

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ
БАЛТИЙСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АКАДЕМИИ
**Отделение личностного развития и
практической психологии**

**ВЕСТНИК
БАЛТИЙСКОЙ АКАДЕМИИ**

Вып. 21 - 1998 г.

К ДЕСЯТИЛЕТНЕМУ ЮБИЛЕЮ
КАФЕДРЫ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ
АРХИТЕКТУРНО-СТРОИТЕЛЬНОГО
УНИВЕРСИТЕТА - АЛЬМА-МАТЕР БАЛТИЙСКОЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АКАДЕМИИ

САНКТ-ПЕТЕРБУРГ

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ВЫПУСКА:

ВОЛКОВ И.П., ГРАНОВСКАЯ Р.М.,
ДМИТРИЕВА М.А., ОГАНЯН К.М., ТУТУШКИНА М.К.

Ответственный за выпуск доц. И.В. Ромазан
Секретарь В.И. Дворецкая
Компьютерный набор и верстка А.В. Малинин

РЕДАКЦИЯ ВЕСТНИКА:

- Главный редактор
-Зам. главного редактора
- Секретарь -

И.П. ВОЛКОВ
М.К. УТУШКИНА
Г.А. СТЕПАНОВА

БАЛТИЙСКАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ

Адрес редакции: 198005, Санкт-
Петербург, ул. 2-я Красноармейская д. 4
Кафедра практической психологии
Санкт-Петербургского государственного
Архитектурно-строительного университета (СПбГАСУ)
тел. (812) 259-49-15

Печатается на средства авторов выпуска и членские взносы ОЛР и ПП БПА

В36

© **М.К. ТУТУШКИНА**

© **РООУ БПА**

В $\frac{431622014-75}{С 96(03)-98}$ Без объявления

Научное издание БПА
ISBN 5-85029-077

Основано в июле 1995 г.
в Санкт- Петербурге

ВЕСТНИК БАЛТИЙСКОЙ АКАДЕМИИ
Вып. 21 – 1998

От редакционной коллегии выпуска	4
---	----------

1. ИСТОРИЯ ПЕРВОЙ В РОССИИ КАФЕДР ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ:

Тутушкина М.К. О кафедре практической психологии Архитектурно-строительного Университета.....	5
Волков С.А. Зачем инженеру нужна психология?	8
Гагин Ю.А. Практическая психология - актуальное направление антропологических инноваций.....	9
Лущикова И.М. Профессионализм, практическая направленность и доброжелательность кафедры.....	11
Кораблина Е.П. Практическая психология: прошлое, настоящее, будущее... ..	11
Гулина М.А. Поздравление с Юбилеем	12

2. НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПЕРВОЙ КАФЕДРЫ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ В РОССИИ:

Соловьева Е.А. Средовая психология - старая новая наука	13
Ромазан И.В. Социальные ориентации студентов инженерно-строительных специальностей	16
Тимошенко Р.А. Шаг к саморазвитию индивидуальности.....	19
Лобанова Ю.И. Уровневая организация рефлексивного механизма	22
Волков С.А. Обобщенные результаты обработки рисуночных тестов	25
Брмак Е.С. Опыт исследования графической деятельности в связи с изучением интеллектуальных особенностей студентов технических вузов.....	29
Артемьева В.А., Годлиник О.Б. Основные направления изучения психологии творчества	32
Хвостиченко Т.Б. Психологический анализ групп подростков, пользующихся компьютером	35
Мязина М.Б. К вопросу об условиях возникновения психологических барьеров в учебной деятельности	39
Козлова Ю.Л. Успехи представление о нем	40
Капустина А.П. Проблемы некомпетентности общения в школе	42
Морозова И.В. Некоторые подходы к трактовке индивидуальности	45
Гулина М.А. Концептуальные ценности психоаналитического, бихевиористического, когнитивного и гуманистического подходов в психологическом консультировании:.....	48
Кораблина Е.П., Посохова С.Т., Боровикова Н.В. Динамика восприятия своего будущего ребенка беременной женщиной.....	53
Рудкевич Л.А., Борисова И.Ю. Конституциональные особенности динамики суточной активности.....	55

ОТ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ ВЫПУСКА

Настоящий выпуск № 21 Отделения личностного развития и практической психологии БПА посвящен юбилейной дате -10-летию открытия кафедры практической психологии Государственного Архитектурно-строительного Университета г. Санкт-Петербурга.

Кафедра была открыта в октябре 1988 года как межвузовская на базе ЛИСИ. Это была первая кафедра практической психологии в Советском Союзе.

В нашем журнале мы рассказываем об истории и значении кафедры в развитии психологической науки и высшего технического образования. В выпуске помещены статьи преподавателей и аспирантов кафедры, а также членов БПА - друзей и коллег кафедры.

На базе кафедры пятый год успешно работает Отделение личностного развития и практической психологии БПА.

Мы поздравляем коллектив кафедры и ее друзей с Юбилеем и желаем дальнейших творческих успехов.

Председатель ОЛР и ПП
Ученый секретарь
Секретарь

М.К. Тутушкина
И.В. Ромазан
В.И. Дворецкая

1. История первой в России кафедры практической психологии

О КАФЕДРЕ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ АРХИТЕКТУРНО-СТРОИТЕЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА

Доктор психол. наук, профессор М.К. Тутушкина

Формирование и повышение психологической культуры у специалистов технического профиля оказалось проблемой номер один в середине восьмидесятых годов нынешнего столетия. Многие из них становились руководителями самого высокого ранга, совершенно при этом не ориентируясь в психологии управления. Практика настоятельно требовала необходимости психологической подготовки студентов, аспирантов и преподавателей технического вуза. Какой же раздел психологии им преподавать? Многие считали, что нужно учить технических специалистов инженерной психологии, подразумевая под этим психологию инженера, а также эргономике как дисциплине о труде. У нас возникла другая идея на основе многолетнего опыта преподавания психологии в техническом вузе - преподавать всем студентам курс **практической психологии**, в котором бы объединялись знания из различных областей психологии с целью практического решения проблем, возникающих у человека в различных сферах его жизнедеятельности: личной, профессиональной и бытовой. Вокруг этой идеи объединились преподаватели психологии и педагоги таких технических вузов как ЛЭТИ, ЛИСИ, ЛМИ, ЛИАП и ЛКИ. Энтузиастами-организаторами были проф. М.К. Тутушкина, доц. С.А. Волков, асе. М.А. Гулина, ст. преп. В.П. Мальцев, асе. Е.П. Кораблина.

Возникла идея организации межвузовской кафедры, пять перечисленных выше вузов дали свое письменное согласие участвовать в создании такой кафедры. Ленинградский инженерно-строительный институт лице ректора проф. Г.Н. Шоршнева предложил создать кафедру на его базе, т.е. выделил очень дефицитное - помещение для кафедры. И в августе 1988 г. Государственный комитет по образованию издал постановление о создании межвузовской кафедры практической психологии. В октябре 1988 г. ректором ЛИСИ Г.Н. Шоршневым был подписан приказ о создании кафедры. Кафедра начала работать в следующем составе: доценты С.А. Волков, Ю.А. Гагин, М.Ю. Ронгинский, Г.А. Андреева, ассистенты М.А. Гулина, Е.П. Кораблина, Е.А. Соловьева. Заведующей кафедрой была назначена проф. М.К. Тутушкина.

Первый период работы кафедры был связан с преодолением больших трудностей организационного характера, ограниченной сферы учебного процесса - факультеты повышения квалификации преподавателей, аспиранты и небольшие факультативы у студентов. Кафедре необходимо было сформировать свои учебные программы для всех категорий обучающихся. И в первую очередь в результате активной совместной работы преподавателей нами была составлена и предложена программа непрерывной психологической подготовки студентов технического вуза.

Мы считаем и практика подтвердила это, что студентам надо преподавать психологию все пять лет обучения их в вузе для того, чтобы сформировать психологическую культуру, которая состоит из 3-х основных элементов: познание себя, другого человека и умение управлять своим поведением, эмоциями, процессом общения.

Мы начали вести обязательный курс по психологии для студентов дневного отделения с первого курса для того, чтобы помочь студентам лучше адаптироваться к условиям вуза. Решили не проводить занятия в лекционных потоках, а только в семинарских группах, чтобы преподаватель-психолог был ближе к своим ученикам и мог бы им при необходимости оказывать психологическую помощь и вести индивидуальное консультирование. Изучение психологии мы начинаем с составления психологического портрета, что является курсовой работой студента.

Далее, на последующих, втором и третьем курсах студенты проходят курсы по выбору: психология общения и психология инженерного творчества. На четвертом курсе обязательным является изучение психологии управления и самопрезентации для подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности. В этом курсе используются элементы социально-психологического тренинга и ролевых игр.

Кафедра ведет активную научно-методическую работу по совершенствованию учебных программ, а также издает учебно-методическую литературу в помощь студентам и аспирантам. Всего за 10 лет нами издано 20 наименований методичек.

Научная работа кафедры ведется по направлению развитию индивидуальности в процессе профессиональной подготовки. Нами разработана программа комплексного научного исследования, в реализации которой принимают активное участие все преподаватели и аспиранты кафедры. Очень успешно были защищены кандидатские диссертации нашими преподавателями М.А. Гулиной, Е.П. Кораблиной, Е.А. Соловьевой, И.В. Ромазан. Сейчас на защиту диссертации выходят Ю.И. Лобанова и Е.С. Ермак.

В недрах кафедры были заложены основы докторских диссертаций. Успешно защитил докторскую диссертацию по педагогике Ю.А. Гагин, накануне защиты докторской по психологии М.А. Гулина, готовят диссертации Е.П. Кораблина и Е.А. Соловьева.

При кафедре была открыта аспирантура по специальности - психология труда, инженерная психология. Сейчас на кафедре 7 аспирантов, еще готовятся к поступлению в аспирантуру четверо. Наши аспиранты активно ведут научные исследования, выступают с докладами на конференциях, регулярно публикуют результаты своих исследований на страницах Вестника БПА, в чем можно убедиться, прочитав наш юбилейный Вестник.

Кафедра с удовольствием откликнулась на предложение президента БПА проф. И.П. Волкова создать на нашей базе отделение БПА. Вот уже пятый год это отделение хорошо работает сначала под названием отделения личностного и профессионального развития, а теперь — личностного развития и практической психологии. В нашем отделении тесно сотрудничают академики БПА из Санкт-

Петербурга, Москвы, Киева, Харькова и Лондона. Мы регулярно издаем два раза в год Вестник БПА и представляем научные школы наших академиков, проводим конкурсы по пяти номинациям.

На кафедре практической психологии в течение 10 лет складывалась научная школа, в основе которой лежит разработка концепции практической психологии как теоретико-прикладной дисциплины, проблемы формирования и развития индивидуальности в процессе образования, психосемиотического направления, связанного с вопросами экологической и средовой психологии.

Наши взгляды и подходы отражены в десяти книгах, выпущенных издательствами СПбГАСУ, "Филинь", "Дидактика плюс". Это все книги по разным направлениям практической психологии: три учебника по практической психологии, практическая психология для преподавателей, для менеджеров и, наконец, последняя книга "Психологическая помощь и консультирование в практической психологии". Фактически каждый год мы издавали по одной книге коллективом авторов, основной костяк которого составляют наши преподаватели.

Хотелось бы особое внимание уделить нашим преподавателям и аспирантам — энтузиастам своего дела, которые несмотря на все трудности в современном вузовском обучении с большой отдачей и на высоком профессиональном уровне относятся к своему делу. Доценты Сергей Александрович Волков и Елена Анатольевна Соловьева работают на кафедре со дня ее основания. Е.А. Соловьева защитила кандидатскую диссертацию по психологии, получила ученое звание доцента, прекрасный секретарь кафедры, работает над докторской диссертацией. Сергей Александрович очень интересно читает курс по выбору — психология инженерного творчества. Ирина Владимировна Ромазан была нашей аспиранткой, а сейчас — доцент кафедры, прекрасный психолог-консультант и организатор научной работы на кафедре. Римма Алексеевна Тимошенко приехала к нам из Одессы и очень хорошо вписалась в наш коллектив. Римма Алексеевна высококвалифицированный психолог, владеющий методами социально-психологического тренинга, современными активными методами обучения студентов.

Елена Станиславовна Ермак — специалист по психодиагностике, ею проведено интересной экспериментальное исследование по изучению особенностей интеллекта студентов технического вуза.

Юлия Игоревна Лобанова — молодой ассистент, после успешного окончания аспирантуры преподает психологию нашим студентам, используя в процессе обучения результаты своего экспериментального исследования по психологическим механизмам рефлексии.

Наши аспиранты работают над своими кандидатскими диссертациями, некоторые из них представлены в настоящем Вестнике.

Хотелось бы сказать большое спасибо всем, кто работал, работает и учится на кафедре, нашим друзьям и коллегам.

Юбилей кафедры стал возможен благодаря очень внимательному и доброжелательному отношению руководства СПбГАСУ к нашей кафедре. Мы очень благодарны ректору Юрию Павловичу Панибратову, проректору по учебной работе Анатолию Васильевичу Коробейникову и по научной работе Рудольфу Сергеевичу Санжаровскому.

ЗАЧЕМ ИНЖЕНЕРУ НУЖНА ПСИХОЛОГИЯ?

Доцент С.А. Волков

При подготовке специалистов технических направлений не давались знания о Человеке. В результате деятельности таких специалистов технологии, инженерные сооружения, техника, технологическое оборудование были "оторванными" от человека, который превращался в "придаток" производства, работающего само на себя или на другое производство, а не на человека.

Объем знаний человечества так велик, что специализация необходима, но среди базовых знаний инженера должны быть знания о человеке, в которых ведущими являются психологические знания. Готовя инженеров, мы осознаем, что они не будут психологами-профессионалами, но они должны уметь познавать себя и других людей, понимать своих сотрудников и близких людей, должны уметь обращаться с ними, целостно, а не фрагментарно видеть, что дают их разработки и вся деятельность людям и насколько они гуманны и экологичны. Это достигается при комплексном изучении специально разработанной для будущих инженеров системы психологических знаний в сочетании с экологией в широком ее понимании.

Известно, что успех любого предприятия на 85% зависит от желания людей трудиться, от их взаимоотношений и умения общаться. Технологии, техника, здания и сооружения, созданные с учетом положений эргономики и инженерной психологии, как правило, гуманны и природосообразны. Знание своих психологических особенностей позволяет раскрыть творческий потенциал, а это, в свою очередь, приводит к созданию более эффективных технических решений, к повышению производительности, надежности и экологичности, мультипликацион-но снижающих вредное давление на Природу и здоровье людей, технологий и техники. Нельзя превышать уровень воздействия, за которым Природа и здоровье людей не могут естественным образом восстанавливаться от вредных воздействий, сотворенного мыслью и руками человека.

Минимум психологических знаний инженера должен включать разделы психологии индивидуальности, труда, управления, инженерной, эргономики и др., связанные в единый комплекс практической психологии с целью практического использования этих знаний в своей деятельности и в быту. Нельзя забывать, что когда у человека порядок в доме и в семье, то он достигает больших успехов и в производственной деятельности. Нельзя игнорировать и древние эмпирические знания, не получившие еще серьезного научного обоснования, об информационно-энергетических полях, экстрасенсорике и других явлениях, связанных с интуицией и творческой деятельностью.

Идея внедрения в учебный процесс психологии и даже создания подобной кафедры возникла давно, но стереотипы ректората, членов Ученого Совета и др. не позволяли реализовывать эти идеи. В некоторых технических вузах возникали кафедры психологии, но их воздействие было незначительным или они исчезали,

как это произошло в ЛТИ им. Ленсовета. Создание нашей кафедры началось со встречи с проф. М.К. Тутушкиной, давно вынашивавшей идею преподавания психологии в технических вузах. В нелегкой работе по созданию кафедры большую поддержку оказал проф. Г.Н. Шоршнев, бывший в этот период ректором ЛИСИ. Удалось заручиться поддержкой Совета ректоров, руководства района и города, а также ведущих специалистов ЛИСИ — членов Ученого Совета. Все это позволило 1 октября 1988 г. появиться кафедре практической психологии и инженерного творчества. На начальном этапе кафедра была межвузовской и обслуживала пять ведущих вузов города: ЛИСИ, ЛЭТИ, ЛМИ, ЛКИ и ЛИАП. В настоящее время кафедра имеет поддержку ректора СПбГАСУ проф. Ю.П. Панибротова и Совета гуманитарного факультета. Эта поддержка и энтузиазм преподавателей кафедры позволяют ей успешно развиваться. Кафедра имеет свое научное направление, ведет активную издательскую деятельность. Кафедра является коллективным членом Балтийской педагогической академии, в создании которой приняла активное участие. Кафедра стала одним из ведущих психологических центров Санкт-Петербурга и России, на ее базе работает отделение развития индивидуальности БПА, регулярно проводятся научные семинары, привлекающие ведущих специалистов города, России, Украины. На кафедре успешно работает аспирантура.

* Кафедра практической психологии СПбГАСУ

ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ - АКТУАЛЬНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ АНТРОПОЛОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ

Доктор пед. наук, профессор Ю.А. Гагин

Размышления о 10-летнем пути кафедры практической психологии, созданной под руководством М.К. Тутушкиной, позволяют сделать предположение о том, что практическая психология развивается в двух направлениях. Одно из них собственно практическое, прикладное. Оно связано с решением актуальных проблем личности и деятельности человека. Это проблемы психического развития, профессионального становления, обыденной жизни. Второе направление - методологическое, открывающее новые горизонты исследования человека как целостности, уникальности во всем многообразии его свойств как индивида, субъекта, личности, индивидуальности и в синтезе всех этих его способностей как универсуме - обобщенном образе субъектной реальности человека.

Эти два направления не совпадают друг с другом, в определенной мере они взаимоисключаются, но и взаимодействуют, взаимопроникают друг в друга. В этой их диалектической связи происходит значительное обогащение знаний о человеке. При этом в методологическом плане практическая психология выступает как онтопсихология жизненного пути человека (развитие идей Б.Г. Ананьева), как разветвляющаяся сеть антропологических инноваций, распространенных, в частности, в современной многовариативной системе образования, теории физической культуры, валеологии и других областях.

Существенным в этом отношении является активизация исследований по философской и социальной антропологии, теории индивидуальности, педагогической и управленческой акмеологии, практике обучения, воспитания, психологического консультирования и др. Значительный вклад в эти исследования вносят своими работами сотрудники кафедры-юбилейра М.К. Тутушкина, Е.П. Ко-раблина, С.А. Волков, М.А. Гулина, И.В. Ромазан, О.Б. Годлиник, Е.В. Ермак, Т.Н. Рабоненко и др. Некоторые из них покинули "родное гнездо", но идеи и дух кафедры сохранили.

Мои исследования также имеют истоки в научно-методической школе кафедры. Теоретическую базу этих исследований составляет разрабатываемая мною концепция осуществимости индивидуальности человека, родившаяся в жарких и продуктивных дискуссиях с М.К. Тутушкиной, С.А. Волковым, Е.П. Кораблиной и другими сотрудниками кафедры в начале 90-х годов, когда я был штатным ее сотрудником.

Практические приложения этой концепции находят применение в работе руководимой мною лаборатории педагогической акмеологии (на базе СПбГУПМ), а также в инновационной деятельности более чем 50 образовательных учреждений Красносельского, Фрунзенского и других районов города. Там работают мои прежние (еще кафедральные) ученики (Т.Н. Рабоненко) и много новых учеников, первоклассных специалистов по практической психологии и акмеологии (Р.С. Бондаревская, Н.Б. Захаревич и др.).

На основе идей практической психологии, развиваемых нашей кафедрой, мне с сотрудниками и учениками удалось сформулировать ряд новых положений, касающихся качества педагогической деятельности и особого Человеческого качества педагога.

В теории и практике нами показано, что качество педагогической деятельности как философско-педагогическая категория при всем многообразии и вариативности содержательных компонентов этого понятия и множественности "хорошей педагогической практики" все же является категорией моновалентной, т.е. однозначно определяющей добро в педагогической деятельности, ее прогрессивный характер, ту грань ее ценности, которая выступает как эталон должного. Качество педагогической деятельности связано с Человеческим качеством педагога. Под Человеческим качеством мы подразумеваем определенность человека по его сущности во всей пестроте его субъектной реальности: как индивида, субъекта, личности, индивидуальности. Синтез этих образов (модусов по В.И. Слободчикову, или ипостасей в нашей терминологии) характеризует человека как Универсум. Понимание этого рождалось на кафедре практической психологии. И то, что она базировалась в техническом вузе, только способствовало рождению многих новых нестандартных идей.

Идеи практической психологии развиваются вширь и вглубь. Исследования продолжаются. Антропологические инновации увлекают все новых педагогов. Несмотря на трудности теперешней жизни, она не остановится, не прервется. Никогда. И практическая психология помогает людям жить, давая им новые импульсы телесного, душевного и духовного сохранения.

* Санкт-Петербургский государственный университет педагогического мастерства

по философской и социальной антропологии, теории индивидуальности, педагогической и управленческой акмеологии, практике обучения, воспитания, психологического консультирования и др. Значительный вклад в эти исследования вносят своими работами сотрудники кафедры-юбиляра М.К. Тутушкина, Е.П. Ко-раблина, С.А. Волков, М.А. Гулина, И.В. Ромазан, О.Б. Годлиник, Е.В. Ермак, Т.Н. Рабоненко и др. Некоторые из них покинули "родное гнездо", но идеи и дух кафедры сохранили.

Мои исследования также имеют истоки в научно-методической школе кафедры. Теоретическую базу этих исследований составляет разрабатываемая мною концепция осуществимости индивидуальности человека, родившаяся в жарких и продуктивных дискуссиях с М.К. Тутушкиной, С.А. Волковым, Е.П. Кораблиной и другими сотрудниками кафедры в начале 90-х годов, когда я был штатным ее сотрудником.

Практические приложения этой концепции находят применение в работе руководимой мною лаборатории педагогической акмеологии (на базе СПбГУПМ), а также в инновационной деятельности более чем 50 образовательных учреждений Красносельского, Фрунзенского и других районов города. Там работают мои прежние (еще кафедральные) ученики (Т.Н. Рабоненко) и много новых учеников, первоклассных специалистов по практической психологии и акмеологии (Р.С. Бондаревская, Н.Б. Захаревич и др.).

На основе идей практической психологии, развиваемых нашей кафедрой, мне с сотрудниками и учениками удалось сформулировать ряд новых положений, касающихся качества педагогической деятельности и особого Человеческого качества педагога.

В теории и практике нами показано, что качество педагогической деятельности как философско-педагогическая категория при всем многообразии и вариативности содержательных компонентов этого понятия и множественности "хорошей педагогической практики" все же является категорией моновалентной, т.е. однозначно определяющей добро в педагогической деятельности, ее прогрессивный характер, ту грань ее ценности, которая выступает как эталон должного. Качество педагогической деятельности связано с Человеческим качеством педагога. Под Человеческим качеством мы подразумеваем определенность человека по его сущности во всей пестроте его субъектной реальности: как индивида, субъекта, личности, индивидуальности. Синтез этих образов (модусов по В.И. Слободчикову, или ипостасей в нашей терминологии) характеризует человека как Универсум. Понимание этого рождалось на кафедре практической психологии. И то, что она базировалась в техническом вузе, только способствовало рождению многих новых нестандартных идей.

Идеи практической психологии развиваются вширь и вглубь. Исследования продолжаются. Антропологические инновации увлекают все новых педагогов. Несмотря на трудности теперешней жизни, она не остановится, не прервется. Никогда. И практическая психология помогает людям жить, давая им новые импульсы телесного, душевного и духовного сохранения.

* Санкт-Петербургский государственный университет педагогического мастерства

ПРОФЕССИОНАЛИЗМ, ПРАКТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ И ДОБРОЖЕЛАТЕЛЬНОСТЬ КАФЕДРЫ

Канд. психол. наук И.М. Луцкихина

Кафедра практической психологии Санкт-Петербургского архитектурно-строительного Университета привлекательна для ее посетителей и коллег прежде всего открытостью и доброжелательностью. Широкий спектр проблем от общей психологии до психологии искусства, от детских трудностей до девиантного поведения подростков, от психологии рекламы до способов аутогенной тренировки — энциклопедично и вполне профессионально. В наше время обедненности интересов и целей, коммерциализации всего и вся это такое редкое явление, что, право, возвращаешься назад, в добрые старые времена, когда забывали о еде, бесконечно спорили, бескорыстно помогали друг другу, подсказывали способы решения, внимательно слушали. Разница в возрасте, как и тогда, здесь не проявляется никак: все равноправные участники, от зеленого студента до заслуженного мэтра.

Очень хорошим показателем работы кафедры, а на ее основе - Балтийской педагогической академии — является ее несомненная практическая направленность, причем очень актуальная, быстро, почти синхронно реагирующая на изменение жизненных коллизий. Достаточно посмотреть на заголовки книг, издаваемых на кафедре: все они идут под грифом "Практическая психология". Моментальная раскупаемость кафедральных изданий служит хорошим индикатором не только признания заслуг, но и своевременности и востребованности психологических знаний. Что может быть важнее, чем осознание своей нужности и возможности помочь?

Конечно, поддержание постоянного горения в этом очаге информации не происходит само по себе. Очень важны личные качества, способности к сосуществованию на вполне дружеских условиях, приветливость и вообще трудно определяемая словами аура этого сообщества цивилизованных профессионалов-психологов. Сотрудники прежде всего самой кафедры изначально задают хороший музыкальный тон, основу, на которую ориентируются все остальные.

Эмоциональная привлекательность, стабильность, высокий профессионализм кафедры достойны стать хорошим эталоном для их коллег и последователей.

♦Кафедра инженерной психологии СПб ГУ

ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ: ПРОШЛОЕ, НАСТОЯЩЕЕ, БУДУЩЕЕ

Канд. психол. наук, доцент Б.П. Кораблина

Прошлое практической психологии безусловно уходит корнями в те времена, когда 10 лет назад в Санкт-Петербурге (тогда еще в Ленинграде) была соз-

дана на базе ЛИСИ межвузовская кафедра практической психологии под руководством профессора, доктора психологических наук Тутушкиной Марины Константиновны. Тогда это было необычным экстраординарным событием, смелым новаторским, замечательным во всех отношениях. Кафедра собрала энтузиастов, которые хотели сделать психологию практической как в области проводимых исследований, так и в области преподавания новой дисциплины для студентов технических вузов, для которых данный предмет не был профильным, но был призван помочь им в личностном и профессиональном становлении.

Настоящее выглядит как процесс непрерывного развития, изменения и переосмысления опыта, накапливаемого психологами, осуществляющими помогающую деятельность. Наряду с использованием классических, традиционных подходов в области консультирования и психотерапии (таких, как психоанализ, бихевиоризм, когнитивная психология) осваиваются и формируются новые направления (гуманистическая и христианская психология, психоанализ и другие).

Пока разбрасываем семена, которые начинают прорастать на благодатной почве нынешней ситуации перемен в мире, в нашей стране и в душе каждого человека.

Сегодня можно наблюдать за сложным, естественно противоречивым и поэтому динамичным процессом становления практической психологии.

Будущее практической психологии уже сегодня видится как расширение сферы реальной психологической помощи во всех областях человеческой жизни. Возрастает потребность как в проведении научных исследований, так и в подготовке соответствующих специалистов.

Итак, будущее, настоящее, прошлое — не правда ли — это похоже на дерево: будущие прекрасные цветы и зрелые плоды, настоящие ветви и ствол, с бурно растущими процессами питания и развития и, конечно, то из чего все это произошло в прошлом — корни, основа, без чего дерево просто не может существовать.

Сегодня кафедре практической психологии 10 лет — один из корней укрепляется. Специалисты кафедры не изменили своей традиции — продолжают развиваться, занимаются преподавательской, научной, методической деятельностью, оказывают помощь людям.

Будущее кафедры прекрасно. С наилучшими пожеланиями и поздравлениями.

*Кафедра психологической помощи РГПУ им. А.И. Герцена

ПОЗДРАВЛЕНИЕ С ЮБИЛЕЕМ!

Канд. психол. наук, доцент М.А. Гулина

В качестве поздравления с 10-летним юбилеем первой в Ленинграде-Петербурге кафедры практической психологии, созданной Мариной Константиновной Тутушкиной, мне бы хотелось написать что-нибудь научное и художественное одновременно: об этой многогранно удивительной и прекрасной женщи-

не, и об этом крупном отечественном психологе, сумевшем создать свою научную школу, к которой я себя с удовольствием причисляю.

Марина Константиновна в своей работе смогла сохранить высоконаучные традиции экспериментальной психологии советского периода, которые нам нельзя утрачивать, и гуманистически преломить эти традиции уже в современной российской психологии. Профессиональные психологи знают, что это серьезно и непросто. Для нее характерны как способность принимать альтернативные точки зрения в науке, так и критически и оригинально их оценивать.

Видимо это и явилось одной из многих причин ее несомненного творческого успеха в эти непростые для психологии годы. Ни научное "сектанство" ни коммерциализация в психологии ее не коснулись: на ее кафедре по-прежнему проводятся интересные фундаментальные исследования, и при этом она смогла наладить одну из важнейших составляющих процесса развития научного знания — коммуникации в науке. Это и конференции, и изданные ею книги, и этот журнал, на страницах которого существует реальный диалог между представителями различных школ в психологии.

Трудно выразить на страницах научного журнала не только уважение к ученому, но и любовь к человеку. Марина Константиновна с удивительным достоинством на моих глазах преодолела много трудностей и смогла научить меня главному в науке: умению побеждать не людей, а обстоятельства и делать это *вместе* с людьми.

Мысли о Марине Константиновне укладываются в одну любимую мною фразу: *"Она не только умна и добра, она значительна"* — примерно так описал Булат Окуджава героиню своего "Путешествия дилетантов". В этом романе "дилетантами" были названы интеллигентные любящие великодушные люди, которые как-то невольно своей жизнью и любовью разрушали жестокий мир "профессиональных" преследователей. Все это есть в этой женщине. И если у меня еще есть выбор — то я с Мариной в повозке тех "дилетантов".

♦Кафедра социальной адаптации и психологической коррекции СПбГУ

2. Научные исследования кафедры практической психологии

СРЕДОВАЯ ПСИХОЛОГИЯ – СТАРАЯ - НОВАЯ НАУКА

Канд. психол. наук, доцент Е.А. Соловьева

Средовая психология, или *environmental psychology*, появляется как новое направление психологической науки в начале 70-х годов.

Предметом изучения средовой психологии является поведение человека в реальной предметной, социальной и знаковой среде, т.е. психологический подход начинает использоваться в новом эмпирическом контексте, поскольку в реальном мире человек сталкивается с проблемами, которые в лабораторных условиях просто не существуют.

Как всякое новое, средовая психология имеет, по крайней мере, два источника: эмпирический и гносеологический.

В качестве основного эмпирического источника средовой психологии выступает этология — наука о поведении животных в естественных условиях. Также немалый вклад в развитие ее как самостоятельной науки внесли исследования в области географии, антропологии, архитектуры и социологии.

Предметом исследования средовой психологии является связь между поведением человека и материальной средой его окружения. До этого в психологических исследованиях в качестве среды в основном рассматривалась социальная среда или межличностные взаимодействия. В средовой психологии под средой понимается полный и исчерпывающий набор условий и обстоятельств, в которых человек живет, начиная с физических и кончая социокультурными.

Средовая психология — это порождение, как раньше говорили, исключительно западного образа жизни. Первые ее исследования были инициированы американским военно-морским ведомством, поставившим задачу принципиального улучшения качества жилья для того, чтобы это стало дополнительным фактором, привлекающим добровольцев на службу в военно-морские силы. В дальнейшем основными заказчиками и потребителями результатов исследований были организации так или иначе связанные со строительством и дизайном.

Многие из результатов средовых исследований были известны и в нашей стране, правда включались они в другие разделы психологии. Это прежде всего исследования Эдварда Холла о взаимосвязи дистанции между людьми с характером их социальных контактов, исследования Роберта Соммера о личном пространстве, или "приватности", Дэвида Кантера о "местах обитания", которые связаны с определенной деятельностью и потому вызывают определенные ожидания и поведение, если эти ожидания не оправдываются. Архитекторам также хорошо известны работы Кевина Линча, посвященные "образу города".

В то время, когда на Западе оформляется средовая психология, в нашей стране упор делается на развитие ее узкой специализации — эргономики, где объектом исследования является не человек, а человеческий фактор, а предметом — трудовая деятельность, в отличие от жизнедеятельности в средовой психологии. В советской эргономике "под человеческим фактором понимается изучение и проектирование реакций человека на характер, содержание, организацию труда и быта в целях достижения общественно значимых результатов" (Эргономика, Изд-во ЛГУ, 1988).

В нашей стране исследования по средовой психологии находились вне генеральной линии развития психологии — даже рубрика "средовая психология" отсутствует в предметных каталогах отечественных библиотек, и вести поиск литературы чрезвычайно сложно. Можно отметить только работы эстонских психологов, представленные в материалах симпозиумов "Человек-среда-пространство", проводившихся в Таллинне в 80-е годы, и работы ленинградских отраслевых психологов, которые, к счастью, получили частичное отражение в изданном недавно небольшом учебном пособии Х.Э. Штейнбах "Средовая психология".

"Синергия" — условия, которые способствуют созданию "дружественных" отношений между элементами физического мира и целями и смыслами человеческого существования.

Курс включает лекционные и практические занятия, а также самостоятельную работу студентов, на которых будут решаться следующие задачи:

а) развитие навыков представления информации и участия в дискуссиях;
б) интеграция знаний, полученных на занятиях, прочитанных самостоятельно и усвоенных в процессе совместных дискуссий;

в) формирование собственного отношения к психологическим и экологическим проблемам окружающей среды;

г) формирование ответственности за психологические следствия собственной деятельности;

д) рассмотрение способов, с помощью которых изучение средовой психологии способствует целям демократизации общества, таким как умение мыслить, критически рассматривать проблемы с различных точек зрения.

Структура курса: курс состоит из четырех разделов. В первом разделе рассматриваются условия появления данной научной дисциплины, ее актуальность и история проблемы. Общетеоретические и методологические основы средовой психологии. Во втором разделе представлены эмпирические данные, касающиеся территориального поведения человека и взаимосвязей поведения и материального окружения. Предлагаются теоретические концепции, объясняющие эти взаимосвязи. В третьем разделе рассматриваются закономерности протекания познавательных процессов в естественной среде (в отличие от лабораторных условий). Четвертый раздел посвящен вопросам формирования символов и пространственному символизму. В нем обобщается вся ранее изложенная информация и предлагаются способы регуляции поведения человека с помощью среднего окружения и принципы проектирования среды с учетом индивидуальных особенностей пользователей.

Внедрение подобного среднего сознания будет способствовать созданию дружественных отношений не только между человеком и предметным миром, но и между людьми.

•Кафедра практической психологии СПбГАСУ

СОЦИАЛЬНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНО-СТРОИТЕЛЬНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Канд. психол. наук, доцент И.В. Ромазан

Студенты разных аудиторий архитектурно-строительного университета на вопрос "Что для Вас сейчас является самым важным в жизни?" дают быстро ответ: "Деньги, деньги, деньги...". Когда же я конкретизирую вопрос: "Готовы ли Вы завтра идти работать в фирму, где Вам будут платить от 10 млн. рублей и для этого надо оставить вуз?", слушатели задумываются и уже не так поспешно начинают уточнять: "Что нужно будет делать?"; "Если то-то ..., то..., а если..." и т.д.

Раздаются и такие ответы: "Да как-то жалко времени, уже проведенного в учебе!". Так оказывается, что деньги не самая главная "важность". Тогда что? "Здоровье" — говорят студенты, — "и еще секс".

Инженеры проектируют и конструируют искусственно-техническую среду — существеннейшее пространство жизни современного человека. Каким сложится это пространство, зависит от того, какого качества основания поступков субъектов инженерной деятельности.

Основания социального поведения человека, по мнению Б.Г. Ананьева, определяются такими личностными характеристиками, как статусом, социальной ролью и функцией, целями и ценностными ориентациями. Мне интересно, какие главные и неглавные цели и ценности учитывают для себя в жизни студенты-инженеры, каждый из которых — личность и субъект отношений и действий. Они строят мир в себе и вокруг себя. С помощью некоторых психологических тестов, я думаю, можно относительно объективно изучить проект этого мира.

Психологи В. Шорохова и Ф. Василюк определяют ценности как меру измерения значимости мотивов поведения. Ценности отличаются от других социально-психологических конструктов: от норм — большей интенсивностью, от целей — большей регулярностью, от диспозиций — большей обобщенностью. Психолог Ю. Гиппенрейтер указывает, что ценности формируются под влиянием физического непосредственного окружения индивидуума и значимых для него социальных лиц и обстоятельств. Только потом ценности обретают данность индивидуального сознания субъекта. Проявляются ценности в индивидуальном стиле жизни человека.

Возможно, ценности индивидуумов какого-либо общества являются психологической силой, заряжающей энергией субъектный потенциал цивилизации в целом. Ценности подвержены влиянию времени и неразрывно связаны с запросами социума. Новые ценности изменяющегося общества и проекты его идеалов скорее всего, я думаю, обнаруживаются у людей молодого возраста. Какие они?

"Полевое" исследование указанной проблемы охватило выборку в 200 человек — студентов первого, третьего, четвертого курсов строительного, автомобильно-дорожного, инженерно-экологического факультетов. В качестве инструментов использовались тест ценностных ориентации М. Рокича, методика ценностных переживаний Б.И. Додонова, ситуационный тест направленностей А.А. Ершова, авторская графическая методика Л.Л. Голенковой и И.В. Ромазан — "Жизнь в один день". Первичная обработка данных, проведенная с помощью лаборанта кафедры практической психологии М.Н. Бекман, заключалась в арифметическом подсчете ответов испытуемых и выделении преобладающих ценностей по преобладающему количеству выпавших на них выборов в системе рангов.

В описании ценностей, выделенных испытуемыми, использовались классификации авторов названных методик. Результаты показали следующее.

Первоочередными целями-ценностями у наших испытуемых оказались гуманистические: здоровье, любовь, общение и интересы близких людей, свобода, жизнерадостность. Среди первоочередных же отмечаются и такие — из системы "экономические ценности" — как: "переживание эмоций борьбы и побе-

ды", или готовность молодых людей к конкуренции как процессу преодоления трудностей. В этой же ранговой группе называлась как важная цель "материальная обеспеченность". Выявилась она только графической методикой, но не диагностировалась методиками М. Рокича и Б. Додонова. Самой неважной по ранговому месту проявилась цель-ценность "возможность творческой работы". Интересно, что по исследованиям аспирантки В. Артемьевой понятие "творчество" вызвало у студентов ассоциации пассивной модальности, в то же время большинство испытуемых относили себя к творческим людям.

В ранг неважных также попали ценности "высокие притязания в жизни", "самоутверждение как стремление к престижности и превосходству над другими". Низкие ранги по шкале ценностей заняли: "фантастическая увлеченность", "романтика", "открытие нового".

Противоречивы данные примененных методик относительно ценности "эстетическое переживание". По тесту Б. Додонова эта ценность заняла последнее ранговое место; по тесту М. Рокича ценность "переживания прекрасного в природе и искусстве" у студентов на втором ранговом месте.

Главными для себя средствами-ценностями жизни испытуемые считают такие, которые можно обозначить как "организационные", а именно: дисциплина, исполнительность, воспитанность (хорошие манеры). Тут же примыкают и альтруистические средства: чуткость, заботливость. Трудолюбие, собственные усилия, работа, знания как средства достижения целей жизни занимают у испытуемых первые ранги в шкале ценностей. Любопытно, что на последнем месте как способ, средство жизни испытуемые поставили "непримиримость к людям". Предыдущее поколение — отцы и деды — такой идеал как "образ врага", "непримиримость" к идеологическому противнику почитали одной из ведущих официальных ценностей общества.

Основными препятствиями в жизни студенты обозначили лень, недостаток энергии, неуверенность, нерешительность, страх изменений, политическую нестабильность, безработицу, власть других людей над ними.

Таким образом, в условиях общества развивающихся рыночных отношений с запросом от своих граждан готовности к конкурентной борьбе, высоких материальных притязаний, стремления к личному и деловому успеху, возможно, индивидуализму и прагматизму, представленная выборка испытуемых в своих жизненных приоритетах ориентируется и на материальную обеспеченность, и на готовность к преодолению трудностей конкуренции за счет собственных усилий. Однако значительное место в перворанговых ценностях у данных студентов-инженеров занимают альтруистические и гуманистические цели и средства (чуткость, забота об интересах близких, не сделать вреда людям и т.д.).

"Знания" испытуемые ценят не низко, но как процесс "рассеянья сомнений и подтверждения своих догадок", в то же время "открытие нового", "фанатичная увлеченность" для них не важны. Может, это следует считать признаками прагматизма?

"Опущенные" нашими испытуемыми по лестнице рангов ценности "высокие притязания" и "самоутверждение как превосходство над другими", говорят, по нашему мнению, о невыраженных индивидуализме и стремлении к высоким

качественным стандартам материальной жизни. Да впрочем, может они и правы, эти молодые люди: сначала идет труд, создающий материальное благосостояние каждого из них как членов общества, а потом и перейдет "количество" в качество жизни?

По крайней мере, я получила ответ на вопрос, заданный с прагматической целью для педагогического взаимодействия со студентами-инженерами: в нашем с ними общении мы можем акцентироваться на проблеме высокого качества и уровня личной и общественной жизни.

* Кафедра практической психологии СПбГАСУ

ШАГ К САМОРАЗВИТИЮ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

Канд. психол. наук, доцент Р.А. Тимошенко

В постоянно меняющемся мире, где одна общественная формация сменяет другую и перестройка многое сулит, но немногое дает, непреходящую ценность имеет, видимо, только главное действующее лицо, объект и субъект общественного движения — человек с его неповторимой индивидуальностью.

Как правило, самыми гибкими в жизни оказываются те люди, которые умеют и любят учиться. Научить человека учиться и легко переучиваться — непростая задача. Нередко при ее решении приходится преодолевать негативное отношение к учебе, которое своими глубокими корнями уходит в не совсем радужные воспоминания о школе, учителе и раздраженном родителе.

Из достаточно обширного количества психологических находок Народного учителя СССР, преподавателя физики Н.Н. Палтышева отмечу только одну. Он любыми средствами давал учащемуся почувствовать свою неповторимость и индивидуальность. Так, опрос он начинал не со слабого, а с сильного ученика. Затем отвечали средние и, наконец, слабые. Каждый следующий имел право поправить и добавить. И вот когда очередь доходила до самых слабых, то они уже прослушали не только учителя, но и нескольких своих товарищей, все запомнили и сами удивлялись собственному красноречию.

Свободному воспроизведению материала в деле прочного усвоения знаний существенное значение придавал С.Л. Рубинштейн/Если участники происходящего недостаточно вовлечены в процесс, то они часто не одобряют и его результат, как считает Р.М. Грановская. Она считает, что наиболее эффективная форма обучения должна основываться на активном включении в соответствующее действие. Для взрослых людей, располагающих жизненным и профессиональным опытом, активные формы обучения оказываются наиболее продуктивными. То, что мы слышим, часто забывается, то, что мы видим, запечатлевается несколько лучше, но лишь то, что мы делаем сами, можно понять, прочувствовать по-настоящему глубоко. В памяти запечатлевается (при прочих равных условиях) до 90% того, что человек делает, до 50% того, что он видит, и только 10% того, что он слышит.

Исходя из сказанного, мы главное внимание в нашей работе стали обращать на поиск активных методов обучения и воспитания. Это стало необходимым в связи с разработкой программы комплексного научного исследования проблемы развития индивидуальности в процессе профессиональной подготовки. Одной из составляющих этой программы является разработка новых технологий обучения и воспитания индивидуальности. Мы остановились на активных методах, во-первых, потому, что в них возможно учитывать неповторимое своеобразие психики каждого индивида, называемое индивидуальностью, и во-вторых, они позволяют, с нашей точки зрения, не рассматривать обучение и воспитание как отдельные эффекты.

В процессе постановки задачи мы исходим из того, что активные методы обучения могут касаться как приобретения знаний, так и воспитания личности, ибо используют уже имеющийся у нее опыт, прогрессивные мысли и направленность в определенное русло. Они "обречены" на успех, поскольку:

- будят умственный аппетит и поэтому о лени, недисциплинированности, расхлябанности говорить приходится все реже;
- убирают психологические барьеры, размягчая комплексы;
- это невербальное (что очень важно) воспитывающее средство, которое не оставляет у воспитуемого ощущения давления и манипулирования собой, необходимости унижения;
- существенно влияют на переосмысливание сценария неудачника, так типичного для традиционной педагогики;
- они не только не унижают, но и все время поддерживают и подбадривают обучающегося.

Если посмотреть на проблему развития индивидуальности с точки зрения обучения, то можно заметить, что довольно часто мешает не отсутствие способностей и талантов, а внутренняя неготовность их использования, протест, саботирование, негативный настрой. Истоков этих явлений может быть много, и не все они осознаются как таковые. В силу этого воспитание индивидуальности должно начаться раньше, чем процесс обучения войдет в колею и даст свои результаты. Речь, конечно, не идет о тех случаях, когда способности к обучению действительно снижены объективно.

Тренинг — это реальный мир в миниатюре, с теми же видами задач, которые встают перед человеком в реальной жизни, причем, в жизни они не всегда решаются. На тренинге создается социальная организация, цели которой довольно общи и неопределенны. Отказ от четкости ставит каждого перед необходимостью полагаться на себя в поиске ответа. При этом все оказываются в одинаковом положении высокой ответственности.

Тренинг позволяет познать самого себя, почувствовать в чем-то неповторимость своей личности, а в чем-то общность проблем с другими и сходство путей их решения. Безопасность обстановки обеспечивается контрактом, заключенным между группой и отдельными участниками: не осуждать и не оспаривать мнение другого, говорить только за себя, относиться к информации конфиденциально, работать в условиях "здесь и теперь". Особо ценным является условие быть искренним и правдивым.

В некоторых видах тренингов к этой общей модели добавляются еще более либеральные черты. Например, личностно-ориентированная концепция К. Роджерса "хорошего слушания" предлагает:

- сосредоточиться на собеседнике, улавливая не только слова, но и мимику, жесты, интонацию;
- поддерживать контакт глазами;
- не строить концепцию его личности, не интерпретировать сказанное;
- дать понять, что понимаете, принимаете и одобряете собеседника;
- не навязывать свою точку зрения, избегать подтекста;
- не будить чувство вины как основание для манипулирования и многое другое.

Надо признать, что в такой обстановке возможно осуществить самопознание, поскольку человек открыт для помощи себе и другим, он опробывает совершенно новое поведение и образ мысли и чувства. В обычной обстановке требуется крайняя тактичность, если нужно поставить человека перед лицом того факта, что его мысль неверна. Хотя человек сам время от времени меняет образ мира, - говорит психолог Э. Берн, ему не нравится, когда другие пытаются изменить их прежде, чем он к этому готов. Поэтому он кричит во время спора и сердится. Чем сильнее доводы оппонента, тем он больше опасается за свои излюбленные образы и тем больше кричит, чтобы их защитить. При традиционном учебном процессе вряд ли возможно учесть все переменные. Обучающийся будет реагировать на чужую экспрессию сопротивлением и защитой: смотреть в сторону, опаздывать, заболеть именно на этой паре, менять тему разговора, критиковать и т.п.

Каждое человеческое существо изначально имеет чувство целостности — могучее и завершенное чувство самости (термин К. Юнга). Чтобы психика осталась здоровой, необходимо постоянно поддерживать эту самость как центр, постоянно направляющий развитие и созревание индивидуальности. В этом случае включается механизм саморесурсирования, т.е. открытия в себе лучшего, что может помочь сохранить целостность личности, ее поведения, труда и общения, сохранить на высоком уровне самооценку и уровень притязаний.

Балтийская педагогическая академия на отделении личностного развития приглашает к обмену мнениями всех тех, кто пробовал внести изменения в учебный процесс, которые учитывали бы индивидуальность студента, учащегося, слушателя. Приглашаем всех, кто нашел новое средство воспитания, в котором индивидуальность учитывалась бы как главное условие. Мы приглашаем к сотрудничеству с нами всех, кто заинтересован в овладении активными методами обучения. При беглом знакомстве вы можете получить консультации и купить интересующую вас литературу. При желании более подробно познакомиться с активными методами обучения, мы пригласим вас принять участие в тренингах, семинарах и лектории по практической психологии.

На кафедре практической психологии БПА мы проводим обучение на очно-заочном отделении специального факультета практической психологии в образовании и менеджменте (Гослицензия Б 471385 №1030-82 от 30.01.97). Слушатели, зачисленные на факультет, обеспечиваются необходимым комплектом

учебных и научно-методических материалов. Обучение их по определенной программе дает возможность получить квалификацию "Практический психолог" или "Ассистент практического психолога". В любом из учебных курсов будут показаны активные методы обучения.

♦Кафедра практической психологии СПбГАСУ

УРОВНЕВАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ РЕФЛЕКСИВНОГО МЕХАНИЗМА

Ассистент Ю.И. Лобанова

В рамках диссертационного исследования "Влияние особенностей рефлексивного механизма на успешность профессиональной подготовки современного специалиста" автором проводилось теоретическое и экспериментальное изучение особенностей развития и активизации рефлексивного механизма.

Автор старался проинтегрировать все имеющиеся точки зрения на природу рефлексивного механизма, поэтому в работе использовалось рабочее определение рефлексии как отражения принципов действий и смыслов (в т.ч. личностных смыслов), лежащего в основе самоконтроля и саморегуляции деятельности и поведения.

Рефлексивный механизм рассматривался как механизм фиксации личностных смыслов и принципов действий с последующим (возможным) включением их в самоконтроль и саморегуляцию деятельности и поведения посредством определения связей между конкретной ситуацией и мировоззрением личности.

Под особенностями активизации рефлексивного механизма подразумевались:

- частота активизации контрольной функции рефлексивного механизма (то есть частота фиксации содержания рефлексии и использования его для самоконтроля в предметной и социально-психологической сферах);
- частота активизации рефлексивного механизма отдельно в предметной и в социально-психологической сферах;
- склонность к активизации рефлексии определенного вида (в социально-психологической сфере или в предметной).

Особенности развития рефлексивного особенностей активизации и развития рефлексивного механизма определялись изменениями, проявляющимися в содержании рефлексии испытуемых различных возрастных групп. В исследовании, в частности, проводился сравнительный анализ данных поперечных срезов возрастных групп раннего юношеского и старшего юношеского возрастов (студентов 1 и 4 курсов).

Для оценки особенностей активизации и развития рефлексивного механизма автором был разработан целый комплекс методов. Для оценки особенностей активизации рефлексивного механизма использовались две модификации авторского опросника (с учетом и без учета полезависимости испытуемых).

Исследование особенностей развития рефлексивного механизма началось с теоретического анализа работ других авторов. Интеграция существующих ис-

следований позволила создать общую схему развития рефлексивного механизма, в основу которой было заложено предположение об урвневой организации структуры рефлексивного механизма.

Схема 1

Вид рефлексии (форма) — социально-психологическая	Вид рефлексии (форма) — предметная
Межличностная фаза	
Ситуативно-межличностная (оценка и контроль конкретной ситуации межличностного взаимодействия)	Управленческая (планирование и организация ролевых взаимодействий)
Внеситуативно-межличностная (оценка и контроль существующих межличностных отношений)	Кооперативная (оценка ситуативных ролевых взаимодействий)
Внутримежличностная (понимание и оценка личности другого человека)	Представление о ролевых функциях других людей
Личностная фаза	
Внутриличностная (критическая оценка собственной личности)	Рефлексия в области профессиональной деятельности с конструктивной функцией Предметная с конструктивной функцией
Внеситуативно-личностная (оценка личности (отдельных ее черт) исходя из определенного уровня знаний помимо конкретной ситуации)	Рефлексия в области профессиональной деятельности с контрольной функцией
Ситуативно-личностная (оценка личности (понимание образа ее мышления и поведения) исходя из конкретной ситуации)	Предметная рефлексия с контрольной функцией (с опорой на внутренний, а затем общий образец)
Внеличностная или доличностная фаза	
Внеситуативно-внеличностная рефлексия (коллективная форма)	Предметная с конструктивной функцией (коллективная форма)
Ситуативно-внеличностная (эмоциональная экспрессия)	Предметная с контрольной функцией (контроль по внешнему образцу)

Содержание и логика конструирования двух первых фаз, обозначенных в схеме 1 как внеличностная и личностная, во многом соответствуют результатам исследований Гутиной Н.И., Лисиной М.И. (в социально-психологической сфере), Никифорова Г.С. (в предметной). Как видно из схемы, в предметной сфере развитие происходит от усвоения внешнего образца к созданию собственного (внутреннего), в социально-психологической — от освоения собственного внутреннего мира к пониманию внутреннего мира окружающих. Третья фаза была введена в схему лично автором. И логика ее развития обратная: в первых двух понимание происходит при переходе от конкретной ситуации к ее общему, более устойчивому значению, в третьей - от общего значения к пониманию и управлению конкретными ситуациями.

В диссертационном исследовании наряду с решением вопросов о характере влияния индивидуальных особенностей активизации и развития рефлексивного механизма на успешность профессиональной подготовки (в частности, на решение студентами задач, моделирующих профессиональную деятельность), про-

Канд. техн. наук, доцент С.А. Волков

Психодиагностические методы подразделяются на психометрические и проективные. Эти методы могут быть представлены как вербальными так и невербальными тестами. К последним относится тест Розенцвейга, тест Люшера, а также различные рисуночные тесты, из которых наиболее известными являются: "Несуществующее животное", "Дерево", "Нарисуй человека", "Дом", "Кинетический рисунок семьи", "Дом, дерево, человек". Они могут выполняться простым карандашом или цветными. В последнем варианте интерес представляет также и сочетание цветов.

Рисуночные тесты в большей степени, чем другие проективные и вербальные тесты, помогают понять индивидуальные особенности личности, а также отношения тестируемого (реципиента) к Миру, к жизни, к себе, к людям, к своим близким, так как они не ограничены вопросами или утверждениями с заданными наборами ответов, или же конкретными заданиями, как в тесте Розенцвейга. Рисуночные тесты помогают выявить как сиюминутное состояние, так и наиболее характерные для человека индивидуальные особенности, его эмоциональный настрой, готов ли человек к преодолению трудностей и случилось ли с ним это, какова его адаптивность, многообразны ли его интересы и стремится ли он их расширить? Независимо от возраста тестируемого можно определить его взаимоотношения с родителями, воспитателями, учителями и сверстниками в детстве и как это повлияло на формирование индивидуальных психологических особенностей. Опытный педагог-интерпретатор по рисунку может даже выявить некоторые физические дефекты и хронические заболевания. Знание психических свойств и индивидуальных особенностей помогает формировать психологически совместимые группы людей и трудовые коллективы, в которых люди дополняли бы друг друга, а не конфликтовали.

Почему же рисуночные тесты применяются недостаточно широко? Во-первых, потому, что результаты их обработки не могут быть выражены численно и из-за этого их считают ненаучными. Во-вторых, сложна расшифровка этих тестов, так как их интерпретации, приводимые в литературе слишком общи и прямолинейны; они не охватывают многих важных аспектов, а психологи, работающие с этими тестами, часто трактуют их по-своему, на основе своего мировосприятия и уровня чувствительности. Вероятно, интерпретатор должен обладать некоторой экстрасенсорностью — сверхчувствительностью и способностью входить в "резонанс" с тестируемым через изображенное на рисунке, способностью воспроизводить в себе эти чувства. Экстрасенсорность веками отвергалась наукой и недостаточно обоснована.

Возможно по этим причинам сложилось мнение, что данные тесты можно применять только в батарее с другими. Но в действительности рисуночные тесты информационно емки. Они дают конкретный психодиагностический результат, при этом данный метод имеет научное обоснование.

Рисуночный метод исследования психического мира человека основывается на теории психомоторных связей. По И.М. Сеченову "мысль есть задержанное движение", то есть — это готовность всего тела к будущему действию, и "всякая мысль заканчивается движением". Когда человек только готовится что-либо сделать (независимо от того, будет ли это действие осуществлено или не будет) формируется программа настройки организма, соответствующая данному человеку, при этом в нервной системе возникают сигналы, происходит напряжение или сокращение соответствующих мышц, выделяются гормоны и питательные вещества. Независимо от того, осуществлено ли действие или нет, его программа откладывается во всех системах организма и в долговременной памяти. Организм человека, как и любых других существ — высокоадаптивная открытая система. Открытость сознания человека позволила развиваться интеллекту, но она же привела значительную часть людей к конформизму; одни становятся творцами (наибольший эффект достигается, когда не нарушаются законы природы), а другие — исполнителями или приказов, или общепринятого. Человек, живущий природосообразно, бессознательно (возможно и сознательно) экспонирует наиболее оптимальное выполнение того или иного действия на все виды деятельности, а человек, живущий на основе чужих моделей (по принципам "так принято", "так делают все") не свойственных собственной внутренней системе, разрушает свое здоровье (физическое, психическое и духовное), а часто и свою жизнь. Все это отражается в процессе рисования через движение рабочей руки (у большинства — правой) посредством психомоторных связей и идеомоторных реакций в рисунке, передающем восприятие Мира и себя в нем, свои отношения к окружающему и ориентировочную программу будущего.

Каждому человеку свойственны собственные неповторимые реакции на образы и явления, а также на мысли о них, поэтому сложно, а скорее, невозможно создать стандартные интерпретации рисунков (кроме отдельных элементов), что приближает их расшифровку к области искусства — искусства психодиагностики, включающего интуитивное восприятие всего рисунка и целостный охват различных деталей и аспектов изображенного. Так, при расшифровке по общепринятой трактовке рисунка "несуществующего животного", снабженного всеми атрибутами агрессивности и даже оружием, может создаться впечатление, что реципиент агрессивен, но весь рисунок может показывать обратное. Демонстрация несуществующих признаков агрессивности и жестокости часто является психологической защитой, прикрытием комплекса неполноценности, данью моде, конформизмом, зачастую более важными для самого реципиента. Такая потеря самого себя и регулярное психологическое самопрограммирование может привести к изменению психического мира человека, формированию страха в сочетании с агрессивностью, проявляемой, в основном, к более слабым или зависимым от этого человека. Даже те, кто категорически заявляют о неумении рисовать и предельно упрощают рисунок, передают через него не только свои основные индивидуальные особенности, но и эмоциональное отношение к Миру и к себе. .

При анализе рисунков помогают знания некоторых общих закономерностей психомоторных связей и отношений к пространству, теоретических основ оперирования с символами, включающими и символические геометрические фи-

гуры, и традиционные обобщения некоторых образов и состояний, с которыми многие "сживаются" еще с детских сказок.

В школе № 79 Калининского р-на Санкт-Петербурга для дополнения психологического и социологического исследования школьников руководителем экспериментальной лаборатории, учителем истории Г.Н. Ищук было организовано тестирование на основе рисунков учащихся нескольких классов: 6г кл. (22 ученика нарисовали 8 тестов "Несуществующее животное", 12 тестов "Человек", 2 теста "Семья"), 6д кл. (27 учеников нарисовали тесты "Семья"), 116 кл. (18 учеников нарисовали тесты "Семья"), при этом учитывалось, что 116 класс шефствовал над 6д классом. Тесты интерпретированы автором, проведшим беседы с каждым, нарисовавшим тест. В процессе индивидуальных бесед, при необходимости, были даны рекомендации по психокоррекции.

Индивидуальные черты и отношения каждого тестируемого к семье, сверстникам, учителям, к себе и т.д. невозможно предать публичной огласке из этических соображений; тайна результата тестирования аналогична тайне исповеди. Значительную часть полученных данных нельзя сообщать и учителям; допустима только индивидуальная работа психолога. Но одновременное индивидуальное тестирование в сформировавшихся коллективах позволяет сделать некоторые обобщения:

1. В большинстве семей, даже "благополучных" (не говоря о "сложных"), наблюдается разобщенность членов семей, возникающая, вероятно, из-за сложностей нашего времени, "борьбы за выживание", а также на основе "генетического" наследия "традиционной" системы воспитания, отодвигавшей человека на второй план.

2. В большинстве благополучных (экономически) семей значительное внимание уделяется материальной стороне жизни.

3. Воспитание в семьях чаще идет или на личном примере старших, или методами принуждения (от непосредственного силового или психологического давления до косвенного воздействия типа "нужно сделать так, если любишь родителей").

4. По некоторым тестам прослеживается стремление ребенка поставить себя в центр, что можно объяснить тем, что еще не найдено свое призвание, еще нет жизненного стержня. Это заменяется эгоцентризмом, который, как кажется таким детям, помогает повысить уважение к себе, в том числе и в собственных глазах, помогает преодолеть комплекс неполноценности.

5. Если в центр поставлен кто-то из родителей, то это тот, кого больше любят или уважают, но часто бывает, что в центр попадет тот, кто обеспечивает семью материально или подавляет властью.

6. В неполных семьях, распавшихся по вине отца, проявляется неуважение к нему (часто бессознательно). Если распад семьи произошел, например из-за жесткости характера матери, то хотя отец и рисуется в стороне, но уважение и тяга к нему сохраняются.

7. У некоторых детей в тестах проявляется "нигилизм" — неверие ни во что (в том числе и в данный тест) и попытки превратить тест в шутку, но на этом фоне видны одиночество и переживание, а также попытки скрыть свои нравст-

венные начала и духовность, преуменьшить их даже в семье, и в этом следовать моде на жестокость и агрессивность, особенно активно пропагандируемые в последнее время средствами массовой информации.

8. Значительное внимание большинство детей уделяют своему внешнему виду. У мальчиков в основе этого лежит стремление соответствовать общепринятому в настоящее время имиджу, а у девочек чаще наблюдается естественное стремление выглядеть красивой. В некоторых случаях для подражания в создании собственного образа или в стиле одежды выбираются старшие: мать, отец, брат, сестра.

9. У некоторых проглядывает "природная" аккуратность, а у некоторых "наследственное" или приобретенное в соответствии с "модой" разгильдяйство.

10. У многих детей имеет место удивленный взгляд на мир, как бы вопрошающий, "что Вы, взрослые, натворили?", но нет впечатления, что они видят вход из создавшейся ситуации.

11. Во многих рисунках наивность и стремление "защитить" себя (психологическая защита, в том числе и от самого себя) являются ведущим мотивом рисунка (часто неосознанным). У многих наблюдается инфантилизм, усиленный у некоторых демонстрацией наивности.

12. У некоторых детей в сильной степени проявляется демонстративность, часто выделяющая несуществующее и скрывающая имеющееся. Они сами и их семьи, как правило, изображены на сцене (как бы напоказ), но за этой показной жизнью часто лежит разобщенность семьи, взаимное непонимание, символически скрываемое занавесами и декорациями нарисованной сцены.

13. В семьях, в которых братья и сестры учатся в классах, ведущих совместную краеведческую работу (11б и бд классы), наблюдается большая открытость и доброжелательность. Объяснить это можно общностью интересов, стремлением к познаниям и нравственными началами, заложенными в краеведческой деятельности.

14. В большинстве случаев дети воспринимают членов своих семей как "открытых" людей, но из этих же тестов видна слабая взаимосвязь между ними, объясняемая как большой занятостью (сложное время), так и неумением общаться — психолого-педагогической безграмотностью большинства родителей.

15. Интуиция у многих детей выражена слабо, так как в процессе обучения ей никогда не придавалось серьезного значения. Основное внимание уделяется рациональной стороне мышления. Эмоции являются как бы двигателем любой деятельности; положительные эмоции существенно повышают эффективность учения.

16. За попытками скрыть негативное угадываются основы духовности, стремление к хорошему, а за желанием скрыть хорошее — стеснительность и боязнь показаться "белой вороной". Осознание этого с помощью психодиагностики, а также естественное стремление к духовности и проявлению альтруизма могут не дать развиваться "нигилизму" и равнодушию.

17. Необходимо повышение психологической грамотности и культуры учителей, учащихся и их родителей. Это поможет их саморазвитию и самореализации, повысит культуру общения, поможет разобраться в направленности своих

здатков и способностей, в целеполагании и мотивации, будет способствовать гармонизации здоровья (духовного, психического и физического).

Назрела необходимость ввести в школах цикл мировоззренческих бесед и диспутов, направленных на повышение психологической культуры, гармонизацию взаимоотношений и выявление направленности творческого призвания как для учителей, так и для школьников. На подобные беседы желательно приглашать и родителей.

* Кафедра практической психологии СПбГАСУ

ОПЫТ ИССЛЕДОВАНИЯ ГРАФИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СВЯЗИ С ИЗУЧЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Ст. преподаватель Б.С. Ермак

Графические навыки, как известно, являются одними из самых важных при освоении технических дисциплин и справедливо занимают ведущее место в программах обучения технических вузов. Поэтому мы тоже посчитали полезным исследовать формирование пространственных представлений при выполнении графических заданий.

Создание методики, условно названной нами "Графические пробы", было подсказано теорией эволюции пространственных построений в изобразительном искусстве академика архитектуры и математика Б.В. Раушенбаха. Кратко основные положения теории говорят о том, что существуют четыре основных уровня системы геометрических построений на плоскости: чертежный, локальных аксонометрий, центральной линейной перспективы и криволинейной перспективы. Эти системы представляют собой возможные способы передачи пространственных образов на плоскости. Одновременно эти уровни геометрических построений отражают эволюцию способов передачи образной информации от способа, соответствующего монокулярному зрению — сетчатому, до способа, по своему механизму приближающегося к механизмам бинокулярного восприятия. Причем каждый уровень появлялся в истории развития живописи последовательно один за другим и представлял собой определенный этап в развитии изобразительного искусства. Так первый этап "чертежный" является характерным для искусства Египта, локальных аксонометрий — средневекового, центральной линейной перспективы — Возрождения, криволинейной перспективы — для искусства XIX в.

Первый этап, который Б.В. Раушенбах обозначил как "художественное черчение", представляет собой метод ортогональной проекции, но использованный не три раза, как в техническом черчении, а один раз. Изображение, как правило, дополнялось знаковой, символической информацией, которая поясняет и раскрывает невидимое.

Этим изображениям обычно присущи и такие особенности, как независимость размеров предметов от реальных соотношений, условность приемов обозначения глубины и пространства: земля изображается сверху, или в виде линии горизонта (опорной линии); глубокие предметы, например озеро, показаны свер-

ху в виде плана, или с помощью "разрезов", например, разрез корзинки, чтобы показать плоды, которые в ней находятся; вода изображается в виде одинаковых зигзагообразных кривых и т.д. Х. Шефтер указал на близость египетского рисунка по своей технологии к детскому.

Принципы изображения с помощью "художественного черчения" совпадают с механизмами восприятия с помощью монокулярного (сетчатого) зрения. И тому и другому присущи следующие способы кодирования, передачи зрительной информации: чтобы передать глубину, используются признаки перекрытия одного предмета другим, уменьшения размера по мере удаления, смещения более далеких предметов вверх.

Второй этап "локальной аксонометрии" представляет собой переход от изображения реального пространства к изображению видимого. Если в черчении изображаются удаляющиеся в глубину равные поверхности одинаково, то перцептивное изображение отражает предмет не таким, как он есть, а каким мы видим его: удаляющиеся в глубину грани уменьшаются, хотя в реальности остаются равными по величине. Здесь начинают проявляться принципы кодирования, присущие бинокулярному зрению. Перцептивное изображение воспроизводит бинокулярный эффект.

Третий этап линейной перспективы представляет собой целостное перспективное изображение, почти достоверное изображение видимого пространства. Недостатком его является то, что перспектива выстраивается по законам евклидовой геометрии, тогда как перцептивная перспектива, наиболее близкая к механизмам восприятия человека, подчиняется неевклидовой, криволинейной геометрии: на дальнем плане размеры чуть увеличены по сравнению с теми, которые получаются методом линейной перспективы, на ближнем — уменьшены, глубина среднего плана увеличена, глубина переднего плана — уменьшена, прямые линии стали прямолинейными.

Четвертый этап — криволинейной, перцептивной перспективы. Явно эволюционный характер методов изображения позволил сделать предположение, что, если биогенетические закономерности имеет место и в этой сфере, то у разных индивидов будет разный способ изображения. И этот способ, в какой-то мере, характеризует индивидуальные различия в умении переводить образ в изображение. И нам показалось интересным определить каким способом изображения, передачи зрительной информации будут пользоваться студенты технического вуза на начальном этапе обучения, какую роль метод изображения играет в успешности выполнения графических заданий.

Для этого студентам было предложено выслушать подробное описание двух изображений: ландшафта с постройками и сложного по конфигурации средневекового храма. Выслушав описание, студенты должны были зарисовать то, как они представили себе этот объект или объекты. Описание каждого изображения медленно зачитывалось три раза. Способ и характер изображения был произвольным. Рисунки анализировались с точки зрения способа изображения по классификации Б.В. Раушенбаха и близости к эталону.

Результаты выполнения двух графических заданий показали следующее:

Способом изображения с помощью криволинейной проекции не воспользовался никто. Вероятно, для этого требуется специальная художественная подготовка. Способом приближенно похожим на линейную проекцию при изображении храма воспользовалось 20,5%. При этом допускались те же особенности, которые присущи художественному черчению или детскому рисунку: знаки, схематичное изображение одной детали. Способом, который можно условно назвать аксонометрия, изображено 43% рисунков. От проективного он отличается явными нарушениями законов проекции. Попытались изобразить храм в виде одной из ортогональных проекций 59%.

Здесь явно прослеживается закономерность: чем более сложный метод изображения, тем меньшее количество испытуемых попыталось к нему прибегнуть. Достаточно большое количество испытуемых попытались изобразить объект в двух-трех планах, меняя ракурс или способ изображения. Таких оказалось 39,7%. Удалось правильно представить принцип строения храма, расположения стен и башен только 21,9% студентов. Причем точно угадать особенность конструкции удалось только 8,2% студентов.

В рисунках, изображающих ландшафт, нет в чистом виде ни проективных, ни аксонометрических изображений. Способ, к которому прибегли 30,1% студентов можно назвать проекционным. То есть пейзаж изображается фронтально — вид спереди. Но на этом сходство с проекцией заканчивается. Строения изображаются или плоскими, как фигуры в книгах-раскладушках, или с большими ошибками, как в аксонометрии. Часто какие-то из элементов могут быть нарисованы сверху, в виде плана. Способ передачи пространства соответствует монокулярному способу кодирования: по признакам перекрытия более близкими предметами более дальних. Остальные испытуемые прибегли к способу изображения, приближающегося к ортогональной проекции. Оно представляет собой вид сверху. Но на одной части из этих рисунков объекты изображены в виде картографических знаков, не являясь отражением величин и проекций, а в другой части есть попытки соизмерить величину территории и размеры объектов, причем на этих вторых объекты в большинстве случаев изображены не сверху, а фронтально. Что в большей степени соответствует описанию художественного черчения. Этого типа рисунков при отображении ландшафта оказалось больше всего — 39,7%. Чуть меньше 32,8% воспользовались "картографическим" методом. И менее всего, 30,1% — проекционным.

Таким образом, можно обобщить полученные результаты. Студенты продемонстрировали все способы отражения трехмерного мира на плоскости, кроме криволинейной проекции, которая требует высокой квалификации. Сложность способа передачи изображения соответствует меньшему проценту испытуемых, воспользовавшихся им. При изображении ландшафта практически никто не смог воспользоваться проективным методом — он заменен аналогичным ракурсом. Все типы изображения сохраняют признаки детского рисунка.

Таким образом, с определенной долей вероятности, можно предположить, что наиболее продуктивным способом формирования пространственных представлений у первокурсников технического вуза является умение представить объект в одной из ортогональных проекций, не свойственных привычному

взгляду, не допуская ошибок, характерных для детского рисунка, умение представит взаимосвязи между пространственными элементами.

• Кафедра практической психологии СПбГАСУ

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИЗУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИИ ТВОРЧЕСТВА.

Аспирант В.А. Артемьева, канд. психол. наук, доцент О.Б. Годлиник

Изучение творчества в различных аспектах интересовало ученых со времен Аристотеля (который выделил три типа "мимеса в искусстве") до наших дней.

На рубеже 19-20 вв. складывается психология творчества.

Первый период — описательный (Богоявленская Д.Б., 1981), преобладает описательный тип психологического познания — самоотчеты, интроспекция, жизнеописания. Все события, связанные с созданием чего-либо нового относили к психологии творчества. Обобщения касались природы творчества и фаз творчества. Изучались способности, качества творческой личности. Творчество отождествлялось с талантом, гениальностью. Описывались отдельные особенности гениальных людей без попытки проникновения в сущность явления. Ядром творчества признавалось бессознательное.

С развитием экспериментальных методов появились более активные методы изучения творчества. Создавались специальные вопросники. В нашей стране изучение творчества развивалось в русле психотехники. Резко возросло количество публикаций по творчеству, творчество стали изучать не только на гениях, произошла "нормализация творчества". Но к середине 30-х гг., в связи с общей идеологизацией психологии, обращение к интуиции и бессознательному было подвергнуто марксистской критике и психологию творчества постигла участь психотехники и педологии.

Во второй половине 50 гг. вместе с "духом свободБг" возрождаются исследования и по психологии творчества. До 70-х гг. наблюдается подъем, а затем затухание, такая динамика типична для многих отраслей психологии.

После выступления Б.М. Кедрова в 60-е гг., лидерство в изучении творчества перешло философии.

На современном этапе ведущей школой в изучении творчества является школа Я.А. Пономарева (Пономарев Я.А., 1991). В центре внимания — изучение внутренних механизмов творчества. В основу понимания психологического механизма творчества положено сопоставление результатов экспериментально-психологических исследований проблем онтогенеза поведения детей и хода решения творческих задач умственно развитыми людьми.

Выделяют следующие фазы творчества:

1. Фаза произвольного логического поиска.
2. Фаза интуитивного решения.
3. Вербализация интуитивного решения.
4. Формализация вербализованного решения.

Способность человека действовать в уме является центральным звеном психологического механизма как в творческом мышлении, так и в поведении человека.

Представляют интерес и другие подходы к изучению творчества, так Р. Муни (Mooney R.L., 1963) выделяет четыре основных, в зависимости от того, какой из аспектов проблемы выходит на первый план: - среда, в которой осуществляется творчество; - творческий продукт; - творческий процесс; - творческая личность.

Тейлор (Taylor C.W., 1988) ввел уровневый подход в изучении творчества:

1. Экспрессивное творчество — такое, как спонтанное рисование у детей.
2. Продуктивное творчество — научные и художественные продукты, которые являются ограниченной и контролируемой свободной игрой.
3. Инвентивное (изобретательское) творчество, когда изобретательность проявляется в материалах, методах, техниках.
4. Инновационное творчество — улучшение через нотификацию.
5. Порождающее творчество — выдвижение совершенно нового принципа или допущения (Яковлева Е.Л., 1997).

Творчество, понимаемое в широком смысле можно рассматривать не как вид деятельности, а как особый ее стиль, как бы качественно более высокий уровень любой деятельности, поведения.

Следовательно, изучая психологические механизмы творчества, мы изучаем психологические механизмы поведения и деятельности вообще, поскольку вскрывая закономерности функционирования более высокого уровня того же самого явления, мы узнаем, соответственно, и о закономерностях формирования более простых его звеньев.

В связи с вышеизложенным, интересным, по нашему мнению, является изучение компонентов творческой деятельности, так как эта область психологии творчества практически не изучена. Творческая деятельность складывается из творческого выражения, творческой позиции и творческой продукции (Ниссинен Й., Воутенайнен Э., 1988). Взяв за основу терминологию Й. Ниссинен и Э. Воутенайнен, мы "вложили" следующее понимание в данные понятия:

Творческая позиция — взаимосвязь потребностей, интересов, убеждений и представлений о самом себе. Потенциальная готовность к творчеству.

Творческое выражение — средства, с помощью которых выражается творческая позиция в повседневной жизни, тот способ реагирования (как правило, самостоятельный, гибкий) на окружающую действительность.

И, наконец, **творческая продукция** — то, что человек в течение творческого процесса создает, такое сочетание ранее неизвестных вещей, которое для него является новым.

В качестве критерия творчества выступают такие признаки, как продуктивность — репродуктивность деятельности, ее стандартность — нестандартность, оригинальность — стереотипность полученного результата и т.п. (Кваснюк Л.Я, 1997, Пономарев Я.А., 1991). Часто в качестве основного признака и критерия творческой деятельности выступает возможность "выхода за пределы

В данных группах (условно названных нами "исполнители" и "творцы" соответственно) преобладание изучаемых нами мотивов распределилось следующим образом: у "творцов" преобладают мотивы, связанные с профессиональной деятельностью; у "исполнителей" — мотивы личного характера. Причем достоверных различий в мотивах учащихся, так называемых, творческих и нетворческих специальностей не обнаружено.

Творческий продукт, определяемый нами по результатам тестов Вагтоп, Wallach и Меде — Пиорковского, также можно разделить на три основные группы, условно названные нами творческий, нетворческий и промежуточный.

Интересно сравнить результаты, полученные в группах архитекторов и экономистов (Табл. 2):

Таблица 2

Группы	Архитекторы	Экономисты
Творческий продукт		
<i>Творческий</i>	30,0%	33,3%
<i>Нетворческий</i>	40,0%	27,7%
<i>Промежуточный</i>	30,3%	39,0%

Сравнивая полученные данные с прогнозами самих студентов, нами были получены следующие результаты:

У студентов-архитекторов прогнозы оправдались на 10%, причем в третьей промежуточной группе, а в 45% случаев ожидаемый результат оказался выше реального, заниженных прогнозов не оказалось.

У студентов-экономистов прогнозы оправдались на 11%, у 27% студентов результаты оказались гораздо выше прогнозируемого, а в 22,2% — ниже.

Таким образом, полученные нами данные позволяют увидеть некоторые особенности формирования творческих позиций студентов архитектурного университета, так стереотип отношения к профессии архитектора, как к творческой, может оказывать неоднозначное влияние на прогнозы, творческую позицию и, в результате, на творческий продукт. Так стереотип отношения к другим специальностям (например, экономисты, строители), как к нетворческим, оказывается несостоятельным. Исследование творческого выражения может быть полезно при составлении обучающих программ для студентов университета, что в свою очередь имеет большое значение для учебной и творческой деятельности в целом.

* Кафедра практической психологии СПбГАСУ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ГРУПП ПОДРОСТКОВ, ПОЛЬЗУЮЩИХСЯ КОМПЬЮТЕРОМ

Аспирант Т.Б. Хвостиченко

Нам представляется весьма важным выяснить, как реально влияет длительная работа за компьютером на психику детей и подростков, выявить различные, как негативные, так и позитивные аспекты этого влияния. Длительное сидение

за компьютером вызывает физиологический стресс (так называемый "компьютерный стресс"). Поэтому тот факт, что значительная часть учащихся, возможно, подвергается еще одному дополнительному стрессогенному воздействию, вызванному длительной работой за компьютером, порождает естественную тревогу в сообществе психологов-педагогов.

Кроме того, длительное время, проводимое данной группой подростков за компьютером, сокращает количество и качество социальных контактов со сверстниками. Непосредственный живой контакт, всегда сопровождающийся паралингвистическими и невербальными элементами общения, зачастую заменяется опосредованным и анонимным. При игре в компьютерные игры человек из субъекта общения превращается в субъект действия, от которого требуется умение быстро оценивать ситуацию, прогнозировать ее развитие и принимать решения в условиях дефицита информации и, зачастую, дефицита времени. При этом нет необходимости различать вербальную или невербальную экспрессию или соперничать друг с другом. Логично предположить, что это отражается на формировании навыков общения, развитии коммуникативных способностей и социализации в целом. Поэтому необходимо изучать воздействие длительной работы за компьютером на формирующуюся личность подростка, в частности — на развитие коммуникативных способностей и навыков.

В связи с этим было проведено обследование учащихся АГ, в ходе которого проводилось выявление группы подростков, находящихся в состоянии стресса, а также изучение нарушений психической адаптации. Кроме того, было проведено исследование коммуникативных способностей подростков. Всего было обследовано 83 учащихся физико-математической специализации (23 девушки и 60 юношей). Вся выборка поделена на две приблизительно равные части по критерию "работа за компьютером в свободное время". В основном проводят свободное время за компьютером — 45 человек (54% выборки), остальные 38 (46% выборки) предпочитают проводить свободное время, в основном общаясь со сверстниками.

В результате исследования, проведенного с помощью восьмицветного теста Люшера (оценивалась степень удаленности цветовых предпочтений испытуемых от аутогенной нормы по методике А.И. Юрьева), было выявлено, что процент учащихся, имеющих повышенный уровень нервно-психического напряжения, среди "компьютерщиков" несколько выше по сравнению с теми, кто проводит свободное время, общаясь со сверстниками. Таким образом, можно говорить о наличии дополнительного стресса у "компьютерщиков" по сравнению с теми, кто проводит свободное время, общаясь со сверстниками.

Однако, можем ли мы говорить о наличии у наших испытуемых дополнительного психоэмоционального стресса, вызванного длительной работой за компьютером? Напомним, что по данным опросов большую часть времени, проводимого за компьютером, "компьютерщики" играют в игры. Во многих случаях компьютерные игры скорее являются способом разрядить психоэмоциональное напряжение. Поэтому возникновение дополнительного психоэмоционального стресса, вызванного тем, что данная группа проводит длительное время за компьютером, представляется нам сомнительным.

На той же выборке были проведены исследования коммуникативных способностей. В коммуникативных способностях личности выделяются две компоненты: интуитивная, то есть эмпатия и когнитивная, называемая социальным интеллектом. Наши исследования уровня эмпатических тенденций и эмоциональной отзывчивости подростков, проведенные с помощью модифицированного тест-опросника эмпатических тенденций А. Мехрабиэна и Н. Эпштейна, а также исследования социального интеллекта с помощью методики Дж. Гилфорда показали, что композитные оценки социального интеллекта и средние показатели уровня эмпатии в группе подростков, проводящих длительное время за компьютером, и в группе подростков, "не сидящих" за компьютером, не имеют статистически значимых различий.

При этом в группе "компьютерщиков", по сравнению с теми, кто проводит свободное время, общаясь со сверстниками, выявились и определенные особенности коммуникативных способностей. Однако, эти особенности выявлены не на уровне композитных оценок и средних показателей, а скорее на уровне структуры исследуемых свойств. Так, у "компьютерщиков" структура социального интеллекта указывает на то, что они в целом несколько хуже "считывают" как вербальную, так и невербальную социальную информацию (более низкие показатели по субтестам, которые характеризуют результат различения индивидом вербальной и невербальной экспрессии). При этом "компьютерщики" несколько лучше обрабатывают такую информацию (более высокие показатели по субтестам, которые характеризуют умение прогнозировать последствия тех или иных событий или поступков и видеть логику развития ситуации).

Кроме того, для "компьютерщиков" вся гистограмма, описывающая распределение по группам с высокой, средней и низкой эмпатией, сдвигается в сторону более низких значений по сравнению с группой тех, кто проводит свободное время, общаясь со сверстниками.

Очевидно, что подростки сами выбирают, как им проводить свое свободное время. Все они при поступлении в АГ проходили психологическое тестирование с помощью опросника Нарушений психической адаптации и, в основном, не показывали существенных нарушений психической адаптации. Что же заставляет практически половину из них проводить свободное время в компьютерном зале? Логично предположить, что они менее успешны в социальных контактах, чем те подростки, которые проводят свободное время, в основном общаясь со сверстниками. Результаты тестирования той же выборки по опроснику Нарушений психической адаптации подтверждают эту гипотезу. Среди "компьютерщиков" социально дезадаптированных в 2,5 раза больше, чем среди тех, кто проводит свободное время, общаясь со сверстниками. Понятно, что социально дезадаптированные подростки стараются избегать общения со сверстниками, что в АГ нетрудно сделать, сидя в компьютерном зале. Кроме того, играя в компьютерные игры или разрабатывая программы, эти подростки вполне успешны и таким образом компенсируют свою неуспешность в общении. Более того, они находят группу таких же "компьютерщиков", в которой они оказываются принятыми. Интересно, что среди "компьютерщиков" количество социально дезадаптированных существенно уменьшается от первого к последующим годам обучения

(от 44% до 32%), чего мы не наблюдаем среди "не сидящих" за компьютером (примерно 17% по всем годам обучения). Возможно, что компьютер для социально Деадаптированных подростков, особенно в условиях отрыва от семьи, выполняет своеобразную психотерапевтическую функцию, способствуя уменьшению тревоги и снятию психоэмоционального напряжения.

В таком случае, тревожные обращения родителей, ребенок которых "часами сидит за компьютером, не делает ничего, даже домашних заданий и страшно злится, когда его оттуда выгоняют", или который "все дни сидит за компьютером, поэтому у него совсем нет друзей", все чаще появляющиеся в нашей практике психологического консультирования, скорее сигнализируют о том, что подросток имеет серьезные коммуникативные проблемы, а компьютер является только новым средством их избегания и компенсации.

Таким образом, наши исследования показали, что для социально дезадаптированных подростков общение с компьютером является компенсацией их неуспешности в непосредственных социальных контактах, а проведение времени за компьютером часто является способом разрядить психоэмоциональное напряжение, и таким образом способствует их более успешной адаптации.

* Кафедра практической психологии СПбГАСУ

К ВОПРОСУ ОБ УСЛОВИЯХ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ БАРЬЕРОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аспирант М.Б. Мязина

Несомненно, целью образования является воспитание личности, способной на решение жизненных задач, а не только пополнение энциклопедических знаний. И конечно, за годы, проведенные в стенах вуза, изменяется отношение студента к себе и своей профессии. Но известно также, что не всегда обучение проходит гладко с точки зрения возникновения различных трудностей, связанных не только с успеваемостью, но и с общей установкой по отношению к занятиям, с представлениями студента о том, чем и как он должен заниматься.

Осознание себя субъектом поведения по Б.Г. Ананьеву предполагает активную жизненную позицию, принятие на себя ответственности за свои поступки и решения. Именно такое поведение свойственно личности с высоким уровнем самосознания.

В рамках изучения возникновения психологических барьеров в обучении было проведено исследование уровня активности позиции студентов первого курса. Какой первокурсники видят свою учебу в вузе? Как они раскрывают для себя смысл слова "студент", — "это тот, кто учится" или "это тот, кого учат".

Студентам был предложен специально разработанный опросник, с помощью которого они должны были охарактеризовать свою деятельность в рамках учебной программы с точки зрения ее активности. Оценка проводилась по трем основным параметрам: 1) определение позиции студента в учебном процессе вообще; 2) определение собственной позиции; 3) степень соответствия этой пози-

ции ожиданиям. Данные опроса и результаты наблюдения были сопоставлены с данными тех же студентов по направленности и возникновению психологических барьеров.

По полученным результатам участников опроса можно условно разделить на три группы. Выявилась активная, вынужденно-активная и пассивная позиции. Их можно соотнести с подразделением участников эксперимента по направленности. С преобладанием в активной группе лиц с направленностью на дело, в вынужденно-активной и пассивной — на себя и на общение.

Активной свою позицию видят студенты, для которых характерен сознательный выбор специальности, владение информацией по избранной профессии, подразделение предметов по степени важности, поиск дополнительного материала, активная работа в аудитории.

В вынужденно-активной группе — выбор специальности сознательный или случайный, меньшая информированность о профессии, подразделение предметов по степени трудности, работа в большей мере ради оценки.

В пассивной группе — в большей мере случайный выбор, подразделение предметов по степени трудности, меньшая ориентация на работу по профессии.

Студенты, относящиеся к разным группам, по-разному чувствуют себя на занятиях. Ощущение психологической безопасности в большей степени испытывают студенты с активным отношением к учебе. Относящиеся к группе вынужденно-активных и пассивных часто склонны расценивать ситуацию как угрожающую и проявляют признаки психологической защиты. Для них характерны ригидность, рационализация, избегание, девальвация результатов деятельности.

По полученным данным можно сделать следующие выводы:

Активность или пассивность студента связаны с его общей направленностью.

Активность настроя на занятия влияет на вероятность возникновения психологического барьера в ситуациях, требующих самостоятельных, активных, творческих действий при выполнении новых заданий, решении профессиональных задач. Что в свою очередь оказывает влияние на успешность их выполнения. Представители активной группы действуют в целом более успешно.

Развитие активной жизненной позиции вообще и активной позиции по отношению к обучению снижает риск возникновения у студентов психологических барьеров в процессе профессиональной подготовки и помогает их преодолению.

* Кафедра практической психологии СПбГАСУ

УСПЕХ И ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О НЕМ

Аспирант Ю.Л. Козлова

Сложность представлений о феномене успеха нашла свое отражение в нашей языковой деятельности. Семантика слова "успех" в русском языке многообразна: это и удача в достижении какой-либо цели, и хорошие результаты в работе, и общественное признание. Таким образом, языковое значение этого слова

объединяет разные уровни, сферы проявления человеческой индивидуальности: общественно-социальный, личностный и индивидуальный. При этом понятие успеха, как правило, оказывается оценочным, подразумевающим определенную точку зрения на субъект и его деятельность, а следовательно, содержание этого понятия является функцией той индивидуальной системы координат, в которую оно попадает.

Проблема субъективного, пристрастного отношения человека к окружающей его действительности актуальна в современной психологии личности. Взаимосвязь сознания человека и его жизнедеятельности не раз служила предметом теоретического анализа в работах С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева, В.Н. Мясищева, А.Н. Леонтьева, М.С. Кагана, В.А. Ядова. Учеными была признана значительная роль субъективных психических феноменов в психологической структуре личности и регуляции деятельности субъекта.

Жизненное пространство личности представляет совокупность индивидуальных ценностей и смыслов в пространстве реального действия. Успешное самоопределение и включенность молодых людей в жизнь общества предполагает активное присвоение социально выработанных ценностей и их осмысление. Успех как раз является одной из таких социальных ценностей, которая обычно ассоциируется с богатством, властью, удачной карьерой, достижениями, благополучием в личной жизни. Многими исследователями отмечается, что путь к достижению успеха лежит через творческое отношение к действительности. Поэтому нам представляется интересным сравнить понятие "успех" с понятиями "богатство", "любовь" и "творчество". Было предпринято пилотажное исследование представлений студентов об этих ценностях.

В эксперименте принимали участие студенты первого курса технических специальностей — всего 40 человек (22 юноши, 18 девушек). Исследование проводилось с помощью модифицированного варианта психометрической методики "Семантический дифференциал" Ч. Осгуда и метода свободных ассоциаций.

Методика "Семантический дифференциал" пользуется большой популярностью при измерении коннотативных значений. Мы использовали восемнадцать биполярных шкал, сгруппированных между тремя факторами — "силы", "активности", "оценки", так как исследования Ч. Осгуда и его последователей подтвердили применимость этих шкал ко всему универсуму значений, понятий, явлений: к людям, вещам, событиям, к объектам физической и социальной действительности. Для сравнения понятий между собой, а также для сравнения индивидуальных оценок проводились подсчеты факторов по фиксированным шкалам. По мнению А.М. Эткинды, факторы силы (Р) и активности (А) по своей природе когнитивны и кодируют пространственные (Р) и временные (А) характеристики психического образа. Фактор оценки (Е) отражает субъективное, эмоциональное отношение к объекту оценки, его привлекательность для испытуемого (Эткинды, 1979, с. 20).

По результатам исследования все четыре понятия (успех, любовь, богатство, творчество) расположились в положительном полюсе факторов "сила", "активность", "оценка". Наибольшую нагрузку получил фактор Е (оценка), что свидетельствует об эмоциональной значимости исследуемых слов для испытуемых.

Анализ индивидуальных значений этого фактора показал, что для студентов приоритетными являются "любовь" (60% ответов), "творчество" (22% ответов), "успех" (12%). При подсчете средних баллов значимым оказался фактор А (активность), который отделил понятие "богатство" от других понятий. Таким образом, предполагаемое тождество понятий "успех" и "богатство" не подтвердилось. Полученные результаты демонстрируют схожесть в восприятии студентами понятий "успех", "любовь", "творчество".

Средние баллы по шкалам, входящим в каждый фактор, представлены в таблице:

Таблица

Понятие Фактор	<i>Успех</i>	<i>Любовь</i>	<i>Творчество</i>	<i>Богатство</i>
<i>Р (сила)</i>	5,68	6,53	5,14	7,65
<i>А (активность)</i>	5,21	4,90	4,17	1,19
<i>Е (оценка)</i>	11,07	14,1	11,75	9,12

Кроме того, студентам было предложено написать смысловые и цветовые ассоциации со словом "успех". Ассоциации, связанные со словом "успех", разделились на следующие группы: эмоционально-образные ассоциации (радость, счастье, веселье) — у 60% опрошенных; сенсорные (сладость, тепло) — у 25%; темпоральные (краткость, мгновенность) — у 10% ж ассоциации, находящиеся в континууме экстернальность-интернальность (удача, везение, неожиданность — труд, упорство, запланированность) — у 40%.

В целом цветовые ассоциации соответствуют эмоционально-образным, поскольку цветовой символизм кодирует в первую очередь эмоции, а не понятия и явления (Глотова Г.А., 1990, Петренко В.Ф., 1988): 50% — красный, 16,5% — желтый, 10% — зеленый, 10% — синий.

Полученные результаты показывают, что понятие "успех" воспринимается студентами как эмоционально привлекательное, но скорее в индивидуально-личностном (любовь, творчество), а не в социальном аспекте, что подтверждает как установленное Б.Г. Ананьевым и его последователями существование определенной периодизации в развитии индивидуальности в плане соотношения личностного и профессионального развития (Тутушкина М.К., 1995), так и необходимость дальнейшего изучения этого возрастного периода для оптимизации процесса обучения в вузе.

* Кафедра практической психологии СПбГАСУ

ПРОБЛЕМЫ НЕКОМПЕТЕНТНОСТИ ОБЩЕНИЯ В ШКОЛЕ

Аспирант А.П. Капустина

Процесс социализации осуществляется как через случайные социальные воздействия в деятельности и общении, так и путем целенаправленного воспитания и обучения. Социализируется ребенок, не пассивно принимая различные воздействия (в том числе воспитательные), а постепенно переходя от позиции объекта социального воздействия к позиции активного субъекта. Ребенок акти-

вен потому, что у него существуют потребности, и если воспитание учитывает эти потребности, то это будет способствовать развитию активности ребенка. Если же воспитатели постараются устранить активность ребенка, заставляя его "спокойно сидеть", пока они осуществляют свою "воспитательную деятельность", то этим они смогут добиться формирования не идеальной и гармоничной, а ущербной, деформированной, пассивной личности. Активность ребенка будет либо полностью подавлена, и тогда личность сформируется как социально неадаптированная, тревожная, либо (при наличии определенных индивидуальных особенностей, таких, как сильный тип нервной системы и пр.) активность будет реализовываться через различные компенсаторные выходы (например, то, что не разрешено, ребенок будет стараться сделать скрытно и т.п.).

В процессе воспитания и обучения посредником между ребенком и совокупностью социокультурных ценностей, принадлежащих человечеству, установок, норм взрослого мира, всегда выступает конкретный взрослый (Фельдштейн, 1988). Однако, выполняя свою посредническую роль, взрослый всегда занимает по отношению к детям совершенно определенную позицию — ведущего, организующего, обучающего — и практически относится к ребенку как к объекту воздействия, а не как к субъекту отношений. Материалы психолого-педагогических исследований показывают, что даже самые лучшие педагоги при самой лучшей постановке учебно-воспитательного процесса практически развивают субъект-объектные отношения.

Таким образом, общение между ребенком и взрослым, учеником и учителем, становится не взаимодействием, а воздействием взрослого на ребенка. Воздействующий на ребенка взрослый исходит из своих представлений о процессе коммуникации, о построении обучающей ситуации, сужая информационное поле и ограничивая объекту воздействия выбор разнообразных вариантов поведения.

В результате таким образом организованного процесса социализации формирующаяся личность не получает достаточной информации для формирования основных коммуникативных навыков общения, развития социальной перцепции, и социального интеллекта в целом. Стимулируя социальную активность ребенка, подчеркивая значимость принятых им решений, умный, заботливый педагог заменит заучивание или повторение учеником вслед за учителем правильного решения многоступенчатым лабиринтом поиска одного из многих (оптимального) ответа, используя природную любознательность развивающегося мозга и способствуя тем самым формированию социального интеллекта.

Социальный интеллект как особая социальная способность рассматривается, по крайней мере, в трех измерениях: социально-перцептивных способностей, социального воображения и социальной техники общения. **Социальная перцепция** может быть определена как точность восприятия интерпретации данным человеком социального поведения других. В процессе взаимодействия люди выдают огромное количество информации в виде вербальных и невербальных сигналов, раскрывающих их цели в данной ситуации и их реакции на вовлеченных в ситуацию других людей. Социальные взаимодействия часто включают в высшей степени сложные последовательности событий, поэтому наблюдение за поведением других требует наличия значительных навыков социальной пер-

цепции. Только в том случае, если человек правильно воспринимает сигналы от других людей, он может внести в свое собственное поведение поправки, необходимые для получения желаемого результата. Неадекватная или деформированная социальная перцепция может привести к крайне несообразному **социальному поведению**. Например, если человек неправильно интерпретирует ситуации, социальные сигналы, исходящие от других как агрессивные, он будет отвечать, вероятно, недружественным образом или избеганием. Аналогичным образом могут возникнуть проблемы, если человек не улавливает ответов других и не вносит поэтому необходимых изменений в свое собственное поведение. Например, человек может пытаться продолжить дружеские отношения или скучную беседу, когда ему уже было дано понять, что другому человеку это неинтересно. Личность должна быть в состоянии не только точно воспринять реакции других, но и проявлять точность в оценке своего собственного поведения (Морли, Шефферд, Спенс, 1996). Поэтому, учитывая имеющиеся данные о связи рефлексивных процессов с социально-перцептивными, следует дополнить психологическое содержание данного феномена способностью самопознания (осознания своих индивидуально-личностных свойств, мотивов поведения и характера восприятия себя другими).

Под **социальным воображением** понимается способность адекватного моделирования индивидуальных и личностных особенностей людей на основе внешних признаков, а также способность прогнозирования характера поведения человека в конкретных ситуациях, точного предвидения особенностей дальнейшего взаимодействия.

Социальную технику общения условно можно назвать "действенной". Социальный интеллект в этом случае проявляется в способности принять роль другого, владеть ситуацией и направлять взаимодействие в нужном для личности русле, в богатстве техники и средств общения. Проявлением социального интеллекта следует считать и наличие собственной жизненной теории, которая по своему содержанию близка к научно открытым законам развития социальной действительности. Высшим критерием проявления социально-интеллектуального потенциала личности является способность воздействовать на психические состояния и проявления других людей, а также влиять на формирование психических свойств окружающих.

Следует особо отметить значимость наличия у учителя сознательной благожелательной установки на партнерство в общении с учеником. При этом невербальная (эмотивная) произвольная составляющая речи не позволит спрятать отношение к ученику как к противнику, вызывающему неприязнь. Отсутствие сознательной установки на партнерство с учеником в образовательном процессе можно считать признаком профессиональной непригодности учителя.

Взаимодействие педагога и ученика определено и структурировано учебным процессом. За необходимостью дать некоторое количество знаний в единицу времени забывается, что учебный процесс — это прежде всего общение и его успешность определяется во многом не только знанием учителем своего предмета, уровнем его коммуникативной компетентности.

В настоящее время существует множество детально разработанных методов и методик активного обучения, но их применение в педагогической практике требует от учителя формирования принципиально новой позиции по отношению к обучаемой аудитории, что невозможно без перехода на более высокую ступень коммуникации.

* Кафедра практической психологии СПбГАСУ

НЕКОТОРЫЕ ПОДХОДЫ К ТРАКТОВКЕ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

Аспирант И.В. Морозова

Современная практическая психология обеспечивает "интеграцию знаний из различных областей психологии для решения жизненно важных проблем конкретных людей". А поэтому "в центре внимания практической психологии должен стоять реальный живой человек со всеми его особенностями, включенный в сферу жизнедеятельности (профессиональную, бытовую и личную) и наполненный различными жизненными проблемами". В отношении его не употребляют характеристик в оценочном значении (хороший или плохой), а рассматривают его индивидуальность со всеми ее особенностями и многообразием, стремясь понять всю сложность и тонкость психологического мира человека, его души.

Вопросами разработки теории личности много занимался отечественный психолог А.Ф. Лазурский, который впервые поставил вопрос о зависимости системы отношений людей от социальных условий жизни. Марксистско-ленинскую концепцию отношений успешно разрабатывал в Санкт-Петербурге В.Н. Мясищев.

О личности как самоуправляемой системе писал И.П. Павлов, подчеркивал ее способность регулировать, поправлять и даже совершенствовать себя. Психологи А.Ф. Лазурский и М.Я. Басов придавали при этом огромное значение волевым усилиям, направленным на совершенствование. Усилие растет пропорционально росту трудностей и препятствий на пути к цели, что особенно важно при внутренней слабости, утомлении и эмоциональном угнетении.

Огромное значение формированию специфики личностного общения в группе себе подобных уделял В.М. Бехтерев. Детерминанты такого общения выясняли А.В. Петровский и Л.И. Уманский, А.И. Лутошкин и др. Их исследования посвящены советскому периоду истории нашей страны и специфически преломлены в сторону политической ориентации общества, а не индивидуализации ее членов.

Характерной чертой для всех точек зрения было подчеркивание коллективных черт и умалчивание индивидуальных, что соответствовало строю и идеологии его.

Вопрос об индивидуальности человека, надолго забытый в советской психологии, стал предметом пристального внимания достаточно недавно. Вернее было бы сказать, что он произносился, но наполнялся поверхностным содержанием. Поэтому в отечественной психологии недостаточно пока научных иссле-

дований индивидуальности как таковой. В результате снова вернулись к пониманию того, что "индивидуальность человека представляет собой сложную структуру, которая есть целостное образование с определенной организацией свойств. Функционирование такого образования возможно при взаимодействии различных свойств, являющихся компонентами этой структуры".

Эта мысль подтверждается в труде С.Л. Рубинштейна "Проблемы современной психологии". Он писал: "При объяснении любых психологических явлений личность выступает как воедино связанная совокупность внутренних условий, через которые преломляются внешние воздействия". Поскольку внутренние условия, через которые в каждый данный момент преломляются внешние воздействия на личность, в свою очередь формировались в зависимости от предшествующих внешних взаимодействий.

Положение о преломлении внешних воздействий через внутренние условия означает вместе с тем, что психологический эффект каждого внешнего (в том числе и педагогического) воздействия на личность обусловлен историей ее развития.

Следовательно, индивидуальность — это неповторимое своеобразие психики каждого человека, осуществляющего свою жизнедеятельность в качестве субъекта развития общественно-исторической культуры. Неповторимость его психики определяется органическим единством и целостностью процесса развития его потребностей и способностей, формирующихся только в деятельностном общении. Индивидуальность человека формируется на основе унаследованных задатков в процессе воспитания, затем — и это главное — в процессе сознательного самовоспитания.

Эту мысль подкрепляют слова Б.Г. Ананьева о том, что "оказалось более простым проектировать сверхразумных роботов, чем представить облик человеческой индивидуальности". Отрасль психологии, занимающаяся теорией индивидуальности, называют психологией личности или психологией индивидуальности.

Каждый из крупных представителей психологии находил свой системообразующий признак или систему признаков, которые характеризовали бы индивидуальность. В отечественную психологию с большим трудом прорвались представления зарубежных психологов о неразрывной связи сознания и подсознания. Впервые об этом заговорил З. Фрейд, знаменитый швейцарский психоаналитик. Он придавал огромное значение бессознательным влечениям, которые обществом табуируются и извращаются; они, в свою очередь, влияют на развитие индивидуальности, поведение человека.

З. Фрейд дал толчок длительной истории формирования и совершенствования теорий личности, блестяще представленных именами Адлера, Юнга, Эриксона, Фромма, Хорни, Олпорта, Кеттела, Айзенка, Маслоу, Роджерса и многими другими. Каждый из мастеров психологии внес свой вклад в сокровищницу понимания переживаний и поведения человека. "В противоположность господствовавшему в прошлом веке взгляду на человека как на существо разумное и осознающее свое поведение Фрейд выдвинул иную теорию. Люди находятся в состоянии беспрестанного конфликта, истоки которого лежат в другой,

более обширной сфере человеческой жизни-бессознательной". Открытием Фрейда было подсознание как источник первичных стимулов поведения человека.

Свое слово в теорию индивидуальности внесли ученики Фрейда — Юнг и Адлер. Как и Фрейд, Густав Юнг посвятил себя изучению влияния динамических подсознательных влечений на человеческое поведение и опыт. Юнг и Фрейд во многом разошлись в своих взглядах.

Юнг утверждал, что содержание бессознательного есть нечто большее, чем подавление сексуальных и агрессивных побуждений. Он считал, что "в бессознательном заложены глубокие генетические корни. <...> Это врожденное бессознательное содержит имеющий глубокие корни духовный материал, который объясняет присущие всему человечеству стремление к творческому выражению и физическому совершенству".

В теории Адлера "социальный интерес" выступает основным критерием психологической зрелости; его противоположностью является "эгоистический интерес". Понятие "степени активности" совпадает по значению с современным понятием "уровень энергии". Каждый человек имеет определенный энергетический уровень, который обычно устанавливается в детстве. Он может варьироваться у разных людей: от вялости, апатичности до постоянной неистовой активности. Адлер считал, что социальный интерес является показателем психического здоровья индивидуума.

Немецкий психоаналитик К. Хорни тоже соглашается с тем, что детские переживания ребенка накладывают отпечаток на формирование индивидуальности. Она обратила внимание на условия жизни в семье, где ребенок не чувствует себя в безопасности, любимым и ценным. В результате у него развивается "базальная тревога" — чувство своей беспомощности перед враждебным миром, которое он пытается смягчить, вырабатывая такие защитные стратегии, как погоня за любовью, стремление к власти или отчуждение. Поскольку эти стратегии несовместимы друг с другом, они вступают в конфликт, который создает новые трудности. У тех, кого не любили, развивается прочное чувство, что их никто не полюбит, и они отбрасывают любое свидетельство противоположного, а за любым проявлением симпатии ищут дурные намерения. То, что они были лишены любви, сделало их слишком уязвимыми. Ранние переживания так глубоко влияют не потому, что создают фиксации, а потому, что обуславливают наше отношение к миру.

Основные положения разных авторов, отечественных и зарубежных, определяют рамки, в которых различные направления психологии индивидуальности формируются и, в конечном итоге, проверяются.

Итак, непредвзятое изучение только части теорий личности позволяет выделить наиболее важные детерминанты индивидуальности. Среди них Хорни подчеркивает базальную тревожность, Адлер — чувство полноценности, Юнг — наличие того или иного психологического типа, Рубинштейн, Кеттел и Айзенк — факторы внутренней среды человека, Роджерс — стремление человека к актуализации, Фромм и Эриксон — взаимосвязь самости с социальным окружением, политикой и экономикой и т.д.

* Кафедра практической психологии СПбГАСУ

различных теоретиков, мы предварительно определяем *консультирование как ориентированный на научение процесс, имеющий место между двумя людьми, когда профессионально компетентный в области релевантных психологических знаний и навыков консультант стремится способствовать клиенту с помощью соответствующих его (клиента) актуальным нуждам методов и внутри контекста его (клиента) общей личностной программы узнать больше о себе самом, научиться связывать эти знания с более ясно воспринимаемыми и более реалистичски определяемыми целями так, чтобы клиент мог стать более счастливым и более продуктивным членом своего общества.*

В отличие от этого психотерапия часто определяется как имеющая больше дела с переучиванием (re-education), чем «лучением» (learning), и проходящая как на сознательном, так и бессознательном уровне. Основными целями психотерапии являются помощь клиенту в осуществлении перцептивной реорганизации, интеграции последовательных инсайтов в его структуру личности, в выработке его индивидуальных методов сосуществования с собственными глубинными чувствами. Его актуальные психологические защиты в ходе психотерапии обычно модифицируются в том направлении, чтобы достичь переадаптации. Именно поэтому так часто подчеркивается глубина вовлеченности личности клиента/пациента в процесс психотерапии в отличие от процесса консультирования. В консультировании также подчеркивается важность процессов рационального планирования, разрешения проблем и поддержки в случаях ситуативного давления со стороны окружающей обстановки на "нормального", "здорового", "обычного" человека. Для многих специалистов, особенно клиницистов, различие между психотерапией и психологическим консультированием носит скорее количественный, чем качественный характер (Каплан, Сэддок, 1996). Круг специалистов, профессионально занимающихся психологической помощью, может быть составлен из "консультантов, психотерапевтов, клиницистов, психологов-консультантов, психотерапевтов-консультантов и психологов" (Herbert, 1988). Сюда в настоящее время в ряде развитых стран включены социальные работники, социальные педагоги.

Психоаналитический подход был исторически первым в практике психологической помощи страдающим людям. Консультирование, использующее психоаналитический подход, концентрируется на прослеживании первоначальных, более общих причин человеческого страдания, связанных не столько с конкретной актуальной ситуацией, в которой находится клиент, сколько с его типичными особенностями проживания актуальной ситуации, которые обусловлены его ранее принятыми неосознанными решениями. Кроме того, психоаналитическая модель консультирования предполагает рассмотрение и понимание внутренней динамики психической жизни клиента: борьбы между его различными осознанными и неосознанными потребностями и мотивами поведения, требованиями реальности, анализ его психологических защит, характера и типичных проявлений сопротивления и пр.

Психоанализ далек от оценивания и диагностики личности в шкале "здоровье-болезнь", поскольку концентрируется на психодинамике развития отдельно взятой личности во всей диалектике и амбивалентности ее страдания, а также

на психоаналитической помощи в осознании и преодолении этих страданий. В ходе психоанализа, как считал Фрейд, может и должна восстановиться непрерывность мотиваций субъекта.

В целом, сопоставляя взгляды различных теоретиков психодинамического направления (З. Фрейд, К. Юнг, А. Адлер, Ж. Лакан, А. Фрейд, М. Кляйн, К. Хорни, Э. Эриксон, Ж. Лапланш, Р. Гринсон, Е. Бордин, А. Паттон, Т. Кехеле и др.) можно выделить следующие *концептуальные* ценности, оказавшие самое существенное влияние на развитие психотерапевтического знания в ходе последнего столетия и ставшие релевантными для развития *психоаналитического* консультирования:

освобождение энергии Эго для целей дальнейшего развития; интеграция сознательных и бессознательных компонентов психики; индивидуация как процесс духовного созревания; осознание детерминирующих мотивов своего поведения; осознание собственных внутренних ресурсов, дарований, возможностей; развитие зрелых отношений (забота, ответственность); принятие ответственности за свое поведение; улучшение условий жизни других людей; развитие функций Эго (отношение к реальности; регуляция и контроль инстинктивных побуждений; объектные отношения; мыслительные процессы; формирование адекватных, гибких, зрелых защит); развитие автономности; развитие Самости; продуктивное бытие (being), деятельность (doing), отношения (relating); разделение внутренней и внешней реальности; интеграция прошлого и настоящего опыта; прояснение места своего Я среди других; ценность процесса отношений с собой и миром; достижение идентичности; преодоление изоляции; формирование базового доверия, компетентности, интимности; интеграция Эго; уникальность каждого индивидуума; социальный интерес; осознание и формирование стиля жизни; развитие творческого Я.

В отличие от психоаналитического подхода рационализм является основной концептуальной ценностью *бихевиоризма*, в соответствии с кардинальной позицией которого личность определяется как сумма паттернов поведения (Б. Скиннер). Чрезвычайно интересна его точка зрения в отношении свободы человека, чем-то сходная с пессимизмом фрейдовского психоанализа по отношению к этому вопросу: "свободный внутренний человек, ответственный за поведение внешнего биологического организма — это лишь преднаучная замена тех истинных причин, которые обнаруживаются только в научном анализе" (Skinner, 1953). Более того, он различает чувство свободы, которое может переживать человек, и свободу как таковую и доказывает, что именно наиболее тоталитарные и репрессивные формы управления поведением человека — как раз те, которые усиливают субъективное чувство свободы. Вообще, свойственный для гуманистической психологии акцент на роли высших потребностей в поведении человека абсолютно чужд радикальному бихевиоризму. В связи с этим позитивными личностными изменениями, которые видит и признает радикальный бихевиоризм, является способность индивидуума минимизировать влияние негативных для его поведения и жизнедеятельности факторов и развивать свою способность позитивного, полезного для него контроля над внешней средой.

Когнитивное направление развило далее это представление, положив в основу тезис о том, что, способом контроля над влиянием факторов среды и осно-

ванием для позитивных, рациональных выборов средств достижения целей, поддержания и предсказания поведения является развитие способности рационально мыслить. Обширные экспериментальные исследования переменных, вызывающих, например оперантное обуславливание позволило сделать ряд выводов, которые стали эффективно использоваться в обучении, тренинге, психологическом консультировании, социальной работе.

Основные *концептуальные* ценности *бихевиоризма* прослеживаются и в современных когнитивных психотерапевтических подходах к консультированию; ими являются: *рациональность, управление, понимание, конструктивный альтернативизм, прогнозирование будущего, адекватные интерпретации, готовность к инкорпорированию нового опыта, психическое здоровье, интерес к самому себе, общественный интерес, самоуправление и самоконтроль, фрустрационная устойчивость, гибкость, принятие неопределенности, ориентация на творческие планы, научное мышление, принятие самого себя, способность рисковать, регулируемый гедонизм, реалистичность, ответственность за свои эмоциональные проявления.*

В соответствии с *гуманистической* точкой зрения, в человеке изначально заложена позитивная схема его личностного развития, сама психологическая природа человека движет его в направлении личностного роста, творчества и самодостаточности; сторонники гуманистической психологии убеждены, что люди сознательны и рациональны в своем поведении, если внешние обстоятельства не вынуждают их к обратному. "Жизнь человека нельзя понять, если не принимать во внимание наивысшие стремления. Рост, самоактуализация, стремление к здоровью, поиски идентичности и автономности, жажда прекрасного (и другие способы выражения стремления "наверх") сейчас нужно принять безоговорочно как широко распространенную и, возможно, универсальную тенденцию" (Maslow, 1987). Проанализировав взгляды наиболее известных теоретиков в области гуманистической психологии (Э. Фромм, Г. Олпорт, К. Роджерс, В. Франкл, Д. Келли, Р. Мэй, Ф. Перлз), можно увидеть общность их позиции в том, что индивидуальный субъективный опыт рассматривается в качестве основного феномена в изучении и понимании человека, а теоретические построения и внешнее поведение являются вторичными по отношению к непосредственному опыту и его уникальному значению для того, кто его переживает: "Ничто не заменит опыт, совершенно ничто" (Maslow, 1966). Важной концепцией для обоих направлений также является концепция *становления* (изменения, развития) человека: важно, не кем человек является, а кем он может быть. Как свободное существо, человек ответственен за реализацию как можно большего числа возможностей; люди, отказывающиеся от становления, отказываются расти; они отрицают, что в них самих заложены все возможности человеческого существования. Человек, субъективно несвободный, стремится к деперсонализации и слиянию с группой других людей, то есть он выбирает зависимость, жертвуя своей индивидуальностью. Такие люди становятся отчужденными и отстраненными — чуждыми себе.

Самоусовершенствование является основной темой жизни человека — темой, которую нельзя выявить, изучая только людей с психическими нарушениями. Таким образом, можно выделить следующие релевантные для психологиче-

ского консультирования *концептуальные ценности гуманистического подхода:*

метаценности (истина, добро, красота, справедливость, совершенство); личностный рост, становление, бытийная любовь, вершинные переживания, креативность, конгруэнтность, открытость переживанию, полноценно функционирующий человек, стремление к самоактуализации (к возрастанию сложности, к самодостаточности, к зрелости, к компетентности); экзистенциональное существование ("здесь и теперь"); субъективно переживаемое чувство свободы; самоактуализирующийся человек: принятие (себя, других, мира); эффективное восприятие реальности и комфортные отношения с ней; спонтанность, простота, естественность; центрированность на задаче; некоторая отделенность от других; автономность, независимость от среды; свежесть оценок; опыт высших переживаний; чувство сопричастности, единения с другими; глубокие межличностные отношения; демократичность; невраждебный юмор; разделение средств и целей; творчество.

Выделяемые нами компоненты в терапевтическом психологическом знании (ценностные, концептуальные и процессуальные) существенно различаются в плане верификации: если концептуальные компоненты модели поддаются схемам экспериментальной проверки, то процессуальные и ценностные модели требуют использования менее стандартизованных и более индивидуализированных подходов, основанных, например, на методах работы с бессознательными компонентами психики, на наблюдении и других феноменологически ориентированных методах. Это становится очевидным для все большего числа психологов (Калмыкова, 1992; Каган В., 1997 и др.).

Новым является все более проявляющееся в отечественной психологии уважение к обыденному сознанию человека. Так М.К. Тутушкина впервые ввела в свою концепцию индивидуальности понятие о «**психологии обыденной жизни человека**» (1993, 1995 и др.). А.А. Крылов (1997) справедливо отметил возможность использования этого понятия в стремлении психологов к системности не только научного, но и обыденного психологического знания.

Процесс преодоления "моноконцептуальности" (Крылов, Гулина, 1995) нелегко дается отечественной психологии, хотя и зарубежная психология в своей истории имеет немало дискуссий и конфронтации. Сложность обсуждаемых нами вопросов и неоднозначность ответов дает основания некоторым специалистам говорить о кризисе в психологии: так, например, В. Каган видит пути разрешения кризиса для психологии — гуманизацию, а для психотерапии — интеграцию (Каган В., 1997). Трудно однозначно согласиться и с первым и со вторым. В развитии современных психологических школ мы отчетливо можем видеть тенденцию не только к интеграции, но и к дифференциации. Например, психоаналитическая школа, известная своей верностью к собственным традициям и нетерпимостью к попыткам какой-либо интеграции с другими подходами, многим обязана Ж. Лакану, который довел фрейдовский психоанализ до новой степени *внутренней* цельности, прояснив и восстановив акценты в теории Фрейда, утраченные рядом его последователей.

Тенденцию к дифференциации можно увидеть и в самом факте и процессе возникновения и развития разнообразных, все более и более специализирующихся консультативных практик. На основе проведенного нами анализа психо-

логическое консультирование можно определить (отделив его от других видов помощи) как *направленное на понимание (т.е. вчувствование, а не только объяснение) языковое взаимодействие (состоящее из вербального, невербального и символического компонентов дискурса), целью которого является трансформация скрытого потенциала психологического страдания человека (т.е. страдания от внутренних психологических причин) в усиление способности человека к развитию и усилению его собственной индивидуальности.*

* Кафедра социальной адаптации и психологической коррекции СПбГУ

ДИНАМИКА ВОСПРИЯТИЯ СВОЕГО БУДУЩЕГО РЕБЕНКА БЕРЕМЕННОЙ ЖЕНЩИНОЙ

**Канд. психол. наук Б.П. Кораблина, СТ. Посохова,
аспирант Н.В. Боровикова**

Беременность и рождение ребенка имеют большой жизненный смысл для женщины и представляют собой глубоко проникающее эмоциональное, а нередко психотравмирующее событие. Позитивный эмоциональный фон беременности — залог психического здоровья матери и будущего ребенка. Однако сегодняшнее положение дел в области подготовки беременных к родам явно оставляет желать лучшего. Решением этой проблемы может стать лишь объединение усилий специалистов различного научного профиля. В обеспечении безопасности матери и полноценного развития ребенка далеко не последнюю роль играет психология.

С психологической точки зрения беременность представляет собой вызванный оплодотворением психофизиологический процесс, ведущий к изменениям в организме и психике женщины и направленный на развитие и появление на свет нового человека. Уникальность психологии беременной женщины обуславливает поиски диагностически надежных методов и критериев, позволяющих выявить динамику эмоциональных переживаний, мотивационного фона и системы отношений к окружающему миру. Доминанта отношения беременной женщины заключается в ожидаемом ребенке и в том, что происходит с ней самой.

Адекватным способом диагностики отношения беременной женщины к своему будущему ребенку можно считать пиктографию. Пиктография — рисуночное письмо — древнейший вид письменности. Его принципиальная особенность состоит в том, что знак практически не связан со звучанием слова. Знак выражает смысл. Как прием экспериментального психологического исследования пиктограмма впервые предложена в нашей стране в начале 30-х годов. Точкой приложения методики стало изучение опосредованного запоминания с позиций культурно-исторической теории психического развития человека. Согласно культурно-историческому подходу, высшие психические функции носят опосредованный характер, развиваются исторически на основании выработанных в ис-

тории человеческого общества средств — орудий труда, знаков-символов. Слово — высшее, универсальное орудие, модифицирующее психические функции.

Пиктограмма позволяет раскрыть смысл понятия через зрительный образ и косвенно установить существующие в сознании человека соотношения между эмоциональным и логическими компонентами. Если до недавнего времени психологами проводилась довольно четкая граница между чувственным и логическим познанием, то в современной психологической литературе понятие все чаще рассматривается как сложное образование, включающее и словесный и образный компоненты. В зависимости от степени абстрактности или уровня обобщенности понятия соотношение этих компонентов различно: чем конкретнее понятие, чем ниже его обобщенность, тем более ярко выражен образный компонент.

В проведенном исследовании участвовали 40 женщин с различными сроками беременности и 20 девушек и женщин, не состоявших в браке. Им предлагалось изобразить 10 понятий таким образом, чтобы через некоторое время легко вспомнить каждое из них. Инструкцией запрещалось использовать цифровые, буквенные и общепринятые обозначения. Все предложенные для запоминания понятия касались различных аспектов жизни беременной женщины: 1. "Мой будущий ребенок", 2. "Я как я есть", 3. "Секс", 4. "Мать", 5. "Беременность", 6. "Я-идеальное", 7. "Роды", 8. "Большинство детей", 9. "Опасность", 10. "Материнство". Предполагалось, что раскрытие понятия через зрительный образ заставляет женщину не только выражать неосознаваемое отношение к происходящему с ней, но и подталкивает к осознанию ряда собственных переживаний и проблем своего "Я".

Интерпретация пиктограмм складывалась из качественного анализа каждого образа с формальной оценкой последнего, а также анализа количественных соотношений образов различного типа. Учитывались также графические особенности пиктограмм.

В данной работе приводятся результаты анализа динамики графического образа будущего ребенка и своего "Я".

Как показала интерпретация пиктограмм, прорисованность деталей изображения будущего ребенка у большинства беременных женщин соответствовала переживаемому этапу беременности. На рисунках группы нерожавших женщин и девушек отчетливо прослеживаются символические представления о своем будущем ребенке. Явно показаны лишь детские атрибуты: игрушки, одежда и т.п. Примечательно, что для рисунков женщин данной группы и девушек типично отсутствие мужчины, а также самого ребенка или он изображен обезличено. Подобное содержание образов может указывать на неосознанный уход от идентификации. У многих женщин, не состоявших в браке, можно увидеть также символ нереализованного материнства, который у девушек практически отсутствует.

В пиктограммах женщин с различными сроками беременности отчетливо прослеживается эволюция образа ребенка, связанная с длительностью беременности. На ранних сроках женщины рисовали завернутые в пеленки бесформенные тельца. На более поздних сроках, начиная примерно с 8-10 недель, женщины

начинают прорисовывать пол своего будущего ребенка. После срока в 20 недель будущие матери стараются в рисунках "одеть" своих детей в красивую, изящную и модную одежду. После седьмого месяца беременности, как правило, на лице будущего ребенка можно рассмотреть и его эмоции.

Рефлексивная перестройка психики женщины, связанная с необходимостью осознания своей роли и адаптации к ней, в определенной степени влияет также на изменение восприятия ею мужчины, который превращается в отца будущего ребенка. Как правило, у женщины возникает бессознательная обида на мужчину, связанная с собственной сексуальной непривлекательностью, приписываемой себе многими беременными женщинами, "виновником" которой он считается.

При выполнении рисуночной методики женщины, графически изображая свое отношение к понятию "Я как я есть", рисовали живот, а к понятию "Я идеальное" — женщин без живота. Более 80% женщин экспериментальной выборки были уверены в том, что их женская привлекательность "явно снизится" после рождения ребенка.

Таким образом, проведенное нами исследование убедительно показало, что беременность сопровождается отчетливой эволюцией образа своего будущего ребенка. Пиктография оказалась действенным психодиагностическим инструментом для работы с беременными женщинами на протяжении всего периода пренатального развития ребенка. Разработанная методика диагностики позволяет не только понять причины появления у беременной женщины фобий, комплексов неполноценности и негативных установок, приобретенных в процессе социализации, но и проследить их влияние на роды. Помимо этого, при использовании пиктографии появляется возможность выявления общих закономерностей проявлений изучаемых явлений с целью адаптации женщины к беременности и к ряду жизненных ситуаций, а также расширяется спектр методов психопрофилактической подготовки беременных к родам. Эффективным средством психопрофилактики здесь может быть психологическая подготовка к беременности и пренатальное воспитание будущего ребенка в сочетании с практикой ведения беременной женщиной пиктографического дневника.

*Кафедра психологической помощи РГПУ им. А.И. Герцена

КОНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ДИНАМИКИ СУТОЧНОЙ АКТИВНОСТИ

Канд. психол. наук, доцент Л.А. Рудкевич, канд. биол. наук И.Ю. Борисова

По показателю динамики суточной активности людей разделяют на "жаворонков", "сов" и "голубей". "Жаворонки" наиболее активны в первой половине дня, к вечеру их активность снижается, они обычно рано ложатся спать, быстро засыпают, хорошо спят и рано пробуждаются. "Совы", напротив, более активны во второй половине дня, они поздно ложатся спать, с трудом засыпают и также с трудом встают утром, поскольку самый глубокий сон у них приходится на ут-

рение часы; в первой половине дня они бывают рассеяны и мало активны, с трудом концентрируют внимание. "Голуби" не имеют выраженных экзогенных ритмов, они легко приспосабливаются к тому или иному расписанию, у них приблизительно одинаковая активность на протяжении всего дня.

Обследуя большую группу детей и подростков (около 500 человек), мы выявили очень сильную зависимость между параметром "динамика суточной активности" (принадлежность к типу "жаворонка", "совы" или "голубя") и параметром "соматотип". Меры зависимости порядка 0,8.

Отсюда мы можем сделать вывод, что большая часть эктоморфов наиболее активна во второй половине дня (принадлежат к типу "сов"), большая часть эндоморфов, напротив, наиболее активна в утренние часы (принадлежат к типу "жаворонков"), что же касается мезоморфов, то они легко приспосабливаются к меняющейся динамике суточной активности (принадлежат к типу "голубей").

Была выявлена, правда слабая, но все же значимая зависимость между параметром "динамика суточной активности" и параметром "ювенильность". Меры зависимости порядка 0,2. Из этих данных следует, что наиболее ювенильные люди обнаруживают некоторую, но не очень выраженную тенденцию к более поздней суточной активности (к типу "совы").

Обратим внимание на тот факт, что "ювенилизация" представляет собой эпохальную тенденцию или "секулярный тренд": дети из поколения в поколение становятся все более ювенильными, у них усиливается мозговой череп, редуцируется лицевой, скелет становится грацильнее. Отметим также, что у ювенильных детей выше интеллект, особенно невербальный, выше показатели школьной успеваемости, но и выше показатели интроверсии и нейротизма. В школах таких детей становится все больше. С одной стороны, увеличение числа более интеллектуальных детей требует усиления или усложнения школьной программы или же создания для таких детей более широкой сети элитарных школ с усложненной учебной программой (таких, например, как Санкт-Петербургские Классическая и Академическая гимназии), с другой стороны, учитывая тенденцию ювенильных школьников к суточной активности по типу "совы" следует подумать о более позднем начале школьных занятий.

*Кафедра психофизиологии ребенка РГПУ им. А.И. Герцена