

**РОССИЙСКОЕ  
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ  
ОБЩЕСТВО**

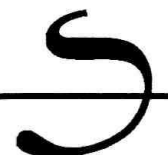


**РОССИЙСКИЙ  
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ  
ЖУРНАЛ**

**ТОМ 3 № 3**

Москва

2006



---

**Российский психологический журнал**

**Учредитель** – Российское психологическое общество

**Главный редактор** – А.И. Донцов

---

**Редакционный совет**

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

---

**Редакционная коллегия**

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

---

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

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

**Корректурa** – Н.В. Бирюкова

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

---

**Адрес издателя  
и распространителя:**

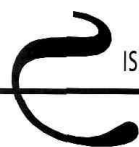
пр. Нагибина, 13, ком. 218а,  
Ростов-на-Дону, 344038.  
Тел. (863) 243-07-67; факс (863) 243-08-05.  
E-mail: rpj@psyf.rsu.ru

**Адрес  
учредителя:**

ул. Ярославская, 13,  
Москва, 129366.  
Тел. (495) 283-55-30; факс (495) 283-55-30.  
E-mail: rpo@psychology.ru

---

Каталог Роспечати «Газеты. Журналы». Подписной индекс 46723.  
Перепечатка материалов только по согласованию с редакцией.



## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Наши авторы</b>	<b>4</b>
<b>Юбилей</b> К 100-летию К.М. Гуревича Интервью с К.М. Гуревичем	<b>7</b> <b>14</b>
<b>Психология развития</b> <b>Михайлова Н.Ф., Смирнова А.В.</b> Формирование совладающего поведения у детей	<b>38</b>
<b>Социальная психология</b> <b>Базаров Т.Ю., Базарова К.Т.</b> Лидерство и руководство: реинтерпретация традиции и рефлексия новой ситуации	<b>52</b>
<b>Научная жизнь</b> <b>Чмыхова Е.В., Богоявленская Д.Б.</b> Междисциплинарная научно-практическая видеоконференция «Интеллектуальный потенциал российского общества: состояние и актуальные проблемы исследования»	<b>67</b>
<b>Критика и библиография</b> <b>Грибанов Н.И., Герасимов О.В.</b> Рецензия на книгу Г.В. Аكوпова «Проблема сознания в российской психологии»	<b>72</b>
<b>Информация о конференциях</b>	<b>77</b>
<b>Сведения о порядке подачи публикаций</b>	<b>80</b>



## Наши авторы



**Михайлова Надежда Федоровна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и дифференциальной психологии факультета психологии Санкт-Петербургского государственного университета.



**Смирнова Анна Владимировна** – педагог-психолог ГОУ № 701 Сад-школа «Изумрудный город» г. Санкт-Петербурга, аспирантка кафедры психологии развития и дифференциальной психологии факультета психологии Санкт-Петербургского университета.



**Базаров Тахир Юсупович** – доктор психологических наук, профессор Московского государственного университета, первый вице-президент РПО.



**Базарова Камилла Тахировна** – аспирантка кафедры социальной психологии Московского государственного университета, ответственный секретарь исполнительной дирекции РПО.



**Чмыхова Екатерина Витальевна** – кандидат социологических наук, директор отделения НИР Современной гуманитарной академии.



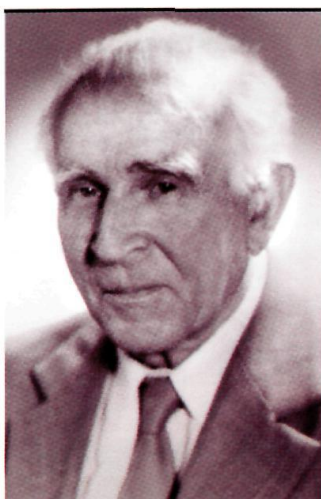
**Богоявленская Диана Борисовна** – доктор психологических наук, профессор, действительный член Международной академии творчества, заведующая лабораторией «Диагностика творчества» Психологического института РАО (секции РПО, федеральные программы).



**Грибанов Николай Иванович** – доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой «Философия и история науки» Самарской государственной академии путей сообщения.



**Герасимов Олег Викторович** – кандидат философских наук, доцент кафедры «Философия и история науки», начальник отдела лицензирования, аттестации и аккредитации Самарской государственной академии путей сообщения.



## Юбилей

*В эти дни психологическое сообщество переживает радостное событие. Выдающемуся ученому, одному из основоположников отечественной психодиагностики, доктору психологических наук, профессору, почетному академику Российской академии образования Константину Марковичу Гуревичу – 100 лет!*

*Дорогой Константин Маркович!*

*Позвольте от имени редакции «Российского психологического журнала» и наших читателей поздравить Вас с этой знаменательной датой. Мы преклоняемся перед Вашим талантом, целеустремленностью и упорством, с которым Вы, вместе с Б.М. Тепловым, В.Д. Небылицыным и другими классиками отечественной психологии, создавали основы российской психодиагностики.*

*Вашу волю не сломили трудные годы репрессий и застоя. Несмотря на все трудности и невзгоды, Вы остались верны науке, которой самоотверженно служите уже более 70 лет! Разрабатываемые Вами проблемы актуальны и по сей день, а Ваши многочисленные ученики, многие из которых – действительные члены Академии наук, успешно продолжают начатое Вами дело. Ваша профессиональная деятельность, научный энтузиазм, молодость души могут служить образцом ученого.*

*Счастья Вам, Константин Маркович, здоровья, успехов в продолжающихся научных изысканиях!*

*Мы присоединяемся к поздравлениям коллег и учеников Константина Марковича и публикуем основные биографические данные этого замечательного ученого и интервью с ним.*

## К 100-летию К.М. ГУРЕВИЧА

Исполнилось 100 лет выдающемуся психологу, доктору психологических наук, профессору Константину Марковичу Гуревичу – одному из основателей психодиагностики в нашей стране.

К.М. Гуревич родился в 1906 г. в Самаре. В 1925 г., окончив школу, он переехал в Москву, где и началась его профессиональная деятельность. Работая в Центральном институте труда практикантом, а затем лаборантом и ассистентом в психотехнической лаборатории А.А. Толчинского, он одновременно учится на педологическом отделении Второго Московского университета. С самого начала его интересовали индивидуальные психологические и психофизиологические различия между людьми. Он занимался профотбором, обучаясь использованию и проверке применяемых для этой цели тестов. В 1930 г. психотехническая лаборатория переезжает в Ленинград, и К.М. Гуревич переводится на психотехническое отделение педагогического института им. А.И. Герцена, который и заканчивает в 1932 г.

В институте организации и охраны труда создаётся лаборатория профконсультации, и Константин Маркович продолжает здесь свою работу по профотбору. Постановление ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 г. и последовавшая за ним статья в «Известиях» «о так называемой психотехнике» привели к закрытию психотехнических лабораторий и тех отделов экспериментальной психологии, где применялись тесты. Константин Маркович остается без работы, но им заинтересовывается К.К. Платонов, который предлагает ему участвовать в организации учебной подготовки в Качинском военно-летном училище. Однако эта работа, которой Константин Маркович занимался вместе с К.К. Платоновым и С.Г. Геллерштейном,, быстро прервалась из-за начавшихся репрессий в авиации.

В 1937 г. Константин Маркович вновь получает возможность продолжить свои занятия психологией: его приглашает в аспирантуру в Московский Государственный институт психологии В.Н. Колбановский. Здесь Константин Маркович пишет диссертацию о развитии волевых действий у дошкольников под руководством А.Н. Леонтьева. Именно в этот период Константин Маркович знакомится с выдающимися психологами, с которыми он будет тесно связан в течение длительного периода своей профессиональной жизни: Б.М.Тепловым, А.А. Смирновым, С.Л.Рубинштейном, С.В. Кравковым, П.П. Блонским, П.А. Шеваревым и другими.

Наряду с исследовательской Константин Маркович ведет педагогическую деятельность. Он читает курсы педагогики и психологии в Московском педагогическом институте, затем – в Удмуртском педагогическом институте, в последствии в Академии общественных наук при ЦК КПСС.

В 1949 г. К.М. Гуревич – старший научный сотрудник НИИ общей и педагогической психологии АПН РСФСР, работает в лаборатории дифференциальной психофизиологии, возглавляемой Б.М.Тепловым, а затем В.Д. Небылицыным. Психологические проявления типологических свойств нервной системы он изучает применительно к трудовой деятельности. Результаты этой его работы нашли отражение в докторской диссертации, защищённой в 1970 г., и в опубликованной тогда же монографии «Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы». Эта монография и по сей день является фундаментальным и систематическим изложением проблемы научного анализа профессиональной пригодности и опосредствующих её психофизиологических особенностей.

С 1968 г. Константин Маркович руководит лабораторией психофизиологических проблем профессиональной пригодности, в которой проводятся исследования, развивающие основные положения созданной им теории профессиональной пригодности. Она трактуется Гуревичем как качество личности, представляющее собой совокупность индивидуально-психологических и психофизиологических особенностей человека, обеспечивающих общественно необходимую трудовую эффективность и удовлетворение своим трудом. Успешность и



быстрота её формирования зависят от трёх главных факторов – некоторых природных данных, особенностей профессиональной мотивации, полноты и адекватности специальных знаний и умений. Применение постулируемого К.М.Гуревичем подхода к проблеме профессиональной пригодности позволяет перенести центр тяжести с отбора на развитие профессионально важных качеств, к вопросам формирования профессионала, развития индивидуального стиля деятельности. Читавшиеся Константином Марковичем в тот период (60-70-е гг.) на факультете психологии МГУ лекции по проблемам профессиональной пригодности отличала атмосфера высокой научности и энциклопедичности знаний, требующих от студентов мыслительной деятельности, и, вместе с тем, демократизма, открытости и искренности общения.

Начиная с 70-х годов основным делом для К.М. Гуревича становится возрождение психологической диагностики в нашей стране. Весь ранее пройденный им в психологии путь делает его участие и особую роль в этом процессе неслучайными. Его интерес к истории возникновения первых тестов, их классификации, проблемам надёжности и валидности тестовых методик, критический анализ их возможностей обнаруживались на протяжении практически всей его научной биографии. К.М. Гуревич осознаёт, что для становления психодиагностики нужна серьёзная научная и организационно-методическая работа. Осенью 1974 г. в Таллинне проходит первая научная конференция по психодиагностике, организатором и инициатором которой является К.М. Гуревич. На конференции принимается решение, где указывается необходимость всемерного расширения и углубления исследований, способствующих созданию методологического фундамента и методического арсенала советской психологической диагностики.

На заседаниях лаборатории К.М. Гуревича в этот период обсуждаются важнейшие теоретические вопросы психодиагностики, его сотрудники читают и переводят зарубежные статьи и книги, относящиеся к этой области психологической науки. В 1981 г. под редакцией К.М. Гуревича опубликована коллективная монография «Психологическая диагностика. Проблемы и исследования», в которой впервые в

нашей стране рассматривались общие вопросы конструирования, проверки, применения психодиагностических методик, обсуждались проблемы интерпретации их результатов. Помимо этого, в ней отражены главные итоги развития психодиагностики на Западе, представлен обширный теоретический и эмпирический материал, накопленный отечественными психологами по экспериментальному исследованию психического развития учащихся, а также связанное с именами Б.М.Теплова и В.Д. Небылицына оригинальное направление диагностических исследований основных свойств нервной системы.

Большой резонанс получила публикация на русском языке монографии ведущего американского психодиагноста Анны Анастаси «Психологическое тестирование» (1982). Книга, которую инициатор её перевода и её редактор К.М. Гуревич назвал «энциклопедией западной тестологии», сразу стала библиографической редкостью. Это первое зарубежное издание, представляющее объективную картину состояния психодиагностики в США, отражающее её главные проблемы и тенденции развития, социальные и этические аспекты применения методик.

В этот период завязываются тесные контакты лаборатории К.М. Гуревича с учёными Братиславского центра «Психодиагностика». В рамках сотрудничества со словацкими психологами были переведены на русский язык, адаптированы, стандартизированы, проверены на надёжность и валидность на отечественных испытуемых два теста: «Тест структуры интеллекта» Р. Амтхауера и «Групповой интеллектуальный тест» (ГИТ) для младших подростков Дж. Ваны. Эти тесты нашли широкое применение в школьной практике.

Однако при всех достоинствах эти тесты были разработаны для представителей другой культуры и не отвечали, с точки зрения К.М. Гуревича, существенному требованию – коррекционности. Им выдвигается предположение, что при конструировании диагностических методик должны быть реализованы современные подходы к пониманию индивидуальной психики как продукту онтогенетического развития, в ходе которого индивид усваивает общественно-исторический опыт предшествующих поколений. Согласно

разработанной К.М. Гуревичем концепции социально-психологических нормативов, процесс развития определяется объективно сложившимися требованиями, которые общество предъявляет к своим членам. Они не единичны, а охватывают самые существенные стороны жизни и деятельности членов данного общества, их отношения к природе, культуре, другим людям; они влияют на их установки, ценности и мировоззрение, на содержание и уровень умственного развития. Иными словами, эти требования составляют целостную систему, под влиянием которой складывается психологический облик человека в данной социальной общности, формируется его личность и индивидуальность. Самые существенные из них и были названы системой социально-психологических нормативов.

Практическое воплощение концепции социально-психологических нормативов в разработке нормативных тестов потребовало пересмотра как цели тестирования, так и способов конструирования, обработки и интерпретации тестовых методик. В этом проявилась удивительная способность К.М. Гуревича видеть перспективы научно-методической работы, прогнозировать её главные направления и способы практической реализации.

Социально-психологический норматив составил основу нескольких тестов умственного развития, предназначенных для учащихся разных возрастов, первым среди которых стал ШТУР – Школьный тест умственного развития. Он разработан коллективом лаборатории К.М. Гуревича при его непосредственном и заинтересованном участии.

Разрабатывая концепцию социально-психологических нормативов, К.М. Гуревич не оставляет без внимания значимую для него проблему индивидуально-психологических различий. Её решение в связи с этой концепцией получает новое направление. В качестве определяющего им был введён термин «избирательность», рассматриваемый как существенное качество психики, обнаруживаемое в предпочтении той или иной деятельности, а также в выборе «технологии деятельности» и отдельных действий. Избирательность, с точки зрения К.М. Гуревича, детерминирована как генетическими особенностями, так и опытом и обучением. Её можно

рассматривать как источник способностей, как частный случай индивидуальной уникальности. Для изучения избирательности потребуются особые методики, подходы к созданию которых Константином Марковичем намечены.

Самобытность подхода К.М. Гуревича к разрабатываемым проблемам диагностики умственного развития, способностей, психофизиологических свойств находит воплощение в учебных пособиях и учебниках по психологической диагностике, неизменным автором и редактором которых он является (1993, 1995, 1997, 2001, 2003, 2005). Эти учебники служат полезным руководством и являются подлинной школой для будущих психологов в понимании возможностей и перспектив психологической диагностики, специфики различных типов диагностических методик, в том числе разработанных с учётом новых прогрессивных подходов.

Актуальность разрабатываемых К.М. Гуревичем проблем обусловлена тем, что он не ограничивается анализом современного состояния психодиагностики, а видит в ней поле для научного поиска, её перспективы, свой путь в её развитии. Реальный вклад Константина Марковича в научно-психологическое и практическое знание велик; он строит собственную систему психодиагностики, которая опирается на глубокое понимание и осознание теоретических проблем и ведущих принципов психологии, развиваемых и претворённых в прикладных исследованиях.

Истинный учёный, К.М. Гуревич безразличен к всякого рода внешним атрибутам власти и оценкам своей деятельности, лишён карьерных амбиций. Он никогда не занимал высоких постов (был заведующим лабораторией, сейчас главный научный сотрудник Психологического института РАО), но и по сей день в сознании многих коллег он является судьёй и экспертом по многим научным вопросам. Будучи учителем и наставником многих действительных членов академии наук, он сам имеет звание почётного академика Российской академии образования.

Являясь психологом не только по образованию, а по духу, Константин Маркович даёт нам образцы искреннего отношения к людям, гуманистического межличностного общения. Константин Маркович как никто другой обладает даром переводить

психологические знания на язык собственных поступков. При общении с ним не покидает ощущение, что принципы уважения и принятия чужой индивидуальности является его сущностью, его натурой. Его отзывчивость, открытость, доброжелательность, тактичность, деликатность, стремление помочь производят неизгладимое впечатление на любого человека. Но секреты его человеческого обаяния глубже, они в энциклопедичности его познаний, разносторонности его интересов и увлечений, уникальности и многогранности его личности.

Коллектив созданной Константином Марковичем лаборатории диагностики и коррекции психического развития ПИ РАО, его коллеги и ученики поздравляют Константина Марковича с его замечательным юбилеем и желают ему здоровья и успехов в продолжающихся научных поисках и новых открытий.

## Интервью с К.М. Гуревичем

*(Интервью записано в 1999 году и любезно предоставлено для публикации доктором психол. наук, Карповой Н.Л. Мы постарались максимально сохранить живой язык общения и самобытность высказываний Константина Марковича)*

Корреспондент (далее – К.): Прежде всего Вам просили передать самые, самые добрые слова поздравления, пожелания руководство нашего института. Просили Вас поздравить с недавним Днем Рождения и передать вот эти книги.

Гуревич К.М. (далее – Г.): Вы знаете, я очень признателен, но эта книга у меня уже есть! Может быть она кому-нибудь пригодится

К: Нет, это Вам подарок, о чем Вы говорите? Вас поздравляют, Вам желают всего самого-самого доброго и там вот посписи и Пановой, и Рубцовой, и Аллы Борисовны Николаевой, она просила передать Вам особо добрые слова. Буквально сегодня мы встречались. Мы поговорим об истории института. Но сначала скажите несколько слов о себе, Константин Маркович.

Г: А что я должен говорить?

К: А что бы Вы сами хотели сказать?

Г: Я даже сегодня ночью думал, что мне сегодня рассказать. Но, если хотите, я могу сказать несколько слов о том, как я попал в психологию.

К: Спасибо.

Г: Так вот, видите ли, дело сложилось так. Я в 1925 году, уж не помню по чей протекции, совершенно не помню, но как-то оказался в особом учреждении, в Москве, которое называлось Центральный Институт Труда. Помещался он на Петровке, 24. В этот институт я поступил лаборантом в

психотехническую лабораторию. И был в таком упоение от того что там делалось, ну как это может быть у 19-летнего парня. Окончил тогдашнюю среднюю школу и вдруг оказалось, что так можно много о людях узнать. Там занимались тем, что отбирали приемлемых кандидатов для обучения в центральном институте труда (ЦИТ). ЦИТ этот был особым учреждением - его директором был такой рабочий поэт Алексей Капитонович Гастев. Вы не слышали никогда о таком?

К: К сожалению, нет

Г: А между тем он был выдающийся человек. Он организовал обучение таким простым сравнительно профессиям как слесарь, токарь, столяр. По очень строгой, строго дозированной методике. Срок обучения был очень короткий. Несколько месяцев. Но, для того, чтобы все-таки все прошли обучение, он просил психотехников отбирать тех, которые нуждаются в более длительном обучении. И вот я, значит, попал в эту лабораторию. И надо сказать, там была такая теплая дружеская среда. Заведовал лабораторией тогда известный человек - Толчинский Анатолий Абрамович. А в составе лаборатории были сотрудники, которые отнеслись ко мне, ничего не знающему малому, как к равному. Они меня спрашивают: «А Вы это читали?»- «Нет, не читал». «Ну, прочтите, может у Вас будет время.» Боже мой, будет время, да я впивался в книги. (Смеется). Читал. И через некоторое время мне доверили даже проведения испытаний по тестам. И я стал, значит, вроде как довольно быстро в них продвигаться. Алексей Капитонович Гастев это заметил. Вот такой был человек!

Иногда я между своими испытаниями выходил, чтобы посмотреть, что делается в цехах. Однажды как-то почувствовал, как меня кто-то обнимает за плечи, оглянулся- это Алексей Капитонович- директор. Он мне сказал: «Что-нибудь заметили?»-Я говорю: «Да нет, я просто любопытствую»-«А хорошо. Ну, и что Вы думаете об этом ?» Понимаете, это же надо же, а? 19 или может быть 20 летнего,

ну ничего же не знающего человека, и так вот тепло как-то обогреть своими словами. А после этого иногда, по его просьбе, я сначала с дрожью, а потом уже спокойно стал приходить к нему в кабинет. И разговоры с ним меня очень подвинули, я почувствовал себя как-то ну, вроде бы не совсем уж последним, потому что Алексей Капитонович ко мне прислушивается.

Из тех впечатлений, которые я вынес тогда, я помню, что он однажды сказал: «Пойдемте, мне нужно с Вами поговорить». Привел меня в комнату, где стоял небольшой конвейер. Он положил на этот конвейер деревянную чушку. Она покатилась и упала. Он сказал: «Вот сейчас от фордовской техники управления нужно переходить к конвейерной. Вы можете этим заболеть?» Вот буквально его слова. Я сказал: «Да, Алексей Капитонович, я ещё не знаю»- «Подумайте». Ну, вот такими образом я и получил вкус к психологии. Через какое-то время я пришел к нему и сказал, что я хочу поступить в высшее учебное заведение, это было в 1928 году.

К: То есть Вы там 4 года проработали?

Г: Он сказал: «Хорошо! Что нужно от меня?». Ну, я не знал тогда, что дело в том, что я был не рабочего и не крестьянского происхождения. И после того как я сдал экзамены, меня не приняли. А Алексей Капитонович сказал: «А я Вам дам документ и Вас прикомандируют». И он мне дал действительно такой документ, по которому меня прикомандировывали на правах студента. Кстати сказать, даже и деканат факультета педагогики (факультета психологии тогда не было) отнесся к этому очень доброжелательно.

И вот я стал студентом, ну, не студентом а прикомандированным, и стал посещать занятия. А Алексей Капитонович как-то сказал мне: «Пошли, значит, в психологию, а я то думал- в инженерию пойдете». Но тем не менее продолжал относиться ко мне очень хорошо. Были с моей стороны пробелы в отношении проведения некоторых



его экспериментов. Он мне сурово за это выговаривал, но в целом он относился ко мне удивительно доброжелательно. Так я прожил в этой лаборатории до момента, когда Алексей Капитонович примерно пришел к позиции Петра Яковлевича Гальперина. То есть он считал, что все могут все. И тогда незачем было держать психотехническую лабораторию.

К: Константин Маркович, извините, а вот психотехники... вот кто это были и почему это называлось именно психотехника?

Г: Видите ли, психотехника была, конечно, довольно, как Вам сказать, эфемерным таким созданием того времени. Очень чувствовалась необходимость в проведении отбора. А ведь в самом-то деле можно проводить отбор по тестам совсем не будучи психологом. Ну, просто технику эту знать и всё. И в результате в эту психотехнику, грубое слово, полезли люди самых разнообразных специальностей, которые не могли найти себе место в других местах. Тут были зубные врачи и инженеры, не нашедшие себе место, и кто угодно. И все они проводили вот эти испытания и в общем-то что-то давали. Понимаете, сама эта техника, хотя она и психо, но она все-таки техника, что позволяет людям, не очень-то грамотным, даже совсем не грамотным, просто знать как это можно делать. Ну, вот, значит, Алексей Капитонович мне сказал: «Подумайте, куда Вы перейдете». А в это время Толчинский – заведующий этой лабораторией, получил предложение организовать лабораторию профконсультации и психотехники РСФСР в Ленинграде. Тогда была такая манера, чтобы Ленинград в общем-то ведал Россией, а Москва- Советским Союзом. И предложил мне в Ленинград переехать, там и работать. Я это сделал, и стал работать в Ленинградском институте Организации охраны труда, но уже на должности научного сотрудника. А чего там? ВУЗа не кончил ещё и перешел в институт Герцена. А это связано для меня с одним очень важным обстоятельством, прямо капитальным.

Дело в том, что в этом году в институте Герцена впервые начал читать свои лекции Сергей Леонидович Рубинштейн. Вы знаете, нас на психотехническом отделении было человек 12, не много. Жили мы очень дружно, народ у нас был очень хороший. Жалею всех тех, кого не осталось в живых. Ну, вот, а это было время когда работали в ВУЗах, как это называлось? Забыл...по проективному методу. Это означало, что приходил Сергей Леонидович, читал нам лекцию, а потом говорил: «Пожалуйста, приготовьте отсюда до сих пор текст, разберите его, а потом мне скажете, что Вам было не понятно». И поэтому для каждого предмета был свой академсекретарь на курсе. Вот я был академсекретарь по психологии. Я забирал зачетные книжечки у всех моих коллег, приходил к Сергею Леонидовичу, подавал ему их, он у меня так немножко иронически спрашивал: «Ну, что разобрались?» Я сказал: «Да, Сергей Леонидович, все поняли.»- «Все поняли?»-« Нет, вот мы только не поняли того-то и того-то.» «А вот, ну видите, я Вам все сейчас разъясню»- и Сергей Леонидович терпеливо объяснял мне, то что я придумывал на месте, как непонятное. (Смеются) И вот, значит, книжки все у него, и он расписывался: очередной консультативный зачет принят. Я их брал и отправлялся в аудиторию где оставил своих товарищей. А они там кто на столе спит, кто на стуле. Спали потому, что ночью почти все работали, чтобы заработать на хлеб. На стипендию жить невозможно. Криками меня встречали: «Ну что, уговорил?»- «Да ну Вас, уговорил! Работать надо!»-«Ну, да, а мы что, против?» (Смеются) Раздавал книжки и мы прорабатывали очередную тему. Тоже так, только следили за тем, чтобы никто не уснул. Потому, кто-то читает, книжка одна на всех, остальные слушают. Не у всех хватает терпения, чтобы вникнуть. Кто-то мирно заснул. «Сережка, ты что, ты зачем пришел сюда? Сейчас же просыпайся!»-«Э-э, я тут глаза закрыл! Не придирайся, пожалуйста!»-«Ну ладно!»

В общем был такой прекрасный, такой интересный, такой многозначительный курс Сергея Леонидовича,

который читал первый раз в этом ВУЗе и тоже как-то по-особому воспринимал свою задачу. И мы очень много от него получили! Просто знаете, я вот думаю, много я слушал всяких преподавателей, профессоров. Конечно, были и интересные, и яркие, но вот такого спокойного, и вместе с тем обстоятельного как Сергей Леонидович, по-моему, больше никого не было. Ну вот, и так я, значит, прослушал этот курс и стал уже по-настоящему чувствовать себя принадлежащим к этой профессии.

Вот как всё произошло. Как Вы видите, обстоятельства были такие, но честно, я совершенно не помню, кто рекомендовал меня Гастеву, а может и никто не рекомендовал, но это вот сыграло в моей жизни такую роль. Я начал работать, по-моему, в 18 лет, а может и в 19 лет. И вот с тех пор я уже в этой области тружусь больше 70 лет. Да-а, уж больше 70 лет. И знаете, никогда я не чувствовал, что я нахожусь на такой высоте, что всё знаю и знать мне больше нечего. Никогда! Всегда один горизонт достигнешь, а другой необъятный опять вперед. И это не трудно, найти общее, когда становишься научным работником. Эти постоянные движения вперед не утомляют. Я вот думаю сейчас, ну был бы я, допустим, ну кем... ну каким-нибудь другим специалистом, я бы уже вышел в отставку, и больше бы этим делом не занимался. Стар, что делать. А научный работник может работать. Ему никто не мешает, он сидит за своим столом, читает что-то, что-то сочиняет. Вот тут всё когда-то и кончится, ну что делать, это же всем понятно. Это мне когда-то внушил Петр Алексеевич Чуларев. Был такой у нас в институте. Не слышали про него?

К: Да, да. Конечно слышала.

Г: Так вот Петр Алексеевич как-то мне сказал: «Скажу Вам, о чем я мечтаю! Умереть на полуслове». Т.е. читать или писать. Полслова закончил и всё.

Ну а потом я поступил в аспирантуру этого института. Стал аспирантом Алексея Николаевича Леонтьева. Ну, Леонтьева Вы, может быть, не застали?

К: Нет, к сожалению.

Г: Алексей Николаевич столько времени мне уделял! Знаете, это было что-то просто особенное! Буквально целыми днями он мог со мной разговаривать. Это между прочем не один я отмечаю. Он так вообще со своими аспирантами себя вел. И Ярошевский, который был его аспирантом после меня тоже говорил мне, что Алексей Николаевич, просто не жалел времени, чтоб с нами работать. Ну, Алексей Николаевич тоже, конечно, многому меня научил. Сделал меня более критичным.

Кончил я благополучно аспирантуру. Послали меня не более не менее как в Удмуртию. Потому что тогда был такой принцип: наиболее успешных аспирантов посылать в глубинку. Там они будут полезными. А я был успешным аспирантом. И вот значит получил такое назначение. Поехал в Удмуртию. Ну, а потом по прошествию 3-ёх лет Анатолий Александрович Смирнов и Михаил Васильевич Соколов (такой был прекрасный человек, просто был для меня как старший брат), через Наркомпрос послали телеграмму в Ижевск: «Предлагаю откомандировать доцента Гуревича в Москву для выполнения что ли поручения. В Ижевске мне сказали: «Ты вот что, ты туда поедешь и скажи Я из Ижевска никуда уезжать не хочу»-«Да я не скажу этого»-«А ты это скажи». И через некоторое время к нам приедешь обратно». А уж 3 года прошло. Я приехал, меня отрекомендовали директору Городского Педагогического института, был такой в Москве, Бенюх Петр Салонович. Я ему сказал «как быть, Петр Салонович, я хотел бы у Вас работать. Вот меня же не отпускают из Ижевска-то.»-« Я Вас зачисляю на работу по распоряжению Наркомпроса, никуда Вы не поедете». А я говоря: «а как же быть с партийным билетом?» «Вы знаете устав партии? Те члены партии, которые работают в определенном месте там же стоят на учёте. Так что как только Вы у нас будете на работе, сейчас же мы Вас и на учёт поставим. Что, будете протестовать?» (Смеются) Я сказал: « да, нет!»

Прошло некоторое время, наступил 1947 год. В это время однажды звонок, и я услышал тот незабываемый голос, который потом стал для меня почти что родным. Это был Борис Михайлович Теплов. Он мне позвонил. В своей обычной манере сказал: «Слушайте Вы бы ничего не имели против работать в Академии общественных наук при ЦК?»- Я сказал: «Борис Михайлович, я не совсем понимаю? Понимаете я там назначен заведующим кафедрой. Вот я хотел бы, чтобы Вы работали на этой кафедре». Ну, конечно. Обрадовался я очень. Мне казалось, что это такое особенное привилегированное заведение. Я сказал: «Борис Михайлович, а что мы там будем делать?»- «Мы там откроем с Вами деловую лабораторию. Вот, что мы будем делать». Ну, стал я, значит, называться старший научный сотрудник кафедры оргпсихологии академии общественных наук. Через некоторое время Борис Михайлович мне говорит: «Слушайте, ничего не выходит». Я говорю: «То есть?»- «Они не хотят никакой экспериментальной кафедры. Они считают, что философия это всё и для психологии больше ничего не нужно». А мы набрали уже аспирантов порядочное количество. Я говорю: «как же быть?»- «не знаю, я хочу уходить!»-говорит Борис Михайлович. Прошло полтора года, как я работал в этой академии, и действительно, работа была скучнейшая, нужно было с аспирантами беседовать и рассказывать им, что такое психология. А они уже были аспирантами этой самой психологической кафедры. Я говорю: «Борис Михайлович, я хочу уходить». Буквально просто на другой день я уже был зачислен в Институт психологии, ушёл из академии, стал сотрудником Института психологии. И одновременно, стал тогда ещё преподавать на факультете.

К: Вам знакома вот эта фотография?

Г: Эта фотография сделана мною.

К: Да?! (Смеются)

Г: Я её делал из окна. Стоял на подоконнике и от туда фотографировал.

К: Так что мы нашли автора этой фотографии! И наверное мало кто знает, что это Вы сделали эту фотографию.

Г: Может быть. И стал я работником лаборатории Бориса Михайловича и проработал у него 17 лет, до его смерти. Ну, Борис Михайлович был особенный человек. Вы его застали? Нет?

К: К сожалению нет.

Г: Нет, не могли застать. Борис Михайлович был человек очень своеобразный, даже можно сказать капризный. То он нервничал и злился, и вообще-то сердит был. Но когда он делал какую-то лабораторную работу, то это было все-таки такое идеальное выполнение! Вы наверное знаете, есть такие тома «Типы высшей нервной деятельности человека и животного?» Ну, вот они стоят здесь. Значит, начиная со второго тома, я уже был автором. В первый том просто не попал. И вот я помню, приносишь ему статью он берет её: «Ну, что. В субботу мы с Вами поговорим». Тогда ещё суббота была рабочим днем. Вот в субботу значит приходишь, он никогда не обманывал. Если он назначил день, то это было святое и никогда никаких отклонений. Он держит в руках эти мои листочки. «У меня микроскопические замечания». Это обычные его слова. (Смеются). Микроскопические замечания. «Вот слушайте, вот здесь Вы пишете но это выпадает из Вашего стиля. Давайте, зачеркнём? А вот тут можно было бы добавить. Вот давайте-ка подумаем, что добавить. Вот, чтоб мне хотелось бы. Сможете? »- «Ну, конечно»- «Ну, не откладывайте, прямо сейчас садитесь и вписывайте». И так всю статью он просматривал до последнего слова и часто открывал нам нечто такое, чего мы не подозревали. Он говорил: «в сущности вы коснулись здесь глубокой темы, что Вы её маскируете?» (Смеются). «Ну, Борис Михайлович, я не знал.»

К: Что она вообще есть?

Г: Не знал. (Смеются). И вот такие вот микроскопические замечания превращали нашу работу, не

только мою, но и остальных, в нечто такое цельное, законченное. Единственным кому, он не правил текст это был Лейтц. Лейтц всегда писал очень хорошо и Борис Михайлович, когда получал статью Лейтца, глядел так на него. И говорил: «Ну, это, править нельзя» (Смеются). Ну, вот.

К: Константин Маркович, сейчас вскользь Вы упоминали имя Натана Семеновича Лейтца. Я всё-таки очень попрошу Вас, вот Вы в связи с 80- летним юбилеем Натана Семеновича в прошлом году, дали психологический анализ феномена одаренности Лейтца. Вы говорите особый стиль письма у Натана Семеновича. Но Вы ещё называли удивительные его качества?

Г: Надо, Вам сказать, что я Лейтца очень высоко ценю. По- моему очень талантливый человек.

К: Безусловно!

Г: И его работы, книги представляют для меня не только научный, но не побоюсь сказать, литературный интерес. Они очень хорошо написаны. Ну, а с другой стороны, я знаю его по работе в лаборатории. Мы все-таки ведь вместе долго проработали, ведь все годы. Он как раз кончил аспирантуру к моменту моего поступления, в 1949 году. Я всегда ну просто восхищался им, был под обаянием Натан Семеновича. Может быть я знаю его немножко лучше, чем многие другие, потому что я знал его, как экспериментатора. Он изобретательный экспериментатор. Он так умело ставил эксперимент. Мы все старались на свой лад: оригинально, умно, вместе с тем современно, но ему это удавалось лучше нас. Он был прекрасный экспериментатор. Он умел излагать свои мысли, не только литературные, но и научные. Вы знаете, вот Вам как молодому научному работнику может быть полезна такая мысль. Важно не только, то что Вы напишите, но и то чего Вы не напишите. Потому, что часто бывает так, что молодые особенно но и старые тоже, пишут многое такое от чего проигрывают их работы и не нужны. Но вот у него бывает размерность, он умел литературно оформить то, что он

пишет. Ну и к этим двум своим одаренностям, добавлялась ещё третья: он видел научную перспективу. Знаете, когда-то был у нас такой очень талантливый, ушедший из жизни без всякого права на это, Небылицын Владимир Дмитриевич? Вы слышали наверное о нем?

К: Да, конечно. Он тоже на этом снимке.

Г: Так вот Владимир Дмитриевич Небылицын всегда ценил это умение увидеть перспективу. Мало того, что Вы работаете, но Вы можете работать в тупиковом направлении. Вы можете работать очень честно и экспериментально оформить всё, а это никуда не ведет. Это тупик. И вот нужно уметь увидеть, то куда ведет ваше исследование. И когда-то Владимир Дмитриевич говорил так: «Если Борис Михайлович Теплов может быть руководителем, то это именно потому, что он знает куда идти». Вот Натан Семенович это знает. Он всегда работает с какой-то свободной и вместе с тем реальной научной перспективой. В этом отношении он у нас является образцом прямо-таки. Вот эти три момента я и выделил бы в его таланте. У него есть и свои недостатки: он иногда, как это любит говорить Маргарита Константиновна, «заикливается». Вы знаете, что это такое?

К.: Вот уж не знаю, какой смысл вкладывается в это понятие?

Г.: Это значит, начинает работать. Уже все сделал, нет, не бросает. Ну не надо больше работать. Нет, невозможно бросить, и продолжает, и продолжает. Это может быть ему самому и нужно, но мы уже ждем от него другого, но нет, он заиклился. Это бывало с ним, сейчас уж не знаю. Я все равно все его работы всегда с интересом читаю. В общем-то, это настоящий талант.

К: Вы ещё говорили, что у Натана Семеновича истинный и постоянный интерес, к живой конкретный практической психологии.

Г.: Это почти тоже самое. Умение найти перспективу – значит войти в жизнь. Понимаете? Потому, что иногда я на



ученом совете слушаю доклады молодых ученых. Уходят, Боже ты мой, начинают философствовать, а какая может быть философия у человека, который её не знает. Ведь мы ж фактически философии не обучены. Ну, учили мы диалектический материализм. Хотя, это не плохая вещь, между прочим, диалектический материализм.

К.: Думаю, что да. (Смеются)

Г.: Но широкого кругозора нет. И вот вдруг выдвигается такая поверхностная какая-то философская концепция, извольте ли видеть. Вот был Кант, потом был Гегель, а теперь вот Иван Иванович. Так ведь нельзя! Понимаете? Для того чтобы подняться на философский уровень нужно хорошее философское образование. Очень хорошее. Вот Сергей Леонидович как-то говорил, он был в Германии на творческом семинаре по Канту, я говорю: «Как же проходил этот семинар?». Сергей Леонидович так доброжелательно улыбнулся, отвернулся; «В течение года мы прорабатывали две строчки». Я говорю: «Как это?»-«А вот так по словам. Почему здесь это слово поставили, а не другое; в каких ещё оборотах это может быть; и так мы целый год занимались вот этими двумя, тремя может быть строчками. Вот, что такое изучать Канта». Ну, можно, конечно, Канта изучать и так: Кант, это который, а где-то я читал про него, ну он такой был диагностик что ли как это сказать. В общем, можно самого его не читать, а лучше о нем прочесть. Так гораздо легче.

К.: И проще. (Смеются)

Г.: Но так нельзя! Понимаете? Такое просто не разрешено потому, что настоящие философы, даже не творческие, а просто профессиональные философы, конечно, знают и Канта, и Гегеля. Они изучают вот так буквально по строчкам, стараясь разгадать тот замысел, который вложил этот гениальный автор в эти строчки. Заранее признается, что это действительно, нечто весьма ценное. Ну, вот иногда слушаешь. Хочется сказать: «Ничего у тебя не выйдет!» С другой стороны, имею ли я право, людей отвращать от их занятий. Пусть работают; может что-то и выйдет, но когда

знаешь, сколько проблем в нашей психологии, сколько нерешенных проблем, а он вместо этого занимается тем, что он что-то там философское сочинил. Как-то однажды, одному сравнительно молодому человеку я сказал, что я бы хотел, чтобы он занимался вот теми конкретными философско – психологическими проблемами. Он мне сказал: «А Вы знаете, что у меня уже вышла книжка?» Я хотел ему сказать: «Сожалею!» (Смеются)

К.: И надо было, наверное, сказать.

Г.: Да. Ну а что делать? Вот так. В общем, все-таки знаете, такие безответственные концептуальные построения, все-таки, ну, как полет мысли, что-то такое там. Перевел их сразу на компьютер, получил текст, послал в журнал и напечатали. А! Значит, я неплохо сделал. А в журнале читать-то особенно некому. Я вот в последние годы с горечью наблюдал, как пошлешь в редакцию журнала, так тут же и напечатают. Черт возьми, да ведь я сам вижу слабые места. Нет, сразу всё готово.

К.: Вы-то отвечаете за то, что написали?

Г.: Конечно.(смеются) Ну, вот такая вот жизнь.

К.: Спасибо большое, Константин Маркович. А вот о Вашей лаборатории расскажите.

Г.: Это не моя лаборатория.

К.: Так...

Г.: Это лаборатория Елены Михайловны Борисовой, она руководитель лаборатории.

К.: Ну это сейчас. А вот в этой книге написано, что с 1968 года...

Г.: Ну, что было, когда... Ну я не знаю, что я могу сказать про лабораторию? Дружный коллектив был; и остался таким. Очень хороший, очень дружный. Знаете вот такое было у нас испытание тяжелое. Был у нас директором Василий Васильевич Давыдов – человек, которого я очень высоко ставлю. Потом, значит, его сбросили, сняли, резко очень. Был ученый совет и там все говорили, что: «ах как это Василий Васильевич нас сгубил; как он нам не то давал; как

он нас не правильно ориентировал» и потом, я уже забыл, кто председательствовал, кто-то из Академии, и пальцем ткнул в меня. Я сказал: «А я скажу так, что Василий Васильевич талантливо вел институт, правильно вел, были у него, как и каждого директора, свои недостатки, но он столько вкладывал, чтобы сделать институт серьезным научным заведением, что, в общем-то, я ни одного плохого слова сказать о нем не могу!» Это ужасно не понравилось. Была такая заместитель президента, ладно не будем её называть. И значит, последовало желание, чтобы я оставил лабораторию. И вот вызывали по одному Маргариту Акимову и предлагали: вот Вы такую должность в лаборатории занимаете, а вам вот, что предоставили. Козловой, Борисовой, каждой давали особую благоприятную должность, и перспективу работы. И вот оказалось, что ни одна из них, на это не пошла. Вот знаете, это в общем-то серьезная была проверка. Они остались, как бы сказать, при мне и я Матюшкину, который стал директором, подал такую докладную записку: нельзя ли организовать нам хотя бы группу. Матюшкин разрешил, и стала у нас группа. И так мы дожили до того, что изменилась обстановка в лаборатории, в академии, Василий Васильевич стал вице-президентом, Алексей Матюшкин оставил свой директорский пост. Потом появился у нас Виктор Михайлович. В 1993 году это было уже. И знаете, я к ним привязан не только как старший по возрасту и по научному стажу. Они просто оказались порядочными людьми. Когда-то Борис Михайлович Теплов полусерьезно сказал: «Если мне предложат выбирать между способным человеком, но не порядочным, и не очень способным и порядочным...» Я говорю: « до последнего порядочного.» (Смеется) Вот так это случилось. Это всё порядочные люди, они умеют не только работать, но и знают научную честь, потому что они не случайные люди в лаборатории. Все они мне дороги то, что сделано лабораторией это, конечно, приписывали мне (Смеется). Неловко и смешно. Работали и работают хорошо. Двое

вышли на профессорский уровень: Борисова и Акимова , то что Козлова не хочет этого делать, то это её воля. В общем есть какие-то у неё соображения. Она сама говорила.

К.: Константин Маркович, Алексей Александрович Бодалев просил не просто передать Вам самые добрые слова, пожелания и поздравления. Он ещё просил Вас, ответить на такой вопрос: Какой смысл Вы вкладываете в понятие «акме» и как Вам удалось достичь «акме», в личностном и в профессиональном плане. Ведь у Вас очень много учеников. Самое главное как он подчеркнул, Вы не только достигли «акме», а постоянно продолжаете движение этот путь. Вот такой вопрос. (Смеются)

Г.: Ну, что я Вам могу сказать. Я не знаю много ли у меня учеников, или мало. Я очень часто получаю книги с надписью «от Вашего ученика», а я его знать – не знаю. Иногда даже получаю от того, кого я не считаю хорошим специалистом, а он пишет, что он мой ученик. Ну, ладно. Это же происходит естественно. Если ко мне приходит кто-то и интересуется тем, что я делаю, то я не считаю себя вправе отказать ему. Наверное и у Алексея Александровича такая же примерно научная перспектива: тоже приходят люди, знакомятся и становятся на этот путь. И в самом деле, в последние годы нам удалось осознать очень многие вещи, которые раньше неосознавались. Теперь мы как-то по-другому к ним подходим. Как там сказал Алексей Александрович, что его интересует?

К.: Какое содержание вы вкладываете в понятии «акме» и как Вам удалось реализоваться во всех ипостасях?

Г.: Ипостасий нет. Один и тот же человек, просто поворачивается той стороной, которая в данном случае нужна. Видете ли, надо заниматься тем, во что ты веришь. Казалось бы, что в науке можно быть и техником, и исполнителем, можно стать и на самую высшую ступень. Вот я сейчас читаю с большим интересом записки Петра Алексеевича Кропоткина, был такой анархист. Помните? Он просто блестяще пишет: тот, кто хоть раз попробовал эту

прелесть научного продвижения, может быть и маленького, но открытия, тот уже этого никогда не забудет и будет к этому вновь стремиться. А есть, конечно, такие люди, которые сами себя обкрадывают, лишают себя тех, в общем-то, заслуженных радостей, которые мы получаем в своей работе. Вот так дело обстоит.

К.: Давайте прервемся. Расскажите, пожалуйста о своей молодости?

Г.: После окончания школы, стал вопрос «Чего же дальше делать?». Мне было 16 лет. Я стал библиотекарем в Самарском совете профсоюзов. Получал 12 рублей. А старший брат в это время был, студентом Московского Университета физико-математического факультета. Устроиться на работу было довольно трудно. Брат давал мне деньги на обед и уходил, он уже работал. А потом я уже стал самостоятельным. А через год у меня сохранилась, между прочим, справка зарплаты, мне платили 70 рублей, а потом, когда я стал научным ассистентом 130 рублей. Я обзавёлся костюмом. (Смеются) У меня появились ещё одни ботинки. Вот так и началась моя уже настоящая жизнь. Потом я переехал в Ленинград. Началась борьба с педологией и нашу лабораторию прикрыли, а к этому времени Константин Константинович Платонов пригласил меня в Военно-летную часть. Там я стал работать. Мы с Константин Константиновичем очень хорошо поняли друг друга. Он был военный врач 3-его ранга, а я был вольно наемный. Это был уже 37 год. И вдруг в 37 году оказалась, что Алкснис это был горно-командующий военно-воздушными силами застрелился! Его стали в чем-то подозревать и он застрелился. Приехала в школу партийная комиссия найти врагов народа, Среди членов этой комиссии был Виктор Николаевич Калбуновский, директор института психологии. Комиссар, который возглавлял эту комиссию, вызвал меня: «Ты кто здесь?»-«Я вот вольно-наемный »-«Даю тебе даю 48 часов, чтобы тебя здесь не было.» Я считал, что это очень жестоко, а на самом деле, это было очень великодушно. Он

не хотел меня видеть, чтобы на меня не пали подозрения. В это время ко мне подошёл небольшой лысый человечек и сказал: «Вы здесь работали?»-«Да»-«А что вы делали?»-«Вот то-то и то-то»-«Слушайте, я директор института психологии, не хотите ли поступить к нам в аспирантуру?» Знаете это было как какое-то волшебство. «А как это сделать?» - «Приезжайте в Москву, побеседуем с Вами. Я смотрю, что Вы подходите нам.» И вот я приехал в Москву, и явился в институт. Виктор Николаевич меня встретил, назначили собеседование, побеседовали со мной, и сказали: «Принимаем Вас. А руководителей Вашим хотим назначить нового у нас человека Алексея Николаевича Леонтьева». А.Н.Леонтьева я знал по некоторым его работам. Он о памяти уже тогда писал. Опять восторг. Я явился к Алексею Николаевичу и вместе со мной к нему поступил ещё один человек Нах Ванйхамович Швачкин из какого-то города не то Витебска, не то Бердичева. Он был гораздо талантливее меня, был очень интересный, талантливый исследователь. У меня тема была духе Курта Левина: исследования возникновения воли у дошкольников. А Швачкин работал по тематике «возникновения детской речи». Алексей Николаевич и той и другой темой руководил. Сказать, что он был щедрым- это мало, он не только в институте все время мне что-то объяснял истребовал у меня вопросы, отвечал на эти вопросы. Он меня к себе приглашал, я у него обедать должен был, неудобно было отказаться. Все время я чего-то делал, чтобы совершенствоваться в психологии.

К.: Вы говорили, что у Вас был особый интерес к статистике.

Г.: Вы про измерения?

К.: Да, про проблему измерения.

Г.: Видите ли, нельзя создать науку без сравнения и измерения. Но для измерения должна быть единица. Спрашивается: «что может быть единицей измерения в психологии?» Говорят: «Правильный ответ. Но ведь это то, что говорит испытуемый, а какая при этом происходила

внутренняя работа? Один может быть сразу это сказал, а у другого это случайность, а у третьего результат ещё неоконченной длительной работы. Вам не приходилось заниматься факторным анализом?

К.: Нет!

Г.: Слава Богу. (Смеются) Факторный анализ исходит из того, что есть единица измерения вполне сравнимая у одного человека и у другого. Т.е. Вы будете говорить: «Этот легко, а этот трудно пришёл к этому и его психологическая единица совершенно различна». Это все не интересует тех, кто занимается факторным анализом. Я прошёл через факторный анализ. И Теплов увлечен был им. В самом деле, так прекрасно этот факторный анализ помогает выделить из нескольких различных численностей то, что в них является общим. Есть какой-то критерий и один отстоит дальше от него, а другие к нему ближе. Это у нас является единицей измерения: близость к критерию. Вот так работаем.

К.: Это интересно потому, что мы сейчас тоже занимаемся проблемой сравнения?

Г.: Больше меньше мы заменяем понятием ближе к критерию, дальше к критерию. А что такое критерий? Критерий и есть продукт социально-психологического норматива.

А что это такое норматив? Норматив-это то требование общества, которое выдвигается по отношению к данной группе, профессиональной и учебной какой хотите. Вот особым миром социально- психологических нормативов является школа. Тут уже ничего не поделаешь. В 4-ом классе Вы должны знать то-то, то-то и то-то. Это критерий. И нужно смотреть насколько Вы близки к этому критерию. Умный Вы или глупый мы это не можем сказать. Может быть глупый, но ближе к критерию. Может быть умный и дальше от критерия. Поэтому мы ввели ещё понятие «специфического умственного развития». Что это такое? Интеллектуальная деятельность в конце концов выражается в умственном развитии. И умственное развитие идет в согласии и в

воплощении того приближения к критерию которое происходит в течение обучения жизни. Это только приблизительно я сказал.

К.: В плане здоровья можно ли тоже говорить о таких критериях и имеется ли определение?

Г.: Вы знаете, это очень относительное понятие. Я в этом году был в госпитале мне делали операцию. И там с врачами мне говорили: «Здоровый человек-это не обязательно такой человек, у которого все его системы в порядке!» (Смеются). У одного желудок не в порядке, а у другого печень не в порядке, но он уже наладил это, он знает об этом и это не мешает ему быть здоровым! Я говорю: «А может быть абсолютно здоровый?» На это врач Сергей Иванович Смирнов, спросил: «А Вы такого знаете?» Я говорю: «А вот спортсмены»- «Вы спортсменов не знаете. Среди них нет ни одного в вашем смысле здорового. Там тоже, можно критерий выдвинуть, но он будет отдельным видимо, для разных функций.

К.: Да, т.е. физической, психической, нравственной

Г.: В общем понятие это не простое и его каждый раз нужно анализировать исходя, того уровня понимания, который Вас устраивает на данный момент. Нельзя предъявлять чрезмерных требований. Вот например, в школе. Учитель скажет: «я этому поставил пятерку. Он может похуже знает, но хорошо ответил мне в тот раз. А этому он поставил четверку, он что не знает? Нет он все знает но, ничего не соображает». (Смеются).

К.: То есть все равно критерий во многом субъективный?

Г.: Да, этот элемент есть. В нем очевидно, в человеческих отношениях без этой некоторой приблизительности не обойтись. Это хорошо можно написать про это, а в общем- то конечно каждый раз приходится чем-то поступаться . Вот такая общая картина получается.

К.: Прекрасная картина. Спасибо большое, Константин Маркович мы Вас уже со всем заговорили.



Г.: О родном говорить не трудно.

К.: Прекрасно!

Г.: Ну, что ещё? Или уже всё?

К.: У нас ещё вопрос. Может быть на прощание. На пороге третьего тысячелетия Константин Маркович какой Вам виделась психология и какой в третьем тысячелетии?

Г.: У Маяковского есть такие строчки: «А поэзия словочнейшая штукавина существует и не в зуб ногой». Я мог бы вместо слова поэзия поставить слово психология (Смеются).

В последнее время Елена Борисова, приносит мне американские книги. Спасибо ей за это безграничное. Переводы читаю, и мне кажется, что с одной стороны психологи недооценивают того богатство, которое перед ними расстилается и вместо того, чтобы этим богатством воспользоваться его куда-то удаляют в сторону, а с другой стороны конечно, для того, чтобы психология стала настоящей наукой нужно смело идти на эксперименты. Без экспериментов ничего не сделаешь. Вот талантливый экспериментатор Натан Семенович умеет находить то, что можно сделать в эксперименте. И в межличностных отношениях тоже возможен эксперимент.

Вот Бобнева писала о социальных нормах, Вы не читали её книжек?

К.: Нет.

Г.: У неё есть такой социальный эксперимент. Фотография: сидят люди ждут, когда их пригласят к фотографу и вдруг приходит человек и говорит: «Мне очень нужно поскорее сфотографироваться. Дайте мне возможность, сделать это без очереди. Как будут на это реагировать? ». Знаете это непредсказуемо потому, что Вы можете почувствовать, что этот человек врет и у него ничего не получится . А можете подумать так: ему нужно, а мне разве нет? И опять не дать ему сфотографироваться. Нужно знать, что за проблему у каждого из тех кто здесь сидит.

Нужно знать какую проблему представил тот который пришел. Ну, Вы спросите как нельзя?(Смеются).

К.: Ну, все таки, экспериментировать надо. Да?

Г.: Надо экспериментировать. Понимаете наверное, если бы здесь был Лейтац он бы Вам сказал: «И наблюдать можно и вынести из наблюдения многое». Неоднократные наблюдения это почти тоже самое, что и неоднократный эксперимент в одних и тех же условиях. Ну, вот мне кажется, что в межлюдских отношениях можно перейти, от того что когда пишут как известно тарм-тарарам кому это известно?(Смеются!). Ему? А мне нет. Или как -это был у меня такой старший друг Михаил Иванович Жинкин Вы может слышали про такого?

К.: Да, и работы мне его знаю.

Г.: Он старше меня наверное лет на 30 был, но такие были у нас с ним теплые, дружеские отношения. Ну, просто абсолютно всё я мог ему рассказать и выслушать его. Так вот как-то один аспирант защищая диссертацию сказал: «У меня правда один процент случаев не сошёлся, но это вполне понятно...» Жинкин: «Вот этот один процент, который не сошёлся, меня и интересует. Остальное всё можете не рассказывать. Что же это за процент?» (Смеются) Понимаете, конечно, полного, стопроцентного результата совпадений-несовпадений, почти не достигнешь. Стопроцентного критерия быть не может. Потому, что критерий не совпадает с моим внутренним миром. Я мог приблизиться к нему как угодно, но вот вопрос об эксперименте в межличностных отношениях должен состоять в том, что нужно знать.

К.: Мы уже это знаем.

Г.: Главное, чтобы не повторилось. И всегда быть на страже того, что Вы исследователь, Вы стоите на посту как исследователь. Николай Иванович был честный человек. И проводя исследовании, считал, что единственный процент есть самое интересное. У него ещё была такая манера выступать на ученом совете. Он говорил так: «То, что здесь

говорилось верно, но только наоборот». (Смеются). Антон Александрович сразу сделал такое лицо: «Ну, ещё, что?»

К.: Вы говорили Теплов Борис Михайлович, был достаточно естественным.

Г.: Да, Михаил Иванович Жинкин всегда хвастался, что он непосредственный, тот даже говорил мне так: «Если Вы хотите быть умным, Вам нужно оставаться ребенком». Вы слышали наверное такую форму? Не нужно уничтожать в себе элементы детства. И тогда Вы будете по настоящему умным человеком. И это соответствует между прочем, эйнштейновскому пониманию того, как он сделает свои великие открытия, у меня его книга есть, он сказал, что: «Я в детстве ни как не мог понять как это так, что-то движется, что-то остается на месте и из этого выходит теория относительности». И я думаю, что многие из нас тоже работают за счет того, что у них сохранилась детскость.

Непосредственность восприятия у меня и сохранилась. У меня друзья такие. И даже родные мои были такие, которые позволяли себе даже об этом задумываться. И говорили так, что: «Не хочу я задумываться какой я, я должен думать о том, что я должен делать». Был такой у меня близкий родственник, который говорил: «Всю ночь думаешь о себе? О том как делать. А ты хочешь, чтоб я думал о себе! Нет!» Вот. Николай Иванович хвастался, что Жинкин , вроде был непосредственный. Я то его ценил за то, что он, действительно, совершенно удивительные советы давал, что расскажешь ему такая вот, как драматическая ситуация так плохо. «Слушайте, а зачем это Вам?»-«Как зачем? Так ведь я...»- «Ну, и не надо! И бросьте и все».

К.: Как психолог советует, да?

Г.: Да. Ну, это соответствует Вашим пожеланиям?

К.: Да, спасибо большое, очень даже.

Г.: Правда?

К.: Очень даже. Столько узнали всего. И последнее скажите, Вы не только на пишущей машинке работаете, но и ещё в больших ладах с компьютером?

Г.: Да, нет Вы просто не пробовали серьезно на компьютере работать.

К.: Ну, вероятно.

Г.: Вот он там стоит, ну пока ещё не собранный. Ведь мы переехали сюда относительно недавно. 3 месяца, но учтите, что мы прожили на прежней квартире. Я прожил с 46-ого года - 53 года. Вы представляете, сколько скопилось того, что уже привычно так. И вот в частности с книгами самая большая беда была с книгами. Нет в них порядка. Но я твердо знал где какая книга стоит. Мне не нужно было думать я подходил, доставал теперь вот значит под влиянием супруги и сам соображаю так. Установил их в порядке. Ищу каждый раз. (Смеются) Ну, просто знаете и кое - что не могу найти. Если рассуждать, что эта книга относилась к дифференциальной психологии значит она тут должна быть. А переводная, может быть в переводах. Нет! (Смеются) И так не буду называть книги Вам, но некоторые книги не могу найти до сих пор (Смеются).

К.: Все понятно. А компьютер освоили сами? Да?

Г.: Компьютер нет, но это другое дело. Компьютер очень облегчает работу.

К.: Нет, но Вы сами его осваивали? Вы где-то специально учились или кто-то пришел и показал?

Г.: Ну, что там учиться!

К.: Ой, Константин Маркович (Смеются)

Г.: У меня есть внук.

К.: А учитель как же.

Г.: Костя. С которым вместе мы значит проходили это учения я его спрашиваю: «Костенька, как тут быть? Мне вот эта фраза не нужна.» - «А вот сейчас на это нажмёшь, вот так вот и все нет. Стер её, давай!»- «Костенька, тут вот одна буковка у меня не получилась»- «Ну, да. Вот вот»- «Как ты это делаешь?» Он мне говорил: «Я для»,- он меня на Вы зовет,- «Я для Вас это сделал не беспокойтесь.»- Я говорю: «Нет, то что ты для меня сделаешь это не научит. Ты мне покажи». – «А ну, пожалуйста.»

К.: Прекрасно!

Г.: А Костя между прочем решил стать психологом.

К.: Кто ещё психолог в Вашей семье Константина Марковича?

Г.: Психологов, нет. Костя нынешним летом поступил работать в какую-то строительную организацию где должен был отвечать за распределение заданий между мастерскими и рабочими. И так в это дело втянулся, что когда пришло время, ему на 3-ий курс идти, то отец сказал: «Знаешь, а может быть ему и не стоит он уже нашел какое-то место». Один ВУЗ у него уже есть. «Давай не будем его заставлять. И где он найдет такую работу». А работа действительно оказалась такой, что он стал нужным человеком. Он приходит ко мне.

Я хотел Косте оставить всю свою библиотеку. И он к этому относясь очень серьезно. Какую-то часть забрал к себе. А теперь я с ним об это не разговариваю. Он занят совсем другим. А сын говорит мне: «Слушай, когда он кончит этот Ваш институт найдет такую работу»? Я спрашиваю его: «Костенька, а как с психологией?»- «Вы, знаете, дедушка в общем она очень нужна. Сейчас я просто не могу этим заниматься, другие стоят задачи. Ну, очень нужна, ну просто я распределяю задания. Знаете, это очень нужно быть психологом». Я говорю: «Ну, что ты делаешь для этого?» – «Ну, сейчас ничего пока ещё не делаю». Вот такая вот история.

К.: Спасибо Вам большое.

Г.: По мелочи. Я сожалею, что у Вас время отнял.

К.: О нет. Нам было очень интересно и спасибо, столько узнали, что есть такие вещи, которые только от Вас можно узнать. Спасибо большое!!!

# Психология развития

Михайлова Н.Ф., Смирнова А.В.

## Формирование совладающего поведения у детей

*Формирование адаптивного поведения ребенка происходит под влиянием процессов семейного взаимодействия и детерминировано семейной структурой, родительским копинг-стилем, полоролевыми стереотипами воспитания, а также характером детско-родительских отношений. Ребенок не копирует паттерн копинг-поведения родителя, а вынужден адаптироваться к нему в зависимости от того, как реально выстраиваются его отношения с взрослым и какими он их «видит».*

**Ключевые слова:** *Копинг, копинг-поведение, копинг-стиль, детско-родительские отношения, структура семьи, полоролевой стереотип.*

Копинг-стиль подобно индивидуальному жизненному стилю человека определяет устойчивый способ психической адаптации, влияющий как на социальное окружение, так и на характер межличностных отношений. Копинг-поведение позволяет ослабить воздействие стрессора, таким образом, выполняя защитную функцию. Способам психологического преодоления (копинг-стратегиям) ребенок «обучается», взаимодействуя с взрослыми и детьми в первую очередь в семье, а затем и в социуме. Каким образом ребенок усваивает тот или иной способ совладания и, какие факторы влияют на его выбор - является предметом научного интереса в последние годы. В ряде исследований было доказано, что

копинг-стиль детерминирован возрастными, полоролевыми и семейными факторами [1,2, 4-6]. Были выявлены взаимосвязи между копинг-стилями родителей и детей [3].

Основными задачами данного исследования стали выявление факторов, влияющих на формирование паттерна копинг-поведения у детей, воспитывающихся в разных семейных контекстах, а также апробация и стандартизация переведенного нами теста ««Self-Report Coping Scale» Скиннера.<sup>1</sup>

В данном исследовании принимали участие 575 детей в возрасте от 7 до 11 лет из 12 школ и их родители (570 чел.) из 314 полных, 136 неполных, 56 смешанных, 28 многодетных и 27 расширенных семей. Подавляющее большинство детей можно отнести к условной норме, только 49 детей имели расстройства поведения (нарушенные отношения с взрослыми и сверстниками в школе и дома - побеги, воровство, бродяжничество, попрошайничество, жестокость и агрессия, конфронтация и оппозиционное поведение и пр., классифицируемые по МКБ-10 как F.91.3). В связи с этим при анализе они были выделены в отдельную группу.

В качестве методов исследования использовались: у детей опросники «Self-Report Coping Sale» Скиннера, «Schoolager`s Coping Strategies

Inventory» Райана, шкала тревожности CMAS, опросник BPP – «Взаимодействие родитель-ребенок» (наша модификация для младших школьников), а у взрослых – взрослый вариант опросника BPP и WOCQ Лазаруса.

В исследовании было установлено, что копинг-поведение детей, несмотря на то, что оно может быть ими индуцировано, тем не менее, не является точной копией родительского паттерна. Копинг-стиль зависел от субъективного восприятия ребенком характера детско-

---

<sup>1</sup> В сборе экспериментальных данных под руководством автора принимали участие О.Ю.Машталь.

родительских отношений, которые являются важным условием принятия или отвержения той или иной модели совладания либо «подстраивания» к ней. В какой степени копинг-стиль родителей определяет характер детско-родительских отношений? Какое значение имеют полоролевые стереотипы в воспитании и, соответственно, в формировании копинг-поведения детей?

Данные проблемы являются актуальными в рамках исследования факторов и условий, влияющих на формирование копинг-стиля детей и подростков в связи с задачами психокоррекции и психотерапии.

Были обнаружены достоверные различия в стилях копинг-поведения и отношения к ребенку у матерей и отцов. Матери достоверно чаще, чем отцы использовали стратегии *поиска социальной поддержки* (при  $p=0,000$ ), *принятия ответственности* (при  $p=0,016$ ) и *избегания* (при  $p=0,002$ ). Отцы были более требовательны к ребенку (при  $p=0,003$ ) и чаще отмечали семейную конфронтацию в вопросах воспитания, чем матери. Тогда, как матери были более строгими (при  $p=0,002$ ), отмечали большую эмоциональную близость (при  $p=0,000$ ), принятие (при  $p=0,005$ ) и сотрудничество с ребенком (при  $p=0,000$ ), а также больше тревожились за него ( $p=0,000$ ).

Данные различия были детерминированы главным образом ролевой структурой семьи и разделением функциональных позиций матери и отца в полной семье.

Копинг-поведение и стиль отношений с ребенком у матерей и отцов в семьях с разной структурой также существенно различался:

- Матери в полных семьях по сравнению с неполными семьями достоверно *чаще* использовали копинг-стратегии *самоконтроля* (при  $p=0,011$ ) и *реже* *положительную переоценку* (при  $p=0,023$ ), а также достоверно *больше* испытывали тревогу за ребенка (при  $p=0,026$ ) и *меньше* проявляли воспитательную конфронтацию в семье ( $p=0,000$ );



- Матери в полных семьях демонстрировали достоверно *больше* принятие ребенка ( $p=0,01$ ), последовательность в воспитании ( $p=0,009$ ) и достоверно *меньше* контроль над ребенком ( $p=0,009$ ) и воспитательную конфронтацию ( $p=0,019$ ), чем из смешанных семей;
- Отцы в полных семьях в отличие от отчимов проявляли достоверно *больше* принятия ребенка ( $p=0,003$ ) и тревогу за него ( $p=0,04$ );
- Матери в неполных семьях отмечали достоверно *большую* эмоциональную близость с ребенком ( $p=0,007$ ), принятие его ( $p=0,019$ ), последовательность в воспитании ( $p=0,008$ ), чем в смешанной семье.

Восприятие отношения к себе отца также различалось у детей, воспитывающихся в семьях с разной структурой. В полной семье дети достоверно *чаще* отмечали согласие отца с ними, нежели в смешанной семье ( $p=0,019$ ). Дети из смешанных семей достоверно *чаще* заявляли о строгости отца, нежели в неполной семье ( $p=0,029$ ), что, естественно, поскольку не часто отцы после развода участвуют в воспитании своего ребенка. Однако дети из полных и неполных семей достоверно *больше* отмечали принятие их отцом, нежели в многодетных семьях (при  $p=0,007$  и  $p=0,048$  соответственно).

Несомненно, структура семьи играет очень важную роль в жизни ребенка, влияя на формирование его личности и адаптационное поведение в том числе.

Дети из полных семей обладали более широким репертуаром копинг-стратегий, чем дети из неполных семей:

- Дети, воспитывающиеся в полной семье, достоверно *чаще* использовали стратегии *решения проблемы* ( $p=0,003$ ), *поиска социальной поддержки* ( $p=0,000$ ), *дистанцирования* ( $p=0,006$ ) и *интернализации* ( $p=0,004$ ), чем дети из неполных семей;
- Дети из полных семей достоверно *чаще* использовали стратегии *решения проблемы* - «что-нибудь меняю, чтобы получилось» ( $p=0,037$ ) или «прошу прощения или говорю

правду»(p=0,031), стратегии *поиска социальной поддержки* – «спрашиваю совета у кого-нибудь из моей семьи» (p=0,011) или «говорю с кем-нибудь»(p=0,003), а также стратегии *дистанцирования и отвлечения* – «стараясь расслабиться, и оставаться спокойным»(p=0,016), «рисую, пишу или читаю что-нибудь» (p=0,000), «играю во что-нибудь» (p=0,015), «ем или пью» (p=0,031);

- Дети из неполных семей достоверно *чаще* использовали стратегию *дистанцирования* - «забываю все» (p=0,024) и *реже* стратегии *экстернализации* – «дразню кого-нибудь» (p=0,036) и *интернализации* - «думаю об этом» (p=0,011), нежели их сверстники в полных семьях.

Данные закономерности подтвердились при сравнении неполных и смешанных семей. Дети, воспитывающиеся в смешанной семье, также обладают более широким репертуаром копинг-поведения, нежели дети из неполных семей:

- Дети, воспитывающиеся в смешанной семье, достоверно *чаще* используют стратегии *решения проблемы* (p=0,001), *поиска социальной поддержки* (p=0,018), *дистанцирования* (p=0,022) и *интернализации* (p=0,010) по сравнению с детьми из неполных семей;
- Дети из смешанных семей достоверно *чаще* применяли стратегии *отвлечения и дистанцирования* – «стараясь забыть»(p=0,002), «рисую, пишу, читаю что-нибудь» (p=0,000), «играю во что-нибудь» (p=0,003), «говорю с кем-нибудь»(p=0,04), «остаюсь сам по себе, один» (p=0,004);
- Дети из смешанных семей в отличие от детей из неполной семьи достоверно *чаще* использовали экстрапунитивно направленный копинг - *замещение* - «делаю что-то подобное» (p=0,003) и достоверно *реже* интропунитивный – «жалую себя» (p=0,048).

Ребенок из полной семьи в большей степени, чем из смешанной семьи был ориентирован на *поиск социальной*

*поддержки* - чаще «получал помощь от друга» ( $p=0,035$ ) и «спрашивал совета у кого-нибудь из своей семьи» ( $p=0,047$ ). Дети же из смешанных семей по сравнению с детьми из полных семей достоверно чаще выбирали стратегии *отвлечения и дистанцирования* – «рисую, пишу, читаю» ( $p=0,014$ ), «стараясь забыть» ( $p=0,013$ ) и использовали способы *замещения* – «делаю кому-то что-то подобное» ( $p=0,013$ ).

Можно сказать, что дети из полных семей по сравнению с детьми, живущими с отчимом в смешанной семье, были в большей степени зависимы от поддержки окружающих и в меньшей степени использовали неадекватные стратегии *отвлечения, дистанцирования и замещения* (т.е. эмоционально-фокусированный копинг).

Дети из многодетных семей также отличались от своих сверстников. Они в большей степени были нацелены на *решение проблемы* – «думали о том, что будут делать или говорить», чем их сверстники из полных и неполных семей (при  $p=0,022$  и  $p=0,015$  соответственно).

Дети из многодетных семей по сравнению со своими сверстниками из полных и смешанных семей *реже* использовали копинг, направленный на *поиск социальной поддержки* (при  $p=0,006$  и  $p=0,032$  соответственно). Они в отличие от своих сверстников из полной семьи достоверно *реже* «рассказывали другу или кому-то из своей семьи о том, что случилось» ( $p=0,021$ ), «получали помощь от друга» ( $p=0,041$ ), и *чаще* «делали что-то подобное» ( $p=0,029$ ) (т.е. старались «отыграться» на ком-то).

Дети, воспитывающиеся в многодетной семье, отличались от всех остальных тем, что *реже* выбирали такую стратегию *эмоциональной поддержки*, как «обнимаю или прижимаю к себе кого-то близкого, любимую игрушку или глажу животное» (при  $p=0,001$ ,  $p=0,002$ ,  $p=0,008$ ). По сравнению с детьми из полных и смешанных семей, они достоверно *реже* использовали стратегии *отвлечения* – «бегаю или хожу пешком» ( $p=0,008$  и  $p=0,012$ ).

соответственно), «играю во что-нибудь»( $p=0,012$ ), «рисую, пишу или читаю что-нибудь»( $p=0,048$ ). Это объясняется тем, что в многодетных семьях у всех существуют проблемы с личным пространством и, кроме того, им рано приходится взрослеть - быстрее идет социализация. Возможно, поэтому они реже по сравнению с детьми из смешанных и полных семей используют стратегии интернализации и дистанцирования – «думаю об этом» ( $p=0,001$ ), «стараясь забыть» ( $p=0,001$  и  $p=0,05$  соответственно.).

Таким образом, можно заключить, что специфика выбора ребенком копинг-стратегий обуславливается также условиями жизни и системой отношений в семье, которые заданы ее структурой. Дети из семей с двумя родителями оказались наиболее копинг-компетентными по сравнению с детьми из неполных семей. При этом копинг детей из многодетных семей был менее инфантильным и более социально зрелым, чем у сверстников, которые оказались в большей степени ориентированы на поиск социальной поддержки либо на эмоционально-фокусированный копинг.

В худшем положении оказались дети из неполных семей. Структура семьи с единственным родителем, когда вся власть в семье сконцентрирована в одних руках, не способствует разнообразию выбора способов совладания, которые ребенок может «себе позволить» в этих условиях. Поэтому они вынуждены в большей степени использовать стратегии, направленные на восстановление душевного, эмоционального равновесия, а не на решение проблемы.

Копинг-стиль родителей и характер отношений с ребенком был обусловлен полоролевыми стереотипами в поведении и родительских установках и существенно различался как у взрослых, так и в восприятии детей. Например, девочки отмечали *большую* близость с матерью ( $p=0,029$ ) и удовлетворенность отношениями с ней ( $p=0,05$ ), нежели мальчики. Мальчики достоверно *больше*, чем девочки были не удовлетворены отношениями с отцом ( $p=0,05$ ), и *чаще* отмечали его строгость ( $p=0,08$ ).

Полоролевые стереотипы обнаружены как в стилях воспитания, так и в копинг-поведении у взрослых. Мамы мальчиков достоверно *больше* проявляли строгость по отношению к ребенку, нежели мамы девочек ( $p=0,013$ ). Папы девочек достоверно *больше* осуществляли контроль над поведением ребенка ( $p=0,049$ ) и *меньше* проявляли строгость в воспитании ( $p=0,034$ ), нежели папы мальчиков. В целом, отцы девочек *чаще* использовали стратегии *самоконтроля* ( $p=0,06$ ) и *поиска социальной поддержки* ( $p=0,018$ ), нежели отцы мальчиков. Это свидетельствует о различиях в способах совладания и стилях воспитания отцов и матерей, формируя, таким образом, у ребенка модели поведения, соответствующие его полу.

Гендерные различия в копинг-поведении это подтверждают:

- Девочки достоверно *чаще*, чем мальчики использовали стратегии *поиска социальной поддержки* - «рассказываю другу или кому-то из своей семьи о том, что случилось» ( $p=0,048$ ), «рассказываю кому-то о своих чувствах» ( $p=0,000$ ), «обнимаю или прижимаю к себе кого-то близкого, любимую вещь или глажу животное» ( $p=0,000$ ), «прошу прощения или говорю правду» ( $p=0,001$ );
- Для девочек также больше, чем для мальчиков, характерно *более частое* использование стратегий *интернализации* (при  $p=0,027$ ): например, «жалею себя» ( $p=0,023$ ); «беспокоюсь о том, что другие будут плохо думать обо мне» ( $p=0,002$ ); «плачу и грущу» ( $p=0,001$ ); «думаю об этом» ( $p=0,035$ ); «молюсь» ( $p=0,054$ );
- Мальчики достоверно *чаще*, чем девочки использовали стратегии, направленные на *решение проблемы* - «что-нибудь меняю, чтобы все получилось» ( $p=0,013$ ), а также стратегии *экстернализации* - «громко ругаюсь» ( $p=0,045$ ), «делаю что-то подобное» ( $p=0,015$ ), «борюсь или дерусь с кем-нибудь» ( $p=0,000$ ), «дразню кого-нибудь» ( $p=0,001$ ), «схожу с ума» ( $p=0,034$ ), «бью, ломаю или швыряю вещи» ( $p=0,059$ );

- Мальчики *чаще* девочек используют стратегии *отвлечения* и *облегчения* – «сплю» ( $p=0,039$ ), «гуляю вокруг дома или по улице» ( $p=0,003$ ), «бегаю или хожу пешком» ( $p=0,022$ ), «гуляю, бегаю, катаюсь на велосипеде» ( $p=0,009$ ), а также «говорю с кем-нибудь» ( $p=0,037$ ).

Это означает, что для девочек в этом возрасте больше характерен копинг интропунитивной, а для мальчиков – экстрапунитивной направленности, что, несомненно, обусловлено родительскими ожиданиями, поскольку проявления агрессии девочками не является социально одобряемой формой защитного поведения.

Дети с девиантным поведением также отличались по способам совладания от сверстников, не имеющих нарушений адаптации. Совладающее поведение детей с девиантным поведением было детерминировано нарушенными у них отношениями с социумом.

Дети с нарушениями поведения достоверно *чаще* применяли стратегии *экстернализации* ( $p=0,045$ ). В стрессовых ситуациях они достоверно *чаще* выбирали следующие способы совладания: «злюсь, бросаю или бью что-нибудь» ( $p=0,016$ ), «борюсь, или дерусь с кем-нибудь» ( $p=0,000$ ), «схожу с ума» ( $p=0,044$ ), «воплю и кричу» ( $p=0,004$ ), «дразню кого-нибудь» ( $p=0,000$ ), «делаю что-то подобное» ( $p=0,037$ ), «бью, ломаю или швыряю вещи» ( $p=0,013$ ).

Кроме экстрапунитивного копинга они достоверно *чаще* использовали стратегии *дистанцирования* – «стараюсь забыть» ( $p=0,007$ ), «остаюсь, сам по себе один» ( $p=0,022$ ), *избегания-отвлечения* – «мечтаю, представляю себе что-нибудь» ( $p=0,043$ ), «гуляю вокруг дома или по улице» ( $p=0,031$ ), «играю во что-нибудь» ( $p=0,007$ ), и достоверно *реже* – стратегии *интернализации* – «беспокоюсь из-за этого» ( $p=0,042$ ).

Восприятие ребенком отношения к нему родителей также существенно отличалось у детей с нарушениями поведения от оценок нормально адаптированных детей:

- Дети с девиантным поведением отмечали достоверно более низкую эмоциональную близость с матерью ( $p=0,019$ ) и отцом ( $p=0,003$ ), а также *большую* неудовлетворенность отношениями с матерью ( $p=0,02$ ) и отцом ( $p=0,000$ ) по сравнению с адаптированными детьми;
- Дети с нарушениями поведения отмечали со стороны отца достоверно *большую* строгость ( $p=0,037$ ) и требовательность ( $p=0,022$ ), а также более выраженное неприятие к ним ( $p=0,008$ ).

Отношение матери к своему ребенку в этих семьях также достоверно отличалось от тех семей, где таких проблем с поведением не было. Мама детей с девиантным поведением достоверно *больше* конфликтовали с членами семьи из-за воспитания ( $p=0,005$ ) и отмечали *большую* неудовлетворенность отношениями с ребенком ( $p=0,000$ ).

Обнаружено влияние родительского паттерна копинг-поведения на совладающее поведение детей с нарушениями поведения, а также на характер детско-родительских отношений:

- Матери, использующие *чаще* стратегии *планирования решения проблем*, были более строгими с ребенком;
- Интернальные матери - склонные к выбору стратегий *принятия ответственности*, в большей степени контролировали своего ребенка, т.е. они пытались вести себя также и в сфере воспитания;
- Матери, склонные в большей степени к *положительной переоценке* стрессовой ситуации, лучше сотрудничали со своим ребенком и в большей степени были удовлетворены отношениями с ним, что свидетельствует об их более гибкой позиции;
- Отцы, использующие *чаще* *конфронтативный копинг*, были более строгими по отношению к ребенку, менее последовательными в воспитании и демонстрировали меньшее принятие своего ребенка;
- Отцы, склонные выбирать стратегии *дистанцирования*, *бегства-избегания*, *положительной переоценки*,

*планирования решения проблем*, меньше сотрудничали с ребенком, что свидетельствует об их низкой включенности в процесс воспитания;

- Чем *чаще* отцы использовали стратегии *принятия ответственности*, тем *хуже* они оценивали эмоциональную близость со своим ребенком, что свидетельствует об эмоциональном отвержении его со стороны родителя.

Таким образом, отцы детей с нарушениями поведения были либо мало включены в процесс их воспитания, либо проецировали в эту сферу свой неконструктивный копинг-стиль.

Субъективная оценка ребенком отношения к нему родителей подтверждает эти выводы:

- В семьях, где отцы склонны к более частому применению *конфронтативного копинга*, дети *реже* отмечали его конфронтацию с членами семьи по вопросам воспитания, т.е. авторитет отца в этих вопросах был непререкаем;
- Отцы, чаще использующие конструктивный копинг *планирования решения проблем*, по мнению ребенка, были более требовательны;
- Отцы, склонные к *поиску социальной поддержки*, по мнению ребенка меньше его контролировали;
- Матери, чаще использующие стратегии *принятия ответственности* и *планирования решения проблем*, по мнению ребенка, больше контролировали его и были более эмоционально близки с ним.
- В семьях, где матери были больше склонны к *конфронтативному копингу* и *избеганию*, дети больше отмечали согласие с ней (т.е. такая непоследовательность в поведении матери оставляет возможности для манипулирования);

Таким образом, нетрудно заметить, что особенности личностного реагирования родителя в стрессе во многом обуславливают стили семейного воспитания и восприятие родителя ребенком, который вынужден «приспосабливаться»



к их копинг-поведению и системе требований. Родители же выстраивают свой стиль взаимодействия с ребенком в соответствии со своими совладающими механизмами.

Копинг-стиль отца и матери был взаимосвязан и с совладающим поведением ребенка-дезадаптанта:

- Конфронтативный копинг отца способствовал проявлению ребенком стратегий экстернализации – «кричу, чтобы выпустить пар»;
- Выраженная тенденция отца к поиску социальной поддержки не способствовала выбору стратегий решения проблем – тем реже ребенок «думал о том, что будет делать или говорить»;
- Использование отцами стратегий принятия ответственности и планирования решения проблем, приводило к тому, что дети больше «злились на себя за то, чего не должны были делать», т.е. интернальная позиция отцов формировали интернальность у детей;
- Склонность к положительной переоценке у отцов приводила к формированию стратегий интернализации у их детей;
- У матерей, демонстрирующих большее принятие ответственности, дети меньше дистанцируются - реже склонны «говорить себе, что это не имеет значения» или «что мне все равно»;
- Выраженная тенденция матерей к положительной переоценке способствовала проявлению у ребенка стратегий экстернализации – «кричу, чтобы выпустить пар»;
- У матерей, склонных к планированию решения проблем, дети реже используют дистанцирование – «говорю себе, что это не имеет значение» и реже считают, что «могут изменить ситуацию».

Результаты данного исследования позволяют сделать вывод о том, что паттерн копинг-поведения ребенка формируется под воздействием ряда факторов, среди которых семейным процессам принадлежит ведущая роль. В

когнитивно-поведенческом подходе каждого индивида рассматривают как самостоятельную данность, а взаимное коммуницирование в семье - как стимул и дополнение к развитию другого. «Социальное научение» в таком случае происходит в зависимости от подкрепления родителем поведения ребенка.

Если же рассматривать семью, с точки зрения системного подхода, то «симптоматическое поведение» одного члена семьи является результатом нарушения всей системы отношений. Если рассматривать «симптом» в семейном контексте, тогда получается, что «беды приходят не к человеку, а к семьям». И «идентифицированный пациент» лишь семейный «козел отпущения», открыто страдающий за всех, на что указывают «узоры поведения» членов семьи в стрессе. Исследование копинг-поведения у детей с девиантным поведением наглядно подтвердило эти точки зрения, как на интрапсихическом, так интерперсональном уровне - нарушенные отношения с родителями сформировали неадекватные способы реагирования на стресс у ребенка, где личность родителя - в данном случае его копинг-стиль, превращается в фактор внутренних, психологически мотивированных условий развития и адаптации ребенка (т.е. «какова жизнь ребенка - таков и ее копинг»).

### **Литература**

1. Михайлова Н.Ф., Истомина С.Л. Процессы адаптации в семьях здоровых и больных невротиками //Обзор психиатрии и медицинской психологии им. В.М.Бехтерева, 1996 - № 3-4, с. 50-52.
2. Михайлова Н.Ф., Голубцова Е.В., Трофимова Н.С. Агрессивное и совладающее поведение у подростков социального риска //Материалы научно-практической конференции: Ананьевские чтения - 2003 (Б.Г.Ананьев и комплексные исследования человека в психологии) – Санкт-Петербургский университет, 2003, с. 283-284.

3. Михайлова Н.Ф., Машталь О.Ю., Сорокина А.В. Влияние копинг-стиля родителей на формирование механизмов совладания у детей // Материалы научно-практической конференции: Ананьевские чтения - 2004 (Юбилей кафедры медицинской психологии и психофизиологии) – Санкт-Петербургский университет, 2003, с.417-420.
4. Сирота Н.А. Копинг-поведение в подростковом возрасте: Автореферат дисс. докт.мед.наук.- СПб., 1994.
5. Kliewer W. Coping in Middle Childhood: Relations to Competence, Type A Behavior, Monitoring, Blunting and Locus of Control // Dev. Psychol. -1991. – V.27, № 4. – P.689-697.
6. Sek H. Life stress in various domains and perceived effectiveness of social support // Polish Psychol. Bull. - 1991. - V.23 (3). - P.151-161.

## **Социальная психология**

**Базаров Т.Ю., Базарова К.Т.**

### **Лидерство и руководство: реинтерпретация традиции и рефлексия новой ситуации**

Тема соотношения руководства и лидерства является классической для социальной психологии. В последние годы ее обсуждение выглядит либо как схоластический и абстрактный разговор, либо как необходимая дань истории. Дело в том, что на вопрос о различиях между феноменами руководства и лидерства разные авторы отвечали по-разному: кто-то эти два понятия отождествлял, кто-то совершенно четко выделял существенное в каждом из них, кто-то настаивал на том, что они дополняют друг друга (Г.М. Андреева, Б.Д. Парыгин, Р.Л. Кричевский, Е.М. Дубовская, Ф. Фидлер). Однако сегодня явно недостаточно соответствующих указаний на общность и различия рассматриваемых феноменов. Современная практика управления, все больше приобретающая черты проектного менеджмента, требует реинтерпретации прежних закономерностей и научной рефлексии новой ситуации в сфере лидерства и руководства.

Почему феномен лидерства, а впоследствии и руководства, вызывает научный и практический интерес на протяжении всей истории существования организованных сообществ людей? Во-первых, потому, что всюду, где собираются вместе более двух человек, возникает феномен лидерства [10]. Во-вторых — потому, что люди, входящие в одну группу, не могут там находиться в одинаковых

позициях по отношению как к тому, чем занята группа, так и друг к другу [19]. С появлением крупных промышленных предприятий, имеющих ключевое значение для целых государств, объектами внимания исследователей лидерства становились руководители этих предприятий. Возникновение менеджмента как самостоятельной научной дисциплины символизировало смещение внимания к небольшим организациям и их руководителям как объектам исследования.

Существуют различные определения лидерства. Так, Б.Д. Парыгин определяет лидерство как один из процессов организации и управления малой социальной группой, способствующий достижению групповых целей в оптимальные сроки и с оптимальным эффектом, детерминированный господствующими в обществе социальными отношениями [18]. С точки зрения Ж. Блонделя, лидерство есть указание направления, на которое, в конечном счете, нацелено действие [4]. По мнению других авторов, процесс стихийного, спонтанного руководства коллективом со стороны наиболее авторитетных его членов. К наиболее общим определениям лидерства можно отнести каноническое представление о том, что речь идет об отношениях доминирования и подчинения, влияния и следования в системе межличностных отношений в группе [20]. С точки зрения Р. Холла, ключевой характеристикой лидерства является то, что это особая форма власти, тесно связанная с формой влияния – это основанная на личных качествах лидера способность вызывать добровольное согласие последователей по широкому кругу вопросов [22]. Нередко под лидерством понимается процесс социального влияния, в котором один человек может привлечь помощь и поддержку других в выполнении общего задания [25]. Если обобщить представленные точки зрения, можно увидеть, что рассмотрение лидерства и руководства всякий раз указывает на необходимость зафиксировать наличие следующих элементов исследовательской ситуации: *лидер*

(руководитель) и его характеристики, *последователи* (подчиненные) и их особенности, а также «*социальный контекст*» (организация и ее внешняя среда), который выступает условием осуществления изучаемого феномена.

Лидер и его особенности являются предметом социально-психологических исследований в рамках различных научных школ и направлений [23,31,32]. Предполагается, что индивидуальные характеристики лидера имеют решающее значение для успешного осуществления лидерской деятельности. Данное предположение отвечает постоянной высокой потребности общества и отдельных социальных организаций в поиске и отборе успешных лидеров [5,14,30]. Несмотря на широкую распространенность данного подхода, остается проблематичной возможность составления перечня универсальных индивидуальных характеристик, соответствие которым однозначно свидетельствовало бы об успешности лидерской деятельности [1,13].

Группа последователей (подчиненных – в случае руководства) и ее характеристики также в ряде направлений рассматриваются как важнейшая детерминанта успешности лидерства [8,19]. Более того, удовлетворенность членов группы принято считать одним из основных критериев успешности деятельности лидера [2,15]. К данному элементу исследовательской ситуации относятся такие характеристики группы, как групповая сплоченность, уровень развития группы, групповые ценности, нормы и ожидания, ролевое распределение в группе, система межличностных отношений внутри группы (в том числе культурно обусловленных). Взаимодействие лидера и группы как процесс осуществления лидерства описывается в западной и отечественной социальной психологии стилями лидерства [11,16], направленностью поведения лидера [29], различными каналами обмена лидеров и последователей [15,21,27].

Внешние условия функционирования группы, в качестве элемента феномена лидерства, не сводимого к

другим элементам, включают свойства социальной организации, в рамках которой действуют лидер и группа последователей [18,24]. К внешним условиям можно отнести также статус и полномочия лидера и группы, особенности целей и задач, стоящих перед группой и социальной организацией в целом. Выполнение задачи традиционно считается вторым важнейшим признаком успешности лидерства.

Существуют исследования, результаты которых свидетельствуют о неразрывной связи указанных структурных элементов между собой. Первая попытка выявить взаимосвязь такого рода была предпринята Ф. Фидлером в «вероятностной теории лидерства» [26], объединяющей индивидуальные характеристики (ориентацию на задачу либо на отношения), ситуационные характеристики (позиция власти, структурированность задачи), а также отношения в системе «руководитель—подчиненные». Значение теории Ф. Фидлера в исследовании лидерства признается исследователями очень большим. Так, М. Chermers в своем обзоре теорий лидерства отдельно характеризует период до «вероятностной теории» Ф. Фидлера как «блуждание в глуши» [25].

Взаимосвязь отдельных элементов процесса лидерства выделяется и в отечественной социальной психологии. По мнению Б.Д. Парыгина, существует три основных ступени дифференциации лидерства [17]:

- по содержанию деятельности: а) лидер-вдохновитель, предлагающий программу поведения; б) лидер-исполнитель, организатор выполнения уже заданной программы; в) лидер, являющийся одновременно как вдохновителем, так и организатором.
- по стилю руководства: а) авторитарный лидер, б) демократический, в) совмещающий в себе элементы того и другого стиля.
- по характеру деятельности: а) универсальный, то есть постоянно проявляющий свои качества лидера, б)

ситуативный, то есть проявляющий эти качества лишь в определенной, специализированной ситуации.

Ю.Н. Емельянов выделяет различные лидерские роли по функциональному основанию и осуществлению [10]: лидер-администратор (координирует деятельность), лидер-планировщик (разрабатывает методы и средства достижения общих целей), лидер-политик (устанавливает цели и основные линии поведения группы), лидер-эксперт (источник достоверной информации), лидер как представитель группы во внешней среде (официальное лицо), лидер как регулятор отношений внутри группы (все или часть отношений в группе проходит через лидера), лидер как источник поощрений и наказаний (контроль за деятельностью участников группы), лидер-третейский судья и миротворец (урегулирование отношений внутри группы), лидер – символ группы (для взаимодействия с другими социальными группами), лидер как отменяющий индивидуальную ответственность фактор (важно для членов группы), лидер – проводник мировоззрения (источник групповых ценностей и норм), лидер как отец (фокус положительных эмоций коллектива), лидер – «козел отпущения» (мишень для агрессии со стороны членов коллектива). Как видно из этого перечня, часть функций накладывается на лидера «силой обстоятельств» или подчиненными.

Основные запросы практики, на которые исследователи искали ответ в области лидерства — это проблемы:

- эффективности лидерства (то есть определение условий, которые обеспечивают успешность лидерского поведения, а также того, в чем заключается суть понятия «успешность» («эффективность»));
- поиска эффективного лидера (то есть определение условий, которые позволяют четко спрогнозировать, что конкретный индивидуум успешно займет лидерскую позицию, а также достигнет в позиции руководителя поставленной цели).



Если первая проблема в социальной и организационной психологии разрешена - критериями успешности традиционно считаются достижение группой поставленной задачи и удовлетворенность членов группы работой [1,2,15], то проблема поиска эффективного лидера по-прежнему остается актуальной и востребованной. Указание на высокую значимость «ситуационных факторов» успешности лидерской деятельности (внешние условия, характеристики группы, особенности взаимодействия лидера и группы) не снимает, по всей видимости, необходимости дальнейшего исследования индивидуальных детерминант успешности лидерства.

В настоящее время ключевым и актуальным для целей практической деятельности становится вопрос, каким образом подбирать или «выращивать» высокоэффективных лидеров, которые соединяли бы в себе черты, как *лидера*, так и *руководителя*. Данная проблема особенно характерна для крупных компаний, поскольку, как показала практика назначения кандидатов на руководящую позицию, параметры подбора наиболее подходящего кандидата нередко рассогласовываются с результатами его работы. Почему так происходит? Возможно, это связано с тем, что ключевыми параметрами отбора на руководящие позиции выступают знания, умения, навыки и опыт работы в соответствующей профессиональной области. Совершенно очевидно, что такой подход скорее всего является парциальным, т.к. базируется на представлении о том, что эффективное руководство может быть обеспечено исключительно благодаря экспертной компетентности лица, принимающего управленческие решения. Однако системное представление об управлении (начиная с исследований Ф. Фидлера) предполагает наличие не просто компетентности руководителя двух разных типов — экспертной и эмоциональной, но и разную степень их выраженности. При пересечении этих двух шкал — эмоциональной компетентности и экспертной компетентности — мы получаем четыре стадии развития

лидера (см. рис. 1). При этом о лидере мы начинаем говорить только в верхней половине системы координат, т.е. при высоком уровне развития эмоциональной компетентности. Однако для высокоэффективного лидера важно одновременное развитие как эмоциональной так и экспертной компетентности.



**Рис. 1.** Стадии развития лидера

Эмоциональная компетентность («эмоциональный интеллект») подробно исследуется в работах Д. Гоулмана [6], который считает, что именно высокий уровень развития данной компетентности превращает обычных лидеров-руководителей в эффективных. Под эмоциональным интеллектном подразумевается способность лидера управлять эмоциями как своими, так и других людей, умение устанавливать контакт и строить отношения с различными типами людей, мотивировать их, создавать «общее видение будущего». Считается, что «разделяемое будущее» повышает чувство взаимного доверия в группе и позволяет ее членам лучше справляться с широким спектром как деловых (инструментальных), так и социальных (эмоциональных) ситуаций [28]. Исследования соотношения между

специальными знаниями и интеллектуальными способностями выдающихся лидеров с одной стороны, и их эмоциональным интеллектом – с другой, проведены под руководством Д. Гоулмана, позволили выявить существенные закономерности. В частности, о каком бы уровне управления ни шла речь, значение эмоционального интеллекта в два раза превышало важность всех прочих составляющих, которые необходимы для достижения поставленных целей. При сопоставлении успешных руководителей высшего звена управления с их коллегами, показавшими «средние» результаты, оказалось, что почти 90% индивидуальных различий касаются элементов эмоционального интеллекта, а не когнитивных способностей [6].

Каким же образом можно решать проблему лидерства в современных организациях? Во-первых, путем *поиска и подбора кандидатов*, у которых в одинаковой степени были бы хорошо развиты как инструментальная, так и эмоциональная компетентности. Во-вторых, *развивая данные компетентности у потенциальных лидеров*. В-третьих, создавая такие команды, в которых выполнение лидерских функций не было бы сконцентрировано на одном лидере, а было *распределено между всеми участниками* групповой деятельности.

Безусловное достоинство первого подхода – это достаточно развитый уровень необходимых компетентностей кандидата. Но недостаток его в том, что такого профессионала очень сложно найти и он может очень дорого стоить. Какие действия предпринимают компании, осуществляя данный подход? Многие успешные организации решают эту проблему, создавая модели компетенций. Они исходят из определения ключевых моментов предстоящей деятельности и затем интервьюируют работников с целью сравнения подхода успешных и не очень успешных работников к исполнению своих обязанностей. По итогам таких интервью выявляются ключевые компетенции лидера.

При этом в каждом конкретном случае набор компетенций, из которых будет состоять модель, зависит от организации и от того, какой уровень лидерства представляется необходимым и достаточным. Обобщение имеющихся данных (по материалам выпускных работ слушателей курса профессиональной переподготовки факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова за 2002—2006гг.) свидетельствует о том, что в современных российских организациях модели компетенций, как правило, включают такие элементы как концептуальное мышление, умение обучать и давать четкую обратную связь, талант работать в разных группах и командах, умение эффективно управлять организационной культурой и внутрисполитическими отношениями.

Реализация второй стратегии, связанной с развитием лидерского потенциала сотрудников организации, не в последнюю очередь актуализируется в связи с демографической ситуацией в стране: снижение рождаемости и увеличение доли пожилых людей в составе населения [5]. Многие компании, сталкиваясь с проблемой дефицита кадров, начинают осознавать, что человеческий ресурс становится важным капиталом компании. Если раньше руководители легко принимали решение об увольнении сотрудников, то в последние годы ценность сотрудников настолько возросла, что важным аспектом в управлении становится обучение и развитие персонала. В первую очередь это относится к развитию лидеров внутри организации, за счет которых она и становится эффективной. Поэтому для большинства организаций теперь критически важно понимать, каким образом развивать лидерские качества среди своих сотрудников. Исследования *Hay Group* убедительно свидетельствуют о том, что организации, которые наиболее успешно развивают лидерство внутри организации, исходят из ряда основополагающих элементов в подходе к развитию лидеров. Все они включают следующие элементы: оценка влияния мотивов и стилей на организационный климат, модели компетенций, эмоциональный интеллект, постоянное

развитие и обучение, поощрение сотрудников по результатам оценки деятельности (рис. 2).



**Рис. 2.** Путь развития эффективности лидеров

Третья стратегия может быть обозначена как распределенное лидерство. Феномен распределенного лидерства нередко описывается через характеристику ситуации, когда все члены группы (команды) полностью включены в процесс функционирования и развития и гибко применяют лидерское влияние в стиле «по необходимости». Распределенное лидерство включает процессы взаимного влияния среди членов команд, где посредник и цель влияния изменяются в зависимости от природы конкретной ситуации, а также от возможностей членов команды.

Согласно исследованиям Т.Ю. Базарова и его учеников, проведенным в 2005г. на материале спортивных команд (рукопись), ключевым моментом в осуществлении распределенного лидерства выступает разделение власти. Причем власть интерпретируется не столько в смысле влияния, сколько в значении возможностей и общности контекста. Первое условие распределенного лидерства – расширение возможностей каждого осуществлять лидерские функции. Следующим шагом к развитию распределенного лидерства является расширение возможностей всей команды. В ситуации распределенного лидерства члены команды обретают возможность действительно пользоваться

условиями, которые создают лидеры в каждой конкретной ситуации.

Быть лидером – это значит «видеть и быть в контексте». Важно в нужный момент уловить контекст и через него влиять на действия других участников. Увидеть возможности в ситуации и реализовать их для других — основное, что делает ситуационный лидер. Иначе говоря, быть лидером – значит видеть возможности и действовать, реализовывать эти возможности через других. Из множества возможностей в данной ситуации лидер выбирает одну. Он создает событие, передавая управление ситуацией другим. Лидер как бы говорит: «Я нашел, что надо делать», а остальные отвечают «Да, мы поняли. Мы готовы так действовать, мы знаем, что от нас требуется дальше». Лидер может видеть 100 возможностей, но он выбирает одну (вполне возможно и самую простую) и отдает свое лидерство другим, которые дальше приводят замысел в действие.

Т.Ю. Базаров выделяет пять основных условий распределенного лидерства:

1. Равновесие власти. Не может быть так, что кто-то имеет власть, а кто-то нет.
2. Разделенная цель. Члены команды могут использовать разные тактики, но встраивают их в один контекст.
3. Разделение ответственности. Каждый член команды ответственен за работу команды. Каждый член команды принимает активное участие в общем деле и ответственен за свой индивидуальный вклад.
4. Уважение к каждому члену команды. Каждый член команды приносит в нее ценные навыки и знания.
5. Создание возможностей друг для друга. Члены команды передают друг другу роль лидера в соответствии с требованиями данного момента. Каждый готов и солировать, и выступить в роли аккомпанемента по отношению к партнеру.

Развитие распределенного лидерства предполагает постоянное усилие со стороны членов команды,

направленное на включение в лидерское поведение (и влияние на команду). Такую цену можно заплатить и выиграть в ситуациях, контекст которых требует широкого взаимного приспособления и поддержки. Самый яркий пример реализации распределенного лидерства – футбольная команда. Почему оно так необходимо в футболе? Каковы отличительные черты задач, при решении которых возникает распределенное лидерство? По мнению авторов исследования, речь идет о тех задачах совместной деятельности, которые характеризуются взаимозависимостью участников и необходимостью решать сложные творческие задачи в ограниченный промежуток времени.

Чем выше степень взаимозависимости между заданиями, которые имеются у членов команды, тем больше необходимость в развитии распределенного лидерства. В случае футбола очевидно, что удаление одного игрока с поля ведет к перестройке игры всей команды. Взаимозависимость в команде из 11 человек – непосильная задача для одного лидера. Здесь каждый игрок зависит от другого: защита — от нападения и полузащиты, каждый защитник — от другого защитника, нападающий — от другого нападающего, вратарь — от защиты. Взаимозависимость невозможна без эффективной организации лидерства.

Чем более творческая и оригинальная задача стоит перед командой, тем больше необходимость в развитии распределенного лидерства. Футбольная команда решает множество творческих задач за игру. Футбол часто сравнивают с шахматами. Не случайно популярны такие виртуальные игры как «футбольные шахматы», «интеллектуальный футбол», в которых играющие, подобно шахматистам, решают за «футболистов» на виртуальном поле, кому «дать пас» и как «перестроиться» и могут думать над этим даже более суток. Но самое важное в том, что играющие в футбольные шахматы решают что делать за каждого из «футболистов», имея в своей голове одно общее решение, которому они могут подчинить на «поле» каждого.

Тут есть один лидер – сам играющий, в реальном же футболе множество творческих задач требует участия множества лидеров.

Чем более сложна задача, над которой работает команда, тем менее вероятно, что один член команды сможет эффективно вести всю команду к ее решению. Чем более критически важным представляется задание для команды, чем больше возрастает важность успеха, тем больше проявляется необходимость в развитии распределенного лидерства.

Лидерство неизменно сопровождается ответственностью. И часто вся ответственность ложится на плечи лидера. Но только не в футболе! На примере этой игры мы видим, что в случае распределенного лидерства тут за результат ответственен каждый, ошибка любого «игрока» приводит к проигрышу, успех же или удачный выбор стратегии приводит к победе всей команды.

Чем выше срочность задания, тем больше необходимость в развитии распределенного лидерства. Если в сжатые сроки для команды решается — «все или ничего», а ситуации и мини-задачи требуют принятия решения за доли секунды, «игроку с мячом» необходимо стать лидером: быстро выбрать лучшую возможность и сделать все для ее исполнения.

В современных условиях соотношение понятий лидерство и руководство претерпевает ряд изменений. Во-первых, от современных руководителей ожидается проявление лидерских качеств. Предполагается, что успешность руководства связана не только с высоким уровнем знаний лидера организации в профессиональной области, но и значительно зависит от уровня развития эмоционального интеллекта. Во-вторых, одной из основных проблем, с которыми сталкивается лидер в новой ситуации, является необходимость постоянной корректировки программ деятельности организации. Деятельность современного лидера подвержена серьезным испытаниям:



долгосрочные программы, которые потребовали серьезных затрат, нередко оказываются бессмысленными в ситуации резких изменений. В третьих, новая ситуация предполагает использование новых форм коллективной деятельности. В организациях, существующих в изменяющемся мире, централизованное управление уступает место распределенному лидерству, предоставляющему последователям (подчиненным) необходимую степень свободы в выборе способов индивидуальной деятельности при условии достижения совместного результата, соответствующего заданным параметрам.

### Литература

1. *Андреева Г.М.* Социальная психология. М., 2000.
2. *Блондель Ж.*, Политическое лидерство. М., 1992.
3. *Базаров Т.Ю.* Социально-психологическая ориентировка непосредственного руководителя трудового коллектива. Автореф. дис. ... канд. психол. Наук. М., 1981.
4. *Базаров Т.Ю., Нестик Т., Козева А., Ладионенко М.* Информационно-аналитический бюллетень. №5. М. ; СПб., 2005 (рукопись).
5. *Виханский О.С., Наумов А.И.* Менеджмент: Учебник. М., 1999.
6. *Джуэлл Л.* Индустриально-организационная психология. СПб., 2001.
7. *Донцов А.И.* Психология коллектива (Методологические проблемы исследования): Учеб. пособие. М., 1984.
8. Государство. Антропоток: Доклад Центра стратегических исследований Приволжского федерального округа. Н. Новгород; М., 2002.
9. *Гоулман Д.* С чего начинается лидер // С чего начинается лидер: Сб. М., 2005.
10. *Емельянов Ю.Н.* Руководство коллективом как проблема социальной психологии. М., 1971.
11. *Журавлев А.Л.* Стиль руководства для управления социально-психологическим климатом производственного коллектива // Социально-психологический климат коллектива: теория и методы изучения. М., 1979.
12. *Журавлев А.Л.* Социально-психологические особенности совместной деятельности бригады // Социально-психологические проблемы бригадной организации труда. М., 1987.
13. *Занковский А.Н.* Организационная психология. М., 2000.

14. *Кричевский Р.Л., Дубовская Е.М.* Социальная психология малой группы: Учеб. пособие для вузов. М., 2001.
15. *Карлоф Б., Седерберг С.* Вызов лидеров. М., 1996.
16. *Левин К.* Теория поля в социальных науках. СПб., 2000.
17. *Парыгин Б.Д.* Основы социально-психологической теории. М., 1971.
18. *Парыгин Б.Д.* Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории. СПб., 1999.
19. *Петровский А.В.* Вопросы истории и теории психологии: Избр. труды. М., 1984.
20. Психология. Словарь / Под общ. Ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М., 1990.
21. *Свенцицкий А.Л.* Социальная психология: Учебник. М., 2003.
22. *Холл Р.Х.* Организации: структуры, процессы, результаты. СПб., 2001.
23. *Bass В.М.* From Transactional to Transformational Leadership, Learning to share the vision // *Organisational Dynamics*. 1990. 8(3). P. 19—31.
24. *Bennis W.G., Nanus B.* Leaders: the Strategies for Taking Charge. N. Y., 1985.
25. *Chemers M.M.* Leadership Research and Theory: A Functional Integration // *Group Dynamics: Theory, Research and Practice*. 2000. Vol. 4(1) March. P. 27—43.
26. *Fiedler F.E.* Validation and extension of the contingency model of leadership effectiveness: A review of the empirical findings // *Psychological Bulletin*. 1971. 76. P. 128—148.
27. *Graen G.B., Uhl-Bien M.* Relationship-based approach to leadership: Development of leader-member exchange (LMX) theory of leadership over 25 years: Applying a multilevel multi-domain perspective // *Leadership Quarterly*. 1995. 6(2). P. 219—247.
28. *Hay Group*. What makes great leaders// <http://ei.haygroup.com/resources/>
29. *Kirkpatrick S.A., Locke E.A.* Direct and Indirect effects of 2 core charismatic Leadership Components on Performance and Attitudes // *J. of Applied Psychology*. 1996. Vol. 78. P. 36—51.
30. *Katz D., Kahn R.L.* The social psychology of organizations. N.Y., 1966.
31. *Kotter V.P.* What Effective General Managers Really Do // *Harvard Business Review*. 1982. 60(6). P. 156—167.
32. *Stogdill R.M.* Handbook of leadership. A survey of theory and research. N.Y.; L., 1974.

Чмыхова Е.В., Богоявленская Д.Б.

### **Междисциплинарная научно-практическая видеоконференция «Интеллектуальный потенциал российского общества: состояние и актуальные проблемы исследования»**

Содействие развитию интеллектуальных ресурсов страны и формирование общества, основанного на знаниях – важные для современной России задачи, которые требуют модернизации сферы образования. Россия фактически уже приступила к освоению модели всеобщего высшего образования. Три года подряд количество поступающих на первый курс вузов превышает число выпускников средних школ России, и с этим явлением приходится считаться. Необходимо тщательное и всестороннее изучение условий развития интеллектуальных способностей учащихся школ и вузов, разработка психолого-педагогического сопровождения учебного процесса.

Современная гуманитарная академия (СГА) ежегодно в апреле собирает ученых и преподавателей для обсуждения различных проблем, связанных с образовательным процессом. Эти встречи отличает междисциплинарный подход к заявленным в программе вопросам. Состоявшаяся 27 апреля 2006 года научно-практическая конференция была посвящена теоретическим и практическим аспектам изучения интеллектуального потенциала российского общества. В работе конференции, которая проходила одновременно в двух городах – в Москве и Санкт-Петербурге, соединенных телемостом, приняли участие научные сотрудники и

преподаватели Современной гуманитарной академии, Психологического института РАО, МГУ им. М.В. Ломоносова, Института мозга человека РАН, Института социально-экономических проблем народонаселения РАН, ГУ – Высшей школы экономики, Института истории естествознания и техники РАН, Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ, Тель-Авивского университета и др. Гостями конференции были сотрудники Психиатрического Института «Вилла Салюс» из Италии, представители Национального комитета «Интеллектуальные ресурсы России» – исполнительный секретарь В.И. Панов и программный директор Всемирного форума «Интеллектуальная Россия» А.Н. Гудков. Вели конференцию доктор биологических наук, профессор С.А. Чепурнов, доктор психологических наук А.Л. Венгер, доктор психологических наук, профессор, председатель Московского отделения Российского психологического общества Д.Б. Богоявленская.

На открытии с приветственным словом выступили ректор СГА М.П. Карпенко и научный руководитель Института мозга человека РАН Н.П. Бехтерева. М.П. Карпенко приветствуя участников конференции, отметил важность и актуальность заявленной темы. Ректор обратил внимание присутствующих на то, что недавно в Современной гуманитарной академии закончено масштабное исследование. Было опрошено несколько тысяч человек различного возраста, пола, мест проживания, получены очень интересные данные. Оказалось, что доля людей с высокими способностями составляет всего 10%. Одаренные люди, заметил М.П. Карпенко, сумеют учиться даже в плохих условиях, а вот для людей со средними способностями, которых по результатам исследования примерно 70%, нужна совершенная образовательная среда, индивидуальный подход к обучению. М.П. Карпенко подчеркнул, что нам придется давать высшее образование людям со средними способностями, и пожелал как можно дальше продвинуться в

области когнитивной нейрологии и психологии обучения. В своем телевизионном приветствии конференции Н.П. Бехтерева подчеркнула, что начато удивительно важное, сложное на длительный период времени дело. Это озвучивания того, что делает мозг, когда студент обучается. Н.П. Бехтерева заметила, что активно работающий мозг позволяет даже в глубокой старости быть мыслящим и интересным человеком, а значит высшие учебные заведения, фактически, готовят людей для долголетия.

Прозвучавшие далее выступления обозначили основные проблемы исследования интеллектуального потенциала России и его состояние на данный момент. Открывал конференцию доклад И.В. Усольцевой (СГА), в котором были представлены результаты изучения интеллектуального потенциала России, выполненного в СГА. Исследование получило широкий охват и масштабность, поскольку в настоящее время. СГА – уникальный вуз, имеющий огромное количество учебных центров и представительств по всей России. Максимальное количество данных было собрано в возрастной группе подростков, так как именно они составят основу развития интеллектуального потенциала России в ближайшем будущем. Теоретическим аспектам интеллекта был посвящен доклад Н.И. Чуприковой (ПИ РАО), которая обратила внимание присутствующих на то, что знания современного человека отрывочны, ему присуще так называемое «клиповое мышление», ранняя специализация. Но всякое развитие должно идти в направлении от общего к частному согласно всеобщему универсальному закону развития всех органических систем природы и общества. Поэтому задача развития интеллекта состоит не только в том, чтобы у человека был большой жизненный опыт и обширные знания, но, прежде всего в том, чтобы все это отложилось в его голове в форме упорядоченной системы.

Невозможно представить способность к интеллектуальному творчеству вне интеллектуальной деятельности, но и творческие способности умственными не

исчерпываются. Доклад Д.Б. Богоявленской (ПИ РАО) был посвящен последним данным по проблеме соотношения интеллекта и творческих способностей. Ею экспериментально установлено, что в зависимости от того, рассматривает ли человек решение проблемы как средство для осуществления внешних к познанию целей или оно само есть цель, определяется и судьба процесса. В первом случае он обрывается, как только решена проблема. Если же само познание есть цель – он развивается. Таким образом наблюдается феномен самодвижения деятельности, который приводит к выходу за пределы заданного. В этом выходе за пределы заданного, по ее мнению, и кроется тайна высших форм творчества. Вместе с тем, этот феномен не объясним только высотой интеллекта. То, что мы называем творческими способностями, считает Богоявленская, – это свойство целостной личности, отражающее взаимодействие когнитивной и аффективной сфер в их единстве. Рядом выступавших были предложены различные методы повышения уровня интеллектуального развития учащихся. Это доклады Е.Л. Яковлевой и Н.П. Локаловой (ПИ РАО), а также А.Л. Венгера (СГА). Сегодняшним студентам предстоит жить уже в другом по возрасту обществе. Теме интеллектуального потенциала старших возрастных когорт в Российской Федерации было посвящено выступление В.Г. Доброхлеб (ИСЭПН). Известно, что образованные, продолжающие получать новые знания и навыки, пожилые люди более успешно адаптируются к процессу старения. Л.М. Качалова (СГА) представила участникам конференции фильм о человеке, который в 81 год начал осваивать компьютерную грамотность, собирается получать высшее юридическое образование в СГА. Герой этого фильма, Г.П. Милорадов, также присутствовал на конференции. А.Н.Лебедев (ГУ– ВШЭ) предложил методику оценки личностных особенностей и интеллектуальных возможностей студентов. Конференция продолжилась в режиме прямого эфира из Санкт-Петербурга. С.Г. Данько в докладе

«Психофизиологические исследования креативного мышления: динамика ЭЭГ и локального мозгового кровотока», выполненного коллективом ученых Института мозга человека под руководством Н.П. Бехтеревой, отметил главную особенность данного исследования: «Мы стараемся выделить механизмы работы мозга непосредственно в деятельности с большей или меньшей креативной нагрузкой при максимальном уравнивании других потенциально влияющих факторов». По окончании доклада прошла дискуссия между Москвой и Петербургом с участием итальянских гостей. П. Пинелли и его коллеги (ПИ «Вилла Салюс», Италия) ознакомили аудиторию с методикой, позволяющей выявить ранние нарушения когнитивных функций мозга на любой стадии развития.

Ю.П. Лежнина (СГА) представила слушателям доклад о том, каким образом интеллектуальный потенциал региона влияет на его социально-экономические показатели. Завершало конференцию выступление И.В. Богданова (СГА), в котором он рассказал о системе массового тестирования студентов как механизме управления качеством образования в вузе и предложил сравнивать вузы друг с другом именно по динамике перемен, происходящих в интеллектуальной сфере выпускников.

В заключительном слове, подводя итоги целого дня работы, Д.Б. Богоявленская отметила, что все многообразие представленных сообщений, очень интересных, продуктивных, как бы они не были различны, отвечают на один и тот же извечный вопрос, заданный давно Петраркой – кто мы, что мы и куда идем. И психологические исследования, и социально-экономические отвечали на вопрос, что мы можем сделать, куда и как должно идти развитие нашей страны. Поэтому, все вместе мы, как представители сферы науки, выполняли свою гражданскую миссию, отвечая на этот актуальный и очень злободневный сегодня вопрос.

## **Критика и библиография**

**Грибанов Н.И., Герасимов О.В.**

### **Рецензия на книгу Г.В. Аكوпова «Проблема сознания в российской психологии»**

Проблема сознания является, без сомнения, центральной проблемой научного знания о человеке. Сознание, его сущность, происхождение, механизмы функционирования во многом по-прежнему представляют загадку, несмотря на многократные попытки психологии, философии, социологии и др. наук её разгадать. Обращение автора монографии к этой всегда актуальной теме тем более значимо в эпоху парадигмального кризиса отечественного гуманитарного знания, в т.ч. и знания психологического. Несмотря на определение предмета исследования как проблемы сознания в психологии, надо отметить, что автор выходит далеко за пределы предметной области собственно психологии и, тем самым, преодолевает узость частнонаучного подхода. Книга Г.В. Аكوпова - хороший пример междисциплинарного исследования, соединения достоинств философского и конкретно-психологического подходов. Это тем более важно, что философия и психология зачастую говорят о сознании на разных языках, во многих случаях упорно отказываясь понимать друг друга. Автор стремится преодолеть односторонность методологических подходов отечественной психологии к проблеме сознания, связанных с особенностью господствовавшей философии и построенной на её основе парадигмы психологической науки. Вместе с тем, это вовсе не означает разрыва с отечественной традицией. Напротив, автор подчёркивает, что, по словам А.Н. Леонтьева, "сознание было открыто Л.С. Выготским



для психологии как предмет конкретно-научного изучения" (с. 4).

Современное состояние отечественной науки о сознании автор характеризует как избыточную разноголосицу методологических традиций, впадающую в эклектику кризиса. Выходом из этой ситуации должно стать формирование новой отечественной парадигмы в изучении сознания. Предпосылкой для этого должна стать "пауза подведения итогов", хрестоматизация всего продуктивного, что было наработано за эти годы. Собственно, именно в этом видит главную задачу своей работы Г.В. Акопов. В рецензируемой монографии впервые в литературе предпринята столь успешная попытка синтеза теоретического наследия отечественной философии и психологии по проблематике сознания. Но подведение итогов - это не просто перечисление идей и концепций. Прежде всего, это выстраивание стартовых позиций новой научно-исследовательской программы. В ней, как утверждает Г.В. Акопов, сознание не должно исчезать или подменяться опосредованием.

Задачи исследования определили его структуру. Монографию можно условно разделить на две части, первая из которых затрагивает общетеоретические, а вторая – конкретно-прикладные аспекты проблемы сознания.

Характеризуя различные подходы к трактовке сознания, автор постоянно подчёркивает важность междисциплинарных исследований. Поэтому особое внимание он уделяет анализу не только собственно психологических концепций сознания Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и др., но и таких сравнительно мало рассматриваемых в психологии философско-психологических подходов к изучению сознания М.К. Мамардашвили, В.И. Молчанова, Г.Г. Шпета, М.М. Бахтина. Вместе с тем, как справедливо представляется автору, "очень важно сегодня для отечественной психологии отделить моменты органичного для психологии развития

тех или иных философских идей от искусственных философских привязок" (с. 13). Т.е. преодоление некоторого догматизма прошлой эпохи не должно обернуться "отлучением" философии от психологической науки. Однако, следует помнить, что множество аспектов (подходов) решения проблемы сознания не отменяет правомерность и необходимость изучения сознания как такового, как особого феномена психики.

Особое внимание уделяет автор проблеме определения сознания. Анализ литературы выявляет отсутствие общепризнанных его дефиниций. Многие из попыток определения сознания могут быть признаны неудовлетворительными по причине трудности выделить в них качественную специфику, сущностную характеристику сознания. Остальные же оставляют ощущение неполноты, недосказанности. Сам автор склонен присоединиться к определению А.В. Петровского как наиболее корректному с позиций научной логики. Наиболее перспективным здесь представляется путь, предложенный в монографии - путь определения сознания через определение тех психических процессов, которые входят в его структуру. Можно согласиться с автором, полагающим, что ключевой структурой сознания выступает свобода воли, где свобода понимается не только (и не столько!) как осознанная необходимость, но и как созданное самим человеком бытие (общественные отношения, мир культуры). Это показывает, что Г.В. Акопов принадлежит к той традиции изучения сознания, которая считает возможным его существование только в контексте социальной действительности. Исследование структуры сознания завершается описанием его функций и свойств. Автор выделяет традиционные и инновационные модели структурирования сознания, вводя в поле науки о сознании дискурсы метаописаний и полифонии.

Во второй части работы автор переходит от рассмотрения общетеоретических вопросов к конкретным аспектам проблемы сознания, рассматривая формы и

уровни сознания, взаимодействие сознания и рефлексии, сознания и языка. При этом авторский анализ не превращается в схоластическое теоретизирование: сложнейшие теоретические вопросы рассматриваются в привязке к практическим задачам, например, педагогическим. Здесь автор опирается на обширные эмпирические исследования учебно-профессионального сознания студентов.

Исследование вопроса о становлении сознания в рецензируемой монографии также опирается на обширный эмпирический материал по половозрастной психологии.

Особый интерес представляют главы работы, посвященные проблеме ментальности. Автор подчеркивает необходимость изучения ментальности не только в психологии, но и в других гуманитарных дисциплинах, прежде всего, в истории. Таким образом, проблема ментальности носит явно междисциплинарный характер, что, впрочем, не снимает актуальности ее собственно психологического исследования. Не мог обойти стороной автор и проблему провинциальной ментальности России, тем более, что Г.В. Акопов является основателем региональной научной школы; благодаря ему были успешно проведены четыре международные конференции «Провинциальная менталистика России в прошлом, настоящем и будущем». Это показывает глубокую связь общетеоретических установок автора и его подходов к решению конкретно-научных проблем, что лишний раз показывает продуктивность предлагаемых в работе подходов и методологических принципов.

Обращение автора к таким вопросам, как измененные состояния сознания и нарушения сознания, завершает анализ проблемы сознания в психологии, обеспечивает его полноту.

В целом, надо отметить, что авторский замысел успешно реализован. Г.В. Акопову действительно удалось представить панораму отечественной науки о сознании, обобщить ее достижения, способствовать преодолению некоторых односторонних подходов и, как мы надеемся,

действительно заложить основы новой парадигмы в изучении проблемы сознания («отечественной платформы», по выражению автора). Будучи, по нашему мнению, образцом междисциплинарного (философско-психологического) синтеза, данная работа вносит существенный вклад в развитие научного знания об исследуемом предмете.

# Информация о конференциях

Российский гуманитарный научный фонд  
Государственный университет –  
Высшая школа экономики  
(факультет психологии)  
2-3 ноября 2006 года проводят в г. Москве

## Всероссийскую конференцию «ПСИХОЛОГИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ»

Целью конференции является обсуждение современных подходов и обобщение результатов исследований, взаимообмен научно-практическим опытом в области психологии индивидуальности.

### **Направления работы конференции:**

- Методологические проблемы психологии индивидуальности
- Диагностика индивидуальности: современные подходы
- Внутренний мир человека как основа индивидуальности
- Мотивация, способности, переживания и воля в структуре индивидуальности
- Развитие индивидуальности на разных этапах онтогенеза
- Индивидуальность и культура
- Психофизиологические основы индивидуальности
- Проблема индивидуальности в парадигме дихотомии: душа – тело

**Федерация психологов образования России  
Министерство образования и науки РФ  
Департамент образования г. Москвы  
проводят 12-14 декабря 2006 г. в г. Москва**

### **III Национальную научно-практическую конференцию**

#### **«ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: Культурно-исторические и социально-правовые аспекты»**

Научная программа конференции предполагает работу в рамках некоторых наиболее важных направлений развития психологии в системе образования:

- психологическая служба в системе образования;
- психолого-педагогический мониторинг системы образования;
- психологическая работа с различными контингентами детей;
- фундаментальные психологические исследования образовательных систем и процессов.

**К празднованию своего 40-летнего юбилея  
факультет психологии  
Московского университета  
проводит 23-24 ноября 2006 года в г. Москве  
научную конференцию  
«Психология перед вызовом будущего»**

Предполагаемые темы научных заседаний.

- Фундаментальные вопросы психологии: история и современность.
- Клиническая психология и нейронауки: перспективы развития.
- Социальная психология в XXI веке.
- Состояние и перспективы развития прикладной психологии.
- Психология семьи и детства.
- Теория и практика психологии образования.
- Психология безопасности.

Планируется проведение круглого стола, посвященной памяти Л.С. Выготского «Основатели отечественной психологии и их вклад в становление психологической науки и практики».

## **Сведения о порядке подачи публикаций**

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

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

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

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

К статье прилагаются резюме объемом не более 0,5 страницы и ключевые слова, а также сведения об авторе (фамилия, имя и отчество, домашний почтовый адрес с индексом, телефон, специальность, ученое звание, место работы и должность, фотография в электронном формате TIF с разрешением не менее 300 dpi либо фотокарточка размером не менее 10×15 см).

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

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

По всем вопросам публикаций обращаться по адресу:  
344038, Ростов-на-Дону, пр. Нагибина, 13, ком. 218а,  
редакция журнала «Российский психологический журнал».  
Тел. (863) 243-07-67; факс (863) 243-08-05; E-mail: rpj@psyf.rsu.ru.



**Научно-аналитическое издание**

**РОССИЙСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ**

**2006**

**ТОМ 3 № 3**

Сдано в набор 03.08.2006. Подписано в печать 30.08.2006.  
Формат 62×94<sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Бумага офсетная. Гарнитура AGForeigner.  
Печать офсетная. Усл. п. л. 9,0. Уч.-изд. л. 5,97.  
Тираж 1000 экз. Заказ № 153.

Оригинал-макет и диапозитивы изготовлены ООО Фирма «Ирбис».

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

