investigation of the 1984 presidential election / R.H. Fazio, C.J. Williams // Journal of Personality and Social Psychology. – 1986. – № 51. P. 505–514.

30. Gibson, J.J. The ecological approach to visual perception / J.J. Gibson. – Boston: Houghton Mifflin, 1979.

31. Hermans, D. A time course analysis of the affective priming effect / D. Hermans, J. De Houwer, P. Eelen // Cognition and Emotion. – 2001. – № 15. – P. 143–165.

32. Higgins, E.T. Impression formation and role fulfillment: A «holistic reference» ap-

proach // *Journal of Experimental Social Psychology*. – 1976. – № 12. – P. 422–435.

33. Lazarus, R.S. *Cognitive end coping processes in emotion* / R.S. Lazarus // *Cognitive views of human motivation*. – N. Y., 1974.

34. Lee, J. *Effects of absolute and normative feedback on performance following failure* / J. Lee // *Unpublished masters thesis*. – Univ. of Iowa, 1978.

35. Martin, L.L. *Mood as input: What we think about how we feel determines how we think* / L.L. Martin, T. Abend, J. Collins // In L. L. Martin & A. Tesser (Eds.). – Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1994.

36. Martin, L.L. *Unpublished data* / L.L. Martin, T. Abend, J. Collins. – Hillsdale; NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1994.

37. Musch, J. *The psychology of evaluation. Affective processes in Cognition and Emotion* / J. Musch, K.Ch. Klauer. – Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2003.

38. Nisbett, R.E. *Telling more than we can know: Verbal reports on mental processes* /

R.E. Nisbett, T.D. Wilson // *Psychological Review*. – 1977. – № 84. – P. 231–259.

39. Schachter, S. *Cognitive theory of emotions* / S. Schachter // *Advances in Experimental Social Psychology*. – 1964. – P. 49–80.

40. Schachter, S. *Obesity and eating*. – *Science*, 1968. – vol. 161. – P. 751–756.

41. Scherer, K.R. *Les emotions: Fonctions et composantes* / K.R. Scherer // *J. Cah. Psychol. Cognitive*. – 1984. – V. 4. – № 1. – P. 9–39.

42. Scriven, M. *The Nature of Evaluation Part I: Relation to psychology* / M. Scriven // *Practical Assessment, Research & Evaluation*. – Режим доступа: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=6&n=11>.

43. Tesser, A. *Attitudes and Attitude change* / A. Tesser, D. Shaffer // *Palo Alto: Annual Reviews / M. Rosenzweig, L. Porter (Eds.) Annual*. – 1990. *Review of Psychology*. – № 41. – P. 479–523.

44. Zajonc, R.B. *Attitudinal effects of mere exposure* / R.B. Zajonc // *Journal of Personality and Social Psychology Monograph*. – 1968. – № 9. – P. 1–28.

ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ АРТ-ТРЕНИНГОВ КРЕАТИВНОСТИ ДЛЯ ЛИДЕРОВ И КОМАНД

В.Г. Грязева-Добшинская
ЮУрГУ

В статье анализируются экзистенциально-психологические основания арт-тренингов креативности для стимулирования индивидуальной и групповой творческой деятельности. Данная проблема рассматривается в контексте эколого-психологического и символично-рефлексивного подходов. Обсуждаются направления теоретического анализа и психотехнического конструирования, по которым осуществляется разработка арт-тренингов. Обозначены технологические принципы построения арт-тренингов на основе символических игровых структур.

Ключевые слова: креативность, инновационное лидерство, экзистенциальные арт-тренинги, символическая игровая структура, культура постмодерна, нелинейное игровое пространство, эколого-психологический и символично-рефлексивный подходы.

В современном мире *креативность и инновации* рассматриваются как основной источник прогресса, успешной конкуренции. Введено понятие *креативный класс*, в который включают профессионалов (ученых, инженеров, художников), продуцирующих новые идеи, создающих новые технологии и осознающих себя ведущими в экономике, основанной на знании [1]. В России взят курс на инновационное развитие экономики. По мере развертывания инновационной экономики и в нашей стране формируется социальный запрос на подготовку креативных лидеров, – «лидеров, трансформирующих действительность» [2] или «инновационных лидеров» [3–5]. Лидеры этого типа, способные предложить новые идеи и стандарты, вдохновлять сотрудников на реализацию проекта, породить их личностный и творческий рост, возникают спонтанно как ответ некоторых талантливых людей на вызовы времени. Однако в соответствии с социальным запросом более массовое формирование таких лидеров возможно только при системе специальных обучающих программ.

В статье анализируются экзистенциально-психологические основания одной из форм работы по программе «Инновационное лидерство» [4, 5], – арт-тренинги креативности для стимуляции индивидуальной и групповой творческой деятельности. Арт-технологии используются в тренингах, построенных на различных теоретических основаниях, – психотерапевтических, органи-

зационно-психологических [6–9]. Поэтому важно позиционировать концептуальные основы развивающих эффектов разрабатываемых нами *экзистенциальных арт-тренингов креативности*.

1. Актуализация бытийных ресурсов творческой личности и креативных команд как методологическая проблема арт-тренингов

Экзистенциальные арт-тренинги для лидеров и команд, занимающихся творческой, инновационной деятельностью основаны на понимании обусловленности творчества самой жизнью творца, ее «образом», «стилем», «вариантом». Они направлены на актуализацию этих бытийных ресурсов творческих людей в тех или иных критических, экстремальных, неопределенных или тупиковых ситуациях. Арт-тренинги ориентированы не только и не столько на развитие креативных способностей личности или команды, но на развитие творческого опыта в контексте целостной жизни этой личности и этой команды, включающей их историю, актуальные проблемы, желаемое будущее. Поэтому арт-тренинги обращены к переживанию экзистенциального опыта, рефлексии событий жизненного пути, – поступков, кризисов, встреч, выборов.

Осуществление человеческой жизни происходит в заданном культурно-историческом пространстве. Однако человеку не дана однозначная программа осуществления

жизни в этом заданном культурно-историческом пространстве, не даны определенные пути к обретению счастья, смысла. Ситуации жизни, деятельности, общения всегда включают большие или меньшие зоны неопределенности, тем самым, давая человеку возможность осуществления самодетерминации, самоопределения.

Современная социо-культурная ситуация в мире и в стране отличается интенсивностью изменений, разнонаправленностью информационных потоков, высокой нестабильностью, социальной и этнической дифференциацией. Эта ситуация – ситуация больших возможностей, свободы и многих искушений. Эта ситуация предъявляет повышенные требования к уровню личностного функционирования каждого человека (и тем более лидера! – В.Г.) – к его способности быть субъектом собственной жизни, делать выбор и отвечать за него, интегрировать все разнообразные, хаотические тенденции через творческую продуктивную деятельность, осуществлять постоянное самодвижение, саморазвитие, самообучение.

По М. Мамардашвили, человеческий опыт, для понимания которого нет символической структуры, бесконечно повторяется, развития не происходит [10]. Когда творцами создаются символические структуры (символические произведения, например, «Мастер и Маргарита»), позволяющие осмысливать опыт, у человека появляется возможность принимать новые решения, осуществлять осознанный выбор с опорой на символические структуры, возможность (только возможность!) что-то изменить в своем опыте, в повторяющихся ситуациях жизни.

Экзистенциальные основания арт-тренингов рассматриваются в контексте *эколого-психологического и символично-рефлексивного подходов* к развитию и социальной интеграции творческой личности.

В русле *эколого-психологического подхода* исследовались жизненный путь творческой личности, процессы и факторы ее развития и интеграции в социуме [11, 12]. В концепции экологической психологии творческой личности были разработаны направления теоретического анализа, эмпирических исследований и психотехнического конструирования [13, 14]. По этим *направлениям* осуществлялась и *разработка арт-тренингов*.

1. Становление творческой индивидуальности как *субъекта культуры*. В «стреле» развития человека в разных культурных сообществах отражается его *«мультисубъектность»*, – сложное единство индивида как родового человека, личности как социального субъекта, индивидуальности личности [12, 15, 16]. Для разработки арт-тренингов и понимания их эффектов необходимо выявление *типов субъектов культуры* (с доминированием уровня индивида, социального субъекта или индивидуальности личности), у которых разные ценности творчества, разный статус творческой и инновационной деятельности в структуре образа жизни.

2. Опыт переживания творческой личностью *катастроф и гармонизаций собственного жизненного мира*. Арт-тренинг рассматривается в контексте жизненного пути личности как восхождения к гармонической (или дисгармонической) целостности, интуитивного поиска собственного варианта жизни с некоторой пропорцией всех оснований бытия (В.Г. Грязева, 2000; А.В. Щербакова, 2007).

3. *Синергетические механизмы стимуляции* индивидуальной и групповой творческой продуктивности. В арт-тренингах используются несколько исследованных и апробированных механизмов. Гиперфункциональное личностное как предельная («катастрофичная») активизация образного и логического мышления, а также интуитивного, мифологического способов постижения мира. Художественные воздействия для порождения катастроф и гармоний в совместном творчестве. Самоорганизация гетерогенных культурных сообществ в совместной творческой деятельности [17, 18].

Арт-тренинги содействуют разрешению реальных психологических проблем жизненного пути творческой личности, если их проблемное пространство актуализирует ресурсы бытийного, но не бытового уровня существования, т.е. рефлексивно-смыслового, а не операционально-целевого. Это достигается посредством построения арт-тренингов на основе *символических игровых структур*, которые имеют онтологический характер (встроены в жизнь и обусловлены ею). Эти структуры, на основе которых строится арт-тренинг, – это глубинные структуры авторских произведений искусства, которые обусловлены образом жизни, опытом рефлексии автора (можно сказать, «оплачены жизнью», когда каждое произведения означает «поступок»).

В построении арт-тренингов на основе символических игровых структур реализуется *симвоико-рефлексивный подход* к развитию творческой личности (В.Г. Грязева-Добшинская, 2006). Симвоико-рефлексивный подход предполагает оперирование понятиями *символической структуры* (в том числе, понятиями: символ, символическое событие, миф, нарратив, сценарий) и *символической игры* (включающей паттерны игровой активности, ритмы хронотопа) для понимания пути творческой личности в культуре конкретного времени.

В экзистенциальных арт-тренингах используются авторские символические игровые структуры, эффекты которых предварительно исследуются. Авторские символические игровые структуры выявляются по воздействиям произведений авторского киноискусства на зрителя, например, – «восхождение», «путешествие к истокам» [13, 14, 18].

Выбор символических игровых структур арт-тренинга определяется их способностью *генерировать нелинейное игровое пространство*, в котором происходят символические события, обладающие максимальным влиянием на участников. Эффективны арт-тренинги на основе *универсальных символических структур*, имеющих различные авторские варианты. Примером такой символической структуры может быть «лабиринт» (фильмы «Лабиринт», «Одиссей», «Сталкер»). «Лабиринт» символизирует жизненный путь человека с множеством ходов, перекрестков, ловушек. «Лабиринт» хорошо организует пространство креативных тренингов [8, 19]. В арт-тренингах «Экзистенциальный лабиринт» (В.Г. Грязева-Добшинская, Н.В. Маркина) наблюдались особые символические события, – встречи личности с большей, трудно преодолимой силой, с выбором, к которому она не готова (переживания этих событий и дают эффекты личностной трансформации).

2. Психологическая топология пути творческой личности и топология пространства экзистенциального арт-тренинга

Для экзистенциального арт-тренинга креативности важна *неопределенность игрового пространства*, так как это воспроизводит неопределенность самой жизни, где есть возможность созидания, открытия нового. Арт-тренинги на основе символических иг-

ровых структур и воссоздают необходимую неопределенность игрового пространства. Основная наша позиция в отношении символов восходит к их онтологической трактовке и связана с пониманием *символической структуры* как глубинной организации произведения (текста), а также личности творца и личности воспринимающего (А. Лосев, П.А. Флоренский, М. Мамардашвили, Г. Гадамер, Ж. Делез). Множественность интерпретаций символов обусловлены вариативностью связей в них сущностного, смыслового и феноменального, что определяет неоднозначность самого их существования и в текстах, и в сознании творца или воспринимающих.

Такое понимание символа дает фундаментальную особенность пространства арт-тренинга – несовпадение пространства физического (телесно-образного) и метафизического (смыслового), «порядка слов» и «порядка вещей». Такое тренинговое пространство соответствует современной культуре как *культуре постмодерна*, проявляющейся в вариативности, игровой свободе субъекта в соединении «порядка слов» и «порядка вещей». Неопределенность символического пространства арт-тренинга определяет его проективность для участников.

В арт-тренингах используются *символические* игровые структуры, как более неопределенные формы по сравнению с формой *мифа*, что позволяет вариативно создавать пространство участниками арт-тренинга. По интерпретации символа и мифа А. Лосевым, символ может обладать «воплощенностью в личностном», но может и не обладать. При этом миф персонален и как «чудесная личностная история» обладает «выраженностью» личностного. «Полное явление символа» происходит в мифе. Использование в арт-тренингах более неопределенной, имперсональной формы символа усиливает проективность, – каждый участник имеет возможность «сыграть свою игру». В арт-тренингах используются и мифологические формы. Наиболее полный путь в арт-тренинге – это развертывание заданного символа до персонального мифа (каждый участник, формируя значимые события в тренинге, выражает личностную историю).

Символическое существует на разных уровнях психического, и исследуется многими психологическими направлениями. Разными психологическими направлениями (на-

пример, психоанализом, аналитической психологией, экзистенциальным психоанализом, структуральным психоанализом, онтопсихологией, смысловой психологией искусства, психосемантикой) накоплен опыт эмпирического изучения и использования символических образов художественных произведений в практической работе. Игровое пространство тренинга создает *возможности актуализации этих разных уровней символического*.

Во-первых, возможна актуализация символического на уровне *архетипического* через включение в действие амбивалентных символических образов современного искусства с использованием для этого опыта аналитической психологии искусства, опыта символдрамы. Во-вторых, включение в действие и рефлексии символов универсального характера (*символов-симптомов личностных конфликтов*) с использованием опыта психоанализа искусства, опыта психодрамы. В-третьих, включение в действие и рефлексии индивидуальных символов (*символов-ситуаций личностного выбора*, предполагающих продуцирование смысла) с использованием опыта экзистенциальной психологии и экзистенциального искусства. В-четвертых, обращение к *символическому как пространству речи*, к надсознательным языковым образованиям, языковым процессам означивания, используя опыт структурального анализа искусства и кросс-культурных психологических и лингвистических исследований.

В практике различных психологических направлений используются *символические (мифологические) роли и нарративные структуры* (в пределе – сценарии, восходящие к мифам). Но в этих направлениях нет опыта анализа, эмпирического исследования эффектов *авторских символических игровых структур* современного искусства и включения их в тренинговую практику.

Сформулируем технологические принципы моделирования в экзистенциальном арт-тренинге психологической топологии пути творческой личности через создание игрового пространства с необходимой топологией. Это предполагает согласование игровых структур арт-тренинга креативности и драматических явлений жизни, обозначаемых понятиями игры, символа и мифа.

В первом и втором технологическом принципе реализуется одно из обозначенных

в I части статьи направлений разработки арт-тренингов – дифференциация типов субъектов культуры, имеющих разный статус творчества.

1. Символы и мифы не могут быть введены тренером произвольно («придуманы», «заимствованы»). Глубинные символические структуры должны быть им актуализированы. Понимание бытийной обусловленности символических образований предполагает создание пространства активного проживания участниками значимой исследовательской, проектной деятельности для актуализации, фиксации и рефлексии символических и мифологических аспектов опыта. Так в сессии «Экзистенциальный лабиринт» был введен этап предварительной работы команд по анализу мифов творчества в разных культурах и над созданием интеллектуальных лабиринтов.

2. Персональная работа с символами и мифами не может быть ограничена актуализацией только *архаических и инфантильных пластов психики* участников (работа с образами воображения, эмоциональными, телесными впечатлениями), но предполагает их *восхождение к символическим структурам сложной организации*. Так, возможно обращение к языкам искусства, – к произведениям с эффектами «открытой катастрофы», «незавершенной гармонизации» [18]. Произведения с символическими структурами, имеющими обобщенный характер (например, фильмы «Лабиринт», «Одиссей», «Сталкер»), выступают «орудиями» открытия нового уровня смысловой упорядоченности в области, прежде воспринимающейся как хаотичной, нерелексируемой. Тем самым они выступают «орудиями» личностного роста, дают эффекты роста творческой продуктивности.

В третьем и четвертом технологическом принципе реализуется еще одно из обозначенных в I части статьи направлений разработки арт-тренингов – синергетические механизмы стимуляции индивидуальной и групповой креативности.

3. Необходимо предварительное выявление тренером *центрального события-символа*, который может быть универсальным для данного сообщества. Центральное событие-символ проясняет уникальные смыслы всех участников, в нем сходятся все линии активности и вокруг него возможно развернуть проектирование надперсонального про-

странства творчества (аналоги – «Одиссея Разума»; сессия «Лабиринт» в Открытом лицее «Экология творчества»).

Создаваемое надперсональное пространство арт-тренинга имеет *специфическую топологию*. Это пространство явных и неявных задач-загадок, коммуникативных сетей, множественных лабиринтов, драматургического способа развития символических событий. Эффекты такого пространства – осознание личностью ситуации неопределенности (задачи-загадки), принятие вызова собственным ресурсам, принятие необходимости совершать творческие выборы, осуществление действий в соответствии с выбором (стандартных, адаптивных или поисковых, оригинальных, надситуативных), преодоление возникающей дисгармонии как «задачи на смысл».

4. Проектируемое на основе символов и мифов пространство тренинга может выступать *фактором развития креативности, личностного роста, личностной гармонизации*, если личность проявляет соответствующие формы активности во взаимодействии с другими людьми. Наиболее эффективная, трансформирующая личность форма активности – *свободная творческая игра нескольких команд на основе единой символической игровой структуры*. Такая символическая игра является самоорганизующейся, предоставляет участникам возможности рефлексии и собственных преобразований игровых структур, порождает коммуникативные общности, разворачивает персональные мифы и символы в едином надперсональном пространстве. Уровень включенности участника тренинга в символическую игру, переживание ее процесса, рефлексия ее результатов на смысловом уровне, – все это зависит от личностного запроса и экзистенциального опыта человека.

5. Важнейшим аспектом проведения экзистенциальных арт-тренингов является *измерение динамики* в персональных и надперсональных пространствах творчества субъектов. Для этого используются разработанные нами методы психодиагностики «Психологическая топология личности», «Символы индивидуальности личности» (В.Г. Грязева-Добшинская, 2002, 2007). Эти методики выявляют динамику предпочтений субъектов, показывают векторы и диапазоны изменений их активности, фиксируют эффекты динамики креативности.

3. Драматургия событийной коммуникации в арт-тренингах. Варианты арт-тренингов с разными экзистенциальными основаниями

Основной психотехнологической задачей тренера в арт-тренинге – создать условия для того, чтобы состоялось *центральное кульминационное событие* для каждого участника. Для этого *тренер* создает *событийное пространство арт-тренинга*. В способах создания событийного пространства арт-тренинга реализуются два из обозначенных в I части статьи направлений разработки арт-тренингов – синергетические механизмы стимуляции индивидуальной и групповой креативности и развертывание творческой личностью опыта переживания катастроф и гармонизаций собственного жизненного мира.

Во-первых, тренер задает игровые структуры, которые образуют игровые серии (несколько линий возможного развития, на пересечении которых возникают значимые события для участников), что изначально порождает *нелинейное игровое пространство*. Во-вторых, при проектировании предусматривается *варьирование игровой структуры* (то есть создания множества вариантов игр разными творческими объединениями участников в пределах одной большой Игры). Вариативными заданиями поддерживается *развертывание игры до ее кульминации* – особого качества «самоигральности», выраженного хаоса, «открытой катастрофы». Варианты игр дают возможность «смысловых открытий», понимания каждой личностью символизма собственной жизни (жизни за пределами «игрового круга»). В-третьих, поддерживает развертывание *центрального кульминационного события*, когда оно находится участниками как путь творческого решения группы (максимизации опыта переживания для дальнейшего понимания символического аспекта события). В-четвертых, актуализирует использование разных «символических подсказок» участниками арт-тренинга из текста исходных произведений, тем самым, формируя эффект арт-тренинга от «открытой катастрофы» к «незавершенной гармонизации» (В.Г. Грязева-Добшинская, 2002, 2006).

При проектировании экзистенциальных арт-тренингов индивидуальной и совместной творческой деятельности возможно ориентироваться на рефлекслируемые многими

авторами *основные символические события* – смысловые «узловые центры» жизненного пути творческой личности (являющиеся универсальными). «Предельный моральный выбор», «искушение», «допустимая сделка», «второе рождение» после кризиса, «противостояние» и «экзистенциальное одиночество», – вот некоторые из таких символических событий. Такие символические события как смысловые «узловые центры» жизненного пути творческой личности имеют сложную драматическую структуру. Ее необходимо понимать тренеру для рефлексии неравномерности эффектов арт-тренинга.

Обозначим *эту драматическую структуру символического события*: исходную осознаваемую личностью конфликтную природу события, выбор предельной точки бифуркации (катастрофы), активное сотворение личностью разрешающего, упорядочивающего символа, глобальность распространения на все сферы жизни паттернов-самоповторов (коммуникативность по типу фракталов). Символический смысл события обнаруживается человеком (понимается, интерпретируется) уже после собственно события (отрефлексированного значимого происшествия). Эти этапы могут идти последовательно с минимальным (в пределах тренинга) или максимальным интервалом (за его пределами). Экзистенциальные арт-тренинги ориентированы на эффекты «незавершенной гармонизации» (как наиболее продуктивные), но не на катарсические («здесь и сейчас» гармонизирующие) эффекты, а также и не на эффекты «открытой катастрофы» (когда равно вероятны и «взлет» творчества, и депрессия).

Экзистенциальные арт-тренинги для актуализации бытийных ресурсов творческой деятельности могут представлять *комбинацию разных доминирующих экзистенциальных оснований* и соответственно решать разные практические задачи. Как уже отмечалось при описании второго направления разработки арт-тренингов, они рассматриваются в контексте жизненного пути личности, в контексте поиска ею собственного варианта жизни с некоторой пропорцией всех оснований бытия. По Э. Финку этих оснований бытия (или основных феноменов существования человека) несколько: *игра, труд, любовь, господство, познание, смерть* [20]. В культуре существуют различные комбинации Игры с другими экзистенциальными основа-

ниями. Труд – Игра (профессиональный спорт). Познание – Игра – Труд (творчество). Господство – Игра – Труд (политика, шоу – бизнес). Любовь – Игра (супружеские игры, ритуалы). Смерть – Игра (ритуалы). Игра – Смерть – Труд (экстремальные виды деятельности). Некоторые из возможных комбинаций доминирующих оснований человеческого существования нашли художественное выражение в культовых произведениях и явились теоретическим фундаментом разработки программ арт-тренингов.

1. *Арт-тренинги креативности*. Доминирующие экзистенциальные основания: Игра – Познание. Арт-тренинг стимуляции индивидуального научного творчества «Космическая Одиссея» на основе мифов научной кинофантастики (Е.И. Наливайко). Арт-тренинг стимуляции совместного научного творчества «Три «Соляриса» на основе синергии векторов познания (В.Г. Грязева-Добшинская, Е.И. Наливайко).

2. *Арт-тренинги лидерства*. Доминирующие экзистенциальные основания: Игра – Труд – Господство. Арт-тренинг социальной креативности «Организационная культура и стратегии повышения статуса» на основе игровых структур авторских сказок «Кот в сапогах», «Конек-горбунок» (В.Г. Грязева-Добшинская, А.В. Щербакова). Арт-тренинг «Предельный выбор в принятии бизнес-решений» на основе кинофильма «Уолл-стрит» (В.Г. Грязева-Добшинская, О. Мишунина).

3. *Арт-тренинги жизненного пути*. Доминирующие экзистенциальные основания: Игра – Жизнь – Смерть. Арт-тренинг «Экзистенциальный лабиринт» для преодоления творческого, жизненного кризиса, актуализации личностных ресурсов выбора на основе фильмов «Лабиринт», «Одиссей», «Сталкер» (В.Г. Грязева-Добшинская, Н.В. Маркина, А.С. Мальцева).

Обозначенные арт-тренинги находятся на разных уровнях разработки: создания экспериментально обоснованных программ, апробации или внедрения. Дальнейшая работа по апробации и внедрению программ экзистенциальных арт-тренингов проводится в обозначенных направлениях (дифференциации субъектов культуры, синергетических механизмов стимуляции креативности, в контекстах экзистенциальных переживаний катастроф и гармонизаций в процессе жизненного пути личности). Исследователь-

ская и практическая работа направлена на выявление и систематизацию наиболее эффективных игровых структур в данной культуре. Подобная систематизация дает возможность исследования игровых матриц культурных сообществ, включающих комбинации Игры с другими доминирующими экзистенциальными основаниями, существующие в культуре.

Литература

1. Флорида, Р. *Креативный класс: люди, которые меняют будущее* / Р. Флорида. – М.: Классика – XXI, 2005. – 258 с.
2. Дайл, Д. *Трансформирующее действие лидерство* / Д. Дайл, Дж. Каджери, К. Ковальски // *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. – 2004. – Т. 1., № 2. – С. 96–109.
3. Дафт, Р.Л. *Уроки лидерства* / Р.Л. Дафт. – М.: ЭКСМО, 2007. – 478 с.
4. Грязева-Добшинская, В.Г. *Онтология авторской символической игры. Экзистенциальные основания арт-тренингов на основе игровых структур* / В.Г. Грязева-Добшинская // *Социальная психология творчества* – 2007. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2007. – С. 170–185.
5. Грязева-Добшинская, В.Г. *Интеграция методов проекции и психосемантики. К технологии психодиагностики динамической самоорганизации личности и группы* / В.Г. Грязева-Добшинская // *Социальная психология творчества* – 2007. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2007. – С. 99–111.
6. Копытин, А.И. *Руководство по групповой арт-терапии* / А.И. Копытин. – СПб.: Изд-во «Речь», 2003. – 320 с.
7. Менегетти, А. *Психология лидера* / А. Менегетти. – М.: ННБФ «Онтопсихология», 2002. – 208 с.
8. Петрова, Н.П. *Творческие решения в бизнесе* / Н.П. Петрова. – СПб.: Речь, 2004. – 336 с.
9. Рождественская, Н.В. *Креативность: пути развития и тренинги* / Н.В. Рождественская, А.В. Толишин. – СПб.: Речь, 2006. – 320 с.
10. Мамардашвили, М. *Психологическая топология пути* / М. Мамардашвили. – СПб.: Изд-во Русского Христианского Гуманитарного Института, Журнал «Нева», 1997. – 580 с.
11. Грязева, В.Г. *Одаренные дети: экология творчества* / В.Г. Грязева, В.А. Петровский. – Москва: ПИ РАО, – Челябинск: ЧГИИК, 1993. – 45 с.
12. Грязева, В.Г. *Экологическая психология творческой личности* / В.Г. Грязева. – М.: ЦРСДОД МО РФ, Челябинск: «Полиграф – мастер», 2000. – 304 с.
13. Грязева-Добшинская, В.Г. *Феномены субъектности в современном искусстве* / В.Г. Грязева-Добшинская // *Вопросы психологии*. – 2006. – №1. – С. 93–104.
14. Грязева-Добшинская, В.Г. *Творчество и искусство в эволюции субъектов культуры и культурных сообществ* / В.Г. Грязева-Добшинская // *Социальная психология творчества* – Челябинск: «Полиграф – мастер», Изд-во ЮУрГУ, 2006. – С. 6–28.
15. Асмолов, А.Г. *Культурно-историческая психология и конструирование миров* / А.Г. Асмолов. – Москва: Изд. «ИПП», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 768 с.
16. Петровский, В.А. *Личность в психологии* / В.А. Петровский. – Ростов / нД: ЮРГУ, 1996. – 510 с.
17. Чернавский, Д.С. *О методологических аспектах синергетики* / Д.С. Чернавский // *Синергетическая парадигма. Нелинейное мышление в науке и искусстве*. – М.: Прогресс – Традиция, 2002. – С. 50–66.
18. Грязева-Добшинская, В.Г. *Современное искусство и личность: гармонии и катастрофы* / В.Г. Грязева-Добшинская. – М.: Академический проект, 2002. – 402 с.
19. Амабайл, Т. *Как убить творческую инициативу* / Т. Амабайл // *Креативное мышление в бизнесе*. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2006. – С. 9–35.
20. Финк, Э. *Основные феномены человеческого бытия* / Э. Финк // *Проблема человека в западной философии*. – М.: Прогресс, 1988. – С. 357–403.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ НОРМАТИВНЫХ КРИЗИСОВ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ВЗРОСЛОГО ЧЕЛОВЕКА

Е.Л. Солдатова
ЮУрГУ

Статья посвящена исследованию динамики нормативных кризисов развития личности во взрослом периоде. Описываются методы диагностики структурных и динамических особенностей эго-идентичности в кризисах перехода к молодости, средней взрослости и к зрелости. Рассматривается связь статусов эго-идентичности (предрешенной, диффузной и достигнутой) с фазами нормативных кризисов развития.

Ключевые слова: зрелость, нормативные кризисы развития, эго-идентичность, структура и статус эго-идентичности, предрешенная, диффузная идентичность и достигнутая идентичность.

Стремительные изменения в современном мире стимулируют взрослого человека к непрерывному развитию, а лабильность социальных норм размывает ориентиры развития идентичности. Среди разных форм идентичностей наиболее устойчивыми являются возрастные ориентиры как основа самоидентификации взрослых людей. Естественное противоречие между стремлением соответствовать социально-возрастным ожиданиям и мотиваций к сохранению собственной индивидуальности ведет к внутренним конфликтам и кризисам развития личности, которые усугубляются неустойчивыми внешними ориентирами. Все более актуальной становится проблема личностных кризисов. Об этом свидетельствует растущая востребованность психологических услуг со стороны состоявшихся взрослых людей, утративших стабильность, исчерпавших собственные ресурсы, потерявших жизненные смыслы и ориентиры.

Современные психологические концепции кризисов личности все чаще включают указания на общевозрастные закономерности в развитии взрослых людей, на нормативность изменений личности в возрастных кризисах (Л.И. Анцыферова, Б.С. Братусь, В.А. Ганзен, Л.А. Головей, Э.Ф. Зеер, Н. Коуэн, Е.Ф. Рыбалко, В.Ф. Моргун, Е.И. Степанова, Н.Ю. Ткачева, Г. Томе, Д.И. Фельдштейн, Д. Левинсон и др.), что позволяет рассматривать характер кризисов возрастного развития личности взрослого человека как нормативный, имеющий общевозрастные свойства и детерминанты. Вместе с тем,

многообразие принципов и подходов к взрослому периоду вообще и кризисам развития в частности свидетельствует о недостаточности понимания природы, механизмов и закономерностей кризисов как нормативного явления и необходимости дальнейшего их изучения. Актуальным, таким образом, является решение проблемы определения общих закономерностей развития личности в нормативных кризисах; психологического содержания, источников и динамики нормативных кризисов развития взрослой личности.

Результатом анализа проблемы развития личности во взрослом периоде на философском и психологическом уровне стало обоснование выделения нормативных кризисов развития личности. Нормативные кризисы развития личности взрослого опосредованы противоречием между нормативными структурно-личностными преобразованиями, соответствующими возрасту и выработанным в культуре задачам развития, и стремлением к сохранению индивидуальной целостности, самоидентичности. Нормативный кризис развития – процесс проживания личностью обязательного переходного этапа между стадиями взрослого периода развития. В нормативном кризисе изменениям подвержены не устойчивые свойства личности, а система отношений личности – социальная ситуация развития (Солдатова Е.Л., 2007).

Изменения в кризисе происходят от заданного разрушения старой, к произвольному переструктурированию и освоению новой системы отношений к миру и себе. Эти из-

менения носят гетерохронный характер (табл. 1). Наряду с *объективной и субъективной* составляющими социальная ситуация развития в нормативных кризисах взрослости обязательно включает *рефлек-*

сивную. Рефлексия личностью изменений, происходящих с ней в результате преобразований социальных отношений и интериоризации образа возраста как формы развития, связана с процессом самоотождествления.

Гетерохронность динамики отношений социальной ситуации и формы возрастного развития в нормативных кризисах развития личности взрослого человека

Таблица 1

Социальная ситуация развития (ссп)	Предшествующий стабильный этап	НОРМАТИВНЫЙ КРИЗИС РАЗВИТИЯ			Следующий стабильный этап
		I фаза кризиса	II фаза кризиса	III фаза кризиса	
Статус эго-идентичности (<i>рефлексивный уровень ссп</i>)	Стабильная эго-идентичность (мораторий)	Предрешенная эго-идентичность (Ф)	Диффузная эго-идентичность (С)	Достигнутая эго-идентичность (А)	Стабильная эго-идентичность (мораторий)
Новообразования возраста (<i>субъективный уровень ссп</i>)	Латентное развитие отдельных новообразований	<i>Актуализация</i> – скрытых ранее отдельных новообразований	<i>Субъективация</i> – переходят во внутренний план, апробируются	<i>Персонализация</i> – осознаются, присваиваются, становятся действительными	Стабилизация
Социальные отношения (<i>объективный уровень ссп</i>)	<i>Актуализация</i> скрытых противоречий в отношениях	<i>Субъективация</i> – производное изменение отношений (пробующий характер)	<i>Персонализация</i> – принятие ситуации (решения)	Стабилизация социальных отношений	Скрытое развитие новых противоречий
Форма возрастного развития (возрастные задачи)	Существует внешне, как культуральный образ возраста (идеальная культуральная форма развития)	<i>Актуализация</i> – когнитивное открытие – образ возраста (идеальная индивидуальная форма развития)	<i>Субъективация</i> – переход во внутренний план, образ соотносится с индивидуальными особенностями (реальная, наличествующая форма развития)	<i>Персонализация</i> – осмысление, присвоение, (образ трансформируется в собственные жизненные цели, смыслы)	Стабилизация

Эго-идентичность – глубинная личностная структура, способствующая сохранению тождественности себе в условиях глубоких динамических преобразований всех уровней социальной ситуации развития личности. Эго-идентичность изменяется в нормативном кризисе от фиксированной или предрешенной к диффузной и, затем, к достигнутой. Достигнутая эго-идентичность является психологической готовностью к следующему этапу развития и новообразованием нормативного кризиса личности (Солдато Е.Л., 2005).

Целью экспериментального исследования стало изучение фазовой динамики нормативных кризисов взрослого периода (кри-

зисов перехода к молодости, к средней взрослости и к зрелости). Фазовую динамику нормативного кризиса отражает статус эго-идентичности, который выражает уровень принятия собственных личностных изменений, происходящих в нормативном кризисе.

Для определения в разных фазах кризиса динамики субъективного уровня отношений личности к переструктуризации объективного уровня социальных отношений, решались следующие задачи: исследовать динамику эмоциональных переживаний; удовлетворенности жизнью; представлений о временной транспективе; содержания образа будущего; смысловых ориентаций и особенностей креативности в кризисе.

1. Динамика симптомов кризиса в разных фазах нормативного кризиса

В апогее кризиса, в собственно критической фазе, представления о себе неустойчивы и размыты, а статус эго-идентичности – диффузный. В этой фазе диагностируется устойчивая симптоматика кризиса: болезненные и мучительные переживания и конфликты в сочетании с состоянием опустошенности, потерей равновесия в жизни, частая смена настроения вкупе с недовольством собой и своими близкими, раздражительность и утрата интереса. Об этом свидетельствуют значимые корреляции показателя

диффузной идентичности с большинством пунктов опросника СНК Шляпниковой И.А. (табл. 2).

По большинству показателей опросника СНК получены отрицательные значимые связи с показателем достигнутой эго-идентичности, что свидетельствует о том, что на выходе из нормативного кризиса симптоматика кризиса, связанная с осознанными внутренними переживаниями конфликта, усталости, потери активности и эффективности, раздражительности и потери интереса к жизни, практически исчезает.

Таблица 2

Коэффициенты корреляции показателей теста статуса эго-идентичности (СЭИ-тест) и опросника СНК

Симптомы кризиса		a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	
показатели эго-идентичности	А	r	-364	-552	-544	-518	-465	-279	-371	-352	-505	-263	-458
		p	0,05	0,001	0,001	0,001	0,001	–	0,01	0,01	0,001	–	0,01
	С	r	0,315	0,622	0,547	0,583	0,089	0,197	0,516	0,361	0,451	0,458	0,337
		p	–	0,001	0,001	0,001	–	–	0,001	0,01	0,01	0,01	0,01
	Ф	r	0,131	0,050	0,122	0,948	-302	0,156	-075	0,072	0,177	-157	0,242
		p	–	–	–	–	-0,05	–	–	–	–	–	–

Условные обозначения: показатели статуса эго-идентичности: А – достигнутой, С – диффузной, Ф – предрешенной; Симптомы кризиса: а) снижение эффективности деятельности, отсутствие успехов на работе, ощущение что « все валится из рук»; б) болезненные и мучительные внутренние переживания и конфликты; в) состояние опустошенности; д) ощущение, что почва ушла из-под ног, «потеря равновесия» в жизни; е) снижение настроения, когда не радует даже хорошее; ф) эмоциональная усталость, желание, чтобы Вас оставили в покое; г) раздражительность, недовольство собой; h) частая смена настроения; и) потеря интереса ко всему: то, что раньше интересовало в жизни, теперь стало совершенно неинтересным; j) раздражительность без видимых причин, недовольство близкими и окружающими людьми; к) конфликты, ощущение, что перестали понимать окружающие.

Сравнение показателей СНК в группах испытуемых с «чистыми» статусами эго-идентичности подтвердило, что при переходе с первой фазы кризиса к ее апогею, наряду с утратой внутренней гармонии и самождественности, существенно возрастают болезненные и мучительные переживания, связанные с внутренними конфликтами, усиливается чувство опустошенности, потери равновесия и уверенности в жизни, повышается раздражение и недовольство близкими. В конце кризиса, когда личность достигает автономной эго-идентичности, существенно снижаются внутренние конфликты, недовольство собой и близкими, утрачивается ощущение опустошенности, потери равновесия в жизни и снижения равновесия.

2. Динамика удовлетворенности жизнью в разных фазах нормативного кризиса

Исследовалась с помощью Теста удовлетворенности жизнью (адаптирован Паниной Н.В.), который измеряет наиболее общее психологическое состояние человека, определяемое его личностными особенностями, системой отношений к различным сторонам своей жизни. Индекс жизненной удовлетворенности – интегративный показатель системы отношений человека к жизни, «общего умонастроения». По данным авторов на показатели удовлетворенности жизнью не влияют демографические факторы, но он особенно чувствителен к социально-психологическим особенностям жизнедеятельности

личности, а значит, может быть использован для диагностики переживаний, связанных с изменениями социальной ситуации развития, которые сопровождают личность в периоды нормативных кризисов. В американском варианте, прежде чем назвать тест «индекс удовлетворенности жизнью», авторы рассматривали название «сила духа». На наш взгляд, содержание теста отражает не столько оценку результатов жизни, сколько собственное ощущение присутствия духа или силы воли для постановки и достижения целей в жизни. Полагая, что в процессе нормативного кризиса присутствие собственной воли и силы духа в продвижении к жизненным целям меняется, мы сочли необходимым исследовать эту динамику (табл. 3).

Таблица 3
Коэффициенты корреляции показателей СЭИ-теста и теста удовлетворенности жизнью

Показатели	А	С	Φ_1	Φ_2
УЖ	0,496	-409	0,302	-0,242
р	0,001	0,001	0,05	0,05

Условные обозначения: показатели статуса эго-идентичности: А – достигнутой, С – диффузной, Φ_1 – предрешенной (в кризисе перехода к ранней взрослости); Φ_2 – предрешенной (в кризисах перехода к средней взрослости и зрелости); УЖ – показатель теста удовлетворенности жизнью; Р – уровень значимости.

Обнаружены достоверные отрицательные корреляции ($p \leq 0,05$) показателей теста удовлетворенности жизнью с показателем предрешенной эго-идентичности, которая свойственна личности в первой фазе нормативного кризиса в кризисах перехода к средней взрослости и зрелости и положительные – в кризисе перехода к ранней взрослости. В дебюте нормативного кризиса перехода к ранней взрослости выражено стремление к неясному будущему, высока удовлетворенность жизнью. В дебюте нормативных кризисов перехода к средней взрослости и к зрелости будущее пугает, хотя оно само еще смутно, но прочно связано с возрастными изменениями. Потому, очевидно, удовлетворенности жизнью на этом этапе кризиса нет, поскольку возрастные изменения не радуют, а подводить итоги пройденному пути еще рано и, нет ощущения присутствия силы духа, которая стремилась бы человека к новым целям.

Значимые отрицательные корреляции между показателем теста удовлетворенности жизнью и показателями диффузной эго-

идентичности ($p \leq 0,001$) объясняются неуверенностью личности, переживающей фазу сомнений, диффузии идентичности, поиском себя, смыслов жизни. В этой фазе нормативного кризиса (собственно критической) отсутствует, видимо, ощущение удовлетворенности жизнью и, напротив, ярко проявляются связанные с ним, упадок духа, силы воли, отсутствие видимых целей.

Значимые положительные связи выявлены между показателем теста удовлетворенности жизнью и показателями автономности в структуре эго-идентичности ($p \leq 0,001$). Это свидетельствует о том, что личность, принимающая себя, тождественная себе и представлениям о себе со стороны окружающих, испытывает удовлетворенность жизнью в целом, ощущая присутствие и силу духа в достижении значимых жизненных целей. Это согласуется с тем, что автономной эго-идентичности человек достигает при выходе из нормативного кризиса, когда переформулированы цели и задачи следующего возрастного этапа и готовность к осуществлению этих задач высока.

3. Исследование временной трансспективы в нормативном кризисе перехода к взрослости

Проводилось с целью уточнения установленных при исследовании эго-идентичности связей между статусом эго-идентичности и особенностями восприятия времени жизни и для определения тождественности и прерывности – непрерывности Я во времени. Для изучения особенностей восприятия жизненного пути выбран модифицированный вариант методики «Линия жизни». Критерии: *насыщенность* жизни в целом и отдельных периодов (количество значимых событий); *эмоциональный фон* (положительное и отрицательное отношение к событиям и цвет), *продолжительность* периодов прошлого, настоящего и ожидаемого будущего, *вариативность* – степень дифференцированности представлений о жизненном пути (Солдатова Е.Л., Шляпникова И.А., 2006).

Статистически значимые корреляционные связи обнаружены между показателями СЭИ-теста и показателем насыщенности жизни. С общим количеством событий статистически значимо положительно коррелирует показатель автономии ($r = 0,549$, $p < 0,001$), и отрицательно – показатель сомнения диффузной идентичности ($r = -0,355$, $p < 0,05$).

Статусу предрешенной идентичности в дебюте кризиса перехода к ранней взрослости соответствует негативное восприятие прошлого, стремление к избеганию негативных воспоминаний, тенденция идеализации настоящего и в целом позитивный взгляд в будущее. В кризисах перехода к средней взрослости и зрелости в дебюте кризиса прошлое, напротив, воспринимается положительно с тенденцией идеализации, по отношению к настоящему – отстраненность, а будущее оценивается в целом положительно и мало дифференцируется.

Диффузную идентичность в собственной критической фазе нормативного кризиса характеризует своеобразное «обеднение» жизни в целом, и, в частности, сокращение общего количества событий в прошлом. В эмоциональной оценке событий прошлого выявлены отстраненность и негативизм, субъективное уменьшение значимости позитивных событий собственного прошлого. Настоящее воспринимается в этой фазе более негативно – тенденция дезактуализации настоящего. Кроме того, характерно состояние тревожности и озабоченности будущим, мало подкрепленное надеждами на лучшее.

Для статуса автономной идентичности в фазе выхода из кризиса характерно восприятие жизни в целом как более насыщенной и продуктивной. Автономной идентичности соответствует восприятие прошлого как насыщенного и продуктивного периода жизни, эмоционально достаточно благополучного, не идеализированного, реалистичного (события прошлого разнообразны, осознанны и приняты). Оценки событий настоящего разнообразны, что свидетельствует об осознанности и реалистичности восприятия настоящего, этот период является для людей с достигнутой идентичностью ценным и самодостаточным. Этой фазе соответствует в целом оптимистичное восприятие будущего.

В целом, результаты свидетельствуют о том, что в первой и во второй фазах нормативных кризисов взрослости представление о собственном жизненном пути не целостно, особенно деструктивно оно во второй фазе. Осознания целостности, тождественности, принятия собственного жизненного пути личность достигает лишь в третьей фазе нормативных кризисов.

4. Исследование динамики содержания образа будущего как идеальной формы развития в фазах нормативных кризисов

Для диагностики содержания образа будущего была использована методика «Неоконченные предложения» Д.Сакса, модифицированная в соответствии с задачами исследования. Испытуемым предлагалось закончить 14 предложений, описывающих представление о будущем. С помощью контент-анализа были выделены основные критерии оценки: локус контроля (ответственность за события будущего), содержание, круг событий и эмоции.

Анализ выявил, что в целом представления о будущем в кризисе перехода к ранней взрослости характеризуются признаками формальности, наличием описания индивидуально значимых событий, интрапунитивным и импунитивным локусом контроля событий будущего. Представления о будущем в периоды кризисов средней взрослости и зрелости тоже отличаются высокой формальностью, но, наряду с индивидуально значимыми событиями, в средней взрослости и зрелости выражена категория событий семейного круга. Локус контроля будущих изменений преимущественно импунитивный, т.е. «взрослыми» испытуемыми ответственность за будущее приписывается судьбе или случаю.

Представления о будущем связаны с динамикой интериоризации идеальной формы развития в нормативном кризисе развития личности, поэтому было проведено сравнение «чистых» групп, выделенных по СЭИ-тесту.

В период нормативного кризиса при переходе от первой фазы ко второй (от предрешенной эго-идентичности к диффузной) статистически достоверно уменьшается формальность образа будущего и чрезмерно положительное эмоционально переживание будущего ($p \leq 0,05$). Вместе с тем, значительно возрастает тревога и неопределенность в представлениях о грядущем ($p \leq 0,01$). При переходе от второй фазы кризиса к его завершению (от диффузной эго-идентичности к автономной) статистически достоверно снижаются формальность в содержании образа будущего и тревога перед будущим, а конкретность в представлениях о будущем повышается ($p \leq 0,05$). Сравнение показателей образа будущего в первой фазе нормативного кризиса с третьей обнаружили следующие достоверные различия (при $p \leq 0,05$)

– снижение эйфории и неопределенности, повышение реалистичности в эмоциональном плане.

Итак, независимо от возрастного содержания образа будущего, интериоризация идеальной формы (возрастных задач) имеет общую динамику в нормативных кризисах развития личности взрослого. Изменения связаны с фазами прохождения нормативного кризиса: от общего положительного и формализованного образа в предкритической фазе кризиса (предрешенная идентичность), и тревожно-неопределенного в собственно критической фазе (диффузная идентичность), до эмоционально ровного и реалистичного, разработанного образа в посткритической фазе кризиса (достигнутая идентичность).

5. Динамика смысложизненных ориентаций и особенностей системы ценностей в фазах нормативных кризисов

Во многих источниках описан эффект «сужения сознания» в личностных кризисах различного происхождения. Обычно переживания в процессе кризиса описываются психологами, психотерапевтами и самими клиентами как очень острые и центрированные на неразрешаемой проблеме. В подобных случаях все внимание человека сосредоточено только на себе, на источнике внутреннего конфликта, снижено или вовсе отсутствует понимание смысла происходящего, теряется ощущение управления жизнью и цели жизни. Исследование особенностей осмысленности жизни в нормативном кризисе, в разных его фазах – стало еще одной задачей данной работы, связанной с особенностями проживания нормативного кризиса.

Высокие положительные корреляции показателя автономии теста структуры эго-идентичности со всеми шкалами теста СЖО свидетельствует о высокой общей осмысленности жизни у людей с достигнутой эго-идентичностью, о их целеустремленности, переживании настоящего как интересного и эмоционально насыщенного, удовлетворенности прошлым, представлении о себе как о сильной личности, способной строить собственную жизнь в соответствии со своими целями и представлениями, убежденности, что жизнь можно контролировать самому.

Отрицательные значимые корреляции показателя диффузной эго-идентичности со всеми шкалами теста СЖО свидетельствуют

об отсутствии общей осмысленности жизни у людей с диффузной эго-идентичностью, которая приходится на вторую фазу кризиса, когда внутренние конфликты высоки, а личность дезориентирована в целях и смыслах жизни. Личность с диффузной идентичностью может характеризоваться как неориентированная на осмысленное будущее, живущая сегодняшним или вчерашним днем, неудовлетворенная своей жизнью в настоящем и прошлом, не уверенная в своих силах контролировать события собственной жизни, склонная к фатализму. Отсутствие значимых корреляций высоких показателей теста СЖО в целом с показателем фиксированной эго-идентичности свидетельствует о том, что выбор целей жизни, скорее всего, не является осмысленным, самостоятельным в первой фазе нормативного кризиса.

Динамику смысложизненных ориентаций в нормативном кризисе можно описать таким образом. В дебюте кризиса пройденный отрезок жизни в целом принимается, есть убеждение в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать в жизнь. При переходе в собственно критическую фазу нормативного кризиса, личность отличается неудовлетворенностью пройденным отрезком жизни, утрачивает убежденность в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь. Вероятно, это связано с тем, что личность в апогее кризиса не осознает собственной целостности, тождественность себе утрачена и, отсутствуют осознаваемые жизненные перспективы. В третьей фазе кризиса, при достижении автономной эго-идентичности, личность снова приобретает убежденность в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь. Человек снова обретает цели в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и открывают временную перспективу. Пройденный участок жизни (прошлое) воспринимается в целом как продуктивный и осмысленный. Жизнь как процесс становится интересной и эмоционально насыщенной, наполненной смыслом.

Итак, автономная личность приобретает целостность и, вместе с тем, формулирует новые задачи, находит смыслы своего развития и существования, приобретает уверенность в собственной воле изменять ориентиры, кон-

тролировать ход собственной жизненной истории. Автономная личность может позволить себе проживать каждый день с удовольствием и получать эмоциональное удовлетворение от самого процесса осознанного существования, наполненного событиями; жизнь в целом становится осмысленной, а жизненные ориентиры и цели понятными.

Значимые различия в системе ценностей удалось выявить в «чистых» группах, выделенных по критериям идентичности: в группе со статусом диффузной идентичности и в группе со статусом автономной идентичности.

Для респондентов с диффузной идентичностью возраста зрелости статистически более значима сфера семейных отношений. Возможно, это связано с тем, что человек в период переживания кризиса старается найти поддержку у значимых близких. Находясь в состоянии фрустрации, человек подсознательно стремится укрыться от внешнего мира, ищет поддержки в значимом кругу. В период взрослости таким кругом, чаще всего является семья.

Для испытуемых с автономной идентичностью значимыми являются собственный престиж, достижения, сфера профессиональной жизни и сфера увлечений. Это связано с тем, что при выходе из кризиса, люди начинают по-новому смотреть на многие вещи, вновь возникает стремление к социальному признанию, следованию определенным социальным требованиям. Возникают новые конкретные жизненные цели и задачи, которые будут решаться на следующем возрастном этапе. Большое значение в период взрослости имеет профессиональная сфера: стремление достичь карьерных успехов или сохранить достижения, передать свои знания следующим поколениям, преемникам. Кроме того, преодолев кризис, человек обретает «новое дыхание», появляется время для новых увлечений, возникают или возрождаются интересы, которых не было во время острой фазы кризиса.

6. Особенности проявления показателей креативности в фазах нормативных кризисов развития личности взрослого человека

В ходе исследования системы ценностей в кризисе перехода к средней взрослости были выявлены противоречия между высокой значимостью и сниженным креа-

тивным потенциалом личности у людей, проживающих острую фазу нормативного кризиса. Это позволило предположить, что креативность, в целом достаточно постоянный личностный конструкт, имеет определенную динамику в период кризиса – независимо от индивидуальной структуры креативности, уровень ее снижается в острой фазе кризиса. В связи с этим следующей задачей исследования стало сравнение особенностей креативности с разными статусами эго-идентичности, соответствующими трем фазам нормативного кризиса. Гипотезу о связи креативности и особенностей эго-идентичности в кризисе подкрепляют данные о связях показателей разнообразных тестов креативности с особенностями личностной эго-идентичности в юности, полученные в исследованиях С. Доллингер, С.К. Доллингер, Л. Сентенто (2005).

Корреляционный анализ показателей методик ПМДДМ (Н.А. Батулин, Е.Л. Солдатова) и СЭИ-теста выявил определенные закономерности (табл.4).

Таблица 4
Коэффициенты корреляции показателей ПМДДМ и СЭИ-теста

ПМДДМ	А	С	Ф
Беглость	0,314***	-0,287**	-0,050
Гибкость	0,307***	-0,255**	-0,091
Продуктивность	0,361***	-0,303***	-0,102
Общий балл	0,347***	-0,299***	-0,087

Условные обозначения: показатели статуса эго-идентичности: А – достигнутой, С – диффузной, Ф – предрешенной; ПМДДМ – показатели Проективной методики диагностики дивергентного мышления; Уровень значимости: * $P \leq 0,05$; ** $P \leq 0,01$; *** $P \leq 0,001$

Показатель автономии (А), соответствующий статусу достигнутой эго-идентичности статистически значимо коррелирует со всеми показателями методики ПМДДМ, исследующей особенности креативности: беглостью, гибкостью и продуктивностью, а также с общим баллом по методике. Показатель сомнения (С), характерный для диффузной идентичности статистически достоверно отрицательно коррелирует со всеми показателями методики креативности ПМДДМ. В отношении показателя фиксации (Ф) – предрешенной эго-идентичности и показателей креативности обнаружены отрицательные недостоверные связи. Это

значит, что высоким значениям автономии в структуре эго-идентичности, которая характерна для фазы выхода из кризиса, соответствуют высокие значения по всем показателям ПМДДМ. Напротив, высоким значениям диффузии эго-идентичности соответствуют низкие значения креативности по всем показателям: гибкости, беглости и продуктивности.

Проанализировав полученные данные по фазовой динамике нормативных кризисов развития личности, мы подтвердили, что динамика нормативного кризиса личности обусловлена гетерохронностью развертывания разных уровней социальной ситуации развития и интериоризацией идеальной формы развития, представленной в виде социальных экспектаций.

Нормативность определенной в настоящем исследовании динамики кризисов развития личности взрослого человека подтверждается исключениями, которые, как известно, должны подтверждать закономерности. Нормативность последовательного прохождения фаз кризиса была установлена не только экспериментальными исследованиями, но и многочисленными эмпирическими данными. Вместе с тем, в процессе выделения статусов Эго-идентичности, была обнаружена довольно представительная группа с высокими значениями автономии наряду с высокими показателями предрешенной идентичности – фиксировано-автономный вариант. Сравнение этой группы с автономными респондентами, позволило выявить следующие особенности первых.

Лица с фиксировано-автономным статусом идентичности отличаются значимо более высокими показателями бессодержательности или сверхобобщенности в содержании образа будущего ($p \leq 0,01$), показателями эмоциональной эйфории по отношению к будущему и, вместе с тем, избеганием эмоциональных проявлений и прямого отрицания чувств. Сравнение по локусу контроля событий будущего выявило очень высокие показатели по импунитивному локусу, т.е. представители этой группы склонны считать, что будущее предрешено и не зависит от воли самой личности. Это позволило предположить, что выход из кризиса не всегда сопровождается реально достигнутой (автономной) идентичностью, возможен так называемый адаптированный вариант выхода – с достигнутой, но не интериоризован-

ной эго-идентичностью, т.е. принятой только на когнитивном уровне моделью собственных изменений, но не принятой на внутриличностном уровне.

Подобное «ненормативное» прохождение личностью кризиса развития позволяет человеку социализироваться, но ограничивает его реальное развитие, самореализацию. Используя определение кризиса как полный опасности шанс, можно сказать, что личность не воспользовалась шансом. Противоречие стремлений личности к развитию и самосохранению содержит огромный потенциал, энергия которого разворачивает кризис. Неиспользованная энергия любой фазы кризиса создает специфическую зону напряжения в развитии личности взрослого человека. Очевидно, не решив задачу нормативного кризиса развития, личность будет вынуждена в периоды следующих кризисов возвращаться к этим зонам напряжения, что усложнит проживание следующих кризисов.

Выводы. Нормативные кризисы развития личности взрослого человека имеют выраженную *фазовую динамику*. Первой фазе нормативных кризисов развития личности соответствует предрешенная эго-идентичность, характеризующаяся отсутствием целостного представления о себе во временном континууме, неструктурированным и формализованным образом будущего; креативный потенциал в этой фазе либо ярко выражен, либо, напротив, тривиален и стереотипен. Первой фазе нормативного кризиса перехода к ранней взрослости соответствуют положительные эмоциональные переживания изменений, выраженное стремление к неопределенному будущему, высокая удовлетворенность жизнью. В первой фазе нормативных кризисов перехода к средней взрослости и зрелости фиксированная эго-идентичность характеризуется негативными переживаниями и низкой удовлетворенностью жизнью.

В апогее нормативных кризисов взрослости (вторая фаза) выражен диффузный статус эго-идентичности. Этому соответствуют: отсутствие тождественности себе во времени, острые переживания неудовлетворенности жизнью, отсутствие жизненных перспектив, образ будущего – тревожно-неопределенный, утрачен интерес к происходящему, высоко недоверие собственным ресурсам, креативный потенциал низок, выражены сомнения в себе, собственных целях, уход в фан-

тазии, неуверенность, подозрительность, ощущение собственного неблагополучия, несостоятельности.

В третьей фазе нормативного кризиса, достигнута автономная эго-идентичность, личность приобретает целостность, формулирует новые задачи, смыслы развития и существования, приобретает уверенность в собственной воле изменять ориентиры, контролировать ход собственной жизненной истории. Тождественность себе во времени выражается в принятии себя и изменений в настоящем, прошлом и будущем. Образ будущего структурирован и в целом положителен и реалистичен. Креативный потенциал проявляется в гибкости, и адаптабельности, самоконтроле, саморегуляции, адекватности восприятия, высокой социализации, искренности и социальной зрелости.

Психологическое сопровождение взрослого человека в нормативном кризисе развития личности должно основываться на выявленных особенностях динамики и структуры данных кризисов, общепсихологических принципах сопровождения и частных, основанных на: единстве уникальности и универсальности опыта проживания нормативных кризисов; доверии ресурсам клиента; своевременности; выявленных ограничениях и ресурсах, связанных с фазами нормативных кризисов.

Литература

1. Абульханова, К.А. *Время личности и время жизни* / К.А. Абульханова, Т. Н. Березина. – СПб.: Алетейя, 2001. – 304 с.
2. Бочаров, В.В. *Антропология возраста* / В.В. Бочаров. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2001. – 196 с.
3. Брюдаль, Л. *Психические кризисы в новой перспективе* / Л. Брюдаль. – СПб.: Европейский дом, 1998. – 164 с.
4. Кроник, А.А. *Каузометрия: Методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути* / А.А. Кроник, Р.А. Ахмеров. – М.: Смысл, 2003. – 284 с.
5. Леонтьев, Д.А. *Тест смысложизненных ориентации (СЖО): методическое руководство* / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1993. – 16 с.
6. Ливехуд, Б. *Кризисы жизни – шансы жизни – развитие человека между детством и старостью* / Б. Ливехуд. – Калуга: Изд-во «Духовное познание», 1994. – 224 с.
7. Солдатова, Е.Л. *Проективная методика диагностики дивергентного мышления* / Е.Л. Солдатова // *Вестник практической психологии образования*. – 2005. – № 2(3). – С. 119–125.
8. Солдатова, Е.Л. *Структура и динамика нормативного кризиса перехода к взрослости. Монография*. / Е.Л. Солдатова // Челябинск, Изд-во ЮУрГУ, 2007. – 241 с.
9. Солдатова, Е.Л. *Эго-идентичность в нормативных кризисах развития* / Е.Л. Солдатова // *Вопросы психологии*. – 2006. – №5. – С. 75–84.
10. Солдатова, Е.Л. *Исследование образа будущего в нормативном кризисе перехода к взрослости* / Е.Л. Солдатова, А.А. Бормотов, И.А. Шляпникова // *Психология образования: культурно-исторические и социально-правовые аспекты. Научное издание. Т. 2*. – М., 2006. – С. 247–248.
11. Солдатова, Е.Л. *Психология развития и возрастная психология. Онтогенез и дизонтогенез. Учебное пособие* / Е.Л. Солдатова, Г.Н. Лаврова. – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 247 с.
12. Солдатова, Е.Л. *Временная трансспектива личности и структура Эго-идентичности* / Е.Л. Солдатова, И.А. Шляпникова // *Психология образования: культурно-исторические и социально-правовые аспекты. Науч. издание. Т. 2*. – М., 2006. – С. 123–124.
13. Степанова, Е.И. *Психология взрослых: Экспериментальная Акмеология* / Е.И. Степанова. – СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та «Алетейя», 2000, – 228 с.
14. Berzonsky, M.D. *Reevaluating the identity status paradigm: Still useful after 35 years* / M.D. Berzonsky, G.R. Adams // *Developmental Review*. – 1999. – № 19. – P. 557–590.
15. Caspi, A. *Personality development: stability and change* / A. Caspi, B.W. Roberts, R.L. Shiner // *Annual Review of Psychology*. – 2005. – № 56. – P. 453–484.
16. *Developmental Theories through the Life Cycle* / Sonia G. Austrian. – New York: Columbia University Press, 2002. – 331 p.
17. Dollinger, S.J. *Need for uniqueness, need for cognition, and creativity* / S.J. Dollinger // *Journal of Creative Behavior*. – 2003. – № 37. – P. 99–116.
18. Marcia, J.E. *Identity and psychosocial development in adulthood. Identity* / J.E. Marcia // *An International Journal of Theory and Research*. – 2002. – № 2. – P. 7–28.

К ВОПРОСУ О ПАТОПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КВАЛИФИКАЦИИ ГИПЕРАКТИВНОГО РАССТРОЙСТВА С ДЕФИЦИТОМ ВНИМАНИЯ

*М.А. Березин, Е.С. Правило
ЮУрГУ*

В статье рассмотрены вопросы патопсихологической и клинической квалификации гиперактивного расстройства с дефицитом внимания (ГРДВ). Раскрываются феноменология и особенности психопатологического и патопсихологического синдромов, дается их сравнительная характеристика. В соответствии с выделенными критериями патопсихологического синдрома ГРДВ рассматривается как один из его вариантов.

Ключевые слова: гиперактивное расстройство с дефицитом внимания (ГРДВ), психопатологический синдром, патопсихологический синдром.

В настоящее время в клинической практике особое внимание уделяется патоморфозу психопатологических синдромов и заболеваний. В частности, одной из задач общей психопатологии, наряду с изучением структуры и динамики синдромов, является исследование причин и факторов, влияющих на их развитие и видоизменение [1]. Наблюдаемые в клинической практике изменения структуры ряда психических расстройств вызывают необходимость выполнения новых теоретических исследований в области этиопатогенеза, клиники и оценки нового проявления ранее известных психических нарушений. Одним из направлений такого рода исследований является определение места этих нарушений в существующих классификаторах психических заболеваний. Фактически речь идет либо о включении такой патологии в число новых вариантов ранее известных форм нарушений психической сферы, либо о квалификации ее как самостоятельной в этиопатогенетическом плане новой форме расстройства.

Методологические проблемы такого рода имеют особое значение для патопсихологии, поскольку именно в ней изучается структура нарушений психической деятельности, закономерности ее распада в их сопоставлении с нормой и, в итоге, осуществляется классификация психопатологических явлений в понятиях психологии [2].

Одним из проявлений этой методологической проблемы в современной патопсихологии является вопрос квалификации гиперактивного расстройства с дефицитом вни-

мания (ГРДВ). В частности, приведенные в литературе данные о широком разбросе показателей распространенности этого нарушения в детской популяции – от 1 до 47% [3] – прежде всего являются следствием отсутствия единых методолого-теоретических и диагностических оснований оценки симптомов ГРДВ. Между тем, при ГРДВ отмечается очевидная специфика наблюдаемой клинической и патопсихологической симптоматики. В частности, триада «импульсивность – гиперактивность – дефицит внимания» имеет явные признаки системно-организованного комплекса. Это является одним из аргументов для исследования феномена ГРДВ в контексте соотнесения его с имеющимися клиническими и клинко-психологическими систематиками психических нарушений.

В отечественной клинической и психологической науке распространены представления об этом нарушении как о синдроме, в связи с чем оно называется «синдром дефицита внимания с гиперактивностью» – СДВГ (Е.Д. Белоусова, 2000; О.И. Политика, 2006; О.Р. Ноговицина с соавт., 2006 и др.).

В психопатологии под синдромом понимается определенная логическая функциональная система, состоящая из этиопатогенетически взаимосвязанных отдельных составляющих – симптомов. Таким образом, акцент делается на закономерности сочетания симптомов. Синдром является необходимой составляющей заболевания, а клиническая картина болезни как самостоятельной нозологической формы складывается из со-

вокупности синдромов и их последовательной смены [4].

В патопсихологии синдром также определяется как относительно устойчивая внутренне связанная совокупность отдельных «симптомов». Но при этом в качестве «симптомов» рассматриваются психологические нарушения поведения, эмоционального реагирования и познавательной деятельности субъекта [5]. Именно понимание системной природы психической деятельности лежит в основе синдромного анализа как базового принципа патопсихологической диагностики. Проводимое при таком анализе «членение психики на отдельные функции» (по Б.В. Зейгарник), является условным, но необходимым, поскольку оно вызвано потребностью определения вклада конкретных проявлений психической деятельности в общую картину наблюдаемой психической патологии.

Таким образом, в патопсихологии, также как и в психопатологии, синдром рассматривается как системное явление. Между тем, патопсихологические синдромы по своим особенностям существенно отличаются от психопатологических (клинических). Эта разница обусловлена не столько различиями между формами синдромов и их составом, сколько разностью уровней функционирования центральной нервной системы, на которых эти синдромы разворачиваются.

В клинической медицине и психологии выделяются следующие уровни иерархии мозговых процессов: патобиологический, физиологический, пато- и нейропсихологический и психопатологический [6]. Очевидно, что феноменология патопсихологического синдрома проявляется на пато- и нейропсихологическом уровне, а психопатологический симптом и синдром являются завершающим этапом всей этиопатогенетической цепи.

Поэтому в психопатологии синдром описывается как совокупность признаков психического заболевания в клинической картине болезни. В свою очередь, описание патопсихологического синдрома указывает на определенное, конкретное, системное звено в структуре симптомообразования, патогенетически предшествующее формированию такой клинической картины и, в силу этого, формирующее ее особенности [2].

В психопатологии такая точка зрения нашла свое развитие при выделении регистр-синдромов как преформированных реакций

психики, обусловленных особенностями этиологии поражения и его уровня. В наиболее общем плане регистр-синдром рассматривается как ограниченный известными пределами объем психического поражения. При этом регистры обнаруживают сложные причинно-следственными отношения с этиологическим фактором. Например, одни и те же психические нарушения могут возникать при различных нозологиях, а по мере углубления болезненного процесса клиническая картина одного и того же заболевания может принимать достаточно различающиеся между собой клинические варианты. Этот факт свидетельствует о весьма вариативном характере участия тех или иных систем мозга в патологическом процессе. Кроме того, может проявляться и вероятностный характер формирования психических нарушений при вовлеченности в патологический процесс одних и тех же структур мозга. По крайней мере, классификации психических расстройств, построенные на основе регистр-синдромов, отражают лишь характер вторичных компенсаторных реакций, а не этиологические факторы патологического процесса [7].

В патопсихологии перечень регистр-синдромов включает в себя все выделенные И.А. Кудрявцевым (1982) и дополненные В.М. Блейхером патопсихологические симптомокомплексы. Эти дополнения обоснованы автором необходимостью учета как этиологических факторов (например, выделение экзогенного и эндогенного вариантов в рамках органического регистр-синдрома), так и сопряженности психических расстройств с определенным кругом заболеваний (психотический и невротический варианты психогенного регистр-синдрома). При этом сохраняются представления о регистр-синдромах как образованиях психики, характеристика которых близка к нозологической, а их выделение знаменует стадию предварительной диагностики заболевания [2].

Патопсихологический синдром как системное образование имеет свою структуру. Его состав образуют следующие компоненты психической деятельности: 1) организационный (действия больного при решении познавательной задачи); 2) динамический, процессуальный; 3) операциональный (тип операциональной оснащенности); 4) эмоционально-мотивационный [5].

В связи с задачами клинико-психологического анализа психических расстройств

патопсихологический синдром выполняет две функции.

Во-первых, этот синдром объединяет патогномоничные признаки конкретного психического заболевания. Действительно, каждый синдром содержит в себе и общие особенности (неспецифические для конкретной нозологической формы), и черты нозологической специфичности, отражающейся прежде всего в его структуре [1]. При этом отдельные патопсихологические феномены, как и отдельные клинические симптомы, не являются строго патогномоничными в нозологическом плане. Это качество они приобретают только после выяснения механизмов, лежащих в основе их развития и динамики. Правильная классификация патопсихологического синдрома является необходимым промежуточным звеном нозологической диагностики [8]. Патопсихологическая диагностика должна выявлять механизмы формирования патопсихологических феноменов с целью отнесения их к тому или иному патопсихологическому синдрому, относительно специфичному для определенного психического заболевания.

Во-вторых, при диагностике онтогенетических аспектов формирования психической патологии квалификация патопсихологического синдрома играет определяющую роль. Так, при изучении аномального ребенка такой синдром указывает на области психики, в которых первично возникли нарушения. На основании этих данных в патопсихологии определяются пусковые механизмы возникновения расстройства и закономерности его формирования. Итогом такого варианта клинико-психологического анализа нарушений является выделение типа дизонтогенеза, для которого свойственны выявленные дефекты [9]. Таким образом, тот или иной вариант патопсихологического синдрома соотносится с соответствующим ему типом дизонтогенеза психики. Это позволяет объяснить причины и механизмы психических нарушений, возникших в пренатальный, натальный и ранний постнатальный период развития.

Следовательно, в практическом плане квалификация патопсихологического синдрома лежит в основе вынесения психологического диагноза, который формулируется в виде заключения – предпосылки для возможного соотнесения выявленных психических нарушений с тем или иным психиче-

ским заболеванием и (или) для определения того или иного варианта психического дизонтогенеза.

Итак, каждому патопсихологическому синдрому относительно соответствует, с одной стороны, своя нозология (в психиатрической клинике), а с другой стороны – свой вариант дизонтогенеза (в психологии аномального развития). Например, олигофренический патопсихологический синдром (по классификации В.М. Блейхера, 2006) в психопатологии рассматривается в рамках нозологической группы «умственная отсталость», а в психологии аномального развития этому синдрому соответствует свой вариант дизонтогенеза – «психическое недоразвитие» (по классификации В.В. Лебединского, 2003).

Такая позиция логично соотносится, во-первых, с пониманием иерархии функционирования ЦНС. Так, патопсихологический уровень предшествует психопатологическому, что определяет причины и специфику формирования наблюдаемой в клинике симптоматики [2], то есть позволяет выявить относительную нозологическую принадлежность расстройства. Во-вторых, вывод о соотносимости патопсихологического синдрома с типом дизонтогенеза согласуется с предложенным Л.С. Выготским структурно-динамическим подходом к рассмотрению аномального развития. Этот подход постулирует необходимость изучения расстройств у аномального ребенка от анализа симптомов дизонтогенеза к изучению механизмов их возникновения, то есть фактически речь идет о собственно патопсихологическом исследовании. Результаты этого исследования являются основанием для определения типа дизонтогенеза [9].

Кроме того, системный характер синдрома определяется соотношением факторов первичности – вторичности. В психологии в качестве первичных или вторичных рассматриваются как причинные факторы, так и собственно расстройства функций психической деятельности. Опираясь на понимание системного строения дефекта различаются две группы симптомов: первичные нарушения, вызванные биологическими причинами возникновения психического расстройства, и вторичные, возникающие опосредованно в процессе аномального социального развития [9]. В первом случае речь идет о нарушениях, непосредственно вытекающих из биоло-

гического характера болезни, а во втором – о включении в патогенетическую цепь социальных факторов риска. В ряде случаев, например при невротических расстройствах, социальные факторы также могут быть первичными и определять непосредственные нарушения функционирования психики.

С позиций функционального подхода, первичным выступает нарушение «собственной функции», которая обеспечивает нормальное протекание определенного звена функциональной системы. Вторичным следствием данного нарушения является распад всей функциональной системы в целом. Возможно нарушение не только данной функциональной системы, но и других систем, которые связаны с первой [10].

Таким образом, патопсихологический синдром квалифицируется на основании наличия следующих характеристик (критериев): 1) системно-организованная природа образования; 2) локализация наблюдаемых нарушений на пато-и нейропсихологическом уровне функционирования центральной нервной системы; 3) наличие четырех составляющих (организационный, процессуальный, операциональный и эмоционально-мотивационный компонентов деятельности); 4) выполнение двойственного назначения – относительная соотнесенность с нозоспецифической симптоматикой заболевания, с одной стороны, и с типом дизонтогенеза психики, с другой; 5) возможность установления фактора «первичности – вторичности» формирования выявляемой патологии.

Отмеченные дефицит теоретико-методологических исследований ГРДВ, клинически очевидная распространенность этого явления и, как следствие, актуальность проблемы его психологической диагностики в качестве системно-организованного комплекса нарушений «импульсивность – гиперактивность – дефицит внимания» требуют изучения этого феномена с позиций сформулированных выше оснований.

Анализ описываемой в литературе клинико-психологической картины ГРДВ дает все основания рассматривать это нарушение как вид патопсихологического синдрома, т.к. ГРДВ соответствует всем пяти системообразующим критериям такого синдрома.

Во-первых, анализ наблюдаемых при ГРДВ нарушений психической деятельности показывает, что это расстройство является системным явлением, включающим в себя

«множество элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом и образующих определенную целостность, единство» [11]. При этом ГРДВ представляет собой закономерное сочетание синдромов (в первую очередь, синдромов импульсивности, гиперактивности и невнимательности), каждый из которых, в свою очередь, является системно-организованным психическим нарушением. Следовательно, ГРДВ можно определить как «систему систем».

Во-вторых, наблюдаемая при ГРДВ феноменология соответствует основному критерию пато-и нейропсихологического уровня организации психической деятельности, предложенному И.А. Кудрявцевым [8] – «нарушение протекания психических процессов и связанных с ними свойств психики». Действительно, нарушения внимания являются классическим примером нейро-и патопсихологических расстройств. Патопсихологическая квалификация импульсивности позволяет определить ее как слабость контроля импульсов, связанная с дефицитом сдерживающего фактора. Гиперактивность представляется прежде всего как дисрегуляция в системе фазно протекающей целенаправленной психической и поведенческой деятельности. В целом ГРДВ с позиций пато-и нейропсихологического анализа представляет собой, с одной стороны, комплексное нарушение психической саморегуляции, рассматриваемое как нарушение функций организации, программирования и контроля (в отечественной литературе) или дефицит управляющих функций (executive functions – в англоязычной литературе). С другой стороны, возникновение дефицита внимания, импульсивности и гиперактивности обусловлено нарушениями в работе неспецифических морфо-функциональных структур мозга (в частности, ретикулярной формации и среднего мозга), отвечающих за длительные тонические и кратковременные фазические процессы активации. Кроме того, симптоматика ГРДВ объясняется дисфункциями префронтальной коры, обеспечивающей в норме программирование и контроль за сложными формами психической деятельности. Указанные структуры мозга, по А.Р. Лурия, входят в первый и третий структурно-функциональный блоки [10].

В-третьих, ГРДВ как патопсихологический синдром включает в себя все указанные выше четыре компонента психической дея-

тельности. Так, в клинико-психологической картине ГРДВ организационный компонент включает в себя, в первую очередь, симптомы импульсивности, гиперактивности, дефицита внимания и двигательные расстройства. Процессуальный компонент представлен умственной утомляемостью, сниженной работоспособностью и циклическим характером протекания деятельности. Многообразные непатогномоничные и неспецифические нарушения познавательных процессов и речи образуют операциональный компонент. В эмоционально-мотивационном компоненте представлены прежде всего неуравновешенность, инфантильность, повышенная тревожность, мотивация избегания ожидания.

В-четвертых, патопсихологический синдром определенным образом соотносится с нозологической специфичностью и дизонтогенезами. В настоящее время в психопатологии (клинической психиатрии) наблюдается очевидный процесс оформления ГРДВ в отдельную нозологическую группу. В частности, в Международной классификации болезней 10-го пересмотра (МКБ-10) оно уже выделено отдельной рубрикой F90 («Гиперкинетические расстройства (или гиперактивность с дефицитом внимания)»), входящей в раздел «Поведенческие и эмоциональные расстройства, начинающиеся обычно в детском и подростковом возрасте». В американском «Руководстве по диагностике и статистике психических расстройств» (DSM-IV) также представлены категориальные критерии ГРДВ и применяются термины «дефицит внимания» (Attention Deficit Disorder – ADD) и «дефицит внимания с гиперактивностью» (Attention Deficit Hyperactivity Disorder – ADHD). Во Французской классификации психических расстройств детей и подростков «CFTMEA» («La classification française des troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent») [12] ГРДВ тоже рассматривается в качестве отдельного нарушения, определяемого как «гиперкинезия», «психомоторная расторможенность». Кроме этого, в клинической (в первую очередь в неврологической) практике при наличии симптоматики ГРДВ часто выносятся диагнозы так называемой «минимальной мозговой дисфункции», т.е. ГРДВ рассматривается как один из ее вариантов (Л.А. Ясюкова, 2003; Е.В. Шарапановская, 2005).

Анализ публикаций по проблеме показывает, что попытки клинической система-

тизации и классификации ГРДВ осуществляются в двух направлениях: с одной стороны, это попытка дифференциации ГРДВ от сходных форм (Л.А. Ясюкова, 2003; Н.Н. Заваденко, 2005 и др.), с другой стороны – стремление уточнить клиническую картину внутри самого расстройства и представить систему клинико-диагностических критериев (И.П. Брязгунов с соавт., 2001; Н.Н. Заваденко, 2005; О.И. Политика, 2006 и др.). В этом плане предлагаемые нами представления о ГРДВ как патопсихологического синдрома являются важными и основополагающими теоретическими психологическими основами для обоснования нозологической специфичности этого вида психических расстройств.

С позиции принятых в психологии аномального развития диагностических подходов ГРДВ по своей этиопатогенетической основе обнаруживает очевидное сходство с поврежденным и дефицитарным вариантами дизонтогенеза. Общим радикалом для всех таких вариантов дизонтогенеза является «поломка в развитии» (в терминологии В.В. Лебединского [9]).

При этом для поврежденного развития характерно наличие грубых поражений головного мозга, возникших либо грубо прогрессирующих в возрасте после 2–3 лет. В отличие от поврежденного развития, при ГРДВ этиопатогенетический фактор преимущественно действует в более ранние сроки (до 3-х лет), но вызванные им нарушения не носят такого грубого характера.

При дефицитарном развитии отмечается первичная недостаточность отдельных систем (зрения, слуха, речи, опорно-двигательной, а также ряд инвалидизирующих соматических заболеваний). Такая квалификация этого варианта дизонтогенеза позволяет нам сформулировать следующую систему критериев его диагностики: 1) включенность в патологический процесс обособленной морфологической либо функциональной системы; 2) наличие первичной недостаточности этой системы; 3) развитие вторичных нарушений психической деятельности, вызванное дефицитарностью системы.

В описанной выше системе критериев диагностики ГРДВ характеризуется первичной недостаточностью саморегуляции. Саморегуляция является функциональной системой, включающей в себя звенья планирования, моделирования, программирования и

оценки результатов деятельности. Морфологической основой этой системы являются первый и третий структурно-функциональные блоки мозга (по классификации А. Р. Лурия). Из-за дефицитарности системы регуляции при ГРДВ возникают вторичные нарушения познавательной деятельности и поведения в целом. Итак,, отмечаются все критерияльные основания для того, чтобы включить ГРДВ в группу дефицитарного развития.

В-пятых, любой патопсихологический синдром определяется фактором «первичности – вторичности». При ГРДВ первичные нарушения психической деятельности в виде импульсивности, гиперактивности, дефицита внимания, расстройств двигательной сферы и динамических характеристик вызывают вторичные гностические и речевые нарушения и связанные с ними расстройства школьных навыков, социальных функций и поведения в целом. При этом расстройства эмоционально-мотивационной сферы могут иметь как первичный, так и вторичный характер.

Представляется целесообразным предложить своеобразный «критерий исключения» в качестве дополнительного обоснования для квалификации ГРДВ как отдельного патопсихологического синдрома. Существующая систематика патопсихологических синдромов, предложенная И.А. Кудрявцевым [8] представлена шизофреническим, органическим, олигофреническим, психопатическим и психогенным синдромами.

Рассмотренные выше системообразующие и существенные характеристики ГРДВ не позволяют причислить его ни к одному из этих патопсихологических синдромов. Отмечается кардинальное отличие характеристик «ядра» патопсихологической симптоматики при ГРДВ от представленных в литературе критериев диагностики известных патопсихологических радикалов [2, 7]. Сравнительный анализ патопсихологических симптомов, важных для дифференциальной диагностики ГРДВ, представлен в табл. 1.

Таблица 1

Сравнительная характеристика патопсихологических синдромов и ГРДВ

Диагностические критерии патопсихологического синдрома	ГРДВ
Шизофренический синдром Нарушения селективности информации вследствие изменения структуры и иерархии мотивов. Снижение уровня и искажение процессов обобщения. «Диссоциированность» мыслительного процесса. Изменения самосознания (аутизм, сенситивность, повышенная рефлексия)	Нарушения селективности информации связано с расстройствами регуляторных функций. Отсутствует расщепленность мышления и искажения процессов обобщения. Не отмечаются эмоциональные расстройства шизофренического типа и отсутствуют симптомы аутизма с повышенной рефлексией
Органический синдром Снижение интеллектуальных процессов и всех психических функций, имеющее морфологическую основу в связи с общим мозговым характером поражения	Интеллект сохранен. Снижение психических функций имеет дисрегуляторную природу в связи с вовлеченностью среднего мозга, ретикулярной формации и префронтальной коры
Олигофренический синдром Дефицит интеллекта. Неспособность к обучению и формированию понятий связана с первичным характером поражения	Интеллект сохранен. Возможность к обучению и формированию понятий сохранена. Трудности обучения носят вторичный характер
Психопатический синдром Аффективная обусловленность поведения с парциальной не критичностью. Расстройства поведения обусловлены лабильностью и недостаточной структурированностью смысловой сферы	Аффективная обусловленность поведения не отмечается. Расстройства поведения связаны с нарушением психической регуляции
Психогенный синдром Реактивная дезорганизация психической деятельности	Реактивной дезорганизации психической деятельности не отмечается

Таким образом, наблюдаемые при ГРДВ нарушения являются системным синдромальным образованием. На пато- и нейропсихологическом уровне функционирова-

ния центральной нервной системы эти расстройства связываются, в первую очередь, с дисфункцией префронтальных отделов лобных долей и неспецифических срединных

структур головного мозга. В патопсихологическом плане ГРДВ характеризуется первичными и вторичными нарушениями всех четырех компонентов психической деятельности – организационного, динамического, операционального и эмоционально-мотивационного. На психопатологическом уровне картина этого нарушения характеризуется как «минимальные мозговые дисфункции» (ММД). ГРДВ также можно рассматривать в рамках дизонтогенеза в группе дефицитарного развития. Следовательно, ГРДВ на пато- и нейропсихологическом уровне соответствует критериям патопсихологического синдрома, но его невозможно однозначно рассматривать в системе уже выделенных синдромов. Для этого расстройства необходимо определить место в синдромологической патопсихологической группе нарушений. Фактически речь идет о выделении ГРДВ в отдельный новый патопсихологический синдром. Базовым ядром этого нарушения, в отличие от уже выделенных регистр-синдромов, является первичная дисфункция регуляторной сферы, обусловленная легкими церебральными органическими поражениями. Поэтому ГРДВ на пато- и нейропсихологическом уровне можно определить как «дисрегуляторно-органический патопсихологический синдром». В этом случае состав группы органических регистр-синдромов представлен эндогенным, экзогенным и дисрегуляторным вариантами. Обособленность дисрегуляторно-органического синдрома объясняется, в частности, возможностью его формирования под воздействием как эндогенных, так и экзогенных факторов. Первичность дисрегуляции психической деятельности при ГРДВ обусловлена органической патологией структур, отвечающих за управляющие функции. Такой механизм этиопатогенеза нарушений психической регуляции отличает ГРДВ от имеющих дисрегуляторных расстройств, отмечающихся при других формах органической патологии. В последнем случае дисрегуляция не определяет специфику клинико-психологической картины психических нарушений.

Представленные выше аргументы достаточно логично, на наш взгляд, обосновывают необходимость и возможность выделения патопсихологического синдрома гиперактивности и дефицита внимания в качестве отдельного патопсихологического ре-

гистр-синдрома – «дисрегуляторно-органического». В то же время представляет очевидную трудность психологическая квалификация этого нарушения в рамках методологии исследования, сложившейся в нейропсихологии, психологии дизонтогенеза и детской психиатрии. Распространенность этого нарушения в детской популяции дает дополнительные основания для проведения такого рода исследований и дискуссий.

Литература

1. Руководство по психиатрии. / А.С. Тиганов и др. – М.: Медицина, 1999. – Т. 2. – 712 с.
2. Блейхер, В.М. Клиническая патопсихология: Руководство для врачей и клинических психологов / В.М. Блейхер. – М.: Изд-во Московского психолога – социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2006. – 624 с.
3. Брызгунов, И.П. Непоседливый ребенок, или все о гиперактивных детях / И.П. Брызгунов, Е.В. Касатикова. – М.: Изд-во института психотерапии, 2001. – 96 с.
4. Руководство по психиатрии. / А.В. Снежневский. – М.: Медицина, 1983. – Т. 1. – 480 с.
5. Практикум по патопсихологии / Б.В. Зейгарник и др. – М.: Изд-во Московского университета, 1987. – 184 с.
6. Поляков, Ю.Ф. О методологических проблемах взаимосвязи психиатрии и психологии / Ю.Ф. Поляков // Журнал невропатологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. – 1977. – №12. – С. 1822–32.
7. Нуллер, Ю.Л. Новая парадигма в психиатрии: понятие регистров / Ю.Л. Нуллер // Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В. М. Бехтерева. – 1993. – №1. – С. 29–38.
8. Кудрявцев, И.А. Патопсихологические симптомокомплексы нарушений познавательной деятельности при психических заболеваниях: факторная структура и диагностическая информативность / И.А. Кудрявцев, Ф.С. Сафуанов // Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. – 1989. – №6. – С. 86–92.
9. Лебединский, В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте / В.В. Лебединский. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 144 с.

10. Хомская, Е.Д. *Нейропсихология: Учебник для вузов / Е.Д. Хомская.* – СПб.: Питер, 2003. – 496 с.

11. *Советский энциклопедический словарь / А.М. Прохоров.* – М.: Советская энциклопедия, 1988. – 1600 с.

12. Misès, R. *Classification française des troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent / R. Misès et coll. – Psychiatrie de l'enfant.* – 1988. – №31. – P. 67–134.

ТАБЛИЧНЫЙ МЕТОД ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ ОРГАНИЧЕСКОГО РАССТРОЙСТВА ЛИЧНОСТИ ПРИ РЕШЕНИИ ЗАДАЧ ВОЕННО-ВРАЧЕБНОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ

А.Н. Рязанова
ЮУрГУ

В статье описана технология разработки табличного метода дифференциальной диагностики органического расстройства личности (ОРЛ) и клинический опыт его применения в психиатрической клинике, показана информативная ценность метода в вынесении экспертного решения при военно-врачебной экспертизе подростков в соответствии с категориями годности к военной службе.

Ключевые слова: военно-врачебная экспертиза, органическое расстройство личности, табличный метод психодиагностики.

Одним из эффективных методов диагностики психических расстройств и дифференциации их клинически сходных вариантов является табличный метод, основанный на оценке диагностической информативности отдельных симптомов. В наиболее общем плане разработка табличных методов опирается на статистически обоснованную процедуру присвоения каждому включенному в таблицу симптому и синдрому того или иного психического расстройства соответствующего диагностического коэффициента. Этот диагностический коэффициент позволяет корректировать количественную оценку выраженности симптомов расстройства с учетом их вклада в клинико-психологическую картину заболевания. Важным этапом формирования алгоритма дифференциальной диагностики является определение порогового значения оценки по совокупности синдромов, превышение которого позволяет вынести решение о наличии того или иного расстройства либо решить задачу дифференцирования сходные формы (фактически – задачу дискриминантного анализа).

О высокой информативности табличного метода при решении задач экспертизы свидетельствуют материалы исследования, проведенного в Институте социальной и судебной психиатрии им. Сербского [Вандыш В.В., 2004]. Совпадение экспертных решений по 300 испытуемым, проходившим комплексную судебно-психолого-психиатрическую экспертизу исследованным с помо-

щью традиционного клинко-экспертного и табличного метода, составило 81,83%. Ошибки табличной диагностики наблюдались в 9,83 % случаев при 8,3% неопределённых решений.

Одной из наиболее часто встречающихся задач военно-врачебной экспертизы является определение категории годности к военной службе призывников с психическими расстройствами органического генеза. При этом Законом РФ «О военно-врачебной экспертизе» (2003) предусмотрено, что при оценке психического здоровья экспертная комиссия обязана вынести одно из пяти заключений о категории годности к военной службе: от категории «А» (годен к военной службе) до категории «Д» (не годен к военной службе). При определении категории годности к военной службе военно-врачебные комиссии руководствуются медицинскими и социальными критериями, опирающимися на оценку степени выраженности психических нарушений и уровня их компенсации. При этом категория годности прямо пропорционально соответствует качественно-количественной характеристике выраженности этих нарушений.

Дифференцированность требований к способности нести военную службу приводит к выводу о необходимости разработки метода, позволяющего установить соответствующую категорию на основании качественно-количественной оценки результатов клинического и психологического исследо-

вания. Именно табличный метод позволяет, во-первых, получить сведенный в единую структуру перечень исследуемых нарушений, во-вторых, отразить степень выраженности этих нарушений в количественной форме, в-третьих, учесть различия вклада каждого симптома в формирование клинико-психологической картины расстройства, в-четвертых, достичь единообразного подхода к объективизации вынесения диагностического решения за счет применения достаточно строгого алгоритма дифференцирования (дискриминации) объектов

В основе разработанного авторами статьи технологии создания алгоритма табличной диагностики лежит оригинальный подход к получению высокоинформативных экспертных оценок и их математико-статистической обработки. Применялась методология использования принципов и положений инженерии знаний в медицинской психодиагностике (Червинская К.Р., Щелкова О.Ю., 2002), в частности, посредством оригинальной технологии «извлечения скрытых знаний» (hidden knowledge) в русле общей методологии Data Mining. Полученная база знаний подвергалась экспертному оцениванию по специальной технологии (Шмелев А.Г. 1983, 2000), реализованной, в частности, в компьютерной программе «EXRANE-2» НПО «Гумантекс». В исследовании принимали участие 20 экспертов-психологов и 20 экспертов-психиатров. На первом этапе экспертам было предложено по определить диагностическую информативную ценность каждого из 39 симптомов, выявляемых при медицинском и психологическом обследовании лиц с органическим расстройством личности (ОРЛ). Перечень этих 39 симптомов сформирован на основании итогов экспертных совещаний, проводившихся в рамках технологии «hidden knowledge». Формулирование каждого из выделенных 39 симптомов ОРЛ проводилось в ходе экспертных совещаний, наименование их было выполнено в терминах результатов, получаемых при клинической и психологической диагностике это расстройства. По такой же технологии был составлен перечень и формулировки 7 клинических синдромов, выделяемых в соответствии с диагностическими критериями раздела F.07.0. Международной классификации болезней 10-го пересмотра (МКБ-10).

На втором этапе эксперты оценивали диагностический потенциал каждого симптома. Интегральная экспертная оценка имела двумерную характеристику вида $a \cdot p$: где a – «интенсивность проявления симптома в клинической картине ОРЛ»; p – «важность (вес, значимость,) этого симптома для вынесения диагноза ОРЛ».

Итоговое значение (балл) симптома определялось по формуле:

$$R = \left(\frac{100}{sw * Grad * n} \right) * \sum_{i=1}^n \sum_{k=1}^k a(i, j) * p(i, j), \quad (1)$$

где $a(i, j)$ – оценка j -го симптома i -м экспертом; $p(i, j)$ – вес j -го критерия (симптома) у i -го эксперта, k – общее число симптомов, sw – сумма весов всех симптомов, n – число экспертов, $Grad$ – число градаций шкалы (3) (см. ниже).

В результате был определен перечень из 19 признаков органического расстройства личности (ОРЛ), получивших высокие баллы интегральных экспертных оценок (т.е. баллы, превышающие пороговое значение $R_{cp} \pm 1/4\sigma$, рассчитанное по всему массиву экспертных оценок R). Именно это критерий рекомендован для решения задачи выделения области «высоких» результатов (Е.В. Сидоренко, 2002). Полученные таким образом балльные значения в дальнейшем использовались для расчета диагностических коэффициентов.

Эти диагностические коэффициенты для каждого симптома и синдрома модели рассчитывались по формуле линейного преобразования:

$$N = \frac{R_{ki} - R_{порог}}{R_{порог}}, \quad (2)$$

где R_{ki} – полученное теоретическое балльное значение k -го синдрома (симптома) в j -й группе (в модели ОРЛ), и $R_{порог}$ – пороговое значение.

На следующем этапе тому же коллективу экспертов было предложено отнести каждый из 39 симптомов с одним из представленных в Международной классификации болезней 10-го пересмотра (МКБ-10) диагностических критериев (синдромов) ОРЛ. В итоговом списке количество симптомов для каждого критерия ОРЛ устанавливалось отдельно, в зависимости от значений частоты его отнесения к данному критерию. Минимальным пороговым значением являлся 50%

показатель (т.е. отнесение симптома к конкретному критерию не менее чем 50% экспертов). В итоге были выделены 18 симптомов, практически полностью повторяющие перечень 19 информативных признаков ОРЛ, полученные на предыдущем этапе. Таким образом, полученные по двум технологиям

перечни наиболее информативных симптомов ОРЛ дополнительно подтверждают их высокий диагностический потенциал, подкрепленный их своеобразной «перекрестной валидностью». Распределения частот отнесения симптомов к диагностическим синдромам представлены в табл. 1.

Таблица 1

Частота отнесения клинико-психологических симптомов к синдромам ОРЛ

Критерии (синдромы) ОРЛ по МКБ-10	Клинико-психологические признаки	Частота (%)
1. Сниженная способность поддерживать целенаправленную деятельность	Импульсивность	92,5
	Снижение работоспособности	72,5
	Утомляемость	62,5
	Истощаемость	90
2. Изменения эмоциональной сферы	Неконтролируемость эмоций	65
	Нестабильность эмоций	75
	Вспышки гнева и агрессии	72,5
	Эмоциональная лабильность	60
	Эмоциональная неустойчивость	87,5
3. Расторможенность влечений без учета последствий и социальных норм	Излишняя подозрительность	57,5
	Поглощенность одной темой	52,5
4. Интеллектуальные возможности	Интеллектуальное снижение	75
5. Нарушения поведения	Снижение критики к собственной личности и поведению	85
6. Нарушения формирования суждений	Трудности вербализации суждений	80
7. Нарушения познавательной деятельности	Колебания работоспособности в процессе выполнения заданий	70
	Нарушения внимания	95
	Редукция познавательной деятельности в процессе выполнения заданий	90
	Нарушения памяти	92,5

В дальнейшем была проведена экспертная оценка клинического диагностического потенциала каждого из семи синдромов. Каждый синдром оценивался по трехбалльной шкале исходя из двух оценочных оснований – степени интенсивности выраженности его в клинической картине классического ОРЛ и степени его важности (патогномоничности) для вынесения диагноза ОРЛ. Рассчитанные по формуле (1) экспертные оценки позволи-

ли определить вес каждого синдрома в общей модели диагностики ОРЛ.

По описанному выше алгоритму были рассчитаны также экспертные оценки и веса диагностических критериев в моделях двух наиболее распространенных клинических вариантов ОРЛ – псевдопсихопатического (ОРЛ_{пмс}) и псевдоолигофренического (ОРЛ_{пол}). Были построены иерархические перечни синдромов в каждой модели (табл. 2).

Таблица 2

Иерархия синдромов (критериев диагностики) в различных моделях ОРЛ

Наименование синдрома по МКБ-10	Иерархический рейтинг в модели		
	ОРЛ	ОРЛ _{тмс}	ОРЛ _{пол}
Нарушения познавательной деятельности	I	V	II
Изменения эмоциональной сферы	II	I	III
Расторможенность влечений без учета последствий и социальных норм	III	III	V
Интеллектуальные возможности	IV	VI	I
Нарушения поведения	V	II	IV
Сниженная способность поддерживать целенаправленную деятельность	VI	IV	VII
Нарушения формирования суждений	VII	VII	VI

Таким образом, на этом этапе исследования были сформированы 3 табличных модели, представленные иерархическими перечнями синдромов ОРЛ и образующих их симптомов. При этом для каждого из 18 симптомов был рассчитан весовой диагностический коэффициент, учитывающий, во-первых, баллы интегральных экспертных оценок, преобразованные в относительные значения, и, во-вторых, показатель согласованности экспертов в оценке патогномичности симптома (частоты отнесения его к синдрому).

В целях наполнения симптомов конкретными клинико-психологическими данными, которые возможно получить при экспериментально-психологическом исследовании, была сформированы специальные help-таблицы. В этих таблицах представлены, во-первых, перечень психодиагностических методик, необходимых для выявления симптомов психических нарушений органического генеза, и принципы интерпретации их результатов. Во-вторых, в таблице нашла отражение соотношенность исследуемых психических функций и психодиагностических

методик, используемых для выявления нарушений этих функций. В-третьих, были разработаны и таблично представлены выраженные по 4-балльной шкале оценки степени выраженности патопсихологических нарушений у пациентов с ОРЛ. Описанная система позволяет обеспечить единые подходы во-первых, при оценке результатов психодиагностического исследования по каждой методике. Во-вторых, факт нарушения конкретной психической функции возможно установить на основании оценки результатов нескольких методик, образующих «батарею», обеспечивающую «перекрестность» психодиагностических данных. В-третьих, выраженность каждого патопсихологического синдрома можно выразить количественно, что в совокупности с описанным выше табличным представлением о иерархической синдромологической структуре ОРЛ позволяет решить задачу табличной диагностики ОРЛ и дифференцирования его двух основных вариантов. Фрагменты описанных табличных представлений приведены в табл. 3, 4 и 5.

Таблица 3

Перечень примененных методик и принципов анализа их результатов

Методика и предмет исследования	Оценка	Критерии оценок
<i>Одноцветные таблицы Шульце</i> Темп сенсомоторных реакций особенности внимания	0	От 0 до 45 секунд (нет превышения норматива).
	1	От 45 до 56 секунд (превышение норматива до 25%).
	2	От 57 до 68 секунд (превышение норматива 25–50 %).
	3	От 67,5 и > секунд (превышение норматива более чем на 50%)
<i>Тест Гилфорда.</i> Зрительно-пространственный гнозис	0	Каждое задание выполняется без ошибок.
	1	Ошибки в 1–2 заданиях.
	2	Ошибки в 3–4 заданиях
	3	Ошибки в 5–6 заданиях

Психические функции и перечни применяемых для их исследования методик

Исследуемые функции	Методики
Мнестические функции (объем оперативной, механической, ассоциативной памяти)	«Запоминание 10 слов»; Запоминание в условиях гомогенной и гетерогенной интерференции; «Запоминание 10 пар слов»
Нейродинамика (работоспособность, целенаправленность, монотонноустойчивость, истощаемость)	Таблицы Шульте; тест Мюнстерберга; Сжатие пальцев в кулак; перебор пальцами; Графическая проба (3 мин); Реципрокная координация; «60 слов»; Отсчитывание
Понимание логико-грамматических структур	Понимание флективных отношений; понимание отношений между предметами; понимание конструкций родительного падежа; понимание инвертированных конструкций; понимание проб Хеда

Таблица 5

Шкала балльной оценки степени выраженности психических нарушений

Синдром «Нарушения познавательной деятельности» Симптом «Нарушения внимания»	0	Показатели выполнения методик Шульте, Анфимова, Мюнстерберга соответствуют нормативным
	1	Показатели выполнения методик Шульте, Анфимова, Мюнстерберга ниже нормативных до $x_{cp} - 1/2 \sigma$
	2	Показатели выполнения методик Шульте, Анфимова, Мюнстерберга ниже нормативных в диапазоне $x_{cp} - 1/2 \sigma < x_i < x_{cp} - 1\sigma$
	3	Показатели выполнения методик Шульте, Анфимова, Мюнстерберга значительно ниже нормативных более $x_{cp} - 1\sigma$

Дальнейшее проверка диагностического потенциала полученной табличной модели для дифференциальной диагностики ОРЛ_{пмс} и ОРЛ_{пмс} проводилось по методу т.н. «обучения с учителем». В качестве «обучающей выборки» использовались результаты клинико-экспертного и экспериментально-психологического исследования 148 подростков в возрасте $17,6 \pm 1,2$ лет, проходивших военно-врачебную экспертизу в связи с наличием клинически подтвержденного диагноза органического расстройства личности. Выборку составили 82 испытуемых с диагнозом «Органическая псевдопсихопатическая личность» (ОРЛ_{пмс}) и 66 – с диагнозом «Органическая псевдоолигофреническая личность» (ОРЛ_{пмс}). Исследование клинического и экспериментально-психологического статуса проводилось по всей «батарее» психодиагностических методик. Полученные качественные данные экспериментально-психологического исследования были переведены в балльные оценки в соответствии с описанными таблицами. Была получена количественная оценка каждого патопсихологического симптома, скорректированная с учетом значения весового диагностического коэффициента. Для каждого из 7 синдромов ОРЛ у каждого испытуемого был определен среднеарифметический показатель, расчи-

танный по оценкам образующих его симптомов. По полученным значениям среднеарифметического была построена иерархия синдромов ОРЛ.

Представление результатов психологического исследования в виде иерархии синдромов соответствует сформулированному Б.В. Зейгарник (1972) классическому принципу патопсихологического исследования. Этот принцип требует изучения не столько перечня симптомов, сколько выявления структуры (иерархии) этих нарушений с последующей оценкой нарушенных психологических факторов (ответы на классические вопросы «каким образом нарушено?» и «какова структура нарушения?»).

Процедура «обучения с учителем» предполагает, во-первых, определение меры близости – удаленности каждого случая наблюдения в «обучающей выборке» от той или иной табличной модели. Во-вторых, требуется разработка системы продукционных («решающих») правил, позволяющих с той или иной мерой достоверности (вероятности) решать задачу отнесения «нового объекта» к определенному классу (варианту ОРЛ).

Определение меры близости – удаленности для каждого из 148 случаев проводилось путем расчета значений метрики пространства Хемминга:

$$d_{ij}^{(H)} = \sum_{k=1}^n |x_{ik} - x_{jk}|, \quad (3)$$

где x_{ik} – ранговое место k -го синдрома у конкретного i -го пациента; x_{jk} – ранговое место этого k -го синдрома в j -й теоретической модели (в иерархии синдромов ОРЛ_{пмс} и ОРЛ_{пол} соответственно); n – число синдромов в теоретической модели ($n = 7$).

Рассчитанные таким образом значения пар метрик d_{ij} у каждого испытуемого явились основанием для табличной диагностики того или иного варианта ОРЛ (ОРЛ_{пмс} и ОРЛ_{пол}). В случае превышения значений одной из метрик d_{ij} над значениями другой (например, $d_i\text{ОРЛ}_{\text{пол}} > d_i\text{ОРЛ}_{\text{пмс}}$), испытуемый был отнесен к соответствующей группе.

Из дальнейшего исследования были исключены 16 испытуемых (10,8% выборки), у которых обнаружены расхождения между оценкой по «внешнему критерию» (диагнозу соответствующего варианта ОРЛ) и полученной описанным выше методом оценкой d_{ij} . Дальнейшее обучение модели проводилось на выборках пациентов с ОРЛ_{пмс} ($n = 73$) и ОРЛ_{пол} ($n = 59$). Для каждой группы описанным выше способом были рассчитаны значения первичных статистик d и σ : $d_i\text{ОРЛ}_{\text{пол}} = 15,1 \pm 2,84$ и $d_i\text{ОРЛ}_{\text{пмс}} = 10,3 \pm 3,6$.

Для решения задачи отнесения испытуемых к тому или иному варианту ОРЛ были разработана система решающих (продукционных) правил:

- 1) если $d_{ij} > d$ типа ОРЛ $+1/4\sigma$ – то: «К данному типу ОРЛ не относится», (4)
- 2) если $d_{ij} = d$ типа ОРЛ $\pm 1/4\sigma$ – то: «Решение неопределенное», (5)
- 3) если $d_{ij} < d$ типа ОРЛ $-1/4\sigma$ – то: «Диагностируется данный тип ОРЛ». (6)

В развитие строгого алгоритма табличной диагностики предложено, что в случае выполнения условия (5) решение задачи дифференциальной диагностики вариантов ОРЛ может быть принято на вероятностном уровне.

В этом случае значения метрик d_j (или в каждом частном случае – $d\text{ОРЛ}_{\text{пмс}}$ или $d\text{ОРЛ}_{\text{пол}}$) рассматриваются в качестве своеобразных «центроидов» групп. Предположение о возможности отнесения i -го испытуемого к той или иной группе выносится на основании анализа выполнения неравенств:

$$(d_i\text{ОРЛ}_{\text{пол}} - d\text{ОРЛ}_{\text{пол}}) \geq (d_i\text{ОРЛ}_{\text{пмс}} - d\text{ОРЛ}_{\text{пмс}}), \quad (7)$$

$$\text{либо} \\ (d_i\text{ОРЛ}_{\text{пол}} - d\text{ОРЛ}_{\text{пол}}) \leq (d_i\text{ОРЛ}_{\text{пмс}} - d\text{ОРЛ}_{\text{пмс}}), \quad (8)$$

В случае выполнения неравенства (7) делается вывод о большей вероятности отнесения i -го испытуемого к группе пациентов с ОРЛ_{пмс}, при верности неравенства (8) – вывод о большей вероятности его отнесения к группе ОРЛ_{пол}.

В случае выполнения условия (4) для каждого типа ОРЛ принимается решение об отсутствии органического расстройства личности либо формируется предположение о наличии психических расстройств органической природы, не приводящих к личностной дисгармонии.

Для эмпирического подтверждения верности решения экспертной задачи проводилось изучение нескольких «новых случаев» (обследование новых испытуемых с подозрением на диагноз ОРЛ). При этом оценивалось совпадение – рассогласование итоговой экспертной оценки, вынесенной клинико-экспертным и табличным методом. В настоящее время продолжается процедура клинической валидации и апробации описанной методики табличной дифференциальной диагностики ОРЛ, включая адаптацию ее компьютерного варианта.

Литература

1. Вандыш, В.В. *Диагностическая модель органического психического расстройства в судебной психиатрии* / В.В. Вандыш // *Органическое психическое расстройство: современная диагностическая концепция* / Сборник научных работ / Т.Е. Дмитриева. – М.: ГНЦ СиСП им. В.П. Сербского, 2004. – 272 с. – С. 15 – 22.
2. Головки, С.И. *Разработка табличных методов диагностики вялотекущей психопатоподобной формы шизофрении с эпилептоидным синдромом у подростков* / С.И. Головки // *Обзор психиатрии и медицинской психологии*. – 1991. – №3. – С. 65 – 68.
3. Головки, С.И. *Табличный метод диагностики вялотекущей психопатоподобной шизофрении с синдромом неустойчивого поведения у подростков* / С.И. Головки // *Обзор психиатрии и медицинской психологии*. – 1991. – №4. – С. 56 – 59.
4. Дюк, В.А. *Компьютерная психодиагностика* / В.А. Дюк. – СПб.: Изд-во «Братство», 1994. – 364 с.
5. Журавлев, И.И. *Разработка табличных методов диагностики у подростков вялотекущей шизофрении с дисморфоманическим синдромом* / И.И. Журавлев // *Обзор*

ние психиатрии и медицинской психологии. – 1991. – №4. – С. 59 – 61.

6. Кудрявцев, И.А. О диагностической информативности некоторых патопсихологических симптомокомплексов / И.А. Кудрявцев // Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. – 1982. – №12. – С. 1814 – 1818.

7. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – СПб.: ООО «Речь», 2002 – 350 с.

8. Червинская, К.Р. Медицинская психодиагностика и инженерия знаний / К.Р. Червинская, О.Ю. Щелкова – СПб.: Ювента; М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 624 с

КОМПЕНДИУМ ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКИХ МЕТОДИК РОССИИ: ОПИСАНИЕ И ПЕРВИЧНЫЙ АНАЛИЗ

Н.А. Батурин, А.В. Пичугова
ЮУрГУ

Рассматриваются понятия «компендиум» и «компендиум психодиагностических методик». Проведен анализ созданного в Америке в 1961 г. первого компендиума психодиагностических методик (Test in Print), который лежит в основе Компендиума психодиагностических методик России и СССР. Описаны этапы его создания и актуальность этой работы. Представлен анализ полученных данных по 3-м направлениям: соотношение методик в Компендиуме по типу, их соотношение в Компендиуме по предмету и в разные десятилетия.

Ключевые слова: компендиум психодиагностических методик, Test in Print, Компендиум психодиагностических методик России и СССР, форма описания методик, тип методики, предмет методики.

В словарях дается следующее определение слова «компендиум» – это сжатое, суммарное изложение основных положений какой-либо науки и т.п.» [1]. Соответственно, компендиум психодиагностических методик предполагает, с одной стороны, суммарное изложение сведений о большинстве методик за определенный период, с другой стороны, – сжатое краткое описание психодиагностических методик.

Первый компендиум психодиагностических методик был издан в США в 1961 году Оскаром Бэросом. Он назывался Test in Print (TIP). Работа по его подготовке длилась более 20 лет. На сегодняшний день выпущено 6 сборников TIP. Начиная с TIP V, институтом Бэроса было принято решение издавать подобный сборник каждые 5 лет. Кроме краткого описания методик по единой схеме, в TIP приводится список публикаций, в которых использовалась данная методика. Это своеобразный «индекс используемости» методик. Анализ используемости методик, приведенных в TIP V, позволил сформировать следующий перечень самых популярных за рубежом методик:

1. Методики измерения интеллекта (Векслер, Равен, Стенфорд Бине) – 4052 шт.
2. Методики тревоги, депрессии, аффективных расстройств – 1908 шт.
3. Личностные опросники – 1529 шт.
4. Методики по симптоматике – 791 шт.
5. Тесты достижения и тесты образования – 739 шт.

Еще одна важная характеристика Test in Print – в него включаются только методики, издающиеся в период публикации TIP специализированными издательствами. В Test in Print V содержится описание 2939 методик. Причем специально приводится список методик, издание которых прекращено за этот период и по нему можно вычислить индекс обновляемости психологического инструментария. В TIP V сообщается о 516 методиках, издание которых прекращено, значит индекс обновляемости составляет 15%.

Кроме Test in Print V в США издаются ежегодные обзоры тестов (ММУ). Всего к настоящему времени издано 15 выпусков ММУ.

К сожалению, в России на данный момент нет подобных изданий. Поэтому, нам показалось актуальным создание первого Компендиума психодиагностических методик, который позволил бы, с одной стороны, хотя бы частично отобразить историю психодиагностики в России а, с другой стороны, сформировать представление о ее современном состоянии. И, самое главное, Компендиум можно использовать как пособие по оперативному поиску необходимых методик или сведений о них.

В отличие от TIP и ММУ в наш Компендиум вошли все опубликованные в печати, но необязательно издаваемые в специализирующихся издательствах методики. Поскольку, во-первых, нам хотелось собрать и «сосчитать» отечественный арсенал методик; во-вторых, в нашей стране очень малое количество методик издается в качестве

психологического инструментария. Многие из методик авторы никогда и не предполагали издавать. Они скорее были разработаны для одноразового использования в конкретном исследовании. Кроме того, на протяжении десятилетий у нас в стране не было специализированных организаций, занимающихся изготовлением для продажи и разработкой психологического инструментария. Профессиональным сообществом не были выработаны требования ни к самим методикам, ни к способам их распространения, ни к компетенции пользователей, что уже давно сделано в развитых странах. Только сейчас РПО предпринимает усилия в этом направлении. До сих пор существует вопиющая практика нарушений правил, признаваемых подавляющим большинством стран. В первую очередь – это запрет на публикацию в открытой печати текстов самих методик, ключей для обработки и критериев для интерпретации результатов. Однако, например, издательство «Речь» с молчаливого согласия психологического сообщества регулярно издает психологические методики в открытой печати полностью. Еще хуже то, что даже специализированный психологический журнал «Психодиагностика» нарушил это правило. Совсем недавно (№2, 2007) он полностью опубликовал методику С. Розенцвейга, не только нарушив все правила распространения методики, но, не сообщая о наличии у автора каких-либо прав на ее адаптацию и распространение в России. Данный факт, как и многие другие, является свидетельством незнания, а часто даже непонимания о существовании авторских прав, как на отечественные, так и на зарубежные методики. Издательства и фирмы, фактически распространяют контрафактную продукцию, что является в соответствии с законом об охране авторских прав уголовным правонарушением.

Создание Компендиума психодиагностических методик России включало несколько этапов:

1. Поиск методик

Для реализации данной задачи были просмотрены книги и учебники, словари, справочники и практикумы по психодиагностике, сборники и энциклопедии психодиагностических методик и т.п. Поиск методик также осуществлялся пока только в 15 наиболее распространенных психологических журналах:

1. Вестник МГУ. Серия 14. Психология.
2. Вестник практической психологии образования.
3. Вопросы психологии.
4. Журнал практического психолога.
5. Мир психологии.
6. Прикладная психология.
7. Психологическая диагностика.
8. Психологическая наука и образование.
9. Психологический журнал.
10. Психологическое обозрение.
11. Психология в вузе.
12. Психология зрелости и старения.
13. Психология и школа.
14. Психология. Журнал Высшей школы экономики.

15. Сибирский психологический журнал.

Помимо этого были разосланы электронные письма в крупнейшие университеты страны с просьбой выслать описание тех методик, которые разработаны на соответствующих факультетах и отдельными авторами. С данной просьбой мы обращались и к некоторым известным разработчикам методик.

На данный момент Компендиум российских психодиагностических методик включает более 500 методик за период с 1907 г. по 2007 г., т. е. за 100 лет.

2. Описание методик

В Компендиуме представлена краткая информация о каждой методике по следующей схеме, аналогичной схеме описания методик в Test in Print V [2]:

1. Название.
2. Сокращенное название.
3. Цель исследования.
4. Форма проведения.
5. Исследуемые.
6. Автор(ы).
7. Год издания.
8. Структура методики.
9. Время проведения.
10. Информация о стандартизации.
11. Источник.
12. Издатель.
13. Комментарий.

Раздел «Структура» предполагает краткое изложение структуры методики: а) количество вопросов, утверждений, описание заданий, этапов проведения методики; б) форма ответов; в) наличие шкал; г) обработке и оценка результатов.

В разделе «Источник» указывается книга или статья, где соответствующая методика подробно описана. В большинстве случаев – это первоисточники, в которых впервые была опубликована данная методика. Помимо этого в Компендиум включены и сами выдержки из книг и журнальные статьи, где описана методика, и на которые мы делаем ссылки.

Раздел «Издатель» предполагает ссылку на организации, в которых можно приобрести данную методику. На сегодняшний день по нашим данным существует 6 центров, занимающихся изданием психологических методик: «Иматон» (г. Санкт-Петербург), «Психодиагностика» (г. Ярославль), «Гуманитарные технологии» (г. Москва), Психологический центр «ПсиХрон» (г. Челябинск), «Когито-Центр» (г. Москва), НПФ «АМАЛТЕЯ» (г. Санкт-Петербург). Кроме того, к сожалению, методики продолжают издаваться не специализированными фирмами, а различными книжными издательствами.

Раздел «Комментарии» включает дополнительную информацию о методике: наличие вариантов, параллельных форм, стимульного материала, какой-либо аппаратуры для ее проведения и т.п.

3. Создание электронной версии Компендиума российских психодиагностических методик

Компендиум представлен в электронной форме. Данный вариант наиболее оптимален, поскольку дает возможность осуществлять быстрый поиск необходимой методики. При этом поиск может осуществляться в 2 вариантах:

1. Простой поиск – по ключевым разделам, которые входят в структуру описания методики (название, сокращенное название, автор (ы), исследуемые).

2. Сложный поиск – по типу и предмету методики, а также по ключевым словам (словосочетаниям).

Все методики в Компендиуме классифицированы по типу и предмету. Данные классификации методик отличаются от научных: они являются рабочим вариантом, удобным для структурированного поиска.

В ходе анализа выделены следующие типы методик:

1. Опросники и шкалы.
2. Тесты способностей и достижений.
3. Проективные методики.

4. Психосемантические методики.
5. Ассоциативные методики.
6. Анкеты.
7. Экспертные методики.
8. Методики попарного сравнения.
9. Методики свободного выбора.
10. Методики ранжирования.
11. Комбинированные методики (состоящие из нескольких типов).
12. Структурирование интервью.
13. Психофизиологические методики.
14. Клинико-психологические методики.
15. Аппаратурные методики.
16. Другое.

Также все методики в Компендиуме классифицированы по предмету. В ходе анализа были выделены следующие категории для данной классификации:

1. Личностные особенности (свойства, качества).
2. Направленность и мотивация.
3. Темперамент и свойства нервной системы.
4. Характер.
5. Самооценка, самоотношение.
6. Интеллект, специальные способности, достижения.
7. Когнитивная сфера.
8. Волевая сфера.
9. Эмоциональная сфера.
10. Состояния.
11. Стили.
12. Ценности и смыслы.
13. Межличностные отношения.
14. Аттитюды (установки и отношения).
15. Нарушения и отклонения психического функционирования.
16. Полиориентированные методики (включающие несколько предметов исследования).
17. Прочее.

Любой вид поиска предполагает получение информации о каждой методике по всем 13 разделам структуры описания методик.

Компендиум включает только краткую информацию о методиках, при этом сами методики не публикуются. Также в Компендиуме собраны, насколько это было возможным, первоисточники, тексты авторских публикациях о методиках. Особо подчеркнем, что в Компендиум вошли только найденные нами или присланные авторами методики. Поэтому, понятно, что перечень методик является неполным и предполагается постоянная его доработка.

4. Первичный анализ

Первичный анализ Компендиума рос-

сийских психодиагностических проведен в 3-х направлениях:

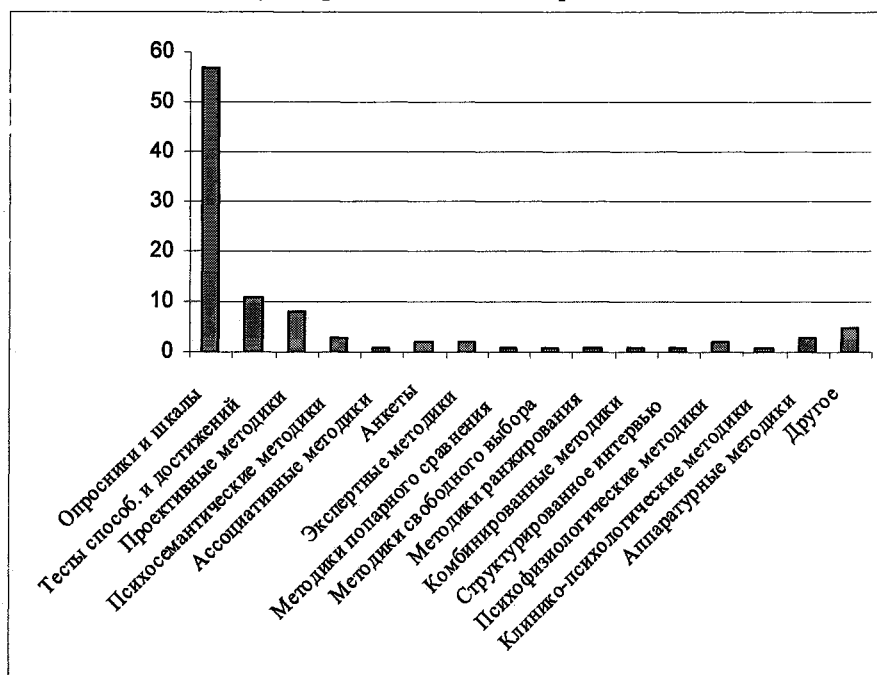


Рис. 1. Соотношение методик по типу

Как видно из рис. 1 более половины методик Компендиума (57 %) – это опросники и шкалы. Далее 11% составляют тесты способностей и достижений. На третьем месте

(8%) – проективные методики. Остальные 13 типов методик в сумме составляют лишь 24% от общего количества.

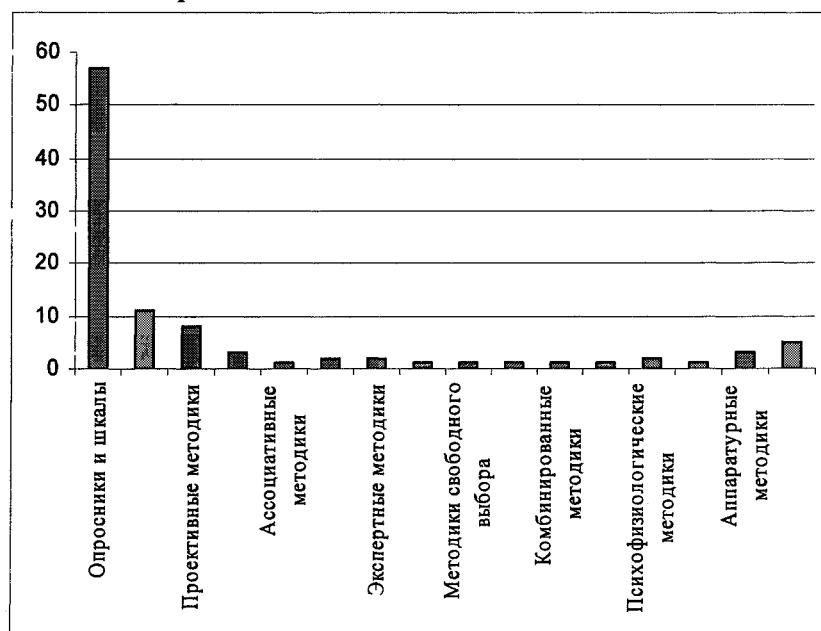


Рис. 2. Соотношение методик по предмету

Распределение методик по предмету оказалось более разнородным. Для анализа было условно выделено 3 группы методик. Как видно из рис. 2 в большей степени в Компендиуме представлены методики, объединенные нами в первую группу – это ме-

тодики, исследующие личностные особенности (свойства, качества) (12 %), межличностные отношения (11%), направленность и мотивацию (10%). Самым многочисленным оказался раздел «Прочее» (методики, которые не удалось отнести ни к одной катего-

рии) (13%). Как правило, это методики, созданные для очень узкого, конкретного исследования, частного случая, и для более широкого использования не предназначены. Наконец, самыми малочисленными методиками в Компендиуме оказались методики, измеряющие характер, самооценку и само-

отношение, стили, состояния и полиориентированные методики (1–2 %). Возможно, с одной стороны, это связано с тем, что данные разделы сформулированы слишком узко, с другой стороны, данные методики могут быть действительно наименее представлены в российской психодиагностике.

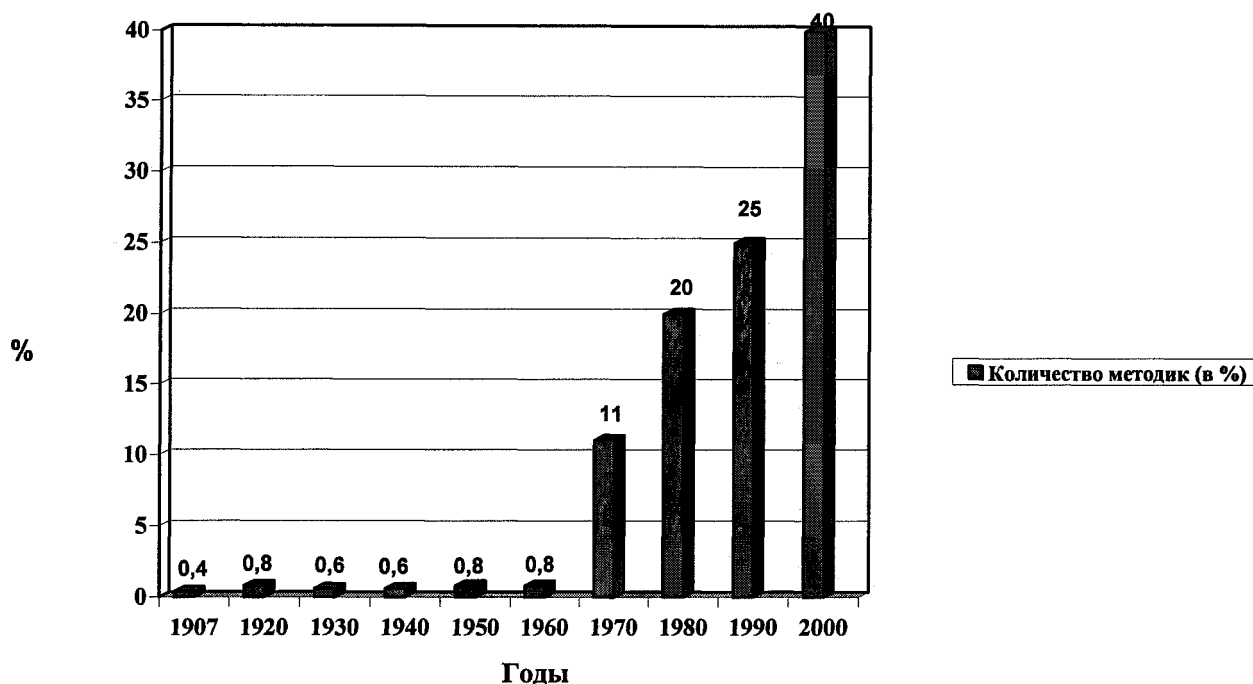


Рис. 3. Соотношение количества методик в разные десятилетия

Как видно из рис. 3 за первые шесть десятилетий удалось найти только около 4% методик от общего количества. Как известно, данный период был очень сложным для развития психодиагностики в России. После постановления ЦК ВКПб «О педологических извращениях в системе Наркомпроса» многие методики, как и предписывалось постановлением, были изъяты и уничтожены. Только в некоторых библиотеках сохранились библиографические карточки (формуляры), но самих книг в хранилищах почти нет. Тем не менее нам удалось найти описание 20 методик за данный период (авторы благодарят к. пс. н., ст. н. с. факультета психологии СПбГУ Курганского Н.А. за оказанную помощь в библиографическом поиске публикаций о методиках за период 1910–1940 гг. в БАН). Кроме уже отмеченного постановления ЦК ВКПб, следует упомянуть и знаменитую «павловскую» сессию двух Академий (1950). Было фактически запрещено не только практическое использование тестов, но под идеологическим нажимом были

разработаны теории о ненужности и буржуазности тестов. Даже период «оттепели» (50–60-х годов) не изменил ситуации. Число методик созданных за эти два десятилетия составило около 2%. Однако, возможно, что многие методики данных периодов по разным причинам оказались недоступными для нас. Начиная, с 1970 г. можно отметить увеличение количества создаваемых методик. Именно с 1970–1980 гг. начинается период интенсивного развития отечественной психодиагностики. Только в 1970-е годы было опубликовано столько статей о создании методик, сколько нам не удалось найти в сумме за первые 6 десятилетий (11%). За последнее десятилетие (1997–2007 гг.) создано более 40% всех отечественных методик.

Кроме количественного анализа психодиагностических методик Компендиум позволяет провести и анализ качества нашего инструментария, культуры его разработки и изложения способов проверки. Так, в подавляющем большинстве публикаций с описанием методик не приводятся данные об их

психометрической проверке, отсутствуют какие-либо сведения даже о попытках проверки методик на валидность и надежность. А хорошо известно, что методики без такой проверки – это еще не методики, а только гипотетический тестовый материал. Для того, чтобы картина с качеством разработанного отечественного инструментария была очевидной, при описании соответствующих методик в Компендиуме, в разделе «информация о стандартизации» прямо указывается, что она отсутствует. Несмотря на отсутствие сведений о проверке на валидность и надежность нами было принято решение о включении данных методик в Компендиум, во-первых, для полноты картины, во-вторых, потому что ни в СССР, ни в России не был разработан и официально принят Стандарт разработки психодиагностических методик. Только в последние годы экспертным советом РПО предпринимаются попытки описать и узаконить правила Сертификации профессиональных психологов, продуктов и услуг. В данном журнале приведен предложенный для обсуждения проект.

Таким образом, нами был кратко описан первый Компендиум психодиагностических методик России, этапы его создания, проведен первичный анализ полученных данных. В дальнейшем планируется включить в Компендиум перечень компьютерных психодиагностических программ и адаптированных зарубежных методик. Также планируется провести анализ процентного соотношения методик по типу, предмету исследования в разные десятилетия и др. рабо-

та. Но самое главное, необходимо продолжать поиск еще неописанных методик. В связи с этим, мы обращаемся к авторам методик, которые не вошли в Компендиум, с просьбой прислать нам необходимые сведения о методиках и тексты первоисточников по электронным адресам: nikbat@psy.susu.ac.ru, nikbat@list.ru, kamani@mail.ru, elena_pervuchina@mail.ru.

По вопросам приобретения Компендиума можно обращаться в Психологический Центр «Психрон»: г. Челябинск, ул. Воровского, 17 г, офис 1.

Телефон: +7(351)261-99-91.

Факс: +7(351)264-09-79.

E-mail: psyttest@mail.ru.

Литература

1. *Большой энциклопедический словарь / А.М. Прохоров. – М.: Большая Рос. энцикл., СПб.: Норинт, 2000. – 1434 с.*
2. *Linda, L.. Test in print V. An index to tests, tests reviews, and the literature on specific tests. / L. Linda et al. // The Buros Institute of Mental Measurements; The University of Nebraska – Lincoln; Nebraska, 1999.*
3. *Шмелев, А.Г. Основы психодиагностики. Учебное пособие для студентов пед. Вузов / А.Г. Шмелев и др. – Москва, Ростов н/Дону: «Феникс», 1996. – 544 с.*
4. *Бурлачук, Л.Ф. Психодиагностика. / Л.Ф. Бурлачук. – СПб.: Питер, 2002. – 352 с.*
5. *Батурич, Н.А. Психодиагностика в России / Н.А. Батурич // Вестник практической психологии образования, 2004. – №1.*
6. *Словарь иностранных слов / А.Г. Смиркин. – М.: Рус. яз., 1979. – 622 с.*

ЛИДЕРСТВО: КОМАНДНЫЙ ПОДХОД

И.М. Марковская
ЮУрГУ

В статье описывается смысловое изменение понятия лидерства в современных условиях развития компаний. Приводится анализ феномена повышения значения командного стиля лидерства и командного менеджмента, а также совмещения этих ролей. Приводятся выводы о выигрыше такой организации компании, когда лидерские качества могут целенаправленно развиваться не только у руководителей, но и у рядовых сотрудников. Управление организацией рассматривается как совместная реализация функций руководства и лидерства.

Ключевые понятия: лидер, руководитель, командный менеджмент, команда, лидерство, руководство, командный стиль, лидерские компетенции.

Тема лидерства давно вышла за рамки исследований по социальной психологии. Интерес к этой тематике проявляют специалисты из разных областей: политологии, социологии, менеджмента, культурологи. Количество определений самих понятий «лидер» и «лидерство» не поддается точному подсчету и часто зависит от принадлежности автора к определенной исследовательской области. Так, в социальной психологии принято рассматривать лидерство как психологическую характеристику поведения какого-то члена группы, пользующегося наибольшим влиянием [1–3]. В этом смысле лидер рассматривается как фигура, возникающая в системе неофициальных, неформальных отношений, а лидерство выступает как средство организации отношений этого типа, управления ими [3]. В социальной психологии и в менеджменте традиционным является разведение понятий руководство и лидерство, а также менеджер и лидер [4]. Возникает определенная антиномия, которая задает впечатление несовместимости двух позиций – руководителя и лидера – у людей, пытающихся разобраться в этих явлениях для целей своей реальной практики. Такое разведение понятий часто стимулировало вопросы со стороны взрослых слушателей руководителей, получающих второе образование в области менеджмента, во время чтения курса по социальной психологии: «Что делать с этими лидерами, когда их наконец-то удалось выявить?». Нередко бывает, что лидеры воспринимаются руководителями как люди опасные, претендующие на власть и влияние. Подчас такому восприятию спо-

собствуют собственные страхи не удержать позицию официальной власти, либо желание усилить свою власть за счет ослабления позиций других людей. Это ведет к макиавелизму, развитию принципа «разделяй и властвуй», порождает конфликты в организации и недоверие к руководству со стороны сотрудников организации.

В настоящее время в научных исследованиях мы можем видеть различные подходы в определении соотношения понятий руководства и лидерства. Хочется согласиться с мнением В.П. Пугачева, который пишет о том, что «жесткое противопоставление руководства и лидерства едва ли правомерно, ибо эти понятия очень близки и их различия в основном конвенциональны, зависят от сложившихся традиций в их трактовке, а также от исследовательских подходов» [5]. Тем не менее, некое общее, в котором сходятся многие современные авторы, можно выделить. И заключается оно в акцентах, которые расставляют лидеры и менеджеры: лидеры побуждают людей, а менеджеры регулируют (администрируют) процессы [4, 6].

Не случайно заметными тенденциями управленческой практики становятся новые принципы, провозглашаемые многими организациями: «компания может стать лидером только тогда, когда ее возглавляют настоящие лидеры», «каждый в нашей компании может стать лидером в своей области», «мы станем лидером на рынке только тогда, когда наши люди будут лидерами» и т.д. Практика таких компаний показывает, что в определении лидерства они исходят из своего понимания лидерства как явления, которое

позволяет быть первыми, вести за собой, возглавлять и задавать тон, вдохновлять других. То, как специалисты в области управления персоналом определяют лидерские компетенции, заслуживает внимания исследователей в области лидерства. Здесь мы наблюдаем ситуацию взаимообмена практиков и теоретиков: практики, опираясь на приемлемую для них теорию, описывают компетенции лидера, а у теоретиков появляется возможность аккумулировать опыт по развитию лидерских навыков в конкретных компаниях.

Например, поведенческие проявления лидерства в одной российской компании были описаны следующим образом: в ситуации неопределенности лидер берет инициативу на себя и достигает результата; в сложных ситуациях подает личный пример конструктивного поведения; побуждает ставить амбициозные цели, превосходящие ожидания клиентов и партнеров; является примером в соблюдении корпоративных правил и норм.

Пример японских компаний (Toyota) показывает, что лидером называют человека, на которого возложена ответственность за выполнение задачи, будь то кружок качества, функциональная бизнес-единица или проектная команда. При этом от всех сотрудников, в том числе от лидера, ожидается умение работать в команде. «От сотрудников, которые прекрасно справляются со своей работой, требуется умение слаженно работать в команде. Именно поэтому Toyota уделяет такое внимание поиску и отбору потенциальных сотрудников. Ей нужны такие люди, которых можно обучить работе в команде. В Toyota убеждены: если компания будет опираться на работу в команде, отдельные сотрудники сделают все ради успеха компании» [7].

Эти и другие примеры показывают нам, что к руководителям последнее время все больше предъявляется новое требование – быть лидером. Все чаще и чаще мы слышим: руководители должны быть лидерами, они должны вести за собой в эпоху перемен. Итак, лидерство выступает как неременный, желаемый атрибут руководства в современной организации. А управление организацией рассматривается как совместная реализация функций руководства и лидерства.

Еще одна тенденция состоит в том, что мы сталкиваемся на практике с необходимостью развития лидерского потенциала не только руководителей, но и рядовых сотруд-

ников. Перед руководителем ставится задача проявления таких качеств, которые помогают развитию лидерских качеств его последователей. Это согласуется с идеей формирования командных лидеров, которые должны уметь делегировать функции по управлению задачей другим людям.

Несмотря на веление времени и запросы практики, до сих пор идея командного стиля, как стиля руководства или лидерства не описана в социальной психологии достаточно системно и последовательно. Хотя эмпирическое изучение лидерства началось довольно давно – первые шаги в этом направлении были сделаны А. Бине и Л. Терменом еще на заре двадцатого столетия – аспект командного лидерства привлек внимание исследователей лишь в 90-е годы. Один из первых, кто стал разрабатывать новый подход за рубежом, был Р.М. Белбин. Он выделил два вида лидерства: единоличное и командное. Основное отличие он видел в том, что командный лидер превращает коллег по работе в своих сторонников, поощряет развитие в работе их личных достоинств. В то время как единоличный лидер часто собирает вокруг себя «свиту», добивается от подчиненных следования заданным правилам, старается подогнать людей под определенные стандарты [8].

Командный менеджмент как подход в управлении появился на рубеже 80–90-х гг. Это было ответной реакцией на возрастающую конкуренцию и необходимость повышения эффективности деятельности компаний. Рост масштабов ведения бизнеса также способствовал освоению новых форм управления. Командный менеджмент (team management) отражал насущную необходимость компаний в создании оптимальных форм организации для решения бизнес-задач в новых, быстроизменяющихся условиях. Командный менеджмент – это направление теории и практики управления организацией, опирающееся на комплексное и конструктивное использование командных эффектов [9]. Ежегодно Fortune составляет список самых привлекательных с точки зрения трудоустройства компаний мира. Большинство компаний в этом рейтинге включают в бизнес-стратегию «ориентацию на сотрудничество» и «поощрение командной работы на самом высоком уровне управления».

Теория и практика командного менеджмента предполагает участие работников

в самоорганизации и самоуправлении совместной деятельностью, взаимный контроль, взаимопомощь и взаимозаменяемость, ясность общих ценностей и целей, коллективную ответственность, повышающую индивидуальную ответственность за результаты труда, всемерное развитие и использование индивидуального и группового потенциалов. Командный менеджмент предъявляет особые требования к руководителю в организации:

1. Осознанное влияние на принятие всеми сотрудниками общих целей компании на всех уровнях организационной структуры;

2. Поддержание неформального авторитета руководителей всех уровней (лидеров функциональных и проектных команд);

3. Привлечение сотрудников к принятию наиболее важных решений в организации.

4. Соблюдение заявленных норм и ответственности принятым ценностям компании.

5. Развитие командного стиля на всех уровнях организационной структуры. Поддержание в этом других лидеров.

6. Поддержание командного духа в организации.

Такого рода требования являются настоящим вызовом для руководителей, которые привыкли работать в авторитарной системе управления, полагаясь больше на формальные рычаги власти и влияния. При развитии командного менеджмента очень важно найти баланс между формальными процедурами и неформальным общением.

Шаги, связанные с изменением стиля руководства и лидерства, новыми формами корпоративного управления, мы можем наблюдать в разных компаниях. Так, в офисах некоторых компаний (например, Procter & Gamble) у топ-менеджеров нет кабинетов, т.е. обычного пространства, отгороженного стенами. Любой из руководителей компании может всегда зайти и перекинуться парой слов [10].

Для поддержки командного духа торгового персонала многие руководители первого ранга включаются в работу функциональных команд: руководитель авиакомпании вместе со стюардессами разносит пледы пассажирам, владелец ресторана встает на место официанта и обслуживает гостей, директор магазина один день в месяц работает продавцом-консультантом и т.д. В IBM руководители отделов (маркетингового, производственного, исследовательских лабораторий и др.) лично обслуживают 3–4 клиентов,

а часть своего времени тратят на поездки вместе с торговыми представителями. Возможность работы в команде, где ставит цели не только руководитель, но и сами подчиненные, где свобода принятия решений сочетается с повышением ответственности всех членов команды, позволяет поднять приверженность каждого сотрудника.

Все эти шаги требуют целенаправленной работы по развитию новых форм взаимодействия в организации и приобщения сотрудников к вновь поставленным целям организации. Еще один пример: в российском подразделении компании 3М ежегодно проходят креативные презентации, на которых сотрудники разных отделов обсуждают итоги работы одного конкретного подразделения. После отчёта руководителя подразделения присутствующих просят высказать любые предложения о развитии данного подразделения. Практика показывает, что из самых нетипичных и даже бредовых идей как раз рождаются новые продукты и подходы в управлении [11].

Имеет значение и организация внутренней среды компании, которая должна способствовать работе творческих команд, принятию на себя взаимной ответственности, самоорганизации и самоуправлению. В некоторых компаниях творческую командную работу, поддерживают созданием принципиально новых офисов с библиотекой, видеархивом, где в свободной обстановке на мягких креслах и диванах сотрудники могут работать с ноутбуками. Офисные «вольности» приобретают популярность в компаниях, работающих в сфере профессиональных услуг: свободная компоновка помещений и развитость современных технических средств позволяют не закреплять за сотрудником конкретного рабочего места. Для того чтобы включиться в работу, сотрудник занимает со своим ноутбуком то место, которое приблизит его к коллегам по проекту. Среди нестандартных форм коммуникаций, которые помогают развивать командные отношения – проведение различного рода тренингов по командообразованию. По результатам исследования агентств Kelly Services и Statistics Workshop (сентябрь 2002 г. – январь 2003 г.) корпоративная культура, опирающаяся на высокий командный дух, является вторым по значимости фактором, стабилизирующим персонал организации (на 1-м месте – интересная работа).

В отечественной социальной психологии существуют свои традиции в изучении подобных командных отношений, связанные с моделями коллективообразования [12–14]. Многие моменты, связанные со сплоченностью, динамикой развития группы не утратили свою актуальность до сих пор. Современная, совершенно иная экономическая ситуация, требует не только исследования специфики складывающихся командных отношений в организациях различного типа, но и определения наиболее эффективных способов управления. Работодатели вынуждены все больше внимания уделять развитию факторов, за счет которых можно привлечь и удержать сотрудников, побудить повышать производительность и эффективность. И командный стиль лидерства – это один из таких факторов. Пока еще недостаточно исследований, когда, как в команде, лидер и руководитель – это одно лицо. Практика показывает, что командный стиль лидера обладает большим мотивирующим потенциалом, повышает надежность компании. Необходимость в исследованиях на эту тему очевидна, нам еще предстоит ответить на вопросы, какие люди становятся или не становятся командными лидерами, что способствует или не способствует проявлениям командного стиля в организации.

Литература

1. Андреева, Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М.: Изд-во МГУ, 1996. – 373 с.
2. Парыгин, Б.Д. Социально-психологический климат коллектива / Б.Д. Парыгин. – Л.: Наука, 1981. – 49 с.
3. Кричевский, Р.Л. Психология малой группы: теоретический и прикладной аспекты / Р.Л. Кричевский, Е.М. Дубовская. – М.: Изд-во МГУ, 1991. – 318 с.
4. Виханский, О.С. Менеджмент / О.С. Виханский, А.И. Наумов. – М.: Экономика, 2005. – 528 с.
5. Пугачев, В.П. Руководство персоналом / В.П. Пугачев. – М.: Аспект пресс, 2006. – 278 с.
6. Коллинз, Дж. Построенные навечно. Успех компаний, обладающих видением / Дж. Коллинз, Дж. Поррас. – СПб.: Стгольмская школа экономики, 2004. – 350 с.
7. Лайкерт, Дж. Дао TOYOTA: 14 принципов менеджмента ведущей компании мира / Дж. Лайкерт. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2005. – 400 с.
8. Белбин, Р.М. Команды менеджеров. Секреты успеха и причины неудач / Р.М. Белбин – М.: Изд-во «Нирро», 2003. – 315 с.
9. Долгов, М.В. Командный менеджмент в России. Методы формирования и развития командных эффектов в организации / М.В. Долгов и др. // Управление персоналом. – № 12. – 2005. – С. 12 – 27.
10. Ведомости, 07.03.06
11. Секрет фирмы – 2004. – № 9. – С. 39.
12. Петровский, А.В. Личность. Деятельность. Коллектив / А.В. Петровский. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 255 с.
13. Донцов, А.И. Психология коллектива / А.И. Донцов. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 208 с.
14. Уманский, Л.И. Психология организаторской деятельности / Л.И. Уманский. – М.: Изд-во МГУ, 1980. – 160 с.

ПОДХОДЫ К ПСИХОМЕТРИКЕ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ

Н.А. Курганский
СПбГУ

Статья посвящена проблеме диагностики психических состояний. Представлены основные концептуальные характеристики психических состояний. Предлагается классификация диагностических методов. Сформулированы важнейшие требования к экспериментальным методикам. Обсуждаются специфические особенности определения для психических состояний психометрических критериев качества. Считается, что при оценке показателей психического состояния следует в первую очередь опираться на индивидуальные нормы.

Ключевые слова: психические состояния, психодиагностика, методические требования, психометрические критерии качества, специфика норм.

В руководствах по психодиагностике значительное место уделяется требованиям, которым должны отвечать, чтобы соответствовать некоторым стандартам качества, методы оценки психических свойств. Однако в этих руководствах очень мало внимания уделяется [1, 2], или вовсе не уделяется [3–4], подобным требованиям к методам диагностики психических состояний, и это несмотря на то, что требования к последним носят иной, достаточно специфический характер.

Несколько отклоняясь от заявленной проблемы, представим общее понимание такого класса явлений как психические состояния. Прежде всего, под психическим состоянием понимается целостная картина психического функционирования в ограниченный промежуток времени, в пределах которого значимые (потенциально динамические) особенности этой картины рассматриваются как статические и который может варьировать от десятков секунд до нескольких месяцев и даже (в клинических случаях) лет. Положения («свойства»), характеризующие психическое состояние: формально-уровневая представленность; непрерывность существования; обратимость и (условная) воспроизводимость; континуальность параметров; интраиндивидуальность; наличие структуры.

Далее можно выделить уровни описания и существования психических состояний: психофизиологический; процессуальный; переживания; поведенческий. К этому следует добавить деление на скалярный и векторный (мотивационный) уровни, а также

на актуальный и потенциальный. Основные факторы, порождающие психическое состояние: предшествующее состояние; динамика физиологических функций; актуальная мотивация.

Целесообразно очертить некоторые проблемы (а в ряде случаев – противоречия внутри них), возникающие при исследовании психических состояний. Фундаментальные проблемы: роль в формировании психических состояний отражаемых характеристик среды и свойств личности; связь наличного состояния с предшествующим (условно-дискретная форма описания и непрерывность существования, переходы – проблема «памяти» структур психического состояния [5]); представление состояния как целостного психического образования и ограниченность (в частности, временная) в подборе диагностических средств (сложно сочетать необходимость комплексности с требованиями оперативности и «мягкости» тестирования); проблема выбора между субъективной (и наблюдаемой) качественной определенностью, проявляющейся в названиях ряда состояний, и научным, теоретико-экспериментальным подходом, оперирующим абстрактными концептами («разведение жанров, возможностей и задач художественного и научного познания психики и психического субъекта» [6, с. 83]).

Другие фундаментальные задачи (в основном на перспективу): выявление горизонтальных и вертикальных связей и отношений между компонентами психического состояния, их иерархии; то же для энергетической и информационной составляющих

психического состояния; то же для функциональных и операционных механизмов.

Практические задачи: прогноз будущего функционирования субъекта психического в пределах некоторого временного интервала; анализ изменений состояния как результата воздействия; текущий контроль состояния, параллельный внешнему поведению и деятельности; создание психометрически корректных методик диагностики психических состояний.

Методы и методические требования. Следует отметить, что по-настоящему тестовых методик для оценки психических состояний в арсенале мировой психологии очень мало, а в отечественной они фактически отсутствуют. На практике, чтобы более или менее полно охарактеризовать состояние человека, используются отдельные разнородные (частные) пробы или, в лучшем случае, их наборы, отражающие различные уровни психического функционирования. Эти пробы (методики) можно классифицировать следующим образом: физиологические; психофизиологические; экспериментально-психологические; самооценочные; наблюдения; объективные тестовые.

Применение физиологических (включая биохимические) и психофизиологических (регистрация зависимых физиологических переменных, тогда как независимой переменной является поведение субъекта, или наоборот) показателей чаще всего основывается на подходе к оценке состояния, разрабатываемому в рамках теории активации. В этой теории одним из основных является положение о том, что стимулы (более интенсивные – стрессоры или менее интенсивные – простые сенсорные), воздействуя на организм и нервную систему вызывают неспецифическое внутреннее состояние, которое характеризуется как возбуждение, активация. Однако активация характеризуется не только общим уровнем, но и структурой. Т.е., при выборе показателей активации необходимо учитывать и вертикальный контур регулирования (вегетативная нервная система, подкорка, кора больших полушарий), и горизонтальный (межполушарные и лобно-затылочные отношения) [6]. Считается, что для диагностики состояния может быть использована практически любая из разработанных в экспериментальной психологии методик, оценивающих эффективность процессов восприятия, внимания, памяти, мыш-

ления и др. [7]. В реальности же, учитывая ряд психометрических требований и ограничений (см. ниже), лишь небольшая часть этих методик оказывается пригодной к применению в качестве индикаторов психического состояния.

Самооценочные методики могут опираться на прямое субъективное шкалирование различных характеристик переживаемого состояния, либо на выражение субъектом предпочтений в отношении вербальных конструкций, косвенно затрагивающих его состояние. В этих случаях имеются признаки очевидной валидности.

Метод наблюдения, или оценка состояния на основе внешних поведенческих проявлений, может реализовываться как исходя из обыденных представлений оценивающих о тех или иных проявлениях психических состояний, так и с помощью регламентированных критериев, позволяющих экспертам оценивать состояние субъекта по его мимике, жестам, голосу, содержанию речи. Во втором случае в качестве эксперта может выступать и техническая система, но программы, по которым она будет осуществлять свою деятельность, должны быть заложены в нее не априори, а в результате тщательных психологических исследований. Если речь идет о более длительных состояниях, то к показателям наблюдения следует отнести и некоторые индивидуальные социометрические индексы, меняющиеся со временем.

Отсутствие, или слабая выраженность, очевидной валидности характерно для объективных (тестовых) методик оценки состояния. Чаще всего это опросниковые меры, содержание пунктов которых мало семантически связано с диагностируемыми признаками, но отклики испытуемого на это содержание меняются в зависимости от его состояния. Другие объективные методики диагностики психических состояний могли бы быть построены по аналогии с объективными (а, возможно, и проективными) тестами личности.

Основные требования к наборам проб (методик), предлагаемым для диагностики психических состояний, а также к отдельным пробам, таковы:

1. Отражение существенных характеристик состояния.

2. Объективность: а) отсутствие произвольности со стороны экспериментатора; б) независимость от отношения испытуемого к исследованию в целом.

3. Комплексность. Достаточно очевидна односторонность отдельных показателей, причем дополнить их набор при оценке конкретного состояния у конкретного человека по прошествии некоторого времени (в отличие от диагностики свойств) уже не удастся.

4. Количественное выражение регистрируемых параметров. Желательно распределение, близкое к нормальному, и, соответственно, отсутствие зон сгущения на краях распределения (вместо приписывания отдельным состояниям образных наименований, «ярлыков», лучше говорить о степени выраженности этих характеристик).

5. Кратковременность. Разумеется, время, отводимое на одну пробу (методику), должно коррелировать с ее информативностью, а всего комплекса – также с интервалом, в пределах которого рассматривается идентичность данного состояния. Но в любом случае вряд ли целесообразно, чтобы общее время тестирования превышало несколько десятков минут.

6. Возможность многократного применения: а) отсутствие научения; б) незначительность влияния на результаты постепенного снижения интереса (ориентировочной реакции) к пробе у испытуемого.

7. Минимальность воздействия на состояние и на результаты других проб.

8. Чувствительность к изменению состояния, соразмерная с длительностью диагноза или прогноза.

Первые четыре требования в значительной мере носят общепсихологический характер, другие четыре – специфичны для диагностики состояний.

Критерии качества. Определение валидности и надежности методов диагностики состояний также достаточно специфично. Так, в качестве критерия валидности может выступать соответствие изменений в измеряемых показателях состояния степени вовлечения (нагрузки) в процесс выполнения какой-либо деятельности психических функций, лежащих в основе (с точки зрения исследователя) этих показателей. Возможно и обратное рассмотрение, а именно: соответствие измеряемых показателей состояния имманентным им особенностям последующего психического функционирования (поведения, деятельности; здесь также валидность по критерию). Другим, близким способом установления валидности по критерию, возможно, сопряженным с процессом

создания или корректировки самих психодиагностических средств, могло бы стать экспериментальное побуждение тех или иных составляющих (например, активационных или эмоциональных) психического состояния с последующим выделением из методического набора тех (замеренных до и после) характеристик или показателей, которые продемонстрировали значимые и осмысленные реакции на побуждение.

Разумеется, валидность по содержанию (как, впрочем, и очевидная) важна при использовании самооценочных шкал. Однако подбор других, не самооценочных, а, например, экспериментально-психологических, компонентов в методический комплекс для диагностики состояний может также опираться на оценки специалистов, касающиеся функционального содержания и значения этих компонентов, что, с некоторой натяжкой, следовало бы отнести к валидности по содержанию. Вообще же при изучении психических состояний не всегда легко провести грань между данным видом валидности и другими.

Что касается конструктивной валидности, то реальным является ее установление на основе анализа корреляционных зависимостей интраиндивидуальных динамик показателей рассматриваемой методики с другими, психологически понятными показателями уже зарекомендовавших себя методик. Как развитие этого подхода – использование факторно-аналитических процедур (прежде всего dR- и P-техник).

Надежность частей теста (в т.ч. по внутренней согласованности) может быть установлена для некоторых самооценочных шкал, тестов-опросников и наборов частных проб, ориентированных на оценку какого-либо одного параметра. Но так как пробы (задания), составляющие некий комплекс для диагностики психических состояний, редко носят однородный и однонаправленный характер, а скорее комплементарны, традиционное определение надежности частей теста в большинстве случаев едва ли применимо. С другой стороны, надежность ретестирования вполне может быть рассчитана, правда при условии, что повторное обследование не только не выйдет за рамки некоторого, весьма ограниченного временного диапазона, но и будет осуществлено в той же самой психологической ситуации.

Заметим, что надежность ретестирования может оцениваться как по уровневым (для отдельно взятых показателей только такой вид оценивания и возможен), так и по структурным признакам. В последнем случае весь комплекс показателей (точнее, их профиль), регистрируемый в одном замере, коррелируют с таким же комплексом в другом; каждая коррелируемая пара, разумеется, берется для одного испытуемого, а затем корреляции по всем испытуемым усредняются (для адекватного сопоставления предварительно производится унификация показателей путем нормирования или шкалирования).

Еще один вид надежности – межэкспертная надежность, или надежность наблюдателя, – обеспечивается согласованностью оценок состояния на основе внешних поведенческих проявлений, причем приложим он к оценкам не только психологов-экспертов, но и непрофессионалов, опирающихся на личный повседневный опыт.

Дискриминативность отдельных проб, первичные показатели в которых представлены физическими величинами, часто даже не требует подтверждения: измеряемые параметры принимают практически все возможные значения в пределах распределения. Для других проб (методик) дискриминативность может быть определена общепринятыми способами. Но для всего комплекса, диагностирующего психические состояния, расчет дискриминативности вряд ли имеет смысл: ведь набор даже стандартизированных показателей, снимаемых с отдельных проб, чисто статистически может быть объединен в «профиль» состояния, но никак не в его сумму, могущую иметь какое-то распределение (кроме случаев использования эмпирически выведенных частных «формул» диагноза или прогноза).

При исследовании состояний следует принять еще один, дополнительный к дискриминативности, критерий качества отдельной методики (пробы): отношение средней интраиндивидуальной вариативности измеряемого показателя к вариативности средних индивидуальных значений того же показателя. Близость этого отношения к единице (или больше, что бывает довольно редко) говорит в пользу пригодности методики для данного вида диагностики.

И в целом, при диагностике психических состояний расчеты описанных выше

критериев качества нужно, как правило, вначале проводить интраиндивидуально (исходя из совокупности замеров соответствующих показателей для конкретного испытуемого), а лишь затем обобщать значения этих критериев для всей выборки испытуемых.

Нормы. Известно, что ипсативное измерение, как один из видов психодиагностического измерения, нацелено на оценку внутрииндивидуальных соотношений и не связано с изучением межиндивидуальных различий [8]. Естественно предположить, что при диагностике психических состояний преобладает именно ипсативное измерение. В соответствии с этим традиционный для методов оценки психических свойств подход к расчету групповых норм здесь вряд ли применим. Представляется, что более целесообразным будет ориентироваться на расчет индивидуальных норм, основывающихся на многократных замерах избранного показателя в различные периоды жизнедеятельности субъекта.

Однако недопустимо и полное игнорирование групповых ориентиров. Ведь степень «ипсативности» у разных методик и показателей может существенно различаться: от весьма высокой для ряда физиологических проб и характеристик субъективного переживания до умеренной для многих экспериментально-психологических показателей. А при оценивании состояния внешними наблюдателями индивидуальные системы отсчета (наблюдаемого) вообще особой роли не играют. Поэтому для большинства показателей состояния стандартные оценки, рассчитанные интраиндивидуально, могут дополняться подобными же оценками, полученными на выборке испытуемых исходя из распределения индивидуальных средних, т.е. какой-либо показатель при диагностике конкретного состояния у конкретного человека может характеризоваться двумя числами (например, шкальными баллами).

Не вдаваясь в сколько-нибудь детальное содержательное обоснование такого подхода, отметим только, что базисные (модальные) значения многих характеристик состояния (фактически выступая в роли индикаторов психических свойств) отражают своеобразие общего психического функционирования субъекта. А это своеобразие, в свою очередь, проявляется в особенностях протекания конкретных психических состояний.

Литература

1. Бурлачук, Л.Ф. *Словарь-справочник по психодиагностике* / Л.Ф. Бурлачук. – СПб.: Питер, 2007.
2. Веккер, Л.М. *Психические процессы. Том 3: Субъект. Переживание. Действие. Сознание* / Л.М. Веккер. – Л.: Изд-во Ленинград. гос. ун-та, 1981.
3. Анастаси, А. *Психологическое тестирование* / А. Анастаси, С. Урбина. – СПб.: Питер, 2001.
4. Леонова, А.Б. *Психодиагностика функциональных состояний человека* / А.Б. Леонова. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.
5. Кулагин, Б.В. *Основы профессиональной психодиагностики* / Б.В. Кулагин. – Л.: Медицина, 1984.
6. *Общая психодиагностика* / А.А. Бодалев, В.В. Столин. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987.
7. Курганский, Н.А. *Проблема «памяти» структур психического состояния* / Н.А. Курганский // *Матер. научно-практ. конф. Ананьевские чтения.* – СПб., 2005. – С. 35–36.
8. Клайн, П. *Справочное руководство по конструированию тестов*. / П. Клайн. – Киев: ПАН Лтд., 1994.

ЛИЦО, ИМЯ И ГОЛОС КАК СОЦИАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЛИЧНОСТИ

Доценко Е.Л.
ТюмГУ

Работа посвящена анализу процессов, обеспечивающих в ходе антропогенеза формирование лица человека, его имени и голоса как социально-психологических феноменов. Показано, что для общества лицо и имя выступают культурными средствами индивидуальной и социальной идентификации, позволяющими фиксировать человека в системе общественных отношений, являются средствами обеспечения общественной поддержки этой социальной позиции. Голос при этом рассматривается и как средство отстаивания индивидуальности, и как инструмент получения признания со стороны общества.

Ключевые слова: лицо, имя, голос, антропогенез, личность, индивидуальность, смысловая регуляция личности, социально-психологический механизм.

В научной литературе является общим местом положение, что человек в своей сущности произведен от общества, от общественных отношений. Это положение характерно не только для отечественной психологии, во многом построенной на известном тезисе из К. Маркса о том, что человек не есть абстракт, присущий отдельному индивиду, но система общественных отношений. Это положение в различных версиях используется и в мировой психологии. Самый яркий пример тому – оригинальная концепция Э. Берна.

Вместе с тем, наряду с большим количеством работ, раскрывающих тонкости взаимосвязи психики и сознания человека с общественными процессами, генетическая сторона связи человека с обществом остается во многом в состоянии декларации. В данной статье мы намерены поделиться с читателями идеями, которые, в части понимания, проливают свет на особенности порождения личности в антропогенезе, а в части использования, дают возможность точнее организовывать работу с личностными процессами человека именно в той области, где они теснее всего соприкасаются с обществом. Для этого рассмотрим такие нечасто обсуждаемые культурно-исторические артефакты, как человеческое лицо, имя и голос. Основной акцент будет сделан на выявлении смыслов, которые были заложены в них в антропогенезе.

Личность и лицо

В русскоязычном «личность» легко ульшать этимологические коннотации «лицо», «личина» и даже «лик» – в каждом из которых нетрудно обнаружить один из параметров личности. «Лицо» представляет повседневную презентацию человека в обществе, фиксирует за данным человеком его устоявшийся социальный статус. «Личина» отражает способность человека презентовать окружающим разные ролевые рисунки поведения, умение использовать «маски» для обозначения особенностей своего социального или ситуативного статуса, своих отношений или своих намерений (в частности, их сокрытие). «Лик» переносит нас в духовную область, где человек выступает в своих сущностных индивидуальных характеристиках – таким, каким он оказывается «пред лицом» Того, кто способен видеть сквозь личину. Указанные коннотации не только отсылают к этимологии слова «личность», но отражают личностные процессы, находящиеся за пределами актуального осознания.

Необходимо отметить непростую историю наполнения понятия «личность» современным значением. В русском языке этот процесс можно отследить от слова лице (на основе выборочного изложения работы В.В. Виноградова (1946) и собранных этим автором рабочих материалов, опубликованных в Интернете). До XVII – начала XVIII века оно не обозначало человека во-

обще, индивидуума, персонаж, так же как и не выражало до XIX века значения «индивидуальный облик, отличительные черты, совокупность индивидуальных признаков» (*иметь, приобрести свое лицо*). Понятие *лица*, как субъекта частного права, кажущееся ныне столь простым, есть продукт долговременных и сложных усилий истории. Первоначально, при смешении публичных и частных начал, *лицами*, владеющими на частном праве, были общественные союзы: семейный, родовой, общинный и государственный; *лицо* физическое еще не выделяется. В частности, в древнейшем русском праве отсутствие понятия о *лице* видно из отсутствия терминов, его выражающих. Правда, в литературных и законодательных памятниках с древнейших времен встречаются переводные термины: *лице* – с греческого *πρόσωπον*, и *особа* – с латинского *persona*; но из них первый означает не лицо в нашем смысле, а напротив – отрицание достоинства лица, именно один из видов рабства (раб-пленник) или даже вещь. Только со времен Екатерины II постепенно указываются и определяются должные границы деятельности и власти *лица* по отношению к правам государства.

Следующее понятие, которое обсуждает В.В. Виноградов, это *особа*. Еще в начале XIX века в «Словаре Академии Российской» *особа* означала то же, что и *лице* (*особа Государя священна, знатные особы*), и даже в словаре 1847 года в слове *особа* определена обобщенно как «каждое лицо». Зато с этим же словом связаны термины для обозначения личности в западнославянских языках: польское *osobistość* (ср. выдающаяся личность — *wybitna osobistość, jednostka*), чешское *osobnost* (ср. *osobitý* – индивидуальный, своеобразный). Добавим, что и в украинском *личность* обозначается термином *особистість*, тоже содержащим корень *особ*. А Брюкнер ставит в связь эти западнославянские образования с преобладающим влиянием на эти страны романо-германской цивилизации: ведь понятие *persona* этимологически возводится к *per se* – для себя, в себе.

Слово *личность* было образовано как отвлеченное существительное к имени прилагательному *личный*, обозначающему «принадлежащий, свойственный какому-нибудь лицу». Оно не зарегистрировано академиком И.И. Срезневским в памятниках древнерусской письменности XI–XV вв. Но едва ли оно могло сформироваться позднее второй половины

XVII в. Предположительно, на развитие значений этого слова повлияли латинское *persona*, а позднее немецкие слова: *die Personalien* – «личности, язвительности личные» (как переводилось это слово в немецко-русских словарях XVIII в.), *Persönlichkeit* – «личность, самоличность» и французские *personne, personnage*. В «Полном немецко-русском лексиконе» Аделунга слово *личность*, наряду со словами *самолюбие, себялюбие* и *своенравие*, выдвигалось для передачи немецкого *die Selbatheit*. Следовательно, в русском литературном языке XVIII века нащупывалась возможность связать со словом *личность* значение «эгоизм, самость».

Таким образом, русскому слову *личность* обнаруживаются следующие наиболее выраженные коннотации:

- «особа» – отдельный человек, обладающий неким набором социальных характеристик, которые следует учитывать при взаимодействии;

- «лицо» – то, что видно всем, что выставляется напоказ, нередко низко ценится, первоначально отражало лишь указание на некоторую общность людей, социальный союз;

- «душа», «существо» – то, что отражает божественное в человеке, сокровенное его содержание, указывающее на носителя духовных свойств и качеств в человеке;

- как указание на отношение к кому-нибудь, нередко негативное, осуждающее избыточное подчеркивание индивидуальных отличий, несходства с другими людьми, субъективность.

Латинское *persona* имеет гораздо более длинную историю развития. В римском театре это слово широко использовалось для обозначения маски, через которую говорил актер. Словарь происхождения слов Джозефа Шипли дает следующую информацию. Латинское *persona* означало фигуру, играющую в пьесе, откуда и произошло выражение «список *dramatis personae*», т.е. перечень фигур (персонажей), играющих в драме. В античное время из-за огромных по своей площади театральных площадок мимических изменений на лице видно не было, и слова актера были плохо слышны. Поэтому актеры на лицо надевали маски, изображающие играемых ими героев, маски были изготовлены так, что у них имелся раструб, усиливающий звук (своеобразный рупор).

Актеры надевали маски, чтобы олицетворять персонажей в драмах или комедиях, таких как Гекуба, Медея, Симо, и Чремес. Таким образом, маска олицетворяла персонаж, которого играл актер, и в то же время была устройством, через которое был слышен голос актера – *per-sonare*: буквально означает «для звука». (Сходство данного термина с разговорным словом вдохновило латинских филологов на деление форм речи по лицам: «Я, ты, он/она; мы, вы, они»).

В Греции существовал термин *prosopon* (πρόσωπον), с различной этимологией, который позже слился с латинским термином *persona*. Термин сделал акцент на случайном столкновении лицом к лицу (*pro-*, *ops-*, *on* – видеть и быть видимым), так что высоко ценный аспект интимности вышел на первый план в отношениях один на один (Я – Ты). По этой причине термин ассоциировался с человеческим лицом, которое, как говорил Аристотель, есть нечто большее, чем физиологическая структура, поскольку является выразительным носителем уникального внутреннего (то есть личного) смысла.

Развитие латинского *persona* прослеживается во многих языках. Например, к нему восходит французское *personne* (театральная маска, персонаж и – уже в классическую эпоху – лицо, особа, человек, личность). Из него в XIII в. образуется *personnage* в значении «церковная должность, кюре» (священник). С XIV в. из него развивается местоименное значение «некто, кто-нибудь». В XV в. это слово обрастает более широкими и отвлеченными значениями: 1) важная особа, важное лицо, выдающийся человек; 2) особа, лицо; 3) действующее лицо, роль (в пьесе). Имя прилагательное *personnel* известно с XII в. как грамматический термин в значении «относящийся к лицу, связанный с формами лица». Кроме того, слово *personnel* употреблялось в юридическом и церковном языке – соответственно со значениями слова *personne*. Только в конце XVII века этот термин становится словом общего языка в значении: «такой, что думает только о своей особе, себялюбивый, эгоистичный». Позднее, в XVIII в. развивается значение «личный, индивидуальный». Как имя существительное, *personnel* в противоположность *matériel* (т.е. материал, инвентарь, оборудование, имущество, материальная часть), приобретает значение «личный состав, персонал» (*Dictionnaire étymologique de la langue française, par Oscar Bloch*).

В обозначенном контексте яснее оттеняются культурные значения лица.

Лицо как средство указания на социальную принадлежность

Лицо как культурное изобретение первоначально использовалось не только для обозначения отдельных людей, но и групп людей. Лицом являлось не столько физическое лицо, сколько то, что было изображено на нем. Физическое лицо было лишь местом, на которое наносились условные рисунки. Необходимость в рисунке на лице Бутовская М.Л. (1998) объясняет следующим образом. У приматов отличное зрение и сложная мимика. Кожа многих особей ярко раскрашена. У человека мимика тоже богатая, но лицо не столь выразительно и рельефно. Сравнительную бедность мимической выразительности человек компенсирует культурно заданными жестами, речью, нанесением рисунков, одеждой, символическими предметами и т.п. Но врожденные программы восприятия мимики у человека работают, и поэтому если вождь раскрашивает лицо, он эффективнее повелевает подчиненными. Гребни из перьев, боевая раскраска воинов, имитирующая обезьянью рельефность лица, делает его грозным и подавляет противника.

Кроме указанных резонансов имеются, вероятно, и другие. Один из них состоит в том, что рисунки на лице, одежда и другие искусственные дополнения к телу выступали прекрасные средства социальной дифференциации людей – как групп, так и отдельных людей. Нанесенные рисунки выступали средством кодирования социальных различий, а носители таких рисунков идентифицировались как принадлежащие к той или иной социальной общности.

Лицо же в том виде, как мы сейчас им пользуемся, т.е. как телесные черты, по которым определяются индивидуальные отличия между людьми, «пришло» к нам в результате освобождения его от условных визуальных маркеров. Люди еще не отказались полностью от разрисовывания лица (в основном в виде косметики), но рисование уже в значительной степени утратило роль средства социальной идентификации, выступая лишь как средство усиления экспрессивности лица, придания ему необходимой способности производить впечатление.

Лицо как средство присвоения человеком общественных норм

Выше отмечались греческая и римская традиции использовать маски в театре. Но не только пьесы, а и многие другие ритуальные действия предусматривали использование масок. Театрализованные ритуалы явились настоящей лабораторией, в которой человечество создавало себя. То же касалось и рождения личности. Играя роли богов (или иных высших существ), люди обучались принимать решения и нести ответственность за них. И действительно, наказания, расплаты, искупления и т.п. составляют важное место, энергетически самое насыщенное в этих историях. Человеческая мысль концентрировалась на этих моментах выбора и моральной ответственности с наибольшей силой. Эту закономерность мы продолжаем наблюдать и до настоящего времени.

Persona – это средство (культурно изготовленное орудие), с помощью которого сами боги вещают свою волю. Но поскольку это все «понарошку», в режиме имитации, то люди, которые говорили как бы от имени богов, постепенно перенимали эти роли, создавая предпосылки для рождения личности. Актеры (лицедеи) постепенно интериоризировали внутри себя этих богов – поступали так же, как затем в системе Станиславского: сначала необходимо было интериоризировать образ героя, который играет.

Лицо как средство выражения содержания внутреннего мира

В силу того, что лицо выступает средством экспрессии, постепенно сложились шаблоны интерпретации не только эмоциональных состояний, но и мотивационной направленности, типичных схем поведения, личной позиции, отношения и т.п. ««Индивидуальность» говорим мы о человеке ярком, т.е. выделяющемся известным своеобразием. Но когда мы специально подчеркиваем, что данный человек является *личностью*, это означает еще нечто большее и другое. Личностью в подчеркнутом, специфическом смысле этого слова является человек, у которого есть свои позиции, свое ярко выраженное сознательное отношение к жизни, мировоззрение, к которому он пришел в итоге большой сознательной работы. У личности есть свое лицо» (Рубинштейн, 1989, с. 566).

Таким образом, лицо как культурно изготовленное образование выступает сред-

ством социальной презентации и социальной идентификации человека. Но это не единственное в ряду таких средств, благодаря которым человек устанавливает глубокие сущностные (внутривидовые) связи с обществом, в котором он живет.

Лицо и имя

Одной из важнейших социальных характеристик человека является имя. В русском слове слышатся коннотации, близкие к «имею я», тогда как в латинской традиции это скорее «название», «то, что было дано».

Имя во многом выступает аудиальным дублером лица племени (народности...), которое было изобретено также как средство фиксации связи между субъектом (группой или человеком) и его поведением. Имя создается произвольно с опорой на мифологические представления и с учетом решаемых жизненных задач (устрашить, замаскироваться, удивить, дезориентировать...).

Имя, как и многие другие изобретения на заре человечества, оказалось в числе явлений, подвергнувшихся освящению и закреплению. Наделение кого-то именем являлось священным ритуалом, поскольку воспринималось как сверхъестественное событие. В большинстве архаических сообществ имя основного божества (тотема, духа или бога) было запрещено упоминать вслух, чтобы не выдать тайну, указав на того, кто помогает людям в суровой борьбе за выживание – это действительно было особое Имя. Первоначально именами наделялись только исключительные действующие лица – военные и религиозные лидеры. При этом долгое время существовала практика использования двух имен – одно тайное (сакральное), а другое социальное (профанное). Первое отождествлялось с сущностью человека, второе было просто технически удобным для повседневного использования. Отголоски такой традиции до сих пор можно наблюдать в религиозных организациях (при посвящении в сан священник получает специальное имя), и даже в быту – есть полное (официальное) имя, и есть ласкательное (для своих), а часто еще и церковное (по имени соответствующего дате рождения святого).

Имя выполняет указующую функцию по отношению к человеку – это средство звукового обозначения некоего лица, соответственно, вместе с лицом оно выступает

средством социальной презентации и социальной идентификации человека. Здесь обнаруживается важный **социально-психологический механизм**, с помощью которого увязывается некое данное лицо и присвоенное ему имя. Этот механизм – *свидетели*, т.е. люди, которые всегда готовы подтвердить (засвидетельствовать), что данное лицо неразрывно с данным именем. В настоящее время свидетелем самого высокого ранга является государство, которое заверяет (свидетельствует) волю родителей ребенка дать своему ребенку то или иное имя, и выдает документ – свидетельство о рождении, в котором указывается присвоенное данному лицу имя. А дальше эта произвольно установленная связь продолжает поддерживаться исключительно благодаря тому, что появляются все новые и новые свидетели, которые принимают (в момент знакомства) факт соответствия между лицом и именем и своим обращением к человеку постоянно это соответствие поддерживают.

О том, насколько силен этот социально-психологический механизм, можно судить по трудностям, с которыми сталкивается человек, утративший документы, удостоверяющие его лицо и имя, а особенно, если нет людей, которые могли бы подтвердить его социальную идентичность («установить личность»). О том, насколько одновременно и уязвим этот механизм, свидетельствуют многочисленные попытки людей сменить (изменить) имя и лицо, преследуя свои корыстные или государственные интересы.

Сочетание имени, лица и поведения человека в едином образовании является средством возложения ответственности на субъекта этого поведения. Операциональным (поведенческим) аналогом имени является указательный жест, направленный на лицо как объект называния (сообщества или человека, сначала тоже в основном как представителя некоего сообщества). Задача по установлению связи между поименованным субъектом (лицом) и его действиями ставится с помощью вопроса «Кто это сделал?» Ответ на него (в речи или в действии) – это и есть момент возложения ответственности. В истории человечества всегда важное место занимал вопрос «Кто виноват?». Это – негативное выражение механизма фиксации социальной ответственности людей друг перед другом за совершенные действия (поступки). В этой взаимосвязи мы имеем дело с культурно изо-

бретным средством социальной идентификации отдельных людей и возложения ответственности за последствия их действий. В зависимости от того, какого рода фиксированные связи образуются между именем, поименованным субъектом и его делами, описывается характер этого субъекта – набор характеристик, описывающих его социальное поведение: агрессивный или доброжелательный народ/племя/человек, трудолюбивый или ленивый и т.п.

Наряду с другими функциями, лицо и имя представляют собой формальные опоры для начальной идентификации человека – размещения своей индивидуальности в системе общественных отношений. Формальные в том смысле, что их можно задокументировать и объективно презентовать незнакомым людям. Опорами они становятся потому, что в период, когда ребенку еще только предстоит стать индивидуальностью, ему выдается окружающими кредит доверия в том, что он действительно таким станет. Впрочем, и во взрослой жизни имя и лицо остаются важными средствами обеспечения общественной поддержки своей социальной позиции (в виде обратной связи, признанного имиджа, устоявшегося репутации, «доброе имя», «дурной славы» и т.п.).

Поэтому значительное место в жизни человека занимает работа по «обслуживанию» и «эксплуатации» своего лица и имени:

- обеспечивать преемственность самопрезентации, стабильность своей самоподачи;
- поддерживать идентичность своего имени (без весомых причин не менять его), а также узнаваемость своего лица;
- выполнять обязательства, связанные с полученным именем (предоставлять в пользование, откликаться на него, соблюдать клановые традиции);
- обеспечивать необходимое впечатление о себе – соблюдение доброго (или иного) имени, его поддержка,
- защищать свое лицо и имя от нанесения ущерба: клеветы, наветов, оскорблений, унижения и т.п.
- использовать свое лицо и имя для достижения жизненно важных целей.

Вместе с тем, между именем и лицом имеются и некоторые функциональные различия. Имя преимущественно фиксирует некоего субъекта в семантическом про-

странстве культуры – помечает его, называет (поименовывает). Лицо же позиционирует данного субъекта среди других субъектов (человек занимает позицию). Кроме того, даже в семантическом плане лицо сохраняет визуальные референции («сохранить лицо», «измениться в лице», «поддержать впечатление» и т.п.), тогда как имя полностью остается аудиальным («остаётся на слуху», «звучит гордо» и т.п.). Э. Эриксон отметил разницу в том, что стыд относится к лицу, а вина – к имени: «Стыд предполагает, что некто выставлен на «всеобщее обозрение» и сознает, что на него смотрят: одним словом, ему неловко. Некто видим, но не готов быть видимым; вот почему мы воображаем стыд как ситуацию, в которой на нас пялят глаза, когда мы не полностью одеты, в ночной рубашке, «со спущенными штанами». Стыд рано выражается в стремлении спрятать лицо или в желании тут же «провалиться сквозь землю» ... Тот, кому стыдно, хотел бы заставить мир не смотреть на него, не замечать его «наготы». Ему хотелось бы уничтожить «глаза мира». Вместо этого он вынужден желать собственной невидимости. Эта потенциальность широко используется в воспитательном методе «пристыживания» (высмеивания), применяемом исключительно «примитивными» народами. Зрительный стыд предшествует слуховой вине – чувству собственной никудышности, испытываемому человеком, когда на него никто не смотрит и все вокруг спокойно, – за исключением голоса супер-эго» (Эриксон 1996, с. 353–354).

Таким образом, лицо и имя призваны жестко зафиксировать человека в системе общественных отношений. Происходит это благодаря тому, что само существование человека в обществе ставится в зависимость от того, будут ли окружающие его люди идентифицировать как одно и то же лицо и воспроизводить его имя. Собственно, в таком культурно заданном контексте и специфический смысл получает и такое понятие как индивидуальность. Это не только (а может, и не столько) совокупность особенностей, отличающих данного человека от других людей. Это еще и узнаваемость его людьми, благодаря памяти и доброй воле которых он как отдельное лицо только и получает возможность быть индивидуальностью.

Голос личности

Напомним исходное значение слова *persona* (*per-sonare* – для звука), обозначающее

театральную маску, способную направлять звук на слушателей. Символично, что маски обозначали богов, а произносимые через них тексты воспринимались как образцы суждений, как обоснование их поступков. В этом смысле маска являлась средством (культурно изготовленным, т.е. настоящим орудием!), с помощью которого люди примеряли на себя роли богов. И не только актеры (лицедеи), но и зрители. Так реплики из уст богов постепенно переходили в уста и мысли граждан, создавая почву для их личностного становления. Маска, если ее постоянно носить, имеет тенденцию, образно говоря, «прирастать» (интериоризироваться), и уже каждый человек становится способным говорить не только «яко боги», но уже едва ли не сам как один из богов. Это претензия на роль богов, и в этой претензии во многом сокрыта сущность того явления, которое называется личностью.

В обыденном словоупотреблении обнаруживается немало указаний на важность обретения человеком своего голоса. Например, «подает голос» – это не только о маленьком ребенке, но и о человеке, чей социальный статус воспринимается как невысокий. «Иметь свое мнение» может быть осмысленным, лишь если существует возможность озвучить его – донести до других людей (т.е. необходимо иметь голос и право им воспользоваться). «В тихом омуте...» – это о склонности к систематическому сокрытию своего мнения. «Не нашелся, что ответить» означает ослабление позиции в споре или ином противоборстве. Пример из другой области: в телевизионной передаче о популярных людях было сказано «Скандал – это возможность, чтобы твой голос был услышан».

В отличие от лица и имени, голос обретается человеком самостоятельно. Конечно, в онтогенезе немало ситуаций, когда ребенку предоставляют слово, т.е. дают возможность заявить о своих намерениях, высказать свое отношение к чему-либо. Но чаще ребенку доводится настаивать, чтобы его выслушали – не только в прямом смысле слова, но и в переносном, т.е. настаивать, чтобы его признали, приняли в том качестве, в котором он есть. Вероятно, через обретение голоса и осуществляется то, что А.Г. Асмолов определил как «...индивидуальность – отстаивают». Поэтому отстаивать свое мнение часто означает отстаивать

свою индивидуальность. Люди, слишком прямолинейно понимающие эту идею, имеют тенденцию спорить по многим поводам, что может находить субъективное оправдание в напряженном желании отстоять свою индивидуальность.

Однако обрести голос самостоятельно не значит сделать это изолированно от людей. Обладание голосом бесполезно, если на него некому откликнуться. Поэтому право иметь свой голос человеку требуется постоянно подтверждать – получать от окружающих отклики на свои высказывания. И каждый отклик несет в себе уже удовлетворение потребности во внимании, но еще и возможность понимания людьми и принятия ими. Таким образом, голос отдельного человека может существовать лишь в контексте межличностного или социального диалога. И даже ответственность – центральная личностная характеристика человека – генетически базируется на сценарии ответа на вопрос со стороны окружающих, то есть также предполагает наличие голоса.

Заключение

Обсуждавшиеся понятия во многом имеют признаки метафоры, как, впрочем, и многие другие научные понятия, возникающие сначала в одной области, а затем переносимые в другую (по аналогии). Когда мы говорим, что некое лицо было идентифицировано, то это не означает, что было описано его физическое лицо. А означает, что этому лицу было установлено соответствие имени, а вместе они были локализованы в пространстве социальных связей. Когда мы говорим, что к данному человеку прислушиваются люди, это не означает необходимость для них напрягать слух. А означает, что люди находят отклик на слова и действия этого человека в своем внутреннем мире.

Мы показали, что за каждым из обсуждавшихся понятий стоит некая символическая (точнее, знаково-смысловая) реальность, получающая свою жизнь и свое проявление только в системе общественных отношений. Вместе с тем, вместе они конституируют человека именно как субъекта этих отношений.

Кратко соотношение между обсуждавшимися понятиями можно обозначить следующим образом.

Лицо принимается людьми в расчет, поскольку данному человеку оно достается

по наследству: физическое лицо – биологически, а социальное – в результате культурного наследования (предписания, регламентации и т.п.).

Имя присваивается, дается конкретному человеку людьми из ближайшего его окружения.

Голос же обретается человеком самостоятельно, с тем чтобы получить возможность заявить о своих намерениях, и своем отношении; но голос становится таковым лишь при условии, если на него получен отклик.

Если лицо и имя только создают предпосылки для того, чтобы человек стал личностью, то благодаря обретению голоса человек утверждает себя в глазах окружающих людей уже и как личность, и как индивидуальность.

Таким образом, мы обнаруживаем, что самые глубокие личностные процессы в свернутом виде содержат множество социальных взаимодействий, в результате которых эти структуры были порождены. В этом моменте особенно наглядно обнаруживается не только зависимость человека от общества, а то, что человек и как социальный индивид, и как личность, и даже как индивидуальность являет собой общество. Последнее живет в нем в виде свернутых паттернов социального взаимодействия, составляющих процессы микрогенеза смыслов и их разворачивания в индивидуальную активность.

Что касается использования предложенных идей в практической работе, то в первую очередь это касается консультативной практики. В частности, может быть точнее выполнена смысловая работа в случаях, когда обсуждаются лицо и имя клиента. Например, способы обращения к нему в детстве и в различных социальных контекстах, проблемы обслуживания своего лица перед начальством, при обсуждении имиджа, глубинном имиджировании и т.п.

Проблемы голоса часто возникают у руководителей, для которых очень важно, чтобы их распоряжения и призывы давали необходимый управленческий эффект. Немало возможностей возникает там, где встает задача поиска баланса голосов членов семьи, творческого коллектива, управленческой команды и т.д.

Литература

1. Бутовская, М.Л. Агрессия и примирение как проявление социальности у приматов и человека / М.Л. Бутовская // ОНС. – 1998. – №6. – С. 149–161.

2. Виноградов, В.В. Доклады и сообщения филологического факультета МГУ. Выпуск I / В.В. Виноградов – М., 1946. – С. 10–12.

3. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989.

4. Эриксон, Э. Детство и общество / Э. Эриксон. – СПб.: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996. – 592 с.

SUMMARY

Nedospasov V.O. Establishment of psychology in South Ural.

The article contains brief historiographical essay about history of psychology in South Ural. The paper researches relations of well-known Russian and Soviet psychologist with Chelyabinskaya oblast at different periods of region's development. This report reveals special role of psychological faculties and institutes, evacuating to Chelyabinskaya oblast, in development of domestic psychology during The Great Patriotic War. The study reflects contemporary stage of psychology's development, associated with activity of Chelyabinsk State Pedagogical University (1960–1980s. of XX century) and with leading role of faculty of psychology of south Ural state University (from 1990s until now).

Keywords: history of psychology, development of psychology in Chelyabinskaya oblast, faculty of psychology in South Ural state University.

Baturin N.A. Psychology of the estimation: the general representations, differentiation of concepts and areas of studying.

Concepts «compendium» and «compendium of psychodiagnosics techniques» are considered. In 1961, Oscar Buros published the first compendium of psychodiagnosics techniques (Tests in Print) volume. Tests in Print V was published in 1999. Tests in Print V was analyzed. The compendium of psychodiagnosics techniques of Russia and the USSR was based on it. The three stages of its creation are described: search of techniques, the description of techniques, creation of the electronic version. The findings were analyzed in three following directions: the proportion of compendium's techniques according to types, subjects and quantity in different decades.

Keywords: compendium, compendium of psychodiagnostic techniques, Tests in Print, Compendium of psychodiagnostic techniques of Russia and the USSR, the form of description of techniques, types of techniques, a subject of techniques.

Gryazeva-Dobshinskaya V.G. Existential-psychological bases of art-trainings of creativity for leaders and teams.

In the article existential-psychological bases of one of the form of work within the programme «Innovative leadership» are analyzed-art-trainings of creativity for stimulation of individual and group creative activity. Existential bases of art-trainings are considered in the context of ecological-psychological and symbolistic-reflexive approaches to the development of social integration of a creative personality. Directions of theoretical analysis and psycho-technical constructions which help to fulfill the working-out of art-trainings are discussed: revealing of the subject of culture, who have different values of creative work: including the experience of a creative personality of catastrophes, harmonization of the living world, usage of synergetic mechanisms of stimulating of creative productivity. Technological principals of art-trainings building on the basis of symbolic game space with the maximum influence on the participants.

Keywords: creativity, innovative leadership, existential art-training, symbolic game structure, non-linear game space, ecological-psychological and symbolistic-reflexive approaches.

Soldatova E.L. Psychological content of adulthood normal developmental crises.

The study was conducted to test the hypothesis that there is a link between the structure and status of ego-identity and personality changers which take place in the normal developmental crises-transition to early, middle and late adulthood. The paper describes methods for study of developmental characteristics of the structure of ego-identity, revealing the main new formations appearing in the process of the normal developmental crises. The study discovered the symptoms of following three statuses of identity: foreclosure, identity diffusion and achieved identity. Those statuses conformity with three phases of normal developmental crises.

Keywords: Adulthood normal developmental crises, ego-identity, structure and status of ego-identity, foreclosure, identity diffusion, achieved identity.

Berebin M.A., Pravilo E.S. To a question about pathopsychological qualifications of attention deficit hyperactivity disorder.

In paper questions of pathopsychological and clinical qualification of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) are considered. Reveal phenomenology and features of psychopathological and pathopsychological syndromes, their comparative characteristic is given. According to the allocated criteria of pathopsychological syndrome ADHD it is considered as one of its variants.

Keywords: attention deficit hyperactivity disorder (ADHD), psychopathological syndrome, pathopsychological syndrome.

Ryazanova A.Y. Tabulated method of psychological diagnostics of organic disorder of the person at the decision of tasks military - medical examination.

The technology of elaboration of a tabular method of organic personality disorder differential diagnostics and clinical experience of its application at the psychiatric clinic is considered in the article. The informative value of a method when passing an expert resolution at military-medical examination of teenagers according to fitness categories for military service is shown.

Keywords: military-medical examination, organic personality disorder, a tabular method of psychological diagnostics

Baturin N.A., Pichugova A.V. Compendium of psychodiagnostics techniques of russia and the ussr: description and primary analysis.

Concepts «compendium» and «compendium of psychodiagnostics techniques» are considered. In 1961, Oscar Buros published the first compendium of psychodiagnostics techniques (Tests in Print) volume. Tests in Print V was published in 1999. Tests in Print V was analyzed. The compendium of psychodiagnostics techniques of Russia and the USSR was based on it. The three stages of its creation are described: search of techniques, the description of techniques, creation of the electronic version. The findings were analyzed in three following directions: the proportion of compendium's techniques according to types, subjects and quantity in different decades.

Keywords: compendium, compendium of psychodiagnostic techniques, Tests in Print, Compendium of psychodiagnostic techniques of Russia and the USSR, the form of description of techniques, types of techniques, a subject of techniques.

Marcovskaya I.M. Leadership: team-aligned approach.

This article describes the changing of social-psychological meaning of leadership in modern organizational environment. It designates the reasons for growing value of team-aligned leadership and team-aligned management. Also it shows how experience of different companies influenced the modern leadership theory. Ideas concerning the progress trends of leaders' roles in organization's internal environment, when leadership skills not only of supervisors, but also of employees can be developed. Organizational management is considered as a complex realization of direction and leadership functions.

Keywords: leader, manager, team-aligned management, team, leadership, leader's competences.

Kurgansky N.A. Approaches to psychometrics of psychological states.

The paper is dedicated to consideration of some problems related to diagnostics of psychological states. Basic conceptual characteristics of psychological states are presented. The classification of techniques of assessment (with brief commentaries) is proposed. The general demands to experimental techniques are formulated. The peculiarities of determination of psychometric quality criteria (validity, reliability, discriminatory power) in regard to psychological states are discussed. According to the author's viewpoint, when measuring indices of a psychological state, in the first place it should be leant on individual norms.

Keywords: psychological states, psychodiagnostics, methodical demands, psychometric quality criteria, norm specificity.

Dotsenko E.L. The face, the name and the voice as social characteristics of the person.

The article is devoted to the anthropogenetic processes shape the personal face, name and voice as social-psychological phenomena. It was pointed that in social aspect face and name are cultural means of personal and social identification, that its put a person in the social relationships system. The voice, in the one hand, is a means of defending one's individuality and, in the other hand, is a tool of one's social recognition.

Keywords: Face, name, voice, anthropogenesis, personality, individuality, mean-sense regulation of personality, social-psychological mechanisms.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

БАТУРИН Николай Алексеевич – доктор психологических наук, профессор, декан факультета психологии Южно-Уральского государственного университета.

BATURIN N.A. – PhD, professor, Dean of Faculty of Psychology, South Ural State University.

БЕРЕБИН Михаил Алексеевич – кандидат медицинских наук, заведующий кафедрой клинической психологии Южно-Уральского государственного университета.

BEREBIN M.A. – Candidate of Medical Science, head of Department of Clinical psychology of South Ural State University.

ГРЯЗЕВА-ДОБШИНСКАЯ Вера Геннадьевна – доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии Южно-Уральского государственного университета.

GRYZEVA-DOBSHINSKAYA V.G. – PhD, professor of Department of General Psychology, South Ural State University.

ДОЦЕНКО Евгений Леонидович – декан факультета психологии Тюменского государственного университета.

DOTSENKO E.L. – PhD, professor, Dean of Faculty of Psychology, Tyumen State University.

КУРГАНСКИЙ Никита Анатольевич – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник факультета психологии СПбГУ.

KURGANSKY N.A. – Candidate of Psychological sciences, The senior scientific employee of Faculty of Psychology, St.-Petersburg State University.

МАРКОВСКАЯ Ирина Михайловна – кандидат психологических наук, заведующая кафедрой социальной психологии Южно-Уральского государственного университета.

MARCOVSKAYA I.M. – Candidate of Psychological sciences, head of department of social psychology, South Ural State University.

НЕДОСПАСОВ Вадим Олегович – кандидат медицинских наук, профессор кафедры общей психологии Южно-Уральского государственного университета.

NEDOSPASOV V.O. – Candidate of Medical Sciences, professor of Department of General Psychology, South Ural State University.

ПИЧУГОВА Анна Витальевна – психолог кафедры общей психологии Южно-Уральского государственного университета.

PICHUGOVA A.V. – Psychologist, Department of General Psychology, South Ural State University.

ПРАВИЛО Екатерина Сергеевна – аспирант факультета психологии Южно-Уральского государственного университета.

PRAVILO E.S. – Post-graduate of Department of Clinical psychology, South Ural State University.

РЯЗАНОВА Анна Юрьевна – старший преподаватель кафедры клинической психологии Южно-Уральского государственного университета.

RYAZANOVA A.Y. – Assistant of professor, Department of Clinical Psychology, South Ural State University.

СОЛДАТОВА Елена Леонидовна – доктор психологических наук, заведующая кафедрой психологии развития Южно-Уральского государственного университета.

SOLDATOVA E.L. – PhD, professor, Head of Department of Developmental Psychology, South Ural State University.

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ
РОССИЙСКОЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕСТВО
ФЕДЕРАЦИЯ ПСИХОЛОГОВ ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ
ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ**

**УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!
ПРИГЛАШАЕМ ВАС ПРИНЯТЬ УЧАСТИЕ
ВО ВСЕРОССИЙСКОЙ НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
«СОВРЕМЕННАЯ ПСИХОДИАГНОСТИКА В ИЗМЕНЯЮЩЕЙСЯ РОССИИ»**

Конференция состоится 9–10 сентября 2008 г. на факультете психологии Южно-Уральского государственного университета. Конференция проводится при поддержке РГНФ.

Оргкомитет конференции: Батурин Н.А. (ЮУрГУ, Челябинск); Шмелев А.Г. (МГУ, Москва), Бурлачук Л.Ф. (Национальный университет, Киев), Ушаков Д.В. (ИП РАН, Москва); Малых С.Б. (ПИ РАО, Москва), Маничев С.А. (СПбГУ, Санкт-Петербург).

На конференции предполагается работа по направлениям:

1. Психодиагностика личности и ее развития.
2. Психодиагностика способностей и интеллекта
3. Психодиагностика в профессиональной деятельности и бизнесе.
4. Современные проективные методики.
5. Компьютерная психодиагностика в эпоху Интернета.
6. Современные технологии создания психодиагностических средств.
7. Перевод, адаптация и стандартизация зарубежных тестов.
8. Сертификация психологов-пользователей, методик и услуг.

Тезисы и заявки на участие принимаются до 1 июля 2008 г в электронном виде; направлять по контактным электронным адресам с пометкой «Конференция по психодиагностике». Объем тезисов – до 4 страниц текста в формате Microsoft Word 97 и выше, набранного со следующими параметрами: формат страницы А-4, все поля по 20 мм, шрифт – Times New Roman; кегль (Размер шрифта) – 14; межстрочный интервал – 1,5; статьи не должны содержать таблиц, графиков, рисунков и списка литературы. Фамилии и инициалы автора с указанием их титулов и должностей (печатаются полужирным шрифтом по центру страницы) через 2 интервала от названия работы.

Название города и(или) вуза, учреждения или организации, где выполнена работа (печатается полужирным шрифтом по центру страницы в круглых скобках). Стоимость 1 печатного листа А4 (полного или неполного) 100 рублей, включая НДС. Деньги отправлять переводом на счет, указанный ниже.

Для иногородних участников возможно проживание в гостиницах Челябинска (при вовремя присланной заявке). Заявку и копию квитанции об оплате прислать по e-mail или по факсу.

Регистрация участников 9 сентября 2008г. с 12.00 до 14.00. по адресу г. Челябинск, пр. им. Ленина, 76, ЮУрГУ, факультет психологии (гл. корпус, восточное крыло), проезд от вокзала троллейбусом №1, маршрутным такси №6 (до ЮУрГУ), от аэропорта – маршрутным такси № 82 до остановки «Алое поле», затем троллейбусом № 1, 7, 8, 10, 19 до остановки ЮУрГУ.

Контактные телефоны: лаборатория психодиагностики: 8 (351) 267–94–04; факс 265–73–38. Первухина Елена Сергеевна, зав. лабораторией психодиагностики факультета психологии ЮУрГУ (ICQ 391360696), elena_pervuchina@mail.ru; Пичугова Анна Витальевна, психолог, магистр психологии, kamani@mail.ru. Юсупова Юлия Леонидовна, психолог кафедры общей психологии, uul7@yandex.ru.

Реквизиты получателя

Южно-Уральский государственный университет (ЮУрГУ) г. Челябинск.

ИНН 7453019764 КПП 745302004

УФК по Челябинской области, (ОФК 53, УНИ ГОУ ВПО «ЮУрГУ» л.с. 06073493530)

Расчетный счет 40503810000001000193 в ГРКЦ ГУ Банка по Челябинской обл. г. Челябинска

БИК 047501001

Назначение платежа:

КБК 0733020101001000130. За публикацию тезисов на конференцию «Современная психодиагностика в изменяющейся России».

Образец оформления заявки

Заявка на участие во Всероссийской научной конференции «Современная психодиагностика в изменяющейся России»

1. Ф.И.О. автора (полностью).
2. Название статьи.
3. Ученая степень, звание.
4. Место постоянной работы.
5. Должность.
6. Адрес домашний и служебный.
7. Телефон с кодом города (домашний, служебный или контактный).
8. Факс.
9. Адрес электронной почты (e-mail).
10. Форма участия (выступление с докладом, публикация в сборнике, участие в конференции, как слушатель).
11. Необходимые для демонстрации материалов технические средства.
12. Потребность в гостинице.

ГРАФИК РАБОТЫ КОНФЕРЕНЦИИ

9 сентября

12.00–14.00 – регистрация участников конференции в фойе факультета психологии (главный корпус ЮУрГУ, правое крыло, 3 этаж)

14.00–17.00 – пленарное заседание (актовый зал ЮУрГУ).

Доклады:

• Батурин Н.А. (доктор психологических наук, профессор, декан факультета психологии ЮУрГУ);

• Бурлачук Л.Ф. (профессор, доктор психологических наук, зав. кафедрой психодиагностики Киевского национального университета);

Федеральное агентство по образованию...

• Маничев С.А. (канд. психологических наук, доцент, заведующий кафедрой эргономики и инженерной психологии СПбГУ)

• Ушаков Д.В. (доктор психологических наук, заведующий лабораторией Психологии и психофизиологии творчества, ИП РАН)

• Шмелев А.Г. (доктор психологических наук, профессор МГУ, руководитель Лаборатории компьютерной психодиагностики «Гуманитарные технологии»).

18.00 – Вечерние лекции.

Бурлачук Л.Ф. – История развития психодиагностики в России и СССР.

Шмелев А.Г. – Об имущественных правах авторов в психодиагностике: при каких условиях все-таки выгоднее платить авторам, чем не платить?.

19.30 – Презентация Компендиума психодиагностических методик СССР и России.

10 сентября

Работа по секциям

9.00–11.00

Секция 1: Современные технологии создания психодиагностических средств.

Секция 2: Компьютерная психодиагностика в эпоху Интернета.

Секция 3: Психодиагностика личности и ее развития.

Секция 4: Методологические проблемы разработки технологий психодиагностики динамики личности и группы.

11.00–12.00 перерыв

12.00–15.00

Секция 5: Психодиагностика способностей и интеллекта.

Секция 6: Психодиагностика в профессиональной деятельности и бизнесе.

Секция 7: Сертификация психологов-пользователей, методик и услуг.

Секция 8: Современные проективные методики.

15.30 – подведение итогов (актовый зал ЮУрГУ)

*Информация о «Вестнике ЮУрГУ» и требования к оформлению статей
доступны в Интернет по адресу:
<http://www.susu.ac.ru/ru/science/publish/vestnik/>*

**ВЕСТНИК
ЮЖНО-УРАЛЬСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА**

№ 31 (131) 2008

**Серия
«ПСИХОЛОГИЯ»
Выпуск 1**

Издательство Южно-Уральского государственного университета

Подписано в печать 08.07.2008. Формат 60×84 1/8. Печать трафаретная.
Усл. печ. л. 10,69. Уч.-изд. л. 10,59. Тираж 500 экз. Заказ 298/302.

Отпечатано в типографии Издательства ЮУрГУ. 454080, г. Челябинск, пр. им. В.И. Ленина, 76.