

Лаборатория экопсихологии развития
Учреждения Российской академии образования
«Психологический институт»
Секция «Экологическая психология»
Российского психологического общества

Экопсихологические исследования—2:

к 15-летию лаборатории
экопсихологии развития



Нестор-История
Москва — Санкт-Петербург
2011

УДК 159.99

ББК 88.4

Э 40

Э 40 **Экопсихологические исследования—2: к 15-летию лаборатории экопсихологии развития:** монографический сборник / Под ред. В.И. Панова. — М. : УРАО «Психологический институт»; СПб. : Нестор-История, 2011. — 372 с.

ISBN 978-5-98187-638-7

Сборник составлен на основе материалов выступлений участников двух научных мероприятий: конференции «А.И. Миракян и современная психология восприятия» (30 ноября — 1 декабря 2010 г.) и заседания секции «Экологическая психология» Российского психологического общества, посвященного 15-летию лаборатории экопсихологии развития УРАО «Психологический институт» (25 марта 2010 г.).

В сборнике представлены основные этапы теоретико-методологического развития лаборатории экопсихологии развития, анализ места экологической психологии и экопсихологического подхода к развитию психики среди других психологических парадигм и областей научного знания; эмпирические исследования, проведенные в рамках экологического подхода в психологии образовательной среды, и исследования экопсихологических взаимодействий человека с разными видами социальной среды. Последнюю главу составили традиционные исследования перцептивных, когнитивных, личностных и ценностных особенностей психологического развития человека, объединенные обращенностью к окружающей среде.

Для специалистов, работающих в междисциплинарном пространстве методологии, психологии, педагогики и экологии.

УДК 159.99

ББК 88.4

*При финансовой поддержке
Российского гуманитарного научного фонда
(проект № 10-06-14212z)*

ISBN 978-5-98187-638-7



9 785981 876387

© Коллектив авторов, 2010

© УРАО «Психологический институт», 2010

© Издательство «Нестор-История», 2010

Предисловие от редактора

Данный монографический сборник научных статей является вторым из серии «Экопсихологические исследования», которые издаются Лабораторией экопсихологии развития УРАО «Психологический институт» (зав. лаб. В. И. Панов). Он посвящен 15-летию этой лаборатории и составлен на основе материалов выступлений участников двух научных мероприятий: конференции «А. И. Миракян и современная психология восприятия» (30 ноября — 1 декабря 2010 г.) и заседания секции «Экологическая психология» Российского психологического общества, посвященного 15-летию лаборатории экопсихологии развития УРАО «Психологический институт» (25 марта 2010 г.) и проведенного в рамках 125-летия Московского психологического общества.

Такое объединение не случайно, потому что большая часть выступлений на секции «Экологическая психология» была посвящена экопсихологическому подходу к изучению и развитию психики человека, т. е. во взаимодействии с разными видами окружающей среды. Но методологической предпосылкой для этого подхода послужило введенное в психологию А. И. Миракяном (1999, 2004) представление о психике как форме природного бытия, которая (вслед за Аристотелем) рассматривается как «бытие в возможности» и как «бытие в действительности». Из этого представления о психике проистекает понимание того, что психика обретает форму действительного бытия во взаимодействии ее субъекта (человека в данном случае) с окружающей средой, т. е. в системе «человек—окружающая среда».

Но именно представление о системе «человек—окружающая среда» как онтологическом субъекте порождения психической реальности (т. е. перехода психики из «бытия в возможности» в «бытие в действительности») стало исходным основанием для развития экопсихологического подхода к развитию психики человека во взаимодействии с его жизненной средой (В. И. Панов, 2004).

Вступительная статья посвящена краткому теоретическому анализу трех этапов 15-летнего развития лаборатории экопсихологии развития: 1) осмысление экологической психологии как специальной области психологических исследований; 2) разработка экопсихологического подхода к развитию психики;

3) изучение экопсихологических взаимодействий как системообразующего начала системы «человек — окружающая среда».

В первой главе представлены работы, посвященные теоретико-методологическому обсуждению места экологической психологии и экопсихологического подхода среди других научных направлений, а также теоретическим и практическим (психодиагностическим) проблемам экологических рисков и влияния экологически неблагоприятной среды на психику человека.

Вторая глава сборника посвящена теоретическим и экспериментальным исследованиям взаимодействия человека с разными видами окружающей среды (социальная, образовательная, профессиональная) в логике экологического подхода в психологии. Этот подход занимается исследованиями проблем психологической безопасности образовательной среды, взаимодействия между учащимся и образовательной средой как фактора успешности их обучения и психологического развития, вопросами информационной среды (информационно-коммуникативных технологий) как условия и средства обучения.

В третьей главе представлены исследования, которые проведены в контексте экопсихологического подхода к развитию психики. Их объединяет то, что в качестве исходного основания для выявления психологических особенностей взаимодействия людей разного возраста и профессий с социальной средой (включая семейную, образовательную и профессиональную) авторы используют типологию экопсихологических взаимодействий, т. е. взаимодействий в системе «человек—окружающая среда»: объект-объектный, субъект-объектный, объект-субъектный, субъект-обособленный, субъект-совместный и субъект-порождающий типы.

В четвертую главу вошли работы, в центре внимания которых перцептивные, когнитивные, личностные и ценностные особенности психологического развития человека. Эти работы, в отличие от предыдущих глав, проведены скорее в рамках традиционного подхода, но их объединяет соотнесенность исследуемых психологических феноменов и явлений с окружающей средой.

Историческая справка

Лаборатория экопсихологии развития была создана в Психологическом институте РАО в 1995 г. в рамках выполнения тем Российской академии образования «Экопсихология развития индивидуальности». Одной из основных причин создания лаборатории стали психологические проблемы глобального экологического кризиса, возрастающая стрессогенность социальной среды, в том числе образовательной.

В практическом плане работа проводилась на базе Центра комплексного формирования личности РАО (ген. дир. В. П. Лебедева), Центра развития творчества детей и юношества «Радужный» (дир. Л. М. Богатырева), лицея № 1534 (дир. Т. В. Хромова), в работе с педагогами и студентами

Международного эколого-политологического университета, Смоленского гуманитарного университета и др.

В 1998 г. по инициативе Лаборатории была организована секция «Экологическая психология» при Российском психологическом обществе.

По итогам теоретических и практических результатов был разработан учебный курс «Экологическая психология», специализация по которому получила подтверждение УМО по классическому университетскому образованию (№ 33–8-51 от 05.02.2004 г.).

За прошедшие 15 лет сотрудниками и соискателями Лаборатории защищены:

- 6 кандидатских диссертаций: «Психологические условия формирования экологического сознания» (Н. В. Лапчинская, 2001), «Влияния экологически неблагоприятной среды на интеллектуальное развитие детей» (А. А. Суханов, 2005), «Мотивация достижений учащихся в условиях дополнительного образования» (Ш. Р. Хисамбеев, 2005), «Особенности формирования жизненной стратегии старшеклассников» (П. Б. Кодесс, 2006), «Психологические критерии экспертизы электронных учебных пособий» (Т. В. Крупа, 2006), «Двигательная активность как условие и фактор развития субъектности детей дошкольного возраста» (Г. П. Позднякова, 2006);

- 4 докторские диссертации: «Психологическая репрезентация пространственно-предметной среды (системно-структурная организация, возрастные и индивидуальные особенности)» (Ю. Г. Панюкова, 2004), «Природоориентированная деятельность учащихся как условие формирования экологического сознания» (А. В. Гагарин, 2004), «Педагогическая концепция формирования экологической компетентности учащихся» (Д. С. Ермаков, 2009), «Интеллектуальные и эмоциональные характеристики психики человека, проживающего на экологически неблагополучной территории» (Н. М. Сараева, 2010).

Экологическая психология, экопсихология развития, экопсихологические взаимодействия¹

Экологическая психология: основные направления и понятия

Обсуждение поля эколого-психологических проблем на первых трех российских конференциях по экологической психологии² (Первая российская..., 1996; 2-я российская..., 2000; 3-я российская..., 2003) показало, что на современном этапе своего развития представлена такими основными направлениями (С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин, 1996; С.Д. Дерябо, 1999; В.А. Ясвин, 1999, 2000; В.И. Панов, 2000, 2004 и др.), как:

а) психологическая экология, которая занимается изучением психогенного влияния физических, химических, радиационных и т.п. факторов внешней среды;

б) психология окружающей среды (инвайронментальная психология), которая исследует психологические аспекты взаимодействия человека с окружающей его средой (природной, антропогенной, пространственной, социальной, образовательной, информационной и иной), соотношением ее параметров с психологическими особенностями переживаний, развития и поведения человека. К этому же направлению принадлежат психология охраны окружающей среды и получившая в последние годы особую актуальность психология психических состояний в особых (экстремальных) ситуациях;³

в) экологический подход в психологии, который исследует психические явления (процессы, состояния, особенности личности и сознания), постулируя в качестве исходного основания систему «индивид—среда обитания»;

г) психология глобальных изменений, которая исследует особенности мышления специалистов, занимающихся оценкой и прогнозом развития явлений и процессов планетарного масштаба;

¹ Работа выполняется при финансовой поддержке ГРНФ (проект «09–06–00629).

² Хотя в переводной литературе, как отмечают С.Д. Дерябо и В.А. Ясвин (1996), вследствие различного перевода одних и тех же англоязычных терминов, еще встречается терминологическое отождествление «экологической психологии», например, с «психологической экологией» или «экологическим подходом к восприятию Дж. Гибсона».

³ В последние годы это направление иногда называют «средовой психологией» (Е.В. Соловьева, 2006), а экологическую психологию в целом — «психологией взаимодействия с окружающей средой» (Л.В. Смолова, 2010).

д) психология экологического сознания, занимающаяся изучением индивидуального и группового экологического сознания, включая разработку методов его формирования, диагностики, коррекции и тренинга, и потому включающая также психологические аспекты экологического образования.

Как уже было сказано, несмотря на разноликость указанных направлений экологической психологии, их объединяет **общая методологическая установка**. А именно, исходной предпосылкой, отличающей эти исследования, является представление о том, что психологические проблемы изучения сознания и индивидуальности человека, его психического развития и обучения, переживаний и поведения, психологического, психического и физического здоровья и т. п., должны рассматриваться в контексте отношения «индивид—среда» или, более широко, в контексте системы «человек—окружающая среда (природная, социальная)».

При таком подходе объектом экологической психологии, общим для разных ее направлений, становятся психологические особенности взаимодействия в системе «человек—окружающая среда (природная, социальная)». Понятно, что эти особенности могут относиться как к психике самого человека, так и к психологическим или квази-психологическим свойствам и качествам окружающей среды, так и к видам и типам взаимодействия между компонентами указанной системы, и даже к самой системе «человек—окружающая среда» как онтологическому субъекту психического развития человека.

Понятно, что в силу ограниченности объема статьи дать полную характеристику всех методологических аспектов экологической психологии не представляется возможным. Поэтому позволю остановиться лишь на краткой характеристике понятий, которые выполняют ключевую роль при определении экологической психологии как самостоятельной области психологии, ее объекта и предмета исследований: система «человек—окружающая среда», окружающая среда, человек, психическая реальность, природа, взаимодействие.

Об «окружающей среде» как компоненте системы «человек—окружающая среда»

В общем виде понятием «окружающая среда» чаще всего обозначается совокупность, а также система природных и социальных факторов и условий, которые прямо или косвенно, мгновенно или

долговременно оказывают влияние на жизнь и деятельность людей (М. Черноушек, 1989; В. А. Ясвин, 2000).

Исходным основанием для вышеуказанной классификации основных направлений экопсихологии является представление о различных **видах окружающей среды**: физико-химической или, более широко, экологической (психологическая экология); *природной*, как среды обитания и как географической среды (экологический подход, психология глобальных изменений и частично психология окружающей среды); *социальной*: в том числе жизненной, и включая такие ее разновидности, как пространственно-предметная, архитектурная, информационная, образовательная, этнокультурная, экстремальная и т. п. (психология окружающей среды); наконец, природной среды как мира природы (психология охраны природной среды и психология экологического сознания).

Подобная дифференциация видов среды обусловлена господством аналитического метода в научном мышлении и, как следствием этого, тем, что изучение психологических аспектов взаимодействия человека с окружающей средой изначально проводилось и продолжает проводиться в рамках различных научных дисциплин. В первую очередь экологии, географии, культурологии, социологии и, конечно же, психологии (общей, социальной, педагогической и др.). Причем каждая из этих дисциплин по своему предмету и методам естественно имеет дело с разными характеристиками и видами окружающей среды, что служит источником формирования разных направлений при изучении психологических аспектов взаимодействия человека с окружающей средой.

Между тем на более раннем этапе развития экопсихологии в работах М. Черноушека (1989) и Г. А. Ковалева (1993) используется понятие «жизненная среда», которое включает в себя пространственно-предметный, социальный и технологический компоненты и которое имеет более интегративный характер. И действительно, если следовать принципу экологической валидности, то окружающая среда в реальной жизни человека реально представлена совокупностью и природных и социальных условий психического развития и жизнедеятельности человека. Поэтому в определенных случаях более корректно говорить об окружающей среде как жизненной среде, включающей в себя природную и социальную составляющие, а не о природной или образовательной среде как отдельных, обособленных друг от друга и от человека видах окружающей среды.

Методологическая необходимость введения понятия «окружающая среда» вызвана необходимостью описания объектных свойств и отношений среды не с позиции свойств отдельного объекта, обособленного монофактора или их комплексов, а с позиции:

- сопредставленности различных объектных свойств и отношений разной модальности;
- различной функциональной и субъективной значимости сопредставленных свойств и отношений окружающей среды для человека как компонента системы «человек — окружающая среда»;
- того, что количество и структурированность сопредставленных средовых свойств и отношений имеет относительный характер, т. к. зависит от состояния индивида, от выполняемого им действия (деятельности), от этнокультурной принадлежности и других индивидуально-психологических особенностей (С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин, 1996; В. И. Панов, 2006в).

При этом в различных направлениях эколого-психологических исследований используются описания окружающей среды, построенные на разных основаниях. В качестве таковых можно указать:

- *предметно-содержательный принцип*, обуславливающий такое описание предметных свойств разных видов окружающей среды, свойства которой изначально заданы и известны: природная среда (физико-химическая и экологическая в биологическом смысле), пространственная (естественная и антропогенная), социальная среда (семейная, образовательная, информационная, этнокультурная), жизненная среда и т. п. (Г. А. Ковалев, 1993; В. И. Панов, 2004в; М. Черноушек, 1989; В. А. Ясвин, 2000 и др.);

- *экологический принцип*, когда окружающая среда рассматривается именно как среда обитания (по Дж. Гибсону) или жизненная среда (по М. Черношеку и по Г. А. Ковалеву), т. е. предоставляющая возможность (или препятствующая) обеспечить удовлетворение жизненных потребностей человека. В этом случае исходным для описания видов окружающей среды являются вычленение и описание этих потребностей: биологических, социальных, психологических, духовных (С. Д. Дерябо, 1999; Г. А. Ковалев, 1993; В. И. Панов, 2006в; М. Черноушек, 1989; В. А. Ясвин, 2000);

- *деятельностный принцип*, согласно которому окружающая среда предстает как пространство возможностей для овладения различными видами человеческой деятельности, необходимыми для социализации

и индивидуализации человека: игровой, учебной, спортивной, производственной, художественной и т. п. (В. И. Панов, 2006 в);

• *функциональный принцип*, когда разные виды окружающей среды рассматриваются исходя из той функциональной роли, которую она играет в качестве компонента системы «человек — окружающая среда» (В. И. Панов, 2006 в, 2007). А именно:

— как объект восприятия (психология пространственной среды, экологический подход к восприятию, психология образовательной среды и др.);

— как фактор, демонстрирующий средовое воздействие на психику человека (психологическая экология, психология средовых влияний, экстремальная психология);

— как условие осуществления жизнедеятельности человека и средовые возможности удовлетворения его потребностей (психология окружающей среды, психология экологического сознания);

— как возможность превращения объектов, свойств и качеств окружающей среды в субъективное средство выполнения своей деятельности (психология окружающей среды, психология экологического сознания);

— как объект деятельности человека: проектирования, экспертизы, преобразования и т. п. (психология образовательной среды, психология охраны окружающей среды и др.) (В. И. Панов, 2006в).

Наконец, средовые свойства, отношения и качества могут иметь:

• *объектный («вещный»)* характер, т. е. обусловленный собственными (не антропогенными) свойствами окружающей среды: химико-физическими, пространственно-предметными и т. п.;

• *психологический* характер, т. е. обусловленный психологическими качествами субъектов окружающей социальной среды. Например, психологические качества членов семьи как субъектов семейной среды, или одноклассников и учителей как субъектов образовательной среды;

• *квази-психологический (антропогенный)* характер, когда объектные свойства и качества среды имеют определенные психологическое содержание и значимость, обусловленные предметной деятельностью человека по их преобразованию или его субъективным (личностным) отношением к ним. Например, жизненные ценности архитектора, опредмеченные им в пространственных свойствах и отношениях проектируемой пространственной среды (паркового ландшафта, архитек-

турного комплекса, городской среды, жилища и т. п.), или содержание и методы обучения данного педагога, опредмеченные в свойствах создаваемой им образовательной среды и т. д.

Представление об экопсихологических типах взаимодействия

Различия в определениях понятия «окружающая среда» обусловлены имплицитным (скрытым) постулированием различного **типа взаимодействия** в системе «человек — окружающая среда».

Обычно выделяют три типа взаимодействий: объект-объектный, субъект-объектный и субъект-субъектный. Проведенный анализ взаимодействий, реализуемых в разных направлениях экологической психологии, показал, что применительно к системе «человек — природная среда» необходимо говорить по крайней мере о шести базовых типах взаимодействий, откуда собственно и появился термин «экопсихологические взаимодействия»: объект-объектный, субъект-объектный, объект-субъектный и субъект-субъектный, включающий в себя субъект-обособленный, субъект-совместный и субъект-порождающий (В. И. Панов, 2004, 2006в). Речь идет о шести базовых типах, потому что взаимодействие в системе «человек — природная среда» может иметь и другие типы, в частности, «квази-объект — квази-субъектный». Например, когда лес (природная среда) оказывает активное психологическое воздействие на человека, принимающего это воздействие, т. е. лес выполняет квази-субъектную роль, а человек — квази-объектную.

Первоначально эти типы взаимодействия были обнаружены на примере анализа системы «человек — природная среда», вследствие чего они получили название «экопсихологические взаимодействия», т. е. в системе «человек — окружающая среда». Но затем стало понятно, что эти типы взаимодействия имеют, образно говоря, «топологический» характер, т. е. не зависят от предметного содержания, и потому вполне применимы и для анализа взаимодействия человека с другими видами окружающей среды (В. И. Панов, 2007; Экопсихологические исследования, 2009). Ниже приведены три примера такого взаимодействия: с природной средой, с образовательной средой и с профессиональной средой.

1. Экопсихологические типы взаимодействия в системе «человек — природная среда»:

Объект-объектный тип является исходной предпосылкой для психологической экологии, в рамках которой окружающая среда (как совокупность химико-физических факторов и условий) психологически индифферентна (безразлична) к человеку, ее свойства не несут в себе

изначально заложенной в них психологической нагрузки. Взаимодействие между средой и организмом человека остается на физико-химическом, т. е. объектном уровне.

Объект-субъектный, когда окружающая среда, активно воздействуя на те или иные сферы психики человека, выполняет по отношению к нему субъектные функции, в том время как сам человек, относительно пассивно принимая это воздействие, находится по сути в роли объекта (квази-объекта) средового воздействия. Эта логика лежит в основе психологии средовых влияний (средовой психологии), когда предметом исследования является, например, такое воздействие природной среды на человека, результатом которой является реабилитация его психического состояния или работоспособности (С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин, 1996).

Субъект-объектный, когда человек целенаправленно воздействует и изменяет свойства природной среды с определенной целью: использование природных ресурсов для удовлетворения своих, человеческих потребностей и, напротив, сохранные действия человека по защите природной среды и т. д. Например, антропоцентрический тип экологического сознания (там же); проектирование паркового ландшафта или заповедника.

Субъект-субъектный, когда каждый из компонентов системы «человек — природная среда» активно воздействуют друг на друга, т. е. выполняет по отношению к другому субъектную роль. Например, эгоцентрический тип экологического сознания (там же). При этом не следует отождествлять свойство быть живым со свойством субъектности, ибо человек способен субъектифицировать, т. е. наделять свойством субъектности и неживые средовые объекты¹ (там же). Однако такое взаимодействие может иметь различную направленность и характер, т. е. различные подтипы взаимодействия, сосуществующие и сменяющие друг друга или же, напротив, исключают друг друга. А именно:

1) субъект-обособленный, когда каждый из компонентов отношения «человек — природная среда» активно воздействуют друг на друга, но при этом каждый из них преследует «свои интересы» и активно противодействует воздействию со стороны другого. Вследствие чего взаимодей-

¹ Выполнение субъектной роли предполагает выполнение по отношению к другому следующих функций: «а) обеспечивать воспринимающему переживание его собственной личностной динамики, б) быть опосредствующим элементом при построении воспринимающим системы его отношений с миром и в) выступать в качестве субъекта совместной с ним деятельности и общения» (С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин, 1996. С. 101).

стве между ними оказывается безрезультатным, неконструктивным и даже наносящим вред одному или каждому из них. Пример, ситуация глобального экологического кризиса: человек наносит вред миру природы, а природа, развиваясь по своим законам, начинает в ответ «мстить» человеку;

2) *субъект-совместный*, когда активные действия каждого из участников взаимодействия подчинены решению общей цели, несмотря на различие в «своих интересах». Но при этом собственная субъектность каждого из них остается при этом без изменения. Пример, *экоцентрический тип экологического осознания, ориентирующий на коэволюционный вариант взаимоотношения человека с миром природы*;

3) *субъект-порождающий тип* характерен для системы «человек — природная среда» («человек — мир природы», «человек — планета»), когда результатом совместного развития компонентов этой системы становится ее превращение в единого субъекта совместного развития и человека и природы. При этом *каждый из компонентов (субъектов) этой системы выступает для другого в роли фасилитатора их совместного преобразования и объединения в единого, совокупного субъекта совместного развития*. Примерами порождения такого субъекта совместного развития могут служить системы: «мать—ребенок», «психотренинговая группа», «этнос», «человечество в целом», в случае ноосферы — система «человечество—планета».

2. Экопсихологические типы взаимодействия в системе «человек — образовательная среда»:

• *объект-объектный*, когда взаимодействие в системе «учащийся — образовательная среда» имеет сугубо абстрактный и формальный характер и характеризуется пассивностью, и в этом смысле объектностью, с обеих сторон. Соответственно, учебная ситуация не требует от учащегося проявления собственной познавательной или иной активности;

• *объект-субъектный*, когда учащийся, занимая пассивную позицию к процессу обучения, выполняет роль объекта воздействия со стороны образовательной среды, в частности, в форме *педагогического воздействия* со стороны педагога или других субъектов образовательной среды. Учебная ситуация провоцирует учащегося на так называемую ситуативную активность (В. А. Петровский, 2010), т. е. активность реактивного и репродуктивного типа, диктуемую указанным воздействием и подчиненную ему;

• *субъект-объектный*, когда образовательная среда выступает в качестве объекта восприятия, анализа, проектирования, экспертизы

(оценки) со стороны учащегося (возможно совместно с педагогом) как субъекта указанных или иных активных действий по отношению к образовательной среде, ее компонентам и субъектам. Учебная ситуация актуализирует у учащегося его способности по преобразованию образовательной среды в соответствии со своими целями, что естественно приводит к изменению самой этой ситуации. Поэтому активность учащегося в этом случае обретает надситуативный характер репродуктивного типа;

• *субъект-субъектный*, когда компоненты системы «учащийся — образовательная среда» активно взаимодействуют друг с другом. Однако это взаимодействие тоже может иметь различные аспекты, сосуществующие и сменяющие друг друга или же, напротив, исключают друг друга:

а) *субъектно-обособленный*, когда каждый из компонентов занимает и практически реализует активную позицию по отношению к другому как объекту своей активности, воздействуя на него, но не учитывая при этом и не принимая во внимание субъектность этого другого. Вследствие чего диалог или иная форма коммуникативного взаимодействия (общности, «встречи») между ними оказываются невозможными. Учебная ситуация носит характер взаимного непонимания и даже неприятия друг друга и поэтому она провоцирует у учащегося ситуативную активность репродуктивного типа;

б) *совместно-субъектный или полисубъектный*, когда взаимодействие между компонентами образовательной среды имеет характер совместного действия. Взаимодействие носит характер «встречи и диалога с Другим», подчиненных совместному достижению какой-либо цели, выполнению общей задачи и т. д. Исходя из этого, субъектное воздействие одного субъекта на другого¹ в системе «учащийся — образовательная среда» строится, учитывая субъектные особенности этого другого субъекта (ценности, установки, способы действия и т. п.).

¹ Естественно возникает вопрос: при каких условиях «образовательная среда» может выполнять функции субъекта. Если речь идет о других субъектах образовательной среды, представляющих ее социальный (коммуникативный) компонент, то понятно, что образовательная среда при этом может выступать в роли субъекта по отношению к учащемуся. Однако и пространственно-предметный компонент, если он выполняет определенную знаково-символическую функцию, тоже может активно воздействовать на учащегося, выполняя во взаимодействии с учащимся роль субъекта, а точнее — квазисубъекта (В. И. Панов, 2006 в). То же самое можно сказать и о технологическом компоненте образовательной среды (В. И. Панов, 2007).

Однако подобное учитывание интересов другого не предполагает и не требует изменения своей собственности субъектности. Система «учащийся — образовательная среда» представляет собой в этом случае поле полисубъектного взаимодействия. Полисубъектного в том смысле, что каждый из взаимодействующих субъектов может преследовать в этом взаимодействии свои собственные цели, отличные от целей других, взаимодействующих с ним субъектов. В частности, это может быть ситуация, когда учащийся преследует цель сдать экзамен хотя бы на «удовлетворительно», а педагог — сформировать у учащегося базовые понятия по сдаваемому учебному предмету. Как ни парадоксально, но в данном случае мы имеем дело проявлением надситуативной активности репродуктивного вида, поскольку каждый из компонентов остается тем же, чем он был до начала подобного взаимодействия;

в) *субъект-порождающий*, когда взаимодействие в системе «учащийся — образовательная среда» имеет совместно-распределенный характер, поскольку подчинено единой цели, достижение которой невозможно без объединения ее субъектов в некую субъектную общность. В свою очередь это требует от ее субъектов взаимного обмена способами и операциями совместно выполняемого действия, их присвоения (интериоризации и экстериоризации) и, следовательно, изменения своей субъектности. В качестве примеров можно привести коммуникативно-распределенные учебные среды (В. В. Рубцов, 1996), групповые методы обучения по системе Эльконина—Давыдова и по системе междисциплинарного обучения (Н. Б. Шумакова, 2004), методы групповой психотерапии (И. В. Вачков, С. Д. Дерябо, 2004) и т. п. Важно отметить, что порождение субъектности здесь проходит несколько этапов, важнейшими из которых являются порождение субъектности единого (совокупного) субъекта совместно-распределенного действия, а затем и порождение обновленной субъектности каждого из его со-субъектов после освоения и выполнения этого действия. Понятно, что в данном случае учебная ситуация провоцирует у учащегося проявление надситуативной активности продуктивного характера.

3. Экопсихологические типы взаимодействия в системе «человек — профессиональная среда».

В профессиях социономического вида, построенных на работе с людьми (педагоги, нотариусы, врачи и т. п.), типы экопсихологического взаимодействия часто принимают форму коммуникативного взаимодействия. Так, применительно к ситуациям общения нотариуса

с клиентами позиция нотариуса в диаде указывается первой, и типы энопсихологического взаимодействия выглядят следующим образом:

1) *Объект-объектный тип* имеет место в тех случаях, когда взаимодействие в системе «нотариус — клиент» имеет сугубо формальный характер и проявляется пассивно-ролевой позицией каждого из участников этого взаимодействия (и в этом смысле *объектностью*) обеих сторон.

2) *Объект-субъектный тип* взаимодействия отмечается в тех ситуациях, когда нотариус занимает пассивную позицию (позицию объекта) при обсуждении дела клиента и, по сути, подчиняется требованиям, которые предъявляет к нему клиент.

3) *Субъект-объектный тип* взаимодействия имеет место в случаях, когда нотариус активно воздействует на клиента, занимающего позицию объекта, пассивно принимающего воздействие со стороны нотариуса.

4) *Субъект-субъектный тип* взаимодействия (см. ниже случаи 4, 5, 6) отмечается в ситуациях, когда компоненты системы «нотариус-клиент» активно взаимодействуют друг с другом. Однако это взаимодействие тоже может иметь различные аспекты, сосуществующие и сменяющиеся друг друга или же, напротив, исключают друг друга.

5) *Субъект-обособленный тип взаимодействия* отмечается в тех случаях, когда и нотариус и клиент занимают активную позицию, пытаясь убедить другого в необходимом ему решении проблемного вопроса, но при этом не учитывая и не принимая во внимание мнение (субъектность) другой стороны, вследствие чего диалог между ними оказывается невозможным. Каждый в споре остается «при своем мнении», поэтому собственно конструктивного взаимодействия между ними не получается.

6) *Субъект-совместный тип взаимодействия* имеет место, если взаимодействие между нотариусом и клиентом носит характер конструктивного диалога и, в этом смысле, совместного действия, подчиненного достижению какой-либо цели, выполнению общей задачи и т. д. Воздействие одного участника диалога на другого в системе «нотариус-клиент» строится здесь, принимая во внимание особенности этого другого участника как полноценного субъекта (его ценности, установки, способы действия, психическое состояние и т. п.), однако, подобное отношение к другому участнику диалога не предполагает и не требует изменения своей собственности субъектности.

7) *Субъект-порождающий тип предполагает, что взаимодействие в системе «нотариус—клиент» приводит к взаимному изменению исходной позиции каждого из участников диалога, подчиненному нахождению приемлемого для обеих сторон решению нотариального вопроса. Следует отметить, что порождение субъектности здесь проходит несколько этапов, важнейшими из которых являются становление единого (совокупного) субъекта совместно-распределенного действия, а затем и порождение обновленной субъектности каждого из его со-субъектов после освоения и выполнения этого действия.*

О «человеке» как компоненте системы «человек — окружающая среда»

С понятием «человек» ситуация, казалось бы, довольно простая. С одной стороны, «человек» в качестве компонента системы «человек — окружающая среда» может рассматриваться как индивид, как группа, как общность и как человечество в целом (например, если речь идет об экологическом сознании: индивидуальном, групповом и т. д.). С другой стороны, «человек» в данном случае может эксплицироваться как личность (например, экологическая личность, или личность, принимающая экологические решения), как субъект того или иного типа экологического сознания или отношения к природе. Более сложным является третий аспект, когда мы должны определиться в понимании человека не столько по отношению к внешней природе (природной среде), сколько к его собственной природе или, что в данном случае то же самое — к его сущности. Чаще всего в этом случае говорят о человеке как существе биологической и социальной природы, в последние годы стали вспоминать о духовной сущности человека и, как следствие, о духовной его природе. Однако, вследствие скрытно присущего нашему мышлению редукционизма, при этом забывают, что человек является еще и субъектом психической реальности, и потому он должен также рассматриваться с позиции его психической сущности как субъекта, реализующего собственную природу психики, т. е. не сводимую к биологическим, социальным и духовным основаниям.

Таким образом, на сцену выходит еще одна методологическая позиция и фундаментальная проблема психологии, характеризующая, экологическую психологию — вопрос о **собственной природе психики**, субъектом которой является человек и другие живые существа.

Ответ на него предполагает определение предмета исследования с учетом различных значений понятия “природа”. Так, согласно Философскому энциклопедическому словарю (1983) этим понятием обозначаются: 1) все сущее, 2) объект исследования естественных наук, 3) средовые условия обитания.

Второе и третье значения понятия природы задают такое понимание системы «человек—окружающая среда», которое имеет в своей основе логику объект—объектных и субъект—объектных отношений. Согласно этой парадигме Человек и Природа разделены и противопостоят друг другу, принимая на себя в зависимости от конкретного предмета исследования роль либо «субъекта», либо «объекта».

А вот первое определение, дающее понимание природы как универсального, всесущего основания многообразия природных форм бытия (в народном сознании «Мать-природа» (Ю. М. Плюснин, 1996) коренным образом меняет смысл взаимоотношений Человека и Природы. И, соответственно, смысл экопсихологической и даже экологической парадигм. Ведь тогда человек, выступает как продукт развития природы, как природная форма бытия («природная» не в узком биологическом, а в широком смысле). Соответственно, человек и природа в этом случае уже не противопоставляются друг другу как разделенные сущности, выраженные в виде компонентов отношений «субъект—объект», «субъект—субъект» или «индивид—среда». Напротив, человек исходно рассматривается как такая активно действующая, саморазвивающаяся часть природы, которая реализует в своем самоосуществлении общие (универсальные) принципы, обеспечивающие самоосуществление самой природы в различных формах ее проявления.

При таком подходе, с одной стороны, природа выступает для человека средством развития его природных (в смысле, сущностных) возможностей творения новых природных объектов и в том числе самого себя. С другой стороны, человек, развивая свои природные возможности, выступает по отношению к природе средством ее саморазвития как процесса порождения новых форм ее самоосуществления, в данном случае — форм психического отражения, поведения, сознания, а также антропогенной среды и даже ноосферы.

В последнем случае подразумевается, что становление системы «человечество—планета» выступает как порождение целостного субъекта, реализующего в своем развитии универсальные, общеприродные принципы становления форм бытия, включая **бытие человека и психику как форму бытия**, и тем самым способного к саморазвитию через

порождение субъекта совместного становления психической реальности¹, посредством взаимодействия между человеком и окружающей средой. Примерами порождения такого субъекта совместного развития могут служить системы: «мать—ребенок», «психотренинговая группа», «этнос», «человечество в целом», в случае ноосферы — система «человечество—планета».

О психике как предмете экопсихологического исследования

Существенно, что при таком подходе психика выступает как одна из общеприродных форм бытия и, следовательно ее развитие может рассматриваться с точки зрения проявления указанных универсальных принципов развития (А. И. Миракян, 1999; 2004; В. И. Панов, 2004, 2006а, в).

Следовательно, в экопсихологическом плане психика предстает в виде результата субъект-объектного и субъект-субъектного взаимодействия в системе «человек—окружающая среда», а также в виде субъект-порождающего качества этой системы как целостного субъекта совместного развития. В последнем случае основанием для выделения объекта и предмета исследования выступает становление системы «человек—окружающая среда», а психика в индивидуальной форме становления (процесса, состояния, сознания/?/ноосферы) выступает как системное качество, характеризующее процессуальный момент (состояние) становления этой системы и потому несводимое к актуальным свойствам ее компонентов (В. И. Панов, 2006 а, в).

Поэтому психика в качестве объекта изучения в эколого-психологических исследованиях предстает в разных формах своего существования:

- **в собственной форме** действительного существования, т. е. в проявленной форме психических процессов, состояний, сознания, способностей и поведения человека, находящегося во взаимодействии с окружающей средой. Понятно, что субъектом психической реальности здесь выступает «человек», т. е. первый компонент системы «человек — окружающая среда», который может рассматриваться с позиций

¹ В этом случае мы получаем возможность говорить о ноосфере как особой форме бытия психической реальности, возникающей в процессе такого взаимодействия Человечества и Планеты, в основе которого лежат единые, универсальные принципы эволюции системы «человечество—планета» как формы бытия, обладающей по своей природе субстанциональностью.

его существования как существа биологического (физиологического), социального, теперь добавляют еще и духовного, но почему-то не говорят как о существе психическом (носителе психической реальности);

- **в превращенной (опредмеченной) форме** действительного существования психологических (личностные, коммуникативные и т.п. особенности людей, образующих социальную среду), и квазипсихологических свойств (качеств) самой окружающей среды (придаваемые ей человеком символические, эстетические, релаксационные и т.п. качества природной среды, или же напряженность образовательной среды, агрессивность информационной среды, символическое бытие архитектурной среды и т.п.). В этом случае субъектом психической реальности, а в определенных случаях — ее квази-субъектом выступает «окружающая среда», т.е. другой компонент системы «человек — окружающая среда»;

- **в становящейся форме** (переход психики из «бытия в возможности» по Аристотелю в «бытие в действительности»), когда порождение психической реальности, т.е. обретение психикой действительной формы ее существования в виде процессов, состояний, сознания (может, даже ноосферы?), происходит «в зазоре» между компонентами системы «человек — окружающая среда» посредством актуального взаимодействия между ними. Например, присвоение (интериоризация) индивидом культурно-исторических способов человеческой деятельности в социальной ситуации развития и посредством совместно-распределенной деятельности (В. В. Рубцов, 1996), а также в рефлексивных ситуациях межличностного взаимодействия, создаваемых при групповых (активных) методах обучения, психотренинговой практики и т.п. ситуациях коммуникативного взаимодействия. В этом случае психика в качестве объекта исследования и практики предстает в виде продукта становления системы «человек — окружающая среда» как единого субъекта порождения актуальной формы проявления психической реальности.

От экологической психологии к экопсихологическому подходу развития психики

Из вышесказанного следует, что *объектом экологической психологии* как области психологических исследований выступают *психологические аспекты взаимодействия человека с окружающей средой в системе «человек — окружающая среда»*. Эти аспекты в указанных

направлениях экологической психологии могут быть представлены, с одной стороны, такими явлениями человеческой психики, особенностями которой определяются характером воздействия на нее тех или иных свойств, качеств, паттернов окружающей среды, и напротив, характером воздействия человека на окружающую среду. С другой стороны, психологические аспекты взаимодействия в системе «человек — окружающая среда» представлены психологическими и квазипсихологическими качествами самой окружающей среды, действительно ей присущими или же приписываемыми ей человеком (его ожиданиями и системой жизненных ценностей, установками и субъективным отношением и т. п.). Наконец, с третьей стороны, психологические аспекты взаимодействия в системе «человек — окружающая среда» представлены теми психическими явлениями, которые порождаются, образно говоря, «в зазоре» между компонентами системы «человек — окружающая среда» как целостного субъекта их совместного развития и которые затем становятся свойствами человеческой психики и/или психологическими и квазипсихологическими свойствами окружающей среды.

Предмет экологической психологии и, соответственно, различные ее направления задаются (эксплицируются) различным содержанием «человека» и «окружающей среды» как компонентов системы «человек — окружающая среда» и типом взаимодействия между ними.

Различная форма представления психики как объекта экологопсихологических исследований ставит нас перед необходимостью обоснования подхода, в рамках которого психические процессы, психические состояния и сознание индивида рассматриваются не только как разные проявления, но и как разные этапы становления психической реальности во взаимодействии человека с окружающей средой. В связи с этим встает необходимость разработки таких методологических оснований, которые позволяли бы строить изучение психических процессов, психических состояний и сознания как разных форм проявления и уровней психики человека, *единых по своей природе*, но обретающих разную форму проявления *во взаимодействии индивида с окружающей средой*. В ходе решения этой задачи мы приходим к новому направлению экологической психологии — *экопсихологии развития*, в основе которого лежит *экопсихологический подход к развитию психики человека как одной из форм природного бытия*.

Согласно исследованиям, проведенным ранее в Лаборатории экопсихологии развития Психологического института РАО, суть экопсихо-

логического подхода к развитию психики заключается в следующих позициях (В. И. Панов, 2006 в; Экопсихологические исследования, 2009):

- психика рассматривается как особая форма бытия. Поэтому, как и любая форма бытия, она характеризуется изначально присущей ей субстанциональностью, т. е. имеет в самой себе источник своего саморазвития, которая при наличии определенных условий (взаимодействия с окружающей средой) проявляется в разных видах психической активности, опосредствующих взаимодействия индивида (как субъекта психики) с окружающей средой (восприятия, реагирования, поведения, деятельности и др.);

- развитие психики (как формы бытия) происходит как процесс становления конкретных форм ее проявления и развития (в виде психических процессов, психических состояний, сознания), которые обеспечивают (опосредуют) взаимодействие их субъекта с окружающей средой в виде поведения и деятельности и т. п. видов психической активности и каждая из которых неизбежно проходит стадии (по)рождения, развития и умирания (перехода в иную форму бытия). Понятно, что в качестве методологического основания экопсихологического подхода к развитию психики выступает системное отношение «человек — среда (внешняя, внутренняя)» и типы взаимодействия между компонентами этого отношения;

- обретение психикой актуальной формы существования в виде разных видов психической активности и разных уровней ее реализации (психических процессов, состояний и сознания) происходит как порождающий процесс перехода психики из «бытия в возможности» в «бытие в действительности» (по Аристотелю) посредством взаимодействия человека с внешней (окружающей) и внутренней (ментальной) средой. При этом психика проявляет себя, обретает форму актуального существования в виде психической активности:

- разной модальности (двигательной, ориентировочной, эмоциональной, коммуникативной, речевой, исследовательской, познавательной, трудовой и т. д.),

- разного предметного содержания (субъективно отраженные пространственные отношения, или же межличностные отношения и т. д.),

- разной степени развития субъектности (от субъекта восприятия и субъекта подражания до субъекта действия с интериоризованной и/или экстериоризованной функцией произвольной регуляции своих действий).

Отношение «человек—среда (внешняя, внутренняя)» в разных случаях (исследованиях) конкретизируется в виде отношений: «человек—планета», «индивид—образовательная среда», «индивид—пространственно-предметная среда», «Я—Другой/ие», «Я—Я другой» и т. п. Сопределенность указанных видов внешней среды индивида, составляющих его внешнее жизненное пространство, и его внутренней среды (как совокупности представлений и ценностей о мире и о себе, часто неосознаваемых) выступает как жизненная среда данного индивида, в ситуационном взаимодействии с перечисленными компонентами которой происходит психическое развитие человека на разных этапах его онтогенеза.

При этом экопсихологические взаимодействия выступают в качестве системообразующего начала для объединения и развития «человека» и «среды» в системное отношение «человек — жизненная среда».

Таким образом, анализ объекта и предмета исследования экопсихологии развития показывает возможность особой методологической позиции в определении психики как объекта и предмета исследования (психика как форма бытия, порождаемая в виде системного качества в процессе деятельного взаимодействия человека с окружающим миром). Это позволяет говорить об экопсихологии развития не только как об одном из направлений экопсихологии, но и как о некоторой исследовательской парадигме.

Литература

2-я Российская конференция по экологической психологии. Тезисы. (Москва, 12–14 апреля 2000 г.). М.: Психологический институт РАО — Экопсицентр РОСС. 2000.

2-я Российская конференция по экологической психологии. Материалы. (Москва, 12–14 апреля 2000 г.) / Под ред. В. И. Панова. М.—Самара: Изд-во МГППИ, 2001.

3-я Российская конференция по экологической психологии. Материалы / Под общ. ред. В. И. Панова и А. В. Ивашенко. М.: Издательство РУДН, 2005.

Вачков И. В., Дерябо С. Д. Окно в мир тренинга: методологические основы субъектного подхода к групповой работе: учеб. пособие. СПб., 2004.

Горбов Ф. Д. Я — второе Я [Текст]. М.—Воронеж: МПСИ, 2000.

Дерябо С. Д. Экологическая психология: диагностика экологического сознания. М.: Московский психолого-социальный институт, 1999.

Дерябо С. Д., Ясвин В. А. Экологическая педагогика и психология. Ростов-н-Д., 1996.

Ковалев Г. А. Психическое развитие ребенка и жизненная среда // Вопросы психологии. 1993. № 1.

Метод интервью в экопсихологическом исследовании профессий (на примере труда нотариусов) // Экопсихологические исследования. Сборник материалов 5-й Российской конференции по экологической психологии (Москва, 26–27 марта 2008 г.)/Под ред. В. И. Панова. М.: Психологический институт РАО, 2009. С. 255–276.

Миракян А. И. Контуры трансцендентальной психологии (книга 1). — М.: Институт психологии РАН, 1999.

Миракян А. И. Контуры трансцендентальной психологии (книга 2). — М.: Институт психологии РАН, 2004.

Панов В. И. [и др.]. Двигательная активность как системная детерминанта общего психического развития детей дошкольного возраста // Системная организация и детерминация психики [Кол. монография] / Под ред. В. А. Барбанщикова. М.: Изд-во ИП РАН, 2009. Гл. 17, с. 396–419.

Панов В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика [Текст]. СПб.: Питер, 2007.

Первая российская конференция по экологической психологии. Тезисы. (Москва, 3–5 декабря). М., 1996.

Петровский В. А. Человек над ситуацией. М.: Смысл, 2010.

Развитие субъектности у дошкольников в ходе обучения двигательным навыкам [Текст] // Всероссийская научная конференция с международным участием «Активность, индивидуальность, субъект. XXIII Мерлинские чтения (к 110-летию В. С. Мерлина)», Институт психологии ГОУ ВПО «Пермский государственный педагогический университет». Пермь. 2008. С. 197–199.

Рубцов В. В. Основы социально-генетической психологии. М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж, НПО «МОДЭК», 1996.

Смолова Л. В. Психология взаимодействия с окружающей средой (экологическая психология). СПб.: СПбГИПСУ, 2010.

Соловьева Е. В. Основы средовой психологии / СПбГАСУ. СПб., 2006.

Философский энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1983.

Чернушек М. Психология жизненной среды. М.: Мысль, 1989.

Экопсихологические исследования. Сборник Материалов 5-й Российской конференции по экологической психологии (Москва, 26–27 марта 2008 г.) / Под ред. В. И. Панова. М.: Психологический институт РАО, 2009.

Ясвин В. А. Психология отношения к природе. М.: Смысл, 2000.

ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЧЕЛОВЕКА С ПРИРОДНОЙ СРЕДОЙ: МЕТОДОЛОГИЯ, ТЕОРИЯ, ПРАКТИКА

Д. С. Ермаков

Экологическая психология в контексте устойчивого развития

В настоящее время надежды на решение проблем окружающей среды (как глобальных, так и местных, локальных) связываются с концепцией устойчивого развития. Многие ученые и политики, подавляющее большинство государств и правительств считают устойчивое развитие практически безальтернативным. Стратегия, концепция перехода к устойчивому развитию приняты и в нашей стране [1, 2].

Каковы психологические основания концепции устойчивого развития? Какова роль экологической психологии в решении экологических проблем?

Экологическая наука детально описывает современное негативное состояние окружающей среды, однако зачастую не может определенно указать причины такого состояния. Это дает основания для «экологического скепсиса» [3] — сомнения не только в важности, но в самом наличии глобальных экологических проблем (глобальное изменение климата, истончение озонового слоя, сокращение биоразнообразия, истощение полезных ископаемых, энергетический кризис, перенаселение, угроза смертельных пандемий и пр.), послуживших фактором разработки концепции устойчивого развития [4]. Масла в огонь подливают скандальные разоблачения фальсификаций и тенденциозной предвзятости в анализе экологических данных (как, например, на Всемирной конференции ООН по изменению климата, Копенгаген, 2009 [5]), на которые идут ученые-экологи в угоду бизнесу или еще по каким-то конъюнктурным причинам.

Конечно, дискуссии, столкновение противоположных точек зрения, поиск новых фактов и аргументов в подтверждение как неомальтузианского катастрофизма, так и позиции «рога изобилия» или какой-либо иной теории — явление вполне естественное, более того, необхо-

димое для научного прогресса. Но все эти исследования требуют времени, а оно, как известно, невозобновимый ресурс. И что же делать не ученому, но рядовому обывателю, человеку, который, зачастую не зная ни об экологическом мониторинге, ни о глобальном потеплении, ни об озоновых дырах, стремится сделать свою жизнь, жизнь своих близких, своего сообщества более качественной, уповая в том числе и на многообещающую «экологию»? Тем более из тех же предпосылок устойчивого развития следует, что времени для принятия решений и действий осталось совсем мало [6].

Очевидно, подобное состояние человека и общества, которое мы наблюдаем в связи с нынешней экологической ситуацией, обусловлено не только спецификой современной науки. Это явление более масштабное и глубокое, экзистенциальное. Нобелевский лауреат писатель С. Беллоу охарактеризовал его как «смятение», «растерянность» (*distraction*). Такое состояние вызвано фрагментарностью, хаотичностью мировоззрения человека нашего времени. Но этот хаос, по мнению С. Беллоу, может быть не только разрушительным, но и созидательным. Чем же, какими ориентирами следует руководствоваться, чтобы перейти от хаоса к порядку, преодолеть растерянность и обрести уверенность в завтрашнем дне?

На сегодняшний день концепция устойчивого развития представляет собой конгломерат разнородных (философских, экологических, социально-политических, экономических, технических и пр.) идей, не отличающихся единством. По данным зарубежных исследований, концепт «устойчивое развитие» объединяет 57 дефиниций, 19 принципов, 12 критериев, 4 концепции, 9 стратегий, 28 перечней индикаторов [7]. Отечественная наука привносит сюда идеи русского космизма, гипотезу о ноосфере (В. И. Вернадский), коэволюцию общества и природы и универсальный эволюционизм (Н. Н. Моисеев), теорию биотической регуляции (В. Г. Горшков). При этом рядом ученых критикуется сама постановка вопроса об устойчивости развития (развитие предполагает изменение, а устойчивость, напротив, — стабильность), другими ставится под сомнение адекватность перевода *sustainable development* (точнее было бы поддерживаемое, или самоподдерживающееся развитие). За этими теоретическими спорами, которые, как показано выше, лишь усиливают растерянность граждан как субъектов решения экологических проблем, к сожалению, в тени остается другое, очевидно, более важное на сегодняшний день — практическое значение устойчивого развития.

Призыв к действию, прозвучавший в докладе Международной комиссии по окружающей среде и развитию «Наше общее будущее» (из этого текста часто цитируется определение: устойчивое развитие — такое развитие, которое удовлетворяет потребности настоящего времени, но не ставит под угрозу способность будущих поколений удовлетворять свои собственные потребности) [8], нашел единодушное одобрение на второй Конференции ООН по окружающей среде и развитию (Рио-де-Жанейро, 1992), в которой приняли участие 114 глав государств, дипломаты из 179 стран, 1700 представителей общественных организаций. На Конференции был принят ряд важных документов, в том числе «Повестка 21» [9] — план действий по реализации концепции устойчивого развития, основанный на следующих положениях:

— главное противоречие современного развития — несоответствие между растущими потребностями человечества и возможностями окружающей среды;

— ключевой вопрос — как жить, чтобы сохранить этот мир для настоящих и будущих поколений?

— цель устойчивого развития — выживание человечества в целом и повышение качества жизни для каждого в отдельности;

— образ действий — целостный межсекторальный подход к решению экологических, экономических, политических, социальных, культурных проблем; международное сотрудничество; широкое участие различных слоев населения и неправительственных организаций в процессе принятия решений; увеличение временного и пространственного горизонта видения проблемы при ее решении.

Идеология устойчивого развития отражена в ряде деклараций международного уровня, принятых под эгидой ООН. Данные документы [10–12] исходя из коллективной ответственности за упрочение взаимосвязанных основ устойчивого развития (экономика, общество, природа и, соответственно, экономический, социальный и экологический аспекты развития) на местном, национальном, региональном и глобальном уровнях предписывают совокупность социально-политических принципов, соблюдение которых необходимо для практической реализации концепции устойчивого развития.

Так, Стокгольмская декларация (1972 г.) провозглашает, что:

— человек имеет основное право на свободу, равенство и благоприятные условия жизни в окружающей среде, качество которой позволяет вести достойную и процветающую жизнь, и несет главную

ответственность за охрану и улучшение окружающей среды на благо нынешнего и будущих поколений;

— способность земли производить жизненно важные восполняемые ресурсы должна поддерживаться, а там, где это практически желательно и осуществимо, восстанавливаться или улучшаться;

— природные ресурсы земли, включая воздух, воду, землю, флору и фауну, и особенно репрезентативные образцы естественных экосистем, должны быть сохранены на благо нынешнего и будущих поколений путем тщательного планирования и управления по мере необходимости;

— человек несет особую ответственность за сохранение и разумное управление продуктами живой природы и ее среды, которые в настоящее время находятся под серьезной угрозой в связи с рядом неблагоприятных факторов.

Рио-де-Жанейрская декларация (1992 г.) развивает приведенные выше принципы (забота о людях занимает центральное место в усилиях по обеспечению устойчивого развития; право на развитие должно быть реализовано, чтобы обеспечить справедливое удовлетворение потребностей нынешнего и будущих поколений в областях развития и окружающей среды), а также вводит новые:

— в целях защиты окружающей среды государства в соответствии со своими возможностями широко применяют принцип принятия мер предосторожности. В тех случаях, когда существует угроза серьезного или необратимого ущерба, отсутствие полной научной уверенности не используется в качестве причины для отсрочки принятия экономически эффективных мер по предупреждению ухудшения состояния окружающей среды;

— вследствие своей различной роли в ухудшении состояния глобальной окружающей среды государства несут общую, но различную ответственность (принцип разделенной ответственности).

Йоханнесбургская декларация (2002 г.) провозглашает:

— мы полны решимости обеспечить, чтобы наше огромное разнообразие, которое придает нам все силы, использовалось для коллективного партнерства в интересах достижения изменений и общей цели устойчивого развития;

— признавая важность укрепления человеческой солидарности, мы настоятельно призываем развивать диалог и сотрудничество между цивилизациями и народами мира, независимо от расы, инвалидности, религии, языка, культуры или традиций.

Нетрудно заметить, что декларируемая система принципов устойчивого развития в целом антропоцентрична («Человек является творением и одновременно создателем своей окружающей среды, которая обеспечивает его физическое существование и предоставляет ему возможности для интеллектуального, нравственного, социального и духовного развития» [13]). При этом декларации устойчивого развития в явном виде не отражают (хотя это сделано в других документах ООН) необходимости уважения ко всему живому, сохранения устойчивости биосферы, сохранения биоразнообразия, в то время как эти положения признаются крайне важными не только для теории, но и для практики охраны природы. Например, для решения экологических проблем Байкальского региона предлагаются следующие принципы и правила [14]:

- люби свою Землю как Мать, которая породила все живое на свете, в том числе и человека;
- все живое имеет священное право на жизнь, независимо от полезности или бесполезности для человека;
- не использовать оставшиеся нетронутыми природные территории в хозяйственной деятельности человека;
- необходимо думать о будущих поколениях, мы обязаны оставить не худшие условия окружающей среды, в котором живем сами;
- ни один природный ресурс не должен оцениваться слишком дешево;
- использованные природные ресурсы следует подвергать переработке;
- необходимо установить строгие квоты на расходование природных ресурсов, которые должны определяться специалистами;
- загрязняющие и рискованные производства должны быть исключены;
- чем более редким, красивым и эстетичным является место, тем бережнее, нежнее необходимо с ним обращаться;
- необходимо воспитывать у населения чувство сострадательной любви ко всему живому, так же, как и к человеку;
- человек должен ограничивать свою потребительскую и производственную деятельность ради интересов сохранения экосистемы Байкальского региона.

На первый взгляд, можно полагать, что применение той или иной системы принципов (в той или иной степени «био/экологизированных») зависит от масштаба решаемых проблем: на глобальном уровне (декларации устойчивого развития) в большей степени представлены

социально-политические установки, на региональном и локальном уровнях — экологические нормативы. Однако складывающуюся ситуацию можно объяснить и по-иному.

В рамках теории экологической модернизации (одним из практических воплощений которой является устойчивое развитие) природные объекты (точнее, создания природы) являются центральным, но не единственным приложением экологической деятельности субъектов решения проблем окружающей среды. Транзакции, направленные на решение экологических проблем, могут осуществляться как между социально-политическими субъектами (актерами, стейкхолдерами, ключевыми фигурами) и экосистемами, природными комплексами, так и между самими актерами [15]. В этом случае необходимость охраны природной среды обитания признается, но является не единственной, а, скорее базовой, фундаментальной ценностью. Однако улучшение среды обитания в целом не может ограничиться лишь заботой о природе. В соответствии с концепцией устойчивого развития необходим учет, наряду с экологическим, также социальных и экономических аспектов.

Описанная ситуация может быть проиллюстрирована схемами соотношения компонентов окружающей среды в концепции устойчивого развития (рис. 1). На рис. 1а) данные компоненты имеют как общие, так и особенные области. Эта схема позволяет прибегать в процессе принятия решений как к экологической, так и к социальной и экономической аргументации, побуждая к поиску общих точек зрения и компромисса.

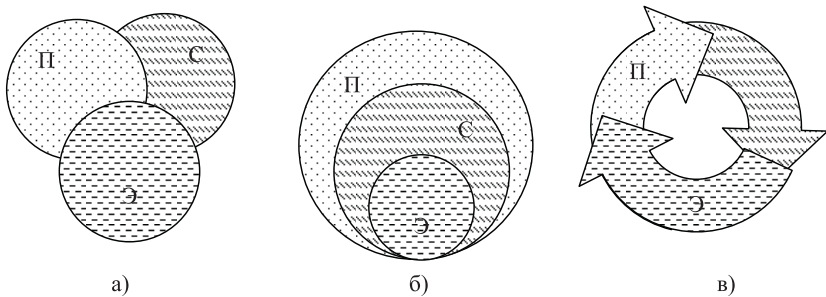


Рис. 1. Соотношение компонентов окружающей среды [7]

П — природный; С — социальный; Э — экономический
(пояснения в тексте)

На второй схеме (рис. 1б) компоненты окружающей среды образуют включенные друг в друга множества (касающиеся или концентрические окружности). Очевидно, эта схема более адекватно отражает необходимость биосферосовместимости социальных и производственных процессов, но место экологических нормативов в данном случае не так однозначно, поскольку социальные и экономические принципы на данном этапе развития цивилизации не могут быть выведены из экологических, ни сведены к ним.

Одна из основных сложностей в процессе реализации идей устойчивого развития — необходимость сбалансированного сочетания различных сфер человеческой активности, при котором задачи одной сферы не могут решаться за счет ухудшения положения в других, а развитие и устойчивость станут не противодействовать, а дополнять друг друга. Действительно, сложно представить, что на пути решения экологических проблем люди способны добровольно ограничить свое экономическое благосостояние или отказаться от социальных интересов. В условиях повышения неоднозначности морального выбора, когда улучшение в одном аспекте сопровождается ухудшением в другом, сама сбалансированность становится важной ценностью [16].

Однако по мере продвижения процессов устойчивого развития можно ожидать перехода к «концентрической» схеме (рис. 1б), где экологические принципы выступают в качестве всеобъемлющих, базовых. Хотя, скорее вторая модель будет выступать в качестве идеала, и тогда реальное соотношение принципов устойчивого развития будет соответствовать неразрывной схеме (рис. 1в). Для этого необходима экологизация сознания граждан, экологизация различных видов социальной и хозяйственно-экономической деятельности.

Каковы возможные психологические основания подобной экологизации? В современной отечественной экологической психологии можно выделить несколько концептов.

1. Концепт «природа». Экологическая психология — психология отношения к природе [17], природоориентированной деятельности [18]. Отношение — базовая категория, характеризующая специфику экологического сознания личности.

2. Концепт «среда». Экологическая психология — психология взаимодействия со средой (обитания, жизнедеятельности, производственной, образовательной и пр.). Среда — фактор повышения качества жизни, комфорта [19–21].

3. Концепт «развитие». Экологическая психология — психология совместного субъекта «человек — природа», реализующего в своем становлении общеприродные принципы развития и тем самым способный к саморазвитию [22].

По-видимому, генетически взаимосвязан с концептом «развитие» концепт «устойчивое развитие» [23]. Экологическая психология — средство изучения, проектирования и реализации образа жизнедеятельности, обеспечивающего повышение качества жизни в пределах естественной емкости природных экосистем. Последнее направление, связанное с исследованием соотношения глобальных эффектов и индивидуальной ответственности, восприятия рисков, временных характеристик экологического развития и т. п., представляется особенно актуальным.

Каждый из указанных подходов может внести свой вклад в реализацию устойчивого развития [24]. В первом случае, если природа традиционно понимается как объект изучения естественных наук, обособленный от человека, практическая реализация устойчивого развития требует накопления междисциплинарных научных знаний о закономерностях развития живой и неживой природы и исходит из прагматической установки: в какой мере человечество может нарушить эти закономерности, чтобы не навредить себе в настоящем и будущем. Второй (средовый) подход позволяет рассматривать природу (от локальной экосистемы до биосферы в целом) как среду обитания человека и человечества, которые (как подсистема) должны подчиняться экологическим закономерностям, не нарушая экологического равновесия (этическая установка — «экологический императив» коэволюционного развития). В рамках третьего подхода установки устойчивого развития носят онтологический характер, поскольку природа рассматривается как трансцендентальное основание становления, саморазвития любых форм бытия. То есть, система «человек — природа» выступает как целостный, совместный субъект, реализующий в своем становлении общеприродные принципы развития и тем самым способный к устойчивому саморазвитию.

Несмотря на наличие точки зрения, что современной науке в области взаимоотношений человека и природы следует преодолеть «чрезмерный онтологизм» [25], именно онтологическая парадигма этих отношений (в описанном выше смысле) представляется действенной в плане отыскания субъекта устойчивого развития.

В настоящее время данная проблема представляется весьма актуальной. Устойчивое развитие как цивилизационная концепция имеет пока лишь политических субъектов. Однако для ее реализации, для превращения из политической декларации в жизненную практику необходимы субъекты и социальные (социально-психологические). В этом плане выход на авансцену социоприродной истории совместного субъекта «человек — природа» (аналогично таким коллективным субъектам, как семья, команда, этнос) представляется весьма актуальным, поскольку у человечества в целом и у каждого человека в отдельности не может быть иного будущего, иной перспективы и цели развития, кроме как совместно с природой [26].

Правда, философы, разделяя тип жизнедеятельности восточного и западного цивилизационного типов, отмечают, что деятельность восточного человека, считающаяся более экофильной, представляет собой чистый процесс, где не остается места целям (ни стратегическим, ни даже тактическим). Восточный человек мыслит себя не целым, но лишь частью целого, фактически отождествляясь в этом своем ощущении причастности к целому с другими (экоцентрический тип сознания).

Сознание западного человека, ориентированное на линейную (эсхатологическую) модель времени, устремлено в будущее. Этот человек пытается максимальным образом использовать ресурсы прошлого для созидания своего будущего, при этом он не замечает настоящего. Отсюда — западный рационализм, стойкая тенденция к прогнозированию и расчетам (выводы доклада «Пределы роста» [6], положившего начало дискуссии об устойчивом развитии, также построены на моделировании). Западный человек воспринимает свое бытие как индивидуальное, поэтому такой тип сознания эго (антропо)центричен [27].

Безусловно, деятельность по реализации устойчивого развития — целенаправленная. Однако способы целеполагания также могут быть различны [28]. Человек может в процессе созидания («неотчужденная» деятельность) сохранять связь с созданным, ориентируясь не на результат, не на цель, а на сам процесс, который предполагает творческий отбор средств из личного и социокультурного опыта. Субъект экспериментирует с ресурсами, подходя к ним избирательно, используя лишь самое необходимое. В процессе такой диалогичной деятельности человек не только раскрывает себя, но также обогащает культуру результатом своего труда. Такой субъект живет в модусе бытия.

Если же субъект ориентирует свою деятельность на заранее известный (выученный — в рамках гносеологических отношений, в рамках той или иной теории устойчивого развития) результат, шаблон, можно говорить о модусе «квазибытия», который отражает сущность пассивного отношения к деятельности, а значит, и к миру в целом. Деятельность, протекающая в русле этого модуса, представляет собой не что иное, как стилизацию. Субъект здесь использует образ результата, для того чтобы создать видимость деятельности, что создает лишь иллюзию причастности к ней.

Безусловно, переход к онтологической парадигме субъекта устойчивого развития не должен отрицать значения гносеологии. Цивилизация немыслима без науки и техники. Однако познание нельзя сводить к жесткому рационалистическому объяснению мира, поскольку феномены науки не всегда абсолютны и зачастую временны. В современном социально-гуманитарном познании позиция «я сомневаюсь» становится важнее, чем «я все знаю». Важно не допускать разрыва связи между знаниями и их осознанием. Следует не просто продуцировать и транслировать знания, но также развивать в людях способность ответственно мыслить, понимать, оценивать ситуацию, размышлять о том, как им поступать, каковы будут последствия их действий, чтобы избежать зависимости от научно-технических новаций [25].

Следует также отметить, что переход от гносеологической парадигмы к онтологической связан с кардинальной трансформацией системы ценностей. «Онтологическое» признание ценности бытия, ценности жизни, характерное для эпохи постмодернизма [29], актуализировало проблему обесценивания аксиологических оснований, унаследованных современной европейской культурой от эпохи Просвещения и связанных, прежде всего, с ценностью познания. Ценность жизни превращается в самоценность собственной жизни, вступая при этом в конфликт с жизнью других существ и природы в целом. В попытке решения этой проблемы А. Швейцер выдвинул тезис о благоговении перед жизнью [30], однако на сегодняшний день это лишь видимость, идеальный образ решения. В связи с этим на начальном этапе в качестве экспериментального способа реализации устойчивого развития более эффективной представляется описанная выше стратегия экологической модернизации, предусматривающая разнообразные виды социально-экономической активности, многие творческие достижения многих людей (акторов), как непосредственно связанные

с созданиями природы, так и опосредованные ими, при условии повышения качества жизни.

В целом не следует полагать, что (социально-)психологические основания устойчивого развития определены. Напротив, они находятся лишь в начальной стадии изучения и апробации. В связи с этим необходимость практической реализации идей устойчивого развития предполагает широкое социальное экспериментирование, адекватное творческой сущности человека и природы. Риторические дискуссии должны уступить место эмпирическим исследованиям и практическим проектам. При этом важное значение будет иметь установка на успешное отыскание решений насущных проблем, поскольку в свойствах человеческого мышления более эффективное достижение цели, исходя из убеждения, что она достижима [31].

*В. А. Мазилев
Ярославль*

Экологическая психология как одно из методологически новых направлений в психологии¹

В настоящее время методология психологии представляет собой интенсивно и динамично развивающуюся область психологической науки.

В последнее время уже приходилось писать о тех направлениях, которые связаны с методологическими поисками в современной отечественной психологии (см. например, Мазилев, 2006, 2007). В данной статье рассмотрим те подходы, о которых не имели возможности сказать ранее. Подчеркнем, что речь будет идти именно о методологических исследованиях и разработках, а не об изложении методологических вопросов в связи с необходимостью преподавания курса «Методологические основы психологии». Отметим, что в последние годы на страницах психологических журналов («Психологический журнал», «Вопросы психологии», «Психология. Журнал Высшей школы экономики», «Методология и история психологии» и др.) разворачиваются интереснейшие методологические дискуссии. Их анализ также останется за рамками настоящей публикации.

¹ Работа выполнена при поддержке РФФИ, грант 09–06–00412.

1. Методологический анализ междисциплинарных связей психологии

Б. Г. Ананьев в работе «Человек как предмет познания», как хорошо известно, рассмотрел связи психологии с другими научными дисциплинами. Анализ этих связей в рамках разработанной Ананьевым концепции комплексного человекознания позволил сделать вывод, что психология синтезирует достижения других наук (Ананьев, 1969). Известный отечественный психолог Б. Ф. Ломов в книге «Методологические и теоретические проблемы психологии» отмечал: «Важнейшая функция психологии в общей системе научного знания состоит в том, что она, синтезируя в определенном отношении достижения ряда других областей научного знания, является интегратором всех (или во всяком случае большинства) научных дисциплин, объектом исследования которых является человек. Как отмечал Ананьев, именно в этом состоит ее историческая миссия, с этим связаны перспективы ее развития. Психология осуществляет интеграцию данных о человеке на уровне конкретно-научного знания. Более высокий уровень интеграции — это, конечно, задача философии» (Ломов, 1984, с.19). Ломов отмечает, что взаимодействие психологии с другими науками осуществляется через отрасли психологической науки: с общественными науками через социальную психологию, с естественными — через психофизику, психофизиологию, сравнительную психологию, с медицинскими науками — через медицинскую психологию, патопсихологию, нейропсихологию и др., с педагогическими — через психологию развития, педагогическую психологию и др., с техническими — через инженерную психологию и т. д. Важным фактором дифференциации психологии являются именно отношения с другими науками (Ломов, 1984).

Сегодня, в начале второго десятилетия XXI века мы можем констатировать, что психология приобрела статус самостоятельной научной дисциплины. Хотя реально ведущего центрального положения среди других наук пока еще не получила. Сегодня приходится констатировать, что прогнозы и надежды в целом не оправдались: статус психологии вовсе не так высок, а влияние на другие дисциплины не так сильно, как это следует из определения психологии как науки, имеющей особое положение среди других.

Важным событием явилась публикация статьи А. Л. Журавлева «Особенности междисциплинарных исследований в современной психологии» (Журавлев, 2007). Работа посвящена чрезвычайно актуальной

методологической проблеме, т. к. в психологии традиционно важное место принадлежит междисциплинарным исследованиям. А. Л. Журавлев отмечает: «В настоящее время приоритетными в большой мере становятся междисциплинарные исследования, и это касается не только психологии или социо-гуманитарных наук, но и всей науки в целом» (Журавлев, 2007, с. 15). Междисциплинарные исследования имеют для психологии особое значение, т. к. «... сама проблема психического изначально является междисциплинарной. В ее исследовании у психологической науки нет и не может быть монополии: феномен психики по своей объективной природе предполагает междисциплинарность его изучения» (Журавлев, 2007, с. 17). Чрезвычайно актуально выделение уровней, на которых может быть реализовано междисциплинарное исследование: «В психологической науке междисциплинарность реализуется в исследованиях нескольких, как минимум, трех уровней. Первый — внутриспсихологический — подразумевает исследования тех проблем, которые возникают на границах различных психологических направлений и отраслей» (Журавлев, 2007, с. 17). В первом уровне могут быть выделены подуровни: «Внутриспсихологический уровень, в свою очередь, может быть разделен на два подуровня. Во-первых, это отраслевой, а точнее, внутриотраслевой уровень, к которому можно отнести исследования на границах разных научных разделов, направлений, проблем или тем, но внутри конкретной отрасли психологии. Во-вторых, это межотраслевой уровень исследований, сформировавшийся на границах самых разных отраслей психологии» (Журавлев, 2007, с. 18).

Второй уровень — внешнепсихологический уровень междисциплинарности — подразумевает исследования, пограничные с другими науками: медициной, физиологией, техническими науками, лингвистикой, историей, экономикой, социологией, наукой управления, политологией, этнологией и т. д. (Журавлев, 2007, с. 20).

«Необходимо обратить внимание и на третий уровень междисциплинарности, имеющий некоторую специфику, характерную именно для психологии: она не только успешно функционирует на границах с другими науками, но и отдельные ее отрасли полностью «внедрились» в ряд наук, реально став их структурными составляющими и специальностями (в этом принципиальное отличие психологии). Имеются в виду следующие отрасли психологической науки: инженерная психология (психология!) как техническая специальность, клиническая психология как медицинская, социальная психология как социологическая, психофизиология как медицинская и биологическая специ-

альность. Четыре отрасли — это, несомненно, уже закономерность, которая утвердилась в качестве таковой за последние два десятилетия. И перспектива состоит в том, что выделенная тенденция будет развиваться и нарастать» (Журавлев, 2007, с. 21).

Данный аспект важен, поскольку позволяет не только лучше понять современное состояние психологической науки, но и выстраивать перспективные прогнозы дальнейшего развития науки, важность чего переоценить невозможно.

Но исследователь делает глубокие выводы, касающиеся особой роли междисциплинарных исследований в области психологии. Междисциплинарность в психологии неизбежна, принципиально междисциплинарными, по сути, являются попытки понять природу психического. «Многочисленные попытки понять природу психического привели к осознанию необходимости решения как минимум трех фундаментальных проблем: психофизической, психофизиологической и психосоциальной. Это же основные направления научного анализа психики, составляющие, по Б. Ф. Ломову, систему ее измерений» (Журавлев, 2007, с. 27).

«Однако с уверенностью можно утверждать, что даже решение всех трех классических для психологии проблем не приведет к полному или хотя бы приемлемому для сегодняшнего времени пониманию природы психического. С этой целью наряду с ними крайне важно разрабатывать и учитывать результаты исследования целого ряда других проблем, например: психозволюционной, психоисторической, психогенетической, психоморфологической и т. д., содержание которых далеко не исчерпывается тремя более известными и выделенными выше проблемами. С некоторой вероятностью можно предположить, что в перспективе названные и некоторые другие (например, психохимическая) станут наиболее актуальными направлениями исследований природы психического» (Журавлев, 2007, с. 28–29).

В работе А. Л. Журавлева рассматриваются также, что очень важно, трудности и ограничения, с которыми сталкиваются междисциплинарные исследования. Может создаться впечатление, что психология «обречена» только на междисциплинарные исследования. Автор анализирует трудности и ограничения междисциплинарных исследований в области психологии. Он утверждает, что:

1. Неправомерно понимание, что междисциплинарные исследования — единственная форма исследований в психологии.

2. Неизбежны издержки, то есть негативные для психологии следствия междисциплинарных исследований (например, редукция психического к непсихическому).

3. Существуют сложности и трудности междисциплинарных исследований. «Междисциплинарные исследования всегда дают плюралистичное (в смысле множественное) знание, однако степень этой плюралистичности может быть чрезвычайно высокой, что вызывает сложности в интеграции полученного знания; междисциплинарные исследования нередко характеризуются низкой совместимостью используемых языков разных наук, а повышение уровня взаимного понимания представителей этих наук требует либо явного упрощения языков, либо занимает много времени; программы междисциплинарных исследований включают разные методы, но нередко различного уровня их разработанности, что объективно зависит от состояния конкретной науки, при этом одни методы по различным причинам становятся главными в программе, а другие — вспомогательными и т. п.; — все это приводит к получению результатов разной степени точности и надежности, и многое другое» (Журавлев, 2007, с. 32).

Таким образом, в этой статье дается глубокий методологический анализ возможностей и перспектив использования междисциплинарных исследований в современной отечественной психологии. В целом соглашаясь с выводами, полученными в исследовании А. Л. Журавлева, остановимся подробнее на одном важном методологическом моменте. А. Л. Журавлев предупреждает, что в качестве негативного следствия для психологии возможна редукция психического к непсихическому. Этот момент заслуживает отдельного обсуждения, к его анализу мы вернемся в заключительной части настоящей статьи.

2. Методология неклассической психологии

В своей глубокой и интересной статье Д. А. Леонтьев утверждает, что «развитие психологической науки на протяжении XX в. представит в первую очередь как расширение рамок того, что входит в понятие научной методологии и научного подхода к человеку. Если в начале этого периода молодая психологическая наука осознавала себя, прежде всего, через призму классического представления о науке, сформировавшегося по мере развития естественных наук, то в дальнейшем в психологии, при сохранении и укреплении классической состав-

ляющей, параллельно набирал силу неклассический вектор развития, связанный с разнообразными попытками строить психологию иначе, а именно как гуманитарную дисциплину, основанную на расширенном неклассическом представлении о науке и научном познании» (Д. А. Леонтьев, 2007, с. 74).

Анализируя развитие психологической науки, Д. А. Леонтьев приходит к выводу, согласно которому «за последние полвека направление развития психологической науки в целом можно обозначить как движение от классической к неклассической психологии» (Д. А. Леонтьев, 2007, с. 74). Если классическая психология строилась как естественная наука, то более поздняя неклассическая заявила о себе как гуманитарная дисциплина.

Отметим, что автор избегает крайних и резких оценок и предупреждает: «Очевидно, что классический и неклассический способы построения психологического знания не во всех отношениях жестко альтернативны друг другу, а в чем-то друг друга дополняют» (Д. А. Леонтьев, 2007, с. 80). Д. А. Леонтьев утверждает, что «этот общий вектор складывается из ряда более частных векторов, обозначающих направления, в которых классическая модель психологической науки претерпевала изменения в в разных конкретных психологических подходах» (Д. А. Леонтьев, 2007, с. 81).

Д. А. Леонтьев выделяет несколько направлений неклассической трансформации психологии.

- от поиска знаний к социальному конструированию;
- от монологизма к диалогизму;
- от изолированного индивида к жизненному миру;
- от детерминизма к саодетерминации;
- от потенциализма к экзистенциализму;
- от количественного подхода к качественному;
- от констатирующей стратегии к действенной.

Д. А. Леонтьев подчеркивает, что этот перечень построен не по концептуальным основаниям, а отражает фактические тенденции развития психологической науки в XX в., поэтому его нельзя считать исчерпывающим.

«Таким образом, различные описанные выше исторические тенденции психологической науки в XX в. можно рассматривать как разные стороны или грани единого вектора, который был обозначен здесь как гуманитарный, или неклассический (в широком смысле слова) вектор. Общий знаменатель всех описанных тенденций состоит в том,

что они знаменуют переход от классического типа научного исследования, характерного для естественных наук, ко все более полному и многостороннему учету специфики человека как уникального объекта познания и разработке специфической методологии познания этого объекта» (Д. А. Леонтьев, 2007, с. 92).

Подчеркнем, что, на наш взгляд, тенденции, отмеченные Д. А. Леонтьевым, требуют в первую очередь пересмотра трактовки предмета самой психологической науки (см. ниже).

3. Методология экологической психологии

В последние десятилетия интенсивно развивается новое направление в психологии — экологическая психология. Разработка методологических оснований экологической психологии, осуществленная в исследованиях В. И. Панова (Панов, 2005, 2004, 2006), позволяет заключить, что их значение велико и для методологии психологии в целом.

В. И. Панов справедливо отмечает, что в отечественной и зарубежной науке существует ряд направлений экологической психологии, которые разрабатываются как отдельные дисциплины, явно отличающиеся друг от друга **предметом исследования** (Панов, 2005). Согласно В. И. Панову, «При этом и опять же, несмотря на указанные различия и разноликость основных направлений экологической психологии, их объединяет **общая методологическая установка**. А именно, исходной предпосылкой, отличающей экопсихологию от других психологических дисциплин, является представление о том, что психологические проблемы изучения сознания и индивидуальности человека, его психического развития и обучения, переживаний и поведения, психологического, психического и физического здоровья и т. п., должны рассматриваться в контексте отношения «индивид—среда» или, более широко, в контексте системы «Человек — окружающая среда (природная, социальная)» (Панов, 2005, с. 419).

В. И. Панов подчеркивает, что объектом экологической психологии, как объектом любой другой области психологической науки, является все-таки **психическая реальность**, особенности определения которой в качестве предмета исследования обусловлены взаимодействием человека с окружающей средой. В отличие от других областей психологической науки и практики, психика в качестве объекта изучения в эколого-психологических исследованиях может быть представлена в разных видах существования.

В. И. Панов выделяет три формы существования психики:

1. **собственная форма** действительного существования, т. е. в проявленной форме психических процессов, состояний, сознания и поведения человека, находящегося во взаимодействии с окружающей средой.

2. **превращенная (опредмеченная) форма** действительного существования психологических и квазипсихологических свойств (качеств) самой окружающей среды, придаваемых ей человеком.

3. **становящаяся форма** (переход из «бытия в возможности» по Аристотелю в «бытие в действительности»), порождение которой согласно ее природе, т. е. обретение ею действительной формы существования в виде процессов, состояний, сознания и, может быть, даже ноосферы, происходит «в зазоре» между компонентами системы «Человек—окружающая среда» посредством актуального взаимодействия между ними.

В. И. Панов отмечает: «Следовательно, возникает задача обоснования такого подхода, согласно которому психические процессы, психические состояния и сознание индивида рассматриваются как проявления и разные этапы становления психической реальности во взаимодействии индивида с окружающей средой (как продукт развития системы «Человек—Природа») и, соответственно, как единый объект экопсихологического исследования. В связи с этим встает необходимость разработки таких методологических оснований, которые позволяли бы строить изучение психических процессов, психических состояний и сознания как разных форм проявления и уровней психики человека, **единых по своей природе**, но обретающих разную форму проявления **во взаимодействии индивида с окружающей средой**» (Панов, 2005, с. 421).

«Таким образом, анализ объекта и предмета исследования экопсихологии развития показывает возможность **особой методологической позиции** в определении психики как объекта и предмета исследования (психика как форма бытия, порождаемая в виде системного качества в процессе деятельного взаимодействия человека с окружающим миром). Это позволяет говорить об экопсихологии развития не только как об одном из направлений экопсихологии, но и как о некоторой исследовательской парадигме, предопределяющей соответствующие теорию психического, эксперимент и практику» (Панов, 2005, с. 430–431).

В другой работе В. И. Панов отмечает: «психика как природное явление (как форма бытия) никогда не предстает перед нами в непосредственном виде — она всегда предстает перед нами «облаченной»

в феноменальную данность своих различных проявлений: внимания, памяти, восприятия, характера, мышления, личности и т. д. и т. п. Образно выражаясь, мы всегда исследуем феноменальные покровы психики, представляющие собой продуктивную (результативную) сторону психики в ставшей форме, но не самое психику в ее непосредственной данности. О ее непосредственной данности мы можем сказать только, что психика представляет собой такое природное явление, которое обладает *возможностью* принимать самые различные формы проявления (осуществления в актуальной форме «бытия в действительности») в зависимости от взаимодействия человека с окружающей средой. Поэтому как одна из форм природного бытия психика существует и должна рассматриваться (следуя аристотелевской логике) в форме «бытия в возможности» и в форме «бытия в действительности». В форме «бытия в действительности» психика и предстает в исследовательской процедуре в виде феноменологической данности психических феноменов и психологических особенностей человека, которые составляют традиционный предмет исследования в классической и современной психологии» (Панов, 2004, с. 182).

На наш взгляд, проделанная В. И. Пановым методологическая работа имеет значение не только для экологической психологии, но и для *всей психологии*. Еще мудрый Уильям Джемс заметил, что «современная наука рассматривает наши внутренние способности как бы заранее приноровленными к свойствам того мира, в котором мы живем; я хочу сказать, так приноровленными, чтобы обеспечить нам безопасность и счастье в окружающей обстановке» (Джемс, 1991, с. 23). Разработка экологической психологии действительно требует пересмотра предмета психологической науки (Мазилев, 1998).

Обратимся к анализу следствий, которые, на наш взгляд, вытекают из рассмотренных выше методологических подходов. В работе А. Л. Журавлева о проблеме междисциплинарных связей содержится указание на то, что в качестве негативного следствия для психологии возможна редукция психического к непсихическому. Остановимся на этом моменте более подробно.

Нам уже приходилось писать, что психологи явно недостаточное внимание уделяют проблеме объяснения. В недавнее время ситуация резко изменилась: в 2006 году была опубликована чрезвычайно интересная статья А. В. Юревича, посвященная объяснению в психологии (Юревич, 2006), и состоялся ярославский методологический семинар, на котором обсуждалась эта проблема (Груды..., 2006). Нельзя

не согласиться со следующей оценкой значения данной проблемы для психологии: «Для психологической науки она (проблема объяснения — В. М.) обладает особой значимостью, поскольку не решенный до сих пор вопрос о том, *каким должно быть психологическое объяснение*, эквивалентен ее ключевому методологическому выбору, а в специфике психологического объяснения относительно объяснения, характерного для других наук, традиционно видится одна из главных особенностей психологии» (Юревич, 2006, с. 87). В этой работе А. В. Юревич приходит к выводу, согласно которому «возможно, психология станет похожей на естественные науки только тогда, когда основная часть психологических объяснений будет дополняться редукционистскими объяснениями, предполагающими выход при объяснении психического за пределы самого психического. Как пишет Ж. Пиаже, «психологическое объяснение обязательно предполагает сведение высшего к низшему, сведение, органический характер которого обеспечивает незаменимую модель (которая может привести даже к физикализму)». Нетрудно предположить, какое негодование эта мысль может вызвать у адептов т. н. гуманитарной парадигмы, но она не может не возникнуть у сторонников интеграции психологии, предполагающей «наведение мостов» между гуманитарной и естественнонаучной парадигмами» (Юревич, 2006, с 103–104). Представляется, что с таким выводом согласиться нельзя. Представить редукционизм в качестве генеральной стратегии развития психологической науки, по нашему мнению, весьма проблематично. Начнем с констатации того, что главное различие между естественнонаучной и гуманистической парадигмами заключается в том, что в них по разному трактуется *предмет психологии*. Поэтому для того, чтобы навести мосты, необходимо не редуцировать психику к чему-то непсихическому, а напротив, разработать максимально широкое понимание предмета психологии. Перспектива редукционистского обращения с предметом хорошо описана П. Я. Гальпериным: «Что касается самих психологов, то, представляя свой предмет недостаточно отчетливо, они сплошь и рядом в поисках будто бы собственно психологических закономерностей уходят в сторону от цели и занимаются физиологией мозга, социологией, любой наукой, которая имеет некоторое отношение к психике. По мере выяснения этих вопросов происходит соскальзывание со своего предмета на другой предмет, тем более, что этот другой предмет обычно гораздо более ясно и отчетливо выступает и тоже имеет какое-то отношение к психологии, хотя это и не психология. А такое соскальзывание

в другие области не всегда продуктивно. Каждая область выделяется потому, что в ней есть свои закономерности, своя логика. И если вы, соскальзывая в другую область, хотите сохранить логику психологического исследования, вы не сумеете ничего сделать ни в той области, куда соскользнули, ни тем более в психологии, от которой уходите. И такое соскальзывание происходит, к сожалению, очень и очень часто и ведет к непродуктивности и ложной ориентации в исследованиях: то, что подлежит изучению, остается неизученным и неосвоенным» (Гальперин, 2002, с. 39).

Вопрос об объяснении неразрывно связан с другим судьбоносным вопросом психологии: как должен пониматься трактоваться предмет психологии (Мазилев, 2006). Не случайно классическая работа Жана Пиаже имеет очень точное название: «Характер объяснения в психологии и психофизиологический параллелизм» (Пиаже, 1966). По нашему мнению, то или иное решение проблемы объяснения обязательно предполагает «ключевой методологический выбор»: исследователь волен выбирать, быть психологии дисциплиной редукционистской, сводящей психическое к непсихическому, либо отстаивающей возможность разрабатывать эту науку, используя собственные объяснения.

С позицией, сформулированной А. В. Юревичем (обоснование перспективности выхода на уровни биологических и социальных процессов и конструктов в объяснении психологического), дискутирует Т. В. Корнилова (Корнилова, 2006). Такие перемещения объяснительных координат, по А. В. Юревичу, задают новые ориентиры психологических объяснений. Т. В. Корнилова утверждает, что с этим следует спорить: «Во-первых, потому, что наличие редукционистских объяснений того или иного толка не решает проблемы нередукционистских объяснений, которые накапливаются в психологии. Во-вторых, примеры и теории верхнего уровня в методологии не могут опровергать друг друга (иное дело в эксперименте, с его принципом фальсификации). В-третьих, главное возражение идет из разделяемой мною позиции, что методология частных наук может развиваться в рамках понятий именно этой конкретной науки, а не быть привнесенной откуда-то извне (...) Это скорее та «метадиγμα», которая является одной из возможных в психологии. С такой позиции апелляция к объяснительным редукционистским теориям — регресс психологического знания. Сведение психологического объяснения к редукционистскому на основе апелляции к *другому уровню систем* (по отношению к которым можно определить психологические системы) возможно

только на основе неразличения системного подхода в вариантах его развития как принципа *конкретно-научной* методологии и его понимания в общей теории систем. Если принцип системности многократно (и вполне мультипарадигмально) представлен в психологических работах и прекрасно применим в другом частнонаучном знании, это не может служить основанием для рассмотрения его как принципа, позволяющего смешивать выделяемые разными науками предметы изучения в единую систему (во всяком случае такая позиция требует специального объяснения), и для утверждения полезности редукционизма» (Корнилова, 2006, с. 96). Т. В. Корнилова, обсуждая проблему редукции при объяснении, приходит к следующему выводу: «Разорвать «порочный круг» за счет многоуровневости, связываемой с выходом *за рамки системы психологического знания*, методологически проблематично» (Корнилова, 2006, с. 97).

На наш взгляд, популярность редукционизма в психологии непосредственно связана с ограниченным пониманием предмета психологии. Не подлежит сомнению, что привлечение внимания к проблеме объяснения, введение в оборот новых классификаций и типологий объяснения будет способствовать прогрессу методологии психологической науки.

По нашему мнению, из методологического обоснования неклассической психологии (Д. А. Леонтьев) и экологической психологии (В. И. Панов) следует, что традиционная трактовка предмета психологии должна подвергнуться пересмотру. Необходимо новое, более широкое понимание предмета психологии.

Методологические вопросы должны исследоваться в комплексе. Это положение представляет собой ядро интегративной когнитивной методологии. Нельзя не увидеть, что центральной методологической проблемой остается проблема предмета психологии. Был осуществлен теоретический анализ проблемы предмета психологии (Мазиллов, 2006), который показал, что современной психологии необходим пересмотр представлений о предмете психологической науки. Необходимо новая, широкая трактовка предмета. Понимание психического исключительно как свойства материи делает невозможным изучение психического как реальности, объективно существующей. «Замыкание» психического на физиологию (имеются в виду попытки, совершаемые с упорством, достойным лучшего применения) лишает психического самодвижения, энергетических характеристик. Поэтому становится абсолютной неизбежностью обнаружение движущих

«причин» в биологии, в социуме, в логике. В результате получается, что психическое лишается собственных законов: на психическое переносятся либо механические (химические, термодинамические, синергетические и пр.), либо герменевтические закономерности. Но главное все же в том, что психологическое при таком подходе неизбежно сводится к непсихологическому. Между тем известное требование Эдуарда Шпрангера (“psychologica-psychological”) по прежнему актуально для психологии. Не стоит и говорить о том, что пока психическое понимается как отражение, не существует реальной возможности соотнесения исследований, в которых изучается, скажем, реагирование на тот или иной сигнал, и, к примеру, трансперсональные феномены, хотя они, несомненно, относятся к различным проблемным полям одной науки — психологии.

Проблема предмета остается на сегодняшний день центральной методологической проблемой психологии. Рассмотренные выше методологические подходы, на наш взгляд, настоятельно требуют пересмотра и более широкой трактовки предмета психологической науки.

Т. Е. Егорова

Экопсихологический подход к определению сущности и условий становления психологической культуры в обществе

Обращение к психологической культуре личности как предмету психологического исследования не является нововведением. Теоретический и экспериментальный опыт ее изучения насчитывает уже не один десяток лет. За это время накоплен достаточный материал, чтобы признать психологическую культуру как значимую характеристику человека современного общества, в которой находят отражение этнические [10], нравственно-этические [7,18], социально-профессиональные [17,18], экологические, субъектно-личностные качества личности [4,15]. Однако полученные результаты и концептуальные представления о психологической культуре личности, не только не исчерпали актуальности данного направления исследования, но еще более подчеркнули его перспективность в контексте решения многих социальных и психологических проблем общества.

Наше концептуальное представление о психологической культуре строилось на основании применения традиционного гносео-

логического подхода, что позволило определить основные функции и содержательные характеристики психологической культуры, детерминанты и эффекты ее формирования [3]. Применение экопсихологического подхода, разрабатываемого В. И. Пановым в экологической психологии, позволило посмотреть на психологическую культуру не только как на реальность, представленную в особенностях общественного и индивидуального сознания человека, но и как на системное социальное явление, порождаемое в процессе познавательного и деятельного взаимодействия человека с окружающим миром [13]. Это другая логика исследования, где система «человек — окружающая среда» рассматривается как совокупный субъект развития психологической культуры и как онтологическая категория, что позволяет увидеть другие механизмы и условия становления психологической культуры в обществе.

Рассмотрим некоторые теоретические положения, которыми мы руководствовались в процессе определения психологической культуры, и которые встраивались в общую логическую схему применения экопсихологического подхода к исследованию данного феномена.

Известно, что введение в научный оборот новых терминов носит характер обозначения и придания целостности и смысла разной психологической реальности. Так происходило и с термином «психологическая культура». Многие функции психики без обращения к данному понятию исследуются давно. Каждая из них определялась исходя из разных предпосылок и подходов, как правило, не совпадающих друг с другом. Между тем, именно включение понятия «культура», как духовно-нравственной категории, стала придавать им содержание и смысл, интегрируя в такое целостное образование, как психологическая культура. Поэтому психологическая культура, с одной стороны, как культурологическая категория, с другой стороны, как психологическая, в своем сочетании определяет субъекта психической деятельности, его природные и социальные формы бытия. Естественно, что исследование ее требует междисциплинарного подхода.

Следует заметить, что «культура» как исходная составляющая понятия «психологическая культура», противоречива в сегодняшних ее толкованиях, поэтому прежде всего мы обратились к этимологии данного слова. Исконное значение слова «культура» — «возделывать» и «обрабатывать» — со временем стало относиться не только к земле, но и духовному миру человека, его внутренней субъективности, которая «возделывалась» благодаря воспитанию, образованию

и творческого самосовершенствования человека. Еще римский ритор Цицерон заметил, что «культура духа есть философия» [19], т. е. та мудрость, тот духовный опыт общества, который позволяет воспроизводить в «человеке человека». Л. А. Зеленов и др. утверждают, что существующее в науке противоречие в определении понятия «культура» снимается, если в центр его анализа поставить человека, его деятельность. Тогда «культура» — это не все, что создано людьми, а только то, что можно отнести к совокупности «позитивно значимых явлений и функциональных ценностей общества» [6, с. 14]; «что имеет разумное основание и может быть применено с пользой в жизненной практике» [11, с. 10], то, что обладает «здравым смыслом» [12] и становится мерой «человеческого в человеке» [8]. Любой продукт деятельности общества, как и конкретный человек, могут быть подвергнуты оценке с позиции «культуры». Здесь подчеркивается гуманистически ориентированный и экологически оправданный продукт культурной деятельности человека. Значит, и в психологической культуре систематизирующим компонентом должен быть ценностно-смысловой компонент, определенный в континууме тех непреходящих духовных ценностей, в основе которых заложены гуманистические принципы сосуществования человека и окружающего мира. В противном случае мы можем иметь дело с «психологической антикультурой» [4].

Сегодня накоплен достаточный исследовательский материал, позволивший увидеть психологическую культуру в разных ее значениях и разных формах проявления. Психологическая культура — это не только то, что характеризует личность, но и то, что является фактом развития человеческой культуры вообще. Обращение к психологической культуре в категориях «всеобщее, общее и единичное» позволяет воспринять ее как неотъемлемую характеристику эпохи, общества в целом, конкретного этноса и отдельного человека.

В качестве «всеобщего» психологическая культура предстает как феномен человеческой культуры, как социальное явление. В таком случае содержание ее может быть рассмотрено в артефактах культурного развития общества, запечатленного, прежде всего, в его духовном наследии. Психологическая культура в категории «общего» может отражать особенности социокультурной среды конкретного этноса в данный исторический период. Кросскультурные исследования Д. Мацумото убеждают в том, что психологическая культура является «лицом» этноса, именно в ней, по мнению автора, проявляются национальные особенности людей и именно в ней отражается мировоззренческий,

духовно-нравственный и регулятивный компонент этноса [10]. Содержание психологической культуры может проявляться в особенностях восприятия, мышления людей, в их общении, поведении, деятельности, т. е. как факт общественного сознания. Кроме того, ее содержание отражено в артефактах культурного развития этноса и, прежде всего, в его информационном, духовном наследии. Своеобразным психологическим механизмом идентификации человека со своей этнической культурой является обретение человеком чувства родства с духовными корнями общества, а значит и с его психологической культурой.

Итак, с одной стороны, психологическая культура — факт, данность, актуально представленная в общем содержании культурной среды конкретного этноса, исторически обусловленное его культурное наследие. Она отражена в общественном сознании людей, в их образе жизни, в поведении, способах взаимодействия с другими людьми, природой и с самим/ой собой. С другой стороны, — это факт существования в индивидуальном сознании человека, продукт взаимодействия человека с данной социокультурной средой, или по-другому, результат интериоризации внешнего во внутреннее (Л. С. Выготский), субъективного преломления внешней культуры во внутреннюю (С. Л. Рубинштейн). В таком случае, психологическая культура является сложным системно-организованным социально-психологическим явлением, представленном: а) в материально-духовном (информационном) наследии общества в его незыблемом общечеловеческом ценностном компоненте; б) в общественном сознании (социокультурной среде); в) в индивидуальном сознании человека.

В целом психологическая культура как социокультурное явление можно определить как совокупность знаний разного уровня и порядка, отражающих духовные ценности, культурно-исторические способы человеческой деятельности по восприятию и воспроизведению духовно-нравственных образцов поведения, общения и деятельности, запечатленных в артефактах культурного развития общества в общественном и индивидуальном сознании людей конкретного общества.

Согласно системному подходу (Б. Ф. Ломов, А. А. Бодалев, Л. И. Анцыферова и др.) психологическая культура — сложное системное образование, характеризующееся целостностью, где все элементы системного единства обладают многозначными связями и включены в систему более высокого порядка. Ее изменение в обществе происходит по принципам развития сложных систем [2]. Эволюция содержания и функций психологической культуры как системного образования подчиняется

общекультурному развитию общества, а значит, переживает этапы и циклы развития, что ведет к изменению типа отношений в системе «человек—культура» и соответственно типа сознания [4].

Но психологическая культура — это не только факт естественного развития общества, это еще и то, чем может овладеть человек, чтобы осознать себя, свою индивидуальность, свою социальную, личностную и профессиональную идентичность. В этом и заключена ее регулирующая, эволюционная, порождающая функция, которая реализуется не только в процессе взаимодействия человека с окружающим миром, но и в процессе взаимодействия с самим/ой собой, что позволяет ему расширять свое самосознание в разных сферах его психики (телесной, эмоциональной, интеллектуальной, личностной, духовно-нравственной) (В. И. Панов). Это и есть путь человека к себе, путь саморазвития, как обретение себя себе. Саморазвитие человека начинается с признания себя как объекта «возделывания», «обработывания». Включенность в этот процесс побуждает человека быть субъектом психологической культуры, позволяющей ему сделать шаг к своей сущности¹, что может потребовать психотехнических знаний и умений.

И здесь еще раз уместно подчеркнуть, что психологическую культуру, как часть культуры общества, нельзя сводить к ее «психотехнической» составляющей. Первая создает условия для достижения человеком своей «социально-психологической зрелости» [5], где в основе лежит гуманистически и экологически ориентированное отношение человека к себе и окружающей его действительности.² Другая, как

¹ Проблема человеческой сущности в философии решалась неоднозначно. Опираясь на Г. Гегеля, А. С. Арсеньев, Ф. Т. Михайлов и др. определяют человека как носителя «родовой» сущности. Это значит, что он, в отличие от животных, свою сущность не получает по наследству, а обретает как сущность рода человеческого. Тогда *культура* и ее составляющая — психологическая культура — будут выступать тем, чем должен овладеть человек, чтобы обрести свою человеческую сущность. Л. А. Зеленов и его последователи, опираясь на труды К. Маркса, обращаются к родовой сущности как мере человека. «Мера человека — это система его родовых сущностных сил: Потребностей и Способностей. Потребности — это побудительные силы человека, а способности — деятельные силы. Единство потребностей и способностей определяет существование Деятельности» (Зеленов, 2004, с. 14), в которой проявляются родовые качества — сознание, язык, общение. Тогда психологическая культура может быть как результатом порождения побудительных сил человека, проявляясь в деятельности, общении, языке, сознании человека, так и быть психологическим механизмом, направляющим и одухотворяющим его родовые сущностные силы.

² Под *гуманистическим характером отношений* предполагается ценностное, субъект-субъектное взаимодействие (Братусь, 1988; Роджерс, 1994), основанное на добротолерии,

психотехнические знания и умения, без «культурной» (нравственно-духовной) ее составляющей способна принимать уродливые формы, делая из «человека развивающегося» «человека психотехнического» [1], примером тому может служить использование психотехнических и психоделических методов для вовлечения в секты или для «выкачивания денег» из населения. Это разные векторы развития человека и общества.

Как уже отмечалось выше, психологическая культура исследовалась в гносеологической логике и в разных подходах, многообразие которых привело как к разнообразию дефиниций психологической культуры, так и к многообразию выделяемых компонентов (в совокупности только в проанализированных нами работах мы насчитали более 20 компонентов), а отсюда и учитываемых показателей ее проявления. В таком многообразии теряется целостность восприятия и сущность культуры как изучаемого феномена, что существенно затрудняет выработку стратегии ее формирования вне сферы тех задач, под которые она исследовалась.

Одна из первых попыток представить данный феномен как системное образование была предпринята В. В. Семикиным. «Самым общим признаком и первым критерием психологической культуры является «человечность» в отношениях и взаимодействии людей», — пишет В. В. Семикин [18, с. 149]. В таком случае, повышение психологической культуры человека в целом ведет к повышению «человечности» в отношениях между людьми. Правда, понятие «человечность» пока остается за рамками психологического анализа.

«Человеческое» не появляется само по себе, если к его развитию нет предпосылок как внутри субъекта, так и в той среде, с которым он вступает во взаимодействие. Как субъект, человек сам распоряжается своей активностью, именно в движении к «человечности» и заключена психологическая культура, она обеспечивает, одухотворяет процесс саморазвития. В нашем представлении психологическая культура как системно-организованное психическое образование человека представлена единством когнитивного, эмоционально-оценочного, процессуально-

любви, сопереживании, стремлении к взаимопониманию. Под *экологичным взаимоотношением* мы понимаем «чистоту» помыслов, действий, формирующих пространство взаимоотношений. В основе их лежит «чувство долга» (Кант, 1997), ответственность как «внутренний контроль и побудитель сознательно выбираемых действий...» (Томашов, 1995, 1998), порядочность, открытость отношений, основанных на равноправии, честности, принципиальности, чувстве справедливости, «природного добра» (неприятя жизни за счет других).

деятельностного и ценностно-смыслового (системообразующего) компонентов, определяющих способы и характер взаимодействия человека с самим/ой собой и окружающим миром. Основным критерием и показателем становления психологической культуры является ценностное, гуманистически и экологически ориентированное отношение человека к себе, другим людям, культурному наследию (включающее отношение к труду, праву, морали, религии), к природе. Изменение психологической культуры личности может происходить как в контексте формирования и становления личностных новообразований и в контексте развития¹, как регулируемое и нерегулируемое (спонтанное) присвоения метачценностей и способов жизнедеятельности.

Особенность экопсихологического подхода, по определению В. И. Панова, заключается в том, что в качестве исходного основания для описания психического развития человека как предмета и объекта исследования используется система «человек—среда», которая конкретизируется ситуацией коммуникативного, профессионального и др. видов взаимодействия человека с окружающей природной и/или социальной средой [13;9]. В логике данного подхода мы имеем дело со становящейся формой психологической культуры, порождаемой в процессе взаимодействия человека с окружающей средой, которое и создает ситуацию развития. Такой средой может стать семейная, образовательная, профессиональная, этнокультурная, духовная (религиозная), информационная, природная, которая сама может быть носителем психологической культуры или условием, ее порождающим, как, например, природная среда. Этой средой также может стать другой человек, и сам человек как объект восприятия, познания и развития.

Признавая психологическую культуру как сложное системное образование и поставив в центр ее анализа систему «человек—среда», где человек — носитель родовой сущности, родовых качеств, а среда — носитель психологической культуры, мы имеем дело не с отдельными

¹ Развитие в данном случае понимается как положительная (прогрессивная) форма и выступает: а) как процесс адаптации, б) как процесс обогащения и расширения возможностей к взаимодействию с жизненной средой и в) как процесс абилитации, т. е. порождения новых структурных компонентов психики как психических новообразований, в дополнение к чему рассматривается еще и регрессивная форма развития (Панов 2009). В нашем случае к регрессивной форме развития можно отнести развитие психологической антикультуры, когда усваиваемые психологические знания используются во вред другим и себе (выражается в повышении эгоцентризма, прагматизма, цинизма и др.).

системными единицами, а с «совокупным субъектом» становления психологической культуры. Это значит, что становление субъекта психологической культуры будет являться результатом онтологически обусловленной жизнедеятельности самой системы «человек—среда». Следовательно, анализу подлежат условия, при которых взаимодействие компонентов этой системы способно порождать те новые состояния сознания, психические процессы, поведенческие акты, которые способны порождать у системы «человек—среда» качества субъекта совместного действия и, благодаря этому, новые состояния психологической культуры в ее со-субъектном значении. В качестве одного из объективных условий развития этой системы является наличие анизотропных отношений между компонентами системы «человек—среда», другим — разворачивающаяся логика субъектных отношений между ними, т. е. складывающиеся внутри этой системы типы экопсихологических взаимодействий (S—S; O—S; S-порождающие и др.), что подробно иллюстрируется в методологическом труде В. И. Панова [13], а также в экспериментальной работе Э. В. Лидской, М. О. Мдивани, О. Г. Носковой [9]. Порождение субъектности в такой системе, согласно этим авторам, может проходить несколько этапов, «важнейшими из которых являются становление единого (совокупного) субъекта совместно-распределенного действия, а затем и порождение обновленной субъектности каждого из его со-субъектов после освоения и выполнения этого действия» [9, с. 266]. Эти положения могут объяснить многое в генезисе психологической культуры, в том числе трудности ее становления в обществе, и как следствие — состояние психофизического и духовно-нравственного здоровья людей сегодняшнего российского общества.

Онтологическое порождение психологической культуры как совокупного продукта системы «человек — окружающая среда» происходит как целостный циклический процесс, включающий в себя ряд этапов, в определении которых в значительной мере сыграли труды В. И. Панова, основанные на фундаментальных положениях отечественной психологии. В данной работе мы только обозначаем эти этапы без подробного их анализа. Итак: первый — этап *обнаружения анизотропных отношений в системе «человек — социокультурная среда»* (нерефлексируемое отношение к психологической культуре); *второй — этап мотивированного отношения к психологической культуре; третий — этап рефлексивной интериоризации*, здесь содержание и способы психологической культуры выступают в качестве перцептивного

(образного) средства для восприятия себя и других свойств социокультурной среды, т. е. происходит идентификация себя с новым ощущением и наделение других людей и даже предметов способностью выполнять субъектную функцию; *четвертый — этап экстерииоризации*, где содержание и способы психологической культуры выступают в качестве образного (перцептивно-понятийного) средства преобразования (изменения) свойств внешних отношений, внешней окружающей среды в предметной и коммуникативной деятельности; *пятый — этап субъективации* содержания и способов психологической культуры, где они становятся субъективным средством преобразования (изменения) самого себя, т. е. своей внутренней среды, своего сознания. Это завершающий этап, где стирается анизотропность между психологической культурой, которая представлена во внешней социокультурной среде и которой человек овладел; *шестой — этап создания анизотропных отношений*, но уже на другом, более высоком уровне или на другом материале психологической культуры.

Развитие психологической культуры может происходить как присвоение человеком совокупности культурно-исторических способов человеческой деятельности по восприятию и произвольной регуляции переживаемых им эмоциональных состояний, психических процессов и состояний сознания, включая поведенческие акты. Благодаря этому реализуется возможность к воспроизведению человеком образцов гуманистически и экологически ориентированного отношения человека к окружающему миру и самому себе. И это делает его носителем (субъектом) психологической культуры.

Несмотря на большой вклад, внесенный всеми авторами в понимание сущности психологической культуры и условий ее формирования и развития в обществе, как теория, так и практика ее становления продолжает сталкиваться с разного рода трудностями (социальными, методологическими, теоретическими, психологическими, методическими и др.). Использование экопсихологического подхода к проблеме психологической культуры явилось тем методологическим звеном, которое позволило выделить условия ее становления в обществе, что очень важно, поскольку фрагментарное воспроизведение психологической культуры не способно сегодня решать проблемы духовно-нравственного и психофизического оздоровления общества.

В числе важнейшего условия мы выделили переживание человеком своего единства с окружающей средой, за счет включения его в деятельный и познавательный контакт. Именно в процессе возде-

львания себя и создаются условия для самореализации человека как природного, социального и духовного существа. И в этом процессе движущей силой становится психологическая культура человека, способная порождать новые состояния сознания, как новый путь к вершине человеческой сущности.

Е. О. Лазебная

Адаптация человека в жизненной среде: эволюционно-генетический подход к исследованию

Постнеклассическая рациональность в психологических исследованиях

Современные экопсихологические исследования — одно из наиболее успешно развивающихся направлений системных исследований психологических особенностей человека как субъекта собственной жизнедеятельности, активность которого разворачивается во взаимодействии с многомерным и многоуровневым, системно организованным миром реальности (Панов, 2004). Реализованное в этих исследованиях направление системного анализа психических явлений может быть определено как структурно-функциональное (Барабанщиков, 2002, 2007). С этих позиций психологами традиционно изучались особенности функционирования психики человека во взаимодействии с другими компонентами окружающей среды в различных областях его жизнедеятельности — профессиональной, социально-коммуникативной, образовательной и т. д. (Панов, 2004; 2009).

Вместе с тем, необходимо отметить, что методологические основы многих современных психологических исследований, в том числе и в области экологической психологии, сложились в соответствии с принципами линейного детерминизма, характерного для классического типа научной рациональности. По типологии, предложенной В. С. Степиным (1997; 2000), научная рациональность определяется типом изучаемых системных объектов, а также позицией исследователей по отношению к их свойствам. Методология классического детерминизма ретроспективна. Она ориентирована на изучение структурной статики «простого» системного объекта, его особенностей, уже сложившихся под воздействием определенных условий, т. е. в результате реализованной когда-то

реакции на воздействие какого-либо фактора. При этом инерция классической реактивной методологии оказалась достаточно велика. Даже развитие системного подхода и смена типа изучаемых систем с простых на сложные саморегулирующиеся в неклассической науке не привели к полному отказу от классической реактивной парадигмы (Клочко, 2008; Юревич, 2007).

Современный этап развития науки вообще и психологии в частности характеризуется очередной сменой типа научной рациональности с неклассического на постнеклассический (Барабанщиков, 2007; Журавлев, 2007; Клочко, 2008; Петренко, 2007; Степин, 1997; Юревич, 1992, 2007). Объектом исследования все чаще становятся сложные саморазвивающиеся системы, а основной целью исследований — изучение процессов эволюционного развития системных объектов и механизмов их «становления» в ходе эволюции. В психологии на первый план при этом выходят задачи проспективного анализа как процессуальных, так и результативных аспектов целеобусловленной (телеономической) активности различных «человекоразмерных» саморазвивающихся нелинейных систем в различных социальных и природных средах (Александров, 2001; Барабанщиков, 2007; Журавлев, 2007; Клочко, 2008). При этом активность в таких системах, как их всеобщее свойство, «... выражается в способности к самоизменению, к изменению других объектов, в способности развивать определенные внутренние состояния, актуализирующие под влиянием внешних воздействий возможности и ресурсы человека» (Дикая, 2003, с. 31).

Вместе с тем, психологические исследования все в большей степени приобретают характер междисциплинарных, что определяется полисистемным характером изучаемого объекта. В качестве же такого объекта в постнеклассической психологии выступает субъект в ситуации взаимодействия с окружающим миром в масштабах своего психологического и социально-психологического пространства (Журавлев, 2007; Журавлев, Купрейченко, 2007; 2009).

Субъектный подход к анализу психических явлений в психологическом пространстве личности

С позиций постнеклассической рациональности любое психическое явление при его изучении должно рассматриваться эволюционно-генетически, т. е. в динамике реализации в любом аспекте поведения и деятельности человека разноуровневых и разноплановых системных

и метасистемных отношений со средой, в которых человек всегда выступает как субъект собственной целеобусловленной активности. Кроме того, «эволюционная парадигма фиксирует возможность изменения законов функционирования системы по мере прохождения ею некоторого временного отрезка, траектории, исторической эпохи, цикла развития, жизненного пути» (Петренко, 2007, с. 119). Поэтому на современном уровне психологического анализа особенностей взаимодействия человека с окружающим его реальным миром особую актуальность приобретают как проблемы формирования и развития различных функциональных и качественных психологических новообразований, так и проблема системной детерминации психических явлений, поведения, деятельности и других форм активности субъекта в среде. Однако, как отмечает В. Е. Ключко, в период становления новой методологии «все три парадигмы могут совместно существовать как в мышлении отдельных ученых, так и в научных школах, ... не только определяя методологические построения в рамках различных научных школ, но и методологические установки конкретного исследователя» (Ключко, 2008, с. 52–53). Именно поэтому на данном этапе основной методологической характеристикой большинства психологических исследований, посвященных различным аспектам взаимодействия человека с другими системными объектами окружающей среды, в том числе и проблемам его адаптации, является их эклектичность, т. е. смешение парадигм активности и реактивности по отношению к изучаемым психическим явлениям (Александров, 2001).

С одной стороны, в традициях С. Л. Рубинштейна и Б. Г. Ананьева, в большинстве опубликованных по этой тематике работ подчеркивается активностное начало в человеке, его субъектность в отношениях с окружающим миром. С другой стороны, активность человека в разных средах, как процессуально, так и с точки зрения ее результативности, рассматривается и анализируется применительно к изучаемым психическим явлениям в позитивистской парадигме реактивности (Александров, 2001). Среда в этих исследованиях всегда первична и активна. Она постоянно выступает как источник каких-либо требований к человеку или создает какие-то условия, в которых он обязан функционировать. На любое такое требование или условие человек при этом должен *отреагировать* и, если речь идет об интересующем нас феномене его адаптации в среде, приспособиться к произошедшим изменениям, стремясь во что бы то ни стало «уравновеситься» со средой. Вместе с тем, как показывают исследования в области системной

психофизиологии, активность — неотъемлемое качество не только человека как целостного, системного субъекта своей жизнедеятельности, но и любой структуры, любого компонента его системной организации, включая организменные и клеточные структуры. Любая из этих систем, от нейрона до психологических структур, функционирующих на уровне сознания целостного субъекта, ориентирована в своих отношениях с окружающей средой на будущее, на полезный, именно с точки зрения самой системы, результат (Анохин, 1975; Александров, 2001; Александров, Александрова, 2005; Барабанщиков, 2002, 2007; Бернштейн, 1966; Швырков, 2006).

Постнеклассическая психология, ориентируясь именно на положение о примате субъектной активности человека на любом уровне и в любых областях его жизнедеятельности, все чаще начинает рассматривать психику субъекта и ее феномены в контексте задач обеспечения его целостного существования (бытия) в мире (Брушлинский, 2003; Знаков, 2008; Рубинштейн, 2003). Ведущей методологией в этом случае становится не столько преобладавший в неклассических исследованиях субъектно-деятельностный, сколько именно субъектный подход (Барабанщиков, 2007; Брушлинский, 2003; Журавлев, 2007; Знаков, 2008). «Очевидно, что жизнь человека нельзя рассматривать только как непрерывную череду сменяющих друг друга деятельностей. Это означает признание того, что в формировании психики большую роль играют не деятельностные по своей природе, но очень ценностно-значимые для субъекта феномены: общение, переживание, созерцание, постижение и др.» (Знаков, 2008, с. 86). В этом случае предметом психологических исследований становятся психические явления как детерминанты и производные различных отношений, складывающихся между субъектом и средой и представленных в его психологическом пространстве. Целостное психологическое (ментальное) пространство человека, или, иначе, его субъективная ситуация, мир или жизненная среда рассматривается при этом как особый объект его жизнедеятельности, порождаемый психикой, на который в любой ситуации направлена его активность (Барабанщиков, 2002, 2007; Барабанщиков, Мебель, 2000; Бурлачук, Михайлова, 2002; Журавлев, Купрейченко, 2009; Знаков, 2008; Ключко, 2008; Леонтьев А. Н., 1975; Леонтьев Д. А., 2003; Левин, 2000; Нартова-Бочавер, 2005; Панов, 2004, 2009; Росс, Нисбет, 2000; Рубинштейн, 2003). По отношению к человеку это «... “субъективизированная” среда, т. е. избирательно воспринятая и оцененная, представленная в сознании и освоенная, дополненная и преобразованная, а точнее сказать —

“порожденная”, созданная, сформированная и поддерживаемая самим субъектом в соответствии с его жизненными принципами и смыслами, ценностями и целями и т.д. Индивидуальный или групповой субъект при этом является неотделимой частью (или элементом) своего психологического пространства» (Журавлев, Купрейченко, 2009, с. 14).

Синергетические механизмы формирования отношений в системе «субъект—его психологическое пространство—внешняя среда»

Как субъект, человек в процессе жизни реализует свою активность и в психологическом, и в биологическом, и в физическо-химическом, и, что особенно важно, в социальном контакте со средой (Сушков, 2008). В любом случае это взаимодействие оказывается подчинено законам взаимодействия синергетических, т.е. эволюционирующих, самоорганизующихся и саморазвивающихся, нелинейных, открытых материальных систем (Барабанщиков, 2002, 2008; Дикая, Шапкин, 1996; Клочко, 2008; Ломов, 1984; Митина, Петренко, 1997; Садовский, 1983; Степин, 1997; Трофимова, 1997). Эти системы характеризует выраженная неравновесность их состояния, т.е. невозможность поддержания в течение сколько-нибудь продолжительного времени стабильных, устойчивых взаимосвязей между собственными компонентами. Причина такой неравновесности в том, что синергетические системы по своей природе открыты и диссипативны. Они постоянно теряют энергию в процессе материального обмена со средой, не имея возможности восстанавливать затрачиваемые на поддержание собственной целостности ресурсы энергии за счет своих внутренних источников (Трофимова, 1997). Они могут это сделать, только «отбирая» их из внешней среды, что снова и снова ведет к нарушению внутреннего равновесия. Постоянное нарушение равновесия в состоянии собственных структур влечет за собой и для человека, принадлежащего как система к синергетическим образованиям, необходимость постоянных усилий по преодолению и восполнению израсходованных психологических, физиологических и биологических ресурсов (Бодров, 2006).

Ресурсы необходимы, во-первых, на преодоление сопротивления среды при взаимодействии с ней в целях достижения полезного и в данный момент существования и приоритетно важного для субъекта результата активности. В этом случае ресурсы расходуются им на *регуляцию* своего поведения, деятельности или других форм активности в среде с позиций их успешности, т.е. для достижения собственных

целей. «Конечное предназначение психической регуляции деятельности — обеспечить устойчивое развертывание активности субъекта на достижение принятых им целей...» (Обознов, 2003, с. 20). Во-вторых, ресурсы постоянно требуются субъекту как макросистеме на поддержание собственной целостности и жизнеспособности путем восстановления утраченной в контакте со средой сбалансированности своих компонентов, т. е. для решения в процессе реализации активности в среде задачи регуляции собственного функционального состояния — *саморегуляции* (Дикая, 2003).

Оба эти процесса, и регуляции, и саморегуляции, могут разворачиваться как сукцессивно (последовательно), так и симультанно (параллельно), что будет определяться целевыми приоритетами сложившейся в его сознании субъективной ситуации. При этом каждый из них реализуется в контексте активности целостной *регулятивной макросистемы*, которая объединяет структуры психического и организменного уровней регуляции в едином функциональном *взаимосодействии* (Александров, 2001). Его цель — обеспечение оптимального уровня сбалансированности всех компонентов системы «субъект» в любой ситуации ее взаимодействия со средой. В конечном итоге, результат активности целостной регулятивной макросистемы субъекта — обеспечивать успешность его системной *адаптации в среде* (Балл, 1989) и, тем самым, его продвижение по пути психологического и биологического развития в процессе жизнедеятельности.

Адаптация человека в среде как системный процесс

Способность к адаптации, т. е. к гибкому, пластичному выстраиванию отношений со средой, сформированная в процессе эволюции, присуща любой живой целеориентированной системе. Именно врожденное, эволюционно сформированное свойство адаптивности позволяет человеку сохранять свою системную целостность и жизнеспособность в постоянно изменяющихся обстоятельствах его жизни. В системных адаптационных процессах разного уровня сложности, понимаемых как «процессы организации процессов» (Швырков, 2006), оказывается востребованной и реализуется и регуляторная функция психики. Обеспечивая в общей макросистеме регуляции поведения и деятельности человека в среде функции планирования, контроля и обратной связи, психика координирует в психологическом пространстве субъекта разнообразные процессы организации

и согласованного взаимодействия многокомпонентных, разноуровневых *адаптационных функциональных систем* (Александров, 2001; Анохин, 1975; Швырков, 2006).

Каждая из таких систем, оперативно формирующихся под контролем психики, будет специфична каждой из решаемых субъектом в данный момент существования адаптационных задач и по структуре, и по иерархической соподчиненности своих компонентов (Дикая, 2003; Барабанщиков, 2007; Ломов, 1984; Обознов, 2003; Шапкин, Дикая, 1996). На уровне психики, в частности — сознания, как раз и определяется как приоритетность целей, так и то, какие компоненты целостной регулятивной макросистемы и в какой специфической иерархической соподчиненности должны быть привлечены субъектом для ее решения. Вместе с тем в системной иерархии компонентов уже сформированной и активированной функциональной адаптационной системы, на разных этапах реализации процесса адаптации могут доминировать, сменяя друг друга, компоненты любого из уровней общей регулятивной макросистемы субъекта (психологического, физиологического, психобиологического или морфофункционального) (Дикая, 2003; Шапкин, Дикая, 1996).

При этом с позиций субъектного, эволюционного подхода любой адаптационный процесс любого уровня организации в активной развивающейся живой системе не может рассматриваться как пассивное, гомеостатическое приспособление к требованиям среды. Целью системной адаптации субъекта в среде в процессе его жизнедеятельности также не является и уравнивание с ней, как традиционно, исходя из классического принципа реактивности, принято считать (Березин, 1988; Бодров, 2007; Дикая, 2003; 2007; Психологический словарь, 1997; Реан с соавт., 2002; Медведев, 2003 и мн. др). «Процесс жизни есть не “уравнивание с окружающей средой”, как понимали мыслители периода классического механицизма, а преодоление этой среды, направленное не на сохранение статуса или гомеостаза, а на движение в направлении родовой программы развития и самообеспечения» (Н. А. Бернштейн, 1966; цит. по: Ю. Б. Гиппенрейтер, 2000, с. 166).

Взаимодействуя с окружающим миром и реализуя в этом взаимодействии свои собственные цели, субъект, адаптируясь в среде, прежде всего, стремится преодолеть возникшие в сложившихся обстоятельствах затруднения в реализации собственных целей, подчинив другие системы (и социальные, и биологические, и системы неживой природы) своим собственным требованиям, изменив их и заставив

функционировать в собственных интересах. В любом адаптационном процессе стратегической целью субъекта всегда будет удовлетворение собственных потребностей, а не приспособление к среде. Вместе с тем, для достижения полезного результата система всегда будет ориентироваться на минимальные затраты ресурсов, необходимых как для регуляции своей целенаправленной активности при решении возникшей адаптационной задачи, так и для саморегуляции, т. е. для сохранения гармоничности, оптимальности отношений между компонентами собственной структуры. Тактически при этом цель адаптации может достигаться способами, хорошо известными по работам Ж. Пиаже как процессы аккомодации и ассимиляции (Пиаже, Инельдер, 1963; Психологический словарь, 1997). Системные механизмы реализации каждого из них принципиально различны, однако каждый из этих способов обеспечивает преодоление возникших при взаимодействии со средой рассогласований реального состояния живой системы с его эталонным «образом», заданным генетически обусловленным диапазоном соответствующих констант (Медведев, 2003).

Результат адаптации при аккомодации достигается за счет самоизменения субъекта в соответствии с требованиями ситуации. Процессы аккомодации разворачиваются при выраженном дефиците системных ресурсов, необходимых ему для реализации собственных приоритетных целей. Основной вектор приложения усилий системы при таком варианте решения адаптационной задачи, т. е. при вынужденной ориентации на удовлетворение выдвинутых средой требований, — направленность «на себя», на свои собственные структуры. В этом случае происходит изменение структурных и функциональных параметров существования субъекта как бы «в угоду среде». Вместе с тем, выбор (не обязательно осознанный) субъектом аккомодационной тактики адаптации обусловлен не его стремлением приспособиться к среде или уравновеситься с ней, а исключительно желанием создать наилучшие для себя условия для достижения полезного результата активности при минимизации затрат на его получение.

Однако любой контакт между двумя и более системными объектами в пространстве ситуаций их адаптационного взаимодействия чаще всего инициирует активность еще одного системного механизма адаптации — ассимиляционного. Этот путь адаптационного взаимодействия предполагает направленность усилий системы на преодоление, видоизменение и подчинение среды, на сопротивление давлению обстоятельств как средовых адаптационных требований. В этом случае

человек меняет среду или перестраивает ее «под себя», т. е. под цели собственной активности на данном этапе существования. При этом адаптация через ассимиляцию среды становится возможной только при достаточности у системы соответствующих ресурсов для совладания с ситуацией.

Системный адаптационный процесс как базис развития и формирования психологических новообразований

Кроме особенностей психической регуляции и саморегуляции состояния и целенаправленного поведения человека в среде, в системно детерминированном эволюционном адаптационном процессе раскрывается и недизъюнктивное системное единство процессов функционирования и развития целостного субъекта, в том числе и его психики (Брушлинский, 2003; Реан с соавт., 2002). Удовлетворить свои потребности, функционируя в среде, диссипативная система способна, только решая разные по сложности и уровневой принадлежности адаптационные задачи. Как уже говорилось, для этого ей приходится постоянно прилагать значительные усилия, направленные на преодоление различных информационных и энергетических адаптационных барьеров (Алишев, 2000). Вместе с тем, с разной степенью успешности реализуя себя в среде, активная система получает возможность накопления опыта и развития, т. е. собственного видоизменения по пути регресса или прогресса, приобретения или утраты новых системных качеств (Барабаншиков, 2007). По определению И. Р. Сушкова, «развитие — такое изменение, которое дает начало изменениям принципиально новой природы. Для того чтобы новое изменение стало возможным, необходимо новое свойство, а появление последнего знаменует собой итог работы определенной системы, превращающей простое множество путем изменений в новую целостность... Таким образом, не просто об изменении, а о развитии говорит появление нового свойства у системы взаимодействующих элементов, будь то личность или социальная организация» (Сушков, 2008, с. 52–53).

По определению, вступив в процесс взаимодействия со средой по каким-либо основаниям и, тем самым, в адаптационный процесс, эволюционирующая система в принципе не способна выйти из него в том же качестве, которое было ей присуще до адаптационной ситуации (Барабаншиков, 2002, 2007; Дикая, Шапкин, 1996; Сушков, 2008;

Трофимова, 1997). В случае достаточности адаптационных ресурсов для достижения своих целей развитие в данной ситуации будет прогрессивным. Система видоизменится, так как или будут сформированы новые способы ее эффективного взаимодействия со средой и новые функциональные структуры, их обеспечивающие, или же будут укреплены уже существующие структуры и связи между уже имеющимися компонентами, что также обеспечит расширение диапазона их функциональных возможностей. В любом случае, адаптационное функционирование системы-субъекта в среде неразрывно «связано с реорганизацией структур ее компонентов путем дифференциации и реинтеграции их элементов: при этом пределы сохранения структуры системы (типа связи ее компонентов) определяют отрезок, занимаемый данной формой в иерархии взаимодействий. Таким образом, формирование связано со структурированием системы и протекает в пределах очередного этапа развития» (Сушков, 2008, с. 53).

При выраженном же дефиците ресурсов, т.е. при преодолении адаптационной ситуации, определяемой как стрессовая или кризисная для системы, она также видоизменится, но в другом направлении. В этом случае произойдет распад и ослабление системных связей между компонентами, что сделает невозможным преодоление ее неравновесного состояния и эффективную реализацию целей системы в среде на прежнем уровне функционирования, т.е. система в своем развитии регрессирует. Регресс системы в процессе адаптации связан с утратой ею своих системных качеств, а результат адаптационного процесса в этом случае может быть определен как дезадаптация (Дикая, 2003; Шапкин, Дикая, 1996). Регрессивное развитие системы также неизбежно ведет к формированию в ее структуре новообразований, но по отношению к ее возможностям по достижению собственных целей эти новообразования будут играть негативную, дезадаптирующую роль. На психологическом уровне, например, это может быть деформация и разрушение ценностных и смысловых компонентов личности субъекта в когнитивных структурах его Я-концепции. Признаком дезадаптационного регресса системы может служить и формирование неравновесных, неблагоприятных с позиций реализации ее целей, комплексов состояний и производных от них качеств личности, таких, как тревожность, депрессивность, выученная беспомощность (Прохоров, 1998). Так же о регрессе адаптирующейся системы могут свидетельствовать и сложившиеся под влиянием стрессогенных условий среды устойчивые неконструктивные

поведенческие стратегии по преодолению стресса — например, постоянное использование для нормализации состояния психоактивных веществ, таких как алкоголь и наркотики (Бодров, 2006).

Процессы смыслообразования в структуре адаптационной макросистемы субъекта

Пространство адаптационных задач, с которыми человек-субъект в каждый момент времени сталкивается на своем жизненном пути, удовлетворяя собственные, лично-специфические системы потребностей, — огромно. Это n -мерное, иерархически организованное в восприятии субъекта, в масштабах его субъективной ситуации, нелинейное множество, каждый из векторов которого может определять локус текущей активности. Субъективный ранг и, соответственно, приоритетность решения той или иной адаптационной задачи будет определяться ее значимостью для субъекта в соответствии с системой онтологически сформировавшихся у него психологических механизмов регуляции поведения на уровне ценностных и смыслообразующих структур сознания и самосознания, Я-концепции личности. Решение адаптационной задачи, принятой субъектом как приоритетная в соответствии с его целями, системами ценностей, смыслов, самооценки и мотивации, в первую очередь будет обеспечиваться ресурсами. При этом все остальные варианты реализации активности субъекта в среде могут быть редуцированы или вообще прекращены в целях их экономии.

Специфика осознанной и принятой субъектом приоритетной адаптационной задачи будет определять специфику структуры и иерархической соподчиненности разноуровневых регуляторных механизмов, объединившихся для ее решения в рамках частной функциональной адаптационной системы. Выбор такого релевантного в данный момент целям системы вектора ее активности, равно как и выбор тактики адаптации, сам по себе является для человека сложнейшей, смыслоориентированной адаптационной задачей, задачей его самоопределения в ситуации (Журавлев, Купрейченко, 2007). Ее суть — структурирование психологического пространства субъекта, определение значения каждого из объектов среды с точки зрения возможности их использования для удовлетворения актуализированной в данный момент потребности. В контексте целей адаптации человека в среде это задача преодоления информационного барьера (Алишев, 2000), барьера неопределенности актуальной ситуации, задача осмысления

ее требований (обстоятельств) и потенциала собственных возможностей по преодолению возникших проблем. Без преодоления психологического, информационного барьера ситуации, субъект не может перейти к активным целенаправленным действиям по достижению приоритетной на данном этапе существования цели, т. е. к действиям по преодолению энергетического барьера, препятствующего удовлетворению локализованной в фокусе целей субъекта потребности.

Таким образом, выбор субъектом вектора адаптационной активности как процесс его самоопределения в ситуации, суть которого — формулирование условий приоритетной адаптационной задачи, определяется стратегическими целями его жизнедеятельности. Ключевая роль при этом отводится процессам смыслообразования. В психологическом пространстве «...смыслы — это субъективная “разметка” объективной реальности, вырезающая из безразличной “среды” (или столь же безразличного “окружения”) то, что *соответствует* человеку здесь и теперь как *необходимое условие жизни*» (Клочко, 2008, с. 49, курсив автора). Распределение же ресурсов для реализации ситуационно-специфического поведения в среде, адекватного сформированному на первой стадии адаптации образу полезного результата и субъективному плану его достижения, обеспечивается специфическими для данной задачи функциональными регуляторными системами, формируемыми в соответствии с результатами самоопределения. Соответственно, структура таких функциональных образований будет зависеть от качественных особенностей этих параметров. Смена ситуации, возникновение новых приоритетных проблемных ситуаций в психологическом пространстве субъекта потребует и динамической перестройки макросистемы регуляции адаптационной активности на всех уровнях, с привлечением к функционированию новых механизмов и с установлением нового характера связи между ними.

Психологическое пространство в общей регуляторной макросистеме субъекта, обеспечивающей его адаптацию в среде, может рассматриваться в терминах синергетики (Трофимова, 1997), в качестве ее основного параметра — порядка, обеспечивающего смыслоориентированную, целенаправленную активность субъекта. Формируя его, психика обеспечивает формирование эталонной когнитивно-эмоциональной «системы координат» на уровне сознания и Я-концепции субъекта (системы мировоззренческих конструктов, ценностей, смыслов, аттитудных систем, структур самооценки и самоотношения личности), в соответствии с которой планируется, реализуется

и регулируется любая активность человека как субъекта собственной жизни. Известно, что смысл ситуации любого уровня не может быть привнесен в структуру личности извне, «вложен» в человека кем-то со стороны. Смыслообразование — субъектно-личностный (по уровню организации), когнитивно-эмоциональный процесс, сугубо индивидуальный по своей природе (Клочко, 2008; Леонтьев Д. А., 2003) и его обеспечение — одна из основных, базисных функций психики как регулятивной системы. В процессах смыслообразования интегрируется активность всех функциональных систем субъекта, результат определения смысла ситуации является системообразующим фактором для обеспечения любых форм целенаправленной активности человека в среде. Все остальные регуляторные процессы, обеспечивающие жизнедеятельность человека и его адаптацию в среде, так или иначе замыкаются в их организации и динамике на структуры именно этого, субъектно-личностного уровня регуляции отношений человека с миром. Идет ли речь о физиологических и метаболических процессах в организме или ситуациях социального взаимодействия, связанных с преодолением внутриличностного конфликта — все они будут опираться на параметры порядка и аттракторные эталоны диапазона оптимальности состояния смысловой системы субъекта (иногда — напрямую, иногда — опосредованно, огромным количеством детерминирующих активность соответствующих функциональных систем факторов).

Н. А. Алешина, П. Н. Виноградов

Объекты экологического риска и особенности их восприятия подростками

Глобализация, информатизация и психологизация различных областей знаний происходит в соответствии с современными тенденциями развития науки. Человеческий фактор становится важной проблемной областью, на которой сосредоточено внимание науки и практики. Человекознание, представляющее собой комплекс наук, сосредоточено на решении междисциплинарной проблемы выхода из экологического кризиса. Данная область, несомненно, является популярной, но, будучи в то же время проблемной, изучается широким кругом исследователей (Н. Н. Моисеев [16], В. И. Данилов-Данильян [6]).

Междисциплинарный характер проблемы объясняет тот факт, что исследования характеризуются не только многочисленностью, но и многоплановостью ее разработок. Так, изучается проблема диагностики и формирования экологического сознания (В. И. Панов [17], В. А. Ясвин [25], С. Д. Дерябо [7], В. И. Медведев, А. А. Алдашева [15]) и типология экологического сознания (М. Лауристин [14]), проблема формирования и функционирования экологической культуры (П. Н. Виноградов [4]) и экологических ориентаций (П. Н. Кириллов [11]). Множество исследований посвящено вопросу отношения общества к экологическим проблемам (Г. Шагун, В. И. Павлов, П. Е. Рыженков [22]). Экологическая проблематика рассматривается с позиций философии (О. Н. Кузнецова [13]), политологии и культурологии (Д. В. Афиногенов [2]).

Актуальность экологической проблематики выражается в появлении как исследований общей эколого-психологической направленности, так и имеющих конкретную практическую значимость. Не умаляя значимости теоретических и, особенно, методологических исследований, следует подчеркнуть важность трудов, содержащих практические рекомендации и методические разработки, связанные с особенностями экологического образования и воспитания.

Важность учебно-воспитательного процесса в формировании экологически грамотной личности подчеркивается множеством исследователей (Д. Л. Теплов, С. Н. Карякина [10], Л. М. Горбунов [5]). Для возраста 14–15 лет, на фоне низкой интенсивности субъективного отношения к природе, характерно снижение доминантности этого отношения, резкий спад природоохранной активности, а также негативное изменение характера восприятия природных объектов в качестве субъектов (в этом возрасте оно становится ниже среднего значения для выборки школьников 10–17 лет), в то же время достигают максимума прагматические экологические установки. Тип личностного отношения к природе для старшего подросткового возраста может быть обозначен как объектно-прагматический (В. А. Ясвин [25]). Кроме того, подростковый возраст характеризуется специфической социальной активностью, которая заключается в большой восприимчивости, сенситивности к усвоению норм, ценностей и способов поведения, существующих в мире взрослых и их отношениях. Данные особенности делают подростковый возраст одним из наиболее важных и перспективных для проведения исследований в области экологического воспитания.

Принимая во внимание сказанное, мы ограничили рамки проблемной области нашей работы рассмотрением вопроса о взаимосвязи пред-

ставлений об объектах экологического риска и процесса принятия решений подростками в учебных ситуациях, описывающих взаимодействия человека и окружающей среды (природной и антропогенной).

Окружающая действительность, учитывая все особенности политической, экономической и демографической ситуации в России, обладает целым рядом параметров, позволяющих характеризовать ее как напряженную (И. А. Баева [3], О. Н. Яницкий [24], Л. В. Смолова [20], С. Т. Посохова [18], И. А. Шмелева [23], и др.)

Не являясь экстремальной в общепринятом смысле данного понятия, среда, тем не менее, создает для личности специфические условия адаптации. При рассмотрении вопросов, положенных в основу исследования, мы будем обращать внимание на сложные ситуации «повседневной» действительности.

Интересующая нас проблема разрабатывалась зарубежными и отечественными исследователями. Так, например, зарубежными авторами (E. L. Sundblad, A. Biel, T. Gärling [26]) изучались особенности осознания субъектами фактора экологических рисков в зависимости от актуального уровня знаний о предполагаемых последствиях их воздействия на окружающую среду и человека.

В отечественной психологической школе проблема экологического риска изучалась с позиций адаптации, т. е. выработки стратегий активного изменения поведения под воздействиями факторов окружающей среды.

Так, С. Т. Посохова [18] подчеркивает важность таких адаптогенных (влияющих на эффективность адаптации) признаков среды, как новизна, неопределенность и агрессивность. В исследованиях названных авторов осуществляется поиск механизмов психологической адаптации личности к условиям окружающей среды, характеризующимся высокой изменчивостью.

Следует отметить, что однозначного толкования понятия «Экологический риск» нет ни в зарубежных, ни в отечественных исследованиях. Данное обстоятельство объясняется в первую очередь тем, что рабочие концепции, применяемые авторами, обусловлены целями исследований и носят прикладной характер. Общей чертой определенных понятий «Экологический риск» является включение в них категорий вероятности и неопределенности. Под экологическим риском в исследованиях понимается представление субъекта о вероятности неблагоприятного развития того или иного природного процесса или явления при осуществлении человеком деятельности, представляющей

опасность как для индивидуума, так и для природной среды. Экологический риск не может существовать отдельно от объекта, его порождающего, или, иначе говоря, является свойством конкретного объекта. Под объектом экологического риска мы будем понимать предметы или явления, существующие в объективной реальности и обладающие реальной или потенциальной опасностью для человека и природы. Для изучения взаимодействия человека с объектами экологического риска очень важно понимать, как происходит становление представлений о данных объектах и какой содержательной характеристикой они обладают.

Недостаточно разработанной, с нашей точки зрения, является и общая концепция механизмов осознания экологического риска.

Интересным представляется также изучение психологических особенностей поведения личности в сложных жизненных ситуациях. Повышенный интерес к исследованию области критических, экстремальных жизненных условий существования личности вызван, прежде всего, высокой частотой возникновения подобных обстоятельств в настоящее время. Например, в работах Н. М. Сараевой, Н. М. Дьячковой, Т. И. Ежевской и А. А. Суханова изучаются особенности когнитивной сферы детей, проживающих в неблагоприятных экологических условиях [19]. В диссертационном исследовании Л. А. Александровой акцентируется внимание на психологических ресурсах адаптации личности к условиям повышенного риска природных катастроф [1].

Степень сформированности представлений об объектах экологического риска опосредованно влияет на формирование стратегий поведения в условиях реальной окружающей среды и, прежде всего, через процесс принятия решений.

Среди исследований, посвященных вопросу принятия решений, условно можно выделить несколько групп:

- описывающие процессуальные характеристики (А. В. Карпов [9];
- описывающие содержательные характеристики (Дж. Аткинсон, А. А. Тягунов [21]);
- описывающие особенности личности, принимающей решения (Т. В. Корнилова, Г. Н. Солнцева [12]).

Анализ мнений названных авторов помог нам в решении поставленных задач. Так, А. И. Гусев в своем исследовании изучает проблему толерантности к неопределенности и останавливается на вопросе возможности ее диагностирования: являясь важной предпосылкой

возникновения и существования риска, неопределенность, по мнению автора, тесно взаимосвязана с ним.

Т. В. Корнилова заключает, что осознание экологического риска способствует снижению неопределенности и, как следствие, снятию психического напряжения субъекта, находящегося в ситуации риска [12].

Опираясь на различные психолого-педагогические концепции построения процесса обучения при решении экологических задач, в частности, исследования Д. С. Ермакова, И. Д. Зверева, И. Т. Суравегиной, в практике экологического обучения можно использовать методические приемы [8]:

- выявление противоречий в практической деятельности людей;
- нахождение самостоятельных способов их разрешения;
- рассмотрение противоречий с различных точек зрения;
- побуждение учащихся к сопоставлению фактов, обобщению и сравнению.

Для принятия оптимального решения важнейшее значение имеет критерий эффективности. Этот показатель позволяет оценить, в каких направлениях изменяется ситуация принятия экологических рисков.

В этой работе содержатся и указания на направление поиска психологических механизмов осознания экологических рисков. Авторы считают, что для решения обозначенных проблем было бы логично перейти от уровней осознанности принятия решений к уровням проявления активности субъектом, принимающим решения. При оценке эффективности принятия решений можно использовать следующую группу критериев:

- экологический (подразумевающий целесообразность решения по отношению к окружающей природной среде);
- личностный (подразумевающий личное отношение, личностный вклад и значимость решения для субъекта);
- эвристический (подразумевающий наличие конкретных стратегий поведения в указанной ситуации, предложений по их практической реализации).

Сочетание трех указанных критериев в нашем случае будет определять степень активности субъекта, принимающего решения, и позволит оценить на основании полученных данных характер представлений субъекта о ситуации взаимодействия с окружающей средой и об объектах экологических рисков.

Изучив состояние разработанности интересующей нас проблемы, мы пришли к следующему выводу. Чтобы формирование представ-

лений об объектах экологического риска у подростков стало возможным, необходимо включать в систему школьного экологического образования элементы психологических знаний.

Прежде всего, необходимы знания, объясняющие процесс принятия решений, поскольку без учета психологических особенностей взаимодействия человека и окружающей среды затруднено формирование рационально-осознанных стратегий экологического поведения. Реализации данных задач способствуют исследования в русле педагогической психологии. Проблемная область нашего исследования связана с процессом принятия подростками решений в учебных ситуациях, описывающих взаимодействие с различными объектами экологического риска.

Основным методом нашего исследования выступил формирующий эксперимент, центральным звеном которого явилась обучающая программа. Программа реализуется в течение всего учебного года занятий и характеризуется следующими чертами: занятия структурированы в три тематических блока («Взаимодействие человека и среды», «Психологические особенности принятия решений» и «Экологические действия»); осуществлением дополнительной работы с педагогами, направленной на повышение эффективности общения с учениками; подбором активных методов, форм и средств экологического обучения; при подборе заданий принимались во внимание: высокая значимость для подростков локальных экологических рисков, отсутствие осознанного понимания четких взаимосвязей, существующих в системе «человек—окружающая среда».

В контрольной группе обучение осуществлялось по традиционной экологической программе, содержание которой построено на понятийном аппарате общей экологии и включающей теоретические занятия и комплекс практических работ. При этом активизация познавательной деятельности учащихся не была связана с целенаправленным обучением принятию решений о способах взаимодействия с окружающей средой в специально подобранных экологических ситуациях.

Важной задачей нашего исследования явилось установление места исследуемого нами понятия «экологический риск» в общей системе экологических категорий существующей в сознании школьника и установление исходного уровня формирования представлений об объектах экологического риска. С этой целью был проведен письменный опрос, в ходе которого подростки давали определения группе экологических понятий (экология, экологический риск, экологическое поведение

и экологическое сознание). Анализ определений, предложенных подростками, позволяет сделать вывод о том, что окружающая среда воспринимается ими как объективный фактор, существующий отдельно и вне зависимости от личности человека. Не выявлено осознанного понимания четких взаимосвязей, существующих в системе «человек — окружающая среда». Четкая формулировка изучаемой нами категории у подростков отсутствовала.

С целью изучения степени осознания опасности для человека и природы различных объектов риска в представлении подростков было проведено исследование с помощью анкеты «Объекты экологического риска», где они были разделены на рискованные для человека и для природы. Результаты этого исследования представлены в таблице.

Таблица 1

**Ранги объектов экологического риска для человека и природы
до начала формирующего эксперимента (N = 215 чел.)**

Название объекта экологического риска для человека	Название объекта экологического риска для природы
1) наркотики	1) продукты ядерной энергетики
2) экологический терроризм	2) снижение общей площади лесов
3) автомобильный транспорт	3) сброс сточных вод промышленными предприятиями
4) железнодорожный транспорт	4) свалки бытовых и промышленных отходов
5) продукты ядерной энергетики	5) озоновые дыры
6) употребление спиртных напитков	6) загрязнение атмосферы автотранспортом и ТЭЦ
7) курение	7) химикаты в сельском хозяйстве
8) озоновые дыры	8) снижение видового разнообразия
9) сброс сточных вод промышленными предприятиями	9) автомобильный транспорт
10) загрязнение атмосферы автотранспортом и ТЭЦ	10) глобальное потепление
11) свалки бытовых и промышленных отходов	11) перенаселенность
12) химикаты в сельском хозяйстве	12) железнодорожный транспорт
13) снижение видового разнообразия	13) авиационный транспорт
14) глобальное потепление	14) экономический рост общества
15) перенаселенность	15) развитие высоких технологий

Объекты риска, которые были упомянуты подростками в качестве опасных для природной среды, не были обозначены как опасные для человека. Эти данные свидетельствуют о том, что человек не воспринимается школьниками как компонент природной среды.

Среди опасных для природной среды школьники чаще всего упоминают такие объекты риска, как: радиоактивные отходы, сточные воды промышленных предприятий, свалки бытовых и промышленных отходов, озоновые дыры, автотранспорт и ТЭЦ. Данные объекты экологического риска подростки считают самыми опасными.

Для изучения взаимосвязи между личностными особенностями подростков и их представлениями о конкретных объектах экологического риска был проведен кластерный анализ с использованием материалов основных методик. Данные кластерного анализа позволяют говорить о том, что подросткам с различными показателями по шкалам жизнестойкости и личностных факторов принятия решений свойственны различные представления об объектах экологического риска. При этом отношение к конкретным объектам обусловлено не только общими значениями жизнестойкости и личностных факторов принятия решений, но и сочетанием данных параметров. Результаты кластерного анализа использовались при организации обучения — для формирования групп подростков. В рабочую группу включались подростки, обладающие различными представлениями об объектах риска и, соответственно, различными личностными особенностями.

Различия в отношениях к конкретным объектам экологического риска у учащихся с одинаковыми личностными особенностями позволили предположить возможное существование различий в уровне проявления показателей жизнестойкости и личностных факторов принятия решений. Для выявления упомянутых различий применялась статистическая обработка данных.

Уровневый анализ проявления основных диагностических категорий позволяет контролировать изменения, происходящие в процессе формирующего эксперимента и выявить особенности в проявлении жизнестойкости у подростков. Выделение уровней осуществлялось на основе статистической процедуры стандартизации.

В результате статистической обработки выделены следующие уровни проявления показателей «жизнестойкость», «вовлеченность», «контроль» и «принятие риска»: низкий, ниже среднего, средний, выше среднего и высокий.

Таблица 2

Уровни проявления параметров жизнестойкости

Уровни	Показатели			
	Жизнестой- кость	Вовлечен- ность	Контроль	Принятие риска
низкий	< 37,54	< 15,56	< 10,37	< 5,35
ниже среднего	37,54 < x < 55,46	15,56 < x < 24,16	10,37 < x < 18,02	5,35 < x < 10,15
средний	55,46 < x < 91,3	24,16 < x < 41,36	18,02 < x < 33,32	10,15 < x < 19,75
выше среднего	91,3 < x < 109,2	41,36 < x < 49,96	33,32 < x < 40,97	19,75 < x < 24,55
высокий	> 109,2	> 49,96	> 40,97	> 24,55

Выделенные уровни проявления жизнестойкости в выборке подростков сравнивались с данными по выборке взрослых, полученными Д. А. Леонтьевым, что позволило сделать вывод о том, что жизнестойкость в выборке подростков выражена значительно ниже, чем у взрослых.

В результате проведенного нами формирующего эксперимента появилась возможность охарактеризовать динамику представлений об объектах экологического риска у подростков в процессе обучения принятию решений, и осуществить оценку результатов решения подростками экологических ситуаций. Сравнительный анализ данных первого и второго срезов позволяет отметить следующие тенденции, складывающиеся в процессе обучения в экспериментальной группе:

1. В результате обучения возрастает личный вклад в решение экологических проблем, предлагаемые альтернативы связываются подростками с собственной деятельностью, а не только с инициативами различных организаций и правительства.

2. Происходит увеличение показателя учета опасности, содержащейся в условиях задачи (чаще, нежели в I контрольном срезе, учащиеся отмечают риск как свойство описываемого объекта).

3. Увеличивается количество предлагаемых вариантов решения экологических задач.

4. Учащиеся проявляют инициативу к получению дополнительной информации.

Для проведения анализа результатов обучения подростков принятию решений разработана уровневая характеристика формирования

представлений об объектах риска, включающая сочетание количественных параметров экспертной оценки и качественные характеристики, связанные с деятельностью подростков в процессе принятия решений и обучения.

Таблица 3

Уровни сформированности представлений об объектах риска

Название уровня	Признаки уровня	Характеристика представлений	Стратегия поведения субъекта
1) избегание	ситуационное взаимодействие «объект-субъект»; подросток получает нулевые оценки по трем критериям	представления характеризуются низким уровнем адекватности и слабо выраженной связанностью	подростком игнорируется наличие связи объекта с риском в описании ситуации
2) дифференцирование — избегание	ситуационное взаимодействие «субъект-объект»; подросток получает 0 оценку по личностному критерию, 1 балл — по экологическому, 0–1 балл — по эвристическому критерию	представления характеризуются низким уровнем адекватности и средне выраженной связанностью	подросток осознает наличие связи между риском и объектом, но учащийся не склонен к принятию решений относительно своих действий в данных ему ситуациях
3) дифференцирование — принятие	ситуационное взаимодействие «субъект-субъект»; подросток получает 1 балл по субъективному критерию, более 1 балла — по экологическому и эвристическому критериям	представления характеризуются средним уровнем адекватности и средне выраженной связанностью	подросток осознает наличие связи между риском и объектом, настроен на принятие решений, преобладает готовность к деятельности в ситуациях взаимодействия с объектами риска
4) активное включение в принятие решений	ситуационное взаимодействие «субъект-порождающее», в решении ситуаций представлены все три критерия, полученные подростком баллы выше среднего	представления об объектах экологического риска на данном уровне отличаются высоким уровнем адекватности и ярко выраженной связанностью	подросток осознает наличие связи между риском и объектом, осуществляет поиск наиболее эффективного пути решения, учитывается личная включенность в принятие решений

Первому уровню сформированности представлений об объектах риска соответствует нулевая количественная оценка, данная экспертами по трем параметрам (экологическому, эвристическому и личностному). Сам факт связи описанного объекта с риском игнорируется подростком, следовательно, отсутствуют предложения и альтернативы разрешения экологической ситуации, а представления об объектах на данном уровне характеризуются низким уровнем адекватности и слабо выраженной связанностью.

Второму уровню соответствуют низкие количественные оценки по экологическому и эвристическому критериям, сочетающиеся с отсутствием личностного вклада в разрешение ситуаций. Подросток осознает наличие связи между риском и объектом, но игнорирует необходимость принимать решение. Представления об объектах на данном уровне характеризуются низким уровнем адекватности и средне выраженной связанностью.

Третьему уровню соответствует наличие определенной готовности к принятию решений в ситуации, описывающей объект риска. Количественные оценки отличаются от нулевых по всем трем критериям. Представления об объектах на данном уровне характеризуются средним уровнем адекватности и средне выраженной связанностью.

Четвертый уровень характеризуется максимальной активностью субъекта, принимающего решения и, соответственно, максимальными экспертными оценками.

Адекватность определяется соответствием представлений о свойствах объекта как носителя риска его реальным свойствам. Связанность представлений характеризует отражение риска как свойства объекта, проявляющегося при реализации его функций.

По результатам первого среза контрольная и экспериментальная группы подростков не различались по адекватности и связанности представлений об объектах экологического риска.

Таблица 4

**Результаты экспертной оценки свойств представлений подростков
об объектах экологического риска**

Характеристики представлений	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	I срез	II срез	I срез	II срез
адекватность	4,38	4,45	4,44	2,38
связанность	1,6	1,58	1,64	2,82

Представления в обеих группах характеризовались низким уровнем адекватности и слабо выраженной связанностью. После обучения подростков экспериментальной группы с помощью разработанной нами программы возрастает адекватность представлений. Уменьшаются различия между представлениями подростков о свойствах объекта и его реальными свойствами. Распределение подростков экспериментальной группы по различным уровням проявления адекватности значимо различается в первом и во втором срезе: $\chi^2_{эмп} = 69,5$ больше, чем $\chi^2_{критич} = 67,5$ для уровня значимости $p < 0,05$. В контрольной группе распределение подростков по различным уровням адекватности представлений во втором срезе не изменяется ($\chi^2_{эмп} = 1,09$ меньше, чем $\chi^2_{критич} = 70,99$ для уровня значимости $p < 0,05$).

В результате обучения связанность представлений подростков экспериментальной группы становится более ярко выраженной. Подростки называют большее количество различных функций объектов, в которых может проявляться экологический риск. Распределение подростков экспериментальной группы по различным уровням проявления связанности представлений значимо различается в первом и во втором срезе: $\chi^2_{эмп} = 77,95$ больше, чем $\chi^2_{критич} = 67,5$ для уровня значимости $p < 0,05$. Оценки связанности представлений в контрольной группе остаются без изменений ($\chi^2_{эмп} = 0,53$ меньше, чем $\chi^2_{критич} = 70,99$ для уровня значимости $p < 0,05$).

Таблица 5

Распределение подростков по уровням сформированности представлений об объектах риска

Уровни сформированности представлений об объектах риска	Контрольная группа (человек)		Экспериментальная группа (человек)	
	1 срез	2 срез	1 срез	2 срез
избегание	22	23	19	1
дифференцирование — избегание	30	30	30	10
дифференцирование — принятие	1	0	1	34
активное включение в принятие решений	0	0	0	5

До проведения основного этапа эксперимента распределение подростков по различным уровням формирования представлений об объектах риска значимо не различалось в контрольной и экспери-

ментальной группе ($\chi^2_{эмт} = 0,132$ меньше, чем $\chi^2_{критич} = 7,815$ для уровня значимости $p < 0,05$). По результатам второго контрольного среза распределение подростков по различным уровням формирования представлений об объектах риска значимо различалось в контрольной и экспериментальной группах ($\chi^2_{эмт} = 69,14$ больше чем $\chi^2_{критич} = 11,345$ для уровня значимости $p < 0,01$).

Также нами исследовалась динамика параметров «жизнестойкости» и «личностных факторов принятия решений», определяющих поведение подростков с различными личностными особенностями в процессе обучения принятию решений, и характеристика оценок, получаемых ими в процессе решения экологических ситуаций. Основной личностной характеристикой, оказывающей влияние на обучение подростков принятию решений, является жизнестойкость.

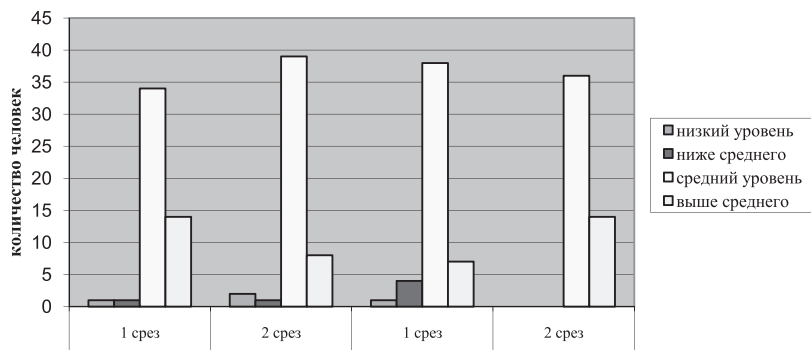


Рис. 1. Проявление жизнестойкости в процессе формирующего эксперимента

В экспериментальной группе после обучения отсутствуют подростки с низким уровнем жизнестойкости и уровнем жизнестойкости ниже среднего. Возрастает количество учащихся с уровнем жизнестойкости выше среднего (в 2 раза по сравнению с первым срезом). Количество учащихся со средним уровнем жизнестойкости снижается. Во втором срезе выявлены статистически значимые различия между контрольной и экспериментальной выборками ($\chi^2_{эмт} = 8,05$ больше, чем $\chi^2_{критич} = 7,815$ для уровня значимости $p < 0,05$). Следовательно, в результате формирующего эксперимента значимо изменилось распределение подростков по уровням проявления жизнестойкости.

Интересно, что учащиеся с низким уровнем проявления жизнестойкости часто отказывались от выполнения заданий, их поведение при принятии решений в обучающих ситуациях отличалось иррациональностью: они часто затруднялись с ответом и говорили о положительном влиянии некоторых объектов на природную среду. Данная группа учащихся получает минимальные экспертные оценки решений по всем трем критериям (экологическому, эвристическому и личностному). Среди причин, обуславливающих выбор решения, учащиеся чаще всего упоминают социальные мотивы (связанные с боязнью наказания).

Подростки со средним уровнем проявления общей жизнестойкости восприимчивы к образовательному воздействию: они охотно участвуют в групповых обсуждениях и дискуссиях, посвященных экологической тематике. Данная группа учащихся получает средние и высокие экспертные оценки решений по двум критериям (экологическому и личностному). Среди мотивов, обуславливающих выбор решения в данной группе, доминирующими являются прагматические и гигиенические.

Для данной группы подростков характерно понимание отрицательного влияния объектов экологического риска на человека, но в то же время доминирующая здесь прагматическая мотивация обуславливает недостаточную осознанность отрицательного влияния объектов экологического риска на природную среду. Учащиеся с низким и средним уровнями проявления жизнестойкости противопоставляют человека окружающей среде, не осознают целостности данной системы.

Учащиеся с уровнем проявления жизнестойкости выше среднего получают максимальные экспертные оценки решений по всем трем критериям (экологическому, эвристическому и личностному). Среди мотивов доминирующими являются гигиенические и научно-познавательные. Для данной группы подростков характерно адекватное понимание роли объектов экологического риска в жизнедеятельности природы и человека. Учащиеся осознают взаимосвязь и зависимость, существующие в системе «человек — окружающая среда». Они понимают, что влияние, оказанное на один из компонентов системы, опосредованно отражается и на другом ее компоненте.

Важны и изменения, произошедшие с представлениями подростков о конкретных объектах экологического риска.

Результатом включения экспериментальной группы подростков в обучение является изменение оценки степени опасности объектов

экологического риска, т.е. изменение рангов рисков. Особенно это касается личностных объектов (явлений), действие которых непосредственно может подчиняться человеку (например, курение, наркотики и употребление спиртных напитков). Ранги данных объектов переходят по степени значимости и опасности из первой пятерки во вторую. Статистический анализ результатов ранжирования объектов по степени опасности для человека показал, что отсутствует значимая корреляционная связь между рангами объектов риска в первом и во втором срезах ($r_{\text{эмпирия}} = 0,11$ меньше $r_{\text{критич}} = 0,52$ для $p < 0,05$). Отсутствие связи в свою очередь указывает на то, что произошли изменения представлений о степени опасности данных объектов риска.

Среди наиболее опасных и значимых для природы объектов экологического риска подростки называют (ранги с первого по пятый, исходя из степени опасности): загрязнение местности продуктами ядерной энергетики, сброс сточных вод промышленными предприятиями, использование химикатов в сельском хозяйстве, загрязнение атмосферы автотранспортом и газообразными продуктами ТЭЦ, свалки бытовых и промышленных отходов, автомобильный транспорт.

Таблица 6

**Ранжирование одинаковых объектов экологического риска
для человека и природы в двух срезах**

Объект экологического риска	Ранг для человека		Ранг для природы	
	I срез	II срез	I срез	II срез
загрязнение местности ядерной энергетикой	5	2	1	1
сброс сточных вод предприятиями	9	2	3	2
свалки бытовых и промышленных отходов	11	1	4	4
химикаты в сельском хозяйстве	12	5	7	2
снижение видового разнообразия	13	7	8	8
автомобильный транспорт	3	3	9	5
глобальное потепление	14	8	10	6
перенаселенность	15	10	11	11
озоновые дыры	8	4	5	5
загрязнение атмосферы автотранспортом и ТЭЦ	10	5	6	3
железнодорожный транспорт	4	6	12	10

Во втором срезе происходит сближение рангов экологических рисков при оценке их опасности для человека и природы и, соответственно, подростки начинают устанавливать взаимосвязи между природой и человеком. При статистической обработке данных с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена в первом срезе полученные результаты говорят о наличии умеренной отрицательной связи между рангами объектов риска ($r_{эмпир} = -0,327$, $p < 0,05$). Оценки их опасности для человека и для природы не просто отличаются между собой: объект, характеризующийся как опасный для человека, одновременно называется как неопасный для природы и наоборот.

Во втором срезе между оценками опасности объектов для человека и природы выявлена сильная положительная связь ($r_{эмпир} = 0,777$ уровень значимости соответствует $p < 0,01$), т. е. происходит сближение рангов объектов экологического риска.

В целом можно отметить следующее: представления подростков об объектах экологического риска проходят ряд уровней формирования и связаны с такой личностной особенностью как жизнестойкость. Представления подростков об объектах экологического риска могут оцениваться качественно и количественно с помощью диагностических критериев: экологического, эвристического и личностного.

Н. М. Сараева

Психологический статус детского населения Забайкальского края как характеристика системы «человек—жизненная среда»¹

Природные условия жизнедеятельности человека в последние десятилетия подверглись значительным негативным изменениям, что поставило науку перед необходимостью выяснения существенных вопросов сохранения не только природы, но и физического, психического потенциала человека, неразрывно с ней связанного.

В экологической психологии подчеркивается системный характер отношений человека с миром [13; 22; 29; 47 и др.] и необходимость анализа психики исходя из базовой методологической предпосылки —

¹ Работа выполнена при поддержке РГНФ (проект № 09–06–00064 а «Психологическая адаптация человека в осложненных условиях жизненной среды (на примере детского юношеского населения Забайкальского края)»).

включенности ее в систему «человек—окружающая среда». Эта методологическая предпосылка позволяет решить многие сложные исследовательские задачи. К числу важнейших относится изучение состояния психики населения экологически неблагополучных регионов. Население это весьма велико. Ю. П. Гичев со ссылкой на ряд источников утверждает, что в настоящее время более 100 крупных городов и регионов страны характеризуются неблагоприятной для здоровья экологической обстановкой. Причем численность их населения составляет почти 60—65 % всех живущих [9]. Е. Н. Беляев утверждает, что в неблагоприятной санитарно-гигиенической обстановке проживает 73 % населения страны [4]. В ряде регионов антропогенные нагрузки давно превысили установленные нормативы и сложилась критическая ситуация, при которой значительно ухудшаются условия проживания населения.

Регионы экологического неблагополучия (РЭН)¹ специфичны во многих отношениях: географическом, социально-экономическом, демографическом и т. д. Но жизненная среда человека во всех этих регионах имеет сходные существенные характеристики. Система «человек—жизненная среда» является частной разновидностью системы «человек—окружающая среда». Понятие «жизненная среда» обозначает совокупность природных и социальных условий и факторов, во взаимодействии с которыми происходит развитие организма и психики индивида, многих людей [22; 29; 42; 47], а применительно к регионам и территориям экологического неблагополучия — [38].

Сходство жизненной среды регионов экологического неблагополучия состоит в том, что природный ее компонент (а именно, физическая среда) деформирован естественными и антропогенными «загрязнениями»,² которые, не являясь по интенсивности экстремальными, тем не менее весьма серьезны. По этой причине природная (физическая) среда становится неадекватной гено- и фенотипическим свойствам человека [21] или, точнее, не вполне адекватной. Экологическое

¹ Регион экологического неблагополучия (РЭН) — особая пространственно-локализованная территория, подвергшаяся сильному воздействию природных и антропогенных факторов..., с особым протеканием всех процессов, в том числе и социальных, психологических, с особыми отношениями, с особыми регуляторами [11, с. 7].

² Загрязнитель (вредный агент) — токсичное, вредное или опасное вещество. Любой фактор: физический агент, химическое вещество или биологический вид, способный причинить вред здоровью людей или окружающей среде. URL: <http://www.znay.ru/dictionary/0547.shtml>

«загрязнение» природного компонента жизненной среды неизбежно деформирует жизненную среду в целом, как бы ни были хороши социальные условия существования человека.

В медико-биологических исследованиях установлено, что разовые сильные или длительные малодозовые влияния на человека «загрязнений» экологически неблагополучной среды представляют высокую опасность для его физического и психического здоровья, изменяют состояние органов и систем организма, вызывают нарушения в их функционировании [3; 5; 6; 7; 15; 16; 18; 19; 20; 26; 32; 33; 41; 44 и мн. др.].

Единство организма и психики означает, что и она подвержена воздействию экологического неблагополучия, и наверняка аномалии не исчерпывают диапазон возможных изменений в психической деятельности людей, проживающих на экологически неблагополучных территориях. Последствия длительного воздействия на психику человека экологически «загрязненной» природной среды нуждаются в специальном изучении.

Анализ состояния психики людей, проживающих в регионе (или на территориях) экологического неблагополучия, важен не только для того, чтобы знать, что реально происходит с психической деятельностью большей части населения страны, испытывающего длительное влияние деформированной жизненной среды, что, конечно, само по себе очень важно. Если исходить из представлений о системной связи человека с окружающей средой, то состояние психики человека является системной характеристикой системы «человек—среда» и отражает, в свою очередь, состояние этой системы. Получить научно обоснованную информацию о состоянии системы, компонентом которой является человек, и параметры которой определяют как границы, так и во многом содержание его жизнедеятельности, — значит, иметь возможность социального регулирования функционирования системы с целью сохранения природы и обеспечения безопасности существования человека.

Но работ, в которых специально исследуются сдвиги показателей психической активности в границах нормального развития, характерные для жителей РЭН, немного. При общем признании значимости задачи выяснения последствий негативного влияния экологического неблагополучия на психику человека исследователями реализуются разные направления, подходы и стратегии ее решения.

Первый подход, реализуемый преимущественно в психологической экологии, можно назвать монофакторным. Исследуется влияние

отдельных «загрязнителей» физической среды (радиации различного генеза, сложных химических соединений и отдельных химических веществ, ряда металлов и т. д.) на отдельные сферы психики [39]. Другой подход — комплексный — имеет несколько вариантов: 1) анализируется влияние отдельных «загрязнителей» природной (физической) среды на отдельные сферы психики, при этом рассматривается также роль социально-педагогических условий [11; 40]; 2) изучается влияние целостной, без выделения отдельных «загрязнителей», неблагоприятной природной (физической) среды, но на отдельные сферы психики, и вопрос о возможностях его социальной компенсации не обсуждается [12; 14; 43]; 3) анализируется влияние отдельных «загрязнителей» природной (физической) среды, например повышенной радиации, на целостную психику в контексте социально-педагогических условий [17]; 4) исследуется влияние целостной, без выделения отдельных «загрязнителей», неблагоприятной природной (физической) среды на отдельные сферы психики, учитываются социальные влияния [38].

Перечисленным подходам, в первую очередь монофакторному, присущ ряд ограничений, обусловленных методологическими предпосылками трактовки психики человека и ее отношений с окружающей средой. Монофакторный подход абстрагируется, во-первых, от того факта, что природная (физическая) среда целостна, в ней не выделяются отдельные физико-химические составляющие, и вредные агенты никогда не действуют на человека изолированно (это ограничение присуще также первому и третьему вариантам комплексного подхода). Во-вторых, не рассматриваются влияния среды социальной (как и во втором варианте комплексного подхода). Между тем, в реальной жизнедеятельности человек испытывает влияние единой жизненной среды, в которой не только не выделяются отдельные физико-химические составляющие, но и основным компонентом которой является среда социальная [22; 29; 42; 47]. В-третьих, вследствие целостности психики в ней невозможно разграничить области, подверженные и не подверженные влиянию экологического неблагоприятия. В силу своего системного характера вся она, на всех своих уровнях — объект таких влияний.

Оправданные конкретными задачами, названные подходы фиксируют сам факт влияния (изменения, снижения показателей психической деятельности людей в РЭН). Но факторы, «мишени», степень и последствия влияния представляются исследователям по-разному.

Не подвергая сомнению значимость проведенных исследований, скажем, что требуется расширение «ограниченного теоретического

горизонта» [28]. Назрела необходимость в обобщении, объяснении имеющихся фактов, в создании общего представления о состоянии психики человека на территориях экологического неблагополучия. Новые перспективы открываются за рамками как монофакторного, так и комплексного подходов — в реализации принципа системности при изучении последствий длительного воздействия на *психику в целом* экологически неблагополучной *жизненной среды*, т. е. среды, сочетающей в себе и природные (физико-химические), и социальные факторы и условия.

Изучение состояния психики человека, проживающего на экологически неблагополучной территории, было предпринято в лаборатории региональных исследований психики ЗабГГПУ на примере населения Забайкальского края. Забайкальский край рассматривается как модель многих экологически неблагополучных регионов России, где длительные влияния деформированной жизненной среды приводят к ухудшению природного обеспечения оптимального состояния психики человека.

Особенно подвержены влиянию экологически неблагополучной жизненной среды дети: психические функции в детском возрасте переживают период интенсивного становления, будучи особенно чувствительными к средовым воздействиям. Детское население в регионах (или на территориях) экологического неблагополучия оказывается в условиях повышенного риска. У детей нет контакта с производственными вредностями, но существует привязанность к месту проживания. В связи со сказанным эмпирическое обоснование основных положений работы проведено на детях.

Исследование осуществлялось в рамках экопсихологического подхода к развитию психики человека (В. И. Панов). Так, в качестве исходного методологического основания исследования выступал не анализ системы «индивид—агенты физической среды», как это принято в психологической экологии, а анализ системы «человек—окружающая среда», в контексте данного исследования — «человек—жизненная среда». Вне социальных условий невозможна человеческая психика, и невозможно без рассмотрения социальной составляющей среды установить роль именно природных влияний в ее состоянии.

Состояние психики рассматривается как результат отношений между компонентами системы «человек—жизненная среда». Каждый из указанных компонентов, в свою очередь, представляет собой сложную организованную систему (подсистему). Психика рассматривается

как подсистема организации целостного человека (А. Н. Леонтьев [24], Б. Ф. Ломов [25]), реализующего на психологическом и социальном уровнях этой организации (неразрывно связанных с биологическим уровнем) необходимые отношения со средой. Жизненная среда — как комплекс природных и социальных условий проживания человека на экологически неблагоприятной или «чистой» территории.

Представление психики как объекта исследования в рамках системы «человек—жизненная среда» предполагает неизбежность изменения состояния психики человека вследствие экологической деформации природной составляющей жизненной среды. Тем самым снимается дискуссионный вопрос о том, «вливают/не вливают» вредные агенты экологически неблагоприятной среды на характеристики психики человека, изменяется ли психика в результате таких влияний вслед за деформацией природной (физической) среды. Остается вопрос о характере (направленности) изменений в состоянии психики, возникающих вследствие длительного влияния на людей экологически неблагоприятной природной (физической) среды, и о возможностях компенсации этого влияния за счет социального компонента жизненной среды.

Ответ на этот вопрос не может быть дан вне системного анализа, реализуемого в рамках эконсихологического подхода к развитию психики человека [29].

Исследование изначально направлено на анализ состояния и характеристик психики не отдельных индивидов, а совокупного ее субъекта — населения, которое постоянно проживает на экологически неблагоприятных территориях. Выявить изменения в психике вследствие длительного влияния «загрязненной» природной среды по индивидуальным показателям психической деятельности отдельных людей достаточно трудно. Дело в том, что общий эффект влияния подобной среды на психику населения, длительное время проживающего на экологически неблагоприятной территории, «размывается» индивидуально-психологическими особенностями отдельных людей и социально-экономическими условиями проживания каждого из них. Поэтому в качестве показателя общего влияния экологического «загрязнения» жизненной среды на психику человека должна быть использована популяционная изменчивость характеристик психической активности населения, проживающего в названных условиях.

Это потребовало применения иного, чем при изучении индивидуальных показателей, метода работы с эмпирическими данными — метода популяционно-ориентированного анализа.

Выявить изменения в состоянии психики вследствие влияния экологического неблагополучия возможно единственно по психической активности человека. Для того чтобы изучить психическую активность человека, нужно применить понятие, которое позволило бы обозначить ее состояние. Поскольку психическая активность невозможна без взаимодействия с жизненной средой, то, следовательно, в содержании этого понятия одновременно должны отражаться и состояние психики, и состояние жизненной среды.

Состояние обозначается словом «статус» [27]. Для обозначения состояния биологической, физиологической активности употребляют понятие биологический, физиологический статус [36; 46], которое конкретизируется, когда речь идет об иммунном [16], гормональном, неврологическом, тиреоидном [23] и других разновидностях биологического статуса человека. В литературе описывается соматический, энергоактивационный, генетический статус человека и другие виды. Для обозначения уровня и результатов социальной активности человека, в которой реализуется его социальная сущность, применяют понятие «социальный статус». Целесообразно обозначить состояние психической активности человека понятием «психологический статус».

Междисциплинарное понятие «психологический статус» используется в медицине [31], педагогике [292], психофизиологии [41], нейропсихологии [34], в психологии развития [17; 30]. Однако в традиционном понимании психологический статус — это характеристика состояния психики как таковой, рассматриваемой вне жизненной среды и вне принципа системности. Не определен системный характер обозначаемой им психической реальности.

Между тем понятно, что, характеризуя состояние психической активности, психологический статус не может быть отражением и результатом только внутренних процессов и состояний человека. Он не является и только функцией внешней среды. Психологический статус характеризует состояние психики человека, обусловленное влиянием конкретных условий жизненной среды, и потому его следует использовать для характеристики состояния не только психики человека как компонента системы «человек—жизненная среда», но состояния данной системы в целом. В этом смысле можно сказать, что психологический статус — системная характеристика системы «человек—жизненная среда» и одновременно с этим

интегральная характеристика психики человека, обозначающая ее состояние во взаимодействии с жизненной средой

Психологический статус — это, по сути, характеристика психологического гомеостаза человека. В каждый текущий момент он отражает состояние психики, обусловленное состоянием организма человека, и параметры внешней среды, с которой психика составляет единство и во взаимодействии с которой она проявляет себя.

В теоретической модели психологический статус представляет собой сложную многомерную структуру, включающую его биологическое основание, психофизиологический, психический и личностный уровень. В качестве его основных параметров определены: 1) на психофизиологическом уровне — умственная работоспособность, как интегральная характеристика общей активации психической деятельности; 2) на втором (психическом) уровне — развитие интеллекта, обеспечивающего внутриспихическую интеграцию, связи со средой, адаптацию к ней; 3) на личностном (высшем) уровне — некоторые эмоционально-личностные свойства. Показатели этих уровней отражают состояние психики в целом в условиях длительного влияния экологического неблагополучия и состояние системы «человек—жизненная среда».

Одной из главных детерминант психологического статуса (помимо влияний внешней среды) являются процессы, происходящие на биологическом уровне организации человека. Психологический статус определяется иммунным, гормональным статусом, состоянием нервной и других систем организма, то есть в целом — бионейросоматическим статусом. Впрочем, и влияние на состояние психики внешней (природной и социальной) среды также осуществляется первоначально посредством физико-химических механизмов, с помощью которых функционирует биологический уровень системной организации человека. Внешние и внутренние обменные процессы организма создают и необходимый на всех уровнях организации человека, в том числе и психологическом, энергетический базис жизнедеятельности. Энергетическое обеспечение жизнедеятельности обуславливает определенный уровень активации психической деятельности.

Система «человек — жизненная среда», служащая исходным основанием нашего исследования, по масштабу является локальной (территориальной). Метасистемой для нее служит такое же объединение «человек — жизненная среда», но имеющее уже региональный мас-

штаб. Забайкальский край по своим природно-климатическим особенностям и преобладающему профилю хозяйственной деятельности может быть отнесен к экологически неблагоприятным регионам [10]. Специфика региона и локальных территориальных его систем заключается в том, что деформация природной (физической) среды как части среды жизненной здесь заключается не просто в присутствии каких-то отдельных «загрязнителей», а в комплексных негативных геофизических и геохимических параметрах естественного и производственного генеза, которыми она характеризуется в целом. Развитие горнорудной и перерабатывающей промышленности привело к накоплению десятков миллионов тонн отходов. На территории Забайкальского края в настоящий момент отмечается множество техногенных скоплений особо опасного характера. По этому показателю регион занимает одно из первых мест в мире [8]. Физическую среду Забайкалья характеризует высокий уровень радиации как естественного, так и производственного генеза.

Жизнедеятельность человека в регионе требует серьезных энергозатрат, напряжения адаптивных систем. Медики и адаптологи говорят о неустойчивой адаптации населения Забайкальского края. По индексу потенциальной жизнеспособности Забайкалье относят к регионам с наиболее низким показателем [2]. У населения отмечается большое число эколого-зависимых состояний и эколого-обусловленных патологий [44]. В первую очередь, страдают жизненно важные, энергозависимые функции. Медицинские исследования фиксируют, что в условиях экологического неблагоприятия происходит нарушение энергетического метаболизма, падение энергообразования, которое влечет за собой изменения в основных системах организма человека [35].

Анализ состояния физического здоровья детей, коренных жителей «загрязненных» территорий, сделанный на основе данных медицинской статистики, материалов медицинских исследований [18; 23 и др.] и школьных медицинских карт, позволил констатировать: у многих из них ослаблены функциональные возможности организма. Это проявляется в высокой заболеваемости дыхательной системы; функциональном напряжении сердечно-сосудистой системы; сдвигах в состоянии гормональной регуляции, связанных со снижением функционального состояния гипоталамо-гипофизарно-тиреоидной системы; признаках иммунодефицита, распространенности неврологической симптоматики.

Многолетние (2001–2008) исследования Н. В. Говорина и его сотрудников [1; 37 и др.] позволяют говорить о снижении показателей нервно-психического здоровья детей, проживающих в зонах экологического неблагополучия Забайкальского края. У здоровых детей младшего школьного возраста выявлено изменение функционального состояния головного мозга, его биоэлектрической активности в виде дезорганизованного типа электроэнцефалограммы с альфа-ритмом. Это свидетельствует о снижении психофизиологической пластичности и усилении катаболических процессов коры головного мозга в условиях постоянно действующих экопатогенных факторов [45].

В работе подчеркнуто: у детей на территориях экологического неблагополучия, в том числе там, где проводилось исследование, ослаблены биологические основания жизнедеятельности и психологического статуса.

Дизайн эмпирического исследования показателей психологического статуса предполагал выделение нескольких уровней независимых переменных — влияний на психику природной (физической) и социальной составляющих жизненной среды. Условная количественная мера влияний определена в соответствии с объективными социально-природными характеристиками конкретной территории, а уровни заданы градиентом факторов.

Градиент природного фактора — это степень «загрязнения» физической среды территории. Он устанавливался в соответствии с такими критериями, как содержание «загрязнителей» в физической среде территории (по ПДК — предельно допустимым концентрациям) и число индикаторных патологий среди населения. Были выделены экологически неблагополучные территории (с кризисной степенью «загрязнения» физической среды и со значительно «загрязненной» физической средой), а также экологически благополучные, «чистые», территории.

По социально-экономическим показателям, характеристикам образовательной, информационной среды, возможностям получения медицинской помощи определялся также условный градиент социального фактора (названного социальным статусом территории) в районах исследования. Самый высокий градиент был установлен для социальной среды краевого центра, ниже — для городов, являющихся центрами районов, самый низкий — для поселка (районного центра) и обычных сел.

Таким образом, исследование проводилось на территориях, отличающихся по условиям жизненной среды, природной (физической) и социальной. Это город Чита, административный, экономический и культурный центр Забайкальского края, имеющий значительно «загрязненную» физическую среду (внутри города выделены отличающиеся по степени «загрязнения» микрорайоны); город Балей — районный центр с кризисной степенью «загрязнения» физической среды, а также ряд сел Балейского района.

Контрольное исследование было проведено на единственной в регионе (кроме северных) территории, которую эксперты назвали экологически «чистой», — в поселке Красный Чикой (районный центр) и селах Красночикойского района. Было проведено исследование также в Дивногорске — экологически «чистом» городе районного значения Красноярского края.

Согласно градиенту факторов территории исследования были «проранжированы» и по степени экологического «загрязнения» физической среды, и по уровню социального развития. Это позволило сопоставить градиенты обоих факторов и показатели психологического статуса детей, проживающих на территориях.

Для диагностики показателей психологического статуса использовались опросные и тестовые методы, метод наблюдения. На предварительном этапе исследования в выборку входили практически здоровые дети трех возрастов: дошкольного, младшего школьного и подросткового. На основном этапе выборку составили дети младшего школьного возраста. Все дети родились и выросли в районах исследования. Оно проводилось в общеобразовательных средних школах, обучающихся по стандартным программам. Общий объем выборки 3133 ребенка. В статье приведены показатели психологического статуса 825 детей. Количественный, возрастной, половой состав выборочной совокупности отвечал принятым стандартам репрезентативности.

Исследование показало, что существуют значимые отличия в умственной работоспособности детей основных и контрольных групп. Показатели умственной работоспособности детей, проживающих на экологически неблагоприятных территориях, независимо от социального статуса последних, ниже, чем у их сверстников, проживающих на экологически благополучных территориях. Уровень значимости отличий колеблется в пределах $p < 0,08$ — $p < 0,001$.

В табл. 1 представлены результаты изучения мнестической деятельности детей (основной этап исследования).

Таблица 1

Количество детей (в%), имеющих симптомы снижения мнестической деятельности, на территориях с отличающимися средовыми условиями

Методики	Симптомы снижения мнестической деятельности	Экологически неблагоприятные территории		Экологически благоприятные территории	
		г. Балей N = 45	г. Чита: Центральный, Ин- годинский районы N = 133	г. Чита: мкр. Север- ный N = 77	п. Крас- ный Чикой N = 37
10 слов	Трудности включения	45,3	28,9	23,1	7,2
	Истощаемость	23,5	13,0	6,2	3,6
	Колебания продуктивности	70,4	63,0	50,3	36,7
	Сужение объема памяти после интерференции	63,7	52,1	41,5	21,7
	Реминисценция	30,3	36,2	26,0	12,6
2 группы по 3 слова	Трудности включения	82,6	70,8	43,0	43,0
	Истощаемость	19,8	9,9	4,2	1,2
	Колебания продуктивности	54,7	39,2	28,8	15,9
	Сужение объема памяти после интерференции	65,0	52,0	41,3	20,5
	Реминисценция	29,8	30,1	24,9	11,8
6 фигур	Трудности включения	87,3	69,7	58,3	40,3
	Истощаемость	20,1	10,1	4,0	-
	Колебания продуктивности	42,3	28,8	18,4	8,0
	Сужение объема памяти после интерференции	70,5	54,1	42,7	24,3
	Реминисценция	28,4	17,0	12,0	7,8

Данные таблицы свидетельствуют: количество детей, имеющих симптомы снижения мнестической деятельности, возрастает с увеличением градиента фактора «загрязненность» физической среды территории, на которой они проживают.

В результатах диагностики внимания с помощью психофизиологического теста Тулуза-Пьерона (табл. 2) обнаружена та же тенденция.

Таблица 2

Количество детей (в %) по уровням выполнения теста Тулуза-Пьерона на территориях с отличающимися средовыми условиями

Уровни выполнения	Экологически неблагополучные территории		Экологически благополучные территории	
	г. Балея	г. Чита: Центральный, Ингодинский районы	г. Чита: мкр. Северный	п. Красный Чикой
	Скорость выполнения теста			
Патология	26,0	17,0	4,5	3,8
Слабая	35,4	22,0	15,1	6,0
Возрастная норма	30,2	21,1	19,9	20,6
Хорошая	8,3	39,9	52,5	60,4
Высокая	—	—	8,0	9,2
Уровни	Точность выполнения теста			
Патология	32,0	20,5	—	—
Слабая	34,3	20,0	11,8	2,9
Возрастная норма	26,4	12,4	12	10,3
Хорошая	7,3	38,0	48,8	50,6
Высокая	—	9,0	27,4	36,2

По скорости и точности выполнения теста самое большое число детей с уровнем «патология», «слабая» выявлено в Балее — в кризисной экологической зоне. В отдаленном таежном поселке Красный Чикой, где дети развиваются в худших социальных условиях, чем их сверстники из Балея и Читы, но зато в экологически «чистой» среде физической, самое малое число испытуемых с низкими уровнями работоспособности ($p < 0,01$). По уровням «хорошая» и «высокая» скорость и точность выполнения теста показатели детей экологически благополучных территорий выше ($p < 0,04$ — $< 0,01$).

Значимость отличий между школьниками в показателях высокой степени утомляемости варьирует от $p < 0,01$ до $p < 0,001$. Столь же значимы отличия ($p < 0,04$; $p < 0,01$; $p < 0,001$) в показателях низкой степени утомляемости.

Итак, на психофизиологическом уровне психологического статуса, в показателях умственной работоспособности детей, родившихся

и проживающих на экологически неблагополучных территориях, выявлено отчетливое снижение психической активности:

— при выполнении мнестической деятельности у них чаще наблюдаются истощаемость, значительные колебания объема перерабатываемой информации, трудности включения в деятельность и другие признаки сниженной умственной работоспособности;

— они уступают своим сверстникам из экологически благополучных территорий в концентрации, переключаемости внимания, в скорости и точности выполнения заданий. У них ниже коэффициент устойчивости внимания, сильнее выражена истощаемость к концу выполнения заданий, снижен психомоторный темп;

Контрольные сопоставления показателей детей, родившихся и постоянно живущих в отличающихся природных и социальных условиях, проведенные согласно специально разработанной схеме, позволили установить следующее:

— показатели умственной работоспособности детей, живущих в п. Красный Чикой — экологически «чистой» территории с низким социальным статусом — выше показателей детей, живущих в городах Чита и Балей — территориях с более высоким социальным статусом, но экологически неблагополучных. Несмотря на то, что социальные условия в городах лучше, «загрязненная» физическая среда снижает результаты городских детей по сравнению с результатами их сельских сверстников;

— среди детей, живущих в сходных социальных условиях одного города, но в районах с разной степенью «загрязнения» физической среды, более высокие показатели умственной работоспособности отмечаются у жителей экологически благополучной территории.

При отсутствии специальной психолого-педагогической работы с детьми более оптимальная социальная среда значительно «загрязненных» городов не может в полной мере компенсировать негативное влияние на умственную работоспособность деформированной природной (физической) среды.

Поскольку умственная работоспособность является условием и основой выполнения любой психической деятельности, снижение ее уровня лимитирует возможности других психических функций.

Углубленному изучению развития интеллекта детей, родившихся и проживающих на территориях с отличающимися средовыми условиями, посвящено исследование А. А. Суханова [38], выполненное под совместным руководством В. И. Панова и Н. М. Сараевой. Выборку

той части названного исследования, данные которого приводятся здесь, составили 253 ребенка младшего школьного возраста.

Подтверждено существование достаточно выраженной тенденции к снижению показателей интеллектуальной активности жителей экологически неблагоприятных территорий. Несмотря на то, что на данном уровне психологического статуса эта тенденция проявляет себя более сложно, не столь явно, как в показателях умственной работоспособности, ее проявления зафиксированы при изучении различных аспектов интеллекта. Она обнаруживается в показателях развития интеллекта детей, проживающих на «загрязненных» территориях различного социального статуса.

В табл. 3 приведены данные основного этапа исследования о количестве детей с нижненормативными показателями развития интеллекта по тесту Д. Векслера.

Таблица 3

Количество детей (в %) с нижненормативными показателями интеллекта по тесту Векслера на территориях с отличающимися условиями жизненной среды

Уровень развития интеллекта	Экологически неблагоприятная территория			Экологически благоприятная территория		
	Балей	Балейский р-н	Чита	Красный Чикой	Красночикойский р-н	Дивногорск
Общий интеллект						
Сниженная норма	17,8	32,0	15,4	6,0	3,9	0
Пограничный уровень	10,7	16,0	12,8	4,0	0	0
Вербальный интеллект						
Сниженная норма	19,1	28,0	12,8	8,0	19,2	0
Пограничный уровень	11,9	12,0	23,1	0	3,9	0
Невербальный интеллект						
Сниженная норма	22,6	16,0	15,4	8,0	3,9	3,5
Пограничный уровень	10,7	16,0	0	0	0	0

Очевидно, что детей с нижненормативными показателями развития всех видов интеллекта на «загрязненных» территориях (особенно при

кризисной степени «загрязнения») значительно больше, чем на территориях «чистых» ($p < 0,07$ — $p < 0,01$), что свидетельствует о силе природного фактора. Социальный фактор заявляет о себе «внутри» территорий, сходных по градиенту фактора «загрязненность», но отличающихся по социальному статусу: сельские дети уступают городским.

Анализ усредненных интеллектуальных профилей детей, которые проживают в отличающихся условиях жизненной среды, показал, что у жителей «чистых» территорий значения практически всех субтестов выше значений жителей «загрязненных» территорий. Самые высокие показатели принадлежат жителям экологически «чистого» и благополучного в социальном отношении Дивногорска, хотя он уступает по социальному статусу Чите, где в показателях лишь результаты двух субтестов («понятливость» и «недостающие детали») выше, чем у их сельских сверстников из Красного Чикоя. Остальные результаты ниже: дети испытывают затруднения в определении понятий, анализе и синтезе, несколько снижены характеристики оперативной памяти и внимания. Снижение показателей развития интеллекта во многом происходит за счет недостаточной работоспособности, более быстрой умственной истощаемости детей, проживающих в условиях экологического неблагополучия.

Сравнительное исследование эмоционально-личностной сферы детей, родившихся и постоянно проживающих в отличающихся условиях жизненной среды, выявило значимые отличия в показателях высокого уровня тревожности детей основных и контрольных групп. Число детей с высоким уровнем тревожности на экологически неблагополучных территориях более чем вдвое превышает число детей с таким же уровнем тревожности на «чистой» территории ($p < 0,01$). С увеличением градиента «загрязненности» физической среды территории возрастает число детей с высоким и очень высоким уровнем тревожности. Самое большое число детей с высоким уровнем тревожности проживает в кризисном городе Балей. К тому же только здесь выявлены дети с пониженной тревожностью, у которых очень слабы предупредительные мобилизующие реакции. Результаты работы дают возможность говорить о том, что показатели крайних, полярных уровней тревожности детей — высокого и сниженного — при прочих равных условиях можно считать маркерами экологического «загрязнения» территории их проживания.

Обнаружена асимметрия показателей некоторых эмоционально-личностных свойств детей, живущих в условиях экологического неблаго-

гополучия, в частности — в показателях их усредненных личностных профилей (по тесту Р. Кэттелла). Частью значений профили жителей «загрязненных» территорий смещены вниз относительно профиля жителей «чистых» территорий; при этом нельзя сказать, что данная тенденция резкая и заявляет о себе выраженными «падениями» показателей, выводящими детей за грань нормы. Показатели детей остаются в нормативных границах, но смещаются к нижним границам нормы. в усредненном личностном профиле детей, проживающих в условиях экологического неблагополучия, выделен комплекс черт, который свидетельствует об изменении состояния психики — снижении психической активности и на этом уровне психологического статуса. Сниженные значения ряда личностных факторов (открытости, развития интеллекта, независимости) в сочетании с показателями, отражающими меньшую энергичность, активность детей, проживающих на экологически неблагополучных территориях, образуют ядро личностных черт в их усредненном профиле. Именно в этих свойствах дети, живущие на различных территориях экологического неблагополучия, сходны между собой, по ним они отличаются от детей — жителей «чистой» территории. Показатели названных факторов изменяются по мере возрастания степени «загрязнения» физической среды территории. В эмоционально-личностной сфере отличие статуса детей, проживающих на «загрязненных» территориях, от статуса жителей «чистых» территорий состоит не столько в содержательных, сколько в процессуально-динамических особенностях личностных черт.

Возможность выделения значимых отличий в показателях названных личностных свойств детей, проживающих в отличающихся условиях жизненной среды, дает основание говорить о том, что психологический статус коренных жителей экологически неблагополучных территорий имеет особенности и на высшем его уровне.

Таким образом, в исследовании эмпирически подтверждено существование тенденции к изменению состояния психики — общему снижению психической активности детского населения, родившегося и постоянно проживающего на экологически неблагополучных территориях Забайкальского края. Тенденция проявляется в следующем:

— существуют достоверные отличия в показателях психологического статуса детей, проживающих на отличающихся по условиям жизненной среды территориях. Генеральное отличие заключается в смещении разноуровневых показателей психологического статуса коренных жителей «загрязненных» территорий, независимо от социального статуса

последних, с границ так называемой «средней» нормы в нижненормативные диапазоны (в границы показателей «сниженной нормы», «ниже среднего уровня», «слабые», «пограничные»);

— практически все показатели умственной работоспособности (памяти, внимания, степени утомляемости) детей, проживающих на экологически неблагоприятных территориях, независимо от социального статуса последних, ниже, чем у их сверстников, проживающих на экологически «чистых» территориях.

— детей с нижненормативными показателями развития всех видов интеллекта на «загрязненных» территориях (особенно при кризисной степени «загрязнения») достоверно больше, чем на территориях «чистых». С увеличением степени «загрязнения» природной (физической) среды территорий интеллектуальные показатели смещаются к нижним границам нормы, то есть представляют собой проявление сниженной нормы развития интеллекта;

— обнаружено проявление названной выше тенденции и на личностном уровне психологического статуса, в некоторых процессуально-динамических особенностях эмоционально-личностных свойств детей, живущих в условиях экологического неблагополучия (показатели детей остаются в нормативных границах, но смещаются к нижним границам нормы).

Социальная среда территории экологического неблагополучия может компенсировать длительное негативное влияние на психику населения «загрязненной» среды природной (физической), но при значительном возрастании «загрязнения» физической среды социальные воздействия оказываются недостаточными для полной компенсации ее влияния.

Поскольку показатели психологического статуса детей, проживающих на территориях с отличающимися условиями жизненной среды, значимо отличаются — у жителей экологически «загрязненных» территорий они ниже по всем параметрам, — то существование данной тенденции (дрейф показателей психологического статуса в диапазоны сниженной нормы как популяционный стигмат) можно считать индикатором длительного влияния на людей экологически деформированной жизненной среды. Показатели психологического статуса населения, проживающего на определенной территории, являются маркерами, которые характеризуют экологическое состояние системы «человек—жизненная среда». Диагностика и анализ показателей психологического статуса населения — достаточно надежный способ определения состояния названной системы.

*В. И. Панов, М. О. Мдивани,
Э. В. Лидская, Ш. Р. Хисамбеев*

Методика и результаты исследования иерархии экологических угроз в сознании разных возрастных групп жителей крупных городов России¹

Исходные предпосылки исследования

Господствующее влияние экономической парадигмы развития человечества привело к тому, что сознание человека формировалось в контексте преобразования свойств и отношений окружающего мира с целью их использования для выживания и экономического благосостояния (В. Хесле, 1994). Результатом этого стало появление экологических проблем не только регионального, но глобального масштабов. Попытки найти решение этих проблем на международном уровне привели к осознанию того, что сохранение природной среды на планете и планеты в целом как экосистемы невозможно без изменения отношения человека к окружающей природе и к природе своей собственной. С психологической точки зрения, корни данной проблемы следует искать в закономерностях формирования экологического сознания человека (С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин, 1996; С. Д. Дерябо, 199; В. А. Ясвин, 2000; В. И. Панов, 2006; В. И. Панов с соавт., 2009).

В настоящее время наиболее распространенной является типология экологического сознания, разработанная С. Д. Дерябо и В. А. Ясвиным (С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин, 1996; С. Д. Дерябо, 199; В. А. Ясвин, 2000) и дополненная нами (В. И. Панов, 2004; В. И. Панов, 2006):

1) архаический тип экологического сознания, когда в своем сознании и самосознании человек еще не выделял себя из окружающей среды (природы) и тем более не противостоял ей как объекту преобразования в соответствии с собственными целями выживания. Отношение к природе в таком типе сознания более всего обусловлено бессилием и страхом перед силами природы и благодарностью к природе, если она не оказывает отрицательного воздействия на жизнь и жизнедеятельность человека (С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин, 1996; С. Д. Дерябо, 199; В. А. Ясвин, 2000);

2) антропоцентрический, когда человек, образно выражаясь, вступает в борьбу с силами природы, пытаясь подчинить их себе и преоб-

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект № 09–06–00629.

разовать природную среду в соответствии со своими «человеческими» целями выживания (прагматический императив). Именно в этот период человек «забыл» о своем единстве с природой, что и привело в итоге к проблеме экологического кризиса на Земле (там же);

3) *экоцентрический*, когда человек начинает понимать, что он и окружающая его природная среда входят как подсистемы в единую экосистему «человек—природа». Чтобы сохранить экологическое равновесие этой системы, действия человека по отношению к природе должны иметь экологически положительную направленность. При этом он должен понимать и учитывать в своей деятельности, что природная среда (природа) имеет свои собственные закономерности развития, которые нельзя не учитывать человеку в своей жизнедеятельности — экологический императив (там же);

4) *природоцентрический*, когда человек вступает в гармоничные отношения с природой, ощущая и осознавая свое единство с природой, с живыми и неживыми природными объектами Система «человек—природа» понимается как единый субъект совместного развития, становление которого осуществляется посредством взаимодействия человека и природной среды, на основе универсальных принципов бытия (В. И. Панов, 2004; В. И. Панов, 2006).

Можно считать признанным, что преодоление экологического кризиса на планете не может быть осуществлено в рамках технократического способа мышления, и что требуется переориентация человека на осознание необходимости сохранения планеты и ее ресурсов как своей жизненной среды. Необходимым условием подобного изменения сознания людей является принятие в качестве руководства к действию так называемого экологического императива. Под *экологическим императивом* понимается такое взаимодействие с природой, согласно которому «правильно и разрешено только то, что не нарушает существующее в природе экологическое равновесие» (С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин, 1996, с. 13).

Из экологического императива следует, что преодоление экологического кризиса требует формирования такого экологического сознания у людей, такого их отношения к природе и к человеку, в основе которого лежит понимание, что человек не противостоит природе, а является ее частью, подсистемой системы «человек—природа». При этом, с одной стороны, природа выступает для человека средством актуализации и развития его природных (в широком, а не только в биологическом смысле) возможностей для осуществления различных

видов деятельности по преобразованию окружающего мира и самого себя. А с другой — человек, развивая свои природные качества, реализует своей деятельностью принципы становления природных форм бытия и тем самым выступает по отношению к природе средством ее саморазвития. Речь идет как о создании антропогенной среды, так и о собственном развитии человека как природного (биологического и психического), социального и духовного существа.

Поэтому все более настоятельно встает проблема изучения экологического сознания как психологического явления, а также разработки методов психологической диагностики и формирования экологического сознания у специалистов и у населения в целом.

Следует отметить, однако, что в имеющейся литературе существуют две тенденции, препятствующие, на наш взгляд, созданию адекватного психологического инструментария исследования экологического сознания.

Во-первых, благодаря в первую очередь средствам массовой информации, в центре внимания оказываются так называемые глобальные изменения природных условий обитания человека на значительных территориях регионального и планетарного (глобального) масштабов (В. И. Данилов-Данильян, К. С. Лосев, 2000; Психологические аспекты глобальных изменений в окружающей среде, 1992 и др.).

Термин «глобальные изменения» используется для обозначения таких проблем природной среды, которые связаны с глобальным потеплением климата, вырубкой тропических лесов, истощением природных ресурсов и т. п. Глобальные изменения являются следствием не столько природных сил, как в случае стихийных бедствий, сколько результатом человеческой деятельности. Невозможно избежать влияния глобальных изменений, переехав, например, в незагрязненное место или отказавшись покупать неэкологичные продукты (К. Леви-Лебуайе, И. Дюрон, 1992).

Специалисты отмечают следующие отличительные особенности явлений, относимых к «глобальным изменениям»:

- это изменения, которые характеризуются большими пространственно-временными масштабами и вызваны непосредственно деятельностью человека, приобретающей геопромышленные и геополитические масштабы,
- они имеют медленно текущий и необратимый характер, при этом они обладают столь низким соотношением «сигнал/шум» и происходят настолько медленно, что человеческое сознание не имеет ме-

ханизмов для непосредственного восприятия процесса порождения катастрофической ситуации, пока сама катастрофа (подъем уровня воды, засуха и т.д.) не становится неизбежной и не принимает наглядный, зримый характер,

- они характеризуются высокой степенью маскировки и отсроченности причинно-следственных связей,

- для них характерны большая пространственная и социальная дистанцированность (удаленность) между агентами и жертвами глобальных изменений,

- информация о них не отличается четкостью, достаточной для того чтобы эксперты по глобальным изменениям могли прийти к согласию о масштабах и о времени наступления реальной угрозы;

- массовое сознание людей имеет тенденцию к игнорированию информации об угрозе их безопасности вследствие глобальных изменений,

- в оценках специалистов эффективность затрат на охрану окружающей среды занижается (Психологические аспекты глобальных изменений в окружающей среде, 1992).

Во-вторых, большинство исследователей, говоря об экологическом сознании, подразумевают отношение человека именно к природной среде (С. Д. Дерябо, 1999; В. А. Ясвин, 2000 и др.).

Под *экологическим сознанием* обычно понимают атрибут человека как компонента системы «Человек—Природа», где сознание человека, с одной стороны, отражает Природу и самого себя в ней, с другой стороны, выражает определенное отношение к Природе и к себе в ней, с третьей стороны, опосредует его деятельность по отношению к «миру природы» от момента целеполагания до технологической реализации достижения поставленной цели (А. Л. Журавлев, А. Ю. Гусева, 2001; Н. Н. Хашченко, 2002 и др.).

Структура экологического сознания определяется С. Д. Дерябо (1999) и В. А. Ясвиным (2000) как совокупность:

- представлений (как индивидуальных, так и групповых) о взаимосвязях в системе «человек—природа» и в самой природе;

- субъективного (личностного) отношения человека к миру природы;

- соответствующих стратегий и технологий взаимодействия человека с миром природы;

- жизненных ценностей этического плана, диктующих необходимость ценностей экологически-ориентированных.

Вместе с тем формирование сознания происходит в деятельности человека и потому его структура и содержание обусловлены содержанием и способами деятельности как отдельного индивида, так и социальных групп или общностей людей и в конечном итоге человечества в целом. Из этого следует, что в реальном сознании представленность уровня «Я — планета» неизмеримо уступает уровням «Я — мой город», «Я — моя семья». Другими словами, именно непосредственное повседневное влияние экологических угроз (замусоривание городской среды и т. п.) влияет на сознание отдельного человека, тогда как глобальные угрозы фактически игнорируются.

Поэтому, чтобы исследовать отношение к экологическим угрозам, нами был выбран эконсихологический подход к развитию психики человека, исходной предпосылкой которого выступает отношение «человек—окружающая среда» (В.И. Панов, 2004, 2006). Применительно к человеку как субъекту экологического сознания это отношение конкретизируется в сферической иерархии отношений: «я — мой дом», «я — мой район», «я — мой город», «я — моя страна», «я — моя планета», каждое из которых представляет соответствующий уровень развития экологического сознания данного индивида.

Разработка и апробация методики «Экологические угрозы»¹

Для эмпирического исследования этих уровней экологического сознания нами было сформулировано 24 утверждения, содержащих ту или иную актуальную экологическую проблему.

Для того чтобы определить степень осознания проблемы, все утверждения опросника были сформулированы в эмоционально-насыщенной форме, и испытуемым предлагалось выразить степень своего согласия или несогласия с данным утверждением по 5-балльной шкале. Мы предполагали, что эмоциональная окраска будет служить своеобразным фильтром для социальной желательности. Часто признание существования экологических угроз в социологических и психологических исследованиях является лишь формальным и не свидетельствует об актуальности экологической проблемы для данного индивида. Респондент, который слышал о вреде генетически модифицированных продуктов, но не принимал эту проблему «близко

¹ Эта методика является одновременно субтестом, поскольку входит в состав батареи из четырех субтестов по теме «Экологическое сознание и экологичность поведения».

к сердцу», вряд ли согласится с таким высказыванием: «Генетически модифицированные продукты — это мерзость!». Но если бы утверждение было эмоционально нейтральным, он, исходя из общих представлений, скорее всего выразил бы согласие.

Вместе с тем такие эмоционально насыщенные утверждения могут вызывать согласие у эмоционально неуравновешенных респондентов именно в силу их эмоциональности, а не содержания. Для того чтобы контролировать этот параметр, в опросник были включены утверждения, составляющие фактор «Эмоциональная устойчивость—эмоциональная неустойчивость» 16-факторного опросника Р. Кэттелла. В этом факторе отражается уровень эмоциональной стабильности личности, который во многом зависит от ее врожденных биологических особенностей и плохо поддается сознательному контролю.

В исследовании приняли участие 120 студентов дневной и заочной формы обучения двух московских вузов, 89 женщин и 31 мужчина в возрасте от 17 до 45 лет.

Полученные данные были подвергнуты факторному анализу Методом главных компонент с последующим Varimax вращением. В результате выделились 6 основных факторов, исчерпывающих 78 % дисперсии.

Первый фактор включал утверждения, относящиеся к угрозе жизни (птичий грипп, химический завод рядом с домом, засохшие растения). Интересно, что фактор объединил не только непосредственную угрозу самому индивиду или его семье, но и природе. Этот фактор получил название «Угроза жизни». Несмотря на то, что это самый мощный фактор, и касается жизни и смерти, он не показал значимых корреляций с эмоциональной устойчивостью (фактор С опросника 16PF), что свидетельствует о том, что респонденты реагировали не на эмоциональность, а на содержание высказывания. Второй фактор объединил утверждения, относящиеся к красоте природы и к угрозам разрушения этой красоты (любование зеленью в городских парках, выезды на дачу из городской духоты, осуждение автомобилистов, выбрасывающих мусор из окон). Этот фактор имеет эмоционально-эстетическую окраску и единственный из всех шести коррелирует с эмоциональной устойчивостью. Он получил условное название «Угроза красоте природы». Вместе с тем, респонденты осознают угрозу не только эстетической стороне природы, но и ее непосредственным объектам. Вырубка деревьев под строительство, убийство животных на охоте ради развлечения и т. п. образовали третий фактор, получивший название

«Угроза природной среде». Необходимо отметить, что природные объекты в виде засохших растений вошли и в первый фактор, но там они имеют непосредственно чувственный аспект, а в данном факторе «вырубка деревьев под строительство» воспринимается как угроза абстрактной природе. Еще дальше от непосредственной угрозы жизни стоит четвертый фактор, который объединил утверждения относительно городского мусора. Интересно, что в этот фактор попало утверждение относительно искусственных елок.

Можно было предположить, что удовлетворение от того, что искусственных елок становится с каждым годом все больше, респонденты связывают с заботой о природе, но оказалось, что это связано с заботой о чистоте, так как выброшенные после праздников елки сильно замусоривают городские дворы. Четвертый фактор получил название «Угроза загрязнения городской среды». Пятый фактор носит еще более абстрактный характер и касается природной среды в глобальном масштабе. Он объединил высказывания о загрязнении рек и лесных пожарах. Этот фактор получил условное название «Угроза глобальной среде». И последний, самый слабый, но достаточно четкий фактор объединил утверждения относительно глобального потепления и недопустимости селекции растений и животных как издевательства над природой. Этот фактор связан, скорее всего, с влиянием информационной среды и получил условное название «Виртуальная угроза».

На рис. 1 изображены все полученные в исследовании факторы, кроме фактора «Угроза красоте природы». Несмотря на его высокую значимость (факторный вес) он имеет эмоционально-эстетическую окраску и не относится непосредственно к осознанию экологических проблем. Как видно на рисунке, наибольшее значение и наименьшую абстрактность имеет все, что относится непосредственно к жизненной среде индивида и, напротив, наименьшее значение и наибольшую абстрактность имеет телевизионная картинка. Можно было ожидать, что для городских жителей экологическая обстановка в городе будет важнее, чем угроза природной среде, но оказалось, что природная среда более значима и менее абстрактна, чем загрязнение города.

Таким образом, полученные нами результаты показывают, что чем дальше (дистанцированной) находится экологическая проблема от субъекта и среды его обитания, тем более абстрактной угрозой она воспринимается.

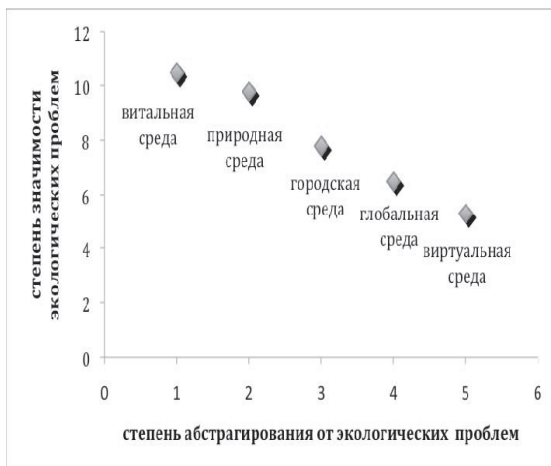


Рис. 1

Если проанализировать полученные факторы с точки зрения системы отношений «Человек—Природа», то становится понятно, что структура представления об экологических угрозах, кроме степени абстракции, включает и различие природных и техногенных угроз. То есть в экологическом сознании существуют как представления о вреде, который человек наносит природе, так и представления об угрозах, которые может представлять природная стихия для здоровья и жизни человека. Более того, второй фактор, который мы условно назвали «Угроза красоте природы», строго говоря, не является представлением об угрозах, напротив, он отражает представления об эмоциональном и физическом комфорте, который может испытывать человек в природных условиях. Таким образом, Природа представлена в экологическом сознании не только как возможная угроза, но и как зона комфорта, то есть природа может оказывать на человека как отрицательное, так и положительное воздействие.

Теперь рассмотрим воздействие Человека на природу. В нашем исследовании ярко выделились отрицательные воздействия человека и на природную среду в целом, и на отдельные ее объекты в виде животных и растений. Представлений о положительных воздействиях или заботе человека о природе мы не выявили, но это не значит, что экологическое сознание их не содержит. Возможно, первичный тестовый материал не позволил таким представлениям проявиться.

Исходя из этих рассуждений, мы построили двухмерную модель взаимодействия человека и природы, где по одной оси воздействие природы на человека (от отрицательного до положительного), а по другой оси — воздействие человека на природу (от отрицательного до положительного).

Для того чтобы проверить, как представлена эта модель в сознании, нами было создано два списка: список, состоящий из 20 природных явлений, воздействующих на человека как положительно, так и отрицательно; список, состоящий из 20 примеров человеческой деятельности, приносящих природе как пользу, так и вред. Для создания этих списков мы частично воспользовались материалами нашего первичного опросника, частично включили новые, особенно в части природоохранных мероприятий.

В пилотажном исследовании приняло участие 56 студентов дневной формы обучения двух московских вузов, 31 женщина и 25 мужчин в возрасте от 19 до 24 лет. Каждый испытуемый должен был оценить степень воздействия каждого пункта в обоих списках по стандартной 5-балльной шкале от «абсолютно не влияет» до «сильно влияет».

Статистический анализ позволил выделить такие высказывания в списках, оценка которых была совершенно одинаковой у всех испытуемых. Для того, чтобы в дальнейшем при помощи созданных списков можно было исследовать индивидуальные и групповые различия, указанные выше высказывания были удалены как не имеющие диагностической силы. Конечный вариант списков включал по 12 высказываний про положительные и отрицательные воздействия природы на человека и человека на природу. Статистическая проверка показала высокую степень согласованности ($\alpha=0,799$ и $\alpha=0,830$ соответственно).

Анализ словесных отчетов испытуемых показал, что при оценке степени воздействия респонденты испытывали трудности, связанные с тем, что список природных явлений включал как обыденные события (например «Гроза»), так и экстраординарные (например «Наводнение»). То же самое касалось и оценки человеческого воздействия на природу: список включал и «автомобильные пробки», и «промышленное загрязнение воздуха». Для того чтобы сделать процедуру оценки более четкой и дифференцированной, в основном эксперименте испытуемым предлагалось оценить списки последовательно два раза: один раз оценив СИЛУ того или иного воздействия, а второй раз — его ЧАСТОТУ. Причем и сила и частота оценивались по 9-балльной шкале.

В основном эксперименте приняло участие 112 человек разного возраста: 37 человек от 19 до 30 лет; 35 человек от 31 до 45 лет и 40 старшеклассников московских школ.

На рис. 2 представлены средние для всех испытуемых значения частоты и силы воздействия человека на природу и природы на человека.



Рис. 2

Как видно на рис. 2, респонденты в первую очередь выделяют негативное воздействие человека на природу (как по силе, так и по частоте), и в последнюю очередь — частоту позитивного воздействия человека на природу (различие статистически значимо, $p < 0,01$). Интересно, что более редкие, но сильные положительные воздействия человека на природу имеют большее влияние, чем частые, но мелкие ($p < 0,05$). Сила и частота позитивного влияния природы на человека не обнаружили статистически значимого различия, тогда как негативное влияние природы на человека сильнее, чем позитивное ($p < 0,05$).

Для того, чтобы оценить комплексное взаимодействие природы и человека, оценки по силе и частоте были умножены друг на друга. Таким образом, согласно двухмерной модели взаимодействия человека и природы, мы получили четыре значения:

- 1) положительное воздействие природы на человека,
 - 2) отрицательное воздействие природы на человека,
 - 3) положительное воздействие человека на природу,
 - 4) отрицательное воздействие человека на природу.
- Средние оценки для всех испытуемых представлены на рис. 3.

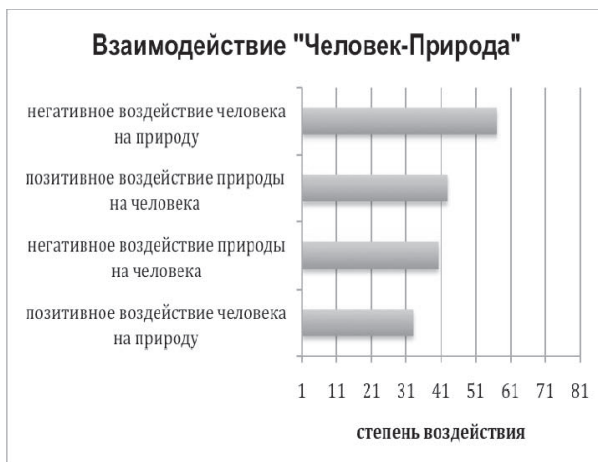


Рис. 3

Как видно на рис. 3, существуют различия в представлении о том, как природа воздействует на человека и как человек воздействует на природу (все различия статистически значимы, $p < 0,05$). Испытуемые считают, что человек в наибольшей степени влияет на природу негативно, и в наименьшей степени её охраняет. По мнению испытуемых, позитивное воздействие природы на человека сильнее, чем негативное.

Корреляционный анализ выявил существование положительной корреляции между позитивным воздействием человека на природу и позитивным воздействием природы на человека (коэффициент корреляции Спирмена = 0,490, $p < 0,01$).

Эмпирическое исследование представленности экологических угроз в сознании жителей крупных городов России

Следующим этапом стало применение данной методики для эмпирического исследования представленности экологических угроз в сознании разных возрастных групп жителей центральной части России (Москва — 77 человек, Курск — 119, Рязань — 89), Поволжья (Самара — 207, Саратов — 75, Балаково — 53) и Сибири (Иркутск — 249, Чита — 227)¹. Всего в обследовании приняли участие 1114 человек в возрасте от 14 до 70 лет разного пола, с разным уровнем образования.

Эмпирические данные, представленные ниже, должны дать ответ на два вопроса:

- 1) в какой мере представленность экологических угроз в сознании человека зависит от возраста респондентов;
- 2) могут ли быть связаны эмпирические данные, полученные с помощью разработанной выше методики «Экологические угрозы», с типами экологического сознания.

Для большей наглядности мы представили основные показатели следующим образом в виде 4-полюсной схемы, квадранты которой стали представлять функциональный смысл и вытекающую из него мотивацию субъекта экологического сознания, предопределяющую экологичность/неэкологичность его поведения:

Осознание необходимости и значимости «положительного воздействия природы на человека» на фоне «отрицательного воздействия человека на природу» (имея ввиду осознание глобального экологического кризиса) побуждает человека заботиться о сохранении экологически положительной природной среды. Поэтому соответствующий квадрант мы обозначаем «забота о природе». В классификации типов экологического сознания это соответствует его эгоцентрическому типу.

Сочетание «положительного воздействия природы на человека» с «положительным воздействием человека на природу» показывает стремление человека к гармоничному соотношению между «природой» и «человеком» как компонентами системы «человек — природная

¹ Авторский коллектив статьи выражает признательность своим коллегам, которые провели анкетирование по данной методике в регионах: Т. А. Антопольской и С. Г. Елизарову (г. Курск), М. В. Григорьевой и Л. Е. Татарасовой (г. Саратов), Л. И. Ларионовой и В. П. Пескову (г. Иркутск), Н. М. Саравой и А. А. Суханову (г. Чита), М. В. Селезневой и **СА. С. Маркову** (г. Рязань), Е. И. Чердымовой (г. Самара).

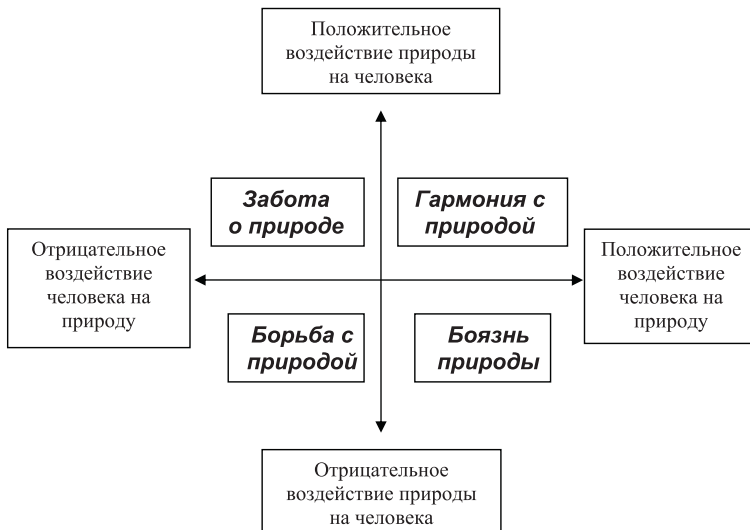


Рис. 4

среда». Поэтому соответствующий квадрант (мотивация) обозначается нами нами как «гармония с природой», что соответствует природоцентрическому типу экологического сознания. Но речь здесь идет скорее об обыденных представлениях и ощущении единства с природой (созерцание природного ландшафта, успокаивающий шум моря и т. п.), чем собственно об экопсихологическом научном его понимании.

Противоположным по отношению к «гармонии с природой» является стремление человека подчинить природу своим прагматическим целям и потребностям, не учитывая «интересы» самой природы (прагматический императив). В этом случае действия человека на природу носят столь отрицательный характер, что это приводит к экологически необратимым последствиям природной среды. Вследствие чего уже природа начинает отрицательно воздействовать на человека. Поэтому квадрант, противоположный квадранту «гармония с природой», мы обозначаем как «борьба с природой», что соответствует антропоцентрическому типу экологического сознания.

Наконец, страх перед силами природы («отрицательное воздействие природы на человека») и невозможность избежать этого воздействия от природных катаклизмов до антропогенных природных катастроф естественно вызывают у человека ощущение бессилия и страха

перед природой. Поэтому квадрант между векторами «отрицательное воздействие природы на человека» и «положительного воздействия человека на природу» дает нам квадрант «боязнь природы», что соответствует архаическому типу экологического сознания.

Общие усредненные данные по всем респондентам (суммарно для всех возрастов) представлены в таблице 1.

Таблица 1

Экологическая мотивация	Усредненные данные по возрастным группам респондентов	Рейтинг	Тип экологического сознания
гармония с природой	61	2	природоцентрический
боязнь природы	51,8	3	архаический
забота о природе	49,5	4	экоцентрический
борьба с природой	63,3	1	антропоцентрический

Из таблицы 1 видно, что первое место в иерархии экологических ценностей занимает позиция «борьба с природой», соответствующая экоцентрическому типу экологического сознания.

Последнее — четвертое — место в иерархии экологических угроз занимает позиция «забота о природе», соответствующая экоцентрическому типу сознания. Оба эти результата совпадают с тем, что господствующим в настоящее время является именно антропоцентрический тип сознания, а наименее развитым для современного человека является экоцентрический тип (С. Д. Дерябо, 1999; В. А. Ясвин, 2000).

Второе место в иерархии экологических угроз занимает позиция «Единение с природой», характеризующая эмоционально-чувственное единение и сопереживание человека и природы (объектами и явлениями).

Наконец, на третьем месте оказались данные, выражающие «Боязнь природы». Эти данные соответствуют архаическому типу экологического сознания.

Процентные соотношения представленности экологических угроз в сознании по разным возрастным группам, полученные после обработки условных единиц измерения, представлены в таблице 2. Все приведенные данные статистически достоверны. Те же данные представлены для наглядности в виде гистограммы на рис. 5.

Таблица 2

	до 18	от 18 до 25	от 26 до 35	от 36 до 45	от 46 до 55	более 55
гармония с природой	5,30 %	12,00 %	25,30 %	25,50 %	25,00 %	0,00 %
борьба с природой	64,20 %	44,50 %	28,60 %	43,10 %	37,50 %	14,30 %
забота о природе	24,20 %	31,60 %	25,30 %	21,60 %	25,00 %	71,40 %
боязнь природы	6,30 %	11,80 %	20,90 %	9,80 %	12,50 %	14,30 %

Возрастная группа

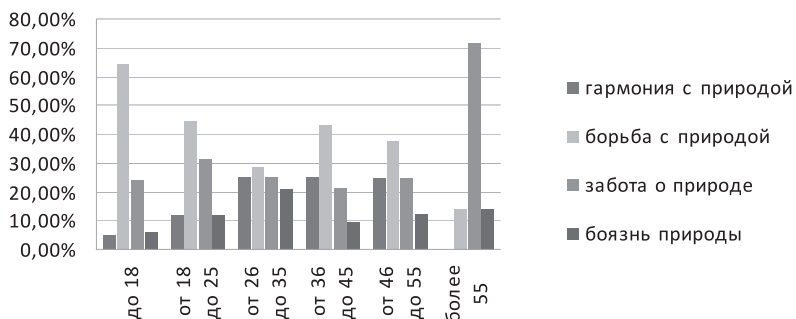


Рис. 5

Из таблицы 2 и гистограммы на рис. 5 видно, что наибольшее значение показателя «гармония с природой» принадлежит фактически трем возрастным группам: от 26 до 35 лет, от 36 до 45 лет и от 46 до 55 лет (25–25,50 %). Наименьшее значение этого показателя демонстрирует группа свыше 55 лет (0,00 %).

Наибольшее значение показателя «борьба с природой» характерно для респондентов в возрасте до 18 лет (64 %), а наименьшее значение этого показателя характерно для респондентов в возрасте свыше 55 лет (14,30 %).

Наибольшее значение показателя «забота о природе» обнаруживают респонденты в возрасте свыше 55 лет (71,40 %), а наименьшее — респонденты в возрасте от 36 до 45 лет (21,60 %). Хотя близкими к этим данным являются показатели еще трех возрастных групп: до 18 лет (24,20 %), от 26 до 35 лет (25,30 %) и от 46 до 55 лет (25,00 %).

Наибольший показатель «боязнь природы» обнаруживается у респондентов возрастной группы от 26 до 35 лет (20,90 %). Наименьшее значение — у возрастной группы до 18 лет (6,30 %). Однако остальные возрастные группы не очень сильно отличаются друг от друга: 11,80 %, 9,80 %, 12,50 % и 14,30 %.

Выводы

Исследование экологических угроз показало, что чем дальше (дистанцированной) находится экологическая проблема от субъекта и среды его обитания, тем более абстрактной угрозой она воспринимается.

Экологические угрозы следует подразделять на природные и техногенные (субъективно воспринимаемые как стихийные бедствия).

Наряду с экологическими угрозами в сознании представлены также экологически комфортные состояния. В целом экологическое сознание по отношению к природным воздействиям отражает континуум «природа благоприятствует (положительно воздействует) человеку — природа угрожает человеку»

Наряду с техногенными катастрофами в сознании представлены и природоохранные мероприятия разного уровня. В целом экологическое сознание по отношению к человеческим воздействиям на природу отражает континуум «человек заботится о природе — человек угрожает природе».

Разработанная на основе описанной двухфакторной модели методика «Экологические угрозы» позволяет количественно оценить представления о взаимодействии человека и природы.

По суммарным данным, усредненным для всего контингента респондентов, первое место в иерархии экологических угроз занимает позиция «борьба с природой», соответствующая эгоцентрическому типу экологического сознания. Последнее — четвертое — место в этой иерархии занимает позиция «забота о природе», соответствующая эгоцентрическому типу сознания. Оба эти результата совпадают с тем, что господствующим в настоящее время является именно антропоцентрический тип сознания, а наименее развитым для современного человека является эгоцентрический тип. Эти данные можно рассматривать как косвенную валидизацию разработанной нами методики «Экологические угрозы».

Эмпирические данные, полученные на разных возрастных группах, позволили установить следующие иерархические соотношения

по позициям «забота о природе», «гармония с природой», «борьба с природой», «боязнь природы»:

а) самые высокие показатели обнаружила позиция «забота о природе» (экоцентрический тип экологического сознания), причем на возрастной группе свыше 55 лет; наименьший показатель по данной позиции демонстрируют респонденты в возрасте от 36 до 45 лет (21,60%). Хотя близкими к этим данным являются показатели еще трех возрастных групп: до 18 лет (24,20%), от 26 до 35 лет (25,30%) и от 46 до 55 лет (25,00%);

б) второе место по позиции «борьба с природой» (антропоцентрический тип экологического сознания) занимают данные респондентов в возрасте до 18 лет (64%), а наименьшее значение этого показателя характерно для респондентов в возрасте свыше 55 лет (14,30%);

в) третье место среди респондентов разного возраста занимают показатели по позиции «гармония с природой» (природоцентрический тип экологического сознания), которые демонстрируют в диапазоне (25–25,50%) три возрастные группы: от 26 до 35 лет, от 36 до 45 лет и от 46 до 55 лет. Наименьшее значение этого показателя демонстрирует группа свыше 55 лет (0,00%).

г) самые низкие показатели мы получили по позиции «боязнь природы» (архаический тип экологического сознания). Причем наибольшая его величина обнаруживается у респондентов возрастной группы от 26 до 35 лет (20,90%), а наименьшее — у возрастной группы до 18 лет (6,30%). Однако остальные возрастные группы не очень сильно отличаются друг от друга: 11,80%, 9,80%, 12,50% и 14,30%.

П. Н. Виноградов, И. А. Ефимова

Категория «экологическая установка» в системе понятий экологической психологии

С момента рождения человек формируется и развивается в определенной среде: природной (естественный ландшафт, растения, животные), антропогенной (городская, архитектурная, жилищная), экологической (обеспечивает каждому виду живых существ свой комплекс возможностей для жизнедеятельности), образовательной, информационно-виртуальной (компьютерные и видео-игры, интернет-среда, тренажеры), многоуровневой социальной и т. д. (8).

Актуальность проблемы исследования обусловлена потребностью и тенденциями современной психологии развития в выяснении особенностей таких компонентов сознания человека, как экологическое сознание и психологическая установка, являющиеся когнитивными представлениями об окружающем.

Примечательно, что Л. С. Выготский определил сознание как отражение, взаимодействие, взаимовозбуждение различных систем рефлексов. «Сознательно то, что передается в качестве раздражителя на другие системы и вызывает в них отклик. Сознание всегда эхо, ответный аппарат». Сознание означает совместное знание в системе отношений. Сознание есть проблема структуры поведения (3).

Ознакомление с теоретическими разработками многих исследователей, ученых показало, что явление психологической и экологической установки изучалось недостаточно. Мы предполагаем, что данный аспект является важным для рассмотрения и дальнейшего изучения. Далее мы актуализируем важные, на наш взгляд, мнения известных авторов по данной теме.

Особо отметим, что основоположником экологического подхода в психологии признан Дж. Гибсон, а направление исследований начало формироваться в конце 60-х годов XX в. в США.

Основное понятие подхода Дж. Гибсона — это понятие «экологический мир» человека (или животного), включающий только те свойства объектов среды, которые реально могут оказывать влияние на его жизнедеятельность, создавая таким образом «экологическую» (а не «физическую») среду его обитания. Развивая экологическую психологию, В. А. Ясвин утверждал, что экологический мир — это мир, который только и может восприниматься субъектом — мир, который можно видеть, слышать, осязать, обонять и т. д. Понятие «субъект» и «окружающий мир» являются взаимодополнительными и друг без друга немислимы. В задачу экологического подхода в психологии входит исследование «человека в экологическом мире» (11, с. 16–17).

Мы разделяем мнение В. А. Ясвина о том, что «природная среда» выступает по отношению к человеку как объективно функционирующая целостная система, обеспечивающая его жизнедеятельность, а «мир природы» — это совокупность конкретных, эмоционально окрашенных и субъективно значимых природных объектов и природных комплексов, взятых в их единичности и неповторимости. «Природа как среда» функционирует в сфере материального, «мир природы» конструируется

самой личностью, существует в сфере идеального, «надстраивается» над природой как материальным субстратом (11).

В соответствии с этим в качестве одной из теоретико-методологических основ исследования выбран принцип единства сознания и деятельности, разработанный С. Л. Рубинштейном. В сознании личности существует система внутренних средств отражения: образов, представлений, понятий. «Целостный акт отражения всегда включает единство знания и отношения» (9).

В подходе В. Н. Мясищева особо акцентируется системный характер отношений человека: «Психологические отношения человека в развернутом виде представляют целостную систему индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности. Эта система вытекает из всей истории развития человека, она выражает его личный опыт и внутренне определяет его действия, его переживания» (7). В. Н. Мясищев опирался на марксистское определение сознания: «Сознание есть мое отношение к моей среде». Отношение всегда лично и целостно. Обратим внимание на мнение В. А. Ясвина: «Установки можно рассматривать как неосознанные отношения, а отношения — неосознанные установки».

Сегодня среди психологов можно встретить сторонников различных точек зрения на иерархический статус категории «отношение» в методологическом аппарате психологической науки (11, с. 35–36).

Так, Б. Ф. Ломов считает, что понятие «субъективные отношения» является родовым по отношению к таким понятиям, как «установка», «личностный смысл», «аттитюд». При этом понятие «установка», раскрываемое как центральная модификация личности (Д. Н. Узнадзе), подчеркивает интегральный характер субъективно-личностных отношений; личностный смысл — их связь с общественно выработанными значениями; аттитюд — их субъективность (1984).

Вопрос о соотношении данной группы понятий рассматривается и Д. А. Леонтьевым (1994), который также отмечает различие подходов разных авторов к этой проблеме. Во-первых, в ряде работ понятия установки и отношения сосуществуют, характеризуя разные психологические структуры (Шерозия, 1979; Сарджвеладзе, 1981). Во-вторых, аттитюды понимаются как фиксированные социальные установки (Прангвишвили, 1975; Надирашвили, 1974). В-третьих, возможно сближение аттитюдов и отношений, но резкое разведение их с установками (Григолава, 1986). Наконец, в-четвертых, осознанное

отношение и неосознанная установка рассматриваются как стороны одного целого — аттитюда, или социальной установки (Надиравшвили, 1970). Сам Д.А. Леонтьев поддерживает последнюю точку зрения. Акцентируя внимание на близости понятия отношение с понятием смысла. Социальная установка в строгом смысле слова предстает как частный случай отношения.

Теория установки развивалась в отечественной и зарубежной психологии (школа Д. Н. Узнадзе и его ученики, А. Г. Асмолов и т. д.). Согласно концепции Д. Н. Узнадзе, установка выражает готовность человека к активности, определяет его направленность и избирательность поведения. Установка как динамическое состояние включает в себя как момент мотивации, так и момент направленности. Установка регулирует поведение на двух уровнях регуляции психической активности: бессознательном и сознательном. Поведение на бессознательном, или импульсивном уровне осуществляется на основе импульсивной (моментной) установки практического поведения целостного состояния индивида, которое возникает под действием ситуации, с одной стороны, и импульсов актуализированной потребности — с другой. Условиями такого поведения являются наличие потребности и ситуации ее реализации.

На сознательном уровне наличная ситуация становится предметом познания субъекта. Этот процесс Д. Н. Узнадзе назвал объективацией (познание). Необходимость в ней возникает при задержке удовлетворения актуальной потребности в связи с изменившейся обстановкой, в результате чего перед субъектом встает вопрос о дальнейшей программе поведения. Возникшая перед индивидом проблемная ситуация требует от него потребности познания (объективации) ее. Результатом объективации становится установка теоретического поведения или установка познания, которая составляет основу теоретической, познавательной деятельности субъекта.

Развивая концепцию, А. Г. Асмолов в соответствии с основными структурными единицами деятельности (особенная деятельность, действие, операция, психофизиологические механизмы — реализаторы деятельности) выделил: уровни смысловых, целевых и операциональной установок, а также уровень психофизических механизмов — реализаторов установки (1).

Вопрос о возникновении установки и ее связи с мотивами, потребностями, направленностью обсуждается Р. М. Грановской, Ю. С. Крижанской. Авторы утверждают, что осознанные мотивы — цели, неосознан-

ными мотивы — установки. «... При этом индивидуальные ценностные шкалы осознаваемых и подсознательных мотивов разделены и даже могут противоречить друг другу. Это позволяет понять, как возможно одновременное доминирование мотивов разных направленностей. Некоторые люди могут осознанно стремиться к одному (и совершенно искренне провозглашать соответствующие мотивы), а действовать в соответствии с мотивами противоположной направленности, доминирующими на подсознательном уровне» (3, с. 8).

Вот как Р. М. Грановская и Ю. С. Крижанская рассматривают установку: «...как психическую напряженность, которая, в отличие от мотива, обладающего направленностью, характеризуется еще и мерой готовности действовать в заданном направлении. Установка может быть понята как занятая личностью позиция, определенное отношение к стоящим перед ней целям, выражающееся в избирательной мобилизации и готовности к деятельности, направленной на их осуществление. Неудивительно, что если человек шел к цели многие годы и это движение обеспечивалось мощными установками, то при ее достижении могут возникать патологические состояния, “болезни реализации” — как следствие резкого падения мобилизирующего напряжения.

Одной из значимых характеристик психики является ее устойчивость, связанная с тем, какого уровня мотивами и установками она поддерживается в большей мере.

Структура установок и мотивов осознается человеком как личные ценности и субъективные смыслы. Однако ценности имеют и общую для многих, социально значимую часть, которая приобщает каждого к человеческому роду, позволяя преодолеть конечность, временность своего существования за счет достижения общечеловеческих целей» (3).

Другой автор, А. А. Девяткин, обращает наше внимание на такие категории, как возможность, действительность, потребность. Он пишет: «возможность — объективная тенденция становления предмета, выражающаяся в наличии условий для его возникновения» и «действительность — окружающий мир. Возможность — стимульная информация окружающего мира».

«...Выбор возможности ...есть первая ступень в формировании установки, ибо момент “встречи” потребности и возможности должен быть “запрограммирован” результатом реализации той или иной возможности. Мы остановились на экологическом понимании возможности именно в силу того, что оно напрямую связано с потребностью индивида: возможности находятся в окружающем мире и извлекаются

индивидом для удовлетворения потребностей. Потребности и возможности являются парными категориями, которые имеют смысл только при их одновременном употреблении. На основе свободного выбора возможности формируется установка, которая обусловлена данной потребностью индивида. Образно говоря, эти два типа поведения (установочное и внеустановочное) можно описать как «хочу» и «надо», где первый вариант обусловлен мотивационными структурами, а второй — ситуационными. Мотивационные структуры при этом всегда будут естественно связаны с потребностями, в то время как структуры внешней ситуации принуждения могут с потребностями не совпадать» (4, с. 173).

М. Люшер соединяет различные установки, классифицирует их на рецептивные и директивные: «отношения—конstellация: соединение различных установок».

Рецептивная установка — перед началом каких-либо действий у нас возникает побуждение или идея — рецептивное переживание. «Платон даже сказал, что размышление и философствование начинается с удивления чему-то. Любое побуждение, любое впечатление, любая внезапная мысль — это то, что мы воспринимаем рецептивно. Пикассо сказал: «Я не ищу, я нахожу».

В регуляционной психологии восприятие или принятие чего-то называют рецептивной установкой. Противоположность — директивная установка: определение, организация, расположение и управление. Тот, кто каким-то образом распоряжается, ведет себя директивно. При общении друг с другом мы постоянно меняем свои позиции (6).

По М. Люшеру, «... ландшафт, который мы видим, телесный. А впечатление, переживаемое нами, напротив — образно. Акустические вибрации, которые мы слышим, телесны и могут быть изменены физическими методами. Мелодия, воспринимаемая нами при этом, это образ, психическая структура. Мелодию можно «услышать» только на психическом уровне. Когда мы встречаем какого-то человека, мы видим его тело. Мы воспринимаем лицо, глаза, рот и движения тела человека. Но то, что мы при этом переживаем как впечатление можно обозначить как переживание — гештальт, как структуру или имидж» (6, с. 192–193).

Таким образом, мы рассмотрели позиции, классификации различных авторов на понятие «установка».

Что же такое экологическая установка? По утверждению В. А. Ясвина, экологические установки, а также такие психологические механизмы, как эмпатия, идентификация и субъективация, могут рассматри-

ваться в качестве трансканальных механизмов развития субъективного отношения к природе.

Воздействие психологических релизеров на человека опосредуется всем его внутренним миром. Важнейшую роль в этом играют установки, являющиеся своеобразным «вахтером на проходной».

В. А. Ясвин определяет, что установки, связанные с объектами природы, можно обозначить как *экологические установки*. Они функционируют наряду с политическими, эстетическими и другими установками, существующими у личности.

Экологическая установка выражает ценностное отношение человека к какому-либо объекту природы, которое возникает в процессе деятельности человека, направленной на эти объекты. Формирующиеся при этом отношения к природным объектам в результате обобщения, закрепления и дифференциации становятся устойчивыми свойствами личности.

Характер установки по отношению к данному природному объекту предопределяет «угол зрения», под которым происходит его восприятие и формируется субъективное отношение к нему.

Установки характеризуются единством эмоционального, когнитивного и поведенческого компонентов.

Эмоциональный компонент включает систему чувств, связанных у человека с соответствующим объектом или событием.

Когнитивный компонент составляют оценочные суждения и убеждения, сформировавшиеся на основе определенных знаний об объекте.

Поведенческий компонент — это предрасположенность к реальным положительным или отрицательным действиям в отношении объекта.

В. А. Ясвиным был проведен поканальный анализ формирования установок. Известные из социальной психологии установочные механизмы («эффект первичности», «эффект ореола», «эффект новизны») — те самые, с помощью которых закрепляется воздействие психологических релизеров на человека, что впоследствии обуславливает характер его восприятия новых природных объектов этого вида.

Таким образом, экологические установки выполняют роль своеобразных «фильтров» при восприятии объектов природы, способствующих или препятствующих процессу развития субъектно-этического отношения к природе (11, с. 334–337).

Подводя итоги сказанного выше, мы можем выделить множество групп мнений. Мы не видим в позиции этих групп противоречия,

каждая дополняет взгляды другой. Одними исследователями обсуждались проблемы взаимосвязи человека и среды, отражение среды в сознании субъекта.

Обсуждалась проблематика влияния жизненного пространства на сознание людей. Это позволяет сделать вывод о том, что импульсы жизненной среды влияют на здоровье, работоспособность, настроение, психологическое состояние, поведение и взаимоотношения человека.

Другими исследователями обсуждалась идея отражения и превращения свойств действительности во внутреннее достояние субъекта — чувственный образ. По концепции психологии образа образ мира — универсальная форма организации знаний, возможности познания и управления поведением. Одной из основополагающих является концепция единства сознания и деятельности, единства знания и отношения.

Авторы соединяют установку с такими понятиями, как мотивация, ценности, возможности, действительность, потребности; классифицируют и характеризуют их.

Существует экологическая психология, акцентирующая свое внимание на таких понятиях, как «экологический мир» человека, природная среда, мир природы и т. д. Некоторые исследователи считают, что сознание — мое отношение к моей среде; установки — неосознанные отношения, отношения — неосознанные установки; осознанные мотивы — цели, неосознанные мотивы — установки; установочное и внеустановочное поведение можно описать как «хочу» — мотивационная структура и «надо» — ситуационная структура.

Таким образом, категория «экологическая установка» является важной составляющей экологического сознания и отражает специфику готовности человека к взаимодействию с окружающей средой.

П. Н. Кириллов, П. А. Яркин

Детская экологическая сказка как отражение коллективного экологического сознания

Одной из наиболее острых проблем современной экологической психологии является поиск эффективных механизмов формирования экологически оптимальной модели поведения. Поиск таких механизмов невозможен без использования адекватного инструментария

оценки влияния различных воздействий на формирование экологического сознания человека [1].

Понятие экологического сознания — одно из ключевых для описания проблем взаимодействия человека и природной окружающей среды. Но, несмотря на это, существуют различные подходы к его определению. В. И. Медведев и А. А. Алдашева дают определение экологическому сознанию как «сформированной в виде понятийного аппарата системы отношений человека к его связям с внешним миром, к возможностям и последствиям изменения этих связей в интересах человека или человечества, а также распространение существующих концепций и представлений, имеющих социальную природу, на явления и объекты природы и на их взаимные связи с человеком». Под коллективным экологическим сознанием понимается общая для какой-либо социальной структуры трактовка форм и содержания взаимоотношений человека с природой. Иными словами — общность взглядов на стратегию отношения к природе, обусловленную уровнем понимания природы, среды как неотъемлемой части человека и человечества в целом [5]. В коллективном сознании сглаживаются индивидуальные особенности, происходит их подтягивание к некоторому образу, принятому коллективом за норму.

Состояние детского коллективного экологического сознания является интегральным показателем преломления многочисленных разнонаправленных экологических «сообщений», посылаемых ребенку из разных подсистем окружающей его среды. Таким образом, его можно рассматривать как результат всех усилий общества в области экологического образования и просвещения и, одновременно, как отражение экологического сознания общества в целом.

Если проблема диагностики индивидуального экологического сознания в отечественной литературе разработана достаточно хорошо [14; 6], то оценка коллективного экологического сознания еще требует поиска специальных подходов. Коллективное экологическое сознание не может быть описано прямым усреднением данных, полученных от группы испытуемых. Как правило, в настоящее время в основном используется статический анализ результатов индивидуальной диагностики, который зачастую является излишне трудоемким, и, с другой стороны, не позволяет «уловить» многие общие, «архетипические» особенности коллективного экологического сознания. Описав индивидуальные особенности отношения человека с окружающей природной средой, мы не можем сказать, что он транслирует окружающим.

Более адекватным инструментом оценивания коллективного экологического сознания является, с нашей точки зрения, анализ продуктов творческой деятельности. Так, Д. С. Ермаковым [3] был проведен анализ экологических рисунков школьников. Автором был выявлен целый ряд интересных половозрастных закономерностей. Одним из наиболее эффективных методов диагностики коллективного экологического сознания школьников является анализ сказок, написанных самими школьниками. К достоинствам этого метода (по сравнению с невербальными методами) является меньшая доля субъективности в обработке результатов, которая почти неизбежна при анализе содержания, например, рисунков. Текстовый материал гораздо проще подвергать количественному анализу, используя при этом методы разной степени глубины (описательный анализ, семантический и семиотический анализ, контент-анализ и пр.). В сказках по экологической тематике отчетливо проявляются доминирующие архетипы коллективного экологического сознания.

С точки зрения экологического образования, сказки отражают обобщенные детским сознанием посылы, которые им направляем мы, взрослые. Особенно ценно именно то, что в сказках мы видим не процесс экологического образования, намерения взрослых, а именно результат — что из всего этого дети усвоили.

Сказки являются популярным методом экологического образования, который достаточно подробно рассмотрен как с практической, так и с теоретической точек зрения [см. например 10; 12; 7]. В то же время диагностический потенциал экологической сказки используется крайне мало [4].

В данном исследовании анализировались сказки, собранные в рамках конкурса в проекте «По следам Маленького принца» [8]. Конкурс проводился в ноябре 2009 — марте 2010 года в Санкт-Петербурге. Всего было рассмотрено 139 текстов. Общий объем текстов 32213 слов. В среднем в тексте 232 слова, медиана — 176 слов. Самый короткий текст — 29 слов, а самый большой — 1705 слов.

Очевидно, что в конкурсе участвовали наиболее заинтересованные в его теме дети. При этом индивидуальная мотивация участия в конкурсе не может быть установлена точно (полностью добровольно, по рекомендации родителей, по настоянию учителя и пр.). Субъективная значимость экологических проблем, глубина их осмысления будут значительно различаться у разных авторов сказок. В рамках данного исследования это не является важным, так как предметом рассмо-

трения является конечный творческий продукт — сказка. Содержание сказки отражает особенности экологического сознания младших школьников, которое является продуктом разнообразных специально организованных и косвенных «посылов», получаемых ребенком. Таким образом, экологическое сознание младших школьников можно рассматривать как отражение коллективного экологического сознания общества.

Анализируя тексты сказок, мы ориентировались на два основных вопроса:

1. Каким содержанием представлена в сознании ребенка экологическая проблематика?

2. Какие экологические проблемы и пути их решения представлены в экологическом сознании школьников?

Анализ содержания сказок проводился в двух направлениях: контент-анализ и количественный анализ использованных слов. Для количественного анализа текст обрабатывался с помощью программы морфологического анализатора Mystem компании Яндекс [11]. Далее вручную выбирались слова-омонимы и подсчитывалась частота употребления существительных, прилагательных и глаголов. Наречия объединялись с однокоренными прилагательными, например, «красиво» и «красивый». В анализе использовались слова, которые появились в более чем 10 процентах текстов, то есть слово употреблялось в 15 или более сказках. Наиболее частотными словами оказались 51 имя существительное, 66 глаголов и 24 прилагательных и наречий.

Важным для понимания значимости слова в тексте является отличие абсолютной частоты встречаемости слова в анализируемом тексте от частоты его употребления в языке. Частота употребления слова в русском языке определялась по частотному словарю Национального корпуса русского языка (НКРЯ). Этот корпус текстов (объем — около 100 млн словоупотреблений) представляет современный русский язык периода 1950–2007 годов. (Частотный словарь представлен на сайте по адресу [dict.ruslang.ru.](http://dict.ruslang.ru)) [9].

В Приложении приведены частоты встречаемости слов и ожидаемые частоты. Ожидаемая частота — это частота встречаемости слова в НКРЯ, приведенная к размеру наших текстов, т. е. ожидаемое количество употреблений того или иного слова в тексте объемом 32213 слов (общий объем анализируемых сказок).

Экологическая проблематика в содержании сказок

Теперь рассмотрим, в какие экологические среды дети помещают своих сказочных героев? Из текстов сказок явно видно, что категория «экологический» однозначно отождествляется с миром природы. Так, среди 50 наиболее частотных существительных природные объекты встречаются 19 раз, а антропогенные — 4 раза («дом», «мусор», «завод» и «город»). Школьники очень редко помещают своих героев в антропогенную среду.

Как правило, сказочные события происходят либо в лесу, либо в какой-либо водной экосистеме (море, река, озеро). Слово «лес» употребляется практически в половине сказок, всего 273 раза, чаще чем слово «природа» — 48 сказок, 106 раз. Слово «вода» также является очень часто используемым (172 раза в 60 текстах). Водная среда также представлена словами «река», «берег», «море», «озеро». В сказках часто представлены такие среды и природные явления, как «земля» (42 текста), «небо» (17 текстов), «ветер» (17), «дождь» (17), «солнце» (17), «воздух» (22). В целом такое представление о природе можно назвать ландшафтным. Говоря о природе, в экологических сказках дети вспоминают о знакомых им естественных экосистемах — тех, которые окружают родной город. На выбор леса и воды в качестве места действия влияют и другие факторы — в волшебном лесу разворачиваются события многих известных сказок, немало из них связано и с водой. Кроме того, современный образ жизни все больше отдаляет детей от природы. Из городов исчезают парки и другие зеленые зоны, природа все больше отдалается от ребенка. Встреча с настоящим лесом, полем или заросшим прудом действительно становится для ребенка необычным, сказочным событием, которое запоминается надолго и далее находит отражение в творчестве ребенка.

Мир природы в сказках широко представлен и конкретными природными объектами. Среди наиболее часто упоминаемых объектов можно назвать «дерево», «птица», «зверь», «животное», «цветок», «рыба».

Особенности отношения младших школьников к природе хорошо иллюстрируют часто используемые прилагательные. Большинство из них имеет положительную эмоциональную окраску. На первом месте стоит слово «красивый» (65 раз в 48 текстах), демонстрирующее преобладание эстетического характера отношения. Кроме этого, эстетический аспект поддерживает слово «прекрасный».

Это согласуется с данными, полученными другими исследователями [2; 14; 13]. Большинство прилагательных носят положительную или нейтральную окраску.

Среди отрицательно окрашенных прилагательных появляются «плохой» и «грязный», которые являются достаточно предсказуемыми для описания экологических проблем и жанра экологической сказки.

В списке часто встречающихся глаголов достаточно мало слов, отражающих специфику экологической темы сказок. Наиболее сильно от ожидаемой частоты отходят глаголы «загрязнять», «беречь» и «погибать». Среди других действий, связанных с жизнью, можно увидеть слово «спасать» — встречается в 25 текстах, в 15 раз чаще, чем в НКРЯ и слово «любить» — 29 текстов, в 3,4 раза чаще, чем в НКРЯ. Еще несколько глаголов можно отнести к группе витальных слов, это действия, связанные с жизненными функциями организмов: «расти», «жить», «есть» и «пить». Следует отметить, что слов, отражающих восприятие окружающего мира, совсем немного, а те, что есть, имеют зрительную модальность: «увидеть», «посмотреть» и «видеть», «смотреть». Зрительное восприятие служит основой эстетического отношения к природе. Достаточно ярко проявляется и когнитивный аспект в словах «знать», «узнавать», «понимать», «подумать». Преобладание этих двух групп глаголов также согласуется с выводами других исследователей. В младшем школьном возрасте происходит переход от созерцания окружающего мира к его познанию.

Любопытно, насколько отличаются среды в созданных детьми экологических сказках от тех, которые они получают с экранов телевизоров. Последние нередко происходят в городской или какой-либо футуристической среде — например, Человек-паук или Футурама. В экологических сказках детей городская среда или будущее практически игнорируются. Чем это вызвано? Может, тем, что детям действительно не хватает природы? А может, природа и среда повседневной жизни ребенка представлены в его сознании раздельно, и для действий в той и другой существует раздельный свод правил?

Экологические проблемы и пути их решения в содержании сказок

Конкретные экологические проблемы явно описаны в 70 % сказок. Упомянутые детьми проблемы представлены в Таблице 1. Наиболее часто встречающейся в сказках экологической проблемой является

замусоривание природы человеком. В подавляющем большинстве случаев дети имеют в виду бытовой мусор, который туристы или отдыхающие оставляют в лесу (реже на берегу водоема). В качестве проблемы замусоривание выделено в 29 сказках, а слово «мусор» упоминается в 39 текстах. Даже если замусоривание не являлось основным сюжетным элементом сказки или конкретно сформулированной проблемой, мусор фигурировал как источник другой проблемы (например, «ежик поранил лапку»).

Как правило, в сказках с проблемой «замусоривание» авторы одновременно упоминают и обламывание веток туристами, и нанесение различных обид животным, и разжигание костров. Вероятно, что все эти четыре стереотипных экологических проступка сообщаются детям вместе, например, в рамках одного занятия или урока. Не так часто экологические занятия в начальной школе проводит педагог, прошедший повышение квалификации в области экологического образования. Вследствие этого учитель будет транслировать детям сообщения, которые когда-то усвоил сам на ранних этапах развития экологического (природоохранного) образования, проблемная часть которого во многом и сводилась к усвоению простых правил поведения в природе. То же можно сказать и про домашнее экологическое просвещение.

Загрязнение среды заводами и/или машинами чаще всего представлено в сюжетах сказки без сопровождения другими проблемами. Загрязнение упоминается в общем виде («стали загрязнять реку», «отравляют воздух»). Существительное «завод» фигурирует в 16-ти сюжетах, глагол «загрязнять» — в 15-ти, а прилагательное «грязный» — в 22 сказках.

В результате загрязнения и замусоривания природа или отдельные ее объекты погибают. Этот глагол фигурирует в 24 сказках и упоминается в 42 раза чаще, чем в НКРЯ.

Более масштабные экологические проблемы (опустынивание, глобальное потепление, уничтожение среды обитания) получили мало внимания авторов сказок, что также не удивительно. Традиционная практика экологического образования дошкольников и младших школьников в России ориентирована в большей степени на «привитие любви к природе» и индивидуальные действия, которые, разумеется, легче обратить именно к природе и ее отдельным объектам.

Таблица 1

Экологические проблемы, отраженные в детских экологических сказках

Проблема	Количество сюжетов
Замусоривание природы	29
Вырубка леса, обламывание веток деревьев туристами, вытаптывание растений	24
Загрязнение среды заводами и/или машинами	23
Травмирование животных и издевательства над ними, охота	16
Разведение в лесу костров, неосторожное обращение с огнем	15
Опустынивание	3
Глобальное потепление	2
Уничтожение среды обитания животных для создания инфраструктуры	2
Атомная энергетика	1

Если экологические проблемы были обозначены в 70 % всех сказок, решения этих проблем были представлены только в 19 % (в Таблице 2).

Таблица 2

Решения экологических проблем, предложенные детьми в сказочных сюжетах

Решение	Количество сюжетов
Индивидуальные действия («убрали мусор», «повесили плакат», «потушили костер»)	22
Возврат к первобытному образу жизни («стали жить, как предки»)	2
Установка фильтров и очистных сооружений на заводах	2
Вторичная переработка	1
Использование биологических методов борьбы с вредителями	1

Анализ частоты встречаемости слов выявил наиболее распространенные «решения», предлагаемые детьми: «любить» (природу) — в 29 сказках; «думать» (о природе) — в 26 сказках, «беречь» — в 24 сказках, «думать» —???

Обращает на себя внимание существенное различие между количеством сюжетов с проблемами и теми, в которых предложены и/или реализованы решения. Характерна и поляризация решений — они либо очень конкретны («посадить дерево», «собрать мусор»), либо в высшей степени абстрактны — «нужно любить природу», «нужно беречь лес», «надо думать о природе». Такая поляризация естественна для младших школьников. Отсутствие достаточного количества решений экологических проблем может отражать особенности экологического образования и просвещения, для которого по-прежнему характерна значительная доля алармизма и ориентации на описание многочисленных экологических проблем.

Сюжетный контекст экологических проблем в детских сказках

Большинство сказок укладываются в представленные ниже пять основных сюжетных линий. Среди остальных сказок преобладают описания ситуаций, забавных случаев или тексты, содержащие художественное описание природы.

«Преступление и наказание» (29 сюжетов)

«Природе было так хорошо без человека — и вот он пришел, нарушил ее законы — природа рассердилась и покарала человека — выжили только «экологические праведники» (или все, но осознали несправедливость своих действий) — теперь пытаемся жить по-новому».

Это — сюжет-предупреждение, своеобразный экологизированный вариант библейской истории о Содоме и Гомморе.

Приведем несколько характерных цитат:

«Только лесные жители могли противостоять стихии и остаться невредимыми».

«Окутанные пламенем, приземлились они на гору гномов, проникли в город и подожгли его. От пожара ледник стал таять и затопливать все вокруг. Наступило глобальное потепление».

«Пришли звери к плотине и напали на людей. Теперь уже люди испугались и бросились наутек. А животные разрушили плотину, и у них снова стало много воды. И зажили они как прежде в добре и согласии».

«Мне голос был» (14 сюжетов)

Данный сюжет можно рассматривать как более «мягкую» разновидность предыдущего. Продолжая библейские аналогии, его можно сравнить с «Откровением Иоанна Богослова». Авторам таких сказок

не хочется допустить, что человечество постигнет печальная участь, поэтому неблагоприятный ход событий описывается в виде предупреждения, которое является в виде:

- сна (глагол «просыпаться» использован в 22 сказках),
- рассказа какого-либо героя сказки (глагол «рассказывать» использован в 37 сказках),
- путешествия во времени или перемещении в волшебную страну (глагол «оказаться» используется в 15 сказках).

«На следующий день я пришла в школу и всем рассказала про свой сон».

«Когда мальчик проснулся, то он не мог никак забыть этот сон. Он очень на него повлиял, этот сон изменил его внутренний мир. Витька решил, что никогда не будет себя плохо вести на улице и обязательно возьмется за учебу».

Можно предположить, что такой сюжет — «оволшебненный» пересказ ребенком типичного занятия по экологической тематике. Педагог рассказывает ребенку о красоте родной природы (чистоте горного воздуха, просторах Балтийского моря и пр), а потом, работая на контрасте, показывает, как плохо влияет на нее деятельность человека. Звучит грозное предупреждение. Обсуждение конкретных решений либо кажется педагогам слишком сложным для младших школьников, либо на них не остается времени. Логика все равно требует действий, и наиболее сообразительные дети домысливают: «надо перестать...»

«Делай как я» (14 сюжетов)

Сюжет выглядит так: «Что-то было плохо, я смог это исправить. Если так поступит каждый, все сможет измениться к лучшему».

«Дубок подумал: “Если каждый человек на Земле посадит дерево, то наша планета будет всегда зеленой”».

«Жители воевали и сажали, несмотря на все трудности. Потому что знали, что если они сделают все, как посоветовал волшебник, они спасут будущее своего городка».

Сюжет отражает усвоенный ребенком популярный экологический посыл «если каждый сделает для природы что-то малое, вместе у нас получится очень многое».

«Мудрый совет» (10 сюжетов)

Люди (как правило, по неведению) делали что-то плохое, но потом мудрый герой направил их на путь истинный. Они осознали свои ошибки и теперь исправляются.

«Тогда звери решили спросить у рака, как им быть? Рак подумал и сказал, что надо объединиться всем вместе».

«Выслушав зверька, ребята поехали домой, смастерили щит и написали красной краской: “Берегите природу!” На следующий день они поставили этот щит рядом с родником».

«Волшебник посоветовал жителям вырыть по всему городку ямы и посадить волшебные семена из коробок, которые он пришлет по глубинной почте».

Возможно, в том сюжете отражаются размышления детей о том, что же заставит людей изменить свой образ действий. Действительно, это может быть либо эмоциональное потрясение (см. следующий сюжет), либо призыв неоспоримого авторитета.

«Люди, одумайтесь!» (23 сюжета)

Как и предыдущий сюжетный вариант, эти сказки могут отражать попытку детей осмыслить, как можно побудить человека измениться. Часто это происходит вследствие какого-либо эмоционального шока, например, столкновения со страданиями какого-либо живого существа, разрушение какой-либо природной красоты:

«Опомнись, Человек! Ведь ты — венец природы!

В руках ты держишь хрупкой жизни нить».

«ЛЮДИ! Этот медвежонок и многие другие животные могут дожидаться помощи только от нас — ЛЮДЕЙ».

«Так бывает не только с кувшинками, ведь люди не всегда помнят, что на земле есть другие существа с чувствами и эмоциями...»

«На следующий день у цветка остановилась девочка, она хотела помочь, но было поздно. Девочка грустила и заплакала, ведь лепестки цветочка больше не тянулись к солнышку и не радовались жизни».

Выводы

Категория «экологическое» представлена в сознании детей миром природы. А природа, в свою очередь, чаще всего понимается как естественный ландшафт. Природа — это лес и речка. Среда обитания самих детей — город — практически не представлена в коллективном экологическом сознании.

Помимо мира природы как такового к категории «экологическое» дети причисляют и проблемы взаимодействия человека и природы. Взаимодействие это носит непосредственный характер (человек в природной среде).

Главными проблемами природной среды младшие школьники считают замусоривание естественных ландшафтов и нанесение прямых повреждений природным объектам, загрязнение среды заводами и машинами.

Характерной особенностью коллективного экологического сознания является преобладание проблем над решениями. Является ли это характерной особенностью данного возраста или недостатком сложившейся системы экологического образования, чрезвычайно важно и требует дальнейшего исследования.

Если отношение к природе носит положительный характер и чаще всего основано на эстетическом компоненте отношения, то деятельность человека чаще всего оценивается отрицательно.

Приложение. Частотность слов

Первая цифра обозначает количество употребления данного слова. Вторая, в скобках — ожидаемую частоту (сколько раз данное слово появится в тексте длиной 32213 слова, рассчитывается по частотному словарю НКРЯ). Последняя цифра обозначает количество текстов, где использовано слово. Для прилагательных ожидаемая частота не рассчитывалась, так как с прилагательными были объединены наречия.

Существительные

лес 273 (5,7) 68	берег 47 (4,4) 28	город 32 (15,9) 19
человек 213 (76,3) 67	год 37 (87,6) 28	ребенок 38 (18,7) 18
вода 172 (12) 60	рыба 47 (2,4) 26	растение 23 (2,6) 18
день 93 (31,3) 50	место 51 (25,1) 24	мир 29 (Н/Д) 17
природа 106 (4,6) 48	травы 39 (2,3) 24	ветер 22 (3,8) 17
дерево 93 (4,6) 47	утро 27 (7,7) 23	солнце 22 (4,2) 17
дом 72 (21,1) 46	речка 45 (0,8) 22	небо 22 (4,8) 17
земля 95 (13,2) 42	воздух 36 (5) 22	свет 21 (Н/Д) 17
птица 64 (2,5) 41	сказка 30 (1,5) 22	дождь 21 (2,2) 17
мусор 84 (0,6) 39	пора 24 (9,8) 22	вечер 20 (8,4) 17
зверь 83 (1,3) 38	глаз 27 (22,2) 21	рука 20 (31,2) 17
друг 94 (21,5) 36	мама 56 (8,2) 20	завод 25 (4,8) 16
река 97 (3,7) 35	житель 29 (2,7) 20	слово 23 (26,3) 16
животное 54 (2,5) 34	помощь 26 (8,4) 20	путь 22 (9,6) 16

жизнь 41 (37,2) 34	беда 24 (2,2) 20	имя 18 (9,8) 16
цветок 95 (3,3) 30	море 76 (4,1) 19	рыбка 81 (0,4) 15
время 46 (53,5) 29	озеро 51 (1,5) 19	история 20 (12,1) 15

Глаголы

быть 494 (328,6) 119	начинать 47 (10,8) 28	собирать 30 (4,1) 21
жить 177 (19,8) 99	отвечать 43 (7,9) 28	отправляться 27 (1,1) 21
становиться 186 (13,4) 83	делать 42 (19,5) 28	попадать 26 (3,2) 21
приходить 66 (8) 52	находить 34 (9,6) 26	смочь 22 (7,1) 18
увидеть 85 (11,8) 51	спасать 31 (1,9) 25	забывать 21 (3,7) 18
решать 69 (6,2) 51	оставаться 31 (11,9) 25	подумать 21 (8,2) 18
мочь 94 (82) 48	вернуться 34 (8,2) 24	уходить 19 (7,3) 18
понимать 65 (20,7) 44	замечать 31 (3,9) 24	побежать 26 (1,5) 17
пойти 68 (15,9) 39	погибать 29 (0,7) 24	построить 25 (3,2) 17
сказать 67 (65,1) 38	беречь 25 (0,6) 24	услышать 20 (4,3) 17
рассказывать 57 (7,7) 37	проходить 27 (8) 22	посмотреть 27 (8,4) 16
помогать 55 (6,1) 36	просыпаться 26 (0,9) 22	пить 23 (5,3) 16
знать 64 (Н/Д) 35	звать 26 (3,5) 22	подходить 22 (4) 16
спрашивать 50 (7) 31	расти 33 (3,5) 21	узнавать 26 (3,7) 15
идти 47 (Н/Д) 31	взять 25 (14,2) 21	бежать 22 (3,7) 15
любить 42 (12,6) 29	говорить 33 (49,4) 20	оказываться 21 (6) 15
хотеть 41 (27,8) 29	стоять 21 (16,6) 20	загрязнять 20 (0,2) 15
появляться 37 (4,2) 29	приносить 24 (2,6) 19	есть 20 (2,3) 15
давать 40 (Н/Д) 28	встречать 23 (3,7) 19	происходить 19 (8,8) 15
сделать 42 (20,8) 27	выходить 22 (7,7) 19	ходить 18 (7,9) 15
думать 38 (21,7) 26	смотреть 22 (14,3) 19	оставлять 17 (4,7) 15
видеть 35 (22,3) 26	случаться 20 (2,3) 19	упасть 16 (2,8) 15

Прилагательные

красивый 65/48	зеленый 38/24	живой 26/21
маленький 95/42	хороший 34/24	новый 26/18
большой 67/39	нужный 31/24	старый 21/18
чистый 63/31	сильный 28/24	добрый 21/16
далекий 53/30	веселый 32/23	теплый 19/16
лесной 49/30	огромный 27/23	разный 18/16
прекрасный 41/29	долгий 40/22	страшный 19/15
плохой 31/25	грязный 31/22	белый 16/15

Е. И. Чердымова

Экологическое сознание дошкольников: анализ состояния

Проблема взаимодействия человека и природы, а также воздействия человеческого общества на окружающую среду стала очень острой и приняла огромные масштабы. Это означает, что экологическая проблема встает сегодня не только как проблема сохранения окружающей среды от загрязнения и других отрицательных влияний деятельности человека на Земле, она вырастает в проблему предотвращения стихийного воздействия людей на природу, в сознательно, целенаправленно, планомерно развивающееся взаимодействие с нею. О недостаточной эффективности экологического образования в частности и экологизации мирового образовательного пространства в целом позволяет судить тот факт, что за последние два-три десятилетия не произошло существенных улучшений в сфере взаимоотношений человека и природы, практически ни одна из масштабных экологических проблем современности на сегодня не решена, а количество природных и техногенных катаклизмов принимает угрожающий для человека характер. [9, с. 8]

Преодоление экологического кризиса требует формирования такого сознания у людей, такого отношения к природе и человеку (т. е. к себе и другим людям), в основе которых должно лежать осознание того, что человек не противостоит природе [9, с. 23].

Таким образом, сложившаяся в мире сложная экологическая обстановка и низкий уровень экологического сознания населения диктуют необходимость более настойчивого совершенствования экологического образования и просвещения.

Следовательно, встает проблема изучения экологического сознания как психологического явления, а также разработки методов психологической диагностики и формирования экологического сознания.

Анализ концепций Г. В. Акопова, В. М. Бехтерева, Ф. Е. Василюка, Л. С. Выготского, В. П. Зинченко, А. Н. Леонтьева, А. В. Петровского и др. позволил определить различные подходы к определению и описанию уровней сознания [1, 2, 4, 5, 8, 12, 15]. В качестве логического ядра определения категории «сознание» А. В. Петровский полагает такую «базисную категорию», как «образ», а оформляющими категориями — «действие», «мотив», «взаимоотношения», «переживание», «субъект» [15, с. 281]. В. Вундт определяет сознание как «сумму осознаваемых нами состояний». Сознание по В. Вундту

представляет собой «некоторое содержание (знание) и его организацию (схему), причем сама схема может не осознаваться» [3, с. 8–24]. Близкую к вышеобозначенной конструкцию сознания находим у Л. С. Выготского. Он связывает сознание со смысловым строением, которое, в свою очередь, определяется отношением к внешнему миру. [4, с. 156–167]. Двойственность (бинарность) строения сознания по Л. С. Выготскому (системная и смысловая структура) интерпретируется Д. Б. Элькониным как структура психических процессов: восприятия, памяти, мышления и т. д. (системность — и обобщение), как главная функция сознания (смысловая структура) [24, с. 28]. Обозначение последней структуры находим также у С. Л. Рубинштейна. Он, в частности, отмечает, что «... будучи выражением субъекта и отражением объекта, сознание — это единство переживания и знания» [18, с. 13]. Таким образом, мы вновь находим бинарную структуру сознания, выражающего процесс «осознания человеком окружающего мира и самого себя» [17, 18, 19]. Один из подходов к изучению смысловых компонентов сознания был разработан А. Н. Леонтьевым: «Сознание должно быть психологически раскрыто в его собственной характеристике. Оно должно быть понято не только как знание, но и как отношение, как направленность [12, с. 265]. Здесь позиция А. Н. Леонтьева тесно смыкается с точкой зрения В. Н. Мясищева. Таким образом, понятие сознания вновь характеризуется бинарной структурой, выраженной В. Н. Мясищевым следующим образом: «В понятие сознания входит как знание, «осознание» объектов внешнего мира, так и отношение человека к осознаваемым объектам» [13, с. 13]. Вторая характеристика сознания — отношение, очевидно не всегда и не в полном объеме «осознаваема» — и ее непосредственное исследование требует иных средств. Однако изучение первой, вполне осознаваемой характеристики, весьма часто дает возможность оценить также систему отношений. [1]

В психологическом словаре [16] сознание определяется как высший уровень психического отражения, присущий только человеку и эмпирически проявляющийся в совокупности чувственных и умственных образов. Более конкретно, как «отношение к миру со знанием», определяется сознание в другом психологическом словаре [10]. Как видим, в приведенных определениях противопоставлены две стороны сознания, а именно: процессы сознания (внимание, память, аффект и т. д.) и содержание сознания (если отношение понимать как «осознанное бытие»).

При анализе уровней сознания Ф. Е. Василюк использует схему «диалога» установок: наблюдатель (субъект) — наблюдаемый (объект) и таким образом выделяет 4 состояния: субъект—субъект (рефлексия); субъект—объект (сознавание); объект—субъект (переживание); объект—объект (бессознательное) [5, С. 27–37]. В. А. Ганзен и А. А. Гостев различают «актуальное сознание, под которым подразумевается прохождение определенного психического содержания через фокус сознания, и потенциальное сознание — запас содержаний психического, который всегда присутствует в памяти в любой момент актуального сознания и при определенных условиях может стать фактом последнего (проблематика неосознаваемого психического)» [6, С. 12–21]. В этой схеме, напоминающей поля темного и ясного сознания В. М. Бехтерева, помещаются попарно все уровни сознания по Ф. Е. Василюку: актуальное сознание — рефлексия и сознавание; потенциальное сознание — переживание и бессознательное.

Проведенный анализ структуры сознания показал, что большинство авторов в структуре индивидуального сознания выделяет четыре основные психологические характеристики: совокупность знаний; различение субъекта и объекта; целеполагание деятельности; отношение к миру, другим людям, себе. Последнее обычно включается в состав эмоциональных переживаний. Однако возможно рассматривать сознание — отношение и как смысл действительности, отраженной в сознании человека, или как отношение в обобщенном значении В. Н. Мясищева [13]. Сознание также рассматривается как единство всех психических процессов, состояний и свойств личности, т. е. как высшая интегрирующая форма психики. Такой подход находит свое естественное обобщение в понятии «групповое сознание» [1].

В современной психологии под сознанием понимается высшая, интегрирующая форма психики, заключающаяся в отражении, целеполагании и конструктивно-творческом преобразовании действительности. Как в процессе отражения, так и в процессе конструктивно-творческого преобразования участвуют все психические процессы человека (восприятие, память, мышление, воображение), в результате чего формируется система знаний о мире, которая, в свою очередь, находит выражение в деятельности, в поведении. Все эти процессы сопровождаются многообразными отношениями человека (эмоциональными, волевыми и др.), которые обеспечивают сознанию его субъективность и пристрастность [1].

Экологическое сознание — это сознание, но имеющее свою специфику, направленность, связанную со своеобразием отражения мира природы и конструктивно-творческим его преобразованием.

Рассмотрев вышеуказанные теории, мы можем сделать вывод о том, что, повышая уровень развитости экологических знаний, мы «автоматически не переходим» к экологически грамотному поведению.

Следовательно, возникает необходимость выявления такого компонента экологического сознания, который наиболее эффективно мог бы «высвечивать» переход экологических знаний к экологическому поведению личности.

Элементарный уровень экологического сознания формируется уже в дошкольном возрасте, главным образом в процессе игровой деятельности и общении со взрослыми. В школьном возрасте сознание развивается на основе учебной, общественной, трудовой деятельности, под определяющим вниманием возрастающих требований жизни, коллектива, общества. Именно детский сад и школа обеспечивают целенаправленное, систематическое, планомерное, разностороннее, содержательное воздействие общества на детей. Вместе с тем, на ребенка огромное влияние оказывает семья, а также литература, радио, кино и театр. В дальнейшем строение экологического сознания усложняется, образующие сознание познавательные процессы дифференцируются и совершенствуются, образуя сложную структуру, — предметный мир отражается во все более обобщенном и абстрагированном виде, более полно и глубоко.

Дошкольное экологическое образование закладывает основы духовного развития личности, основанной на любви к природе, нормы и правила поведения в окружающей среде, этические принципы отношения к природе, формирует базовую систему ценностей и нравственное отношение личности к окружающему миру.

Развитие дошкольного экологического образования в регионах России идет различными путями: стихийным, системным и смешанным, причем второй путь является, по мнению Н. А. Рыжовой, наиболее эффективным с точки зрения включения дошкольной ступени в систему непрерывного экологического образования.

Н. А. Рыжова в систему экологического образования в дошкольных учреждениях включает следующие взаимосвязанные компоненты: экологизация различных видов деятельности детей, экологическое просвещение родителей, подготовка и переподготовка педагогических кадров, экологизация развивающей предметной

среды, оценка окружающей среды, координация работы с другими учреждениями [20, 21].

В работах С. Н. Николаевой определена общая направленность обучения как системы эколого-педагогической работы с дошкольниками в каждой возрастной группе. С. Н. Николаева отмечает, что начало становления экологического мировоззрения приходится на период дошкольного детства, когда впервые закладываются основы миропонимания и практического взаимодействия с предметно-природной средой. Н. Ф. Виноградовой, Г. Г. Ивченко, Л. В. Моисеевой, Л. П. Симоновой, Н. А. Плешаковым, Т. В. Потаповой созданы программы курсов по ознакомлению детей 6–7 лет с природным окружением. Общей чертой этих программ является интегративный подход и направленность их содержания на достижение экологической образованности дошкольников, становлению у них научно-познавательного, эмоционально-нравственного, практически-деятельностного отношения к окружающей среде и к своему здоровью на основе единства чувственного и рационального познания природного и социального окружения человека.

В работах А. В. Гагарина, В. П. Голова, С. Д. Дерябо, А. В. Ивашенко, Н. Н. Захлебного, В. И. Панова, И. Т. Суравегиной, В. А. Ясвина отмечается, что на этапе дошкольного возраста необходимо и возможно экологизировать педагогический процесс, тем самым способствовать развитию экологического сознания личности дошкольника [7; 9; 11; 14; 22; 23; 25].

Экологическое сознание — психологический феномен. Для психологии экологическое сознание — это феномен динамический и даже эволюционный, для которого характерны относительность существования и относительность определения [9, с. 49].

В. И. Панов справедливо отмечает, что для психологии экологическое сознание есть феномен развивающийся, который имеет в своей основе возможность к появлению и развитию. Поэтому как объект психологии экологическое сознание может быть предметом диагностики его наличия или отсутствия и предметом целенаправленного формирования [14].

Вопросы наличия и формирования экологического сознания, а также его типологии зависят от содержания, которое мы вкладываем в само это понятие. Исследователи экологического сознания дают ему разные определения. Однако если говорить о психологии экологического сознания, то разработка его типологии, особенностей

формирования у разных субъектов (общностей, индивидов), методов его диагностики, коррекции и формирования самым существенным образом зависят именно от определения экологического сознания и как предмета исследования [14].

Нами проанализированы подходы известных отечественных ученых, которые рассматривают экологическое сознание:

— как совокупность: представлений (как индивидуальных, так и групповых) о взаимосвязях в системе «человек—природа» и в самой природе; субъективного (личностного) отношения человека к миру природы; соответствующих стратегий и технологий взаимодействия человека с миром природы; жизненных ценностей этического плана, диктующих необходимость ценностей экологизированных (С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин);

— как сознание конкретного учащегося, т. е. в актуальной его форме, в которой структурные компоненты экологического сознания содержат в себе признаки разных его типов (антропоцентрического, экоцентрического и иных) (А. В. Гагарин);

— как интегративное образование личности, структурно представленное совокупностью элементов, которые можно объединить в основные группы, отражающие аспекты: когнитивный, или интеллектуально-познавательный; перцептивно-аффективный и эмоционально-волевой; мотивационно-поведенческий; ценностно-ориентационный (В. И. Панов, А. В. Иващенко, А. В. Гагарин);

— как непрерывно меняющуюся совокупность чувственных и мысленных образов, непосредственно отражаемых в аналитически создаваемых категориях и явлениях, непосредственно фиксирующих индивидуальный либо общественный экологический опыт, который предвосхищает экологическую практику (В. А. Скребец) и др.

На основе проведенного анализа структуры сознания, подходов к исследованию экологического сознания и концепции I. Ajzen и M. Fishbein нами разработана модель «Запланированное экологическое поведение», в которой рассматриваются такие компоненты, как: экологическая установка к поведению; субъективная экологическая норма; воспринятый эколого-поведенческий контроль; поведенческое намерение, относительно действий в природной среде и показана их взаимосвязь с экологическим поведением личности. В основу разрабатываемой концепции формирования экологического сознания дошкольников положена структурно-функциональная

модель экологического сознания личности, которая «высвечивает» переход экологических знаний к экологическому поведению.

В структуре индивидуального экологического сознания мы выделяем четыре основных психологических компонента: совокупность экологических знаний; отношение к миру природы (экологическое отношение), экологические установки и экологическое намерение.

Экологическое знание мы понимаем как результат процесса познания окружающей природной среды, отражающий ее в экологическом сознании человека в виде представлений, понятий, суждений, гипотез, теорий, принципов, законов, закономерностей и т. д.

Экологическое отношение — интериоризированная система рефлексивных связей субъекта с природными объектами или явлениями, основанная на способности к мысленному отражению своих чувств, позиций, мнений относительно природных объектов и действий в природной среде.

Экологическая установка — готовность, предрасположенность личности к восприятию будущих событий и действиям в природной среде в определенном направлении; обеспечивает устойчивый целенаправленный характер протекания соответственной деятельности в природной среде и служит основой целесообразной избирательной активности человека в мире природы.

Экологическое намерение — сознательное стремление завершить экологическое действие соответственно намеченной программе, направленной на достижение предполагаемого результата. Это особое функциональное образование психики, возникающее в итоге акта целеполагания и предполагающее выбор соответственных средств, коими человек собирается достичь поставленные цели. В условиях ожидания осуществления сложных, длительных, непривычных или трудных действий намерение выступает как момент внутренней подготовки к их исполнению и наиболее эффективно прогнозирует экологическое поведение.

Исследуя экологические знания, экологические отношения, экологические установки и экологическую направленность личности, мы определяем уровень развитости экологического сознания личности дошкольника в целом. Исходя из структуры экологического сознания, мы разработали содержательные критерии, позволяющие определить уровни развитости экологического сознания дошкольников.

Высокий уровень развитости экологического сознания дошкольников:

Знания: у дошкольников имеются системные экологические знания, и освоенные закономерности распространяются на познание природных объектов. Дошкольники рассматривают природные объекты в закономерных связях. Знают принципы, правила и нормы отношения к природе, различают специфику причинно-следственных связей между конкретными действиями человека в природе. Дошкольники способны видеть не только прямые, но и обратные экологические связи, не только ближайшие, но и отдаленные последствия производимых в природе изменений.

Отношение: дошкольники выражают эмоциональное отношение к природе, способны испытывать разнообразные чувства по отношению к природным объектам и явлениям, выражают их посредством эмоций. Дошкольники умеют видеть, сопереживать, созерцать, наслаждаться красотой природы.

Установки: у дошкольников имеются устойчивые мотивация, убеждения, потребности, интересы, стремления, установки, направленные на познание и сохранение природы.

Намерение: дошкольники проявляют творческие способности в решении экологических проблем, могут прогнозировать последствия выполняемой экологической деятельности. Проявляют устойчивую потребность в творческой самореализации по решению экологических проблем.

Средний уровень развитости экологического сознания дошкольников:

Знание: дошкольники устанавливают закономерные связи между природными объектами и явлениями. Они способны на основе существенных особенностей природных объектов проводить начальные обобщения: видовые, родовые. У дошкольников появляются обобщенные экологические знания.

Отношение: дошкольники эмоционально отзывчивы к объектам природы, доброжелательны к природе, проявляют интерес (но не системный) к животным, растениям, явлениям природы. У дошкольников имеются положительно ориентированные эмоции от общения с природой и негативное восприятие наносимого ей ущерба.

Установки: у дошкольников имеются недостаточно глубокие установки о нормах и правилах экологического поведения и деятельности в природной среде. Экологические впечатления отражаются в творчестве, играх, общении. Дошкольники в достаточной степени владеют умениями и навыками экологически грамотной организации труда.

Намерение: у дошкольников проявляется желание участвовать в экологической деятельности, имеется опыт природоохранительной деятельности, заботы о природе. У дошкольников проявляется активность, самостоятельность, ответственность по отношению к объектам природы. Экологическая деятельность выполняется точно, без особых затруднений. Проявляется потребность в экологических знаниях и умениях. В достаточной степени имеется экологическая направленность экологического поведения. Имеется неустойчивая ситуативная потребность в самореализации по решению экологических проблем.

Низкий уровень развитости экологического сознания дошкольников:

Знание: у дошкольников узкие неадекватные экологические знания, частые заблуждения по поводу природных объектов или явлений. Познавательный интерес появляется при помощи взрослых. У дошкольников отсутствуют полнота и глубина экологических знаний, интерес к познанию взаимосвязей природы и общества, но проявляется интерес к экологическим проблемам как новым явлениям. Дошкольники в недостаточной степени осознают необходимость охраны природы.

Отношение: у дошкольников отсутствуют позитивные чувства и эмоции по отношению к объектам природы. Интерес к экологической деятельности отсутствует; проявляется незначительная эмоциональность. Впечатления отражаются в разных видах экологической деятельности при напоминании со стороны взрослых или других людей.

Установки: у дошкольников поведение в природной среде безразличное и равнодушное. Имеются слабые знания о нормах и правилах природоохранного поведения, критериях оценки состояния природной среды. Дошкольники недостаточно владеют умениями и навыками бережного отношения к природной среде.

Намерение: у дошкольников желание участвовать в экологической деятельности отсутствует. Появляются неосознанные разрушительные экологические действия. Ценностные отношения к природе не проявляются. Дошкольниками выполняются задания экологической направленности, но без желания. В действиях преобладают стереотипные формы.

Результатом сформированности определенного уровня экологического сознания является экологическое поведение. Как и экологическое сознание, экологическое поведение всегда является строго

индивидуальным, отражающим неповторимые особенности ребенка. Экологическое поведение определяется, с одной стороны, уровнем и особенностями экологического сознания, а с другой — необходимостью удовлетворения потребностей человека.

В эмпирическом исследовании нами использовалась целевая выборка, строящаяся по принципу принадлежности респондентов к группе людей, интересующих исследователя. В исследовании приняли участие воспитанники детского сада № 119 г. Самары, а также дети группы дошкольной подготовки школ № 3, № 78, № 92. Итого дошкольников — 342 человека. В исследовании дошкольников 5–6 лет нами применялись следующие методики: «Исследование уровня развитости экологических знаний»; «Нравится — не нравится», направленную на исследование уровня развитости экологического отношения; «Определение уровня развитости экологических установок»; «Определение уровня развитости экологического намерения».

Анализируя результаты, полученные в ходе исследования уровня сформированности экологического сознания дошкольников, мы видим, что в структуре экологического сознания наибольшую сформированность имеет компонент «экологическая установка» — высокий уровень развитости — 50,6 %. Тогда как у компонента «экологические знания» высокий уровень развитости составляет 27,5 %. Для обследованных дошкольников свойственно оперирование как элементарными объективными знаниями, основанными на научной информации, так и субъективными, почерпнутыми из личного опыта.

Проранжировав результаты высокого уровня развитости компонентов экологического сознания, мы получим следующие позиции: «экологические установки», «экологическое отношение», «экологическое намерение», «экологические знания» (50,6 %, 35,2 %, 32,4 % и 27,5 % соответственно). В целом высокий уровень развитости экологического сознания составляет 29,6 %.

Для того чтобы выявить взаимосвязь между каждым компонентом экологического сознания — знание, отношение, установка, намерение с экологическим сознанием — нами были проведены расчеты с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Значимая взаимосвязь выявлена между экологическим сознанием и экологическим намерением ($r_s=0,839$, корреляция значима на уровне 0,01); чуть меньше значимость между экологическим сознанием и экологическим отношением ($r_s=0,641$, корреляция значима на уровне 0,01); следующее по значимости между экологиче-

ским сознанием и экологической установкой ($r_s=0,447$, корреляция значима на уровне 0,05) и взаимосвязь между экологическим сознанием и экологическими знаниями ($r_s=0,431$, корреляция значима на уровне 0,05).

Рассмотрев структуру экологического сознания, а также перспективы его развития, мы видим, что в настоящее время единственная альтернатива стихийному формированию экологического сознания — это его разумное целенаправленное формирование. Все более ясной становится необходимость усиления воздействия на экологическое сознание личности, формирование каждого компонента экологического сознания, что является прерогативой процесса экологического образования и воспитания.

Экологическое сознание в развитом виде формируется на основе познания детьми законов целостности природной среды и тех законов, которые должны обусловить человеческую деятельность в целях сохранения жизнепригодного состояния природы, то есть на основе экологического образования и воспитания, которые только в том случае окажут заметное воздействие на образ действий человека, если охватят как рациональную, так и эмоциональную его сферу, если научные доводы взволнуют ребенка и будут им восприняты как собственные, только тогда станет возможным убеждение, которое всегда сугубо лично.

Литература

Абашкина Е.В. Эпидемиология нервно-психических расстройств у детей в зоне экологического неблагополучия в Забайкалье (город Балей): автореф. дис. ... канд. мед. наук. Чита, 2002. 26 с.

Агаджанян Н.А., Гомбоева Н.Г. Адаптация, экология и здоровье населения различных этнических групп Восточного Забайкалья: науч. издание. Новосибирск: Изд-во СО РАН; Чита: Изд-во ЗабГПУ, 2005. 152 с.

Акопов Г.В. Психология сознания: Вопросы методологии, теории и прикладных исследований. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. 272 с.

Александров Ю.И. Системная психофизиология / Психофизиология. Учебник для вузов // Под ред. Ю.И. Александрова. СПб.: Питер, 2001. С. 263–324.

Александров Ю.И., Александрова Н.Л. Субъективный опыт и культура. Структура и динамика // Психологический журнал Высшей школы экономики. 2007. Т. 4. № 1. С. 3–46.

Александрова Л.А. Психологические ресурсы адаптации личности к условиям повышенного риска природных катастроф: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2004.

Алишев Б.С. Некоторые проблемы системного взаимодействия личности с миром: психологический аспект // Системные исследования в общей и прикладной психологии. Сборник научных трудов / Редакторы-составители: В.А. Барабанщиков, М.Г. Рогов // Набережные Челны: Институт управления, 2000. С. 34–53.

Амлаев К.Р. Сочетанные варианты психической и соматической патологии у работников химической промышленности: автореф. дис. ... канд. мед. наук. Ставрополь, 1999. 22 с.

Анохин П.К. Очерки по физиологии функциональных систем / М.: Медицина, 1975.

Анциферова Л.И. Системный подход в психологии личности // Принципы системности в психологических исследованиях. М., 1990. С. 61–78.

Арсеньев А.С. Философские основания понимания личности: Цикл популярных лекций-очерков с приложениями: учеб. пособие. М.: Издательский центр Академии, 2001.

Асмолов А.Г. Деятельность и установка. М.: изд. Московского ун-та, 1979. 150 с.

Афиногенов Д.В. Свобода, наука, природа (Об истоках глобального экологического кризиса) // Глобалистика и футурология. Общественные науки и современность. 2001. № 4.

Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2002.

Балл Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности // Вопросы психологии. 1989. № 1. С. 92–100.

Барабанщиков В.А. Восприятие и событие // СПб.: Алетейя, 2002.

Барабанщиков В.А. Принцип системности и современная психология // Теория и методология психологии: Постнеклассическая перспектива / Отв. ред. А.Л. Журавлев, А.В. Юревич. М.: Институт психологии РАН, 2007. С. 268–285.

Барабанщиков В.А., Мебель Л.Г. Ситуационный подход к исследованию психики и поведения человека // Системные исследования в общей и прикладной психологии. Сборник научных трудов / Редакторы-составители: д.психол.н. В.А. Барабанщиков, д.психол.н. М.Г. Рогов // Набережные Челны: Институт управления, 2000. С. 54–69.

Беляев Е.Н. Роль санэпидслужбы в обеспечении санитарно-эпидемиологического благополучия населения Российской Федерации. М., 1996. 416 с.

Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека // Л.: Наука, 1988. С. 5.

Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности // М.: Медицина, 1966.

Бессонов Б.Н. Новый взгляд на задачи социально-гуманитарных наук в свете требований устойчивого развития в мире // Вестник МГПУ. Сер. Философские науки. 2009. № 1. С. 10–20.

Бехтерев В.М. Сознание и его границы. Казань, 1988.

Бодров В.А. Психологические механизмы адаптации человека // Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы / отв. ред. Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев. М.: Институт психологии РАН, 2007. С. 42–61.

Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление. М.: ПЕР СЭ, 2006.

Боев И.В. Пограничные психические расстройства, вызванные хроническим воздействием сложных химических композиций: автореф. дис. ... докт. мед. наук. Л.: Ленинградский научно-исследовательский психоневрологический институт им. В.М. Бехтерева, 1990. 50 с.

Брушлинский А.В. Психология субъекта / отв. ред. В.П. Знаков. М.: Институт психологии РАН; СПб.: Алетейя, 2003.

Бурлачук Л.Ф., Михайлова Н.Б. К психологической теории ситуации // Психологический журнал. 2002. Т. 23. №1. С. 5–17.

Василюк Ф.Е. Методологический анализ в психологии. М., 2003.

Вахрамеева С.Я. Влияние экологического неблагополучия на развитие аллергических болезней у детей: автореф. дис. ... докт. мед. наук. М., 1995. 51 с.

Вельтищев Ю.Е., Фокеева В.В. Экология и здоровье детей. Химическая экопатология. М.: Медицина, 1996. 57 с.

Виноградов П.Н. Функции экологической культуры и управление экологическим поведением человека // Устойчивое развитие и экологический менеджмент. М-лы Междунар. науч.-практ. конф. СПб.: СПбГУ, ВВМ, 2005. С. 135–140.

Виноградов П.Н. Экологическое сознание школьника: от теоретических построений к эмпирическому исследованию // Взаимодействие личности, образования и общества в изменяющихся социокультурных условиях: Межвуз. сб. науч. тр.: в 2 ч. Ч. 2. СПб.: ЛОИРО, 2002. С. 133–136.

Вундт В. Сознание и внимание. Хрестоматия по вниманию / под ред. А.Н. Леонтьева, А.А. Пузырева и В.Я. Романова. М., 1976. С. 124.

Выготский Л.С. Конкретная психология человека // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. 1986. №1. С. 52–63.

Выготский Л.С. Проблемы развития психики / под ред. И.М. Матюшкина. Собр. соч.: в 6 т. М.: Педагогика, 1989.

Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Смысл; Эксмо, 2004. 1136 с.

Гагарин А.В. Природоориентированная деятельность учащихся как условие формирования экологического сознания: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2004. Ч. 1. 308 с.

Гальперин П. Я. Лекции по психологии: учеб. пособие для студентов вузов. М.: Книжный дом «Университет»: Высшая школа, 2002.

Ганзен В.А., Гостев А.А. Систематика мысленных образов // Психологический журнал. 1989. Т. 10. № 2. С. 12–21.

Географические исследования в Забайкалье: тезисы докладов. Чита: Изд-во ЗабГПУ, 2002. 76 с.

Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. Курс лекций / М.: ЧеРо; Юрайт, 2000.

Гичев Ю.П. Загрязнение окружающей среды и здоровье человека (печальный опыт России). Новосибирск: СО РАМН, 2002. 230 с.

Горбунов Л.М. Система формирования экологической ответственности у старшеклассников во внеклассной работе: Автореферат дисс... канд. пед. наук. Красноярск, 1994.

Государственный доклад «О санитарно-эпидемиологической обстановке в Читинской области в 2007 году». Управление Федеральной службы по надзору в сфере защиты прав потребителей и благополучия человека по Читинской области; Федеральное государственное учреждение здравоохранения «Центр гигиены и эпидемиологии в Читинской области». Чита, 2008. 181 с.

Грановская Р.М., Крижанская Ю.С. Творчество и преодоление стереотипов. СПб: OMS, 1994. 192 с.

Григорьев С.И., Демина Л.Д. Профессиональный психолог в регионе экологического неблагополучия. Барнаул, 1995. 288 с.

Грищенко П.А. Интеллектуальный потенциал подростков, проживающих в различных экологических условиях: дис. ... канд. психол. наук. М.: РГБ, 2005. 165 с.

Данилов-Данильян В.И., Лосев К.С. Экологический вызов и устойчивое развитие. Учеб. пособие. М.: Прогресс-Традиция, 2000.

Данилов-Данильян В.В. О психологических аспектах охраны окружающей среды // М-лы II Российской конференции по экологической психологии. Самара, 2001. С. 9–12.

Дашинимаева С.М. Экологическая этика как фактор коэволюции общества и природы (на примере Байкальского региона): автореферат дис. ... канд. филос. наук. Улан-Удэ, 2009. 24 с.

Девяткин А.А. Явление социальной установки в психологии XX века: Монография / Калинингр. ун-т. Калининград, 1999. 292 с.

Декларация конференции Организации Объединенных Наций по проблемам окружающей человека среды (1972). URL: <http://www.un.org/russian/conferen/humanenv/declarathenv.html>

Декларация конференции Организации Объединенных Наций по проблемам окружающей человека среды (1972). URL: <http://www.un.org/russian/conferen/humanenv/declarathenv.html>

Дерябо С.Д. Экологическая психология: диагностика экологического сознания. М.: МПСИ, 1999.

Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология. Ростов-н.-Д.: Феникс, 1996.

Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Методики диагностики и коррекции отношения к природе. М., 1995. 147 с.

Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология. Ростов-н.-Д.: Феникс, 1996. 480 с.

Дерябо С.Д. Экологическая психология: диагностика экологического сознания. М.: МПСИ, 1999.

Джемс У. Психология. М., 1991.

Дзятковская Е.Н. Когнитивная сфера ребенка: обусловленность климатоло-экологическими факторами // Сибирский психологический журнал. 1998. № 7. С. 56–58.

Дикая Л.Г. Адаптация: методологические проблемы и основные направления исследований // Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы // отв. ред. Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев / М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007, с. 17 – 41.

Дикая Л.Г. Психическая саморегуляция функционального состояния человека (системно-деятельностный подход) // М.: Институт психологии РАН, 2003.

Динерман А.А. Роль загрязнителей окружающей среды в нарушении эмбрионального развития. М.: Медицина, 1980. 192 с.

Донос Л.Л. Состояние здоровья и иммунный статус детей в условиях загрязнения окружающей среды нитратами: автореф. дис. ... канд. мед. наук. М., 1990. 25 с.

Егорова Т.Е. Психологическая культура: теоретический анализ и практика становления: монография. Н.Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии гос. службы. 2006.

Екимова В.И. Особенности психического развития школьников в условиях экологического неблагополучия: дис. ... докт. психол. наук. М.: РГБ, 2003. 281 с.

Елизарова Т.В. Загрязнения окружающей среды и ее влияние на здоровье городского детского населения (на примере города Читы): автореф. дис. ... канд. мед. наук. Иркутск, 1997. 21 с.

Ермаков Д.С. Экологические проблемы в детских рисунках // Вопросы психологии. №1. 2003.

Ермаков Д.С., Зверев И.Д., Суравегина И.Т. Учимся решать экологические проблемы. Методическое пособие для учителя. М.: Школьная пресса, 2002.

Журавлев А.Л. «Социально-психологическая зрелость»: обоснование понятия // Психологический журнал. Т. 28. № 2. 2007. С 44–54.

Журавлев А.Л. Особенности междисциплинарных исследований в современной психологии // Теория и методология психологии: постнеклассическая перспектива / под ред. А.Л. Журавлева, А.В. Юревича. М.: ИПРАН, 2007. С. 15–32.

Журавлев А.Л., Гусева А.Ю. Влияние опыта проживания в экологически неблагоприятной среде на особенности экологического сознания // 2-я Российская конференция по экологической психологии. Материалы. Москва, 12–14 апреля 2000 г. М.; Самара: МГППИ. С. 50–59.

Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б. Психологическое пространство и среда: соотношение феноменов и понятий // Экопсихологические исследования. Сборник материалов 5-й Российской конференции по экологической психологии. Москва, 26–27 ноября 2008 г. / под ред. В.И. Панова. М.: Психологический институт РАО, 2009. С. 9–27.

Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б. Самоопределение, адаптация и социализация: соотношение и место в системе социально-психологических понятий // Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы / ред. Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев. М.: Институт психологии РАН, 2007. С. 62–95.

Зеленов Л.А. Правда о коммунизме. Н. Новгород: Изд. Гладкова, 2004

Зимина И.А. Состояние психического здоровья подростков в зоне экологического неблагополучия Забайкалья: автореф. дис. ... канд. мед. наук. М., 2004. 24 с.

Зинченко В.П. Живое знание. Самара, 1998.

Знаков В.В. Ценности как проблема психологии человеческого бытия // Ценностные основания психологической науки и психология ценностей / отв. ред. В.В. Знаков, Г.В. Залевский / М.: Институт психологии РАН. С. 83–93.

Иващенко А.В., Панов В.И., Гагарин А.В. Экологоориентированное мировоззрение личности: монография. М.: РУДН, 2008. 422 с.

Исаева Р.Б. Особенности сочетанной хронической патологии у детей в экологически неблагоприятных регионах Приаралья: автореф. ... докт. дис. М.: Научный центр здоровья детей РАМН, 2007. 48 с.

Йоханнесбургская декларация по устойчивому развитию (2002). URL: http://www.un.org/russian/conferen/wssd/docs/decl_wssd.pdf

Казначеев В.П. Современные аспекты адаптации. Новосибирск: Наука, 1980. 192 с.

Калинин В.Б. Введение. Вестник АсЭкО. №4. 1995. С. 10.

Карпов А.В. Психологические проблемы принятия решения. Ярославль, 2001.

Карякина С.Н. Становление экологического сознания как фактор изменения этических отношений младших подростков к действительности: автореф. дисс ... канд. психол. наук. Орел, 1998.

Кириллов П.Н. Экологические ориентации учащихся и их формирование в условиях интегрированного обучения: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. СПб., 2002.

Клочко В.Е. Закономерности движения психологического познания: проблема ценностей и смысла в призме транспективного анализа // Ценностные

основания психологической науки и психология ценностей / отв. ред. В.В. Знаков, Г.В. Залевский / М.: Институт психологии РАН, 2008. С. 41–61.

Ковалев Г.А. Психическое развитие ребенка и жизненная среда // Вопросы психологии. 1993. № 1. С. 14–23.

Колмогорова Л.С. Диагностика психологической культуры школьников. М.: Владос-ПРЕСС, 2002.

Концепция перехода Российской Федерации к устойчивому развитию // Собрание законодательства Российской Федерации. 1996. № 15. Ст. 1572.

Корнилова Т.В. К проблеме полипарадигмальности психологических объяснений // Психологический журнал. 2006. № 5. Том 27. С. 92–100.

Корнилова Т.В. Психология риска и принятия решений: учеб. пособие для вузов / М.: Аспект Пресс, 2003.

Кошмелева Я.А. Роль нарушений гормонального статуса в генезе резидуально-органических нервно-психических расстройств у детей и подростков экологически неблагоприятного региона Забайкалья: автореф. дис. ... канд. мед. наук. Чита, 2003. 21 с.

Краткий психологический словарь. М., 1985.

Кузнецова Л.В. Дурная бесконечность символического потребления // Философия и общество. 2008. № 3. С. 127–137.

Кузнецова О.Н. Архаический характер отчуждения человека от мира и современный экологический кризис: монография / О.Н. Кузнецова; ГОУ ВПО «Бийский государственный педагогический университет им. В.М. Шукшина». Бийск: БГПУ, 2006.

Кулясов И.П. Экологическая модернизация: теория и практика. СПб.: ВВМ, 2004. 153 с.

Кутырев В.А. Человек или робот? (этюды биополитического пессимизма) // Мир человека. Н. Новгород, 1993.

Лауристин М., Вихалемм П. Парадигматический подход к исследованию экологического сознания // Массовая коммуникация и охрана среды. Таллинн: Ээсти раамат, 1987. С. 168–181.

Лебедева В.П., Орлов В.А., Панов В.И. Практико-ориентированные подходы к развивающему образованию // Педагогика. 1996. № 5.

Леви-Лебуайе Клод, Дюрон Ив. Глобальные изменения? вызов психологической науке // Психологические аспекты глобальных изменений в окружающей среде. М.: Начала-пресс, 1992. С. 35–43.

Левин К. Динамическая психология: Избранные труды. М.: Смысл, 2001.

Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. М.: Политиздат, 1975.

Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М.: Мысль, 1965. 572 с.

Леонтьев Д.А. Неклассический вектор в современной психологии // Теория и методология психологии: постнеклассическая перспектива / под ред. А.Л. Журавлева, А.В. Юревича. М.: ИПРАН, 2007. С. 74–94.

Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности // М.: Смысл, 2003.

Лидская Э.В., Мдивани М.О. Носкова О.Г. Метод интервью в экопсихологическом исследовании профессий (на примере труда нотариусов) // Экопсихологические исследования. Сб. мат-лов 5-й Рос. конф. по экологической психологии (Москва, 26–27 марта 2008 г.) / под ред. В.И. Панова. М.; Обнинск: Психологический институт РАО, 2009.

Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. 444 с.

Люшер М. Какого цвета ваша жизнь. Закон гармонии в нас. Практическое руководство / Пер. с нем. М.: НИРО, 2003. 252 с.

Мазиллов В.А. Методологические проблемы психологии в начале XXI века // Психологический журнал. № 1. Т. 27. 2006. С. 23–34.

Мазиллов В.А. Методология психологической науки: проблемы и перспективы // Психология: журнал Высшей школы экономики. 2007. № 2. Т. 4. С. 3–21.

Мазиллов В.А. Методология современной отечественной психологии // Методология и история психологии: научный журнал. 2008. Вып. 3. Т. 3. С. 9–24.

Мазиллов В.А. Экологическая психология: в поисках оснований // Актуальные проблемы экологического образования и охраны природной среды: Тезисы докладов второй международной научно-практической конференции 16–19 ноября 1998 г. Архангельск: ЭЛПА, 1998. С. 47–48.

Максимов А.В. Распространенность, клиника и профилактика психических расстройств в районах с различным экологическим состоянием (на материалах г. Липецка): дис. ... канд. мед. наук. М., 2006. 221 с.

Мамедов Н.М., Суравегина И. Т. Экология. Учеб. пособие для 9–11 классов общеобразовательной школы. М.: Школа-Пресс, 1996.

Мацумото Д. Психология и культура. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002.

Медведев В.И. Адаптация. СПб.: Институт мозга человека РАН, 2003.

Медведев В.И., Алдашева А.А. Экологическое сознание. Учебное пособие. М.: Логос, 2001.

Минюшев Ф.И. Социология культуры. М.: Академический Проект, 2004.

Митина О.В., Петренко В.Ф. Динамика политического сознания как процесс самоорганизации // Синергетика и психология. Тексты. Вып. 1: Методологические вопросы // под ред. И.Н. Трофимовой и В.Г. Буданова. М.: изд-во МГСУ «Союз», 1997. С. 334–361.

Моисеев Н.Н. Экологическое образование и экологическое воспитание // Биология в школе. 1996. № 3. С. 29–32.

Мясищев В.Н. Психология отношений: Избранные психологические труды. М.–Воронеж, 1995. С. 16.

Мясищев В.Н. Социальная психология и психология отношений // Проблемы общественной психологии / под ред. В.Н. Колбановского и Б.Ф. Поршнева. М., 1965. С. 273–285.

Нартова-Бочавер С.К. Психологическое пространство личности: монография. М.: Прометей, 2005.

Наше общее будущее: доклад МКОСР. М.: Прогресс, 1989. 376 с.

Новиков В.В. Социальная психология и наука. М.: изд-во Института психотерапии, 2003.

Обознов А.А. Психическая регуляция операторской деятельности: в особых условиях рабочей среды // под ред. В.А. Бодрова. М.: Институт психологии РАН, 2003.

Ожегов С.И. Словарь русского языка. М.: Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1960. 900 с.

Основные положения государственной стратегии Российской Федерации по охране окружающей среды и устойчивому развитию // Собрание актов Президента и Правительства Российской Федерации. 1994. № 6. Ст. 436.

Ошанин Д.А. Предметное действие и оперативный образ: Избранные психологические труды. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО МОДЭК, 1999. 512 с.

Павленко А.Н. «Экологический кризис» как псевдопроблема // Вопросы философии. 2002. № 7. С. 66–79.

Панов В.И. «Экологический вызов» и экологическая психология // Экологическая культура и образование: опыт России и Казахстана. Алматы: Казак ун-т, 2006. С. 79–92.

Панов В.И. Экологическая психология: опыт построения методологии. М.: Наука, 2004. 197 с.

Панов В.И. Введение в экологическую психологию. М., 2006.

Панов В.И. Введение в экологическую психологию: учеб. пособие. М.: Школьные технологии, 2006.

Панов В.И. Ноосфера – психическая реальность или метафора? (Экопсихологическая гипотеза) // Вестник Ярославского государственного университета имени П.Г. Демидова. Сер. «Психология». Ярославль, 2006. С. 21–28.

Панов В.И. Система экопсихологических взаимодействий в развитии психики // Экопсихологические исследования. Сб. мат-лов 5-й Росс. конф. по экол. психологии. М.—Обнинск: Психологический институт РАО, 2009.

Панов В.И. Система экопсихологических взаимодействий в развитии психики // Экопсихологические исследования. Сборник материалов 5-й Российской конференции по экологической психологии (Москва, 26–27 ноября 2008 г.) / под ред. В.И. Панова. М.: Психологический институт РАО, 2009. С. 37–55.

Панов В.И. Экологическая психология: Опыт построения методологии. М.: Наука, 2004. 197 с.

Панов В.И. Экологическая психология: системный анализ // Идея системности в современной психологии / под ред. В.А. Барabanщикова. М.: Институт психологии РАН, 2005. С. 407–433.

Панов В.И., Егорова Т.Е., Лапчинская Н.В. Психическое состояние в структуре экологического сознания // Психология психических состояний / Под ред. А.О. Прохорова. Казань: Центр инновационных технологий, 2002. С. 100–118.

Петренко В.Ф. Конструктивистская парадигма в психологической науке // Теория и методология психологии: Постнеклассическая перспектива / отв. ред. А.Л. Журавлев, А.В. Юревич. М.: Институт психологии РАН, 2007. С. 119–135.

Петровский А.В. Психология в России: XX век. М., 2000.

Пиаже Ж. Характер объяснения в психологии и психофизиологический параллелизм // П. Фресс, Ж. Пиаже. Экспериментальная психология. Вып. 1, 2. М.: Прогресс, 1966. С. 157–194.

Плунгян В.А. Зачем нужен Национальный корпус русского языка? // Национальный корпус русского языка 2003–2005. Результаты и перспективы. М.: Индрик, 2005. С. 6–20.

По следам Маленького принца. Сборник материалов проекта и детских экологических сказок. СПб., 2010.

Повестка дня на XXI век. М.: СоЭС, 1999. 218 с.

Посохова С.Т. Психология адаптирующейся личности. СПб.: Издательство СПбГУ, 2001.

Посылкина Р.Ю. Педагогические основы использования сказок в экологическом воспитании старших дошкольников: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 : Н. Новгород, 2001.

Прохоров А.О. Психология неравновесных состояний. М., 1998.

Психологические аспекты глобальных изменений в окружающей среде / под ред. К. Павлик, В. Носуленко. М.: Начала-пресс, 1992.

Психологические механизмы целеобразования / под ред. О. К. Тихомирова. М.: Наука, 1977. 260 с.

Психологический словарь / под ред. В.В. Давыдова [и др.]. М., 1983. 448 с.

Психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. 2-е изд., перераб. и доп. / М.: Педагогика-Пресс, 1997.

Психологический статус личности в различных социальных условиях: развитие, диагностика и коррекция: сборник / отв. ред. и составитель В.С. Мухина. М.: МПГУ им. В.И. Ленина, 1992. 198 с.

Реан А.А., Кудашев А.Р., Баранов А.А. Психология адаптации личности: учеб.-науч. изд. // СПб.: Медицинская пресса, 2002.

Ребров А.П., Кароли Н.А. Особенности психологического статуса больных бронхиальной астмой // Аллергология. 2002. № 2. С. 18–25.

Ревич Б.А. «Горячие точки» химического загрязнения окружающей среды и здоровье населения / Общественная палата Российской Федерации; Комиссия общественной палаты РФ по экологической политике и охране окружающей среды / отв. ред. В.М. Захаров. М., 2007. 192 с.

Рио-де-Жанейрская декларация по окружающей среде и развитию (1992). URL: <http://www.un.org/russian/documen/declarat/riodecl.htm>

Родионов В.А., Сусликов В.Л., Матвеева Н.А. Здоровье детей на территориях эколого-биогеохимического риска. Чебоксары, 2003. 169 с.

Росс Л., Нисбетт Р. Человек и ситуация. Уроки социальной психологии / Пер. с англ., под ред. Е.Н. Емельянова, В.С. Магуна / М.: Аспект Пресс, 2000.

Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М/, 1945.

Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. М., 1957.

Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир // СПб.: Питер, 2003.

Рубинштейн С.Л. Человек и мир. М., Наука. 1997

Рубинштейн С.Л. Человек и мир. Проблемы общей психологии. М., 1976.

Рыжова Н.А. О программах экологического образования дошкольников. Дошкольное образование № 11, 2004.

Рыжова Н.А. Сказки и экологическое образование // Вестник АсЭкО. 1995. № 4(8). С. 4–10.

Рыжова Н.А. Экологическое образование в детском саду. М.: Карапуз, 2000.

Садовский В.Н. Система // Философский энциклопедический словарь // М.: Советская энциклопедия, 1983. С. 610–611.

Самсонов А.Л. Декабрьский диссонанс. К итогам Всемирной конференции ООН по изменению климата // Экология и жизнь. 2010. № 1. С. 4–7.

Сапунов В.Б. «Глобальный экологический кризис» как продукт околонучного мифотворчества // Ключ: альманах Пушкинского центра аналитических исследований и прогнозирования. СПб.: Химиздат, 2009. С. 126–144.

Сараева Н.М. Исследование интеллектуальных показателей детей, развивающихся в неблагоприятных экологических условиях / Н.М. Сараева [и др.]. // Современные проблемы образования: сборник научных трудов. Чита: ЗабГПУ, 2003. С. 105–113.

Сегалович И., Маслов М. Русский морфологический анализ и синтез с генерацией моделей словоизменения для не описанных в словаре слов // Труды международной семинара Диалог'98 по компьютерной лингвистике и ее приложениям. Казань, 1998. Т. 2. С. 547–552.

Селезнева Н. Т. Закономерности и факторы развития психологической культуры руководителей системы образования: дис. ... д-ра псих. н. М., 1997.

Семенович А.В. Введение в нейропсихологию детского возраста: учеб. пособие. М.: Генезис, 2005. 319 с.

Семикин В.В. Психологическая культура в образовании человека: Монография. СПб.: Союз, 2002.

Сердцев М.И. Экология Забайкалья и здоровье человека. Чита: ЗабГПУ, 2001. 68 с.

Смолова Л.В. Введение в психологию взаимодействия с окружающей средой. СПб.: Речь, 2008. 384 с.

Соловьева Е.А. Основы средовой психологии. СПб.: СПбГАСУ, 2006. 188 с.

Солонин Ю.Г., Черных Н.А., Яковлева М.А. Влияние экологического фактора на физиологический статус студентов-северян // Физиология человека. 2002. Т. 28. № 4. С. 105–111.

Состояние нервно-психического здоровья детей и подростков, проживающих в экологически неблагоприятном регионе Восточного Забайкалья / Н.В. Говорин [и др.] // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. 2003. № 1 (27). С. 61–63.

Степин В.С. Смена типов научной рациональности // Синергетика и психология. Тексты. Вып. 1: Методологические вопросы // под ред. И.Н. Трофимовой и В.Г. Буданова. М.: изд-во МГСУ «Союз», 1997. С. 108–133.

Степин В.С. Теоретическое знание. Структура, историческая эволюция. М.: Прогресс; Традиция, 2000.

Суравегина И.Т., Сенкевич В.М. Экология и мир: Методическое пособие для учителя. М.: Новая школа, 1994. 128 с.

Суханов А.А. Влияние экологически неблагоприятной среды на интеллектуальное развитие детей: дис. ... канд. психол. наук. М.: ПИ РАО, 2005. 150 с.

Сушков И.Р. Психологические отношения человека в социальной системе // М.: Институт психологии РАН, 2008.

Сычев А.А. Этические измерения устойчивого развития. URL: <http://www.ecoethics.mrsu.ru/database/books/sichev.doc>

Терещенко Э.В. Психологическая оценка влияния эколого-химических факторов на личностно-характерологические особенности подростков: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ставрополь, 2002. 21 с.

Трофимова И.Н. Предпосылки синергетического подхода в психологии // Синергетика и психология. Тексты. Вып. 1: Методологические вопросы / под ред. И.Н. Трофимовой и В.Г. Буданова. М.: изд-во МГСУ «Союз», 1997. С. 6–33.

Труды Ярославского методологического семинара. Т. 4: Объяснение в психологии. Ярославль, 2006.

Трунёв С.И. Жизнь как ценность: проблемы и противоречия // Философия и общество. 2008. № 4. С. 118–125.

Тягунов А.А. Риск, неопределенность и случайность. Методологические основы страховой деятельности. М., 1999.

Узнадзе Д.Н. Основные положения теории установки. 1961.

Урул Т.А. Социоприродное развитие в концепции универсальной эволюции: философско-методологический анализ: автореферат дис. ... д-ра филос. наук. М., 2006. 62 с.

Фромм Э. Иметь или быть? М.: АСТ, 2008. 314 с.

Хащенко Н.Н. Жизнедеятельность личности на экологически неблагоприятных территориях: социально-психологический аспект / Сб. мат-лов 5-й Росс. конф. по экологической психологии (Москва, 26–27 ноября 2008 г.). М.: Психологический институт РАО, 2009. С. 134–147.

Хесле В. Философия и экология. М.: Ками, 1994.

Храбров А.В. Особенности психолого-педагогической реабилитации детей из радиационно зараженных районов Калужской области: дис. ... канд. психол. наук. М.: РГБ, 2003. 147 с.

Цветкова И.В. Друзья маленького принца. Программа развития экологической культуры детей и подростков // Вестник АсЭкО. 1995. №4(8). С. 13–31.

Цветкова И.В. Экологическое воспитание младших школьников: Теория и методика внеурочной работы. М.: Педагогическое общество России, 1999. С. 155–158.

Цицерон М.Т. Избранные сочинения. М., 1975.

Чернобыль: радиационная психофизиология и экология человека / И.Б. Ушаков [и др.]. М.: ГНИИ авиационной и космической медицины, 1997. 247 с.

Черноушек М. Психология жизненной среды / пер. с чешск. И.И. Попа. М.: Мысль, 1989. 174 с.

Шагиева Н.М. Особенности развития познавательных функций у детей школьного возраста в условиях Забайкалья: автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб, 1997. 18 с.

Шагун Г., Павлов В.И., Рыженков П.Е. Исследование экологического сознания детей и подростков // Психологический журнал. 1994. Т. 15. № 1. С. 41–49.

Шапкин С.А., Дикая Л.Г. Деятельность в особых условиях: компонентный анализ структуры и стратегий адаптации // Психол. журнал. 1996. Т. 17. № 1. С. 19–34.

Швырков В.Б. Введение в объективную психологию. Нейрональные основы психики / под ред. Ю.И. Александрова. М.: Институт психологии РАН, 2006. С. 427–582.

Швейцер А. Благоговение перед жизнью. М.: Прогресс, 1992. 572 с.

Шмелева И.А. Психология экологического сознания. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2006. 204 с.

Штейнбах Х.Э., Еленский В.И. Психология жизненного пространства. СПб.: Речь, 2004. 239 с.

Экологозависимые состояния (биохимия, фармакология, клиника): тезисы докладов Всероссийской научно-практической конференции, Чита, 24–25 апреля 1997 г. Чита, 1998. 256 с.

Элизбарян Е.Г. Некоторые патофизиологические характеристики органического поражения головного мозга у детей в зоне экологического неблагополучия Забайкалья: дис. ... канд. мед. наук. Чита, 2004. 140 с.

Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1989.

Юревич А. В. Объяснение в психологии // Психологический журнал. 2006. № 1. С. 97–106.

Юревич А.В. «Онтологический круг» и структура психологического знания // Психологический журнал. 1992. Т. 13. № 1. С. 6–14.

Яковлева М.А. Физиологический статус студентов в динамике социальной адаптации в условиях Севера: дис. ... канд. биол. наук. Сыктывкар, 2003. 18 с.

Яницкий О.Н. Экологический аспект проблемы культурного прогресса // Культурный прогресс: философские проблемы. М.: Наука, 1984. С. 270–277.

Ясвин В.А. Психология отношения к природе. М.: Смысл, 2000.

Boekhout B. Concepts of Sustainability. Uppsala: Swedish University of Agricultural Sciences, 2009. 32 p.

Sundblad E.-L., Biel A., Gärling T. Cognitive and affective risk judgments related to climate change // Journal of Environmental Psychology. Vol. 27. Issue 2. June 2007. P. 97–106.

The Limits to Growth / D. H. Meadows, D. L. Meadows, J. Rander [et al.]. N.Y.: Universe Books, 1972. 182 p.

ЭКОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

И. А. Баева

Теоретические и методологические основы исследования психологической безопасности образовательной среды

Общепсихологические категории, имеющие глубокую традицию в отечественном психологическом знании, зачастую лишь косвенно присутствуют в обосновании решения практической психологической задачи. Прежде всего, при решении психологической проблемы в образовании мы считаем важным опору на такие категории, как «субъект» и «субъектность», «общение» и «взаимодействие», которые могут служить фундаментальным обоснованием и наполнением психологических концепций, ориентированных на создание безопасных условий образовательной среды и психологической защищенности ее участников.

Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года одной из главных задач провозглашает формирование профессиональной и личностной готовности детей и взрослых к активной жизни в современном посткризисном обществе [11]. В психологии данное качество раскрывается через категорию субъекта. Важнейшее из качеств человека, отмечает А. В. Брушлинский, «быть субъектом, т. е. творцом своей истории, вершителем своего жизненного пути: инициировать и осуществлять изначально практическую деятельность, общение, поведение, познание, созерцание и другие виды специфически человеческой активности — творческой, нравственной, свободной» [6, С. 4].

Категории «субъект» и «субъектность» должны быть осмысленны при создании любой концепции в системе образования, так как общепризнанным является эффективность субъект-субъектного обучения и воспитания. Возникновение термина «субъектность» связано, прежде всего, с исследованиями психологии субъекта, выполненными С. Л. Рубинштейном и его школой. Он рассматривал человека и бытие как единую неразделенную систему и отводил важнейшую роль человеку в выявлении новых фрагментов бытия Вселенной, тем самым

подчеркивая деятельностный, преобразующий характер взаимоотношения человека и мира.

Анализ изучения субъектной природы человека приводит к пониманию субъектности как способности человека производить взаимообусловленные изменения в мире и себе самом.

Еще одно важное положение для разработки концепции образовательной среды, влияющей на личностное развитие ее участников, содержится в позиции А. Н. Леонтьева, который считал, что человек вступает в историю как индивид, а личностью он становится лишь в качестве субъекта общественных отношений. Причем в общественные отношения человек вступает в своей предметной деятельности. Таким образом, на первый план выступает категория деятельности субъекта, поскольку именно деятельности субъекта являются исходной единицей психологического анализа личности. А. Н. Леонтьев полагает, что если субъект жизни обладает «самостоятельной силой реакции», т. е. активностью, то тогда вполне справедливо следующее утверждение: внутреннее (субъект) действует через внешнее и этим само себя изменяет [13].

Человеческий индивид не рождается, а становится субъектом в процессе общения и деятельности. Таким образом, мы видим, что человеческой спецификой субъекта является то обстоятельство, что он постепенно решает задачу самосовершенствования, как бы разрешая противоречия между тем, что есть он сам (его цели, мотивы, притязания и т. д.) и объективными (социальными) факторами. Отметим значимость определенного качества социальных факторов, воздействующих на человека, в нашем подходе они будут определяться качеством взаимодействия участников образовательной среды. В процессе разрешения этого противоречия субъект и вырабатывает определенный способ организации своей жизнедеятельности.

Человек как субъект жизнедеятельности — это субъект изменений и развития основных условий своего бытия. В более широком смысле субъект понимается как творец своей собственной жизни. Человек как субъект способен превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, относимый к самому себе, оценивать способы деятельности, контролировать ее ход и результаты, изменять ее приемы. Человеческий индивид становится субъектом в процессе общения в своей жизнедеятельности, при этом различают человека как субъекта жизнедеятельности и как субъекта внутреннего психологического мира.

Все это позволяет рассматривать человека как активного творца своего психического облика и приводит к пониманию субъектности как способности человека производить взаимообусловленные изменения в мире и себе самом. Вместе с тем С.Л. Рубинштейн указывает, что субъектность проявляется не столько в познавательном и деятельностном отношении к миру, сколько в отношении к другим людям. Личностные свойства отражают позицию человека в обществе и степень приобщенности его к миру человеческой культуры. Данное положение подчеркивает значимость социального компонента образовательной среды, в которой длительное время происходит становление человека.

Как характеристика личности субъектность непосредственно выражает отношение человека к себе как деятелю, преобразователю, творцу своей истории. В субъектности делается акцент на активно-преобразующей функции личности. Это связано с признанием своей активности, сознательности, способности к целеполаганию, свободы выбора и ответственности за него.

Субъектность определяется спецификой регуляции актуальной для человека в данный момент активности и/или проектирования будущего. Особенность самоорганизации субъекта состоит в том, что активность как ответ на воздействие окружающей ситуации сменяется собственной активностью, направленной на поиски того, что имеет смысл для жизнедеятельности. Основное качество субъекта состоит в способности взять на себя ответственность за осуществление действий с вероятностным исходом, стать субъектом избрания целей, результат достижения которых не предрешен. Для образовательной среды это и есть механизм, обеспечивающий субъект-субъектный характер обучения и воспитания, которые становятся фактором психического развития.

Категории «общение» и «взаимодействие» также являются базовыми общепсихологическими конструктами, значимыми для разработки психологической характеристики образовательной среды.

Принципиально новый подход к изучению проблемы общения возник с появлением цикла работ Б.Ф. Ломова [14]. В них был осуществлен психологический анализ целенаправленного включения процессов общения в сам способ исследования психических явлений. Результатом анализа стал вывод о появлении нового методологического принципа общей психологии — принципа общения. В.В. Знаков справедливо отмечает, что этот принцип применяется сейчас при изу-

чении двух основных форм данного феномена: общения как средства организации деятельности и как удовлетворения духовной потребности человека в другом человеке [10].

А. В. Брушлинский, обсуждая основы гуманистического подхода к проблеме человека в контексте психологии субъекта, писал: «...подлинное воспитание представляет собой сотворчество (освоение и созидание) духовных ценностей в ходе совместной деятельности субъектов — воспитателей и воспитуемых. Это сотворчество прежде всего именно общечеловеческих ценностей, поскольку они образуют тот наиболее общий и потому особенно прочный фундамент духовности, на основе которого каждый выбирает и прокладывает свой жизненный путь, формируя более конкретные и частные нравственные ценности и идеалы.

Таким образом, воспитание и обучение знаменуют особенно прочную духовную связь любого индивида с обществом, точнее, тоже взаимосвязь между ними, которая не только не отрицает, а, напротив, предполагает активность, самостоятельность обучаемых индивидов как субъектов» [6, С.29].

Одна из функций общения состоит в организации совместной деятельности. Другая функция общения как компонента совместной деятельности состоит в формировании и развитии межличностных отношений в процессе познания людьми друг друга. В определенном контексте образование понимается «как форма социализации человека в условиях целенаправленной и организованной педагогической практики. В рамках образовательного учреждения ведется подготовка к жизни среди людей, среди носителей определенной культуры, то есть обеспечивается формирование личности» [9, С.13].

Педагогическая деятельность осуществляется в форме общения. Социальный компонент образовательной среды создается в процессе взаимодействия ее участников. Более того, исследователи говорят о социально-психологическом подходе к образованию, специфика которого раскрывается «как учет субъективных аспектов социальной реальности» (Еремеев, 2006б, с. 93).

Психологическую характеристику образовательной среды школы представляется перспективным раскрыть через понимание человека как субъекта общения.

Фактически общность — это есть важнейшая характеристика среды. В самом общем смысле социальная среда рассматривается как

актуальная область социальной действительности, в пределах которой существует общественный организм [9].

Понятие «среды» имеет свою специфику: это есть такой тип деятельности, общения, жизни ребенка, при котором он создает мир. Это очень тонкая ситуация историко-культурного, собственно социокультурного (данного) и перспективно-развивающего компонентов. Это фактически рост и развитие человека как человеческого существа со всеми вытекающими ограничениями и возможностями. Совместная деятельность и общение — это движущая сила развития, средство обучения и воспитания. Согласно культурно-исторической концепции развития высших психических функций, это объясняется тем, что ребенок развивается не с помощью исключительно собственных действий, а с помощью действий взрослого.

Теоретической основой для исследований, представляющих подход к совместной деятельности как к детерминанте интеллектуального и личностного развития ребенка, стала концепция Л. С. Выготского о психическом развитии через социальное к индивидуальному. Различая непосредственное и опосредованное (через знак) отношение к другим, Л. С. Выготский придавал решающее значение социокультурному механизму взаимодействия взрослого и ребенка. Ситуация обучения прежде всего раскрывается как ситуация взаимодействия. Психологический смысл взаимодействий определен системой символов, в которых закрепляется вся совокупность социальных отношений, культуры, то есть деятельность и поведение человека в ситуациях взаимодействия, в конечном счете обусловлены символической интерпретацией этих ситуаций [7].

С другой стороны, смысл взаимодействия раскрывается лишь при условии включенности в некоторую общую деятельность, осуществляя которую индивиды преследуют определенные цели, совместно выполняют действия и операции. Отсюда естественен переход к анализу совместной деятельности как к содействию, к способам ее распределения между участниками, к особенностям обмена действиями при решении общих задач, к обеспечивающим ее процессам коммуникации, взаимопонимания, рефлексии. Присущая системе взаимодействий эмоциональная основа, порождающая различные оценки, ориентации, установки партнеров по совместной деятельности, придают «окраску» взаимодействию.

Социальное бытие человека включает не только отношение к предметному миру, но и, прежде всего, к людям, с которыми этот

человек вступает в прямые или опосредованные контакты. В процессе общения как взаимодействия человека с другими людьми осуществляется взаимный обмен деятельностью, их способами и результатами, представлениями, идеями, интересами, чувствами и т. д. Общение выступает как самостоятельная форма активности субъекта. Его результат — отношения с другим человеком, с другими людьми.

Именно общение участников учебно-воспитательного процесса, присутствующие в образовательной среде социально организованные психолого-педагогические условия и возможности его реализации «порождают» определенное психологическое качество образовательной среды школы, его характер лежит в основе отнесения образовательного учреждения к среде определенного типа.

Отсюда особо актуальной идея взаимного личностного влияния становится в психолого-педагогическом контексте. Поскольку общение есть взаимодействие людей, вступающих в него как субъекты, то важно подчеркнуть, что неверно понимать его как процесс, в котором происходит своего рода осреднение (унификация) вступающих в него личностей. Напротив, оно детерминирует каждого из его участников по-разному, и поэтому является важным условием проявления и развития каждого как индивидуальности. Динамика психических процессов, состояний человека, психологических качеств существенно зависит от условий, средств, способов и форм его общения с другими людьми.

Таким образом, общение в образовательной среде представляет собой сложную динамическую структуру, в которой переплетаются как специально организованные психолого-педагогические условия, так и процессы и явления, возникающие спонтанно. Большое воздействие на участников среды оказывает общение, которое носит диалогический характер, вызывает глубокую внутреннюю активность субъекта. Отсюда актуальным становится предоставление в образовательной среде возможностей для такого рода общения, а диалогическое общение может выступать одной из технологий создания необходимого психологического качества данной среды.

Следует отметить, что, несмотря на интенсивное изучение психологами педагогического общения, в большинстве случаев в центре внимания оказываются эксплицитные — внешние, достаточно хорошо явленные — аспекты коммуникативных процессов. Да и сами педагоги озабочены внешними компонентами общения, делая основной акцент на буквальном значении вербальных выска-

званий. Но именно в педагогическом общении важное место отводится процессам внутренних, внутриличностных изменений, и особую роль здесь играют имплицитные, неявные, часто скрытые и еще чаще неосознаваемые аспекты коммуникативного взаимодействия. Более того, есть основания считать, что именно эта скрытая коммуникативная реальность и несет в себе основную личностно-развивающую функцию: именно на глубине, во внутреннем мире собеседников происходят (если происходят) самые существенные влияния и изменения («личностный рост», процессы осознания, обретения смыслов, перестройки в структурах «Я — и — Мир» и т. п.); а внешнее «оформление» общения имеет гораздо меньшее значение, чем ему принято придавать [5].

Можно сказать, что с психологических позиций образовательная среда есть взаимодействие ее участников; и характер этого взаимодействия, в свою очередь, будет определять психологическое качество образовательной среды.

Обосновать это положение помогают общепсихологические категории, которые обеспечивают теоретический фундамент и методологические основания.

В сегодняшней психолого-педагогической науке и практике выделяют несколько моделей образовательной среды:

- эколого-личностная модель [21];
- коммуникативно-ориентировочная модель [19];
- антропо-психологическая модель образовательной среды [20];
- психодидактическая модель дифференциации и индивидуализации образовательной среды школы [12; 17];
- эконпсихологический подход в рамках психодидактической парадигмы [17].

Проанализированные основные признаки, уровень, тип и структура образовательной среды, существующие модели дают возможность разносторонне охарактеризовать данную психолого-педагогическую реальность и сформулировать авторское определение, позволяющее ее описать.

В своем определении мы исходим из:

1. Теории отношений В. Н. Мясищева, в которой категория «отношение» определяется как избирательная, осознанная связь человека со значимым для него объектом, как потенциал психической реакции личности в связи с каким-либо предметом, процессом или фактом действительности;

2. Из системы представлений экологической психологии, рассматривающей школу как «социоэкологическую систему» (Г. А. Ковалев, П. И. Панов, В. А. Ясвин и др.) в единстве с коммуникативно-ориентировочной моделью (В. В. Рубцов) и определяющую образовательную среду как «систему» влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении».

3. Антропологического принципа в психологии развития (В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев), позволяющего утверждать, что психологической сущностью данной системы является взаимодействие обучающего и обучаемого, создающих базовую составляющую образовательной среды («со-бытийная общность» по В. И. Слободчикову), влияющую как на обучение, так и на воспитание.

Таким образом, **образовательная среда** есть психолого-педагогическая реальность, содержащая специально организованные условия для формирования личности, а также возможности для развития, включенные в социальное и пространственно-предметное окружение, психологической сущностью которой является совокупность деятельностно-коммуникативных актов и взаимоотношений участников учебно-воспитательного процесса. Фиксация данной реальности возможна через систему отношений участвующих в ней субъектов. Именно содержание этих отношений определяет качество образовательной среды.

В своем практико-ориентированном раскрытии данное определение должно быть дополнительно уточнением характера условий и возможностей, обеспечивающих позитивное развитие и формирование личностей участников учебно-воспитательного процесса. Как образно пишет А. Маслоу: «...именно хорошая среда является для среднего организма одним из первейших факторов самоактуализации и здоровья. Предоставив организму возможность самоактуализации, она, подобно доброму наставнику, отступает в тень, чтобы позволить ему самому вершить выбор в соответствии с собственными желаниями и требованиями (оставляя за собой право следить за тем, чтобы он учитывал желания и требования других людей» [15, С. 364].

Гуманистическая психология утверждает, что для того чтобы постичь человеческую природу, понять ее возможности, надо создать особого рода условия, благоприятствующие выражению позитивных потребностей (Дж. Бюдженал, А. Маслоу, К. Роджерс, Р. Снайдер и др.). Психологическая характеристика образовательной среды будет

неполной, если не будет определено, каковы должны быть условия, чтобы внутренняя природа человека раскрылась в полную меру. Мы полагаем, что совокупность этих условий может быть определена понятием психологическая безопасность.

Что является существенным признаком хорошей (для личностного развития) среды? По нашему мнению, также признаком может выступать психологическая безопасность.

Наиболее полно психологические аспекты безопасности в теоретическом и практическом ракурсе разработаны в образовании, создана и прошла практическую апробацию концепция психологической безопасности образовательной среды [1; 2; 3; 4; 16].

Приведенные общепсихологические категории позволяют, на наш взгляд, раскрыть дополнительные аспекты психологической безопасности, прежде всего, как понятия, приложенного к взаимодействию в образовательной среде, и служить концептуальным основанием для разработки модели психологической безопасности образовательной среды.

Можно уверенно утверждать, что понятие защищенности тесно связано с понятием безопасности, а безопасные условия необходимы для личностного развития. Особенно актуален данный вопрос в психологическом аспекте, в соотнесенности с условиями межличностного взаимодействия в образовательной среде. В процессе педагогического взаимодействия создаются как позитивные возможности, так и препятствия состоянию психологической безопасности образовательной среды. Межличностное взаимодействие участников образовательной среды создает референтность среды и психологическую защищенность как показатели психологической безопасности.

Именно общение участников учебно-воспитательного процесса, присутствующие в образовательной среде социально организованные психолого-педагогические условия и возможности его реализации, «порождают» психологическую безопасность образовательной среды школы, ее характер может лежать в основе отнесения образовательного учреждения к среде определенного типа. Оно порождает, создает и референтную значимость среды, и психологическую защищенность ее участников, и удовлетворенность отдельными компонентами самого взаимодействия.

Одной из существенных психологических опасностей является неудовлетворение важнейшей базовой потребности в личностно-доверительном общении. В исследованиях установлено, что именно неудов-

летворение данной потребности — одна из причин несбалансированности откликов детей на обращение к ним окружающих, проявление у них склонности к агрессивному, деструктивному поведению. Длительное ограничение возможностей самореализации ученика приводит к специфическому изменению его личности, побуждающему его выработать комплекс установок на окружающий мир и себя в нем, исходя из переживаний разобщенности значимых связей и отношений, ощущения незащищенности. На фоне специфических изменений отчуждение школы воспринимается учеником как естественное поведение. Отчуждение стало весьма распространенным явлением в системе школьного образования. Оно проявляется, прежде всего, в негативном отношении к школе, к ее ценностям.

Приведенные обоснования позволяют нам выдвинуть в качестве ключевого психологического параметра образовательной среды школы характеристику ее безопасности, соотнося ее с категорией психологического насилия, разрушительного для психического здоровья личности.

Под психологической безопасностью мы понимаем состояние образовательной среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников.

Психологическая безопасность является условием, обеспечивающим позитивное личностное развитие всех участников образовательной среды.

Проведенный анализ позволил выделить в качестве основных угроз психологической безопасности в образовательной среде: наличие психологического насилия, неудовлетворенность основных потребностей в личностно-доверительном общении; отсутствие референтной значимости образовательной среды.

Психопрофилактика данных угроз может служить одним из значимых оснований для моделирования психологической безопасности образовательной среды.

Категория психологической безопасности определена нами в трех аспектах:

- как состояние образовательной среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению основных потребностей в личностно-доверительном

общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников;

- как система межличностных отношений, которые вызывают у участников чувство принадлежности (референтной значимости среды); убеждают человека, что он пребывает вне опасности (отсутствие вышеперечисленных угроз); укрепляют психическое здоровье;
- как системы мер, направленных на предотвращение угроз для продуктивного устойчивого развития личности.

Моделирование психологической безопасности образовательной среды должно исходить из следующих принципов: принцип опоры на развивающее образование; принцип психологической защиты личности; помощь в социально-психологической умелости.

Таким образом, современная образовательная ситуация характеризуется разносторонностью и разноплановостью в определении ценностных и целевых ориентиров в отношении трех основных системных базисных факторов: человека в образовании, содержания образования и педагогического взаимодействия. Своеобразное сочетание этих факторов задает образовательную среду с определенными характеристиками и с различными развивающими возможностями. Критериальной базой оценки психологической безопасности образовательной среды будут выступать особенности субъектов образовательного процесса (детей, их родителей, педагогов, администраторов образования), содержание образования (как совокупная целостность знаний умений и навыков, а также способов их получения), особенности взаимоотношений в диадах: ребенок—ребенок, ребенок—взрослый, взрослый—взрослый. Интегральными показателями психологической безопасности образовательной среды выступают показатели удовлетворенности, референтности и защищенности.

Опора на общепсихологические категории при создании концепции психологической безопасности образовательной среды, позволяет выявить механизмы ее создания.

Обучение общению, свободному от проявления психологического насилия, является своеобразным механизмом создания психологической безопасности образовательной среды. Основные (базовые) потребности подлежат удовлетворению только в процессе межличностного общения. Именно эта ситуация способствует «запуску» и функционированию внутренних механизмов, способствующих развитию человека в сторону личностной зрелости, так как порождает внутриличностное общение.

Полагаем, что возникновение внутриличностного общения и его содержательная характеристика определяются качеством внешних условий и, прежде всего, психологической безопасностью образовательной среды.

Сегодня ряд исследователей, рассматривая процессы влияния социального окружения на человека, отмечают такой вид общения (и своеобразный результат развития), как внутриличностное общение [8; 18]. Отметим, что внутриличностное общение есть один из позитивных результатов психического развития человека, есть показатель его личностного роста. Для нас также представляет интерес то, что «внутриличностное общение оказывается... той реальностью, сущностные свойства которой и характеризуют собственно общение. А непосредственное и опосредованное общение — лишь условия его явления и развития» [18, С. 46].

В русле задач нашего подхода мы предлагаем рассматривать внутриличностное общение как возможный показатель и своеобразный механизм развития личности в образовательной среде. Эффективное внутриличностное общение, приводящее к самоактуализации личности возможно только в психологически безопасной образовательной среде» (см. рис. 1).

Из предложенной схемы видно, что внутриличностное общение является одним из условий, необходимых для позитивного самоотношения и наличия тенденций в самоактуализации и, таким образом, может выступать основой для самореализации личности, что является важнейшим психологическим итогом личностного развития для всех участников образовательной среды школы. Возникнуть и развиваться внутриличностное общение может лишь при определенном качестве непосредственного и опосредованного общения. Таким качеством является отсутствие психологического насилия, то есть психологически безопасная образовательная среда.

Таким образом, на том этапе развития личности, сущностью которого является самореализация («зрелая личность»), преимущественной формой взаимодействия со средой может выступать внутриличностное общение, к возникновению которого приводит включённость в системы непосредственного и опосредованного общения. Зрелая личность «носит» свою социальность в себе, но приобретает ее в своем социальном окружении, отсюда качество данного окружения является значимой психологической характеристикой.



Рис. 1. Схема развития общения
в психологически безопасной образовательной среде

В философском смысле личность — это способность человека выступать автономным носителем очеловеченного опыта и исторически выработанных человеком форм поведения и деятельности. В конкретном случае речь идет не об опыте всего человечества — каждый отдельный человек осваивает лишь небольшую часть его, с которой он соприкасается в процессе своего развития, а одной из значимых социальных сред выступает образовательная среда, так как на протяжении длительного отрезка своей жизни человек является субъектом

учебно-воспитательного процесса, участвуя в обязательном процессе социализации.

Развивающей эффект образовательной среды будет иметь место в том случае, когда включенность в непосредственное и опосредованное общение будет способствовать становлению внутриличностного общения, развитию зрелой личности, способной к самостоятельному выбору. Такой эффект не только высвобождает личность от жесткого влияния социальной среды, делает ее независимой, но и создает предпосылки преобразующего воздействия на окружающий мир, то есть обогащение личностью социальной среды, влияние на существующие стандарты и нормы поведения.

Предложенная нами схема развития общения в образовательной среде является своеобразным психологическим планом разработки конкретных технологий по созданию психологической безопасности образовательной среды. В то же время, развивая внутриличностное общение, она позволяет создавать внутреннюю независимость от среды, то есть обеспечивает активность субъекта, как приоритетное начало.

Становление «человеческого в человеке» (что, по существу, является глобальной психологической задачей образования) происходит тогда, когда соблюдаются определенные социальные и психологические условия. В нашей концепции таким условием является психологическая безопасность образовательной среды. Данная характеристика является социальным и психологическим условием, способствующим гуманизации внутри- и межличностных отношений не только субъектов образования (учащихся, учителей, родителей), но и складывающегося гражданского общества в целом, так как ценности, усвоенные в системе образования, имеют тенденцию к трансляции в другие сферы социальной жизни. Раскрыть суть этой характеристики возможно только на основе общепсихологического знания.

М. В. Григорьева

Экологичность психологической структуры взаимодействий в школьной образовательной среде

Взаимодействие школьника с образовательной средой является одной из основных проблем педагогической психологии, предметом которой выступают факты, механизмы и закономерности освоения

социокультурного опыта человеком, закономерности интеллектуального и личностного развития ребенка как субъекта учебной деятельности, организуемой и управляемой педагогом в разных условиях образовательного процесса (Зимняя, 1997).

Любой психический акт отнесен к субъекту жизни, совершается в контексте его развития и является функцией установления его отношений с миром. Человек неотделим от окружающей его среды, под которой понимается «совокупность, а также система социальных факторов и условий, которые могут влиять прямо или косвенно, мгновенно или долговременно на жизнь и деятельность людей» (Панов, 2004). Изучение психики человека в его взаимоотношениях и взаимодействиях со средой, усложняет и расширяет проблемное поле психологических исследований, предметом психологических исследований закономерно становится не изолированная, существующая сама по себе или в искусственно созданных условиях (лабораторных или моделируемых) система человеческой психики, а система «человек—окружающая среда». Разумеется, определенная спецификация предмета психологии заставляет полагать эту систему как субъектоцентрическую, однако, сложность структурных характеристик и закономерностей функционирования данной системы возрастает на порядки, сводит к минимуму состояние устойчивой равновесности, а при современных темпах изменения окружающей среды приводит к необратимым и плохо предсказуемым с позиций традиционного системного подхода процессам.

Учитывая, вслед за И. Пригожиным и И. Стенгерсом (2005), относительную степень свободы и детерминизма в развитии сложных и открытых систем, рассмотрим некоторые возможности объяснения закономерностей школьных интеракций с позиций синергетики, полагая, что это раскроет некоторые условия экологичных (т. е. оптимальных с точки зрения требований среды и возможностей школьника) отношений в системе «ученик — образовательная среда».

Качественно своеобразная ситуация развития системы «школьник—образовательная среда» складывается на основе разнородных элементов среды. Ситуация складывается не только как «целостность, соотношенная с интересами, требованиями и возможностями субъекта», но и в соотношении с активностью среды и элементов конкретного окружения. Взаимодействие школьника и образовательной среды — это всегда разрешение ситуации, что «требует от него координации его сил, средств, возможностей и целенаправленного действия» (Барабанщиков, 2005). Некоторые школьные ситуации требуют от ученика заданных,

привычных действий. В этом случае взаимодействие осуществляется в рамках привычной последовательности действий, предсказуемости результатов, определенности процессов обмена информацией в системе «человек—среда», т. е. в привычном, хотя и индивидуальном для каждого школьника русле. В этом случае индивидуальная система школьных взаимодействий будет относительно стабильной, ненапряженной и детерминированной, а, значит, предсказуемой в своих состояниях и функционировании. Но чаще всего школьные взаимодействия отличаются напряженной динамикой, требуют от учащегося максимального привлечения его сил и возможностей, находящихся в обычной ситуации в резерве. В таких ситуациях взаимодействие субъекта со средой будет происходить по сценарию поддержания стабильности существующей структуры взаимодействий, но с привлечением дополнительного психического резерва. Это, в свою очередь, потребует от учащегося дополнительного внутреннего напряжения, привлечения не вполне определенных своим результатом когнитивных, волевых, рефлексивных и др. процессов, принятие решений, которые в привычной ситуации не реализуются. Неопределенность новой информации, в терминах синергетики — ее энтропия, не позволяет школьнику самостоятельно полностью систематизировать ее по значимости. Несколько снижают данную неопределенность индивидуальные и социальные нормы и ценности, однако в детском и подростковом возрасте индивидуальные системы норм, ценностей и смыслов только начинают складываться, а социальные нормы и ценности в сложных и динамично меняющихся ситуациях приобретают для школьника некоторую новизну и неопределенность. В этом случае индивидуальная система школьных интеракций становится менее стабильной и предсказуемой в функционировании, возрастает роль случайных процессов и влияний. Возможны два варианта развития таких событий. В случае постепенной когнитивной, эмоционально-оценочной и поведенческой идентификации неопределенной информации происходит приспособление, приурочивание, адаптация школьника к новой ситуации взаимодействия с образовательной средой. Система взаимодействия переходит на более высокий уровень развития, так как расширяется информационный обмен со средой, использование информации становится более эффективным за счет ее включения в существующие психические структуры индивида. В противном случае, если информация индивидом хронически не идентифицируется или ее освоение не успевает за напряженной внутренней или внешней

динамикой и возрастанием энтропии, наблюдается школьная дезадаптация, снижение эффективности взаимодействий учащегося и образовательной среды вплоть до полного отсутствия эффективности.

Крайний вариант возрастания информационной неопределенности, нередко наблюдаемый в ситуациях значительных изменений условий учебы и жизнедеятельности (начало обучения в 1-м классе, переход в 5-й, 10-й классы, начало обучения в профильном классе, переход в другой класс или другую школу, неожиданные трудные жизненные или семейные обстоятельства), может привести к нарушению стабильности в системе школьных интеракций, к разрыву функциональных связей между элементами системы, к возрастанию роли случайных факторов и значительному снижению детерминации в деятельности и поведении. Это так называемая зона бифуркации — точки, в которой необходимость и детерминация «пронизаны широким спектром случайностей, зависящим от природы системы, ее исторической памяти, специфического или неспецифического влияния среды» (Вагурин, 2006). Переход системы взаимодействия школьника с образовательной средой на новый более высокий уровень развития имеет множественность путей перехода, случайность спонтанного их выбора. В такой системе может быть диспропорциональность взаимодействия причины и следствия: слабые воздействия могут иметь большие следствия. « Вдали от равновесия то, что мы можем идентифицировать как «причину» эволюционного развития, зависит от обстоятельств. То же событие ... может быть вполне пренебрежимым, если система устойчива, и стать весьма существенным, если система ... переходит в неравновесное состояние» (Пригожин, Стенгерс, 2005). Сильно неравновесное состояние системы взаимодействия школьника и образовательной среды не приводит, тем не менее, к ее полному разрушению. За счет своей внутренней активности, способности к самодействию, спонтанному порождению новых структур в процессе внутренних взаимодействий и ресурсов, система реализует свое стремление к самосохранению. Следует оговориться, что мы имеем в виду внутреннюю активность всей системы школьных взаимодействий, имеющую источник не только внутри субъекта учебной деятельности, но и внутри субъекта педагогической деятельности, родителей, других участников учебно-воспитательного процесса (психологов, социальных педагогов, администрации и т. д.), а также идущую от внешних источников, включенных иногда в общую систему школьных интеракций (например, учреждения дополнительного образования,

подготовка к профильному обучению и т. п.). Тогда система становится качественно другой, в ней постоянная динамика структурных элементов сочетается с относительной стабильностью всей системы в целом, структурные элементы согласованно взаимодействуют, подчиняя свою динамику достижению общего системного результата. Система в терминах синергетики становится диссипативной, а значит хорошо согласованной, гибкой и эффективной для достижения актуальных и перспективных целей. В такой системе требования образовательной среды не просто выполняются школьником, а выполняются в соответствии с его природными, возрастными особенностями и актуальными целями деятельности и развития, а это, в свою очередь, делает систему взаимодействий экологичной для ученика.

Изучение согласованности взаимодействия частей при образовании системы как единого целого требует прежде всего выделения и описания подсистем. Используя методы тестирования, опроса, шкалирования, экспертного оценивания, корреляционного и факторного анализа, мы выделили в общей системе взаимодействия школьника с образовательной средой учреждения элементы, связанные с развитием интеллекта, эмоциональной сферой личности школьника, социально-психологические явления, отношения к школе родителей, стилевые особенности профессиональной деятельности учителя (Григорьева, 2008). Соответственно нами выделяются три подсистемы: эмоциональных, интеллектуальных, социально-психологических явлений в школьных интеракциях. Данные подсистемы взаимодействия школьника с образовательной средой встречаются во всех 40 наблюдаемых классах. Однако в зависимости от особенностей среды в разных классах они по-разному влияют на общую эффективность взаимодействия школьника и образовательной среды, которая традиционно оценивалась в нашем исследовании через академическую успеваемость и экспертные оценки учителей и родителей.

Синергетический подход позволяет оценивать корреляционные связи между элементами структуры как диагностический показатель стабильности или неустойчивости общей системы школьных взаимодействий, а также связать напряженность корреляционных связей внутри системы с эффективностью ее функционирования. Крайне неравновесное состояние системы интенсифицирует и обостряет конкурентное взаимодействие между подсистемами, исчезают не только «дальнодействующие корреляции» (Вагурин, 2006), но и практически все внутрисистемные корреляционные связи, когнитивные, эмоциональные

и социально-психологические процессы протекают независимо друг от друга, а иногда и конкурируя между собой. Система взаимодействия школьника и образовательной среды функционирует при этом неэффективно, что проявляется в снижении общей адаптации учащегося к условиям обучения и обучающего эффекта школы. По нашим данным в среднем в школах 17,5% классов, в которых наблюдаются подобная системная организация школьных интеракций (Григорьева, 2008). В таких классах особенно затруднительны социально-психологические процессы, так как при снижении уровня упорядоченности социальной системы происходит сначала ее деиерархизация, затем актуализируются процессы интеграции и дифференциации, вызывающие в первичной группе класса напряжение социально-психологических процессов (Вагурин, 2006). Эмоциональные состояния учащихся в таких классах более благоприятны по сравнению с классами с другой внутрисистемной организацией процессов взаимодействия субъекта и среды. Должно быть, условия меньшей согласованности подсистем не вызывают у субъекта стремления координировать свои интеллектуальные, эмоционально-волевые и социально-психологические качества. Отсутствие внутреннего напряжения, в свою очередь, не связано с отрицательными эмоциями, поэтому общий эмоциональный фон взаимодействий школьника и образовательной среды благоприятный. Похожая картина эффективности школьных интеракций наблюдается в классах, в которых внутрисистемные корреляционные связи объединяют все подсистемы. Таких классов 27,5% и в них по сравнению с другими классами неблагоприятный эмоциональный фон школьных взаимодействий наблюдается у большего количества учащихся, что связано с необходимостью координировать все процессы школьных взаимодействий, с возрастанием внутренней напряженности, а это не способствует проявлению положительных эмоций. Описанные два типа структур школьных взаимодействий нельзя считать экологичными, так как в них эффективно функционирует только один из ее элементов.

Наиболее благоприятны и экологичны для взаимодействий школьника и образовательной среды такие структуры, в которых обнаружены корреляционные связи между интеллектуальной и социально-психологической подсистемами, оставляя в относительной самостоятельности эмоциональную подсистему. Таких классов, по нашим данным, 7,5%. Эмоциональная подсистема в данном случае находится в состоянии колебания, гибко реагирует на внутренние и внешние неспецифические (не навязывающие системе функционирование) воздействия,

мало зависит от академических и социально-психологических успехов. В свою очередь, академическая успеваемость и социально-психологические процессы в классе не тормозятся отрицательными эмоциональными проявлениями субъектов учения, что значительно повышает общую эффективность процессов взаимодействия школьника и образовательной среды.

Достаточным условием возникновения диссипативных структур является, с точки зрения синергетики, «некоторое превышение эффективности работы источника их образования над рассеиванием» (Вагурин, 2006). Одним из основных внешних источников эффективности школьных взаимодействий является педагог. В доказательство данного суждения приведем пример влияния стиля педагогической деятельности на структурные особенности школьных интеракций. Директивный стиль педагогической деятельности способствует образованию такой системы школьных интеракций, при которой взаимосвязаны интеллектуальные процессы с социально-психологическими, а социально-психологические — с эмоциональными процессами. Именно такая структура школьных взаимодействий, по нашим данным, менее всего способствует эффективному функционированию всей системы в целом: у учащихся наблюдаются всевозможные проблемы, связанные с социально-психологическими трудностями, академической успеваемостью, негативными эмоциями (Григорьева, 2008). Либеральный стиль педагогической деятельности способствует возникновению нестабильной системы взаимодействий, в которой подсистемы не связаны между собой. Как было показано выше, в таких деиерархических условиях наиболее затруднительно социально-психологическое функционирование. Демократический стиль педагогической деятельности способствует возникновению систем, в которых или все подсистемы связаны между собой, или отсутствует только одна связь между интеллектуальными проявлениями субъекта и его эмоциональными реакциями. Это самые благоприятные с точки зрения эффективности функционирования системы школьных интеракций способы ее организации.

Таким образом, анализ систем школьных взаимодействий с позиций синергетического подхода позволяет по-новому оценить стремление к стабильности в процессе достижения эффективности и экологичности школьных интеракций, а также роль неравновесности в процессе перехода данной системы на новый, более высокий уровень развития.

Т. Н. Носкова

Современная информационная среда как средство саморазвития студента в образовательной деятельности

Информатизация социальных процессов и глобализация социальной сферы приводят к изменению современной образовательной среды, к появлению в ней электронной, виртуальной части, в которой более интенсивно происходят информационные и коммуникационные процессы. В ИКТ-насыщенной виртуальной образовательной среде проявляется и особая специфика развития субъекта образовательной деятельности.

Рассматриваемый здесь вид взаимодействий — это взаимодействия субъекта с информационной частью образовательной среды, ИКТ-насыщенной образовательной среды, среды виртуальной. Виртуальную образовательную среду рассматриваем как объект преобразования, а также условие и средство развития субъектности человека в системе «человек — образовательная информационная среда — социальная информационная среда».

Что понимается под современной информационной средой? Считаем, что информационная инфраструктура среды в достаточной мере развита, ее отличает высокий технологический уровень. Это среда, насыщенная электронными образовательными ресурсами и телекоммуникациями. На базе электронных каналов, баз данных, программных средств, создаются условия управления, соуправления субъектов образовательной деятельностью. Происходят интенсивные информационные обмены институциональной образовательной среды и открытой глобальной информационной среды.

Почему можно считать, что виртуальная часть образовательной среды становится особым средством развития студента? Потому что виртуальная образовательная среда позволяет создавать условия реализации лично ориентированного образовательного пути.

В этой среде субъект может отыскать новые цели и ценности, образцы, эталоны образовательного, профессионального поведения. Примером могут служить наукометрические электронные ресурсы, в которых определяются индекс цитирования, сетевые научные телеконференции, форумы с обсуждением профессиональных проблем, определенная часть блогосферы, в которой отражается профессиональная деятельность специалистов и т. п.

В современной образовательной среде есть необходимые и достаточные ресурсы для образовательной деятельности. На базе функционирующих электронных библиотек, баз данных и баз знаний, электронных книг и журналов, электронных учебно-методических разработок, дистанционных образовательных курсов, образовательных порталов субъект может решать разнообразные образовательные задачи. Главным для субъекта становится найти нужные ресурсы, выбрать, эффективно использовать их в своей деятельности.

Виртуальная образовательная среда обладает огромным потенциалом электронных коммуникаций, которые позволяют эффективно решать поставленные задачи: начиная от проектирования своего образовательного пути, до консультирования, психолого-педагогической помощи, взаимодействий с партнерами и пр. Электронные коммуникации позволяют организовывать совместную деятельность, распределенную в пространстве и во времени. Коммуникации здесь разворачиваются не только по схеме «один к одному», но и «один ко многим», «многие ко многим».

В этой среде есть особые инструменты для самоорганизации, самоуправления субъектом своей образовательной деятельностью. Реализуется удаленный доступ к программам, планам, графикам, базам данных, к журналам успеваемости, экранам образовательных достижений, необходимых для выстраивания индивидуального образовательного пути, для планирования и самоорганизации своей индивидуальной деятельности.

В чем могут проявляться особенности развития человека в современной информационной образовательной среде?

Несомненно, в ней происходит развитие, углубление информационной культуры личности. Формируются умения эффективного поиска и отбора релевантной информации в огромных слабо структурированных массивах, в том числе глубинный поиск в Интернете. Развиваются умения обработки, перекодирования, сжатия информации с использованием компьютерных технологий. Умения анализировать, систематизировать и классифицировать информацию, например, с использованием карт-знаний, народных классификаторов. Умения взаимодействовать с массивами информации на иностранных языках с использованием лингвистических автоматов и т. п.

Кроме того, расширяются и видоизменяются коммуникационные компетенции субъекта. В электронной среде общение опосредовано знаками, не только письменным текстом, но и иконографическими

приемами, средствами мультимедиа. Поэтому изменяется речевое поведение субъекта. Возникают аппаратные возможности совместных сетевых распределенных в пространстве и во времени действий (например, с помощью сервисов совместного редактирования одного документа, совместного аннотирования, совместного рисования и т. п.).

В среде происходит повышение интеллектуализации, продуктивности информационных действий субъекта. Это обусловлено тем, что в опоре на компьютерные средства и технологии происходит переход от использования знаков к знаковым системам (О. К. Тихомиров). На основе использования средств автоматизации может осуществляться повышение интеллектуализации действий субъекта, если при этом ставить перед ним новые задачи, решение которых в опоре на традиционные знаковые системы трудоемко или практически невозможно.

Однако все эти специфические черты развития человека будут проявляться, если он готов и подготовлен к эффективной деятельности в виртуальной среде обучения, у него сформированы ИКТ-компетенции, он осознает не только достоинства, но и риски, возникающие в этой среде. В современной же информационной образовательной среде должен выполняться целый ряд необходимых условий.

При каких условиях будет происходить развитие рассмотренных выше особенностей образовательных действий субъекта, взаимодействия с современной информационной средой?

Во-первых, информационная среда должна быть в достаточной степени технологически оснащенной, насыщенной ресурсами и необходимыми сетевыми сервисами. Во-вторых, организован доступ к электронным библиотекам, научным базам знаний, методическим материалам, учебным программам, дистанционным курсам. В-третьих, рассматривая среду на микро-, мезо- и макроуровнях функционирования, необходимо видеть ее во взаимосвязях с окружающей информационной социальной средой.

В современной информационной среде должна видоизмениться деятельность педагогов, проявиться их готовность к новым типам взаимодействий (Т. Н. Носкова, 2009). Педагоги насыщают предметную среду ресурсами, открывая возможности субъекту в реализации индивидуального образовательного пути. Педагог по-новому реализует свои функции, в значительной степени через специально организуемую предметную информационную среду. В этой части среды педагог переходит к использованию новых инструментальных средств деятельности. Какие это инструменты?

Интеллектуальные инструменты. К ним относим программные средства, которые позволяют автоматизировать решение информационных и коммуникационных задач, высвободить человека от рутинных операций для более интеллектуальных и продуктивных действий, повысить производительность интеллектуального труда. Например, программные средства для осуществления вычислительных действий, информационного моделирования, автоматического перевода, технологии поиска информации, перекодирования информации и др. Специализированные программные средства берут на себя репродуктивную часть деятельности и высвобождают человека для более творческих, интеллектуальных действий, позволяют на качественно новом уровне решать возникающие задачи.

Эмоциональные инструменты. Они позволяют осуществлять воздействия на мотивационно-ценностную сферу личности. В виртуальной образовательной среде их роль могут играть специально создаваемые тексты, построенные не только по педагогическим законам, но и по законам экранных искусств, воздействующих на протекание эмоциональных психических процессов. Их воздействующая структура основана на использовании методов электронных СМИ, художественной выразительности аудиовизуальных искусств, интерактивных мультимедиа-средств.

Регуляторные инструменты виртуальной среды. К ним можно отнести базы данных, программы, графики, реализуемые в удаленном доступе; электронные органайзеры и календари с напоминанием событий; технологии сетевого управления контентом, модерирование телекоммуникаций, сетевой мониторинг деятельности и пр. Как нам представляется, регуляционными инструментами можно считать и электронные тесты, и сетевые оценочные действия педагогов, помогающие субъекту в сетевой среде осуществлять самоанализ, своевременно корректировать свою деятельность. Эти инструменты помогают студенту в самоорганизации и самоуправлении деятельностью в современной образовательной информационной среде.

Со стороны студента необходимым условием является то, что от внешних образовательных воздействий в этой среде студент может и должен переходить к осознанию собственных целей и задач своего развития как основы жизненного и профессионального успеха.

Субъект может вовлекаться, участвовать в разных типах взаимодействий в виртуальной части среды. Это могут быть такие типы взаимодействий, как субъект-субъектные, субъект-порождающие, субъект-

обособленные (В. И. Панов, 2009). Субъект-субъектные взаимодействия здесь трактуем как распределенные сетевые взаимодействия с другими субъектами, разделяющими поставленные образовательные цели и задачи. Взаимодействие со своим внутренним миром, «вторым Я» здесь рассматриваем как выстраивание прогноза, перспективы развития «Я—Я», «Я—другой» (Ф. Д. Горбов).

В чем специфика образовательного поведения субъекта в современной информационной среде? Обучающийся не просто принимает цели образовательной программы, но доопределяет или трансформирует их в соответствии с собственными целями и задачами. Он планирует и выбирает способы достижения поставленных целей, используя как традиционные средства, так и виртуальные (преимущественно). Отбирает необходимые для этого ресурсы, выстраивает образовательные взаимодействия с партнерами. Реализует образовательный процесс с высокой степенью самостоятельности, осваивая ресурсы, запрашивая необходимую помощь, взаимодействуя с партнерами. В результате всего этого он выстраивает свою виртуальную образовательную среду, настроенную под свои цели и задачи, оптимальную для реализации собственной стратегии образовательной деятельности.

Все это достижимо в сетевой среде, насыщенной ресурсами и коммуникациями в удаленном доступе, с развитой инфраструктурой, с инструментами средствами: интеллектуальными, эмоциональными, регуляторными. Однако всему этому должно предшествовать образовательное самоопределение студента — осознание им собственных целей и задач в образовательной деятельности, отличных от базовой, основной образовательной программы и выбор оптимальной стратегии их достижения.

Какие это могут быть цели, стратегии — чем они обусловлены?

Это могут быть жизненные обстоятельства, требующие от студента свободного графика, индивидуального темпа деятельности. С возможностью временного выхода и последующего «входа» в образовательную деятельность по данной программе, возможность отсрочки необходимых действий и пр. Для ряда студентов это могут быть трудности познавательного плана, необходимость организации корректирующего пути, повтора уже пройденного, получение дополнительной помощи со стороны — то есть удлинение образовательного пути. Часто возникает в образовательной деятельности изменение интересов, мотиваций студента, что обуславливает переход на другие образовательные программы — смежные или альтернативные. Но самой значимой, нам

представляется стратегия достижения наивысших результатов у наиболее одаренных, талантливых студентов. Осознание ими своих способностей и претензия на достижение более высоких образовательных результатов, установка на лидерство, достижение успеха.

Самой эффективной представляется именно последняя стратегия образовательного поведения студента в современной информационной среде. Она соответствует потенциалу глобальной информационной и коммуникационной среды. В ней отражаются высшие достижения, в ней происходит поиск и использование новых знаний, новых образовательных стратегий. Поэтому адекватной представляется такая позиция субъекта в этой среде, как выход за рамки образовательного стандарта — стратегия опережения, стратегия «Я—Я лучший, передовой, первый» в определенном виде деятельности (научной, конструкторской, творческой, креативной). Такие стратегии действий необходимы талантливой молодежи, для которой нужно создавать новые возможности и в вузе, и в регионе, и в стране. Такие стратегии развиваются в русле подходов развивающего образования, внедрения образовательных стандартов третьего поколения.

Рассмотренные выше аспекты позволяют выделить особый тип взаимодействия субъекта с динамично изменяющейся глобальной информационной средой. Взаимодействий, в которых при определенных условиях проявляются свойства саморазвивающегося субъекта.

Открытая образовательная позиция. Первым условием является позиция субъекта в образовательных взаимодействиях с глобальной информационной средой, которую можно назвать «открытой». Субъекта с открытой образовательной позицией, как нам представляется, отличает мотивационная готовность реализации стратегии «обучение через жизнь». Принятие целей и ценностей образования в обществе знаний, в информационном обществе. Осознание необходимости для себя, как субъекта профессиональной деятельности, творческой деятельности, постоянно развиваться ориентируясь на новые, динамично меняющиеся эталоны, образцы достижений. Этот поиск субъекта полимотивирован, в зависимости от сформированной иерархии потребностей индивида, направленности личности. Ведущим мотивом может выступать высокий уровень познавательного интереса, который стимулирует к самообразовательной деятельности. Преобладающей может быть мотивация к достижению социального успеха (признание со стороны других, профессиональной, творческой самореализации человека), а также и другие виды мотиваций. Важно, чтобы субъект был мобилизационно

готов к обучению, тогда при определенных условиях и запускается образовательный поиск и самоорганизационные процессы.

В плане когнитивной деятельности желательно, чтобы субъект занимал также и открытую познавательную позицию. Исследователи (Э. Гельфман, М. Холодная, 2006) эту позицию определяют как такой тип познавательного отношения к миру, при котором индивидуальное умозаключение отличается вариативностью, гибкостью и разнообразием субъективных способов осмысления одного и того же события; толерантностью по отношению к необычной, парадоксальной информации; готовностью обсуждать и принимать точку зрения другого человека.

Принятие открытой образовательной стратегии «обучение через жизнь» предполагает, что обучающийся не удовлетворяется реализацией только основной, стандартной образовательной программы, но принимает и ставит образовательные цели более широко, с перспективой дальнейшего повышения квалификации, если надо, то и переквалификации, получения дополнительного образования, расширения спектра освоенных компетенций. Черты субъекта саморазвития начинают проявляться, когда обучающийся не только принимает цели и задачи программы обучения, но и доопределяет, переформулирует их для себя, а впоследствии сам выбирает или ставит новые цели и задачи своей образовательной стратегии.

В идеале, этот процесс может происходить и в традиционной среде взаимодействий, без использования виртуальной информационной среды, но при этом возникают большие препятствия в доступе к необходимой информации и коммуникациям. С использованием же виртуальной части среды эти цели могут достигаться технологично, поэтапно, доступно для многих, кто осознает необходимость и значимость для себя перспективной образовательной деятельности. Поэтому сегодня проблема состоит в том, что субъект осознал потенциал, возможности глобальной информационной среды, которую можно эффективно использовать в целях своего развития. Это позволяет на определенной стадии становления субъектности, не прибегая к помощи профессиональных педагогов или при их консультировании, дистанционной удаленной поддержке, самостоятельно реализовывать свою индивидуальную образовательную стратегию. Однако, чтобы это происходило эффективно в виртуальной среде, необходима сформированность высокого уровня ИКТ-компетенций субъекта.

ИКТ-компетенции предполагают умения не только находить в глобальной информационной среде релевантную образовательную инфор-

мацию, погружаться в нее, оценивать, осваивать ресурсы, но и перерабатывать большие массивы информации в сжатые сроки, перекодировать информацию, овладевать разными языками представления знаний и пр. ИКТ-компетенции позволяют выстраивать правильные, целевые удаленные взаимодействия с партнерами, которых можно и нужно находить в сети для этого.

В условиях интенсивных информационных процессов динамично изменяющегося социума представляется не просто актуальным, но необходимым осуществление такого типа образовательного поведения, который характеризуется образовательным поиском в русле новых знаний, целей и ценностей информационного общества, экономики, основанной на знаниях. В этом типе общества новые поколения должны развиваться с опережением по сравнению с профессионально действующими и успешными специалистами сегодняшнего дня. Следовательно, они должны быть нацелены на опережающий характер своих образовательных достижений. Искать и впитывать новые знания, на их основе ставить новые цели и задачи, осуществлять поиск путей их решения. Все это позволяет динамичная, изменяющаяся информационная среда Интернета, в которой оперативно появляется информация о последних новостях, достижениях, рейтингах, событиях искусства, культуры, науки, производства и мира техники.

Соответственно, кроме очевидных, общепринятых умений ИКТ-компетентности должны появиться и новые способности человека, более тонкие, гибкие черты мышления, свойства личности, которые позволят субъекту вычленять новые идеи, новые знания, новые действия из незаконченного события, необработанной информации, массива данных, устанавливать причинно-следственные зависимости. Умение быстро осуществлять подобную деятельность, представлять информацию на разных языках, в разнообразной форме, вовлекать окружающих для достижения своих целей, использовать их опыт, знания, мотивы, потребности, оперировать автоматизированными средствами и технологиями — они становятся достоянием субъекта с особым уровнем ИКТ-компетентности — сверхвысоким. Соответственно, говоря о субъекте саморазвития, нельзя забывать об опережающем формировании новых компетенций, востребованность которых в будущем, столь очевидна уже сегодня.

Соблюдение всех этих условий, как нам представляется, и позволяет реализовывать особый перспективный тип взаимодействий субъекта с динамично изменяющейся глобальной информационной средой. Их

определяем как *саморазвивающийся тип взаимодействий субъекта с глобальной информационной средой общества знаний*, средой, которая при определенных условиях становится средством образования и развития человека. В таком типе образовательной деятельности расширяется информационная картина мира субъекта, формируются новые компетенции, изменяются психологические установки, позиции, система ценностей, стратегии информационной и познавательной деятельности, образовательные потребности. Следовательно, будет изменяться сознание человека информационной цивилизации, формируемого общества знаний.

Литература

Баева И. А. Концепция психологической безопасности образовательной среды. М.: 2007.

Баева И. А. Психологическая безопасность в образовании. СПб.: Союз, 2002.

Баева И. А. Тренинги психологической безопасности в школе. СПб.: Речь, 2002.

Барабанщиков В. А. Принцип системности в современной психологии: основания, проблемы, тенденции развития // *Идея системности в современной психологии* / под ред. В. А. Барабанщикова. М.: Институт психологии РАН, 2005. С. 9–47.

Безопасность образовательной среды: сб. статей / отв. ред. Г. М. Коджаспирова. М.: Экон-Информ, 2008.

Братченко С. Л. На пути к уважению // *Педагогика уважения. Причины и сущность неуважения к детям и подросткам в наших обществах — от насилия к уважению: поиск и опыт педагогов России и Германии: м-лы семинара.* СПб., 1997 б. С. 26–32.

Брушлинский А. В. Проблемы психологии субъекта. М., Институт психологии РАН, 1994.

Вагурич В. А. Синергетика эволюции современного общества. 2-е изд. М.: КомКнига, 2006. 216 с.

Выготский Л. С. Собр. соч.: в 6 т. Т. 2. М., 1982.

Григорьева М. В. Школьная адаптация: механизмы и факторы в разных условиях обучения. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2008.

Гримак Л. П. Общение с собой: Начала психологии активности. М., 1991.

Еремеев Б. А. Социально-психологический подход к образованию // *Личность, общество и образование в современной социокультурной ситуации: Межвуз. сб. науч. тр.* СПб.: ЛОИРО. 2006. С. 92–95.

Зимняя И. А. Педагогическая психология. Ростов н/Д.: Феникс, 1997.

Знаков В. В. Понимание в познании и общении. М.: Институт психологии РАН, 1998.

Концепция модернизации российского образования до 2010 года. М., 2002.

Лебедева В. П. Основные направления самообразования педагогических работников по проектированию образовательных систем. Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 2000. 21 с.

Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Мысль, 1977.

Ломов Б. Ф. Психологические процессы и общение // Методологические проблемы социальной психологии. М., 1975. С. 124–135.

Маслоу А. Мотивация и личность. СПб, 2001.

Носкова Т. Н. Психодидактический подход к построению вузовской информационно образовательной среды // Экопсихологические исследования. Сб. мат-лов 5-й Росс. конф. по экол. психологии (Москва, 26–27 марта 2008 г.) / под ред. В. И. Панова. М.: Психологический институт РАО, 2009.

Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении / под ред. И. А. Баевой. СПб.: Речь, 2006.

Панов В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб.: Питер, 2007.

Панов В. И. Система экопсихологических взаимодействий в развитии психики / Экопсихологические исследования. Сб. мат-лов 5-й Росс. конф. по экол. психологии (Москва, 26–27 марта 2008 г.) / под ред. В. И. Панова. М.: Психологический институт РАО, 2009.

Панов В. И. Экологическая психология: опыт построения методологии. М.: Наука, 2004.

Пригожин И. Время. Хаос. Квант. К решению парадокса времени: пер. с англ. / И. Пригожин, И. Стенгерс; под ред. В. И. Аршинова. Изд. 6-е. М.: КомКнига, 2005.

Прохватилов А. А. Теория референтности как социально-психологическая теория личности. СПб., 1998.

Рубцов В. В. Оценка образовательной среды школы // 2-я Российская конференция по экологической психологии. Тезисы (Москва. 12–14 апреля 2000 года). М., 2000. С. 176–177.

Слободчиков В. И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования: культурные модели школы. Вып. 7. Инноватор. Vennet colledge. М., 1997. С. 17–26.

Тихомиров О. К. Психологические проблемы автоматизации научно-исследовательских работ. М.: МГУ, 1987.

Ясвин В. А. Экспертиза школьной образовательной среды. М., 2000.

ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СИСТЕМАХ «ЧЕЛОВЕК–СОЦИАЛЬНАЯ СРЕДА»

Э. В. Лидская

Экопсихологические взаимодействия в социальном развитии детей раннего возраста

Как известно, общее психическое развитие детей раннего возраста (2–3 лет) происходит посредством овладения ими различных способов предметной деятельности и потому самым существенным образом зависит от характера (типа) взаимодействия с окружающими его людьми как субъектами подобной деятельности. Эти взаимодействия включают в себя взаимодействия ребенка со взрослыми (родителями и педагогами), с другими детьми (в семье и вне семьи), с предметами (игрушками, орудиями игровой и учебной деятельности). Именно они составляют социальную среду детей раннего возраста, взаимодействуя с которой, ребенок выступает в роли и объекта, принимающего воздействия со стороны других, и в роли субъекта своей активности, распространяя ее на других людей и на окружающие его предметы.

Цель данного исследования состояла в теоретическом анализе литературных данных с целью получить ответ на следующие вопросы:

- способен ли ребенок раннего возраста (1–3 года) дифференцировать и структурировать свою социальную среду и, соответственно, по-разному относиться к взрослым и к детям как различным субъектам (компонентам) этой среды?
- можно ли применить типологию экопсихологических воздействий для анализа общего психического развития детей раннего возраста?
- какие типы взаимодействий наиболее характерны для детей раннего возраста на примере их общения и совместной деятельности с другими детьми и взрослыми?

Для ответа на поставленные вопросы мы исходили из следующих предположений, которые в совокупности составили гипотезу данного исследования:

- взрослые (близкие и посторонние), другие дети (в том числе ровесники) и игрушки, как опредмеченные способы человеческой деятельности, воспринимаются ребенком не как отдельные субъекты и предметы, но именно как среда, т. е. совокупность влияний и условий, обеспечивающих ребенку возможность удовлетворения своих потребностей;

- дети раннего возраста будут по-разному относиться к взрослому, к сверстнику и игрушкам как компонентам окружающей его социальной среды;

- в реальной социальной ситуации взаимодействие ребенка со взрослым как субъектом социальной среды скорее всего не будет ограничиваться только одним, фиксированным типом взаимодействия. Оно, скорее всего, будет иметь динамический характер, когда один тип взаимодействия сменяется другим типом;

- необходимым условием для вхождения в новую социальную среду и овладения новыми способами деятельности является наличие или формирование объект-субъектного, субъект-совместного или субъект-порождающего типов взаимодействия. В то время как объект-объектный и субъект-обособленный типы взаимодействия не будут давать развивающего эффекта, а возможно, даже и препятствовать ему.

Для проверки этих гипотез был проведен анализ литературных данных по эмпирическому изучению особенностей социального развития детей раннего возраста, представленных в работах Л. Н. Галигузовой (1983), М. И. Лисиной (1986), Е. О. Смирновой (2003) и др.

В качестве исходных теоретических предпосылок были использованы следующие положения экопсихологического подхода к развитию психики (В. И. Панов, 2006):

- развитие психики человека происходит в его взаимодействии с окружающей средой (социальной и природной);

- ведущее место в системе экопсихологических взаимодействий детей раннего возраста занимают те взаимодействия, которые складываются у них с близкими взрослыми и с другими детьми;

- влияние окружающей среды на психическое развитие человека может иметь как положительный, так и отрицательный характер, что обусловлено не только видом и напряженностью этой среды, но и типом взаимодействия. В общем виде в качестве базовых типов взаимодействия человека с окружающей средой (и в этом смысле — экопсихологических взаимодействий) рассматриваются следующие типы взаимодействий в системе «индивид—социальная среда»:

1) *объект-объектный тип*, для которого характерна пассивно-ролевая (объектная) позиция каждого из участников взаимодействия;

2) *объект-субъектный*, когда «индивид» занимает позицию *объекта*, принимая на себя воздействие со стороны социальной среды или ее субъекта;

3) *субъект-объектный* тип взаимодействия представляет обратную ситуацию, когда индивид активно воздействует на социальную среду и ее субъектов, которые пассивно принимают это воздействие, подчиняясь ему;

4) *субъект-субъектный* тип взаимодействия представлен нижеследующими тремя типами:

- *субъект-обособленный*, когда субъекты взаимодействия пытаются активно воздействовать друг на друга, но при этом также активно противодействуют воздействию со стороны другого; вследствие чего диалог между ними оказывается безрезультатным, тупиковым, каждый остается «при своем мнении»;

- *субъект-совместный*, когда активные действия каждого из участников взаимодействия подчинены решению общей цели, несмотря на различие в своих взглядах; но собственная субъектность каждого из них остается при этом без изменения;

- *субъект-порождающий тип взаимодействия отличается от предыдущего тем, что в процессе такого взаимодействия происходит изменение субъектности каждого из участников, причем каждый для другого выступает в роли фасилитатора такого преобразования субъектной роли.* Следует отметить, что в последнем случае преобразование (порождение) субъектности каждого из взаимодействующих субъектов и объединение их в совокупного субъекта совместного действия проходит несколько этапов.

Из этого следует, что по отношению к другим людям (взрослым и детям) ребенок может занимать разную субъектную (или объектную) позицию. Например, «объектную» позицию, т. е. реагировать (проявлять свою активность) лишь в ответ на воздействия со стороны другого как субъекта социальной среды — объект- (квази)субъектный тип взаимодействия. Но может занимать и активную, «субъектную» позицию, позволяющую вступать в совместную деятельность с другими субъектами социальной среды — субъект-субъектный тип взаимодействия, который может реализоваться в виде субъект-обособленного, субъект-совместного и субъект-порождающего типов взаимодействия.

Как показывают различные исследователи (Ж. Пиаже, 1969; Е. О. Смирнова, 2003; Д. Б. Эльконин, 1989; и др.), взрослый для ребенка — не просто условие личностного развития, а один из непосредственных участников этого процесса, его субъект. Между взрослым и ребенком устанавливаются глубокие личные взаимоотношения, внутри которых осуществляется личностное становление и развитие каждого. Совместная деятельность и деятельное общение взрослых и детей, их сотрудничество и содружество в реальных, живых контактах друг с другом — вот та социальная ситуация межличностного взаимодействия, в которой происходит развитие психики ребенка.

Подтверждение этой мысли мы находим в обзоре теорий детского развития, проведенного Л. Ф. Обуховой (1996). Ею показано, что взаимное отличие современных теорий детского развития определяется только трактовкой взаимодействия наследственности и среды, созревания и научения, биологии и культуры, врожденных и приобретенных способностей в ходе психического развития.

Применительно к типам взаимодействия приведем четыре модели влияния опыта на развитие поведения, предложенные американским психологом Дж. Вулвиллом и и представленные в упомянутой работе Л. Ф. Обуховой:

1) первая модель обозначается как «больничная койка», когда субъект находится под влиянием среды как беспомощный пациент (таковы условия первых месяцев жизни), что, по нашей терминологии, соответствует объект-субъектному типу взаимодействия;

2) вторая модель представлена образом «луна-парка», когда сам субъект выбирает развлечения, от которых хочет получить удовольствие. Однако, принимая в них участие, он не может изменить последующее влияние данного развлечения на себя (так, например, как только субъект решил принять участие в езде на американских горках, он мало может изменить опыт своих переживаний). Здесь мы имеем чередование субъект-объектного и объект-субъектного типа взаимодействия;

3) третья модель обозначается как «соревнование пловцов», когда субъект, получив задание (стартовый сигнал), далее осуществляет свой путь независимо от внешних стимулов (среда здесь лишь поддерживает контекст для поведения субъекта). Такой тип взаимодействия со средой ближе всего к объект-объектному;

4) четвертая модель иллюстрируется образом «теннисного матча» — между субъектом и внешней средой осуществляется постоянное взаимодействие, когда субъект (как теннисист) принимает на себя воз-

действие среды, но и сам оказывает на нее ответное воздействие, причем учитывающее ее особенности (особенности противника на теннисном корте). Здесь мы имеем чередование субъект-объектного, объект-субъектного и субъект-порождающего типов взаимодействия.

Приведенный пример указанных четырех моделей позволяет предположить, что в реальной социальной ситуации взаимодействие ребенка со взрослым как субъектом социальной среды скорее всего не будет ограничиваться только одним, фиксированным типом взаимодействия. Оно, скорее всего, будет иметь динамический характер, когда один тип взаимодействия сменяется другим типом.

Наиболее наглядно типы взаимодействия детей раннего возраста с окружающей социальной средой представлены на примере общения.

Исследователи отмечают, что развитие общения у детей в раннем и дошкольном возрасте проходит ряд этапов. При этом на первом этапе (2—4 года) сверстник для детей раннего возраста является партнером по эмоционально-практическому взаимодействию, которое основано на подражании действиям и эмоциям друг друга.

Одним из самых авторитетных исследователей общения в раннем возрасте является М. И. Лисина (1986). Ею поставлены два принципиальных вопроса: «1) на основе каких потребностей формируется потребность ребенка в общении с взрослыми и 2) какие факторы обеспечивают приобретение ею специфических черт, отличающих ее от тех потребностей, на базе которых она возникает, и необходимых для того, чтобы ее можно было считать истинно новой потребностью?». И отвечая на них, приходит к выводу, что потребность в общении имеет единую природу, причем она не зависит от возраста партнера, главное в общении — это узнать о себе и оценить себя через другого и с его помощью.

Достаточно систематическое и подробное исследование общения детей раннего возраста проведено Л. Н. Галигузовой (1983), одной из сотрудниц М. И. Лисиной¹. В своем исследовании она постаралась найти ответы на вопросы:

Как воспринимает малыш своих сверстников, учитывая, что для детей этого возраста главным остается взрослый?

Переносится ли отношение к взрослому на других детей, учитывая, что они совсем не похожи на взрослых ни внешностью, ни характером поведения?

¹ Эти же данные воспроизводит Е. О. Смирнова (2003).

Чтобы найти ответы на указанные вопросы, Л. Н. Галигузова (1983) провела две серии экспериментов.

В первой серии экспериментов исследовалось восприятие детьми раннего возраста слайдов с изображениями сверстника, взрослого или игрушки, представляющей какое-либо животное. Обнаружилось, что изображения живых людей вызывали у детей значительно больший интерес, выражающийся в эмоциональных проявлениях, внимательном рассматривании и высказываниях детей. При этом изображение сверстника вызывало в 2 раза больше эмоциональных проявлений и в 1,5 раза больше вокализаций, чем изображение взрослого. Интересно, что в слайдах с изображениями сверстников дети видели не просто картинку, они узнавали в этих изображениях самих себя или же знакомую ситуацию, связанную с их собственным опытом.

Приведем несколько примеров из этого исследования:

Сереза (2 года 8 месяцев), рассматривая плачущего ребенка, обращаясь к взрослому, говорит: «Мальчик хочет к маме. Плачет в пижамке. А я плакал, когда в ясли пошел».

Максим (2 года 10 месяцев), с улыбкой глядя на изображение ребенка с игрушкой, многозначительно улыбнулся взрослому и выразительно произнес, показывая пальцем сначала на себя, а затем на сверстника на картинке: «Я!».

Виталик (2 года 1 месяц) очень внимательно и долго рассматривал снимок ребенка, затем удивленно оглянулся на экспериментатора и несколько раз сосредоточенно повторил: «Виталик! Виталик!».

Если говорить о типе взаимодействия, то оно здесь носит чисто перцептивный характер, когда ребенок выступает в роли субъекта восприятия по отношению к изображению как объекту восприятия. Социальная среда в данном случае выступает как объект восприятия ее отдельного фрагмента (предъявляемого изображения).

Следует заметить, что при предъявлении тем же детям изображений с игрушками или со взрослыми такой реакции не наблюдалось.

Во второй серии экспериментов исследования, проведенного Л. Н. Галигузовой, ребенку, сидящему в кроватке, предъявлялись (на короткое время) не изображения, а реальные объекты, точнее один из трех объектов: игрушка, другой ребенок или взрослый. Взрослый предъявлялся сидящим на стуле рядом с кроваткой ребенка, а игрушка и другой ребенок находились в другой кроватке. В этой экспериментальной ситуации ребенок явно оказывал предпочтение взрослому, а не своему сверстнику. Более того, дети стремились привлечь к себе

внимание взрослого и всеми доступными способами вступить в общение с ним. И это при том, что взрослый занимал пассивную позицию, а малыш-сверстник, находящийся в соседней кровати, вел себя весьма активно: манипулировал предметами, прыгал, издавал различные звуки.

Несомненно, полученные Л. Н. Галигузовой данные свидетельствуют о том, что дети раннего возраста испытывают значительно более острую потребность в общении со взрослыми, чем со своими сверстниками.

Данные наблюдения за взаимодействием детей в разных ситуациях позволили выделить четыре категории действий, отражающих отношение детей к сверстникам. С точки зрения анализа типов взаимодействия детей раннего возраста со сверстниками интерес представляют четыре категории действия, которые Л. Н. Галигузова выделила в своем исследовании при изучении взаимодействия детей в разных ситуациях.

Первая категория действий — это действия, когда ребенок относится к сверстнику как интересному объекту, рассматривая его внешность, одежду, привлекая к нему внимание взрослого. Ребенок в данном случае занимает позицию перцептивного субъекта, собственно взаимодействия как социального, межличностного акта здесь еще нет.

Вторую категорию действий образуют такие действия по отношению к сверстнику, которые подобны его действиям с игрушкой. Ребенок проявляет при этом характерную бесцеремонность по отношению к сверстнику, дергает его за волосы, за уши, тащит как игрушку, не обращая внимания при этом на реакции сверстника на такие действия, т. е. играет со сверстником как с игрушкой. Важно отметить, что по отношению ко взрослому этот ребенок так бесцеремонно себя не ведет. Здесь мы имеем явно субъект-объектный тип взаимодействия, когда ребенок проявляет к сверстнику субъектную активность, но именно как объекту.

Третья категория действий — это действия, которые являются общими для поведения детей как в отношении взрослого, так и в отношении к сверстнику: ребенок наблюдает за действиями сверстника, подражает его движениям, смотрит прямо в глаза, улыбается и т. п. Образно говоря, ребенок в данном случае относится к сверстнику как субъекту, провоцируя его на взаимодействие, однако самого взаимодействия еще не происходит, это только подготовка к взаимодействию.

Четвертую категорию действий образуют действия, специфичные только для контактов со сверстником. Осуществление этих действий характеризуется ярко эмоциональной окрашенностью и раскованностью детей. На наш взгляд, здесь уже можно говорить о наличии коммуникативного взаимодействия ребенка со сверстником, но лишь на эмоциональном уровне.

Е. О. Смирнова (2003) тоже выделяет в указанных 4-х категориях действий объектный и субъектный аспекты отношения к другим людям. Причем в качестве внешнего признака различения этих аспектов отмечаются взгляды в глаза сверстнику и эмоциональные проявления ребенка, адресованные его сверстнику. При этом сходные действия, например, подражание, в одних случаях могут быть объектными (например, ребенок, понаблюдав за сверстником, ковырявшим свои колготки, производит то же действие со своей одеждой, не обращая внимание на реакцию ровесника), а в других — субъектными (увидев прыгающего в кроватке ребенка, радостно улыбаясь и глядя ему в глаза, тоже принимается прыгать перед ним). Субъектные действия, в отличие от объектных, обращены к сверстнику (т. е. к другому) и направлены на ответную реакцию.

Это позволило выявить определенную тенденцию в развитии взаимодействия ребенка со сверстником. Речь идет о том, что на протяжении раннего возраста прослеживается сокращение объектных и увеличение субъектных действий ребенка по отношению к своему сверстнику. Так, к 1,5 годам и далее наблюдается значительное сокращение частоты действий 2-й категории, т. е. действий со сверстником как игрушкой. В 3 года подобные действия практически отсутствуют.

Авторы этого исследования обращают внимание на важную деталь. Оказывается, что наиболее благоприятной для указанного взаимодействия детей является ситуация, когда они остаются «один на один» друг с другом. Появление игрушки в этой ситуации ослабляет интерес друг к другу. Если же появляется взрослый, то дети переключают свое внимание и свою активность на этого взрослого стремясь наперебой привлечь его внимание к себе.

В качестве итога этого исследования воспроизведем вывод Е. О. Смирновой (2003, с. 221, 222) об особенностях развития общения у детей раннего возраста:

1. Потребность в общении детей раннего возраста со сверстником, складываясь на протяжении всего раннего детства, проходит ряд этапов. Так, на втором году жизни у детей наблюдаются внимание

и интерес друг к другу; к концу второго года жизни появляется стремление привлечь к себе внимание сверстника и продемонстрировать ему свои успехи; на третьем году жизни появляется чувствительность детей к отношению сверстника, что приводит к окончательному формированию потребности общения с ним.

2. Общение детей друг с другом в раннем возрасте имеет форму эмоционально-практического взаимодействия, которое характеризует:

- непосредственность, отсутствие предметного содержания;
- раскованность, эмоциональная насыщенность;
- ненормированность и нестандартность коммуникативных средств;
- зеркальное отражение действий и движений партнера.

3. Решающая роль в формировании общения детей раннего возраста со сверстниками принадлежит взрослому. Наиболее эффективным средством для этого является организация взрослым субъектного взаимодействия между детьми.

В контексте задач нашего исследования эти данные показывают, что взрослые, другие дети и игрушки действительно выступают для детей данного возраста не раздельно друг от друга, а как совокупность условий и влияний, которая для детей раннего возраста субъективно не однородна, она структурируется и иерархизируется ими, т. е. как социальная среда. Причем наибольшее значение для формирования и удовлетворения потребности в контакте вызывает присутствие взрослого, затем игрушки и лишь после этого другой ребенок.

Заключение

Согласно литературным данным, общее психическое развитие детей раннего возраста (1–3 лет) происходит посредством овладения ими различных способов предметной деятельности и потому самым существенным образом зависит от характера (типа) взаимодействия с окружающими его людьми как субъектами подобной деятельности. Эти взаимодействия включают в себя взаимодействия ребенка со взрослыми (родителями и педагогами), с другими детьми (в семье и вне семьи), с предметами (игрушками, орудиями игровой и учебной деятельности) как субъектами и компонентами окружающей социальной среды. Во всех видах этих взаимодействий ребенок выступает в роли и объекта, принимающего воздействия со стороны других, и в роли субъекта своей активности, распространяя ее на других людей и на окружающие его предметы.

Проведенный анализ литературных данных об особенностях социального развития детей раннего возраста, представленных в работах Л. Н. Галигузовой (1983), М. И. Лисиной (1986), Е. О. Смирновой (2003) и др., в целом подтвердил высказанные гипотезы и позволил сделать следующие выводы:

- основными компонентами социальной среды, во взаимодействии с которой происходит психическое развитие детей раннего возраста, являются взрослые (близкие и посторонние), другие дети (в том числе ровесники) и игрушки, как опредмеченные способы человеческой деятельности;

- в глазах ребенка раннего возраста окружающая их социальная среда субъективно неоднородна: дети этого возраста четко дифференцируют различие между представляющими эту среду детьми и близкими и посторонними взрослыми и, соответственно, по-разному выстраивают свое поведение с каждым из них. Наибольшее значение для формирования и удовлетворения потребности в контакте вызывает присутствие взрослого, затем игрушки и лишь после этого другой ребенок;

- у детей раннего возраста наибольшее значение для формирования и удовлетворения их потребности в контакте (взаимодействии) с другим вызывает присутствие взрослого, затем игрушки и лишь после этого другой ребенок. Для проявления социальной активности детям требуется помощь близкого взрослого, либо его присутствие и молчаливое согласие. Если педагог предлагает ребенку выполнить какие-либо предметные действия, то выполняет он эти действия либо совместно с близким взрослым, либо при его молчаливом согласии и поддержке, т.е. реализуется субъект-совместный или субъект-порождающий характер взаимодействия с близким взрослым. В то время как на действия педагога (т.е. постороннего взрослого) более половины детей не обращали внимания, либо всячески избегали каких-либо контактов с ним и противились взаимодействию с ним, отказываясь брать из его рук игрушку и т.п. Ребенок как бы отгораживал себя от активности постороннего взрослого (т.е. педагога), воздвигал между ним и собой своеобразную преграду. В этом смысле взаимодействия между ребенком и посторонним взрослым имели субъект-объектный или субъект-обособленный типы;

- в реальной ситуации взаимодействие ребенка со взрослым носит динамический характер, когда один тип взаимодействия сменяется другим типом. Наиболее характерной является следующая этапность:

сначала активное воздействие ребенка на взрослого с целью привлечь к себе внимание и получить от него оценку своих действий — субъект-объектный и объект-субъектный типы взаимодействия; затем попытка включить взрослого в совместное действие — субъект-порождающий и субъект-совместный типы взаимодействия;

- отношения (взаимодействия) ребенка на первом этапе раннего возраста со сверстником имеют сложный характер. Эти отношения часто характеризуется отсутствием чувствительности к присутствию другого ребенка (сверстника) и особенностям его поведения. Более трети детей не обращают внимание на сверстников, т. е. отношение к ним имеет объект-объектный характер. Часть детей демонстрируют отношение к сверстнику как вещи, они дергают их волосы и другие части тела, тащат как игрушку и т. п., т. е. демонстрируют субъект-объектный тип взаимодействия. Примерно треть детей наблюдают за сверстниками, но в контакт с ними не входят, что свидетельствует о субъект-объектном отношении к ним (ребенок как субъект восприятия, а его сверстник — как объект восприятия). Чтобы снять боязнь к сверстнику и вызвать потребность во взаимодействии с ним, наладить их взаимодействие друг с другом, нужна помощь взрослого по организации совместных действий, что требует реализации субъект-совместного или субъект-порождающего типов взаимодействия между ними.

- необходимым условием для вхождения в новую социальную среду и овладения новыми способами деятельности является наличие или формирование объект-субъектного, субъект-совместного или субъект-порождающего типов взаимодействия. В то время как объект-объектный и субъект-обособленный типы взаимодействия не будут давать развивающего эффекта, а возможно даже и препятствовать ему.

Таким образом, в результате проведенного исследования установлено, что отношение детей раннего возраста к социальной среде имеет дифференцированно-иерархический характер, который выражается в разных типах взаимодействия с окружающими взрослыми (близкими и посторонними), с ровесниками и с игрушками. По мере развития потребности ребенка в общении и взаимодействии с компонентами социальной среды (близкими и посторонними взрослыми, ровесниками и игрушками) типы взаимодействия меняются в направлении от объект-объектного и субъект-объектного в сторону субъект-порождающего и субъект-совместного. Необходимым условием такой динамики типов взаимодействия является содействие взрослого в формировании потребности ребенка в общении и совместных действиях.

А. В. Гагарин, А. И. Фокин, С. О. Новиков, Д. А. Астахов

Развитие экологической компетентности личности в условиях эконсихологических взаимодействий будущих специалистов (некоторые результаты теоретического и эмпирического исследования) ¹

Введение

В последние десятилетия исследователями в различных научных сферах признано, что ведущей предпосылкой планетарного экологического кризиса является осознание человеком своего превосходства над природой и противопоставление себя ей как объекту эксплуатации. Все более становится понятным, что сохранение природной среды на Планете и Планеты в целом как экосистемы возможно лишь при условии изменения отношения человека к окружающей его природе и к природе собственной. Это отношение должно обрести форму ответственности человека за сохранение окружающей природы и планеты в целом как среды обитания человечества. В этом смысле человек должен стать личностью, обладающей экологической компетентностью — личностью экологически компетентной, личностью экологоориентированной.

Инновационное поле развития экологической компетентности будущих специалистов в системе высшего образования может быть представлено сегодня следующими ключевыми личностно-ориентированными подходами:

— *непосредственно компетентностным* (образовательный процесс направлен на овладение обучающимся соответствующими компетенциями, включающими их личностное отношение к ним и предмету деятельности) [5, 9];

— *психодидактическим* (образовательный процесс способствует актуализации собственной логики и содержательных особенностей психического развития обучающихся с помощью содержания конкретного учебного предмета) [7];

— *эконсихологическим* (образовательный процесс направлен на создание развивающей образовательной среды как комплекса условий, влияний и возможностей для развития личности, заложенных в социальном и пространственном окружении) [8].

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект № 10–06–00938 а.

В современных условиях модернизации российского высшего образования данные подходы мы рассматриваем как направленные на преодоление традиционного — когнитивного (знаниевого) — подхода к образованию.

Интеграция указанных подходов в нашем исследовании позволила, с одной стороны, использовать позитивные продуктивные идеи, заложенные в них, с другой — осмыслить сущность экологической компетентности и стержневую основу процесса ее развития у будущих специалистов, в связи с чем определены важнейшие психолого-педагогические принципы его осуществления: экологичности, гуманистичности, проживания, осознанности, рефлексии. Данные принципы предопределили подбор содержания, технологий, методов и средств развития экологической компетентности будущих специалистов, представленные ниже.

1. Сущность экологической компетентности будущих специалистов, критерии и гипотетические уровни ее сформированности

Сущностные аспекты экологической компетентности личности будущих специалистов включают категориальные, структурно-содержательные, функциональные, типологические особенности.

Под *экологической компетентностью* понимается способность человека к интеграции экологических знаний, умений и навыков, способов их использования в различных видах практической деятельности, готовность человека к осуществлению природосохранительной деятельности, его опыт по сохранению окружающего природного мира и решению экологических проблем.

При этом под *экологической компетенцией* понимается совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков), необходимых для осуществления различных видов практической деятельности с позиций ее экологической целесообразности, в т. ч. продуктивной природосохранительной деятельности.

В рамках интеграции психологического и педагогического знания *экологическую компетентность* будущих специалистов можно представить:

— как интегральное свойство экологоориентированной личности, в структурно-содержательном отношении представленное мотивационно-ценностным, когнитивным, деятельностно-поведенческим, эмоционально-волевым, рефлексивным компонентами, развитие ко-

торых рядом психолого-педагогических (познавательных, ценностно-смысловых, эмоционально-ценностных, психодидактических, диагностических) и организационно-педагогических (организационно-функциональных, процессуально-содержательных, управленческих и итогово-прогностических) детерминант;

— как результат овладения личностью в процессе ее становления ключевыми компетенциями: общекультурной, отражающей глубину духовного развития специалиста); ценностно-смысловой, связанной со способностью понимания окружающего мира и своего места в нем; компетенцией личностного самосовершенствования, связанной с реализацией потребности в саморазвитии и личностном росте;

— как связующее звено в системе важнейших образований экологоориентированной личности — экологического сознания, экологической культуры, экологоориентированного мировоззрения, — проявляющееся в экологоориентированной деятельности и выполняющее мировоззренческую, методологическую, экологическую, ценностную, прогностическую, социальную, культурную, профессиональную функции;

— как один из важнейших видов профессиональной компетентности, реально имеющий межпрофессиональный характер, а в идеале — надпрофессиональный; как имманентный компонент высокого уровня профессионализма специалиста, позволяющий судить о вопросах сферы профессиональной деятельности с учетом экологического аспекта, а также качества личности, дающие возможность специалисту осуществлять профессиональную деятельность с позиций ее экологической целесообразности;

— как основа экологоориентированного мировоззрения личности, определяющего ее ценностные ориентации, идеалы, отношение к природе, проявляющиеся в различных видах экологоориентированной деятельности, на высшем (идеальном) уровне развития которой ее субъект становится «экологическим субъектом развития природного мира», совместного, гармоничного, устойчивого развития системы «человек (личность, деятельность) — природа (окружающий мир, среда жизни)», принципиальное условие достижения которого — фиксация и сознательное развитие основных психологических закономерностей человеческой жизни.

Важнейшими *критериями* развития экологической компетентности будущих специалистов выступают когнитивный; эмоционально-оценочный, мировоззренческий, мотивационно-поведенческий),

которые определяют конкретное содержание экологической компетентности будущих специалистов — оно представлено как система, включающая мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностно-поведенческий, эмоционально-волевой, рефлексивный компоненты, соответствующие психологические качества личности, умения, навыки и детерминанты развития (психолого-педагогические детерминанты, кумулятивное действие которых определяет эффективное протекание изучаемого процесса — познавательные, ценностно-смысловые, эмоционально-ценностные, психодидактические, диагностические, и организационно-педагогические — организационно-функциональные, процессуально-содержательные, управленческие и итогово-прогностические).

В качестве гипотетических уровней развития экологической компетентности будущих специалистов в предлагаемом исследовании определены: близкий к идеальному, достаточный, удовлетворительный, недостаточный, неудовлетворительный.

Экопсихологические взаимодействия будущих специалистов как ведущее условие продуктивного развития экологической компетентности, их содержание, виды и типы

Продуктивность процесса развития экологической компетентности будущих специалистов определяется специально организованными экопсихологическими взаимодействиями различных видов. Данное положение рассматривалось нами на постановочном (теоретическом) этапе исследования как *гипотетическое*.

При этом, специально организованные экопсихологические взаимодействия по *содержанию* определяются двумя принципиальными позициями.

1. Соответствующими составляющими профессионально-образовательной среды вуза, которая рассмотрена нами как специально- и высокоорганизованная экологоориентированная среда, развивающая личность студента, как комплекс условий, определяющих возможности для создания совокупности экопсихологических взаимодействий, способствующих продуктивному развитию экологической компетентности личности.

Как специально организованная, профессионально-образовательная среда вуза структурно представлена социальным, естественным природным, предметным и технологическим компонентами.

В условиях такого рода среды возможно включение студентов в экопсихологические взаимодействия в процессе организации их экологоориентированной деятельности:

а) максимально разнообразной по формам организации и различной по целевой направленности для преподавателя и студента, по видовой структуре, по условиям и уровням организации;

б) осуществляемой студентами и преподавателями в процессе непосредственного взаимодействия с природой;

в) выступающей ведущим условием развития экологической компетентности их личности с учетом информационно-познавательного, аффективно-оценочного, коммуникативно-поведенческого, ценностно-нравственного аспектов.

Как комплекс условий, определяющих возможности для создания совокупности экопсихологических взаимодействий посредством включения студентов в экологоориентированную деятельность, способствующую продуктивному развитию экологической компетентности личности, рассматриваемая среда представлена в своей ориентации на адаптацию к индивидуальным особенностям каждого студента, а также в предоставлении комплекса возможностей для развития экологической компетентности субъектов эколого-образовательного процесса в соответствии с их индивидуальными особенностями и интересами, в т. ч.:

— для раскрытия еще непроявившихся экологических интересов и способностей студентов и развития уже проявившихся;

— развития познавательной, личностной, эмоционально-волевой и духовно-нравственной сфер будущего специалиста и продуктивной его социализации;

— эффективной реализации личностного потенциала, проявления субъектности в различных сферах жизнедеятельности, в т. ч. в собственном познавательном, личностном и профессиональном развитии в экологических областях знаний и умений.

К сущностным характеристикам среды, обеспечивающей активизацию процесса развития личности, можно отнести:

— свободу выбора для субъектов образовательного процесса, ориентация на принципы личностно-ориентированного обучения и развивающего образования;

— установку в педагогическом общении и общении с окружающим природным миром на субъект-субъектное взаимодействие;

— организацию психолого-педагогической поддержки реализации своего творческого потенциала и саморазвития студентов (в результате целенаправленного взаимодействия всех компонентов профессионально-образовательной среды вуза).

2. Конкретными видами экопсихологических взаимодействий, представленных в экологоориентированной деятельности студентов выступают:

— экопсихологические взаимодействия студента в системе учебной деятельности;

— экопсихологические взаимодействия студента во внеучебной деятельности;

— экопсихологические взаимодействия студента в системе информационно-образовательной среды (мультимедиа-обеспечение, возможности Интернет);

— экопсихологические взаимодействия студента в специально-организованной экологизированной образовательной среде;

— экопсихологические взаимодействия студента в условиях естественной природной среды как среды образования и воспитания.

В рамках перечисленных взаимодействий студенты в свою очередь могут (и должны) быть включены во взаимодействия:

— с одноклассниками и студентами других групп и факультетов;

— с преподавателями с различными профессиональными и личностно-мировоззренческими взглядами, отношением и самоотношением и др. профессионально-личностными характеристиками, в т. ч. индивидуальным стилем профессиональной деятельности;

— с конкретными объектами и предметами экологизированной вузовской и естественной природной, в т. ч. антропогенно измененной средой.

В этих взаимодействиях студент может выступать как в роли объекта, принимающего воздействия со стороны других, так и в роли субъекта своей активности (в частности различных видов экологоориентированной деятельности), распространяя ее на других людей и на окружающие его предметы.

В этой связи в исследовании определены *типы* экопсихологических взаимодействий будущих специалистов в системе профессионально-образовательной среды, *способствующих* (первая группа) и *не способствующих* (вторая группа) продуктивному развитию экологической компетентности личности (в основу данной типологии положен подход к данной проблематике В. И. Панова [7. С. 84–90]).

К первой группе экопсихологических взаимодействий отнесены следующие их типы:

— объект-объектный — взаимодействие в системе «будущий специалист — профессионально-образовательная среда» имеет формальный характер и пассивно (в развивающем плане) с обеих сторон;

— объект-субъектный — студент, занимая пассивную позицию к процессу обучения, выполняет роль объекта педагогического воздействия со стороны образовательной среды, что может провоцировать его ситуативную активность;

Ко второй группе экопсихологических взаимодействий отнесены следующие их типы:

— субъект-объектный — профессионально-образовательная среда выступает в качестве объекта восприятия, совместного (с преподавателем) анализа, проектирования, экспертизы (оценки) со стороны будущего специалиста как субъекта активных действий по отношению к указанной, ее компонентам и субъектам; в данном случае необходимо вести речь об актуализации у студента его способности к преобразованию профессионально-образовательной среды в соответствии со своими целями, когда активность студента обретает надситуативный характер репродуктивного типа;

— субъект-субъектный — компоненты системы «будущий специалист — профессионально-образовательная среда» активно взаимодействуют друг с другом в следующие различных аспектах: 1) *субъектно-обособленном* — активное взаимодействие субъектов без учета субъектности этого другого, вследствие чего возникает взаимное непонимание (непритие) друг друга, что провоцирует у студента ситуативную активность репродуктивного типа; 2) *совместно-субъектный* — взаимодействие между компонентами образовательной среды имеет характер выполнению общей задачи и т. д., система «будущий специалист — профессионально-образовательная среда» в этом случае есть поле полисубъектного взаимодействия, когда совместное действие может быть подчинено совместному достижению какой-либо цели, но каждый из взаимодействующих субъектов может преследовать и собственные цели, отличные от целей других; и в данном случае присутствует проявление надситуативной активности репродуктивного вида; 3) *субъект-порождающий*, когда взаимодействие в системе «будущий специалист — профессионально-образовательная среда» имеет совместно-распределенный характер, поскольку подчинено единой цели, когда субъекты объединены в некую субъектную общность, что

требует от них взаимного обмена способами и операциями совместно выполняемого действия, их присвоения (интериоризации и экстериоризации) и, следовательно, изменения своей субъектности.

Специальная организация экопсихологических взаимодействий с целью продуктивного развития экологической компетентности будущих специалистов была осуществлена на основе психолого-педагогического алгоритма, который отражает теоретический и практический аспекты педагогического осуществления изучаемого процесса в реальной профессионально-образовательной среде высшего учебного заведения и включает компоненты: целевой (предполагает реализацию системы согласованных целей и задач субъектов образовательной среды вуза по развитию экологической компетентности будущих специалистов); содержательный (предполагает формирование мотивационной, когнитивной, эмоционально-волевой, практически-деятельностной и ценностно-смысловой основы экологоориентированной деятельности студентов); организационно-методический (направлен на реализацию междисциплинарной, интегративной специфики экологического образования, определяет способы реализации целей обучения, передачи и усвоения содержания экологической компетентности в максимально разнообразных видах совместной экологоориентированной деятельности субъектов образовательного процесса в вузе); результативный (позволяет выявить образовательные результаты, оценить степень их соответствия поставленным целям и теоретически обоснованному содержанию экологической компетентности).

Результаты опытно-экспериментальной проверки полученных данных и предположений приводятся ниже в рамках описания общих (констатирующих) эмпирических исследований и развивающего эксперимента.

2. Результаты опытно-экспериментальной работы по изучению особенностей развития экологической компетентности будущих специалистов в экопсихологических взаимодействиях

С целью доказательства изложенных выше теоретических позиций нами была проведена двухэтапная *опытно-экспериментальная работа* по изучению феномена экологической компетентности будущих специалистов, а также особенностей ее развития в экопсихологических взаимодействиях. Она включала в себя констатирующие эмпирические исследования и развивающий эксперимент, которые были

осуществлены с опорой на разработанную и рассмотренную выше систему критериев и показателей, позволяющую оценивать уровень сформированности экологической компетентности (степень проявления критериев и показателей).

В опытно-экспериментальном исследовании приняли участие 162 студента от 17 до 25 лет Академии «МНЭПУ» I–V курсов следующих факультетов: экологического, политологического, юридического, иностранных языков, МЭМФИС (экономического), социальных коммуникаций (общая выборка исследования).

В соответствии с определенными выше критериями был сформирован диагностический комплекс, состоящий из следующих методик:

— оригинальный опросник «Экологическая компетентность будущих специалистов», включающий вопросы по различным аспектам экологических проблем и отношения респондентов к ним, а также экологизации образования, экологоориентированной профессиональной подготовке будущих специалистов (20 вопросов с предложенными вариантами ответов, 2 открытых вопроса, 7 вопросов общего и уточняющего плана);

— опросник «Экологические ценностные ориентации» — «ЭЦО», представляющий собой модификацию классической методики «Ценностные ориентации» М. Рокича;

— опросник «Натурафил» (В. А. Ясвин, С. Д. Дерябо, 1989), предназначенный для диагностики уровня развития интенсивности субъективного отношения человека к природе (непрагматической модальности) и его структуры;

— опросник «Субъектификация природных объектов» — «СПО» (В. А. Ясвин, С. Д. Дерябо, 1993), предназначенный для диагностики способности человека к субъектификации природных объектов.

2.1. Результаты 1-го этапа опытно-экспериментальной работы (констатирующие эмпирические исследования)

Констатирующие эмпирические исследования экологической компетентности студентов были направлены в целом на получение информативной характеристики особенностей экологической компетентности студентов, составивших общую выборку исследования, по следующим позициям: общий уровень («фон») сформированности экологической компетентности выборки, гендерные различия в развитии экологической компетентности, возрастные различия; различия

между студентами разных курсов, различия между студентами разных факультетов.

В рамках исследования общего уровня («фона») сформированности экологической компетентности выборки выявлены средние показатели, которые превосходят этот уровень только по шкале (здесь и далее речь идет о шкалах методики «Натурафил») натуралистической эрудиции, что легко объяснимо экологической направленностью обследуемого вуза. Вместе с тем отмечен заниженный уровень показателей когнитивной шкалы, отражающий мотивацию и направленность познавательной активности, связанной с объектами природы, обусловленных отношением к ней, которые проявляются в отсутствии активного стремления искать, получать и перерабатывать информацию об этих объектах, в невысокой «информационной сензитивности» к ним. Показатель интенсивности субъективного отношения к природе в среднем по выборке 48,22 (стандартное отклонение 10,55), т. е. 5 станайнов — средний уровень по российской генеральной выборке (нормативы, полученные В. А. Ясвиным и С. Д. Дерябо, 1989).

Показатели ситуативной и надситуативной активности экологического поведения у студентов оказались средними, и степень выраженности поступочной активности, связанной как с природными объектами, так и с людьми — ниже среднего уровня генеральной выборки. Особенностораживает последний показатель, отражающий, по-видимому, скептическое отношение студентов к социальному компоненту экологического поведения в современном социуме.

Структура субъектификации студентами природных объектов может быть охарактеризована следующим образом: природные объекты в достаточно большой степени вызывают переживание собственной динамики — степень выраженности данного аспекта субъектификации выше среднего. В тоже время такие аспекты субъектификации, как наделение природного объекта способностью выступать в качестве референтного лица, опосредствующего систему отношений к миру, и субъекта совместной деятельности и общения, сформированы на среднем уровне. Тот факт, что результаты третьего субтеста (здесь и далее речь идет о субтестах методики «СПО») у студентов оказались выше среднего, свидетельствует, что здесь возникает новый групповой субъект деятельности, обладающий общей системой ценностей, единством мотивации и т. д., включая возможность открытия природных объектов в качестве субъекта (партнера) совместной деятельности и общения.

В процессе анализа наиболее и наименее предпочитаемых ценностей из списка А (здесь и далее речь идет о списках А и Б инструментальных и терминальных ценностей в модифицированном опроснике М. Рокича «ЭЦО») студентами получены следующие данные — наибольшее значение для испытуемых всей выборки имеют ценности № 3 («здоровье»), 6 («любовь») и 8 («наличие хороших и верных друзей»). Это традиционный набор. Наименьший ранг получили ценности № 17 («гармония с природой»), 5 («красота природы и искусства») и 16 («счастье других»). Сложно сказать, что здесь сказывается — веяние времени, особенность данного поколения, или какой-то иной фактор. Возможно «гармония с природой» часто ассоциируется с пассивностью, созерцательностью, ничегонеделанием. Следует отметить, что в отношении ценностных ориентаций вообще, и экологических в частности, наиболее ярко выступают индивидуальные различия, особенно когда речь идет о ценностях, которые не столь сильно внедрены в общественное сознание, как, например, «здоровье».

Из списка Б наивысший ранг выявлен у ценностей № 2 («воспитанность») и 4 («жизнерадостность»), наименьший — № 17 («экологичность») и 7 («непримиримость к недостаткам»). Неожиданным является низкий рейтинг ценности «экологичность (любовь к природе, способность чувствовать и понимать окружающий мир, забота о растениях и животных)». Возможно, это связано с буквальным пониманием инструкции к методике: «распределить ценности по порядку значимости для Вас как принципов, которыми Вы руководствуетесь в Вашей жизни». Большинству, по-видимому, трудно представить себе экологичность в роли жизненного принципа.

Получены следующие данные, связанные с *выявлением гендерных различий* (в генеральной выборке были выделены две группы: 44 студента и 98 студенток).

Студентки показывают статистически значимое превышение интенсивности субъективного отношения к природе, чем студенты ($U_{ПА} = 1498, p < 0,05$; $U_K = 1616, p < 0,05$; $U_{ПК} = 1708, p < 0,05$; $U_{Пс} = 1565, p < 0,05$). Это означает, что в экологическом сознании имеются гендерные различия эстетического, этического и витального характера, обусловленных отношением к природе, которые проявляются в повышенной восприимчивости к их чувственно-выразительным элементам, отзывчивости на витальные проявления природных объектов, реализующейся через эмпатию и идентификацию и т.д., в стремлении искать, получать и перерабатывать информацию о природных объектах, в готовности

и стремлении к прагматическому практическому взаимодействию с природными объектами, в активности личности по изменению окружения в соответствии с этим отношением.

У студенток статистически значимо выше степень выраженности активности ситуативной ($U_{\text{акт.с}} = 1623, p < 0,05$), надситуативной ($U_{\text{акт.н}} = 1711, p < 0,05$) и поступочной активности, связанной с людьми ($U_{\text{акт.л}} = 1593, p < 0,05$). Различия в степени выраженности поступочной активности, связанной с объектами природы, статистически незначимо. Это означает, во-первых, самооценку любознательности девушек-студенток выше статистической нормы, во-вторых, низкий (на грани статистической нормы) уровень готовности изменения окружения, т.е. известное противоречие между знаниями и навыками в сфере экологического поведения.

По результатам выполнения методики «СПО» студентки в целом демонстрируют тенденцию к более высокому уровню субъективизации природных объектов. Однако статистически значимые различия имеются лишь по 1 субтесту ($U = 1531,0; p < 0,05$), оценивающему способность переживания личности ее динамики на основе установления параллелизма характеристик природного объекта со своими собственными. Это согласуется с многочисленными данными, указывающими на более высокий уровень эмпатии у девушек. Возможно, это связано с особенностями социализации девочек, когда игры с куклами, общение с домашними животными и восприятие разнообразной детской литературы способствует формированию параллелизма субъектных и объектных характеристик, особенно эмоциональных состояний.

По результатам сравнения экологических ценностных ориентаций испытуемых мужского и женского выявлено следующее.

В списке А значимые различия выявлены в ранге ценностей №№ 5 ($U = 1163,5; p < 0,05$), 6 ($U = 1205,0; p < 0,05$), 9 ($U = 1113,0; p < 0,05$), 13 ($U = 1214,5; p < 0,05$), 15 ($U = 1226,5; p < 0,05$) и 18 ($U = 1341,5; p < 0,05$). Таким образом, мы видим, что для девушек существенно значимее представляется ценности № 6 («любовь»), 15 («счастливая семейная жизнь») и 18 («уверенность в себе»), тогда как для юношей более предпочтительны ценности № 5 («красота природы и искусства»), 9 («общественное признание») и 13 («развлечения»). Выбор девушками таких ценностей, как «любовь» и «счастливая семейная жизнь» не нуждается в объяснениях; а «уверенность в себе» с пояснением «внутренняя гармония, свобода от внутренних противоречий, сомнений», по-видимому, ассоциируется у них с достижением двух

указанных выше ценностей. Аналогично, выбор юношами ценностей «общественное признание» и «развлечения» не удивителен, тогда как тот факт, что ценность «красота природы и искусства» оценивается ими более чем на два пункта важнее, чем девушками, заслуживает особого внимания: не является ли ценность переживания прекрасного в природе и искусстве признаком феминизации, или же она выступает как своего рода компенсаторный механизм, сдерживающим агрессивность за счет эстетической потребности? Возможно, здесь следует говорить о дополнительных исследованиях.

В списке Б значимые различия выявлены в ранге ценностей № 3 ($U = 1224,0; p < 0,05$), 5 ($U = 1285,0; p < 0,05$), 7 ($U = 1275,0; p < 0,05$), 14 ($U = 1273,5; p < 0,05$), 16 ($U = 1212,5; p < 0,05$) и 18 ($U = 1307,5; p < 0,05$). Юноши больше ценят высокие требования к жизни и высокие притязания (№ 3), исполнительность (№ 5) и непримиримость к недостаткам в себе и других (№ 7), а девушки — умение прощать другим их ошибки и заблуждения (№ 14), искренность (№ 16) и чуткость (№ 18).

Выявление возрастных различий проводилось по двум основным возрастным группам: 17–19 лет (младшая группа) и 20–22 года (старшая группа). Старше 22-х лет были единицы испытуемых, и статистической обработке они не подвергались.

Статистически значимые различия выявлены только по практической шкале ($U = 1787,5; p < 0,05$), что говорит о тенденции к снижению готовности и стремления к прагматическому практическому взаимодействию с природными объектами, хотя и в пределах нормативов генеральной выборки. Эта тенденция перехода от свойственной младшей группе ориентации на активное конструирование внешних условий, к адаптивному, приспособительному характеру поведения, т. е. зависимость от других людей или обстоятельств, выглядит достаточно неожиданной. Возможно, это отражение происходящего в ходе социализации процесса роста компетентности, более реалистичного понимания своих возможностей и тревоги за социальные последствия неудачи.

Статистически значимые различия по методике «СПО» выявлены только для первого субтеста ($U = 1703,5; p < 0,05$). Это означает, что у студентов младшей группы значительно способность переживания личности ее динамики на основе установления параллелизма характеристик природного объекта со своими собственными. Объяснить это можно, во-первых, тем, что среди респондентов девушек больше, во-вторых, максимальный уровень субъектификации отмечается именно у детей (к которым по возрасту студенты младшей группы

ближе) благодаря игровым, литературным традициям, влиянию детских фильмов и мультфильмов и т. п.

В списке А значимые различия выявлены в ранге ценностей №№ 2 ($U = 1451,5; p < 0,05$) и 8 ($U = 1401,5; p < 0,05$). Между младшей и старшей группами значимые различия имеются относительно двух ценностей «жизненная мудрость» и «наличие хороших и верных друзей». Неудивительно, что студенты младшей группы стремятся к расширению социальных контактов и соответственно выше ценят наличие хороших и верных друзей, тогда как для более старших характерны зрелость суждений и здравый смысл, достигаемые жизненным опытом.

В списке Б значимые различия выявлены лишь в ранге ценности №№ 13 ($U = 1401,5; p < 0,05$) — «твердая воля (умение настоять на своем, не отступать перед трудностями)». Значение волевой саморегуляции коррелирует с возрастом.

Различия между студентами разных курсов. В отличие от биологического возраста, курс отражает социальный опыт студента, включая отношение к природе. Статистически значимых различий между показателями показателям когнитивной шкалы («Натурафил») не выявлено, однако можно говорить о наличии своего рода тренда (тенденции) к некоторому снижению к IV курсу и повышению на V курсе. По показателям практической шкалы по тесту Крускала-Уоллиса различия статистически значимы — тенденция та же (снижение на IV курсе и повышение на V курсе). По показателям поступочной шкалы различия незначимы однако тенденция к их повышению на V курсе сохраняется. Различия между студентами I–V курсов по показателю шкалы натуралистической эрудиции статистически значимы. Отметим, что тренд сохраняется, хотя на этот раз лидирует III курс. По обобщенному показателю отмеченный ранее тренд также сохраняется, причем наивысший уровень интенсивности субъективного отношения к природе у студентов V курса (по тесту Крускала–Уоллиса различия статистически значимы).

Характер активности личности студентов в познавательной и практической сферах, как обусловленная только ситуацией, так и надситуативной (по тесту Крускала–Уоллиса различия статистически значимы) вновь демонстрирует тренд к снижению на IV курсе и повышению на V курсе.

По результатам исследования уровня субъектификации природных объектов студентов с I по V курсы следует отметить, что хотя по тесту Крускала–Уоллиса различия между курсами по всем трем

субгестам имеются, по критерию Манна–Уитни нет значимых различий между I и V курсами, а также между II и IV курсами. Другими словами, существует U-образный тренд с максимальным понижением уровня субъективизации природных объектов на III курсе.

Сравнение экологических ценностных ориентаций старшей и младшей возрастных групп показало, что больше всего ценят наличие хороших и верных друзей студенты на III курсе. Возможно, это отражает специфику социализации студентов вуза: на I курсе прочные дружеские отношения еще не складываются. Исполнительности (дисциплинированности) большее значение придают студенты II и III курсов. Твердая воля (умение настоять на своем, не отступать перед трудностями) больше всего ценится студентами II курса.

По результатам исследования *различий между студентами разных факультетов* выявлено следующее.

Самая высокая степень познавательной активности, связанной с объектами природы, характерна для студентов экологического факультета. Это позволяет констатировать наличие у них стремления искать, получать, и перерабатывать информацию об объектах природы, «информационной сензитивности» к ним. По показателю натуралистической эрудиции лидирует также экологический факультет.

Наиболее высокий уровень субъективизации по первому субтесту у студентов политологического факультета (статистически значимое различие: $U = 95,0$; $p < 0,05$). Это говорит об их способности установления параллелизма характеристик природного объекта со своими собственными. По второму — также наиболее высокий уровень субъективизации у студентов политологического факультета (статистически значимое различие: $U = 87,0$; $p < 0,05$), т. е. природные объекты выступают в качестве фактора, опосредствующего построение личностью ее отношений к миру. Уровень субъективизации по третьему субъекту также выше в студентах политологического факультета. Различия между всеми курсами статистически значимы по тесту Крускала–Уоллиса.

По методике «СПО» в целом лидируют студенты политологического факультета.

Сравнение ценностных ориентаций студентов разных факультетов показало, что такая ценность, как «общественное признание (уважение окружающих, коллектива, товарищей по работе)» выше всего у студентов юридического факультета.

2.2. Результаты 2-го этапа опытно-экспериментальной работы (развивающий эксперимент)

С учетом полученных данных общих эмпирических исследований, на основе разработанного психолого-педагогического алгоритма, а также с учетом полученной констатирующей информации, нами был проведен развивающий эксперимент по изучению особенностей влияния того или иного типа экопсихологических взаимодействий на продуктивность развития экологической компетентности, его некоторые результаты приводятся ниже.

Основными *задачами* непосредственно развивающего этапа опытно-экспериментальной работы явились:

— изучение динамики развития экологической компетентности студентов в процессе моделирования экологоориентированных образовательных сред микроуровня;

— проведение сравнительного анализа результатов, полученных до начала и после окончания эксперимента в экспериментальных и контрольных группах студентов.

Объектом развивающего эксперимента выступили 162 студента общей выборки, при этом *контрольную* группу составили 82 чел., возраст от 17 до 22 лет, 35 юношей и 43 девушки, не включенные в специально организованную в экологоориентированную деятельность (их экопсихологические взаимодействия можно охарактеризовать как объект-объектные и объект-субъектные (*первая группа*, см. выше).

Экспериментальную группу выборки составили студенты (80 чел., возраст от 17 до 22 лет, 32 юноши и 42 девушек) Международного независимого эколого-политологического университета, включенные в рамках специально организованного эколого-образовательного процесса в экологоориентированную деятельность, и соответственно в экопсихологические взаимодействия *второй группы* (см. выше) — субъект-объектные и субъект-субъектные.

Реализация практического блока алгоритма осуществлялась поэтапно.

На *первом этапе* создавались условия для непосредственного восприятия природных объектов и формирования на этой основе экологических представлений (занятия в естественной природной и специально экологизированной среде — учебные исследования, практикумы, самостоятельные наблюдения).

На *втором* — для понимания и осмысления экологических знаний, способов действий в структуре различных видов экологоориентированной деятельности, организованной с применением активных форм обучения (кейс-стади, методы «круглого стола» и т. д.).

На *третьем* — для оценивания и обобщения содержания экологообразовательного процесса (практические оценочные занятия, целенаправленные наблюдения и практикумы с элементами социологических опросов).

На *четвертом* — для практического освоения ценностей, имеющих личностный смысл, соответствующих способов и норм поведения (рефлексивные и тренинговые методы, задания на самооценку).

На *пятом* — для личностного осмысления (анализа, оценки, рефлексии) результатов собственной деятельности (методы само- и взаимооценки, «мозгового штурма»).

Для специального изучения динамики развития экологической компетентности студентов, включенных в субъект-субъектные совместно-субъектные экопсихологические взаимодействия, была разработана *экспериментальная программа* «Эколого-педагогическая рефлексия», реализация которой осуществлялась посредством использования технологии и соответствующих *методов* «расширения экологического сознания» [5, 7], в т. ч. самонаблюдения и самоанализа в процессе письменной рефлексии, развития интуитивного, образного и рефлексивного мышления в рамках специально организованных практических занятий в *форме* «экологической дискуссии» («экологической интеллектуальной разминки»), «экологической имитационно-ролевой игры», «эколого-психологического тренинга». Указанные формы были реализованы как самостоятельные в рамках внеучебной и учебной работы со студентами, так и как элементы учебных занятий (лекционных, семинарских, лабораторных). В *содержательном* плане практические занятия были направлены на расширение знаний о природе и человеке как ее неотъемлемой части; формирование субъект-субъектного отношения к окружающему природному миру; освоение экологоориентированных ценностей; развитие способностей к коммуникативному взаимодействию с самим собой, с другими людьми и с объектами окружающего природного мира.

Динамика развития экологической компетентности будущих специалистов определялась посредством анализа результатов письменной эколого-педагогической рефлексии, а также широко известных взаимодополняющих друг друга психодиагностических

методик «Натурафил» (В. А. Ясвин, С. Д. Дерябо) и «СПО» (С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин). В качестве вспомогательной информации использовались результаты анкетирования студентов посредством опросника «Экологическая компетентность студентов», осуществленного на констатирующем этапе. Для выявления различий в уровне исследуемых показателей у студентов и оценки его изменений в процессе эксперимента использовались методы компьютерной математической обработки полученных данных.

Динамика развития экологической компетентности будущих специалистов определялась, прежде всего, по различиям в показателях эмоционального состояния студентов, познавательной активности эколога-натуралистической направленности, а также характера экологических представлений; в характере личностного (субъективного) отношения к природе (изменение «объектной модальности» отношения на «субъектную») и личных стратегий взаимодействия с природным окружением (изменение прагматической ориентации на непрагматическую).

Анализ результатов развивающего эксперимента показал существенные изменения в уровне развития экологической компетентности обследуемых, включенных в экопсихологические взаимодействия второй группы (субъект-объектные и субъект-субъектные).

Различиях в показателях эмоционального состояния студентов проявились в связи с изменением (формированием эмоционального положительного) их отношения к окружающему природному миру (данные анализа результатов письменной эколога-педагогической рефлексии): в осмыслении собственного положительного отношения к природе (93 %); принятии императива взаимовыгодного взаимодействия с природой, или экологически целесообразной профессиональной деятельности, который необходимо выполнять самому и вырабатывать у окружающих (73 %); понимании своей роли и своего места в окружающем природном мире, позиционировании себя как неотъемлемой части природы (78 %).

Различия в показателях изменения уровня познавательной активности эколога-натуралистической направленности, а также характера экологических представлений: в среднем по выборке увеличение в экспериментальных группах (14 % до 32 %) при отсутствии существенного изменения в контрольных.

Различия в показателях личностного (субъективного) отношения к природе (изменение «объектной модальности» отношения на «субъект-

ную»): в экспериментальных группах в среднем произошло изменение уровня субъективизации природных объектов с очень низкого на средний (37%), с очень низкого на высокий (11%), со среднего на высокий (21%); уровень субъективизации остался прежним у 31% студентов; в контрольных группах с очень низкого на средний и на высокий группы существенных изменений нет, повышение со среднего на высокий — 7% студентов; уровень субъективизации остался прежним у 74%.

Различия в личных стратегиях взаимодействия с природным окружением (изменение прагматической ориентации на непрагматическую): в среднем по выборке увеличение студентов с непрагматическими стратегиями с 28% до 44% при незначительном отличии в контрольных группах.

Сравнительный анализ результатов развивающего эксперимента с учетом данных, полученных по различным критериям, свидетельствует о заметной положительной динамике в развитии экологической компетентности будущих специалистов, ее основных компонентов у большинства респондентов экспериментальных групп (3, 4) в сравнении с контрольными (1, 2), что внедрение данных моделей способствовало эффективному развитию экологической компетентности (рис. 1).

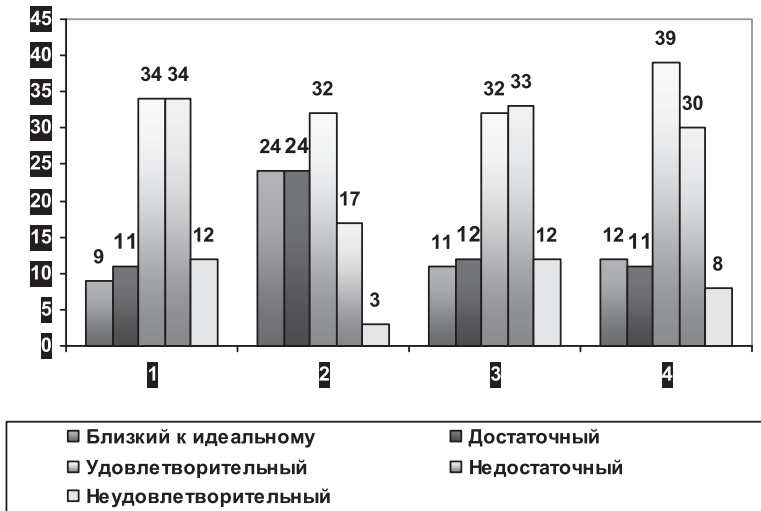


Рис. 1. Распределение студентов по уровням оценки развития экологической компетентности

С целью изучения динамики развития экологической компетентности будущих специалистов, включенных в экопсихологические взаимодействия *субъект-субъектного* — *совместно субъектного* типа в рамках специальной программы «Эколого-педагогическая рефлексия» было проведено дополнительное исследование. Получены следующие *результаты* по методике «Натурафил». У респондентов отмечается рост показателя по шкале интенсивности (как в станайнах, так и в Т-баллах), что говорит об увеличении согласованности субъективного отношения к природе. Это обусловлено, в первую очередь повышением следующих показателей.

По *когнитивной* шкале — тенденция к изменению мотивации экологоориентированной познавательной активности — динамика проявляется в формировании готовности и стремления студентов получать, искать и перерабатывать информацию об объектах природы, что в свою очередь является критерием развития характерного для экоцентрического типа экологического сознания субъективного отношения студента к природе, а также служит своего рода стимулом для развития других компонентов, включая ключевой — мировоззренческий. Наличие готовности и стремления студентов получать экологические знания не всегда влечет за собой эффективность их получения, что зависит от индивидуальных способностей каждого студента к усвоению знаний (высокий в ряде случаев показатель экологической эрудированности студентов на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы связан, прежде всего, со стихийным формированием экологических знаний, а не служит показателем наличия у студентов готовности и стремления получать их; с другой стороны — хорошие знания о природе не всегда могут быть подкреплены ответственным и бережным отношением к ней. Отметим в этой связи снижение показателя по шкале натуралистической эрудиции (экологоориентированные знания и представления), связанное, прежде всего, с тем, что участие в эксперименте позволило участникам эксперимента более осмысленно и ответственно давать ответы на вопросы данной шкалы.

По *практической* шкале — тенденция к изменению мотивации в направлении готовности и стремления к бесконфликтному взаимодействию с природными объектами — динамика проявляется в различиях в личных мотивах и стратегиях взаимодействия с окружающим природным миром, в частности в изменении прагматической ориентации на непрагматическую. Отметим, что дополнительное изучение экологоориентированных ценностей в системе ценностных ориентаций сту-

дентов в экспериментальных группах в наших предыдущих исследованиях [4] показало неизменно позитивную тенденцию — количество студентов ставящих введенные в методику М. Рокича экологоориентированные терминальные и инструментальные ценности на второе или третье место значительно увеличивается (с 10 %—15 % до 30—40 %). Действительно, включение студентов в специальные виды экологоориентированной деятельности стимулирует развитие направленности их личности на экологоориентированные ценности, а также вызывает тенденцию к формированию личных стратегий (экологоориентированной деятельности) осуществления, для которых характерно органичное сочетание (интеграция) социопродуктивной прагматической, природоохранной, природосохранительной и непрагматической (прежде всего, эстетической) направленности.

Выводы

1. Рассмотрена экологическая компетентность будущих специалистов как важнейшая составляющая профессиональной компетентности их личности, имеющая межпрофессиональный, а в идеале — надпрофессиональный характер; как интегративное личностное образование, структурно представленное совокупностью элементов, объединенных в основные группы, отражающие аспекты: мотивационно-ценностный, когнитивный, эмоционально-волевой, деятельностно-поведенческий, рефлексивный; исследованы психологические принципы развития экологической компетентности будущих специалистов, определен и реализован соответствующий критериальный аппарат, характеризующий уровни развития экологической компетентности будущих специалистов; обоснованы и реализованы объективные условия и факторы продуктивной реализации данного процесса, в связи с чем рассмотрена профессионально-образовательная среда вуза как специально- и высокоорганизованная экологоориентированная среда, развивающая личность студента, как комплекс условий для создания совокупности развивающих экологическую компетентность личности экопсихологических взаимодействий.

2. Показано, что продуктивность процесса развития экологической компетентности будущих специалистов определяется специально организованными экопсихологическими взаимодействиями различных *видов* (по содержанию), представленных в экологоориентированной деятельности студентов как экопсихологические взаимо-

действия студента в системе учебной деятельности; экопсихологические взаимодействия студента во внеучебной деятельности; экопсихологические взаимодействия студента в системе информационно-образовательной среды; экопсихологические взаимодействия студента в специально-организованной экологизированной образовательной среде; экопсихологические взаимодействия студента в условиях естественной природной среды как среды образования и воспитания. В рамках перечисленных взаимодействий студенты в свою очередь могут (и должны) быть включены во взаимодействия: с одноклассниками и студентами других групп и факультетов; с преподавателями с различными профессиональными и личностно-мировоззренческими взглядами, отношением и самоотношением и др. профессионально-личностными характеристиками, в т. ч. индивидуальным стилем профессиональной деятельности; с конкретными объектами и предметами экологизированной вузовской и естественной природной, в т. ч. антропогенно измененной средой. В этих взаимодействиях студент может выступать как в роли объекта, принимающего воздействия со стороны других, так и в роли субъекта своей активности (в частности различных видов экологоориентированной деятельности), распространяя ее на других людей и на окружающие его предметы.

3. Определены *типы* экопсихологических взаимодействий будущих специалистов в системе профессионально-образовательной среды, *способствующих* (первая группа) и *не способствующих* (вторая группа) продуктивному развитию экологической компетентности личности (в основу данной типологии положен подход к данной проблематике В. И. Панова [7. С. 84–90]): объект-объектный, объект-субъектный, субъект-объектный, субъект-субъектный (*субъектно-обособленный, совместно-субъектный, субъект-порождающий*).

4. Выявлено (в результате констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы), что конкретное содержание экологической компетентности будущих специалистов определяется уровнями ее развития, при этом средний уровень развития экологической компетентности большинства респондентов, задействованных в исследовании, близок к недостаточному при относительно высокой самооценке их развития; уровни развития экологической компетентности различны у будущих специалистов различных специальностей. Процесс развития экологической компетентности будущих специалистов подвержен влиянию обыденных представлений и установок

и осуществляется зачастую стихийно, на основе жизненного опыта, что относится в большой мере к подготовке специалистов неэкологических профессий.

Установлена взаимосвязь уровня развития экологической компетентности личности с гендерными и возрастными различиями респондентов, а также с курсом обучения и профессиональной ориентацией будущих специалистов.

Показано, что в рейтинге экологоориентированных ценностей:

— на первом месте у будущих специалистов — ценности эколого-эстетического характера, не требующие существенных волевых затрат (наслаждение красотой природы), что, прежде всего связано с тем, что студенты не в полной мере привлекаются к практической социопродуктивной экологоориентированной деятельности (результаты рейтинга последней как ценности подтвердили данное положение: наибольший показатель относится к игровой и досуговой деятельности);

— высокий показатель характерен для ряда общечеловеческих экологоориентированных ценностей на фоне достаточно низкого показателя, отражающего отношение к экологоориентированным наукам; а также для эколого-гуманистической ценности «человек как неотъемлемая часть природы» и личностных, характеризующих экологичность жизненной позиции, что, прежде всего связано с малой ролью в освоении данных ценностей специально организованного экологического образования и ведущей ролью средств массовых коммуникаций в формировании экологической компетентности.

Установлены *гендерные различия* в развитии экологической компетентности — у девушек статистически значимо превышение интенсивности субъективного отношения к природе и степени выраженности активности ситуативной, надситуативной и поступочной активности, связанной с людьми; существенна тенденция к более высокому уровню субъективизации природных объектов. Выявлены значимые различия в ранге ряда ценностей (для девушек существенно значимее представляются ценности «любовь», «счастливая семейная жизнь» и «уверенность в себе», тогда как для юношей более предпочтительны ценности «красота природы и искусства», «общественное признание» и «развлечения»; юноши больше ценят высокие требования к жизни и высокие притязания, исполнительность и непримиримость к недостаткам в себе и других, а девушки — умение прощать другим их ошибки и заблуждения, искренность и чуткость, тем самым показано, что данные предпочтения, будучи вполне предсказуемыми, Вме-

сте с тем позволяют подчеркнуть большую чувствительность девушек к экологичности на уровне социальных взаимодействий («умение прощать», «искренность» и «чуткость» гораздо ближе к экоцентрическому типу сознания, нежели к техноцентрическому).

Установлены *возрастные различия* в уровне сформированности экологической компетентности между студентами разных курсов — статистически подтверждена тенденция к снижению готовности и стремления к прагматическому практическому взаимодействию с природными объектами, хотя и в пределах нормативов генеральной выборки; у студентов младшей группы значительно выражена способность переживания личности ее динамики на основе установления параллелизма характеристик природного объекта со своими собственными; между младшей и старшей группами значимые различия имеются относительно ценностей «жизненная мудрость» и «наличие хороших и верных друзей»; значимые различия выявлены лишь в ранге ценности «твердая воля (умение настоять на своем, не отступать перед трудностями)», значение волевой саморегуляции коррелирует с возрастом.

Установлены *различия* в уровне сформированности экологической компетентности *между студентами разных курсов*. Показано, что, в отличие от биологического возраста, курс обучения отражает социальный опыт студента, включая отношение к природе. Установлены *различия* в уровне сформированности экологоориентированного мировоззрения *между студентами разных факультетов*. Показано, что самая высокая степень познавательной активности и натуралистической эрудиции, связанной с объектами природы, характерна для студентов экологического факультета, что позволяет констатировать наличие у них стремления искать, получать, и перерабатывать информацию об объектах природы, «информационной сензитивности» к ним; наиболее высокий уровень субъектификации у студентов политологического факультета, что говорит об их способности установления параллелизма характеристик природного объекта со своими собственными, природные объекты выступают для студентов в качестве фактора, опосредствующего построение личностью ее отношений к миру; ценность «общественное признание (уважение окружающих, коллектива, товарищей по работе)» выше всего у студентов юридического факультета.

5. Доказательно представлено (в результате обобщения данных развивающего этапа опытно-экспериментальной работы), что вклю-

чение студентов в экспериментальную программу способствовало существенным изменениям в уровне сформированности экологической компетентности обследуемых, и прежде всего, по следующим ключевым позитивным направлениям:

— формирование положительного эмоционального настроения в процессе экологоориентированной деятельности и позитивное изменение самоотношения (осознание и принятие себя как природного явления и как субъекта собственного развития), отношения к другим (принятие другого как субъекта по общению и по развитию своих способностей), формирование эмоционально-ценностного отношения, во-первых — к природе как к самоценному феномену и субъекту («партнеру») по совместному, «коэволюционному» процессу жизни, во-вторых — к себе как неотъемлемой ее части (появление ощущения своего единства с окружающим природным миром, принятие не только самоценности природы, но и возможности быть субъектом взаимодействия коммуникативного взаимодействия с человеком).

— существенная позитивная динамика типологического распределения студентов в зависимости от уровня проявления когнитивного, эмоционально-волевого, рефлексивного, деятельностно-поведенческого критериев сформированности экологической компетентности личности;

— развитие направленности студентов на экологоориентированные ценности и в связи с этим существенная позитивная динамика распределения студентов в зависимости от уровня проявления мотивационно-ценностного критерия сформированности экологической компетентности личности.

Также в результате развивающего эксперимента установлено, что ведущим условием продуктивного развития экологической компетентности будущих специалистов выступает участие их в процессе обучения в вузе в специально организованных экопсихологических взаимодействиях второй группы (субъект-объектных и субъект-субъектных) в условиях профессионально-образовательной среды ВУЗа, определяемых включением студентов в экологоориентированную деятельность.

6. Важнейшим условием и фактором эффективной организации экопсихологических взаимодействий второй группы с целью продуктивного развития экологической компетентности будущих специалистов выступает специальная психолого-педагогическая подготовка преподавателя высшей школы к проектированию и созданию

экологоориентированной профессионально-образовательной среды, а соответственно, продуктивному развитию экологической компетентности студентов; сформированность индивидуального стиля его профессиональной деятельности, а также рефлексивно-аналитических умений и творческой активности; предупреждение элементов формализма в осуществлении экологического образования в вузе.

7. Полученные теоретические и экспериментальные данные в целом подтвердили гипотетические положения, выдвинутые на постановочном этапе исследования. В тоже время, определенный круг вопросов остался неразработанным, что объясняется сложностью и противоречивостью данной проблемы в современных условиях, прежде всего, это взаимосвязь субъективных и объективных факторов, возрастных, гендерных и этнических (национальных, межкультурных, межконфессиональных) особенностей экологической компетентности будущих специалистов и ее развития, что должно стать предметом дальнейшего всестороннего изучения.

М. В. Селезнева

Методологический анализ: общение, коммуникация, взаимодействие в образовательной среде

На VI Международной научно-практической конференции «Учитель. Преподаватель. Тренер» с сожалением отмечался тот факт, что реформирование в системе образования затрагивает, прежде всего, ЕГЭ; введение табеля о рангах, новых образовательных стандартов, в которых прописано, чему учить; вопросы финансирования и пр. При этом отношения «учитель—ученик» остаются на заднем плане, важнейший коммуникативный компонент образовательной среды — взаимодействие преподавателя и обучающихся — оказывается как бы в стороне.

По мнению В. А. Якунина (2001), коммуникативная сторона учения и обучения исследована в психологии и педагогике высшей школы значительно слабее, чем познавательная деятельность. Это отражает общее положение в науке обучения и воспитания, связанное с абсолютизацией предметной деятельности и недооценкой общения как средства психического, социального и профессионального развития личности студента.

Так как способы общения, типы взаимодействия в системе «преподаватель—курсант» в военном вузе являются главной движущей силой развития субъектности обучающегося, то данная тема актуальна и современна.

Исследуя типы взаимодействия субъектов образовательной среды военного вуза (курсантов, преподавателей), мы столкнулись с необходимостью развести следующие понятия: модели (стили) педагогического общения, типы коммуникативного взаимодействия и типы экопсихологического взаимодействия.

Изучение проблемы общения в отечественной психологии берет свое начало с трудов В. М. Бехтерева, В. Н. Мясищевой, А. Ф. Лазурского, Б. Г. Ананьева, А. А. Бодалева, Б. Д. Парыгина, А. А. Леонтьева (1974, 1979), А. В. Мудрик (1974), В. М. Целуйко (2007) рассматривали общение как вид деятельности. Против такого подхода выступали Б. Г. Ананьев, Л. М. Аргангельский (1974), В. Г. Афанасьев (1976), Л. П. Буева (1978), Д. И. Дубровский (1983), Б. Ф. Ломов (1984).

В отечественной психологии общения существует несколько различных точек зрения на соотношение понятий «общение» и «взаимодействие»:

1. Взаимодействие — есть форма общения, а коммуникация — его содержание. Содержание взаимодействия представлено как специальные отношения, а форма — как поведение людей в совместной деятельности: действие, противодействие, конфликт, кооперация, дифференциация, интеграция и т. д. (Б. Д. Парыгин, 1970).

2. Общение — это вид деятельности (Г. П. Щедровицкий, А. Н. Леонтьев, А. А. Леонтьев, В. В. Рыжов, Г. В. Гусев, Г. М. Дридзе и др.). Необходимо различать взаимодействие и собственно общение: «общение необходимо для взаимодействия, но одно и то же взаимодействие может быть обеспечено общением разной направленности, разного характера и объема» [3, с. 250]. Именно взаимодействие, а не конкретный человек или люди, является предметом общения. С точки зрения А. А. Леонтьева предметно ориентированное (групповое) общение, коим является обучение, имеет своим предметом взаимодействие: «общение конституируется взаимодействием, как любая деятельность конституируется своим мотивом (предметом)» [там же, с. 251]. То есть взаимодействие выступает в качестве «мыслимого результата деятельности общения». Личностно ориентированное (межличностное) диктальное общение также тождественно предметно ориентированному общению по предмету (взаимодействие), по субъекту взаимо-

действия (группа, в данном случае — диада) и по субъекту общения (та же диада).

3. Общение не деятельность, а форма взаимодействия людей, занятых различными видами деятельности в общественно-трудовых отношениях (И. А. Зимняя, 2004), производство индивидами их общего, что предполагает достижение взаимной идеальной представленности *взаимодействующих* сторон (А. В. Петровский, 1976; В. А. Петровский, 1996; Л. А. Радзиховский, 1985). Трактовка общения И. А. Зимней совпадает с общей позицией Б. Ф. Ломова (1984) с той лишь разницей, что для Б. Ф. Ломова общение и есть само взаимодействие. К ним близка также точка зрения А. А. Бодалева, Н. Л. Карповой, Г. А. Ковалева, Р. Л. Кричевского, которые рассматривают общение и взаимодействие как рядоположенные синонимичные понятия [1].

А. А. Леонтьев, М. И. Лисина использовали в своих научных трудах понятия «общение» и «коммуникация» в основном как синонимы и подчас называли общение «коммуникативной деятельностью». В научных трудах А. А. Леонтьева понятия «коммуникация» и «интеракция» употребляются, как правило, вместо «общение» и «взаимодействие» в ссылках на зарубежных англоязычных авторов. В отличие от данной позиции А. В. Петровский, В. А. Петровский, Л. А. Радзиховский различали понятия «общение» и «коммуникация»: общение не сводимо к актам коммуникации, которая может носить служебный, инструментальный характер.

Развернутый анализ подходов к пониманию природы общения в отечественной и зарубежной литературе дан в диссертационном исследовании С. Л. Братченко (1987). Он выделил несколько возможных подходов: общение как информационный процесс (коммуникация); общение как воздействие или взаимодействие; общение как понимание или как деятельность; общение как отношение или как процесс социальной интеграции.

Многие педагоги и психологи выделяют педагогическое общение как особый частный вид общения (А. А. Бодалев, И. А. Зимняя, Е. П. Ильин, В. А. Кан-Калик, Г. А. Ковалев, С. В. Кондратьева, Н. В. Кузьмина, А. А. Леонтьев, Л. М. Митина, А. В. Мудрик, Л. А. Петровская, Л. Д. Столяренко, С. В. Кондратьева и др.). Прежде чем остановиться на подходах к стилям педагогического общения, приведем определение педагогического общения. Из всего множества дефиниций нами было выбрано определение А. А. Леонтьева, так как именно им было введено понятие «педагогическое общение» одно-

временно с В. А. Кан-Каликом в 1976 г.: «Педагогическое общение на уроке и вне его (в процессах обучения и воспитания), имеющие определенные педагогические функции и направленное (если оно полноценное и оптимальное) на создание благоприятного психологического климата, а также другого рода психологическую оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимися и внутри ученического коллектива» [4, с. 15].

И. П. Шкуратова и Л. И. Габдулина выделяют два подхода к классификации стилей общения [7]. В рамках первого подхода в основе классификации лежит одна, наиболее важная, по мнению автора, сторона общения: стиль обращения, стиль отношений, стиль руководства, стиль коммуникативного поведения и другие (А. А. Бодалев, Л. И. Криволап, 1974; С. В. Иванов, 1990; Я. Л. Коломинский, Н. А. Березовин, 1975; Р. Л. Кричевский, 1977; Н. А. Курдюкова, 1997; В. В. Латынов, 1993; А. Ю. Максаков, 1990; Н. Ф. Маслова, 1990; А. В. Мудрик, 1981; А. А. Русалинова, 1968; Е. В. Субботский, 1981; Р. Х. Шакуров, 1982). В рамках второго — основанием классификации стилей общения выступает сочетание внешних условий и внутриличностных оснований общения (В. А. Кан-Калик, Г. А. Ковалев, 1985; В. А. Горянина, 1997; О. В. Дашкевич, 1996), либо сочетание личностного, ситуационного и поведенческого аспектов общения (И. Л. Руденко, 1986; И. Э. Стрелкова, 1992), либо понимание стиля как системного многоуровневого образования (А. Г. Исмаилова, 1991).

Проанализировав различные точки зрения на модели (стили) педагогического общения, нам представляется, что их можно свести к двум подходам — субъект-объектному, как его разновидность — деятельностному, и субъект-субъектному (интерактивному). В рамках деятельностного подхода индивидуальный стиль педагогического общения рассматривается как разновидность индивидуального стиля педагогической деятельности или как его компонент наряду с другими, при этом основной акцент делается на изучение инструментальной (операционально-технической) его стороны (С. В. Голубков, 2001; А. А. Коротаев, Т. С. Тамбовцева, 1991, 1992; А. К. Маркова, А. Я. Никонова, 1987; В. С. Мерлин, 1982).

Следуя логике интерактивного подхода (*интеракция—взаимодействие*), индивидуальный стиль педагогического общения рассматривается как результат взаимодействия, взаимовлияния, взаимопознания, взаимоотношений участников педагогического общения. В контексте данного подхода сущность стиля педагогического общения трактуется

как поведенческий компонент установки на ученика (Н. И. Гуткина, 1984; Д. Б. Оборина, 1991; Л. Д. Столяренко, 2003; Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов, 2005); как стиль отношения к нему (Я. Л. Коломинский, Н. А. Березовин, 1975; Е. И. Рогов, 1998; А. А. Русалинова, 1968); как стиль обращения с ним (Н. Д. Бережнова, 2000; А. А. Бодалев, Л. И. Криволап, 1974) и др.

Классификация подходов (в смысле — методов анализа) к стилям педагогического общения, как и общению в целом, взаимодействию и, наконец, к анализу социальных механизмов человеческой психики не ограничивается только субъект-объектным и субъект-субъектным. Г. А. Ковалев и Л. А. Радзиховский еще в 1985 г. в ходе анализа общения указывали на необходимость конкретизировать отношения типа субъект-субъект «внутри» субъекта, его психики [2]. Ситуация представлялась тупиковой, если пытаться как-то «онтологизировать» это отношение, представлять его как отношение неких «квазисубъектов». Для решения проблемы развития субъект-субъектного подхода авторы предлагают использовать в качестве основания хорошо разработанный в гуманитарных науках диалогический подход (М. М. Бахтин, 1991).

Иное решение было найдено В. И. Пановым (2004, 2007). На основании экопсихологического подхода к развитию психики им была разработана концептуальная модель экопсихологических взаимодействий. В качестве методологического основания экопсихологического подхода выступает системное отношение «человек — среда (внешняя, внутренняя)» и типы взаимодействия между компонентами этого отношения. Под типом взаимодействия понимается субъектная направленность взаимодействия человека со средой. Отношение «человек—среда» в зависимости от цели исследования конкретизируется в виде различных отношений: «человек—планета», «индивид—пространственно-предметная среда», «обучающийся—образовательная среда», «Я—Другой/Другие» и пр. Под системой экопсихологических взаимодействий понимается такая совокупность взаимодействий человека с окружающей средой, которая выступает системообразующим фактором для объединения и развития «человека» и «среды» в системное отношение «человек — жизненная среда». Под типами взаимодействия имеются в виду отношения, обусловленные ролевой позицией каждого из его компонентов: объект-объектные, объект-субъектные, субъект-объектные, субъектно-обособленные, совместно-субъектные, субъект-порождающие. Принципиальным при

экопсихологическом подходе, и это отличает его от других подходов, является то, что типы взаимодействия между человеком и средой должны рассматриваться не по отдельности друг от друга, а в целостном единстве — как динамическая система взаимодействия человека со средой [5].

Согласно концепции В. И. Панова, взаимодействие курсанта с образовательной средой определяется, во-первых, тем как данный индивид (курсант) субъективно структурирует данную образовательную среду, выделяя ЧТО в ней для него значимо, а ЧТО незначимо; ЧТО главное, ЧТО второстепенное. Другими словами, одна и та же образовательная среда воспринимается разными курсантами по-разному в зависимости от потребностно-мотивационной сферы. В том числе это определяется субъектностью в виде его субъективного отношения к этой среде. Субъективное отношение — это такое отношение к окружающей среде, которое обусловлено запечатленностью в ней потребностей данного индивида (С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин, 1996).

Во-вторых, взаимодействие курсанта с образовательной средой выстраивается им в зависимости от того, какой тип педагогического общения использует данный преподаватель в данной учебной ситуации. В-третьих, тип взаимодействия курсанта с образовательной средой естественно зависит от типа и направленности данной образовательной среды в целом. В-четвертых, типы взаимодействия определяются конкретной учебной ситуацией, которая образуется как конкретизация субъектных особенностей курсанта (в том числе, его потребностей, определяющих его субъективное отношение к образовательной среде), типа образовательной среды, создаваемой преподавателем, и соответствующим стилем педагогического общения, и которая выступает согласно учению Л. С. Выгосткого — ситуацией развития для данного курсанта (в том числе и регрессивного и депрессивного развития, а не только прогрессивного, а также репродуктивного, в отличие от продуктивного, творческого).

В современной педагогике и психологии взаимодействие преподавателя и студента рассматривается как одна из важных составляющих феномена межличностного взаимодействия. Концепции психологов и педагогов И. В. Вачкова, И. А. Зимней, В. Я. Ляудис, Х. И. Лийметса, Л. М. Митиной, Н. Б. Москвиной, В. А. Петровского, А. А. Реана, Е. И. Рогова, В. В. Рубцова, В. А. Сластенина, Е. Н. Шиянова характеризуют педагогическое взаимодействие преподавателя и студентов в процессе обучения как лично-равноправное. Данное положение

обучающихся обусловлено ролевыми позициями в выполняемой деятельности. В педагогике различают субъект-объектные и субъект-субъектные типы взаимодействия.

В диссертационных исследованиях педагогов О. Ю. Лебедевой (2004), О. В. Ивановой (2003), Л. И. Епрынцева (2002), О. В. Козинной (2004), И. А. Галкиной (2008), А. Ф. Кабирова (2006), Л. С. Асейкиной (2009) рассматриваются особенности организации педагогического взаимодействия преподавателей и студентов в гражданских вузах различных профилей, средствами различных учебных дисциплин, включая средства иностранного языка. В данных работах доказана эффективность педагогического взаимодействия, основанного на принципах диалогичности, преемственности, интеграции, координации и ориентации на реализацию познавательной, регулятивной, эмоционально-оценочной, этикетно-речевой функций взаимодействия.

Эмпирические данные исследований взаимодействия студентов с преподавателями в гражданских вузах показывают, что студенты не являются в полной мере активными субъектами учебной деятельности (С. Л. Братченко, 1987; В. А. Якунин, 2001). Применяв диалоговый подход к исследованию проблемы, Н. В. Камалова (2010) приходит к выводу о несоответствии современного состояния взаимодействия «студент—преподаватель» всем условиям диалога и наличию в нем множества черт простой коммуникации. Причину автор видит в том, что преподаватели в недостаточной мере учитывают ценности, цели, мотивы деятельности студентов как субъектов образовательного процесса; создают замкнутую атмосферу, устанавливают конечные, заранее заданные пределы, препятствующие диалогу.

Сравним психологическую динамику общения, стиля педагогического общения и экопсихологического взаимодействия в системе «курсант — образовательная среда». Учитывая трехкомпонентную структуру общения В. Н. Мясищева (отражение—отношение—обращение) и то, что «статичного отношения не существует; отношения всегда или растут или спадают» [8], общение в разных видах имеет определенную динамику. С другой стороны, если говорить о педагогическом общении, то, по мнению Е. П. Ильина, А. А. Леонтьева, Л. М. Митиной, В. И. Панова, нельзя научить приемам педагогического общения, если педагог не ориентирован на обучающихся, не любит свою профессию. В этом случае средства обучения педагогическому общению являются необходимым, но не достаточным условием. Ссылаясь

на лонгитюдное исследование П. Наумова 1400 учителей — выпускников педагогических институтов, А. А. Леонтьев приходит к следующему выводу. Если педагог не умеет обеспечить оптимальных взаимоотношений со школьниками, управлять социально-психологическими процессами в школьном коллективе и владеть собственным общением, едва ли 10 или 20 лет педагогического стажа сделают из плохого педагога — хорошего, из нелюбимого — любимого и уважаемого [4].

В исследовании Е. И. Рогова (1998) приводятся данные опроса школьных учителей, которые свидетельствуют о повышении конфликтности в отношениях с учащимися и безразличию друг к другу с увеличением педагогического стажа. С другой стороны, часть учителей признает, что по мере вхождения в педагогическую профессию отношения с учащимися все более приобретают неформальный, теплый характер и что их отношения не ограничиваются только лишь учебными вопросами. В результате проведенного исследования Е. И. Рогов делает вывод обо все большей поляризации взаимоотношений учителей с учащимися по шкале «теплые отношения — конфликтные отношения» по мере увеличения педагогического стажа, об их стереотипизации и однозначности с меньшим количеством промежуточных вариантов.

Ранее нами было установлено, что нет статистически значимой зависимости моделей педагогического общения курсантов с преподавателями военного вуза от педагогического стажа преподавателя [6]. Это позволяет трактовать модели педагогического общения, или коммуникативного взаимодействия, условно говоря, как некую данность, то есть имеются в виду вполне конкретные, определенные типы, которые уже изначально заданы. В ходе исследования была выявлена зависимость моделей педагогического общения от уровня самосознания преподавателя.

В отличие от этого, если мы говорим о экопсихологических типах взаимодействия курсанта с образовательной средой, то мы не можем с такой определенностью изначально задать тип взаимодействия именно этого курсанта именно с этой образовательной средой, хотя это можно сделать применительно к конкретной учебной ситуации. Не можем по самому определению образовательной среды, данному В. А. Ясвиным (2001), согласно которому выделение компонентов образовательной среды и их структурирование имеет относительный характер, так как определяется потребностями данного индивида, для

реализации которых данная образовательная среда предоставляет возможности или же, напротив, препятствует этому.

В нашем исследовании экопсихологические типы взаимодействия являются одновременно и предметом и инструментарием исследования. Под типом взаимодействия понимается субъектная направленность взаимодействия курсанта с образовательной средой. Первым в диаде взаимоотношений (объект-объектные, объект-субъектные и т. д.) стоит обучающийся — курсант, вторым — преподаватель. В данном случае преподаватель выступает не как отдельный компонент среды. Условно можно считать его как совокупный субъект (педагогического сообщества), который в зависимости от избираемого им типа взаимодействия создает такие условия (формирует такую образовательную среду), которые активизируют развитие субъектности курсанта или, наоборот, тормозят его развитие. При этом курсант либо использует возможности, предоставленные ему внешней образовательной средой (преподавателем), либо он не может, не готов их использовать. Кроме возможностей внешней образовательной среды у обучающегося имеются ценности, потребности представления о мире и о себе, которые вкуче образуют внутреннюю (ментальную) среду.

В общем и целом, методологический анализ категорий общение, коммуникация, взаимодействие позволяет нащупать точки соприкосновения и увидеть линии раздела между понятиями: модели (стили) педагогического общения, типы коммуникативного взаимодействия и типы экопсихологического взаимодействия. Выше сказанное логично подводит нас к выводам:

1. Общение курсанта с преподавателем и наоборот (шире — их коммуникативное взаимодействие) происходит на межличностном уровне, следовательно, здесь акцент делается на личностной сфере психики, в реализации которой участвуют и другие сферы, однако они подчинены решению задачи развития высоко интеллектуальной, культурной и нравственной личности, образованного профессионала, отвечающего современным требованиям.

2. Модели (стили) педагогического общения, или коммуникативного взаимодействия преподавателей с курсантами представляют собой определенную данность, не зависящую жестко от педагогического стажа преподавателя и опыта. Главенствующим, предопределяющим при выборе преподавателем модели педагогического общения является его уровень самосознания.

3. С точки зрения экопсихологического подхода под типом взаимодействия понимается субъектная направленность взаимодействия человека со средой. Типы экопсихологического взаимодействия курсанта с образовательной средой военного вуза представляют собой динамическую систему. Они детерминируются субъектностью обучающегося, стилем педагогического общения преподавателя, типом образовательной среды и конкретной учебной ситуацией.

П. Б. Кодесс

Экопсихологические взаимодействия с профессиональной средой (на примере социономических профессий)

Основным положением экопсихологического подхода к развитию психики выступает системное отношение человек — среда. При этом среда может быть как внешней — природная, социальная, так и внутренней, включающей представления о самом себе, сферы я-концепции, установки, ценности и т.д. Под системой экопсихологических взаимодействий понимается такая совокупность взаимодействий человека с окружающей средой, которая выступает системообразующим началом для объединения и развития человека и среды в системное отношений «человек—жизненная среда». В таком системном отношении *вид* взаимодействия отражает особенности предметного характера, обусловленные видом среды в данном случае — профессиональной. *Тип* взаимодействия со средой — отражает особенности отношений, обусловленные ролевой позицией каждого из компонентов: объект-объектные, объект-субъектные, субъект-субъектные (включающие субъект-совместные и субъект-порождающие) (В. И. Панов, 2004, 2007, 2009).

По мере развития субъектности, то есть способности быть субъектом психической активности и деятельности, предметы, люди, отношения внешней среды становятся объектом целенаправленной активности со стороны индивида, взаимодействия обретают субъект-объектный, а затем и субъект-субъектный типы взаимодействия. Задача данного, пилотажного исследования состоит в выявлении особенностей психического развития в зависимости от характера и типа взаимодействий человека с профессиональной средой.

По своей природе психическое развитие представляет развитие сознания как системного образования, включающего взаимосвязанное развитие телесной, эмоциональной, интеллектуальной, личностной и духовной сфер сознания. Профессиональное развитие является «ведущей деятельностью» для большинства взрослых людей, т.е. ведет за собой развитие большинства компонентов сознания. Профессиональная среда позволяет координировать эмоции, развивать интеллектуальные способности, реализовывать личностную направленность в разнообразных типах социального взаимодействия, а также раскрывать природу духовных ценностей и возможности их реализации.

При этом развитие может носить как прогрессивный, так и регрессивный характер:

— как процесс адаптации к условиям профессиональной среды (освоение форм, методов, правил, регламентирующих профессиональную деятельность);

— как процесс обогащения и расширения возможностей взаимодействия с профессиональной средой (профессиональное мастерство);

— как процесс абилитации — т.е. порождение новых структурных компонентов психики как психических новообразований (профессиональное творчество).

Существует также возможность и регрессивного характера развития в результате взаимодействия с профессиональной средой. Это профессиональное выгорание, профессиональная деформация, профессиональные заболевания.

Каждый из данных этапов или возможных направлений развития порождает, в свою очередь те характерные влияния, которое взаимодействие с профессиональной средой оказывает на прочие виды взаимодействий «человек — жизненная среда». Так, выход на определенный уровень профессионализма чаще всего видоизменяет всю социальную среду человека, круг его общения, часто даже характер досуговой деятельности. С другой стороны, освоение новых типов взаимодействия в системе личность — профессиональная среда, могут порождать изменение типа взаимодействий в других видах среды, например семейной, социальной.

В наших предыдущих исследованиях (О. Г. Носкова, Э. В. Лидская, П. Б. Кодесс, 2008, 2009) было выявлено, что основа психологических стрессов, провоцирующих развитие процессов выгорания непосредственно связана с типом экопсихологических взаимодействий в сис-

теме индивид — профессиональная среда (на примере профессии нотариуса). Большинство профессиональных стрессов, описываемых в интервью представителями профессии представляло субъект-объектные либо объект-субъектные отношения. Представители социально-экономических профессий, имеющих по роду деятельности много контактов с людьми, склонны воспринимать либо себя субъектом взаимодействия, а клиента, пациента или учащегося — объектом, который должен принимать существующие правила. В обратном случае специалисты считали себя — объектом, который должен «не смотря ни на что» выполнить свои обязанности, обслуживая других людей — искажение утверждения о том, что клиент всегда прав. Материальная зависимость от количества клиентов/пациентов/учащихся тоже вносит свой вклад. В результате такого типа взаимодействий возникают межличностные конфликты с клиентами и сотрудниками, внутренний конфликт, выражающийся в усталости и негативной самооценке, в связи с эмоциональными реакциями, а также часто — конфликты в семье, из-за нарушения баланса семья — работа.

Также нами отмечалось в процессе практической работы, что наибольшее напряжение создает, в результате, внутрличностный конфликт специалиста, который осознает неадекватность своих реакций, а также несоответствие наличного типа взаимодействий и представления об их желательном характере. То есть взаимодействия с профессиональной средой провоцируют изменения в системе взаимодействия индивида с самим собой, своей внутренней средой.

Такие взаимодействия осуществляются по принципу «Я—Я другой» (Ф.Д. Горбов, 2000) в системе «человек—жизненная среда». «Я—другой» в данном контексте выступает как внутренняя среда, совокупность субъективных представлений о себе, своих возможностях, потребных способах деятельности, установок и ценностей. На наш взгляд состояние и тип отношений индивида с «внутренней средой» наиболее точно описывает понятие «психологическое благополучие». По своему смыслу и содержанию оно соотносится, прежде всего, с экзистенциальным переживанием человеком отношения к собственной жизни. Оно существует в сознании самого носителя психологического благополучия, и является с этой точки зрения субъективной реальностью. Мы будем опираться на концепцию К. Рифф (С. Riff, 1989, 1992) описавшую многомерную модель психологического благополучия, базисом которой послужили основные теоретические концепции, ориентированные на исследование позитивного психологического

функционирования личности. Названная модель включает шесть основных компонентов психологического благополучия: самопринятие, позитивные отношения с окружающими, автономию, управление окружающей средой (компетентность), наличие целей в жизни и личностный рост. Данные компоненты, на наш взгляд, наиболее полно представляют «внутреннюю среду», создавая возможность для более детального изучения типов взаимодействия.

В настоящем исследовании мы пытаемся изучить взаимосвязь психологического благополучия и целевых ориентаций и профессионального выгорания специалиста. В рамках экопсихологического подхода профессиональное выгорание — это результат такого типа взаимодействия с профессиональной средой, которые ведут к регрессивному развитию. Психологическое благополучие же и целевые ориентации отражают особенности взаимодействия индивида с внутренней средой, которое также может носить как позитивный (субъективное благополучие), так и негативный характер (внутриличностный конфликт, конфликт ценностей, негативное самоотношение и т. п.).

Наша гипотеза заключается в том, что негативный характер взаимодействия в системе индивид — профессиональная среда, проявляющийся в процессах выгорания, связан с ухудшением показателей психологического благополучия и снижением субъективной достижимости личностных целей, то есть с негативными изменениями в системе индивид — внутренняя среда.

Для подтверждения или опровержения данной гипотезы применялся комплекс методик, подробная характеристика которым дана ниже.

Экспериментальное исследование — описание применяемых методов

В проведенном эксперименте были использованы следующие методы: «Опросник профессионального выгорания» К. Маслач, С. Джексон, в адаптации Н. Е. Водопьяновой; «Опросник психологического благополучия» К. Рифф; «Опросник копинг-стратегий “Копинг-поведение в стрессовых ситуациях”» С. Норман, Д. Ф. Эндлер, Д. А. Джеймс, М. И. Паркер; адаптированный вариант Т. А. Крюковой; Методика «Ценностные ориентации» О. И. Моткова, Т. А. Огневой. В качестве еще одного индикатора внутренней среды мы использовали методику «Ценностные ориентации». Данная методика

является русскоязычной версией опросника «Жизненные цели» Э. Деси и Р. Руаяна (E. L. Deci, R. M. Ryan, 1985), сконструированного в русле теории самодетерминации. Согласно этой теории, большая выраженность внешних или внутренних ценностей связана со степенью удовлетворения базовых, существующих изначально, психологических потребностей личности: в автономии (самостоятельности и независимости), в компетентности и эффективности, в значимых межличностных отношениях. Многочисленные исследования подтвердили наличие значимой связи между значимостью и степенью реализации внутренних и внешних целей и различными сферами жизнедеятельности — субъективным благополучием, успешностью в обучении и межличностных отношениях, личностным ростом. (Т. Kasser, R. M. Ryan, 2001); (К. М. Sheldon, L. Houser-Marko, 2001) и др. Отметим, что в английском оригинале используется слово “goals” — цели, однако российские исследователи, заменили его на «ценности» (О. И. Мотков, 2007, О. И. Мотков, Т. А. Огнева, 2008). Несмотря на такую замену для решения задач данного исследования данный опросник является адекватным, так как позволяет выявить основные типы взаимодействия во внутренней среде. В методике: внешние ценности — материальное благополучие, известность, физическая привлекательность, высокое социальное положение, роскошная жизнь. внутренние ценности — саморазвитие личности, следование нравственным принципам, заботливые отношения с людьми, творчество, любовь к природе.

Если рассмотреть положения теории самодетерминации (SDT) с точки зрения экопсихологического подхода, то преобладание внешних ценностей ориентируют человека преимущественно на отношения к себе со стороны других и оценку в социальной среде своей значимости, т. е. на эгоистическое социальное самоутверждение (смотрите, вот я какой!). По сути это объект-объектные или субъект-объектные (среда оценивает меня, я доказываю среде) отношения с жизненной средой. «Какая польза человеку, если он приобретет весь мир, а душе своей повредит?» (Мф 16:26).

Внутренние ценности больше ориентируют на значимость другого в социальной среде (вот вы какой!) и, помимо этого, на развитие внутреннего личностного мира и его самовыражение в творчестве, на бескорыстное и эстетическое ценностное отношение к природе. Т. е. внутренние ценности существенно более широки и альтруистичны, чем ценности внешние. Такая направленность отражает субъект-субъектный тип взаимодействия с жизненной средой.

Также данная методика позволяет выявить субъективные представления о достижимости данных целей-ценностей, что, как оказалось, имеет большее значение для психологического благополучия в данной выборке.

Обсуждение результатов

Результаты данного исследования во многом являются предсказуемыми. В настоящее время выявлена взаимосвязь между профессиональным выгоранием и самоотношением личности, эмоциональной гибкостью, осмысленностью жизни врачей и педагогов (Л. М. Митина, Е. С. Асмаковец, 2001, Н. Е. Водопьянова, 2005, И. А. Акиндинова, 2001; Форманюк, 1999, и др.). Однако большинство исследований имеет своим материалом лишь одну из профессий социономического характера, что оставляет открытым вопрос о степени системности влияния негативного типа взаимодействия с профессиональной средой. При этом наибольшее число исследований посвящено именно педагогам и врачам — наиболее «чистым» представителям профессий типа «человек — человек». Профессия нотариуса претерпела существенные изменения за последние 15 лет — из госслужащих низкого ранга, имеющих низкую степень ответственности, нотариусы превратились в частных юристов, оказывающих строго регламентированные государством услуги населению. Статус и ответственность существенно возросли, однако характер образования остался прежним, что порождает значительное число стрессов и провоцирует выгорание (М. О. Мдивани и др., 2008). Таким образом, включение нотариусов в данное исследование и сравнение их с представителями других профессий позволит расширить представление о характере взаимодействия с профессиональной и внутренней средой личности в среднем возрасте.

В исследовании приняли участие нотариусы Пскова и Уфы, врачи Москвы и Московской области, а также педагоги Московской Медицинской академии им. Сеченова. Выборка составила 71 человек из них 28 врачей, 24 нотариуса и 15 педагогов высшей школы. Все испытуемые — женщины в возрасте от 30 до 55 лет с профессиональным стажем от 10 до 33 лет. Данные обрабатывались с помощью программы SPSS 17.0, все представленные результаты имеют значимость на уровне не менее 5% ($p \leq 0,05$).

Подобный характер выборки не позволяет делать глобальных выводов, это скорее, пилотажное исследование, позволяющее сравнить

тенденции, существующие в профессиональной среде с различным содержанием деятельности, но единой направленностью.

Уровень профессионального выгорания в целом по выборке является повышенным. При этом мы не обнаружили значимых различий по степени выгорания как в целом, так и по отдельным симптомокомплексам. Это еще раз доказывает, что процесс выгорания затрагивает не только «классические» социономические профессии, такие как врачи и педагоги, но является универсальным маркером нарушения развития личности в профессиональной среде. А регулярное общение с людьми как субъектами профессиональной деятельности, по отзывам специалистов — важный, но не единственный фактор, провоцирующий выгорание.

Обработав массив данных настоящего исследования, мы выявили значимые корреляции между уровнем профессионального выгорания и значением шкал опросника «психологическое благополучие». Наибольшее число корреляций выявлено между таким симптомокомплексом выгорания как «эмоциональное истощение». Все корреляции отрицательные и большинство из них на высоком уровне значимости ($p \leq 0,01$). Единственной шкалой психологического благополучия, не имеющей связей ни с профессиональным выгоранием, ни с предпочитаемыми копинг-стратегиями стала шкала «позитивные отношения с другими», отражающая наличие доверительных,

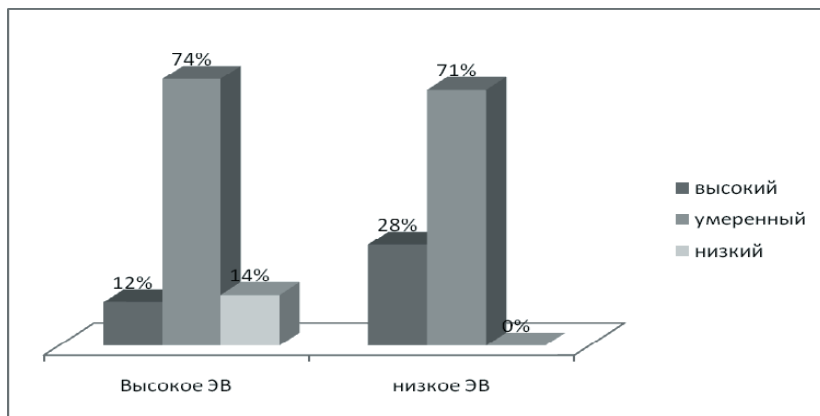


Рис. 1. Уровень психологического благополучия у специалистов с различным уровнем эмоционального выгорания. Значимость различий во всех диаграммах — на уровне не менее 5% ($p \leq 0,05$)

позитивных отношений, готовность проявлять и принимать заботу и внимание. По всей видимости профессиональные стрессы и способы их преодоления четко отделены в сознании наших специалистов от эффективности межличностных отношений.

Хотя значимых различий в степени выгорания у представителей трех профессий не было, значимые различия по некоторым шкалам психологического благополучия существуют. У врачей более высокий, чем у нотариусов и педагогов уровень благополучия по шкалам «самопринятие» и «цели жизни».

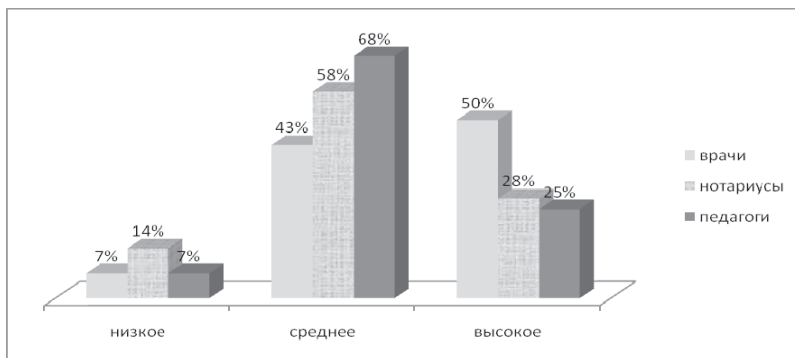


Рис. 2. Уровень самопринятия в различных специальностях

Врачи по данным параметрам имеют более высокие показатели. И хотя профессиональные перспективы нотариусов и преподавателей медицинской академии не вызывают серьезных опасений — все данные среды достаточно стабильны, врачи в большей степени удовлетворены тем, как реализуются их жизненные цели сейчас и больше уверены в их реализации в будущем. Можно предположить, что это связано теми базовыми ценностями, которые реализуются в данных профессиях. В профессиональной среде медицины реализуются базовые ценности жизни и здоровья, в нотариате — имущественные и гражданские права; в педагогике — знания. Из всех этих ценностей здоровье и жизнь имели бы наибольшую значимость в любых социологических опросах. Добавим к этому, что в данном исследовании принимали участие врачи высокой квалификации, имеющие постоянную практику и значительный опыт. Факт такого различия в уровне психологического благополучия наводит на мысль о том, что даже объективная напря-

женность профессиональной среды, которая существует в медицине, может быть частично нейтрализована субъектным отношением специалиста к самому себе и профессиональным взаимодействиям.

Как дополнительный критерий, описывающий тип взаимодействия с профессиональной средой, мы проанализировали особенности копинг-стратегий, которые выбираются различными специалистами. Применяемый опросник позволил выделить копинг-стратегии направленные на решение задач, на эмоции и на избегание проблемы. Анализируя таблицу корреляций, можно сделать вывод, что копинг-стратегии решения являются однозначно позитивными, имеют положительные корреляции с факторами психологического благополучия; копинг-стратегии, направленные на эмоции по данному опроснику являются дезадаптивными, связаны с чувством вины, потерянностью и т. п. негативными эмоциями; копинг-стратегии избегания выступают скорее как позитивные или нейтральные. Это копинг-стратегии «паузы», они имеют значимые положительные корреляции невысокого ранга с уровнем психологического благополучия и уверенностью в достижении своих целей, возможно, через некоторое время.

Выявилось, что нотариусы более часто, чем представители других профессий выбирают эмоциональный копинг дезадаптивного характера.

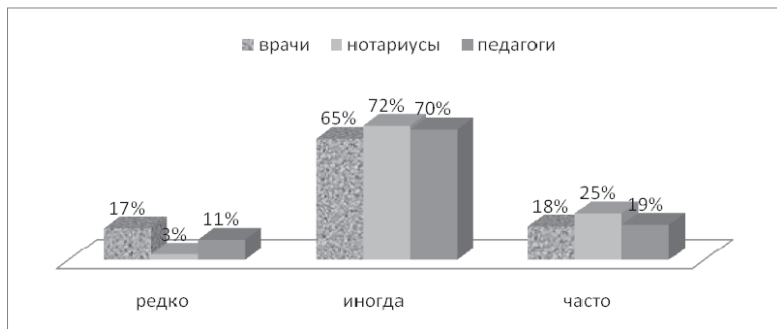


Рис. 3. Применение копинг-стратегий эмоционального характера

В сочетании с более низким уровнем самопринятия можно предположить, что нотариусы гораздо меньше владеют методами эмоциональной саморегуляции в стрессовых ситуациях и склонный к самообвинению. На наш взгляд это связано с изменением содержания

профессиональной среды и неготовностью специалистов к развитию субъект-субъектных типов взаимодействия с ней, а также существенным пробелам в психологической компетенции специалистов в настоящее время.

Значимость внутренних или внешних ценностей и уровень их осуществления не связан напрямую с процессами профессионального выгорания, однако профессионалы, ориентированные на цели внутреннего развития, и при этом оценивающие осуществление всех целей как высокое, имеют более высокие показатели по всем аспектам психологического благополучия, а также чаще выбирают адаптивные копинг-стратегии.

Таблица 1

	«Внешние» цели		«Внутренние» цели	
	Значимость осуществления		Значимость осуществления	
Высокий уровень	17%	24%	82%	38%
Средний уровень	70%	45%	17%	53%
Низкий уровень	13%	31%	1%	9%

Оказалось, что врачи считают реализацию своих целей более высокой, чем нотариусы. Причем это касается как внешних, так и внутренних целей, хотя можно с большой долей вероятности предполагать, что в нашей стране нотариусы лучше обеспечены материально, чем врачи.

Выявилось, что именно значимость и достижимость целей внутреннего развития имеет значимые связи с уровнем психологического благополучия и выбором копинг-стратегий. Причем не выявлено значимых связей с выбором эмоциональных копинг-стратегий, но такие связи есть с выбором копинг-стратегий решения. Таким образом можно сделать вывод, что опора на цели-ценности внутреннего развития и уверенность в реализации поставленных перед собой целей связана с укреплением психологического благополучия и принятием адаптивных копинг-стратегий.

В таких исследованиях важен вопрос — а что же все-таки первично? Да, есть связь, но она, очевидно, имеет взаимный характер. Человек, у которого в целом все хорошо «на душе», будет меньше раздражаться, меньше конфликтовать, меньше напрягаться по поводу того,

как его оценят, а значит, лучше справляться с ежедневными стрессами. С другой стороны, по себе ведь знаешь, что иногда так устанешь даже от любимой работы, что в периоде «значимого» истощения субъективное благополучие может снижаться. Становишься менее автономным, более капризным, менее уверенным в завтрашнем дне, в который и смотреть особо не хочется. Но если базово здоров, то усталость проходит и баланс восстанавливается. Иногда не слишком сильное фоновое истощение затягивается, и происходит это, если работа, которой занимаешься, перестает удовлетворять, когда вкладываешь больше энергии, чем получаешь; когда формальности перевешивают существо, и появляется сомнение в том, что все это имеет смысл. Это описание кризиса. А кризис всегда происходит во внутренней среде. Даже если он спровоцирован внешними обстоятельствами, то реакция на него возникает только если эти обстоятельства нашли отклик в нашей внутренней системе. Субъектная позиция — это способность осознавать и управлять событиями внешней и внутренней среды. Управлять не через насилие, а через включение. Психологическое благополучие в концепции Рифф — это не просто удовлетворенность, это удовлетворенность своей субъектной активностью — способностью быть независимым и включенным в близкие отношения, принятие того, кто я есть сейчас, и при этом устремленность в будущее и уверенность в завтра. Психологическое благополучие такого рода совершенно необходимо для конструктивного развития в профессиональной среде и преодоления профессионального выгорания. Именно субъект жизненного пути, о котором говорил еще Рубинштейн, управляет сферами своего проявления. И именно субъект жизненного пути выстраивает определенный тип отношений в профессиональной среде.

Выводы

Экопсихологические взаимодействия с профессиональной средой неразрывно связаны с развитием психики в среднем возрасте. Основными характеристиками типа экопсихологических взаимодействий могут являться процессы выгорания и психологического благополучия личности профессионала.

Взаимодействие с профессиональной средой у специалистов таких социномических профессий, как врачи, нотариусы и педагоги в современных социальных условиях характеризуется высокой психологической напряженностью и профессиональными стрессами. У всех

перечисленных групп уровень эмоционального выгорания является повышенным, а значимых различий между ними не выявлено.

При этом нотариусы несколько хуже, чем врачи и педагоги, преодолевают негативный тип взаимодействия с профессиональной средой: они чаще используют дезадаптивные копинг-стратегии эмоционального характера, а также у них более низкий уровень самопринятия и уверенности в реализации своих целей. На наш взгляд, это связано с изменением содержания профессиональной среды и неготовностью специалистов к развитию субъект-субъектных типов взаимодействия с ней.

Специалисты, испытывающие симптомы выгорания более интенсивно, чаще применяют для совладания со стрессами дезадаптивные копинг-стратегии, усугубляя негативный фон взаимодействия с профессиональной средой.

Специалисты, обладающие более высоким уровнем психологического благополучия, чаще выбирают адаптивные копинг-стратегии, степень их выгорания является более низкой.

Значимость внутренних или внешних ценностей и уровень их осуществления не связан напрямую с процессами профессионального выгорания, однако профессионалы, ориентированные на цели внутреннего развития и при этом оценивающие осуществление всех целей как высокое, имеют более высокие показатели по всем аспектам психологического благополучия, а также чаще выбирают адаптивные копинг-стратегии.

Опираясь на представленные результаты, необходимо включать в программы регуляции взаимодействия с профессиональной средой, профилактики и преодоления последствий профессионального выгорания специалистов социномических профессий блоки, направленные на расширение субъектной позиции профессионала по отношению не только к другим, но и к себе, что включает расширение самосознания личности и укрепление психологического благополучия.

М. В. Аборина

Индивидуально-психологические особенности менеджеров в зависимости от типа взаимодействия с клиентом

Экономический кризис поставил перед российскими предприятиями ряд новых требований, наиболее существенным из которых является необходимость в привлечении новых и удержания существующих клиентов, что в итоге окажет влияние на эффективность функционирования предприятия, создание дополнительного дохода и увеличение рентабельности бизнеса. Необходимо усовершенствовать существующую систему работы с клиентами, так как значительная часть работы менеджеров была непрозрачной и не поддавалась анализу и контролю. Клиент — как минимум половина успеха в бизнесе, а замотивированный клиент — даже больше, чем половина. Вот почему работа с клиентом всегда являлась основной задачей предприятия, ставящего перед собой цель получения прибыли [10]. Поиск путей повышения эффективности в данном направлении требует новых подходов, учитывающих современные реалии развития рынка, к которым относятся, в частности, информационные технологии. Решения класса CRM (Customer Relationship Management — управление взаимоотношениями с клиентами), разработка которых ведется в развитых странах, служат для автоматизации, оптимизации и повышения эффективности бизнеса — процессов, связанных с взаимодействием между продавцами, партнерами, потребителями: продаж, закупок, маркетинга, обслуживания.

Таким образом, повышение эффективности взаимодействия с клиентами вызывает научный и практический интерес.

Под взаимодействием в социальной психологии обычно понимается не только влияние людей друг на друга, но и непосредственная организация их совместных действий, позволяющая группе реализовать общую для ее членов деятельность. Само же взаимодействие в этом случае выступает как систематическое, постоянное осуществление действий, имеющих целью вызвать соответствующую реакцию со стороны других людей [4]. В каждом определении взаимодействия существует упоминание о том, что это — процесс или система действий, однако подавляющее количество эмпирических исследований взаимодействия сводится к исследованию характеристик общения. Также при определении взаимодействия встречаются ссылки на взаимоотношения, например, взаимодействие трудовое понимается как меж-

личностные взаимоотношения, требующиеся или возможные в связи с выполняемой работой [9]. Дифференцированный подход к изучению общения, взаимоотношений и взаимодействия ставит перед исследователями проблему совпадения, несовпадения или частичного наложения исследуемых понятий.

Понятие взаимодействия не относится к узкоспециальным терминам, в связи, с чем изучается не одной наукой, а сразу несколькими. Данное понятие в сфере гуманитарных наук может быть рассмотрено как философская, социологическая, психологическая категория.

Взаимодействие одного субъекта с другим — это не только совместное выполнение ими той или иной деятельности, но также и взаимодействие их внутренних миров: обмен мыслями, идеями, образами, влияние на цели и потребности, воздействие на оценки другого индивида, его эмоциональное состояние [4].

В настоящее время в психологической науке формируется новое направление — экологическая психология [6]. В центре ее внимания находятся такие особенности, закономерности и механизмы психического развития, которые проявляются в условиях взаимодействия человека с окружающей средой. Разные типы ситуационного взаимодействия в системе «человек—среда (ситуация)» характеризуют разную типологию изменения психического состояния индивида.

Как и любой другой психический процесс, взаимодействие имеет свои характеристики, к которым можно отнести виды взаимодействия, структуру взаимодействия, уровни и модели взаимодействия.

В экопсихологии выделяют следующие виды взаимодействия [7]:

- объект-объектный, когда изменение психического состояния осуществляется посредством химико-физического воздействия на физиологические структуры индивида, вследствие чего изменяется состояние соматопсихической (телесной) сферы его психики;
- субъект-объектный, когда один субъект психологически энергетичными методами (физическими, эмоциональными, гипнотическими или иными) целенаправленно воздействует на индивида с целью вызвать у него определенное состояние психики;
- субъект-субъектный, когда целенаправленное воздействие одного субъекта провоцирует у индивида те или иные состояния (переживания, поведение) посредством обращения к субъектности данного индивида, в первую очередь к его способности к рефлексии. В качестве примера могут служить такие манипулятивные действия, которые

направлены на то, чтобы вызвать угрызения совести, сформировать чувство вины и т. п.;

- субъект-порождающий, когда изменение психического состояния происходит как изменение состояния системы «индивид — среда (ситуация, человек)» посредством ее превращения (порождения) в субъекта совместного действия и/или развития.

В свою очередь в субъектной позиции процесса взаимодействия выделяются следующие варианты субъект-субъектного взаимодействия [8]:

- субъектно-обособленный, когда каждый из компонентов реализует активную позицию по отношению к другому как объекту своей активности, воздействуя на него, но, не принимая во внимание субъектность этого другого.

- субъектный-совместный, когда взаимодействие между участниками имеет характер совместного действия с учетом субъектных особенностей другого, но не предполагает и не требует изменения своей собственной субъектности.

В данном исследовании рассматриваются виды взаимодействия в экономической сфере, а точнее в сфере торгового бизнеса. Поэтому были уточнены характеристики видов взаимодействия, обусловленные психологическими особенностями коммуникативного взаимодействия менеджеров торговых предприятий с клиентами, необходимые для взаимовыгодного сотрудничества и повышение прибыли предприятий. Так, субъект-объектный тип взаимодействия предполагает, что менеджер является субъектом, психологически целенаправленно влияющий на клиента, без намерения понять и принять его, с целью вызвать у него состояние готовности работать, на выгодных для менеджера условиях.

Объект-субъектный тип взаимодействия — активную (субъектную) позицию в данном взаимодействии занимает клиент, он подчиняет менеджера и вынуждает выполнять его требования, что может привести к не выгодному для него сотрудничеству.

Субъект-совместный тип взаимодействия — менеджер и клиент являются субъектами взаимодействия и влияют друг на друга с целью заключения взаимовыгодных договоренностей.

Субъект-порождающий тип взаимодействия — менеджер и клиент стремятся к такому взаимодействию, которое формирует субъектность и развитие делового взаимодействия.

Субъект-обособленный тип взаимодействия — менеджер предпочитает занимать отстраненную позицию в работе с клиентом, не пытаясь сотрудничать, что может приводить к не пониманию и конфликтной ситуации.

Взаимодействие менеджера с клиентом во многом определяется его нравственными качествами. Отношения нравственности личности в значительной степени определяют выбор экономической активности, методы и средства достижения поставленной цели [2].

Тип взаимодействия «менеджер—клиент» определяется также степенью доверия партнеров друг к другу. Доверие есть некое оптимистическое ожидание менеджера и клиента в условиях уязвимости и зависимости друг от друга в процессе совместной деятельности или обмена, которое служит для облегчения взаимодействия и приводит к общей выгоде [2].

Феномен доверия вызывает большой интерес у социальных психологов, России (В. С. Сафонова, А. Л. Журавлева, А. Б. Купрейченко, Т. П. Скрипкиной), и США (Р. Левицки, М. Стивенсон, Б. Банкер) и других.

Доверие как социально-психологическое явление представляет собой сложное структурное образование. Так, в структуру межличностного доверия в соответствии с концепцией А.Л. Журавлева, А. Б. Купрейченко входят [2]:

- предсказуемость — насколько хорошо менеджер знает партнера по взаимодействию и может ли он предсказать его поведение в ситуациях неопределенности;
- надежность — понимание менеджером того, может ли клиент по взаимодействию поддержать в сложной ситуации и оказать помощь или нет;
- единство — наличие у менеджера общих целей, принципов, мировоззрения с клиентом.

Таким образом, на современном этапе развития бизнеса особый интерес вызывает проблема взаимодействия различных участников бизнес-процессов, которая требует от социальной психологии проведения исследований и поиска новых закономерностей в этой области. Сложность в изучении процесса взаимодействия заключается в том, что не существует единого подхода в решении данной проблемы. Взаимодействие как социально-психологический феномен взаимосвязан и зависит от множества различных не только внешних, но личностных характеристик его участников. Так, например,

личностные ценности, нравственное самоопределение личности, доверие личности другим людям.

Целью эмпирического исследования является установление различий в индивидуально-психологических характеристиках менеджеров в зависимости от предпочитаемого ими типа взаимодействия.

Объектом исследования является деловое взаимодействие менеджеров с клиентами (партнерами).

Предметом исследования — различия в индивидуально-психологических характеристиках менеджеров в зависимости от предпочитаемого ими типа взаимодействия.

Конкретизация поставленной цели осуществлялась в процессе решения следующих **задач**:

1. Рассмотреть деловое взаимодействие менеджеров торговых предприятий с клиентами (партнерами) и определить типы взаимодействия.

2. Выявить различия между типами делового взаимодействия менеджеров с клиентами и его личностными свойствами (личностные ценности, характеристиками нравственного самоопределения личности, доверия личности другим людям).

Гипотеза исследования:

Существуют различия в личностных ценностях и нравственных характеристиках менеджеров различных типов взаимодействия.

Методика

Исследование проводилось среди менеджеров торговых предприятий г. Самары, в возрасте от 22 до 50 лет, мужчин и женщин (65 человек).

В работе был использован комплекс эмпирических методов исследования: наблюдение, интервью, анализ документации (контент-анализ), анкетирование, тест-опросники. В качестве диагностического инструментария были использованы: тест личностных ценностей (ТЛЦ) [3], методика оценки доверия личности другим людям А. Л. Журавлева, А. Б. Купрейченко [2], методика «Нравственное самоопределение личности» А. Е. Воробьевой, А. Б. Купрейченко [1]. Опираясь на исследования Э. В. Лидской, нами был разработан метод интервью на основе эконсихологического подхода В. И. Панова, в изучение профессиональных взаимодействий менеджеров торговых предприятий с клиентами (структура интервью была построена

по аналогии с «Методом критических инцидентов» Дж. Фланагана). Согласно экопсихологическому подходу, выделяются шесть базовых типов взаимодействия: объект-объектный, субъект-объектный, объект-субъект, субъект-обособленный, субъект-совместный и субъект-порождающий [5]. Интервью включает в себя описания ряда профессиональных ситуаций, в которых менеджер проявляет позицию, занимаемую им во взаимодействии.

Приведем пример высказываний менеджеров разных типов взаимодействия:

Менеджер № 1: «В работе с клиентом важно взаимопонимание, заинтересованность клиента на создание долгих отношений. Менеджер должен объяснить и понять клиента» (субъект-совместный тип взаимодействия с клиентом: менеджер направлен на совместную деятельность).

Менеджер № 2: «Продать тот товар, который не нужен клиенту. Хороший менеджер — это человек, который продает все что можно. Главное для менеджера, чтобы на складе был товар. Важная задача — выбивание денег у злостных неплательщиков» (это субъект-объектный тип взаимодействия: менеджер готов делать все, чтобы клиент играл по его правилам).

Менеджер № 3: «Сложно работать с клиентами, которые не хотят слушать. Нежелание клиентов что-то менять в своих прайсах и расширять ассортимент. Менеджер должен добросовестно выполнять работу, грамотно проводить переговоры, добросовестно выполнять свои обязанности» (высказывания менеджера с субъект-обособленным типом взаимодействия: и менеджер, и клиент проявляют субъектную позицию, но нет направленности на совместную деятельность).

Менеджер № 4: «Я была вынуждена обратиться к руководству предприятия, с просьбой, чтобы наш товар перенесли в более выгодное место. Так как между нашей организацией и другими клиентами заключаются договора, у менеджера может возникнуть раздражение, если партнеры не выполняют условия договора и ему необходимо урегулировать проблему» (объект — субъектный тип взаимодействия: активность явно со стороны клиента).

На основании проведенного контент-анализа собранных входе интервью данных, нами было выделены субъект-объектный, объект-субъект, субъект-обособленный, субъект-совместный типы взаимодействия менеджеров с клиентами.

При обработке результатов использовался пакет прикладных программ StatSoft STATISTICA 6, а именно вычисление U — критерий Манна- Уитни.

Анализ полученных в ходе исследования данных позволяет говорить об имеющихся различиях в личностных ценностях и нравственных характеристиках в группах менеджеров с различными типами взаимодействия с клиентами. В характеристиках доверия личности другим людям на данном этапе исследования значимых различий не обнаружено.

В таблице № 1 приведены результаты сравнительного анализа личностных ценностей и нравственных характеристик менеджеров в группах с предпочтением субъект-совместного и субъект-обособленного типа взаимодействия.

Таблица 1

Различия индивидуально-психологических характеристик менеджеров с предпочтением субъект-совместного типа взаимодействия и субъект-обособленного тип взаимодействия ($n_1=23$, $n_2=25$)

Индивидуально-психологические характеристики	С-с	С-об	U	Z	p
Ценность саморазвития в сфере семьи	657	519	194	2,03	0,04
Показатель противоречивости в ценности сохранение индивидуальности	470,5	705,5	194,5	-1,92	0,05
Конативный компонент в активном проявлении нравственности в обществе	657,5	518,5	193,5	1,98	0,04

Примечание. С-с — группа с предпочтением субъект-совместного типа взаимодействия, С-об — группа с предпочтением субъект-обособленного тип взаимодействия, n_1 — количество испытуемых в группе с предпочтением субъект-совместного типа взаимодействия, n_2 — количество испытуемых в группе с предпочтением субъект-обособленного тип взаимодействия.

Для менеджеров с предпочтением субъект-совместного типа взаимодействия характерно более высокий уровень ценности саморазвития в сфере семьи, т. е. они способны изменяться к лучшему в семейной жизни, и заинтересованы в информации о своих личных особенностях от членов семьи. Так же высокий показатель конативного компонента в активном проявлении нравственности в обществе, что говорит

о предпочтении в совершении добрых поступков по отношению к другим людям и поддерживают тех, кто поступает так же.

В свою очередь для менеджеров с предпочтением субъект-обособленного типа взаимодействия свойственно наиболее высокий показатель противоречия в ценности сохранение индивидуальности.

Исследование показало наличие различий в характеристиках безразличия и противоречивости (шкалы лжи) к отдельным личностным ценностям у менеджеров с предпочтением субъект-объектного и объект-субъектного типа взаимодействия. Высокие показатели безразличия ценностей физической активности и престижа, а также противоречивости ценности физической активности у менеджеров объект-субъектного типа взаимодействия свидетельствуют о неискренности ответов и высокой социальной желательности. Эти шкалы в исследовании информативны (таблица № 2), дают возможность для более детального анализа отличительных особенностей менеджеров данных типов взаимодействия.

У менеджеров с предпочтением субъект-объектного типа взаимодействия выше показатель вариативности в ценности сохранении индивидуальности.

Таблица 2

Различия индивидуально-психологических характеристик менеджеров с предпочтением субъект-объектного типа взаимодействия, и объект-субъектного типа взаимодействия ($n_1=11$, $n_2=5$)

Индивидуально-психологические характеристики	С-о	О-с	U	Z	p
Показатель безразличия в ценности «физическая активность»	82,5	53,5	16,5	-2,17	0,02
Показатель противоречивости в ценности «физическая активность»	74	62	8	-2,21	0,02
Показатель вариативности в ценности «сохранение индивидуальности»	115	21	6	2,44	0,01
Показатель безразличия в ценности «престиж»	80	56	14	-1,86	0,06

Примечание. С-о — группа с предпочтением субъект-объектного типа взаимодействия, О-с — группа с предпочтением объект-субъектного типа взаимодействия, n_1 — количество испытуемых в группе с предпочтением субъект-объектного типа взаимодействия, n_2 — количество испытуемых в группе с предпочтением объект-субъектного тип взаимодействия.

Менеджеры с предпочтением объект-субъектного типа взаимодействия имеют более высокий уровень показателей в ценностной сфере в отличие от менеджеров с предпочтением субъект-обособленного типа взаимодействия (таблица 3).

Таблица 3

Различия индивидуально-психологических характеристик менеджеров с предпочтением субъект-обособленного типа взаимодействия, и объект-субъектного типа взаимодействия ($n_1=25$, $n_2=5$)

Индивидуально-психологические характеристики	С-об	О-с	U	Z	p
Ценность престижа	355,5	109,5	30,5	-1,83	0,05
Ценность взаимоотношений	355	110	30	-1,83	0,05
Ценность материального положения в сфере профессии	349	116	24	-2,1	0,02
Показатель противоречивости в ценности физической активности	355,5	109,5	30,5	-1,83	0,05

Примечание. С-об — группа с предпочтением субъект-обособленного типа взаимодействия. О-с — группа с предпочтением объект-субъектный тип взаимодействия, n_1 — количество испытуемых в группе с предпочтением субъект-обособленного типа взаимодействия, n_2 — количество испытуемых в группе с предпочтением объект-субъектного типа взаимодействия.

Высокий показатель ценности престижа свидетельствует о стремление менеджеров данного типа, в одобрение своих поступков, и прислушиваются к наиболее значимым для них лицам. В сфере профессиональной жизни — они отдают много времени своей работе, считая, что профессиональная деятельность является главным содержанием жизни человека. Кроме того, данная категория менеджеров считает, что ценность взаимоотношений — общение и взаимодействие с другими людьми, а также ценность материального благополучия в сфере профессии (стремление иметь работу, приносящую материальное благополучие) способствуют эффективному выполнению профессиональной деятельности.

Высокий показатель противоречивости в ценности физической активности у менеджеров с предпочтением объект-субъектного типа взаимодействия был выявлен в сравнительном анализе, как с менеджерами, которые предпочитают субъект-объектный тип взаимодействия, так и с менеджерами субъект-обособленного типа взаимодействия. Это свидетельствует о том, что данный тип взаимодействия неодно-

значно относится к ценности физической активности и варьируется в зависимости от создаваемой ситуации.

Результаты сравнительного анализа менеджеров с предпочтением субъект-обособленного типа взаимодействия и менеджеров с предпочтением субъект-объектного типа взаимодействия позволяют выявить следующие закономерности (таблица 4).

Таблица 4

Различия индивидуально-психологических характеристик менеджеров с предпочтением субъект-обособленного типа взаимодействия, и субъект-объектного типа взаимодействия ($n_1=25$, $n_2=11$)

Индивидуально-психологические характеристики	С-об	С-о	U	Z	p
Ценность престижа	402	264	77,0000	-2,11	0,03
Прагматическая направленность в сфере семьи	396,5	269,5	71,5000	-2,27	0,02
Ценность психической активности в сфере семьи	397,5	268,5	72,5000	-2,29	0,02
Показатель безразличия ценности престижа	529	137	71,0000	2,49	0,01
Вариативность в ценности сохранение индивидуальности	397	269	72,0000	-2,25	0,02
Группоцентрическая ориентация	406,5	259,5	81,5000	-1,93	0,05

Примечание. С-об — группа с предпочтением субъект-обособленного типа взаимодействия, С-о — группа с предпочтением субъект-объектного типа взаимодействия, n_1 — количество испытуемых в группе с предпочтением субъект-обособленного типа взаимодействия, n_2 — количество испытуемых в группе с предпочтением субъект-объектного типа взаимодействия.

Высокие показатели у менеджеров с предпочтением субъект-объектного типа взаимодействия в ценности престижа, свидетельствуют о стремлении к признанию, уважению, одобрению со стороны других. Самонадеянны, категоричны в ситуации взаимодействия с людьми, зависимыми от них. Прагматическая направленность в сфере семьи и значимость ценности психической активности в сфере семьи у этого типа взаимодействия имеет направленность на обеспечение признания успеха семьи со стороны окружающих. Материальное благополучие семьи стоит на первом месте. Так же представители данного

типа взаимодействия обладают высокими показателями вариативности в ценности сохранение индивидуальности и группоцентрической ориентацией в нравственном самоопределении.

Менеджеров с предпочтением субъект-обособленного типа взаимодействия выявлен высокий показатель безразличия ценности престижа. Они не выделяют данную ценность ни как особо важную, но и не относятся к ней негативно.

Группа с предпочтением субъект-совместного типа взаимодействия обладает более высокими показателями безразличия и противоречивости в ценности престижа (шкалы лжи), в отличие от группы с предпочтением субъект-объектного типа взаимодействия (таблица 5). Эти показатели позволяют говорить о высокой социальной желательности менеджеров данного типа, и позволяет усомниться в правдивости их ответов.

Таблица 5

Различия индивидуально-психологических характеристик менеджеров с предпочтением субъект-совместного типа взаимодействия, и субъект-объектного тип взаимодействия ($n_1=23$, $n_2=25$)

Индивидуально- психологические характеристики	С-с	С-о	U	Z	p
Показатель безразличия ценности престижа	523	257	121	1,96	0,04
Показатель противоречивости ценности престижа	523	257	121	1,96	0,04

Примечание. С-с — группа с предпочтением субъект-совместного типа взаимодействия, С-о — группа с предпочтением субъект-объектного типа взаимодействия, n_1 — количество испытуемых в группе с предпочтением субъект-совместного типа взаимодействия, n_2 — количество испытуемых в группе с предпочтением субъект-объектного типа взаимодействия.

Из таблицы видно, что менеджерам с предпочтением объект-субъектного типа взаимодействия, в отличие от менеджеров с предпочтением субъект-совместного типа взаимодействия, характерно более высокие показатели ценности духовного удовлетворения и достижения в сфере профессии. Для таких людей свойственно иметь интересную, содержательную работу, приносящую моральное удовлетворение от самого процесса работы, ориентация на результат в профессиональной деятельности, часто для повышения самооценки (таблица 6).

Таблица 6

Различия индивидуально-психологических характеристик менеджеров с предпочтением субъект-совместного типа взаимодействия, и объект-субъектного тип взаимодействия ($n_1=23, n_2=5, p < 0,05$)

Индивидуально-психологические характеристики	С-с	О-с	U	Z	p
Ценность духовного удовлетворения в сфере профессии	301,5	104,5	25,5	-1,98	0,04
Ценность достижения	304	102	28	-1,88	0,05
Показатель противоречивости ценности физическая активность	286,5	119,5	10,5	-2,83	0,004

Примечание. С-с — группа с предпочтением субъект-совместного типа взаимодействия, О-с — группа с предпочтением объект-субъектного типа взаимодействия, n_1 — количество испытуемых в группе с предпочтением субъект-совместного типа взаимодействия, n_2 — количество испытуемых в группе с предпочтением объект-субъектного типа взаимодействия.

Показатель противоречивости ценности физическая активность, так же имеет более высокие значения у менеджеров с предпочтением объект-субъектного типа взаимодействия. В зависимости от ситуации они либо готовы проявить себя как активных работников, либо нет (зависят от субъекта деятельности, при этом считая себя объектами).

Выводы

Проведенное исследование позволило выделить четыре базовых типы взаимодействия менеджеров торговых предприятий с клиентами (субъект-объектный, объект-субъект, субъект-обособленный, субъект-совместный), и рассмотреть их различия в индивидуально-психологических характеристиках в зависимости от предпочитаемого ими типа взаимодействия

Менеджеры с предпочтением субъект-совместного типа взаимодействия имеют более высокий уровень ценности саморазвития в сфере семьи, высокий показатель когнитивного компонента в активном проявлении нравственности в обществе, высокими показателями безразличия и противоречивости в ценности престижа. Менеджеры с предпочтением такого типа взаимодействия, ориентирован на корректное отношение и понимание клиента, что может приводить к взаимовыгодному сотрудничеству.

Менеджерам с предпочтением объект-субъектного имеют высокие показатели в ценности престижа, показатели безразличия и противоречивости в ценности физической, показатели безразличия ценности престижа, а также показатель вариативности в ценности сохранении индивидуальности, показатели ценности духовного удовлетворения и достижения в сфере профессии. Менеджеры с данным типом взаимодействия нуждаются в социальном одобрении своего поведения и атмосфере доверия, ориентированы на результат в профессиональной деятельности, часто для повышения самооценки. Активную (субъектную) позицию в данном взаимодействии занимает клиент, он подчиняет менеджера и вынуждает выполнять его требования, что может привести к не выгодному для него сотрудничеству.

У менеджеров с предпочтением субъект-обособленного типа взаимодействия, высокий показатель безразличия ценности престижа, противоречия в ценности сохранение индивидуальности. Данный тип менеджеров предпочитает занимать отстраненную позицию в работе с клиентом, не пытаясь сотрудничать, что может приводить к непониманию и конфликтной ситуации.

Менеджеры с субъект-объектным типом взаимодействия имеют высокие показатели в ценности престижа, вариативности в ценности сохранение индивидуальности, ценности психической активности в сфере семьи, так же представители данного типа взаимодействия обладают прагматической направленность в сфере семьи и группоцентрической ориентацией в нравственном самоопределении. Для них свойственно прислушиваться к мнению значимых лиц и ориентироваться на их мнение, направлены получение конкретной выгоды в достижение результатов, чтобы обеспечить материальное положения своей семьи. Менеджеры с субъект-объектным типом взаимодействием занимают субъектную позицию, воздействуя на клиента с целью, что он займет пассивную позицию во взаимодействии, это может негативно отразится на дальнейшей работе.

В работе с клиентом необходимо корректное отношение, терпения и внимания. Кроме того, клиент должен быть уверен, что его проблемы понятны и решаемы. Выгода от такой уверенности очевидна — он будет стремиться к сотрудничеству и партнерским отношениям. Индивидуальный подход к каждому клиенту, нацеленность на сотрудничество, основанное на взаимном доверии и уважении составляющая успешного сотрудничества. Важную роль в данном вопросе играет

человеческий фактор, личностные характеристики менеджера. Менеджер по работе с клиентами должен обладать хорошей эрудицией, уметь принимать решения, вести переговоры и анализировать полученную информацию о клиенте, с целью принятия оптимальных, взаимовыгодных условий сотрудничества.

М. Р. Мусликова, Л. В. Карпушина

Влияние социально-психологических характеристик супругов на уровень удовлетворенности браком

Семья является важнейшей социальной средой формирования личности и основным институтом психологической поддержки и воспитания, отвечающей не только за социальное воспроизводство, но и за воссоздание определенного образа жизни, образа мыслей и отношений. Поэтому общество заинтересовано в прочной, духовно и нравственно здоровой семье, а, следовательно, благополучной.

Проблемы семьи всегда были в центре внимания ученых. В последние годы, как отмечают многие отечественные социологи и демографы, в развитии института семьи в нашей стране наблюдается ряд негативных явлений: растет число одиноких, увеличивается число разводов и т. д. Все это требует более глубокого понимания процессов, происходящих в современной семье, с целью оптимизации межличностных отношений в семье как при оказании консультативной помощи, так и при подготовке молодежи к браку [12].

В научном плане психологическое изучение семьи характеризуется многообразием подходов, разноплановостью употребляемых категорий, неопределенностью и чрезмерной широтой охвата супружеских отношений. Вместе с тем в этих исследованиях ставится ряд проблем, требующих своего решения, в том числе и вопросы вычленения основных критериев удовлетворенности браком, разработка новых теоретических подходов к изучению факторов удовлетворенности браком [1–3, 9].

Изучение социально-психологических аспектов семьи и брака, исследование взаимодействия супругов, их удовлетворенности супружеством, ролевых отношений в браке, стабильности и устойчивости отношений являются в настоящее время наиболее важными задачами психологии семьи. В научных обобщениях удовлетворен-

ность браком определяется либо как соответствие между наличным и желаемым, либо отождествляется с субъективно переживаемым ощущением удовольствия-неудовольствия при оценке супругами всех аспектов брака.

Одним из важнейших факторов удовлетворенности браком является супружеское взаимодействие. Вопросы психологии межличностного взаимодействия в психологической литературе освещены достаточно широко. В то же время супружеское взаимодействие является одной из наиболее сложных и актуальных проблем, привлекающих особое внимание психологов [10].

Межличностное взаимодействие супругов тем успешнее, чем больше взаимной эмпатии они проявляют в нем: без сопереживания, сочувствия, соучастия невозможно успешное межличностное общение между супругами. Чем более конгруэнтна коммуникация между супругами, тем успешнее межличностные отношения. Изучению проблемы, связанной с необходимостью согласованности межличностного поведения супругов для успешного функционирования брака и повышения удовлетворенности браком, посвящены многие психологические исследования, однако ряд важных вопросов остаются нераскрытыми. К их числу относится и проблема различных типов взаимодействия супругов с их удовлетворенностью браком.

Взаимодействию как социально-психологическому феномену посвящен ряд современных научных работ (Г. М. Андреева, А. А. Бодалев, В. Н. Дружинин, А. Л. Журавлев, В. В. Знаков, А. А. Леонтьев, Э. В. Лидская, В. И. Панов, Д. Майерс и т. д.). Часто в них взаимодействие рассматривается либо в контексте делового, управленческого взаимодействия, либо в сфере обучения и образования.

Одним из новых направлений в психологической науке, которое значительное место отводит рассмотрению проблемы взаимодействия человека с окружающей средой (природной, образовательной, информационной, семейной и т. д.), является экологическая психология. Различные типы ситуационного взаимодействия в системе «человек—среда (ситуация)» характеризуют разную типологию изменения психического состояния индивида [7].

Согласно этому подходу, взаимодействия имеют шесть базовых типов: объект-объектный, субъект-объектный, объект-субъектный, субъект-обособленный, субъект-совместный и субъект-порождающий [5, 6, 7]. На наш взгляд данный подход наиболее применим в исследовании типов супружеского взаимодействия, так как: во-первых,

четко определены критерии типов, во-вторых, описан уже существующий опыт диагностики типов в других сферах, что позволяет определить измеряемый конструкт.

Другим условием нормального развития и функционирования семьи является наличие у мужа и жены сходных ценностных ориентаций. Многообразие систем ценностей служит естественной базой для индивидуализации личности, и потому система, обеспечивающая такое многообразие, обладает наибольшей устойчивостью. Супруги в процессе семейного взаимодействия стремятся актуализировать свои ценностные модели, но, как правило, сталкиваются с рядом затруднений: материально-бытовых, эмоционально-психологических, интимно-нравственных, преодоление которых требует от них определенных усилий. Система ценностей является устойчивой системой, формирующей в процессе всего периода воспитания и социализации, играющей ведущую роль регулятора и мотиватора в процессе принятия решения, позволяющей решать, что для человека значимо и важно в семейной жизни. От понимания, оценки, совмещения своих ценностей с ценностями партнера зависит степень удовлетворенности браком.

Выделенные в ходе теоретического анализа аспекты удовлетворенности браком легли в основу эмпирического поискового исследования.

Объектом исследования является удовлетворенность супругов браком.

Предмет исследования: влияние социально-психологических характеристик на удовлетворенность браком.

Цель: выявить влияние социально-психологических характеристик супругов (личностные ценности, тип взаимодействия и тип отношения к окружающим) на удовлетворенность браком.

Гипотезы исследования: 1. Тип отношения к окружающим, тип взаимодействия и личностные ценности супругов влияют на уровень удовлетворенности браком; 2. Сходство ценностей супругов влияет на уровень удовлетворенности браком; 3. В супружеских парах, в которых тип взаимодействия совпадает, более высокий уровень удовлетворенности браком.

Методика исследования

Для проверки выдвинутых гипотез использовался метод тестирования и анкетирования с использованием следующих диагностических методик: «Тест-опросник удовлетворенности браком», разработанный В. В. Столиным, Т. Л. Романовой, Г. П. Бутенко [11]; «Тест взаимоотношений» (Т. Лири) [8]; «Тест личностных ценностей» (Л. В. Карпушина, А. В. Капцов) [4]; анкета, направленная на выявление типа взаимодействия в супружеской паре.

Разработанная на основе экопсихологической концепции [6,7] анкета содержит описание конкретных ситуаций (кейсов) и позволяет выявлять типы взаимодействия в супружеских парах (приложение):

Субъект-объектный — когда один супруг целенаправленно воздействует на другого с целью вызвать у него определенное психическое состояние.

Субъект-субъектный — когда один из супругов воздействует на другого с целью вызвать у него ответное воздействие.

Объект-субъектный — когда один супруг целенаправленно и добровольно попадает под воздействие другого, снимая при этом с себя ответственность.

В поисковом исследовании приняли участие 10 супружеских пар, находящиеся в законном браке. Стаж брака испытуемых составляет от 1 до 6 лет. Возраст испытуемых от 20 до 36 лет, в четырех семьях есть дети.

Результаты исследования и их обсуждение

Прежде чем приступить к доказательству основных гипотез, представляется целесообразным представить совокупный психологический портрет испытуемых, который в дальнейшем позволит сделать основные выводы.

Результаты исследования типа отношений к окружающим с использованием методики Т. Лири — следующие. Большинство испытуемых (60 %) характеризуются средним уровнем таких характеристик как эгоистичность, агрессивность, подозрительность, альтруистичность и (80 %) подчиняемость. Однако, у некоторых испытуемых (25 %) наблюдается экстремальный уровень авторитарности и (15 %) доминирования, (20 %) агрессивности, (10 %) подозрительности. Проявляющих крайнее дружелюбие — также немного (5 %).

Таблица 1

Психологический портрет испытуемых по типам отношения к окружающим

Тип отношения к окружающим	Низкий уровень (%)	Средний уровень (%)	Высокий уровень (%)	Экстрем. уровень (%)
Авторитарный	0	30	45	25
Эгоистичный	0	60	40	0
Агрессивный	0	60	20	20
Подозрительный	0	60	30	10
Подчиняемый	5	80	15	0
Зависимый	0	50	50	0
Дружелюбный	5	55	35	5
Альтруистический	10	60	30	0
Доминирование	20	45	20	15
Дружелюбие	15	30	25	30

Следующая исследованная характеристика — личностные ценности супругов. Данная группа обследованных супругов оказалась неким исключением с точки зрения отношения к ценностям.

Таблица 2

Психологический портрет испытуемых по личностным ценностям

Личностные ценности	Низкий уровень (%)	Средний уровень (%)	Высокий уровень (%)
Профессии	60	35	5
Образования	85	15	0
Семьи	50	45	5
Общественной жизни	75	25	0
Увлечений	70	30	0
Саморазвития	80	20	0
Духовной удовлетвор-ти	75	20	5
Креативности	80	20	0
Взаимоотношений	70	25	5
Престижа	70	30	0
Достижения	85	10	5
Материального благополучия	70	20	10
Сохранения индивидуальности	80	20	0
Психической активности	75	25	0
Физической активности	80	20	0

Как видно из таблицы 2, большинство из них показывают негативное отношение к ценностям, в частности, в сферах образования и общественной жизни. Этот факт говорит об особенностях выборки и исключительности полученных результатов, которые нельзя распространять на другие типы выборок, а полученные закономерности можно отнести не к общим, а только к частным. У испытуемых отмечается низкий уровень ценностей как гуманистической, так и прагматической направленности: у большинства испытуемых (60 %) практически отсутствует стремление к получению профессии, 85 % — образования, 75 % — к ведению общественной жизни, 70 % — к увлечениям, 80 % — к саморазвитию, духовной удовлетворенности (75 %), 80 % — креативности, 70 % — к новым социальным контактам, 70 % к престижу, 85 % — к достижениям, 70 % — к материальному благополучию, 80 % — сохранению индивидуальности, психической активности (75 %) и 80 % — физической активности. В данной выборке можно выделить лишь средний уровень стремления испытуемых (45 %) к благополучию семьи.

Авторская анкета, позволила выделить испытуемых, склонных к трем различным типам взаимодействия.

Таблица 3

**Психологический портрет испытуемых
по типу взаимодействия в супружеской паре**

Тип взаимодействия	Процент испытуемых (%)
Субъект-объектный	50
Субъект-субъектный	25
Объект-субъектный	25

Как видно из таблицы 3, среди испытуемых половина склонна к субъект-объектному взаимодействию, что подтверждается результатами опросника Т. Лири, свидетельствующего о предпочтении авторитарности, подчас агрессивности и подозрительности супругов.

Обследованная группа супружеских пар отличается тем, что в ней встречаются пары с взаимодополняющим типом взаимодействия, когда один использует свою субъектность (чаще мужчина), то другой, подлаживаясь, подстраиваясь под него, демонстрирует объектность.

Показатели удовлетворенности браком свидетельствуют, что половина испытуемых частично удовлетворена своим браком (50 %) и только треть испытуемых высказали мнение, что их брак устраивает полностью (35 %).

Таким образом, в результате исследования было выявлено, что обследованная группа, состоящая из супружеских пар имеет следующие отличительные особенности: крайне низкий уровень личностных ценностей как прагматической так и гуманистической направленности, преобладание среднего уровня удовлетворенности браком и субъект-объектного типа взаимодействия по всей выборке (50 % испытуемых).

Для подтверждения первой гипотезы о том, что тип отношения к окружающим, тип взаимодействия и личностные ценности супругов влияют на уровень удовлетворенности браком, был проведен однофакторный дисперсионный анализ.

Рассматривая влияние ценности семьи на удовлетворенность браком, определяется следующая тенденция (рис. 1).

При низких показателях ценности семьи можно отметить низкий уровень удовлетворенности браком. Скорее всего, это объясняется тем, что для человека не важна семья, он ничего не старается сделать, чтобы улучшить положение, не ценит семейные отношения. В случае высокой выраженности ценности семьи тоже наблюдается снижение

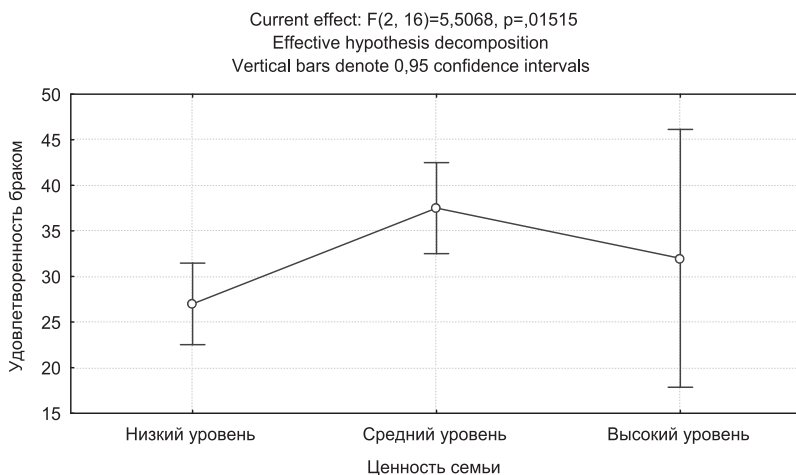


Рис. 1. Модель влияния ценности семьи на уровень удовлетворенности браков

уровня удовлетворенности браком. Люди с такой высокой ценностью семьи отдают много сил и времени решению семейных проблем, считая, что главное в жизни — это благополучие семьи. Можно предположить, что в этом случае неудовлетворенность браком возникает, если такая забота о благополучии семьи исходит только с одной стороны. Они не чувствуют отдачи и постоянно упрекают своих супругов в равнодушии и незаинтересованности делами семьи.

Анализ среднего уровня выраженности ценности семьи показал высокий уровень удовлетворенности брачными отношениями. Супруги заинтересованы в том, чтобы оптимизировать отношения в семье, и прилагают определенные усилия для того, чтобы достигнуть результата.

Следующая группа факторов — это типы отношения к окружающим и социальные ориентации. Здесь выявлены следующие тенденции.

Анализируя модель влияния подчиняемого типа отношения к окружающим на уровень удовлетворенности браком (рис. 2), можно говорить о следующей тенденции: чем выше уровень проявления подчиняемого типа отношения, тем выше удовлетворенность браком.

Люди, относящиеся к данному типу, покорны, скромны, застенчивы, склонны к самоунижению, слабовольны, пассивны, стремятся найти опору в ком-либо более сильном. Они эмоционально сдержанны, не имеют собственного мнения, склонны подчиняться более

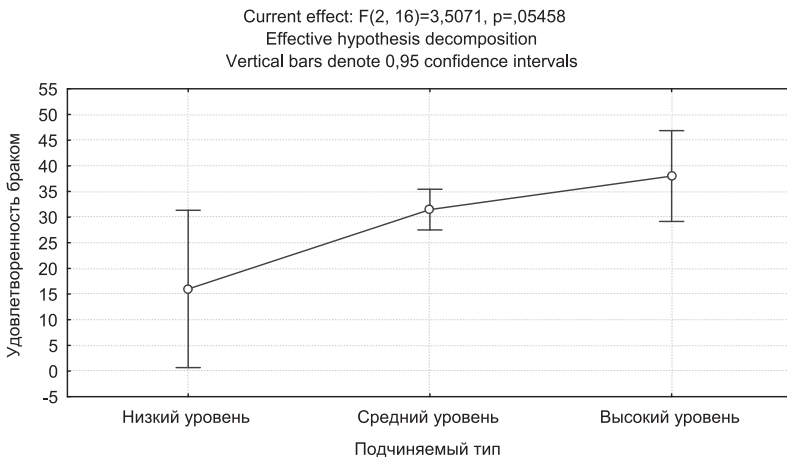


Рис. 2. Модель влияния подчиняемого типа отношений к окружающим на уровень удовлетворенности браком

сильному без учета ситуации [8]. Скорее всего, подобную тенденцию влияния подчиняемого типа отношения к окружающим на уровень удовлетворенности браком можно объяснить так: людям такого типа удобно быть в семье объектом воздействия. Роль подчиняемого снимает большую часть ответственности и самостоятельности. Такие люди являются ведомыми. Возможно, из-за своей скромности и застенчивости люди, относящиеся к этому типу отношения к окружающим, не могут позволить себе быть неудовлетворенными брачными отношениями, так как это определенная ответственность и нужно что-то делать, чтобы изменить это положение.

Если рассматривать модель влияния доминирования как социальной ориентации на уровень удовлетворенности браком (рис. 3), то можно отметить следующую тенденцию: самый высокий уровень удовлетворенности достигается при средней степени выраженности доминирования.

Людей, относящихся ко второму и третьему уровню проявления доминирующего поведения (рис. 3), можно охарактеризовать, как уверенных в себе, упорных и настойчивых, способных стать авторитетными лидерами. Они доминантные, энергичные, компетентные, успешные в делах, любят давать советы, требуют к себе уважения.

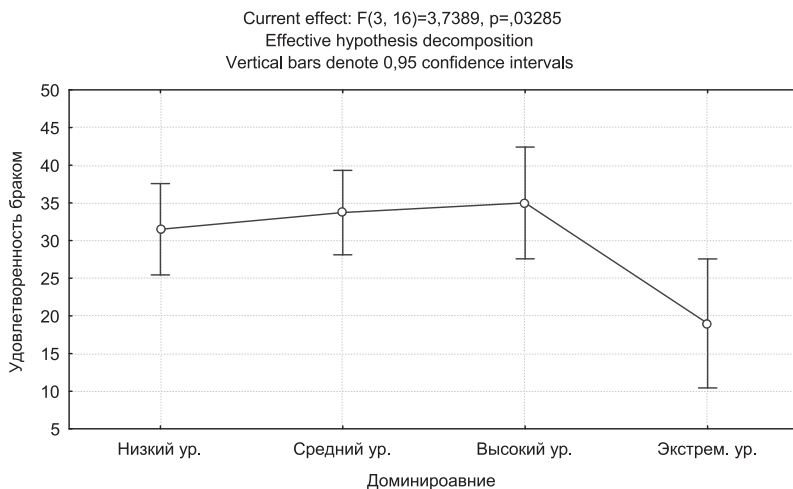


Рис. 3. Модель влияния социальной установки доминирования на уровень удовлетворенности браком

Такие люди, как видно по рисунку, удовлетворены браком. Люди же с экстремально выраженным доминирующим поведением — диктаторские, властные, имеющие деспотический характер, тип сильной личности, которая лидирует во всех видах групповой деятельности. Всех наставляет, поучает, во всем стремится полагаться на свое мнение, не умеет принимать советы других. Окружающие отмечают эту властность, но не признают ее. Возможно, поэтому у людей с такой ярко выраженной доминирующей социальной ориентацией наблюдается неудовлетворенность браком. Сильная личность стремится к единовластию, к абсолютному лидерству в семье, но не получает желаемого результата, отсюда возникает состояние неудовлетворенности брачными отношениями.

При рассмотрении влияния дружелюбия как социальной ориентации на удовлетворенность браком (рис. 4) отмечается следующая тенденция: максимальный уровень удовлетворенности браком существует при средних показателях дружелюбия.

Эту тенденцию можно объяснить тем, что в норме такие люди характеризуются как склонные к сотрудничеству, кооперации, гибкие и компромиссные при решении проблем и в конфликтных ситуациях, стремятся помогать, заслужить признание и любовь, общительные, проявляют теплоту и дружелюбие в отношениях. Скорее всего, и в супружеской жизни такие люди проявляют себя подобным образом, то есть охотно идут на компромиссы, стремятся к взаимопомощи и взаимоподдержке, дружелюбны. Такие люди удовлетворены браком.

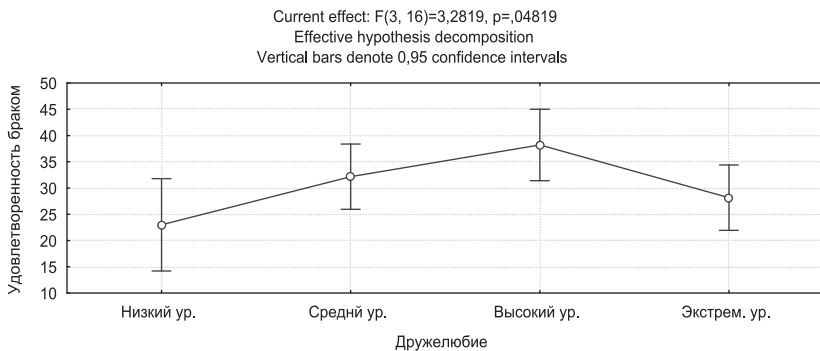


Рис. 4. Модель влияния социальной установки дружелюбия на уровень удовлетворенности браком

Люди, которым присущ высокий уровень рассматриваемой социальной ориентации, дружелюбные и любезные со всеми, ориентированные на принятие и социальное одобрение, стремящиеся удовлетворить требования всех, «быть хорошим» для всех без учета ситуации, стремящиеся к целям микрогрупп, имеющие развитые механизмы вытеснения и подавления, эмоционально лабильные. Скорее всего, в этом случае неудовлетворенность возникает из-за того, что таким людям постоянно не хватает эмоциональной отдачи, так как в супружеской жизни они отдают себя полностью. Возможно, такой человек ждет от своего супруга такой же отдачи, но не получает желаемого. Это и может служить причиной неудовлетворенности браком.

Для определения влияния сходства ценностей супругов, был проведен кластерный анализ, в результате которого были получены дистанции между ценностями в супружеских парах. Анализируя влияние степени схожести личностных ценностей супругов на уровень удовлетворенности браком (рис. 5), можно говорить о следующей тенденции: высокий уровень удовлетворенности браком существует тогда, когда имеется средняя степень сходства ценностей супругов. Это можно объяснить тем, что при низкой степени отличия личностных

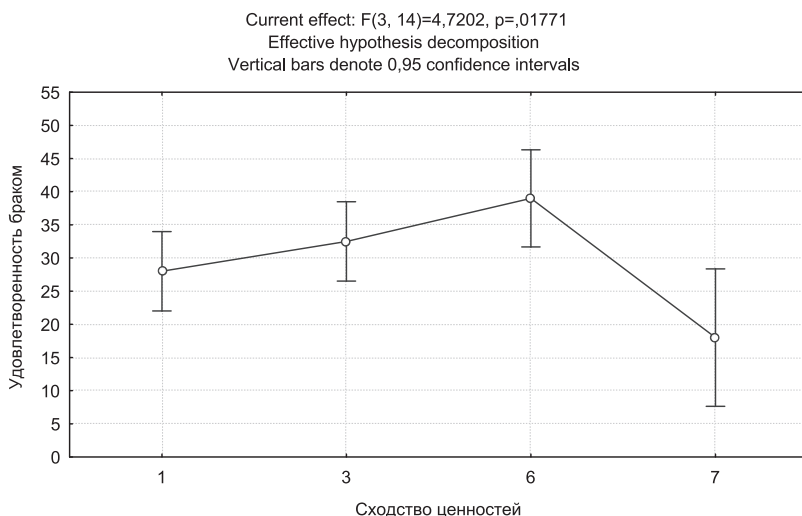


Рис. 5. Модель влияния сходства ценностей супругов на уровень удовлетворенности браком

ценностей супругов семейная жизнь становится опосредованной, царит «идиллия», которая рано или поздно делает супружество однообразным и неинтересным. Большая же степень различия в ценностях тоже ведет к неудовлетворенности браком, так как у супругов не хватает общих интересов, либо они совсем отсутствуют, что ведет к разочарованию в партнере по браку и неудовлетворенности браком в целом.

Таким образом, можно говорить о подтверждении второй гипотезы о том, что сходство ценностей супругов влияет на уровень удовлетворенности браком.

В целом можно отметить, что в моделях влияния ценности семьи, сходства личностных ценностей и социальных ориентаций на удовлетворенность браком существует определенный оптимум, то есть оптимальное значение, при котором достигается самый высокий уровень удовлетворенности браком. Если же в супружеских парах этот оптимум превышает или не достигается, то и уровень удовлетворенности браком, соответственно снижается.

Для подтверждения третьей гипотезы о том, что в супружеских парах, в которых тип взаимодействия совпадает более высокий уровень удовлетворенности браком был проведен сравнительный анализ по U-критерию Манна–Уитни. В результате не было выявлено различий не по типу взаимодействия, не по совпадению или несовпадению типа взаимодействия в супружеской паре. То есть, независимо от того, какой тип взаимодействия в супружеской паре, совпадает ли он или нет, уровень удовлетворенности браком может быть как низким, так и высоким. А следовательно, гипотеза о том, что в супружеских парах, в которых совпадает более высокий уровень удовлетворенности браком, не подтвердилась.

Скорее всего, отсутствие различий объясняется особенностями выборки и количеством испытуемых.

Выводы

В рамках данного исследования можно сделать следующие выводы:

Супружеские пары с различными типами взаимодействия могут быть одинаково удовлетворены или неудовлетворены браком, то есть между ними по фактору удовлетворенности браком нет различий.

В моделях влияния ценности семьи, социальных ориентаций и сходства личностных ценностей супругов на удовлетворенность

браком существует определенный оптимум, при котором достигается самый высокий уровень удовлетворенности.

Приложение

Анкета, направленная на определение типа взаимодействия в супружеской паре

Инструкция. Вам будет предложено 10 ситуаций. Внимательно прочтите их и выберите один из двух вариантов ответов.

1. В случае необходимости оформления кредита за кем будет принятие решения?

а) За Вами б) За Супругом (й)

2. При планировании совместного отдыха кто будет определять место отдыха?

а) Вы б) Супруг (а)

3. Если среди ночи ваш маленький ребенок заплачет, кто отправится его успокаивать?

а) Вы б) Супруг (а)

4. Вы с супругом (й) решил сделать ремонт. Кто будет решать, как именно изменить квартиру?

а) Вы б) Супруг (а)

5. Вы приглашены на день рождения вашего с супругой (м) общего друга. Кто будет решать, что подарить?

а) Вы б) Супруг (а)

6. В вашей квартире произошла поломка сантехники. Кто будет решать вопрос по вызову специалиста?

а) Вы б) Супруг (а)

7. В школе вашего ребенка родительское собрание, но Вы и ваш (а) супруг (а) не можете прийти, так как заняты на работе. Кто будет отпрашиваться с работы, чтобы посетить родительское собрание?

а) Вы б) Супруг (а)

8. Вы общими усилиями накопили определенную сумму денег для покупки семейного автомобиля. За кем будет окончательное решение о выборе марки автомобиля?

а) За вами б) За супругом (й)

9. Ваши соседи сверху «затопили» вашу квартиру. Кто будет решать эту проблему?

а) Вы б) Супруг (а)

10. Вы собираетесь совершить покупку какой-либо вещи, необходимой для совместного быта, но понимаете, что вам не хватает определенной суммы денег для ее покупки и есть необходимость занять эту сумму у друзей или родственников. Кто будет решать вопрос по осуществлению займа?

Литература

Авхименко, М. М. Некоторые факторы риска труда медика // *Медицинская помощь*. М.: Медицина, 2003. № 2. С. 25–29.

Акиндинова И. А. Методы психологической помощи работе с последствиями синдрома эмоционального выгорания специалистов помогающих профессий // *Психологический журнал*. 2001. Т. 17. № 4. С. 22–29.

Алешина Ю. Е. Удовлетворенность браком и межличностное восприятие в супружеских парах с различным стажем совместной жизни: дис. ... канд. психол. наук. М., 1995. 250 с.

Асмаковец Е. С. Психологические факторы и условия развития эмоциональной гибкости учителя: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2000.

Бойко В. В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. СПб.: Питер, 1999. 105 с.

Борисова М. В. Психологические детерминанты феномена эмоционального выгорания у педагогов // *Вопросы психологии*. 2005. № 2. С. 96–103.

Винокур В., Розанова М. Профессиональный стресс губит врача // *Медицина Санкт-Петербурга*. СПб.: Изд-во СПб ГУ, 1997. № 11. С. 28.

Винокур В. А. Профессиональный стресс у медицинских работников // *Гедеон Рихтер в СНГ*. 2001. № 4 (8). С. 71.

Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб., 2005.

Гагарин А. В. Развитие экологической компетентности личности в условиях экпсихологических взаимодействий будущих специалистов: к постановке проблемы // *Проблемы современной высшей школы: межвуз. сб. науч. трудов*. Вып. 3 / научн. ред. В. И. Казаренков. М.: РУДН; МАНПО, 2010. С. 10–14.

Гагарин А. В. Экологическая компетентность будущих специалистов: теоретические и эмпирические аспекты, психолого-акмеологические условия и факторы развития / А. В. Гагарин [и др.] // *Междунар. науч. альманах*. Вып. 5. Сб. ст. преподавателей, аспирантов, магистрантов и студентов / под ред. В. И. Журко, А. А. Калюжного. Галле; М.; Минск; Бишкек; Актобе, 2010. С. 49–59.

Гагарин А. В. Экпсихологические взаимодействия в развитии экологической компетентности будущих специалистов, их содержание и типология // *Высшая школа: проблемы, перспективы: Мат-лы Междунар. науч.-практ. конф.* Ч. 1.

Москва, РУДН, 25–26 мая 2010 г. / Научн. ред. В. И. Казаренков. М.: РУДН, 2010. С. 262–266.

Галигузова Л. Н. Формирование потребности в общении со сверстником у детей дошкольного возраста. Канд. дисс. М., 1983

Голод С. И. Стабильность семьи: социальный и демографический аспекты. Л., 1984. 325 с.

Горбов Ф. Д. Я — второе Я. М.; Воронеж: МПСИ, 2000

Гришинов С. А. Клинико-гигиеническое обоснование сохранения репродуктивного здоровья работниц умственного труда / автореф. дисс. канд. мед. наук. М., 2009 г.

Гришина Н. В. Помогающие отношения: профессиональные и экзистенциальные проблемы // Психологические проблемы самореализации личности. СПб., 1997.

Журавлев А. Л., Купрейченко А. Б. Нравственно-психологическая регуляция экономической активности. М.: Институт психологии РАН, 2003.

Журавлев А. Л., Купрейченко А. Б. Экономическое самоопределение: Теория и эмпирические исследования. М.: Институт психологии РАН, 2007.

Завалишина Д. Н. Практическое мышление. Специфика и проблемы развития. М.: Ин-т психологии РАН, 2005. 376 с.

Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

Иващенко А. В., Панов В. И., Гагарин А. В. Экологоориентированное мировоззрение личности: монография. М.: Изд-во РУДН, 2008.

Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб., 2000.

Карабанова О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: учеб. пособие. М.: Гардарики, 2005. 320 с.

Карпова Н. Л. Мотивационная включенность в деятельность: структуры, механизмы, условия формирования: Дисс... докт. пс. н. 19.00.01. М., 1998.

Карпова Н. Л. Научно-исследовательская группа «Психология общения, развития и реабилитации личности» ПИ РАО: история деятельности и перспективы // Ученые записки ПИ РАО. Том III. М.: ПИ РАО, ООО НПЦ «Диалог». 2004. С. 101–119.

Карпушина Л. В., Капцов А. В. Тест личностных ценностей: Руководство по применению. Методическое пособие. Самара: ООО «ИПК «Содружество», 2007.

Карпушина Л. В., Капцов А. В. Тест личностных ценностей: Руководство по применению. Самара: ООО «ИПК «Содружество», 2007. 60 с.

Климов Е. А. Введение в психологию труда. М., 1998.

Ковалев Г. А. Анализ общения в работах советских психологов / Г. А. Ковалев, Л. А. Радзиховский // Вопросы психологии. 1985. № 1. С. 110–120.

Копинг-поведение в стрессовых ситуациях (С. Норман, Д. Ф. Эндлер, Д. А. Джеймс, М. И. Паркер; адаптированный вариант Т. А. Крюковой) /

Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., Изд-во Института психотерапии, 2002. С. 442–444.

Корнеева Л. Н. Профессиональная психология личности // Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / под ред. Г. С. Никифорова. СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 1991. С. 61–84.

Коростылева Л. А. Детерминанты затруднений самореализации личности в профессиональной сфере // Психологические проблемы самореализации личности. СПб., 2003.

Криворот Н. В. Методы диагностики и профилактики профессионального стресса у врача-невролога: дисс. ... канд. мед. наук: М., 2004. 146 с.

Крысько В. Г. Социальная психология. СПб., 2006.

Лазарус Р. С. Индивидуальная чувствительность и устойчивость к психологическому стрессу // Психологические факторы на работе и охрана здоровья. М.—Женева, 1989. С. 121–126.

Лапчинская Н. В. Психологические условия формирования экологического сознания: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. М., 2001.

Ларенцова Л. И. Профессиональный стресс врачей-стоматологов и методы его коррекции. Автореф. дис. док. психол. наук. М: МГМСУ, 2002. 14 с.

Леонтьев А. А. Деятельность и общение // Психология общения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 3-е изд. М.: Смысл; Академия, 2005. С. 234–257.

Леонтьев А. А. Педагогическое общение / под ред. М. К. Кабардова. 2-е изд., перераб. и доп. М.—Нальчик, 1996. Сер. «Библиотека психол.-пед. литературы».

Лидская Э. В. Типы экпсихологических взаимодействий в профессиональном общении нотариусов // V Междунар. науч.-практич. конф. «Человек—образование—профессия». 6–8 июля 2009 года. М.: ПИ РАО, МГППУ, 2009. 303 с.

Лидская Э. В. Экпсихологические взаимодействия нотариуса в профессиональной среде/5-я Российская конференция по экологической психологии. Тезисы. (Москва, 26–27 ноября 2008 г.). Науч. ред. М. О. Мдивани. М.: ПИ РАО, 2008.

Лидская Э. В., Мдивани М. О., Носкова О. Г. Метод интервью в экпсихологическом исследовании профессий // Экпсихологические исследования. Сб. мат-лов 5-й Росс. конф. по экпсихологии. М., 2009. С. 255–277.

Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. М.: Педагогика, 1986.

Лукьянов В. В. Синдром выгорания и совладающие механизмы у психиатров-наркологов. Неврологический вестник КГУ. 2008. Т. XL. Вып. 1. С. 103–104.

Митина Л. М., Асмаковец Е. С. Эмоциональная гибкость учителя: Психологическое содержание, диагностика, коррекция. М., 2001.

Мотков О. И. Природа личности: сущность, структура и развитие. М.: ГУП Воскресенская типография, 2007. 248 с.

- Мотков О. И., Огнева Т. А.* Методика «Ценностные ориентации», вар. 2. М., 2008. URL: <http://psychology.rsuh.ru/motkov.htm>; www.psychology-online.net
- Обухова Л. Ф.* Детская (возрастная) психология: учебник. М.: Российское педагогическое агентство, 1996.
- Орел В. Е.* Синдром психического выгорания личности. М., 2005.
- Орел В. Е.* Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования // Журнал практической психологии и психоанализа. 2001. № 3.
- Панов В. И.* Проблема психических состояний и экопсихологический подход // Психология психических состояний: сборник статей. Вып. 3 / под ред. А. О. Прохорова. Казань, 2001. С. 35–63.
- Панов В. И.* Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб: Питер, 2007.
- Панов В. И.* Психологическая модель природной динамики психического состояния. URL: www.humanities.edu.ru
- Панов В. И.* Система экопсихологических взаимодействий в развитии психики // Экопсихологические исследования. Сб. мат-лов 5-й Российской конф. по экопсихологии. М., 2009. С. 37–55.
- Панов В. И.* Экологическая психология: Опыт построения методологии. М.: Наука, 2004. 197 с.
- Панов В. И.* Введение в экологическую психологию: учеб. пособие. 2-е изд. М.: Школьные технологии, 2006.
- Панов В. И.* Система экопсихологических взаимодействий в развитии психики // Экопсихологические исследования: сб. мат-лов 5-й Росс. конф. по экологической психологии (Москва, 26–27 ноября, 2008 г.) / под ред. В. И. Панова. М.: ПИ РАО, 2009. С. 37–55.
- Пиаже Ж.* Избранные психологические труды. М.: Просвещение, 1969.
- Практическая психодиагностика: методики и тесты / редактор-составитель Д. Я. Райгородский. Самара: БАХРАХ–М, 2002. 672 с.
- Проблемы исследования синдрома выгорания и пути его коррекции у специалистов помогающих профессий: в медицинской, психологической и педагогической практике. Мат-лы конф., Курск, 1–5 октября 2007 г.
- Профессиональное самосознание нотариусов в современной социальной среде / под ред. М. О. Мдивани. М., ФРПК, 2008
- Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / Под ред. Г. С. Никифорова. СПб., 1991.
- Рукавишников А. А.* Личностные детерминанты и организационные факторы генезиса психического выгорания у педагогов: автореф. ... дисс. канд. психол. наук: 19.00.03, 19.00.05. Ярославль, 2001. 23 с.
- Сатир В.* Психотерапия семьи. СПб.: Речь, 2006. 281 с.
- Селезнева М. В.* Педагогическое общение и субъектность преподавателя военного вуза // VI Межд. науч.-практ. конф. «Учитель. Преподаватель. Тренер». 8–9 июля 2010 г. Т. 2 / под ред. Л. М. Митиной. М.: МГППУ, 2010. С. 162–166.

Словарь. URL: <http://rabota-in.net>

Смирнова Е. О. Детская психология. М.: Владос, 2003.

Социально-психологическая и консультативная работа с семьей: хрестоматия / сост. Л. Б. Шнейдер: в 2 ч. М.: изд-во Московского психолого-социального института, 2004. 728 с.

Столин В. В., Романова Т. Л., Бутенко Г. П. Тест-опросник удовлетворенности браком. URL://<http://vsetesti.ru/296.htm> (дата обращения: 28.04.2009).

Фесенко П. П. Осмысленность жизни и психологическое благополучие личности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Москва, 2005. 206 с. РГБ ОД, 61:05–19/673.

Форманюк Т. В. Синдром эмоционального сгорания как показатель профессиональной дезадаптации учителя / Т. В. Форманюк // Вопросы психологии. М.: Школа-Пресс, 1994. № 6. С. 57–63.

Харди И. Врач, сестра, больной. Психология работы с больными. Будапешт: Изд-во Академии наук Венгрии, 2001. 286 с.

Хуторской А. В. Ключевые компетентности как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–65.

Шевеленкова Т. Д., Фесенко П. П. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования) // Психологическая диагностика. 2005. № 3. с. 95–129.

Шкуратова И. П. Стили общения / И. П. Шкуратова, Л. И. Габдулина. Ростов н/Д: Изд-во РГУ, 2000.

Шур Д. Л., Труханович Л. В. Менеджер по работе с клиентами // Кадры предприятия. 2002. № 2. URL: www/karg.ru

Эйдемиллер Э. Г., Юстицкий В. Психология и психотерапия семьи. СПб.: Питер, 1999. 656 с.

Bakker A. B., Demitrouli E., Schaufeli W.B. The crossover of burnout and work engagement among working couples. *Human Relations*, 2005. Vol. 58. № 5. P. 61–89.

Borden G. F. Speech behavior and human interaction/G. A. Borden, R. B. Gregg, Th. G. Grove. Englewood Cliffs, 1969. P. 103–104.

Cherniss C. Long-term consequences of burnout: an exploratory study // *J. of Organisational Behaviour*. 1992. Vol. 13(1). P. 1–11.

Csikszentmihalyi M. Flow: The Psychology of Optimal Experience Harper Perennial (February 1, 1991).

Deci E. L., Ryan R. M. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum Press, 1985.

Fredericson B. L. The role of positive emotions in positive psychology: the broaden-and-build theory of positive emotions // *American Psychologist*. 2001. Special issue. № 56. P. 218–226.

Heim E. Coping und Adaptivitat: Gibt es geeignetes oder ungeeignetes Coping, Psychother., Psychosom., med. Psychol. 1988. № 1. P. 8–17.

Kasser T., Ryan R. M. Be careful what you wish for // Schmuck & K. Sheldon (Eds.), Life goals and well-being: Towards a positive psychology of human striving. Goettingen, Germany: Hogrefe & Huber, 2001. P. 116–131.

Lazarus R. S. Psychological stress and the coping process // Me-Graw Hill. 1996. № 4.

Maslach C., Leiter M. P. The truth about burnout: how organizations cause personal stress and what to do about it. Jossey-Bass Publisher, San-Francisco, 1997.

Maslach C. Burnout: a social psychological analysis. In burnout syndrome / ed. J. W. Jones. Park Ridge, London House, 1982. P. 30–53.

Maslach C., Jackson S. E. The measurement of experienced burnout. Journal of occupational behavior. 1981. № 2. P. 99–113.

Ryff C. D., Keyes C. L. M. The structure of psychological well-being revisited // Journal of Personality and Social Psychology. 1995.

Sheldon K. M., Houser-Marko L. Self-concordance, goal-attainment, and the pursuit of happiness: Can there be an upward spiral? // Journal of Personality and Social Psychology. 2001. № 80. P. 152–165.

Sheldon K. M., Kasser T. Getting older, getting better? Personal strivings and psychological maturity across the life span // Developmental Psychology. 2001. № 37. P. 491–501.

ВОСПРИЯТИЕ, ЛИЧНОСТЬ, ОКРУЖАЮЩАЯ СРЕДА

Т. М. Марютина

Особенности восприятия эмоционально окрашенных ситуаций у лиц, больных шизофренией

В последнее время в центре внимания психологов находятся проблемы, посвященные психологическим аспектам взаимосвязи личностных особенностей человека и среды его жизнедеятельности. Эти проблемы особенно актуальны в связи с переориентацией человеческого общества на осознание необходимости сохранения ресурсов своей жизненной среды, поиска детерминант, обеспечивающих как собственно организацию оптимальной среды жизнедеятельности человека, так и эффективную адаптацию к этой среде людей с особыми потребностями (В. А. Барабанщиков, С. Д. Дерябо, М. С. Егорова, С. К. Нартова-Бочавер, В. И. Панов, Ю. Г. Панюкова, Е. А. Сергиенко, В. А. Ясвин и др).

Последнее особенно существенно, так как количество людей, страдающих от психического неблагополучия и социальной дезадаптации, неуклонно растет. Особое место в этом ряду занимают больные шизофренией, поскольку у таких больных социальное функционирование нарушается рано и глубоко. Неслучайно по тяжести социальных последствий и по нарушению адаптации шизофрения продолжает лидировать в психиатрии. На сегодняшний день в структуре инвалидности по психическим заболеваниям практически половину составляют именно больные шизофренией. Высокий процент инвалидизации этих больных обуславливается не только самим наличным процессом заболевания, но и влиянием на их социальное функционирование комплекса социально-средовых факторов, трудностями адекватной идентификации событий, происходящих в окружающем мире (Коцюбинский и др., 2004).

В этой связи встает проблема профилактики и коррекции острых и хронических состояний, причем не только медикаментозной, но и психологической. Для осуществления мероприятий в русле психологической помощи и коррекции лицам, страдающим, шизофренией, необходимы четкие представления об особенностях их восприятия

среды жизнедеятельности. Таким образом, специальный интерес приобретает изучение особенностей восприятия предметно-пространственной среды и событий, происходящих в окружающем мире у лиц, страдающих шизофренией.

Наиболее общим признаком ранней стадии шизофрении является расстройство деятельности органов чувств (Блейлер, 1993; Фуллер Торри, 1997; Butler et al., 2008). Эти изменения могут выражаться в усилении восприятия, которое проявляется, например, в том, что очертания предметов искажаются и приобретают угрожающий вид. На более поздних стадиях болезни имеет место подавление процессов восприятия, которое иногда сравнивают с «тяжелой шторой, опущенной на мозг, затрудняющей использование органов чувств» (Э. Фуллер Торри, 1997, стр. 61). По тем же источникам известно, что при шизофрении у пациентов страдают не только сенсорно-перцептивные процессы, но и интерпретация опыта. Мышление больных шизофренией характеризуется бессвязностью, диссоциацией, алогичностью, блокировкой мысли и т. д. Для мышления шизофреников характерно нарушение в оценке причинно-следственных отношений, что затрудняет для них выполнение всех повседневных действий, в том числе, связанных с ориентацией в окружающей среде.

Шизофрения — психическое расстройство, имеющее системный характер. По этой причине наряду с нарушениями когнитивных процессов у больных страдает и сфера личности. Не касаясь таких тяжелых явлений как бред и галлюцинации, отметим, что одно из наиболее типичных явлений у больных шизофренией изменения эмоционально-аффективной сферы. Эти изменения очень разнообразны: от обострения эмоций негативного характера (депрессия, вина и др.) в начале заболевания до снижения аффективности и эмоциональной тупости на поздних стадиях. Больным шизофрении нередко также приписывается повышенная агрессивность. Несмотря на эти вполне конкретные представления об особенностях восприятия больных, было бы преждевременно считать, что проблема исчерпана. Почти не изучены вопросы, связанные с особенностями восприятия предметно-пространственной среды как целого, т. е. в виде конкретных сюжетов, связанных с определенными ситуациями и местами окружающей среды. В связи с вышесказанным возникает вопрос, как влияют изменения эмоциональной сферы лиц, страдающих шизофренией, на особенности восприятия внешнего мира?

Данная проблема со всей очевидностью требует операционализации, поскольку описать мир человека в конкретных понятиях — задача, не поддающаяся решению, во всяком случае, на данном этапе развития. Одним из возможных способов операционализации в данном контексте может быть представление о воспринимаемом качестве, которое было введено в работах В. А. Барабанщикова и В. Н. Носуленко.

Понятие о воспринимаемом качестве было введено в связи с попыткой применить психофизическую методологию к изучению восприятия сложных событий естественной среды человека (Носуленко, 1985–2006). Речь идет о восприятии в ситуациях, приближенных к повседневной жизни людей, в отличие от искусственных ситуаций лабораторного эксперимента. Для таких ситуаций трудно построить физическую модель происходящих событий на основании исходно заданных и внешне измеряемых параметров. Возникает необходимость пересмотра экспериментальной парадигмы исследования.

В центре внимания оказываются не отдельные характеристики восприятия, а их функциональный интеграл — **воспринимаемое качество** событий, которое определяет систему субъективно значимых свойств события, образующих ядро перцептивного образа. В воспринимаемом качестве отражаются одновременно свойства события как внешне наблюдаемого явления, так и включенность в это событие самого субъекта (активного наблюдателя, слушателя и т. п.). Таким образом, восприятие исследуется не в его обезличенном, вырванном из жизненного контекста виде, а как событие жизни человека, характеризующее фрагменты или эпизоды его бытия (Барабанщиков, 2002). Представление о воспринимаемом качестве предполагает анализ изучаемых феноменов в направлении от «сложного к простому».

Описанная методология представляет возможность описать и охарактеризовать особенности восприятия достаточно сложных жизненных ситуаций и вариантов пространственно-предметной среды, используя отдельные категории — воспринимаемые качества, которые являются субъективно наиболее значимыми, в том числе и для лиц, страдающих психическими нарушениями.

Цель исследования: выявить особенности восприятия предметно-пространственной среды У ЛИЦ, СТРАДАЮЩИХ ШИЗОФРЕНИЕЙ, И ОХАРАКТЕРИЗОВАТЬ ИЗМЕНЕНИЯ ЭТИХ ОЦЕНОК В ЗАВИСИМОСТИ ОТ СТЕПЕНИ СУБЪЕКТНОГО ОТНОШЕНИЯ К СРЕДЕ.

Гипотеза исследования. Больные шизофренией в своих оценках разных вариантов предметно-пространственной среды будут отличать-

ся от нормы. Оценки сюжетных композиций предметно-пространственной среды у больных шизофренией будут зависеть от состояния их эмоциональной сферы и степени выраженности их субъектного отношения к среде.

Методики и контингент испытуемых

В обследовании приняли участие 25 больных шизофренией в возрасте от 23 до 45 лет, из них с диагнозом «вялотекущая шизофрения» — 9 человек, параноидная шизофрения — 14 человек, злокачественная шизофрения — 2 человека. Обследование проводилось в психиатрической больнице. Все больные получали медикаментозное лечение. Обследование проводилось после снятия острых состояний, когда больные были достаточно адекватны. Контрольная группа включала 30 здоровых испытуемых в возрасте от 24 до 42 лет.

Для оценки особенностей восприятия использовался тест Ю. Г. Панюковой «Оценка особенностей восприятия пространственно-предметной среды» (модификация Т. М.). Анализ особенностей восприятия в обеих группах проводился с помощью семантического дифференциала, разработанного Ю. Г. Панюковой, по шести репродукциям картин известных русских художников:

1. «Иван Грозный убивает своего сына Ивана» И. Е. Репина
2. «Утро стрелецкой казни» В. И. Сурикова
3. «Боярыня Морозова» В. И. Сурикова
4. «Аленушка» В. М. Васнецова
5. «Корабельная роща» И. И. Шишкина
6. «Рожь» И. И. Шишкина

Первые три картины условно назовем «напрягающими», соответственно остальные три — «успокаивающими». Первоначально результаты ответов всех испытуемых из каждой группы суммировались отдельно по каждой шкале дифференциала и затем усреднялись для каждой картины (по группе шизофреников и по контрольной группе по отдельности). В итоге получалась усредненная характеристика восприятия мест-ситуаций для каждой группы по каждой картине. Затем проводился статистический анализ различий по критерию Вилкоксона—Манна—Уитни между двумя группами испытуемых отдельно по каждой картине и по каждой позиции семантического дифференциала.

Личностные характеристики испытуемых в обеих группах оценивали с помощью следующих методик:

1. Методика диагностики агрессивности А. Ассингера.
2. Методика измерения уровня тревожности Тейлора (адаптация Т. А. Немчинова).
3. Методика выявления уровня эмпатии И. М. Юсупова.

По всем методикам проводилось сравнение показателей экспериментальной группы (больные шизофренией) и контрольной (норма).

Результаты

Для получения общей оценки особенностей восприятия мы объединили результаты отдельно по трем «напрягающим» и трем «успокаивающим» картинам для обеих групп и сравнили средние общие результаты для обеих групп испытуемых по всем 12 позициям семантического дифференциала между собой. Перечислим шкалы:

- x1 большой 76 54 32 1 маленький
- x2 прочный 76 54 32 1 хрупкий
- x3 динамичный 76 54 32 1 статичный
- x4 упорядоченный 76 54 32 1 хаотичный
- x5 полезный 76 54 32 1 вредный
- x6 уравновешенный 76 54 32 1 страстный
- x7 контролируемый 76 54 32 1 стихийный
- x8 доступный 76 54 32 1 недостижимый
- x9 красивый 76 54 32 1 уродливый
- x10 свободный 76 54 32 1 сковывающий
- x11 спокойный 76 54 32 1 напряженный
- x12 родной 76 54 32 1 чужой

Сравнение исходных результатов оценки каждой картины в данном тексте не приводится (ввиду большого объема материала). Мы ограничимся сообщением о том, что ответы на первые три и последующие три картины в целом давали приблизительно сходные результаты, что позволило объединить эти результаты в два блока. Соответственно в первый блок вошли картины, несущие отрицательные эмоции на пределе их переживания. Убийство, смерть, уничтожение, представленные на этих картинах, оказывают сильное влияние на восприятие «мест-ситуации» действия. Во втором блоке объединены картины, несущие эмоции противоположного знака. Восприятие этих «мест-ситуаций» рождает чувство красоты, гармонии и покоя. Сопоставление данных, полученных в контрольной и экспериментальной группах, должно выявить, как влияет наличие эмоционального компонента на восприятие

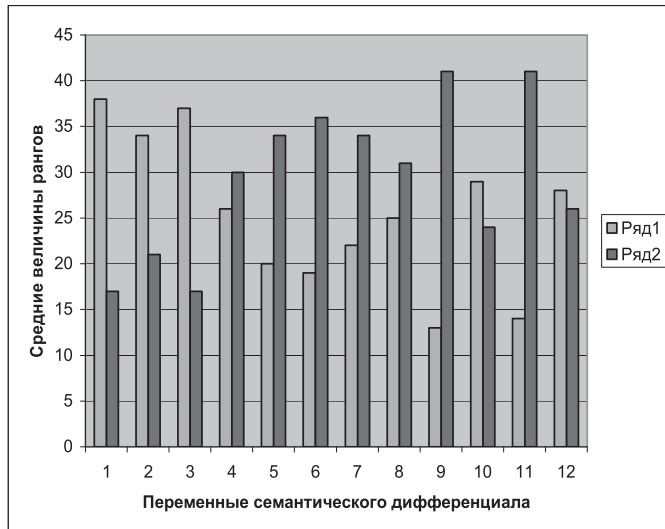
предметно-пространственной среды в норме и при расстройствах шизофренического спектра. В табл. 1 и на рис. 1 представлены результаты сравнения групп по первому блоку картин.

Таблица 1

Различия между пациентами (первая группа) и здоровыми испытуемыми (вторая группа) в показателях восприятия «напрягающих» картин

	x1	x2	x3	x4	x5	x6	x7	x8	x9	x10	x11	x12
Mann–Whitney U	27,000	53,000	57,00	332,500	66,500	43,500	412,000	487,000	29,000	324,500	29,000	479,500
Asymp. Sig. (2-tailed)	,008	,044	,023	,253	,048	,029	,487	,573	,011	,426	,023	,782

Как видно из табл. 1 и рис. 1, по переменным x1, x2, x3, x5, x6, x9 и x11 есть значимые различия. Средние величины рангов у больных по переменным x1, x2 и x3 значимо выше, а по переменным x5, x6,



Здесь и далее: Ряд 1 — пациенты; Ряд 2 — здоровые испытуемые

Рис. 1. Сравнение усредненных рангов двух групп испытуемых по объединенной «напрягающей» картине

x9 и x11 — значимо ниже, чем у обычных испытуемых. Таким образом, шизофреники считают, что «остросюжетные, напрягающие» картины являются большими, прочными, динамичными, вредными, страстными, уродливыми и напряженными.

Объединив средние ранги по последним трем картинам, мы провели анализ различий между пациентами и нормой по объединенной «успокаивающей» картине. Сравним результаты оценок между группой шизофреников и нормальных испытуемых по объединенной «успокаивающей» картине. Результаты сравнения представлены в табл. 2 и на рис. 2.

Таблица 2

Различия между пациентами (первая группа) и здоровыми испытуемыми (вторая группа) в показателях восприятия «успокаивающих» картин

	x1	x2	x3	x4	x5	x6	x7	x8	x9	x10	x11	x12
Mann–Whitney U	452,000	348,000	242,000	152,000	107,000	277,500	178,000	140,000	425,000	431,500	342,000	144,000
Asymp. Sig. (2-tailed)	,331	,218	,128	,208	,135	,452	,123	,239	,361	,312	,311	,123

Как видно из табл. 2 и рис. 2, для последних трех картин, которые были названы нами успокаивающими, значимых различий в их оценках между группами обнаружено не было. Таким образом, наличие эмоционального компонента отрицательного знака радикально влияет на оценки «места-ситуации» больных, при этом существенно искажаются как формальные показатели (размер, прочность, динамика), так и содержательные (прагматические, этические и эстетические). Положительные эмоции, возникающие при восприятии «успокаивающих» картин, достоверно не изменяет (по сравнению с нормой) оценки больных.

Для того чтобы оценить, как влияет собственное эмоциональное состояние пациента (в первую очередь, уровень агрессивности) на оценку свойств среды, мы разделили группу шизофреников на две подгруппы с относительно высоким и низким уровнем агрессивности и сравнили эти две группы по всем 12 позициям семантического дифференциала для трех усредненных «остросюжетных» и трех

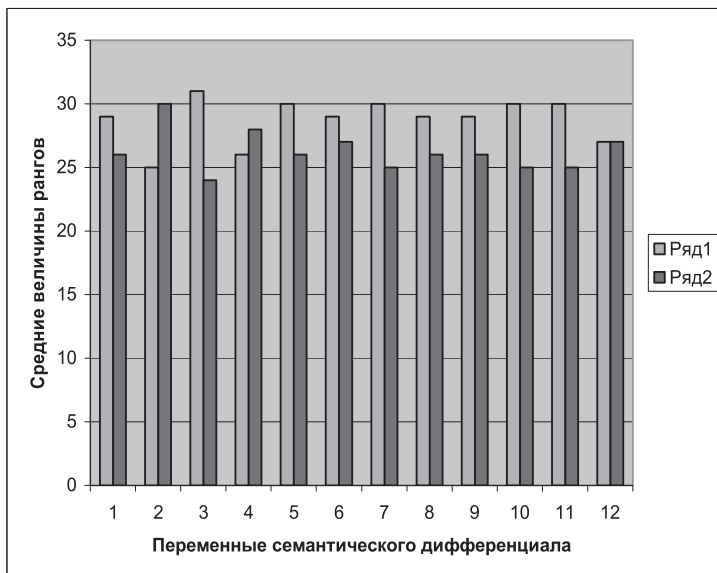


Рис. 2. Сравнение усредненных рангов двух групп испытуемых по объединенной «успокаивающей» картине

«успокаивающих» картин. Аналогичная процедура была выполнена для оценки роли тревожности и эмпатийности. Предварительно было установлено, что пациенты достоверно на 1% и 5% уровнях отличаются от нормы по уровню агрессивности (более агрессивны) и степени тревожности и способности к эмпатии (менее тревожны и эмпатийны) по сравнению с нормой.

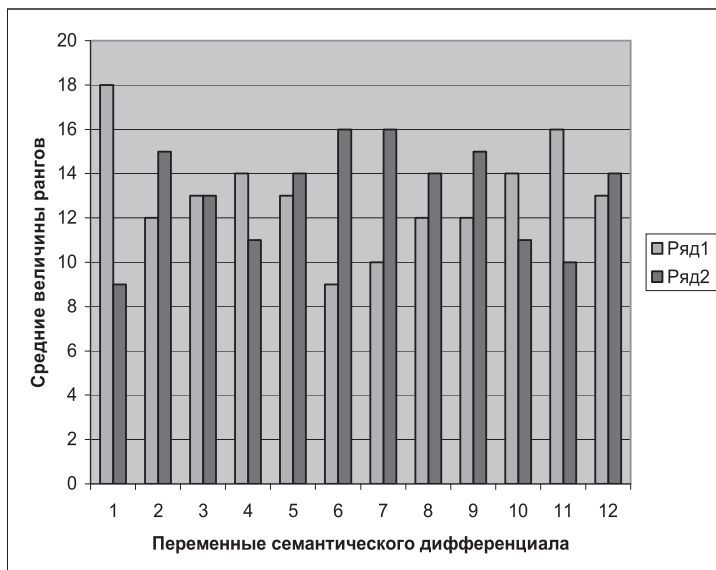
Рассмотрим, как различаются между собой оценки «остросюжетных» картин у двух групп шизофреников: с высоким (18 человек) и относительно низким (8 человек) уровнями агрессивности. Для первой группы показатели агрессивности составляли 45 и более баллов, для второй группы ответы колебались в пределах от 44 до 36 баллов. Таким образом, согласно нормативным значениям вторая группа также относится к высоко агрессивным испытуемым, но в несколько меньшей степени. Условно назовем вторую группу «среднеагрессивными». Сравнение различий этих групп шизофреников проводилось также по всем трем остросюжетным картинам, объединенным вместе.

Таблица 3

**Различия между пациентами с высоким (первая группа)
и умеренным (вторая группа) уровнем агрессивности
в показателях восприятия «напрягающих» картин**

	x1	x2	x3	x4	x5	x6	x7	x8	x9	x10	x11	x12
Mann–Whitney U	12,500	58,000	68,500	59,000	64,000	9,500	8,500	47,000	59,000	59,500	10,500	65,000
Asymp. Sig. (2-tailed)	,043	,390	,840	,448	,635	,026	,023	,138	,460	,477	,036	,687

Как видно из табл. 3 и рис. 3, по переменным x1, x6, x7 и x11 между группами есть значимые различия. Средние величины рангов у агрессивных шизофреников по переменной x1 значимо выше, а по переменным x6, x7 и x11 — значимо ниже, чем у шизофреников со средней



Ряд 1 – пациенты с высоким уровнем агрессивности;
Ряд 2 – пациенты с умеренным уровнем агрессивности

Рис. 3. Сравнение усредненных рангов двух групп пациентов по объединенной «напрягающей» картине

степенью агрессивности. Таким образом, мы можем утверждать, что по остросюжетным картинам есть различие между выделенными группами шизофреников. Более агрессивные шизофреники видят остросюжетные картины большими по размеру, более страстными, более стихийными и угрожающими, чем шизофреники с меньшим уровнем агрессивности.

Следует подчеркнуть, что различия между группами были установлены и для показателей восприятия успокаивающих картин.

Таблица 4

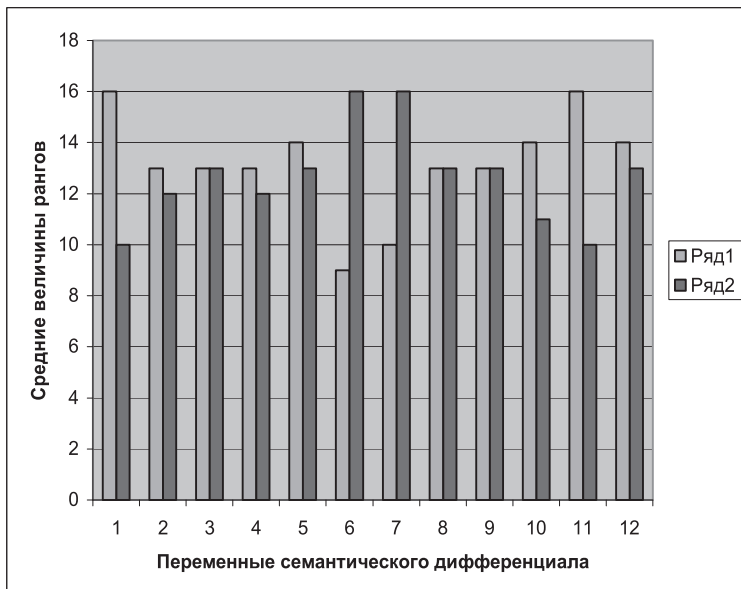
Различия между пациентами с высоким (первая группа) и умеренным (вторая группа) уровнем агрессивности в показателях восприятия «успокаивающих» картин

	x1	x2	x3	x4	x5	x6	x7	x8	x9	x10	x11	x12
Mann–Whitney U	11,500	65,000	123,500	12,000	84,000	8,500	7,500	49,000	51,000	60,500	11,500	89,000
Asymp. Sig. (2-tailed)	,022	,430	,970	,048	,555	,019	,004	,156	,356	,551	,025	,237

Как видно из табл. 5, по переменным x1, x4, x6, x7 и x11 есть значимые различия. Средние величины рангов у высоко агрессивных шизофреников по переменной x1 значимо выше, а по переменным x4, x6, x7 и x11 — значимо ниже, чем у умеренно агрессивных. Более агрессивные шизофреники видят не остросюжетные картины более большими, более хаотичными, страстными, более стихийными и напряженными, чем шизофреники со средним уровнем агрессивности.

Аналогичная процедура была проведена применительно к таким характеристикам личности как тревожность и склонность к эмпатии. Рассмотрим, как различаются между собой оценки «остросюжетных» картин у двух групп шизофреников — с низким (16 человек) и более высоким (10 человек) уровнями тревожности. Для первой группы ответы колебались в пределах от 0 до 5 баллов, для второй группы ответы — в пределах от 6 до 15 баллов. Таким образом, шизофреники второй группы относятся к умеренно тревожным испытуемым.

Оценка различий внутри группы шизофреников здесь также проводилась по всем трем остросюжетным картинам одновременно.



Ряд 1 — пациенты с высоким уровнем агрессивности;

Ряд 2 — пациенты с умеренным уровнем агрессивности

Рис. 4. Сравнение усредненных рангов двух групп пациентов по объединенной «успокаивающей» картине

Таблица 5

Различия между пациентами с низким (первая группа) и умеренным (вторая группа) уровнем тревожности в показателях восприятия «успокаивающих» картин

	x1	x2	x3	x4	x5	x6	x7	x8	x9	x10	x11	x12
Mann–Whitney U	27,500	39,000	70,500	49,500	74,000	72,500	29,000	76,500	34,000	66,000	65,000	63,000
Asymp. Sig. (2-tailed)	,011	,022	,064	,092	,735	,676	,038	,844	,042	,450	,399	,353

Как видно из табл. 5, были получены значимые различия по переменным x1, x2, x7 и x9. Средние величины рангов у первой группы по переменным x1, x2, x7 значимо ниже, а по переменной x9 значимо выше.

Таким образом, низко тревожные шизофреники оценивают остросюжетные картины как маленькие, хрупкие, контролируемые и красивые.

Таблица 6

Различия между пациентами с низким (первая группа) и умеренным (вторая группа) уровнем тревожности в показателях восприятия «напрягающих» картин

	x1	x2	x3	x4	x5	x6	x7	x8	x9	x10	x11	x12
Mann–Whitney U	46,500	75,000	67,000	54,000	82,000	61,500	34,000	80,000	81,000	68,000	70,000	80,000
Asymp. Sig. (2-tailed)	,042	,609	,365	,105	,912	,221	,006	,826	,875	,400	,443	,831

Как видно из табл. 6, по переменным x1 x7 есть значимые различия. Средние величины рангов у низко тревожных шизофреников по переменной x1 значимо ниже, а по переменной x7 — значимо выше, чем у умеренно тревожных шизофреников. Таким образом, по параметрам восприятия успокаивающих картин есть значимые различия между выделенными группами шизофреников. Низко тревожные шизофреники видят успокаивающие картины меньше по размеру, но более стихийными, чем шизофреники со средним уровнем тревожности.

Рассмотрим как различаются между собой оценки «остросюжетных» картин у двух групп шизофреников — с низким (17 человек) и относительно высоким (9 человек) уровнями эмпатии. Для первой группы было получено от 0 до 11 баллов, для второй группы ответы колебались в пределах от 12 до 20 баллов. Таким образом, вторая группа также относится к испытуемым с низким уровнем эмпатии, но мы условно, назовем ее «средней» группой.

Таблица 7

Различия между пациентами с низким (первая группа) и умеренным (вторая группа) уровнем эмпатии в показателях восприятия «напрягающих» картин

	x1	x2	x3	x4	x5	x6	x7	x8	x9	x10	x11	x12
Mann–Whitney U	59,500	64,500	62,500	53,500	72,500	70,000	56,500	73,500	51,500	73,500	69,500	71,500
Asymp. Sig. (2-tailed)	,334	,475	,435	,193	,818	,711	,252	,863	,168	,869	,688	,780

Как следует из табл. 7, между выделенными группами шизофреников значимых различий обнаружено не было.

Таблица 8

Различия между пациентами с низким (первая группа) и умеренным (вторая группа) уровнем эмпатии в показателях восприятия «успокаивающих» картин

	x1	x2	x3	x4	x5	x6	x7	x8	x9	x10	x11	x12
Mann–Whitney U	52,500	43,500	70,500	74,000	72,500	66,000	61,500	70,500	62,000	73,500	69,500	63,500
Asymp. Sig. (2-tailed)	,172	,049	,738	,888	,818	,550	,390	,730	,424	,869	,688	,467

Как следует из табл. 8, между выделенными группами обнаружено только одно значимое различие по переменной x2. Пациенты со средним уровнем эмпатии оценивают успокаивающие картины как более прочные.

Обсуждение результатов

Искажение адекватного восприятия реальности окружающей среды — одна из наиболее часто упоминаемых проблем сенсорно-перцептивной деятельности лиц, страдающих шизофренией. Изменения зрительного восприятия встречаются чаще изменений других видов восприятия. Нарушения восприятия, в первую очередь зрительного, при шизофрении часто бывают настолько значительны, что перцептивные функции в целом были включены в виде самостоятельного раздела в международный проект CNTRICS (Cognitive Neuroscience Treatment Research to Improve Cognition in Schizophrenia — Исследование возможностей улучшения познания при шизофрении с помощью когнитивной нейронауки) (Butler et al., 2008). На конференции, проведенной в рамках данного проекта в Бетезде (Мериленд) в феврале 2007 г., обсуждались разные аспекты зрительного восприятия при заболевании шизофренией, но основное внимание было сосредоточено на двух типах механизмов: контроле усиления информационного потока (gain control) и интеграции. Первый из них позво-

ляет сенсорным системам адаптироваться и оптимизировать ответы на стимулы в рамках конкретной окружающей среды. Механизмы такого рода усиливают или ослабляют сигналы и таким образом влияют на интеграцию сенсорной стимуляции. Обобщая результаты дискуссий, участники конференции отмечали, что при шизофрении имеет место постоянный дефицит обработки визуальной информации, который связан с эффектами глутаматэргической системы и нарушением взаимодействия между магно- и парвоцеллюлярными путями проведения зрительной стимуляции.

Представление о контроле усиления информационного потока имеет значение для интерпретации ряда фактов, полученных в нашем исследовании. Речь идет об отмечаемом у больных искажении формальных характеристик воспринимаемых картин. Использование сюжетных композиций раскрывает дополнительные возможности при изучении функций восприятия больных. В исследовании А. Соркин соавторами (Sorkin et al., 2008) особенности восприятия шизофреников изучались на материале виртуальной реальности — искусственно сконструированных «мест- ситуаций», в которых присутствовала одна аномалия по типу: звук, цвет, локализация. Здоровые испытуемые идентифицировали нарушения соответствия с высокими показателями точности. Шизофреники в 88 % случаев допускали ошибки, причем одной из выявленных особенностей было наличие выраженного дефицита преимущественно в одном варианте нарушений. Чаще других встречались затруднения в определении аудио-визуального несоответствия. Данная работа фиксировала только формально-логические аспекты восприятия и не касалась роли эмоционального аспекта воспринимаемых композиций.

В нашем исследовании сравнительный анализ восприятия шизофрениками остросюжетных и нейтральных картин также выявил различия в оценке этих типов картин между шизофрениками и нормальными людьми. Отметим только те позиции семантического дифференциала, которые совпадают при оценке всех трех остросюжетных картин — это большой, динамичный, страстный, стихийный и напряженный. Таким образом, в целом можно сказать, что на остросюжетные картины шизофреники, по сравнению с нормальными испытуемыми реагируют иначе, называя другие формально-динамические параметры. Они считают эти картины угрожающе большими, более хаотичными, более страстными, более стихийными, более напряженными, чем обычные испытуемые. Эти

оценки свидетельствуют об усиленном аффективном компоненте восприятия. В отличие от этого на «успокаивающие» сюжеты и мести-ситуации и шизофреники, и здоровые люди реагируют в целом одинаково.

Исследования связи нарушения общения с изменением избирательности восприятия больными других людей проводились рядом отечественных психологов (Щербакова и др., 1982; Хломов, 1984; Елигулашвили, 1986). Полученные результаты показали, что больные шизофренией испытывают трудности в ориентации на эмоциональные состояния других людей и анализе взаимодействия между людьми.

В работах Н. С. Курека (1986, 1988) было выявлено, что у больных шизофренией по мере нарастания эмоционального дефекта происходит снижение точности распознавания шести основных эмоций по невербальной экспрессии. Н. Н. Карловской (1986) было показано, что ослабление направленности на восприятие эмоционального состояния и невербальных проявлений другого человека при шизофрении носит не только устойчивый характер, но и усиливается в ситуации общения, когда есть явное противоречие между вербальной и невербальной информацией. В этом случае больные шизофренией выбирают в качестве основания для суждений систему вербальных значений, ориентируются на нее, так как невербальная информация обладает рядом характеристик, которые осложняют ее декодирование, в частности спонтанность, неуловимость, многозначность и т. д. Снижение точности и верности распознавания эмоций по мимике у больных шизофренией отмечается рядом современных зарубежных авторов (Wolwer et al., 2000). Так, в исследовании с использованием метода регистрации глазодвигательных реакций было продемонстрировано, что больные шизофренией хуже, чем здоровые испытуемые, считывают и распознают выражение удовольствия или нейтральное состояние по лицевой экспрессии, а также демонстрируют ограниченный паттерн движений глаз при распознавании эмоций. У больных отмечается меньше точек фиксации взгляда с более долгими задержками и более короткое расстояние между точками фиксации (Marsh et al., 2000). Г. Бейтсон с коллегами еще в 50-е гг. XX в. обнаружили, что у больных шизофренией в структуре общения нарушается прежде всего звено «контекста» взаимодействия. Контекст невозможно определить вне системы связей и отношений между людьми — необходимо учесть набор правил и договоренностей, образующих контекст ситуации, в которой происходит межличностное

взаимодействие. В этих исследованиях было показано, что больные ориентируются только на буквальный смысл сказанного. Игнорируя контекст ситуации они не улавливают полисемантической (Bateson, Ruesch, 1951; Bateson et al., 1956).

Со времен Блейлера (E. Bleuler) предполагалось, что нарушение мышления при шизофрении, так называемое аутистическое. В противовес реалистическому, которое учитывает наличную реальность, вызывает разнообразные нарушения в поведении. В настоящее время аутизм определяется как патологический синдром (МКБ-10), который проявляется в замкнутости больного, в отсутствии у него потребности в социальных контактах (Блейлер, 1993). Речь такого больного часто не соответствует ситуации общения, общей теме разговора, в ней много неологизмов, субъективных словообразований, отмечаются нестандартные аналогии и метафоры, последовательность и логика сообщений нарушена, в речи много отступлений, соскальзываний на побочные темы, а также высказываний по другому поводу и т.д. (Singer, Wynne, 1966; Singer et al., 1978).

Необходимо отметить, что сами больные шизофренией не ощущают дискомфорта от того, что их не понимают, они не прилагают никаких усилий, чтобы сократить возникшее непонимание между собой и окружающими, вызванное асоциальностью их умозаключений и рассуждений, а также неадекватным использованием языка (Cameron, 1938). Больной шизофренией говорит совсем не для того, чтобы быть понятым другими людьми (Ferreira, 1960).

В экспериментах, проведенных в школе Ю. Ф. Полякова [Критская и др., 1991], направленных на исследование совместной деятельности здоровых испытуемых и больных шизофренией, было подтверждено положение о значительном снижении социальной направленности и мотивации совместной деятельности у больных, об отсутствии или значительном снижении мотивации быть понятым другим и их неспособности к выделению и анализу эмоциональных состояний других людей.

Роль аффективного компонента была развернута в той части исследования, где выделялись разные по уровню личностных черты группы пациентов. Было статистически подтверждено, что показатели агрессивности у шизофреников находятся на очень высоком уровне, а показатели тревожности и эмпатийности близки к минимуму. При анализе различий восприятия было получено, что более агрессивные шизофреники видят остросюжетные картины более больши-

ми, более страстными, более стихийными и более напряженными, чем шизофреники с меньшим уровнем агрессивности. Подчеркнем, что данный вывод совпадает с выводом полученным при сравнении группы шизофреников с группой нормальных людей. Можно считать, следовательно, что снижение, пусть даже и небольшое, уровня агрессивности влияет на более близкое к норме восприятие картин шизофрениками.

Интересно, что при анализе различий по успокаивающим картинкам были получены значимые различия между выделенными группами шизофреников. Так более агрессивные шизофреники видят успокаивающие картины более большими, более хаотичными, страстными, более стихийными и напряженными, чем шизофреники со средним уровнем агрессивности. По сути дела восприятие нейтральных или как мы их назвали «успокаивающих» картин у высоко агрессивных шизофреников аналогично восприятию ими же «остросюжетных» картин. Этот факт, на наш взгляд очень важен, поскольку он позволяет утверждать, что высоко агрессивные шизофреники не реалистичны, он не дифференцируют угрожающие и не угрожающие сюжеты, а видят в окружающем как бы свои собственные картины, которые к реальности имеют весьма отдаленное отношение.

Между шизофрениками с разным уровнем тревожности есть различие при восприятии остросюжетных и успокаивающих картин. Так низко тревожные шизофреники оценивают остросюжетные картины как маленькие, хрупкие, контролируемые и красивые, а успокаивающие картины видят маленькими и стихийными. Между шизофрениками с разным уровнем эмпатийности практически нет различий при восприятии остросюжетных и успокаивающих картин. Единственное различие было обнаружено в том, что низко эмпатийные шизофреники оценивают успокаивающие картины как хрупкие.

Цель работы включала также выявление особенностей восприятия эмоционально окрашенных жизненных ситуаций в контексте разных вариантов предметно-пространственной среды в зависимости от субъектного отношения к среде.

Проблема субъекта, критериев определения субъектности относится к числу широко обсуждаемых в отечественной психологии (А. В. Брушлинский, О. А. Конопкин, В. И. Моросанова, В. А. Барбанщиков, В. И. Панов и др). Принято считать, что обязательным и необходимым условием жизни человека является его произвольная целенаправленная активность, реализующая взаимодействие

с различными сторонами действительности. Все успехи в достижении и удовлетворении потребностей разного уровня и содержания являются результатом собственной целенаправленной активности, которая выступает не только условием, но и основным модусом существования человека как сознательного субъекта своей жизнедеятельности.

Базисным сущностным признаком человека как субъекта своего многообразного бытия является его способность к целенаправленной активности, ее инициации, построению и управлению. Субъектность проявляется при этом в первую очередь в самодетерминации, в самостоятельной организации и управлении, т. е. по существу в осознанной саморегуляции своей деятельности во всех ее содержательных и структурных моментах (Конопкин, 2004).

Таким образом, именно способность к осознанной саморегуляции и является психологическим критерием человека как субъекта. Такой критерий, как подчеркивает О.А. Конопкин, необходим для содержательного частно-научного (психологического) развития исходного философского определения субъекта¹. При этом общеметодологическое положение о присущей субъекту активности сохраняется и конкретизируется, преобразуясь в сущностно значимые для психологии вопросы о детерминации, принципах построения и конкретных механизмах осуществляемой человеком активности, о ее соотношении с сознанием. Предлагаемый психологический критерий субъекта не является по способу его «выработки» дедуктивно-умозрительным; формулировка этого критерия — результат теоретического обобщения большого объема эмпирических исследований внутренней активности человека при осуществлении разных видов и форм деятельности (напр., [5], [23], [6], [13], [22] и др.). Поэтому «критерий способности к саморегуляции» является эмпирически содержательным, он адекватен задачам как теоретического исследования, так и непосредственно практического решения проблемы субъектного развития человека. Это закономерно, так как сама способность к саморегуляции является системным результатом процесса общего психического развития ребенка, отражающим становление его деятельностных возможностей, рост потенциала его целенаправленных взаимодействий с действительностью.

Необходимо одно принципиально важное уточнение: когда речь идет о способности к саморегуляции как о критерии субъекта, то имеются в виду не сами факты успешной регуляции определенной дея-

тельности или совокупности конкретных видов деятельности, уже усвоенных человеком, а его общий деятельностный потенциал. По нашему мнению, критерием субъекта является так называемая общая способность к саморегуляции (ОСС) произвольной активности, проявляющаяся прежде всего в инициативно-творческом модусе, в легкости и успешности овладения новыми видами целенаправленной активности, в способности самостоятельно решать при этом нестандартные задачи, осуществлять деятельность в изменившихся условиях, требующих смены способов действия и т. п.

Что же касается наличных умений выполнения конкретной деятельности, то они никак не могут служить ни положительным, ни отрицательным показателем уровня ОСС у данного человека. Ведь устойчиво демонстрируемый результат выполнения данной деятельности может быть достигнут разными способами и с разными усилиями, в том числе и путем длительного подражательного, репродуктивного усвоения регуляторных приемов и усилий, т. е. достаточно пассивным путем. И в таком случае говорить о развитой ОСС, конечно, не приходится. Надежным показателем ОСС является сам способ овладения деятельностью, путь достижения высокого результата, оцениваемый по степени самостоятельности, находчивости, настойчивости и т. п., в целом — по уровню эффективной самодетерминации на всех этапах усвоения деятельности.

ОСС предполагает наличие у субъекта обобщенного, генерализованного умения регуляции, абстрагированного от тех конкретных особенностей разных видов деятельности, которые не влияют на основные закономерности построения и осуществления регуляции. Ассимилируя обязательные, основные правила и закономерности саморегуляции, обеспечивающие ее эффективность, ОСС детерминирует (контролирует) их реализацию субъектом в любой деятельности при формировании конкретных регуляторных процессов. Это облегчает и ускоряет самостоятельное правильное построение и эффективную реализацию разнообразных регуляторных процессов при освоении новых, все более сложных видов и форм произвольной активности (предметная деятельность, общение, учение, спорт и др.). В непрерывном построении и осуществлении регуляции сменяющихся друг друга и сложно сочетающихся деятельностных актов и проявляется функционирование ОСС. Именно в целенаправленной активности ОСС существует и формируется как условие и как специфический механизм субъектного развития человека.

ОСС — одно из самых системных психических образований: для построения и осуществления процесса саморегуляции субъект может использовать в качестве необходимых средств все богатство подотчетных ему психических процессов и явлений. Поэтому общее психическое развитие ребенка — это непрерывное обогащение его саморегуляции все новыми средствами. «Если бы психика не осуществляла функций отражения окружающей среды и регуляции поведения, то она была бы просто не нужной...» [19; 118].

Вопрос о критериях субъектности лиц, страдающих психическими расстройствами, практически не изучен. Тем не менее, можно сделать некоторые логически обоснованные предположения. Известный психиатр Е. Блейлер утверждал: «Одним из важнейших симптомов шизофрении является преобладание внутренней жизни и активное отгораживание от окружающего мира. В тяжелых случаях этот уход оказывается настолько полным, что больные живут как бы во сне. В более легких случаях наблюдаются те же явления, но они менее выражены» (Руководство по психиатрии. 1993, стр. 62). Опираясь на данное высказывание, можно полагать, что пациенты-шизофреники отличаются снижением субъектности в аспекте активной жизненной позиции. Таким образом, полученные в работе данные, свидетельствуют о том, что субъектная позиция модифицирует параметры восприятия предметно-пространственной среды.

Наряду с вышесказанным целесообразно упомянуть позицию А.А. Абульхановой-Славской (цит. по «Психология индивидуального и группового субъекта», 2008, стр. 46), поскольку представляемое ею толкование категории субъекта позволяет с иных позиций подойти к проблеме субъектности лиц, страдающих психическими расстройствами.

В противовес философскому пониманию субъекта как высшего уровня развития личности она пишет о мере субъектности личности в конкретно-психологическом понимании. По ее утверждению, «каждая личность в разной мере реализует себя как субъект жизни и в качестве такого субъекта обнаруживает свой способ жизни, свою индивидуальность. Разные люди в разной мере способны организовать ход своей жизни соответственно со своими целями и притязаниями, в разной мере реализовать свои возможности, способности, осуществить самореализацию своей индивидуальности в категориях и формах своей жизни...»

Из этого утверждения следует, что лица, страдающие психическими расстройствами, имеют право на признание субъектного статуса их

личности. Однако определение особенностей этого статуса — задача будущих исследований.

Выводы

1. Гипотеза исследования в целом подтвердилась. Восприятие сюжетных композиций, разворачивающихся в разной предметно-пространственной среде, у больных шизофренией имеет свои особенности. Шизофреники воспринимают остросюжетные картины как большие, динамичные, страстные, стихийные и напряженные. Иными словами, на остросюжетные картины шизофреники по сравнению с нормальными испытуемыми реагируют более активно с выраженной аффективной окраской. Следует подчеркнуть, что у больных искажается оценка как формальных характеристик среды (размер, прочность, динамичность), так и содержательных компонентов (этических, эстетических, прагматических).

2. Больные шизофренией, независимо от возраста и пола, более агрессивны, менее тревожны и менее эмпатийны по сравнению со здоровыми людьми. При этом более агрессивные шизофреники видят остросюжетные картины большими по размеру, более страстными, более стихийными и более напряженными, чем шизофреники с меньшим уровнем агрессивности. Таким образом, снижение уровня агрессивности ведет к более адекватному восприятию разных вариантов пространственно-предметной среды и разворачивающегося в них действия.

3. Высокоагрессивные шизофреники не реалистичны, они не дифференцируют угрожающие и умиротворяющие «места-ситуации» и сюжеты, а усматривают в окружающем свои собственные идеи, которые к реальности имеют весьма отдаленное отношение.

4. Низкотреховные шизофреники оценивают остросюжетные картины как маленькие, хрупкие, контролируемые и красивые, а успокаивающие картины видят маленькими и стихийными.

5. Между шизофрениками с разным уровнем эмпатийности практически нет различий при восприятии остросюжетных и успокаивающих картин.

А. С. Кашанов

Образная сфера конфликтоустойчивости личности студента в процессе вузовской адаптации¹

Какую роль образ конфликта играет в жизни человека? Если человек в ситуации ведет себя агрессивно, то другого воспринимает как противника, которого надо разгромить. Конфликт — это поле битвы, на котором субъект реагирует не на окружающую его реальность, а на свой образ этой реальности. В конфликтной ситуации человек думает о людях и о получении результата. В зависимости от того, что превалирует, возникает желание определенным образом разрешить ситуацию.

В целях формирования адекватного образа целесообразно применять разнообразные приемы и способы взаимодействия с другими людьми. Более гибкий поведенческий репертуар позволяет стереоскопично подходить к восприятию, осмыслению и пониманию конфликтной проблемы. Например, психологически грамотно построенная беседа с оппонентом смягчает конфликт. Ядром конфликтной проблемы является проблемная ситуация, репрезентированная часто в абстрактной или образной форме. Именно образ позволяет выходить за рамки конкретной ситуации, в процессе её восприятия и осмысления.

Разрабатывая трансцендентальную психологию восприятия, А. И. Миракян анализировал историко-философские и методологические основания традиционного изучения проблем восприятия (Миракян, 1990). Проблему образа поставила Вюрцбургская школа. Однако, именно А. И. Миракян показал, что в силу глубоко эмпирических оснований мышления исследователей изучение проблем восприятия исходно строилось на основе уже отраженных, имплицитно данных продуктов самого процесса отражения, вследствие чего закономерности процесса, порождающего эти продукты, оставались неизученными. Выход за пределы «продуктного» подхода А. И. Миракян видел в диалектико-материалистическом понимании единства материи и психики и общности принципов их развития. В качестве таковых он предложил принципы структурно-процессуальной анизотропности, пространственно-временной дискретизации, сопредставленности, образова-

¹ Работа выполнена в рамках тем. плана Рособразования, № 1.13.10, и при финансовой поддержке Совета по грантам Президента Российской Федерации (проект МК-4399.2010.6).

ния анизотропных отношений и др. Выступая в качестве фундаментальных оснований, обуславливающих как возможность порождения разнообразных форм матери, так и саму возможность возникновения психического отражения на определенной ступени ее саморазвития, данные принципы в то же время являются индифферентными, независимыми относительно непосредственных эмпирических продуктов психического отражения и, вместе с тем, лежат в основе процессов их порождения (Миракян, 1995).

Трансцендентальный подход к восприятию конфликтной ситуации позволяет достичь согласия. Рациональное поведение зависит не от ситуации, а от человека. Если он достиг своей цели, значит для него этот стиль рационален. Искусство разрешения конфликтов является искусством проникновения в мир других людей, в мир их образов.

Образ — субъективная картина мира или его фрагментов, включает самого субъекта, других людей, пространственное окружение и временную последовательность событий. Образ — это система организованных значений, или интерпретация отражения в знаковой форме. Единство образа и активности субъекта составляет содержание сознания. Образ, выражая существенные признаки, сохраняет и предметную область конфликтного взаимодействия.

Становление образа конфликта претерпело сложную трансформацию:

1. Влияние идеологии: общество неантагонистических противоречий является бесконфликтным обществом: нет противоречий — нет борьбы. Изначально было заложено представление о конфликтах как о чем-то, чего не должно быть (конфликт — болезнь коллектива). В результате мы получаем две проблемы: во-первых, не умеем работать с конфликтами; во-вторых, боимся их. Стабильное государство, здоровое общество, динамично развивающийся коллектив характеризуется тем, что там умеют работать с конфликтами.

2. Влияние на отношение к конфликту профессиональной деятельности. Образ понятия «конфликт» у учителя — «драка», «ссора»; у ученика — «нелады». Образ конфликта у многих людей бывает агрессивным: конфликт — это склока, но уж никак не спор, дискуссия.

3. Влияние на становление образа конфликтной ситуации степени совпадения «картины» конфликтной ситуации у оппонентов. Разночтения в трактовке проблем, событий и отдельных деталей отношений порождают конфликтное взаимодействие (деструктивное или конструктивное).

Следовательно, становится более чем актуальным формирование толерантного восприятия оппонента как компонента образа конфликтной ситуации.

Образ конфликтной ситуации — субъективное отражение предмета конфликта в сознании субъектов конфликта. Одной из ключевых составляющих в структуре конфликта является образ конфликтной ситуации. Данное понятие подробно освещается в исследовании Н. И. Леонова (Леонов, 2002). По его мнению, данный образ представляет собой онтологическую реальность, обеспечивающую личность системой ориентации в ситуации конфликта. Реализуя в своих исследованиях *онтологический подход к изучению конфликтов*, Н. И. Леонов указывает, что данный подход, определяя человека как активного, конструирующего социальную реальность, позволяет понять взаимосвязь образа социального мира и социального поведения субъекта.

Образ конфликтной ситуации, по Н. И. Леонову, соответствует основным показателям и характеристикам онтологической реальности: 1) он всегда соотнесен с субъектом; 2) представлен в сознании человека в «свернутом» виде; 3) опосредует и преломляет через себя внешние воздействия; 4) имеет системный характер: в функциональном плане предшествует поведению, а в генетическом — следует за деятельностью человека.

Образ конфликтной ситуации — это организованная репрезентация конфликтной ситуации в системе знаний субъекта, которая представлена в двух аспектах: структурном и динамическом. Структура образа конфликтной ситуации, определяемая самим субъектом, включает следующие его презентующие составляющие: самого себя, другого человека (партнера) и концептуальность ситуации. Динамический аспект характеризуется такими феноменами, как целостность—незавершенность, взаимосвязанность—автономность, статичность—динамичность, типичность—индивидуальность (Леонов, 2002). Структурными компонентами образа ситуации социально-психологической адаптации, по мнению Н. И. Леонова, являются специалист, его руководство, коллеги и концептуальность ситуации.

Адаптация (*лат.* — прилаживание) — приспособление организма личности, их систем к характеру отдельных воздействий или к изменившимся условиям жизни в целом. Адаптация компенсирует недостаточность привычного поведения в новых условиях. Благодаря адаптации создаются возможности оптимального функционирования организма, личности в необычной обстановке. Если же адаптация не наступает,

возникают дополнительные затруднения в освоении предмета и условий деятельности, вплоть до нарушений в её регуляции.

Адаптация социальная — процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды. По Н. А. Свиридову, «Социальная адаптация — активное освоение личностью новой для нее социальной среды. Адаптационные процессы происходят постоянно, т. к. постоянно происходят изменения и в социальных условиях нашего существования, и в нас самих. Но следует различать адаптацию как процесс и адаптированность как результат, итог этого процесса адаптации» (Свиридов, 1988).

Социальная адаптированность является важным показателем зрелости личности, ее сознательного отношения к выбору своего жизненного пути и способов взаимодействия в мире. Нарушение социальной адаптированности ведет к деградации личности, к ее отчужденности или к приобретению девиантных форм поведения, таких как алкоголизм, наркомания и др. Адаптивность—неадаптивность — состояние активности, характеристика тенденции соответствия или несоответствия между целями и достигаемыми результатами активности человека. Адаптивность выражается в согласовании, а неадаптивность — в рассогласовании целей и результатов.

Согласно опросам, проведенным на младших курсах разных университетов, чаще всего студенты отмечают следующие трудности: неумение хорошо планировать время; чрезмерная учебная нагрузка; недостаток необходимой литературы; неумение работать с первоисточниками; плохая подготовка, полученная в школе.

Отдельно стоит рассмотреть проблемы, возникающие у студентов непосредственно в процессе обучения. Часто учащиеся испытывают трудности оттого, что не могут отказаться от школьного способа учения, тем более, если он был эффективным. Но вузовская система требует готовности к перестройке школьной учебной деятельности. В вузе ведущую роль начинают играть качественно иные формы приема и переработки информации. Лисовский (1974) в связи с этим замечает, что студенты не умеют конспектировать лекции, контролировать и оценивать себя, работать с первоисточниками, анализировать информацию больших объемов, правильно излагать свои мысли.

Разные авторы выделяют различные аспекты адаптации студентов к вузу. Л. К. Гришанов и В. Д. Цуркан, исходя из важнейших сфер становления личности, выделяют: адаптацию в сфере деятельности, то есть усвоение основных видов учебной деятельности; адаптацию

в сфере общения: расширение видов общения, включение непривычных способов его осуществления; адаптацию к изменениям, происходящим в сознании личности, признание их необходимости; адаптацию к новому социальному положению (Гришанов, Цуркан, 1990).

Коммуникативная креативность — способность к адаптивной оптимизации собственного коммуникативного поведения по отношению к изменяющимся ситуациям общения и деятельности (Цуканова, 1985). Коммуникативная креативность обнаруживается преимущественно в трех основных сферах: 1) контекстуальных характеристиках общения (приближение коммуникативного контекста к деловой теме, если в целом общение направлено на организацию и реализацию совместной деятельности); 2) функциональной направленности общения (поддержание контакта, координация взаимодействия, взаимная коррекция действий, обмен информацией, перераспределение функций); 3) операциональных приемов взаимодействия (временная организация коммуникативного процесса, обновление средств и способов общения).

Именно коммуникативная креативность служит основой конфликтной компетентности, которая характеризуется способностью действующего лица в реальном конфликте осуществлять деятельность, направленную на минимизацию деструктивных форм конфликта и перевода социально негативных конфликтов в социально-позитивное русло. Она представляет собой уровень развития осведомленности о диапазоне возможных стратегий конфликтующих сторон и умение оказать своевременное и адекватное содействие в реализации конструктивного взаимодействия в условиях социальной адаптации.

В своем исследовании мы рассматриваем адаптацию в контексте социализации личности, процесса, который позволяет человеку приобрести новый статус студента как будущего специалиста.

Содержание и результаты: в работе проведен теоретический анализ по проблеме динамики социально-психологической адаптированности и конфликтоустойчивости студентов младших курсов. В ходе лонгитюдного исследования установлено, что у студентов факультета психологии и студентов факультета биологии и экологии на протяжении обучения на I и II курсах наблюдается увеличение значения по показателю «соперничество» и снижение — по показателю «компромисс». Выявлена отрицательная динамика по показателю «мотивация стремления к успеху». Обосновано, что индекс организованности структур социально-психологических качеств у студентов, обучающихся на бюджетной и договорной основе, а так же студентов проживающих

в Ярославле и приезжих, практически одинаковы. Это может свидетельствовать о том, что данные показатели не оказывают значимого влияния на механизмы организации учебной деятельности.

Анализ полученных результатов позволяет отметить, что для студентов первокурсников свойственен повышенный уровень таких характеристик, как ожидание внутреннего контроля и принятие себя. Предположительно это связано со сменой системы обучения, так как в школе их «учили», а в вузе встала необходимость «учиться самостоятельно» и, вследствие этого, увеличивается потребность во внутреннем контроле и принятии и понимании себя, своего потенциала. Так, для студентов психологического факультета свойственны элементы проблемно — ориентированного обучения с активными методами обучения, где важен уровень потребности в достижениях, как потребность в творческом решении учебных задач и активная работа в процессе обучения. Студентам биологического факультета, напротив, свойственно получение конкретных знаний, где в процессе обучения не требуется активизации творческого потенциала.

Несмотря на большое разнообразие в оценках понятия «адаптация», общими во всех определениях остаются четыре момента. Первый — заключается в том, что процесс адаптации всегда предполагает взаимодействие двух систем. Второй — взаимодействие разворачивается в особых условиях — условиях дисбаланса, несогласованности между системами. Третий — основной целью такого взаимодействия является некоторая координация между системами, степень и характер которых могут варьироваться в достаточно широких пределах. Четвёртый момент предполагает под достижением цели определённые изменения во взаимодействующих системах.

Обобщение эмпирических данных позволяет отметить, что коммуникативная креативность обнаруживается преимущественно в трех основных сферах: 1) контекстуальных характеристиках общения (приближение коммуникативного контекста к деловой теме, если в целом общение направлено на организацию и реализацию совместной деятельности); 2) функциональной направленности общения (поддержание контакта, координация взаимодействия, взаимная коррекция действий, обмен информацией, перераспределение функций); 3) операциональных приемах взаимодействия (временная организация коммуникативного процесса, обновление средств и способов общения).

В качестве выявленных в ходе проведенного исследования источников коммуникативной креативности можно выделить следующие:

1. Жизненный опыт. Особое место в структуре жизненного опыта занимает опыт межличностного общения, который, с одной стороны, социален и включает интериоризованные нормы и ценности конкретной общественной среды; с другой — индивидуален, поскольку основывается на индивидуальных особенностях и психических событиях личной жизни. 2. Общая эрудиция — это запас достоверных и систематизированных коммуникативных знаний. 3. Исследовательские методы, открывающие возможности описания, объяснения и прогноза межличностного взаимодействия с последующей разработкой практических средств повышения коммуникативной компетентности.

Среди компонентов коммуникативной креативности регуляции вузовской социальной адаптации представляется целесообразным выделить ценностно-мотивационный, содержательный и деятельностный. Ценностно-мотивационный (личностный) включает мотивацию, личностные свойства, профессиональное сознание и обусловлен направленностью личности. Критерием сформированности такого компонента является аффективно-волевой, а показателем — основанная на опыте взаимодействий с людьми доминирующая стратегия решения коммуникативных проблем, возникающих в общении (оптимальное разрешение проблем, уход или агрессия).

Содержательный (интерсоциально-ориентированный) проявляется в сложившихся представлениях студента как будущего профессионала о человеке, сущности, характере, структуре конструктивного взаимодействия в поликультурной среде. Критерий — когнитивный, показатель сформированности — знания, коммуникативные и организаторские способности.

Деятельностный (инструментальный) компонент исследуемой готовности представлен умениями строить, организовывать, поддерживать и развивать конструктивное общение и совместную деятельность с коллегами и руководством. Проявление такого компонента происходит в условиях организации совместной деятельности коллег, других людей. Критерием становится поведение студента как будущего профессионала. Характеристики данного критерия раскрываются в действиях и поступках, а показателем степени сформированности выступает умение трансформировать, преобразовывать ситуацию общения в коммуникативное событие, оставляющее след в жизни собеседника. Такое событие привносит в его жизнь новое понимание, отношение, способствует творческому самораскрытию.

Выявленные уровневые критерии имеют качественные характеристики, позволяющие перейти к пониманию целостности форм, факторов, закономерностей и механизмов коммуникативной креативности в регуляции социальной активности студентов в процессе вузовской адаптации. Проведенная лонгитюдная оценка динамики изменений по всем структурно-функциональным характеристикам коммуникативной креативности (начало, прогресс, успех) способствует выявлению ресурса конструктивной социальной активности личности. Таким образом, учет в процессе управления социальной адаптацией интегративных критериев и показателей ключевых компетентностей и компетенций способствует сформированности системы актуализации творческого ресурса студента как будущего профессионала.

В своём исследовании мы выделяем адаптацию двух типов: постоянную (или стабильную) и изменяющуюся. Изменяющаяся адаптация характеризуется двумя направлениями сдвигов: в положительную сторону и отрицательную, т.е. уровень адаптированности может, как повышаться, так и понижаться относительно первоначального. В нашем исследовании постоянная адаптация имеет три уровня: высокий, средний и низкий. Высокий уровень характеризуется оптимальным сочетанием адаптивных стратегий, направленных на взаимное изменение самой личности и учебной среды. Средний уровень — в целом выбором выжидательных стратегий. Низкий уровень адаптированности характеризуется, как правило, уходом из среды и обособлением.

В ходе тренинга конфликтоустойчивости, как совладающего ресурса в обучении студентов творческому разрешению конфликтов, были разработаны следующие принципы творческого конфликтного взаимодействия: 1. Выбор и обоснование главного направления действия. Умение отличать главное от второстепенного. 2. Концентрация сил. Сбор максимальной информации о сопернике (обращать особое внимание на незначительные события, мелочи). Обеспечение собственной информационной безопасности. 3. Координация сил. Обеспечение сильных и надежных флангов и тыла. Умение находить союзников, даже в среде соперника. 4. Маскировка собственных действий. Скромность, умение обходиться минимальным. Умение не привлекать внимания к своей персоне, находиться в тени. 5. Косвенное создание максимальных препятствий для соперника. 6. Допускать недопустимое. Готовность к любым неожиданным событиям. Умение подходить к проблеме с разных, порой неожиданных, точек зрения. 7. Выбор времени нанесения решающего удара. Знание меры

воздействия на событие. Умение извлекать положительный опыт из всего происходящего.

В ходе проведенного исследования получены следующие результаты:

1. Выявлено, что у студентов второго курса психологического факультета значения по показателям «адаптация» и «самопринятие» выше по сравнению со студентами-второкурсниками биологического факультета. Это может быть связано с тем, что специфика профиля обучения на психологическом факультете оказывает влияние на успешность адаптации студентов.

2. Установлена динамика социально-психологической адаптированности и конфликтоустойчивости студентов младших курсов. Выявлена отрицательная динамика у студентов-биологов по показателю «мотивация стремления к успеху». Можно отметить, что необходимость постоянного обращения студентов к рефлексии и самопознанию в процессе обучения способствует формированию позитивного отношения к своей личности и самопринятию.

3. Показано, что стремление к доминированию и использованию стратегии избегания в конфликте более характерно для студентов, обучающихся на бюджетной основе. Выявлено, что у студентов психологов и биологов на протяжении обучения на I и II курсах наблюдается увеличение значения по показателю «соперничество» и снижение значения по показателю «компромисс».

4. Описаны особенности социально-психологической адаптации студентов первого курса факультета психологии и студентов факультета биологии и экологии. Установлено, что индекс организованности структур социально-психологических качеств студентов, обучающихся на бюджетной и договорной основе, а также студентов, проживающих в Ярославле и иногородних, практически одинаковы. Данные показатели не оказывают значимого влияния на механизмы организации учебной деятельности.

5. Установлены зависимости социально-психологической адаптации от конфликтоустойчивости студентов I курса. В ситуации конфликта студенты биологи склонны использовать конструктивную стратегию поведения. Для них характерен высокий уровень эмоциональной саморегуляции, при этом они не всегда готовы принимать на себя ответственность за свои действия. Выявлено, что у данной категории студентов мотивация избегания неудач доминирует над моти-

вацией стремления к успеху, а принятие других — над самопринятием. У них проявляются тенденции нарушения механизмов адаптации.

Выявлены характеристики конфликтоустойчивости студентов 1 курса биологического и психологического факультетов. Проведенный факторный анализ свидетельствует о том, что учебная деятельность студентов психологов является более организованной, а механизмы её обеспечения более эффективны. Выявленная дезорганизованность структуры качеств студентов биологов позволяет предположить о наличии нарушений механизмов функционирования учебной деятельности.

Установлено, что у иногородних студентов мотивация стремления к успеху выше в сравнении с ярославскими студентами. Иногородние студенты нацелены преимущественно на достижения в учебной деятельности, т. к. вынуждены рассчитывать в основном на себя и свои силы в учебной деятельности.

Результаты эмпирического исследования были воплощены в процесс организации и проведения цикла внеучебных мероприятий «первоПСИпосвят», осуществленных в период с 2005 по 2009 гг. Данные мероприятия были направлены на адаптацию первокурсников к традициям студенческой жизни факультета психологии. В контексте неформального общения студенты имели возможность более ярко проявить и закрепить свои индивидуальные качества, значимые для бесконфликтного общения, для установления конструктивных отношений с однокурсниками и студентами старших курсов. Проблема обучения творческому разрешению конфликтов актуальна, в связи с тем, что с этой ситуацией могут столкнуться, и сталкивается большинство людей. Для того чтобы подобные ситуации, а так же процессы их протекания были менее болезненны для профессионалов, целесообразно информировать их об особенностях бесконфликтного неагрессивного общения, помогающего избегать конфликты или творчески разрешать уже возникший конфликт.

В обучении творческому разрешению конфликтов существенную роль играет конфликтная компетентность, характеризующая высокий уровень коммуникативной культуры. Творческий способ разрешения конфликтов является совокупностью культурно-исторических способов коммуникативной деятельности по восприятию, осмыслению и произвольной регуляции (целенаправленному изменению) человеком осуществляемых и переживаемых им психических процессов, эмоциональных состояний и состояний сознания, включая поведен-

ческие акты. К критериям творчества в разрешении конфликта можно отнести гибкость; твердость по отношению к проблеме, но не к людям; открытость; использование взаимовыгодных решений; нестандартность. Таким образом, творчество в разрешении конфликтов — это способность сторон найти необычные способы своего поведения, раньше не использованные человеком.

Ю. В. Пошехонова, А. В. Бузмакова

Исследование когнитивных детерминант поведения в конфликте военнослужащих по призыву¹

Интерес к теоретическому и практическому исследованию конфликтов в настоящее время объясняется усилением конфликтности и напряженности в различных сферах жизни. Любая деятельность неизбежно сопровождается ситуациями, носящими потенциально конфликтный характер. При этом межличностные конфликты легко соскальзывают в плоскость сугубо эмоциональных отношений, затрагивающих уже не предметную сторону противоречия, а личностные особенности включенных в него людей.

В настоящее время серьезной проблемой, бросающей вызов психологам-практикам, работающим в области психологии конфликта, является большое число конфликтов, возникающих в воинской среде. Своевременная адекватная диагностика и помощь в разрешении конфликтных ситуаций в воинских коллективах затруднена в силу стремления воинского командования скрывать от общественности факты неуставных отношений и прочих проявлений конфликтных взаимодействий в воинских частях. Между тем в литературе описаны стрессовые факторы, вызывающие изменения в психическом самочувствии солдат срочной службы, которые могут приводить, в том числе, и к повышению уровня конфликтности личности, возникновению конфликтов, более острому их течению, а также к деструктивным последствиям (А. Я. Анцупов, В. П. Галицкий, А. И. Китов, С. Л. Прошанов, Н. Ф. Феденко, А. И. Шипилов и др.). К числу подобных стрес-

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке Совета по грантам Президента Российской Федерации (проект МК-4399.2010.6); а также РФФИ, проект № 10–06–00204-а.

совых факторов относят изменение привычного образа жизни, характера трудовой деятельности, стереотипов поведения; несоответствие индивидуальных, этнокультурных, возрастных, социально-психологических особенностей солдат срочной службы; сложность и динамичность воинской деятельности, соблюдение строгой дисциплины, проживание длительное время на совместной территории; несоответствие нормативного (закрепленного уставом) характера отношений военнослужащих тому типу отношений, которые возникают в процессе служебной деятельности. Недостаточные знания офицеров и военных психологов в области природы конфликтов приводят к деструктивному пути развития возникающих конфликтов солдат срочной службы, вследствие чего конфликты утрачивают потенциальные положительные функции, нанося ущерб личности солдат срочной службы и сплоченности воинских коллективов.

Для того чтобы реализовать возможность целостного изучения когнитивных представлений участников конфликта о ситуации конфликта, необходимо обратиться к экологическому подходу в психологии. Данный подход изучает процессы психического отражения, постулируя в качестве исходного основания систему «индивид—среда». Необходимо подчеркнуть, что средовой компонент в системе «индивид—среда» как бы расщепляется на два взаимоположенных компонента: внешнюю среду, представленную природными и социокультурными объектами и условиями, и внутреннюю, представляющую собой сознание самого индивида в отношении к самому себе. Более того, человек обретает статус субъекта психической реальности, «расщепленного» на себя «в настоящем» (актуального), на себя «в прошлом», обращение к которому создает рефлексивный компонент и на себя «в будущем», обращение к которому на основе отрефлексированного «прошлого» создает антиципирующий компонент. В результате каждый последующий психический акт происходит не «сам по себе», а через опосредствование («в контексте») предшествующего акта (Миракян, 1999, Панов, 1998, 2004). Данный методологический подход позволяет поставить проблему психических состояний в контексте системы «человек — окружающая среда». Психическое состояние при этом понимается как ситуативно-функциональное единство всех сфер психики человека (соматопсихической, эмоциональной, интеллектуальной, личностной и духовно-нравственной) в ограниченный промежуток времени. А системообразующим фактором, объединяющим сферы психики

индивида и ситуацию в единую функционально-ситуационную систему, выступает необходимость выполнения в этой ситуации тех или иных действий. (Панов, 2004). В ситуации конфликта эти действия, на наш взгляд, в значительной мере обусловлены сложившимся в сознании индивида образом конфликтной ситуации. Поэтому наше исследование было направлено на диагностику когнитивных детерминант конфликтного поведения солдат срочной службы.

Большинство исследователей (Н. И. Леонов, Н. В. Гришина, Л. А. Петровская, В. С. Мерлин, А. И. Донцов, Т. А. Полозова, Э. А. Орлова, Л. Б. Филонов и др.) учитывают субъективный фактор как обязательный в возникновении конфликта. Именно восприятие ситуации как конфликтной «делает» конфликт — «запускает» для субъекта реагирование в виде выбора соответствующей стратегии конфликтного взаимодействия и его последующего развития. Л. А. Петровская, С. В. Ковалев, Н. В. Гришина, Н. И. Леонов и др. одним из компонентов структуры конфликта считают образы конфликтной ситуации. Они являются опосредующим звеном между характеристиками участников конфликта и условиями его протекания, с одной стороны, и конфликтным поведением с другой стороны.

Образ конфликтной ситуации представляет собой организованную репрезентацию конфликтной ситуации в системе знаний субъекта, которая представлена в двух аспектах: структурном и динамическом. Структура образа конфликтной ситуации, определяемая самим субъектом, включает следующие его презентующие составляющие: самого себя, другого человека и концептуальность ситуации. Динамический аспект характеризуется такими феноменами, как целостность — незавершенность, взаимосвязанность — автономность, статичность — динамичность, типичность — индивидуальность (Леонов, 2001).

Вместе с тем, помимо образа конфликтной ситуации, на поведение в конфликте оказывает существенное влияние индивидуально-личностная сфера поведения и взаимодействия солдат срочной службы. Данная сфера включает в себя следующие элементы: познавательный (знание нравственно-правовых принципов норм и правил поведения и совместного общежития; усвоение и принятие функционально-ролевых задач и целей воинской деятельности; знание индивидуально-психологических особенностей сослуживцев и своих собственных); эмоционально-оценочный (эмоциональная удовлетворенность характером межличностных отношений в группе; благо-

приятные условия на установление и поддержание дружбы и товарищества; сопереживание и соучастование в процессе совместной деятельности); мотивационный (потребности, стремления, идеалы дисциплинированного поведения; характер сочетания во взаимоотношениях личности воина с другими военнослужащими общественно ценных и лично значимых побуждений; сила и устойчивость стимульных факторов высоконравственных поступков); исполнительный (навыки, умения и опыт совместной деятельности и общения; способность и возможность адекватного возложения ответственности в случае успеха или неудачи выполнения поставленной задачи; положительные приемы и способы самовыражения и самоутверждения в группе и другие).

Следующим фактором, определяющим различия в индивидуальном типе реагирования на конфликт, является своеобразие социально-психологического состояния военнослужащих. Данное социально-психологическое состояние обусловлено многими и разнообразными обстоятельствами, среди которых ведущую роль играют следующие: содержание психологии военнослужащих, их ценностные ориентации, доминирующие у них интересы и устремления, потребности и мотивы, жизненные ориентации, имеющийся у личного состава профессиональный и общежитейский опыт и др.; конкретные обстоятельства, события, ситуации, в которых оказались люди, события широкого социального плана, внутриколлективного и индивидуально-личностного, события экономического, политического, правового, военно-профессионального, нравственного и др. характера; задачи, которые предстоит выполнять (либо решать) личному составу, средства и способы достижения поставленных целей, конкретные условия военно-профессиональной деятельности; особенности управления войсками, силами флота, компетентность и авторитет военного и военно-политического руководства (Военная психология, 1996).

К числу специфических, субъективных показателей социально-психологического состояния, в первую очередь, относятся следующие:

а) военно-профессиональный компонент (отношение военнослужащих к воинской службе, своей военной специальности, профессии, решаемым военно-служебным и другим задачам, степень стремления их добросовестно выполнять эти задачи, овладевать военным делом, совершенствоваться в нем). Обобщенным показателем социально-психологического состояния военнослужащих на основании этого

компонента выступает степень удовлетворенности личного состава своей военно-профессиональной деятельностью и ее результатами;

б) военно-нравственный компонент (характер взаимоотношений военнослужащих, степень и характер авторитетности командного состава, особенности взаимоотношений военнослужащих с гражданским населением в районе дислокации подразделения, части). Обобщенным показателем социально-психологического состояния военнослужащих на основании этого компонента выступает степень удовлетворенности личного состава своими взаимоотношениями и своим положением, статусом в системе взаимоотношений, сложившейся в подразделении морально-психологической атмосферой;

в) политический компонент (характер понимания и степень внутреннего принятия военнослужащими внешней, внутренней и военной политики, военной доктрины государства) (Шипилов, 1999).

Данные индивидуально-личностные компоненты в сочетании с характерологическими и темпераментными особенностями солдат срочной службы образуют контуры позиции военнослужащего по отношению к товарищу по службе или группе воинов. Позиция солдата срочной службы представляет собой комплекс чувств, оценок и суждений, обусловленных поступками и качествами товарищей по совместной деятельности. В ситуации неуставных взаимоотношений позиция солдат срочной службы реализуется в психологической готовности военнослужащего строить свои взаимоотношения и поведение с другими определенным образом (Подольяк, 1989).

Таким образом, по результатам анализа литературы, мы считаем целесообразным выделить ряд положений:

1. Важным в настоящее время в понимании социально-психологического конфликта является положение об объективно-субъективном характере возникновения социальных явлений.

2. Основными детерминантами межличностных конфликтов является социальная сфера, в которой взаимодействуют участники конфликта и их индивидуально-психологические особенности.

3. Конфликты в воинских коллективах могут быть порождены целым комплексом причин, среди которых выделяют объективные и субъективные.

4. Воинская служба оказывает сильное влияние на социально-психологическое состояние солдат срочной службы.

5. На взаимоотношения солдат срочной службы влияют такие особенности воинской службы, как автономность, изолированность,

строгая иерархия служебных взаимоотношений, а также индивидуально-личностные качества солдат срочной службы и комплекс чувств, оценок и суждений, возникающий у солдат в связи с поступками и качествами военнослужащих.

Известно, что для каждого индивида характерен индивидуальный диапазон восприятия, понимания и отношения к окружающей среде и самому себе. Одна и та же ситуация будет восприниматься и субъективно оцениваться по-разному, вследствие чего экстремальность психологической ситуации, вызывающей критическое по напряженности психическое состояние, для разных индивидов будет различной (Панов, 2004). Таким образом, исследование когнитивных детерминант поведения в конфликте требует разработки адекватного инструментария, позволяющего, с одной стороны, выявить общие закономерности в восприятии конфликтной ситуации, а, с другой стороны, зафиксировать частные различия между отдельными испытуемыми. На наш взгляд, данная задача может быть решена путем применения адаптированных к выборке и целям исследования проективных процедур диагностики.

Проективные процедуры позволяют учесть тот факт, что стимулирующая ситуация приобретает смысл не только в силу ее объективного содержания, но и по причинам, связанным с субъективными наклонностями и влечениями испытуемого, другими словами, вследствие субъективированного, личностного значения, придаваемого ситуации испытуемым. Испытуемый как бы проецирует свои свойства в ситуацию. Семантический дифференциал позволяет измерять так называемое коннотативное значение, то есть то состояние, которое следует за восприятием символа-раздражителя и необходимо предшествует осмысленным операциям с символами. Коннотативное значение связано с личностным смыслом, социальными установками, стереотипами и другими эмоционально насыщенными, слабо структурированными и мало осознанными формами общения. Его близким аналогом в понятийном аппарате психологии является понятие личностного смысла (Прохоров, 2005).

В методе семантического дифференциала измеряемые объекты (понятия, изображения) оцениваются по ряду биполярных градуированных (трех-, пяти-, семибалльных) шкал, полюса которых заданы с помощью вербальных антонимов.

Переход от признаков, заданных шкалами, к факторам фактически является построением семантического пространства. Фак-

тор можно рассматривать как смысловой инвариант содержания входящих в него шкал, и в этом смысле факторы являются формой обобщения прилагательных-антонимов, на базе которых строится семантический дифференциал, а его факторная структура отражает структуру антонимии в лексике. Группировка шкал в факторы позволяет перейти от описания объектов с помощью признаков, заданных шкалами, к более емкому описанию с помощью меньшего набора категорий-факторов, представив содержание объекта в виде совокупности факторов (многочлен) с различными коэффициентами веса. Нагрузки объекта по каждому из выделенных факторов определяются как среднее арифметическое оценок объекта по шкалам, входящим в этот фактор (Петренко, 2005).

Важный показатель семантического пространства — содержание выделенных факторов, которое может быть для одной содержательной области различным для разных испытуемых. Семантические пространства, построенные на базе оценок конкретной содержательной области, оказываются производными от знания субъектом данной содержательной области, его «имплицитной теории» этой области.

Для того чтобы выявить когнитивные детерминанты конфликтного поведения военнослужащих, проходящих военную службу по призыву, необходимо было провести спецификацию метода семантического дифференциала в соответствии с исследуемой выборкой. Для этого на основе выявленных в ходе теоретических и эмпирических исследований сценариев поведения в конфликтной ситуации нами были выбраны три конфликтные ситуации и разработаны дескрипторы (шкалы семантического дифференциала).

Конфликтные ситуации, предлагаемые респондентам, отражают три возможных вида конфликта (в зависимости от его уровня):

1. Ситуация вертикального конфликта, в котором конфликт был спровоцирован рядовыми: «Несколько курсантов пошли ночью в самоволку. Когда они перелезали через забор, их заметил дежурный офицер. На следующий день была наказана вся рота».

2. Ситуация вертикального конфликта, в котором конфликт был спровоцирован офицером: «Молодой офицер нагрубил рядовому. Рядовой предложил пройти офицеру в спортзал. Там у них была драка, перед которой офицер снял погоны».

3. Ситуация горизонтального конфликта между двумя солдатами срочной службы (рядовыми): «Рядовой А. залез в тумбочку другого рядового В. и без спроса взял из нее чужие фотографии».

Испытуемым было предложено оценивать каждую ситуацию («Оценка конфликтной ситуации») и поведение ее участников («Оценка другого участника конфликта», «Оценка себя в конфликте») с помощью шкал полярных прилагательных. Для оценки ситуаций были использованы следующие первичные факторы: «опасность», «сила», «напряжение», «близость», «вероятность», каждый из которых был конкретизирован до четырех шкал полярных прилагательных. Поведение участников в предложенных для анализа ситуациях оценивалось по следующим заданным нами первичным факторам: «оценка», «сила», «активность», «сложность», «реальность», которые также конкретизировались до четырех шкал полярных прилагательных. Далее оценки полярных шкал прилагательных были подвергнуты факторному анализу, и, таким образом, были выделены вторичные факторы, которые и описаны ниже.

Выборку составили 58 солдат срочной службы, в возрасте от 18 лет до 21 года.

Результаты исследования по оценке респондентами конфликтных ситуаций

При оценке всех трех конфликтных ситуаций нами было выявлено постоянное наличие трех факторов: фактор силы, фактор опасности и фактор частоты встречаемости. Таким образом, можно отметить, что все три предложенных нами конфликтные ситуации воспринимаются как опасные, несущие в себе реальную или потенциальную угрозу. Мы предполагаем, что такое восприятие конфликтных ситуаций может привести к стрессовому состоянию солдат срочной службы, что в свою очередь может повысить их конфликтность, а так же привести к возникновению внутриличностных противоречий, связанных с несовпадением личностных установок и реального взаимодействия военнослужащих. Вместе с тем, в каждой ситуации эти факторы имеют разный оценочный вес, таким образом, в зависимости от особенностей конфликтной ситуации значимыми оказываются разные характеристики ситуации. Видимо, это связано с различной силой потенциальной угрозы.

При оценке ситуации вертикального конфликта, спровоцированного рядовыми, наибольший вес имеет фактор силы (доля дисперсии 11,4%), что, вероятно, объясняется строгой иерархией взаимоотношений в воинском коллективе, которая является одним из основных механизмов функционирования воинского коллектива.

При оценке ситуации вертикального конфликта, спровоцированного офицером, наибольший вес имеет фактор опасности (доля дисперсии 19%). Мы это связываем с тем, что данная ситуация несет непосредственную угрозу для нравственного компонента взаимоотношений, т.к. в данной ситуации конфликт спровоцирован офицером, который в иерархии воинских отношений находится выше рядового. Таким образом, в данной ситуации солдаты срочной службы будут чувствовать угрозу и незащищенность собственного положения одновременно.

В ситуации вертикального конфликта, спровоцированного рядовыми, и в ситуации горизонтального конфликта присутствует фактор напряженности (доля дисперсии 10,7% и 8,4% соответственно), который связан с эмоциональным реагированием на ситуацию. Таким образом, при оценке обеих ситуациях, спровоцированных рядовыми, затрагивается эмоционально-оценочный элемент индивидуально-личностной сферы поведения солдат срочной службы. Мы можем предположить, что интенсивность ощущения напряжения в данных и аналогичных ситуациях может привести к повышенной агрессивности поведения солдат срочной службы.

В ситуации вертикального конфликта, спровоцированного офицером и в ситуации горизонтального конфликта присутствует фактор дистанцированности (доля дисперсии 9,12% и 7,5% соответственно), который связан с рамками поведения в ситуации. Мы можем предположить, что данные результаты отражают явление психологической защиты собственного эго от подобных ситуаций.

Таким образом, нами были выделены факторы, характерные для всех трех конфликтных ситуаций (фактор силы, фактор опасности и фактор частоты встречаемости) и факторы, характерные для каждой в ситуации в отдельности (фактор напряжения, фактор ожидаемости, фактор дистанцированности и др.), что свидетельствует о том, что существуют критерии (факторы, шкалы), которые характерны для всех конфликтных ситуаций и критерии, которые зависят от особенностей конфликтной ситуации.

Результаты исследования по оценке респондентами другого участника конфликта

В каждой из рассматриваемых конфликтных ситуаций при оценке другого человека выявлены факторы силы и активности. Мы это свя-

зывает с тем, что данные качества позволяют адаптироваться к условиям армейской и службы и более продуктивно функционировать в этих условиях. Социальная направленность (активность) личности помогает лучше устанавливать и поддерживать межличностные контакты. Сила позволяет сохранить целостность личности и способствует более благоприятному переживанию стрессовых ситуаций, которые являются неотъемлемой частью воинской службы.

В вертикальном конфликте, спровоцированном рядовыми, а также в горизонтальном конфликте присутствует фактор сложности (доля дисперсии 12,6% и 10,8% соответственно). Этот фактор связан с дифференцированностью, гибкостью, адаптированностью поведения субъекта. Мы объясняем этот фактор личностным отношением к рядовому, т. е. оценка поведения в данных конфликтных ситуациях будет зависеть от предыдущего опыта общения с данными рядовыми и сложившимся в результате этого опыта отношениями к рядовому.

В вертикальном конфликте, спровоцированном офицером, и в горизонтальном конфликте присутствует фактор реальности (доля дисперсии 11,0% и 16,2% соответственно), он связан с обычностью, стандартностью поведения субъекта. Можно предположить, что вероятность возникновения этих ситуаций и вероятность такого поведения людей, спровоцировавших конфликт, будет влиять на другие элементы восприятия ситуации и на ответное поведение солдат срочной службы.

Таким образом, существуют общие личностные характеристики, которыми наделяется другой участник конфликта (факторы силы и активности), и характеристики, которые могут зависеть как самого человека, так и от особенностей конфликтной ситуации (факторы оценки, сложности и реальности).

Результаты исследования по оценке респондентами себя в конфликте

При оценке себя на месте рядовых во всех трех ситуациях присутствуют факторы силы, оценки и сложности. При оценке себя и людей, спровоцировавших конфликт, присутствует фактор силы. Мы предполагаем, что этот фактор не зависит от служебной иерархии и свидетельствует о важности волевых качеств участников конфликта (сильный, уверенный, мощный). Однако при оценке себя присутствуют факторы оценки и сложности: мы предполагаем, что

это связано с тем, что у солдат срочной службы существуют строгие, жесткие установки о поведении военнослужащих, находящихся выше по служебной иерархии, которые, возможно, влияют на авторитет военнослужащих в глазах других. Поведение рядовых оценивается более вариативно, т. е. у солдат срочной службы нет жестких рамок «правильного» поведения рядовых, что может приводить к неоднозначности интерпретации их собственного поведения, а так же нарушению уставного взаимодействия.

При оценке себя в ситуации вертикального конфликта, спровоцированного рядовыми, присутствует фактор активности (доля дисперсии 12,5%), а при оценке себя в ситуации вертикального конфликта, спровоцированного офицером, и в горизонтальном конфликте выявлен фактор реальности (доля дисперсии 11,1% и 10,1% соответственно). Можно предположить, что когда солдаты срочной службы оказываются в конфликтной ситуации, спровоцированной кем-то другим, то они самостоятельно выбирают способ поведения в данной ситуации, выбрать обычный стиль поведения или повести себя по-другому. Возможно, в этом случае происходит и выбор стратегии поведения в конфликте. Если это предположение верно, то, влияя на этот фактор, можно изменить поведение в конфликте солдат срочной службы.

В ситуации вертикального конфликта, спровоцированного рядовыми, доли дисперсии по факторам оценки участников конфликта полностью совпадают (выявлены факторы силы, активности, сложности и оценки, доли дисперсии соответственно 13,0%, 12,5%, 12,5%, 12,0%), т. е. участникам конфликта приписываются приблизительно одинаковые характеристики. Мы предполагаем, что в данной ситуации солдаты срочной службы воспринимают и рядового и офицера равноправными участниками конфликта. Такое равноправное восприятие может привести как к конструктивному разрешению сложившейся ситуации, так и к нарушению уставных взаимодействий. На наш взгляд, разрешение конфликта будет в большей степени зависеть от личностных особенностей солдат срочной службы.

В ситуации вертикального конфликта, спровоцированного офицером, при оценке себя как участника конфликта присутствуют факторы силы (19,7%), оценки (15,8%) и реальности (11,1%). Мы предполагаем, что выбор поведения и разрешения в конфликте будет зависеть не только от личностных особенностей участников конфликта, но и от причин возникновения данной конфликтной ситуации.

Итак, резюмируя результаты проведенного исследования, можно сделать следующие выводы:

1. При оценке всех трех конфликтных ситуаций присутствуют факторы силы, опасности и фактор частоты встречаемости ситуации. Фактор частоты подтверждает адекватность выбранных нами для анализа конфликтных ситуаций.

2. Участники рассматриваемых ситуаций, спровоцировавшие конфликт, воспринимаются рядовыми как сильные и активные.

3. Свое поведение в конфликте рядовые оценивают положительно, также они склонны приписывать себе наличие волевых качеств.

В дальнейшем исследование планируется дополнить сопоставлением когнитивных детерминант поведения в конфликте у солдат срочной службы и курсантов военных училищ, а также выявить специфику выбора типа реагирования в конфликтной ситуации.

Е. А. Гужва, Н. Г. Живаев

Профессиональный образ женщины-руководителя

Еще несколько десятилетий назад такое явление как женщина-руководитель было исключением из правил, но в настоящее время их число стремительно растет.

Руководитель является формальным лидером определенной социальной группы. Как считает А. В. Быков, современный руководитель выступает в нескольких ипостасях (Орлова, 2005):

- во-первых, это управляющий, облеченный властью, руководящий большим коллективом людей;
- во-вторых, это лидер, способный вести за собой подчиненных, используя свой авторитет, высокий профессионализм, положительные эмоции;
- в-третьих, это дипломат, устанавливающий контакты с партнерами и властями, успешно преодолевающий внутренние и внешние конфликты;
- в-четвертых, это воспитатель, обладающий высокими нравственными качествами, способный создать коллектив и направить его в нужное русло;
- в-пятых, это инноватор, понимающий роль науки в современных условиях, умеющий оценить и без промедления внедрить

в производство то или иное изобретение или рационализаторское предложение;

- в-шестых, это человек, обладающий высокими знаниями и способностями, имеющий высокий уровень культуры, честный, с решительным характером и в то же время рассудительный, способный быть во всех отношениях образцом для окружающих.

Создание позитивного образа руководителя во многом определяет успех его деятельности. Власть человека над людьми зависит не только от его силы, ума и воли, но и от производимого им впечатления и его привлекательности. Это связано с некоторыми особенностями психологии восприятия человека человеком (Орлова, 2005). Динамические процессы времени, порождающие сложности в отношениях между людьми, делают актуальной проблему восприятия человека человеком (Смирнов, Живаев, 2010).

Восприятие осуществляется посредством образов. В целом, образ — это одна из форм отображения объективной реальности. В научной психологии существуют два понимания образа: как репрезентации и как регулятора деятельности. Обе идеи были развиты в отечественной и зарубежной психологии (П. Кюглер, Д. А. Ошанин, С. Д. Смирнов, Р. Солсо, З. Фрейд и др.) (Смирнов, Живаев, 2010).

В нашем исследовании мы рассматриваем не сам образ, а *вторичный образ*, а точнее — **образ-представление женщины-руководителя как профессионала**. Это понятие сближается с таким психологическим явлением, как *имидж*, репутация, престиж. Сегодня «имидж» — это «действенное» значение образа активного человека, что связано с осмыслением его участия в отношениях людей, прежде всего в их профессиональной деятельности. (Е. П. Сухарева) (Смирнов, Живаев, 2010). Существует множество разновидностей и классификаций имиджа, но для нашего исследования наиболее интересным является профессиональный аспект. **Профессиональный имидж** — это образ, который соответствует специфике той или иной профессии, то представление о руководителе-специалисте, которое складывается о нем у подчиненных, коллег, клиентов компании, партнеров и конкурентов. Кроме профессионального аспекта существует еще **габитарный**, т. е. внешний аспект, основывающийся на внешнем облике объекта. Применительно для женщин к нему будут относиться такие показатели как: одежда, прическа, макияж, маникюр и аксессуары.

Возвращаясь к понятию образ-представление, следует отметить, что главной характеристикой *вторичных образов* является то, что

они образуются без непосредственного воздействия объектов реального мира, но путем операционализации и трансформации чувственных образов, сохранившихся в памяти. При этом структура образа объекта может быть изменена, так как одни его признаки выходят на первый план, усиливаются, другие редуцируются. Другими словами, происходит схематизация перцептивного образа. На уровне понятийного отражения возникают мысленные образы, которые образуются благодаря включению в индивидуальный опыт знаний, выработанных человечеством — *ментальные репрезентации объектов* (Б. М. Величковский, Т. А. Ребеко, М. А. Холодная) На основе их припоминания или же продуктивного воображения возникают *образы-представления*. И если восприятия относятся только к настоящему, то представления относятся к прошлому и возможному будущему (Смирнов, Живаев, 2010).

В нашем исследовании мы используем две категории образа-восприятия женщины-руководителя как профессионала (далее профессиональный образ-представление женщины-руководителя): а) существующий (реальный); б) потенциально предпочитаемый (идеальный)

Категория идеального «выражает способность сознания к опосредственному, косвенному отражению, опирающемуся на социальный и личностный опыт человека, на его высшие способности» (С. Л. Леньков) (Карпов, 2006). Профессиональный *образ идеальной женщины-руководителя* имеет важное значение в формировании системы представлений женщины-руководителя о себе и выборе направлений саморазвития.

Практическая значимость исследования состоит в использовании полученных результатов для диагностики профессионального образа-представления женщин руководителей о себе, а также диагностики их образа со стороны (имиджа), что в дальнейшем станет основой для формирования процедур для их оптимизации, профилактики отклонений и коррекции.

Цель нашего исследования состоит в изучении профессионального образа-представления женщины-руководителя.

Данная цель конкретизируется в следующих задачах:

1. Изучить теоретические подходы к проблеме образа женщины-руководителя.
2. Определить составляющие профессионального образа женщины-руководителя.

3. Изучить существующий и идеальный профессиональный образ женщины-руководителя.

4. Изучить существующий и идеальный профессиональный образ женщины-руководителя, сформированный у представителей молодых женщин (девушек), не занимающих руководящие должности.

Общая гипотеза исследования: в структуре профессионального образа женщины-руководителя базовым является эмоциональный компонент, через который он связан с габитарным образом.

Объектом исследования являются женщины-руководители

Предмет исследования: профессиональный образ-представление женщины-руководителя.

В исследовании приняли участие 68 человек. Были использованы следующие методы:

1. Интервью
2. Анкетирование
3. Метод ранжирования составляющих профессионального имиджа

Для математической обработки использовались метод контент-анализа, метод структурного анализа и коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

В результате проведенного исследования были получены следующие результаты.

На основе интервью с помощью метода контент-анализа мы определили составляющие профессионального образа женщин-руководителей. К ним относятся: лидерские качества, организационные способности, пунктуальность, ответственность, коммуникабельность, инициативность, сдержанность, последовательность действий, контролирование эмоций, делегирование полномочий, энтузиазм.

В результате ранжирования составляющих профессионального образа женщин-руководителей был выявлен ряд связей.

Составляющие существующего (реального) профессионального образа женщин-руководителей «Лидерские качества» и «Ответственность» ($\rho=0.44$, $p<0.001$), а также «Контролирование эмоций» и «Организационные способности» ($\rho=0.43$, $p<0.001$) отрицательно связаны между собой. Данные связи свидетельствуют о том, что в профессиональной деятельности женщин-руководителей уровень ответственности и лидерских качеств обратно пропорционально влияют друг на друга, и с увеличением важности для респондентов одного показателя уменьшается важность другого, и наоборот. А также повышение значимости контролирования эмоций негативно

сказывается на организационных способностях женщин-руководителей, что свидетельствует о влиянии эмоционального компонента на успешность профессионального образа женщины-руководителя. Можно предположить, что успешность организационной деятельности для женщин-руководителей основывается на эмоциональных проявлениях и эмоциональных контактах с коллегами. Кроме того базовый вес фактора «Контролирование эмоций» равен $W=54$, что является наибольшим показателем среди базового веса относительно других составляющих. Из этого следует, что в структуре существующего (реального) профессионального образа женщины-руководителя эмоциональный компонент («контролирование эмоций») является базовым и основополагающим. Так же высокий базовый вес ($W=49$) имеет составляющая «Организационные способности». Следует отметить, что данный базовый вес составляющая профессионального образа женщин-руководителей «Организационные способности» имеет и в существующем (реальном) и идеальном образе. Отсюда следует, что организационные способности являются базовыми составляющими в структуре существующего и идеального профессионального образа-представления женщин-руководителей.

В структуре существующего профессионального образа женщины-руководителя наиболее интересными и важными являются следующие связи:

а) положительные связи составляющей лидерские качества с составляющими организационные способности и коммуникабельность ($\rho=0.40$, $p<0.001$ и $\rho=0.26$, $p<0.05$ соответственно), что объясняется необходимостью умения организовывать деятельность и вести активную, грамотную коммуникацию для того чтобы быть лидером в группе. Руководителю очень важно быть групповым лидером, так как именно лидерство повышает авторитет человека и значимость его действий для окружающих, а значит, оказывает непосредственное влияние на образ-представление;

б) отрицательные связи составляющей профессионального образа женщины-руководителя лидерские качества с составляющими сдержанность, последовательность действий и контролирование эмоций ($\rho=-0.34$, $p<0.01$; $\rho=-0.34$, $p<0.01$ и $\rho=-0.40$, $p<0.001$ соответственно). Данные результаты отражают влияние эмоционального компонента на лидерство женщины-руководителя. Если женщина-руководитель будет проявлять излишнюю сдержанность, а контролирование эмоций трансформируется в их подавление, произойдет

блокирование одного из ключевых каналов реализации и применения лидерских качеств. Кроме того отрицательная корреляция составляющих «Последовательность действий» и «Лидерские качества» не только подчеркивает элемент нерациональности в действиях представительниц прекрасного пола, но и указывает на его положительное воздействие на лидерство. То есть для того чтобы женщине быть успешным лидером ей нужно меньше ориентироваться на четкий алгоритм действий, быть умеренно сдержанной и эмоциональной. Но вместе с тем, со смещением приоритета на лидерские качества в руководстве организацией, возможно снижение степени общей ответственности. Аналогичная ситуация наблюдается во взаимосвязи составляющих организационные способности и сдержанность ($\rho = -0.29$, $p < 0.05$).

Оценка значения коммуникабельности, для женщин руководителей, отрицательно связана с контролированием эмоций ($\rho = -0.43$, $p < 0.001$) и данный факт очевиден, так как коммуникабельные люди, напротив, стараются максимально проявлять свои эмоции в процессе общения, что и делает их более привлекательными и интересными для собеседника.

Сдержанность в структуре существующего профессионального образа связана с контролированием эмоций ($\rho = 0.41$, $p < 0.001$), и отрицательно инициативностью ($\rho = -0.41$, $p < 0.001$). Это можно объяснить тем, что сдержанность сама по себе проявляется в результате контролирования эмоций, в то время как инициативность с усилением сдержанности наоборот снижается, так как основана на эмоциональном компоненте. Но при этом при повышении уровня инициативности возможно снижение уровня ответственности ($\rho = -0.32$, $p < 0.01$) и наоборот, что может негативно сказаться на результате деятельности женщины-руководителя и как следствие на успешности ее имиджа, поэтому необходимо поддерживать данные показатели на среднем уровне выраженности, тогда и управленческая деятельность руководителя будет в целом успешной.

В методе ранжирования составляющих профессионального образа женщины-руководителя мы ввели специальную шкалу: шкала идентификации существующего профессионального образа-представления с идеальным (далее профессиональная идентификация).

Рассматривая структуру существующего профессионального образа женщин-руководителей и профессиональную идентификацию, мы наблюдаем следующие связи. Положительные связи между професси-

ональной идентификацией и ответственностью ($\rho=0.21$, $p<0.05$), сдержанностью ($\rho=0.23$, $p<0.05$), последовательностью действий ($\rho=0.23$, $p<0.05$), делегированием полномочий ($\rho=0.29$, $p<0.01$), контролируемым эмоциями ($\rho=0.23$, $p<0.05$) и энтузиазмом ($\rho=0.28$, $p<0.05$). Все вышеперечисленные качества являются важными составляющими профессионального образа, и их повышение вызывает возрастание профессиональной идентификации женщины-руководителя с идеальным профессиональным образом-представлением. А вот следующие составляющие отрицательно коррелируют с профессиональной идентификацией: лидерские качества ($\rho=-0.44$, $p<0.001$), организационные способности ($\rho=-0.46$, $p<0.001$) и профессиональные ЗУН ($\rho=-0.21$, $p<0.05$). Эти отрицательные связи можно объяснить тем, что те женщины-руководители, которые в более высокой степени идентифицируют себя с профессионалами, отмечают меньшую значимость для себя вышеперечисленных качеств, так как считают, что они у них уже развиты на высоком уровне.

Профессиональная идентификация связана с энтузиазмом ($\rho=0.25$, $p<0.05$). Чем больше женщина-руководитель идентифицирует свой профессиональный образ с идеальным, тем большее значение для нее имеет энтузиазм. Составляющая энтузиазм обеспечивает увлеченность, активность руководителя и его желание совершенствоваться своей профессиональной деятельностью.

Кроме структуры профессионального образа женщины-руководителя мы рассматриваем габитарный образ женщины-руководителя. К составляющим габитарного образа относятся: одежда, прическа, макияж, маникюр, аксессуары. По данному параметру мы так же ввели специальную шкалу: габитарная идентификация. Мы рассматриваем взаимосвязь профессионального и габитарного образа через идентификацию, так как это позволяет изучить комплексные связи, а не связи отдельных компонентов.

Между профессиональной и габитарной идентификацией существует тесная взаимосвязь равная $\rho=0.30$, на уровне значимости $p<0.001$, что говорит о высоком уровне достоверности данного факта. Внешний образ человека и его профессиональный образ неразрывно связаны между собой, так как в совокупности они образуют общее мнение о человеке, его образ-представление.

Таким образом, мы можем сделать следующие **выводы**:

По результатам интервью с помощью метода контент-анализа определены составляющие профессионального образа женщин-руко-

водителей: лидерские качества, организационные способности, пунктуальность, ответственность, коммуникабельность, инициативность, сдержанность, последовательность действий, контролирование эмоций, делегирование полномочий, энтузиазм. Среди них выделяется эмоциональный компонент.

В структуре профессионального образа женщины-руководителя, полученной методом структурного анализа базовым является эмоциональный компонент, элементы которого наиболее связан с остальными составляющими профессионального образа. Тем самым эмоциональный компонент является ядром профессионального образа женщин-руководителей.

Профессиональный и габитарный образ женщины-руководителя тесно взаимосвязаны между собой. Эта связь идет через эмоциональный компонент профессионального образа, что говорит о его роли как буфера и подтверждает выдвинутую гипотезу.

А. А. Семяшкин

Когнитивные стили и индивидуально-личностные особенности

Актуальность исследования определяется возрастающей потребностью современного общества в комплексном изучении человека, в выявлении взаимосвязей свойств всех уровней его психической организации. Современная постоянно меняющаяся жизнь общества предъявляет повышенные требования к интеллектуальной активности человека, к его умственной работоспособности, к умению быстро ориентироваться и действовать в сложных и эмоционально напряженных ситуациях, что может зависеть от таких мотивационно-личностных и формально-динамических характеристик, как мотивация достижения успехов и темперамент. В этой связи как сами познавательные возможности и способности человека, так и их изучение приобретают всё большее значение. Наряду с этим укрепляется научная позиция, утверждающая центральную роль когнитивных процессов в понимании психического функционирования человека. Число исследований познавательных процессов и объем накопленных данных в этой области постоянно растут. В центре внимания психологов оказываются различные психические познавательные процессы,

с помощью которых субъект воспринимает, организует и перерабатывает поступающую информацию.

Несмотря на то, что в психологии на протяжении достаточно длительного периода времени обсуждается вопрос о соотношении когнитивно-стилевых и личностных характеристик в психической структуре субъекта, данная проблематика и по сей день остаётся мало изученной и чрезвычайно дискуссионной. Сложность и неоднозначность выявленных взаимосвязей когнитивно-стилевых параметров с другими индивидуальными особенностями человека, недостаточное количество конкретных эмпирических исследований делают актуальным изучение соотношения определённых параметров когнитивных стилей с личностными особенностями.

Целью исследования стало определение соотношения когнитивно-стилевых характеристик человека с его индивидуально-личностными свойствами.

Объём выборки составил 241 человек обоего пола в возрасте от 12 до 52 лет. Когнитивно-стилевые параметры оценивались с помощью методики «Свободная сортировка объектов» Р. Гарднера в модификации В. А. Колги, группового теста замаскированных фигур Г. Уиткина. Изучение мотивации достижения успехов осуществлялось с помощью теста-опросника мотивации достижения А. Мехрабиана в модификации М. Ш. Магомед-Эминова (мужской и женский варианты), методики диагностики личности на мотивацию к избеганию неудач Т. Элерса. Для диагностики свойств темперамента использовались тест-опросник Г. Ю. Айзенка (ЕРІ) (форма А) в адаптации В. М. Русалова, опросник формально-динамических свойств индивидуальности взрослого человека (ОФДСИ-В) В. М. Русалова, опросник формально-динамических свойств индивидуальности подростка (ОФДСИ-П) В. М. Русалова. Методы математико-статистической обработки данных базировались на вычислении первичных описательных статистик и сравнительном анализе значений (по непараметрическому критерию *U*-Манна–Уитни для сравнения двух независимых выборок). При проведении исследования разделение полюсов параметра когнитивного стиля «полезависимость–полenezависимость» осуществлялось с помощью одновременного учета выборочного среднего и медианы. За критериальное основание разделения полюсов когнитивного стиля «аналитичность–синтетичность» было взято среднее арифметическое.

Сравнительный анализ обнаружил статистически значимые различия для полезависимых и полenezависимых лиц. Полезависимые

субъекты превосходят полнезависимую категорию лиц по уровню выраженности эмоциональности в интеллектуальной сфере ($U = 4007$, $p \leq 0,025$), коммуникативной активности ($U = 4054$, $p \leq 0,035$) и общей эмоциональности ($U = 4103$, $p \leq 0,047$), однако уступают в уровне выраженности мотива достижения успехов ($U = 3294,5$, $p \leq 0,05$). Обнаруженные закономерности, в целом, не противоречат имеющимся в литературных источниках данным, указывающим на развитую коммуникативную сензитивность, социальную компетентность, гибкий контроль выражения своих чувств полнезависимых испытуемых, положительную связь полнезависимости с успешными результатами выполнения некоторых тестов, направленных на изучение коммуникативных навыков, их подверженность влиянию внешних факторов (Н. А. Witkin, D. R. Goodenough, 1977; R. Ellis, 1985; R. T. Pithers, 2002; M. A. Salmani-Nodoushan, 2002; R. J. Riding, I. Cheema, 1991; L. F. Zhang, 2004). То, что коммуникативная активность выше у полнезависимых, нежели у полнезависимых, лиц, не противоречит данным, согласно которым «интровертированные» типы старшеклассников характеризуются полнезависимостью, в то время как для «экстравертированных» типов их сверстников свойственна полнезависимость (Буравлева Н. А., 2004).

Примечательным на этом фоне выглядит исследование, в котором полнезависимость выступила в качестве предиктора правильности произношения слов испанского языка в предварительных испытаниях до начала курса лингвистических занятий (A. R. Elliot, 1995). Однако в процессе обучения, как было показано автором данной работы, различия между полнезависимыми и полнезависимыми учащимися уравнивались. Очевидно, что успешная коммуникация предполагает наличие хорошо развитой способности к идентификации эмоциональных состояний собеседников. Это теоретическое представление перекликается с результатами современных исследований, свидетельствующих о положительной корреляции полнезависимости с точностью распознавания эмоций других людей (В. В. Овсянникова, 2007 а, б) и успешности полнезависимых лиц в распознавании эмоциональных состояний собеседников через экспрессию за счёт психологического механизма идентификации себя и другого человека (И. В. Безменов, 2007).

Более выраженная интеллектуальная эмоциональность полнезависимых испытуемых сравнительно с полнезависимыми индивидами, вероятно, говорит о тенденции первой субгруппы более эмоционально остро реагировать на расхождение между ожидаемыми и реально получаемыми результатами умственной работы, что может быть следствием

стремления полнезависимой категории лиц к активному упорядочиванию субъективной картины мира с целью избегания ситуации неопределённости. Такое объяснение согласуется с эмпирическими данными о более сложной структуре соподчиненности классов разных уровней субъективной картины мира у «зависимых от поля» студентов, чем у полнезависимых учащихся университетов (И. В. Безменов, 2007). Сравнительно небольшая выраженность эмоциональности в интеллектуальной сфере полнезависимых субъектов может происходить от их хорошо сформированных психических механизмов эмоционального контроля, подтверждением чему служат данные о положительной связи полнезависимости как с общей саморегуляцией, так и с отдельными регуляторными звеньями (В. И. Моросанова, 2002).

Другой отправной точкой в объяснении установленных различий в интеллектуальной эмоциональности полнезависимых и полнезависимых людей могут явиться эмпирически доказанные факты об эмоциональной зависимости полнезависимых субъектов от окружающей внешней среды и характерных для таких лиц субъективных эмоционально-тревожащих представлений об окружающем мире. Описанные особенности полнезависимых индивидов, скорее всего, обуславливают их повышенную интеллектуальную эмоциональность, проявляющуюся в сильных эмоциональных переживаниях, сопровождающих мыслительную деятельность, и выраженном беспокойстве, связанном с умственным напряжением. Имеющиеся данные о сильной выраженности в структуре субъективной картины мира фактора «рационально спокойное отношение к миру» у полнезависимых студентов (И. В. Безменов, 2007) также хорошо согласуются с этим предположением и подчёркивают «интеллектуальную» природу выявленных в эмоциональной сфере различий.

Отмеченные данные о выраженной общей эмоциональности полнезависимых лиц не вступают в противоречие с эмпирическими сведениями о тенденции полнезависимых студентов эмоционально описывать и оценивать окружающий мир (И. В. Безменов, 2007), что может указывать на развитую эмоциональную сферу полнезависимых людей.

Обнаруженные различия в уровне развития мотива достижения успехов можно объяснить, обратившись к данным другого исследования, установившего положительную корреляцию между полнезависимостью и такими чертами личности, как нерешительность и склонность к риску (Т. В. Корнилова и соавт., 1986). Первую взаимозависимость авторы объясняют склонностью полнезависимых субъектов опираться

на внешние референты в связи с затруднениями, возникающими у них при принятии самостоятельных решений. Подтверждением этому служат данные о субъективном дискомфорте неопределенных ситуаций для полезависимых лиц (Н. А. Witkin, D. R. Goodenough, 1982), а также часто возникающие у них сомнения при выполнении задач порогового слухового различения (Т. П. Войтенко, 1984). Связь полезависимости со склонностью к риску, по мнению исследователей, имеет другое происхождение, проявляющееся в стремлении полезависимых индивидов как можно быстрее устранять ситуации неопределённости. Для наискорейшего разрешения подобных ситуаций полезависимые субъекты вынуждены совершать рискованные поступки. В свою очередь, трудности с принятием самостоятельных решений, а также чрезмерно частый риск становятся для таких лиц психологическим препятствием на пути достижения успеха в различного рода деятельности. В качестве ещё одного доказательства вышесказанного могут рассматриваться данные исследования Е. В. Головиной, в котором когнитивная артикулированность соотносилась с показателями личностной уверенности. По результатам этой работы, автор пришла к заключению, что полезависимые лица, в отличие от полнезависимых, оценивают себя как менее уверенных в себе (Е. В. Головина, 2004).

Полученный результат имеет и альтернативную интерпретацию. Можно полагать, что высокий уровень мотива достижения успехов у полнезависимых субъектов обеспечивает и поддерживает потребность в преодолении влияния сложноорганизованного информационного поля (контекста), благодаря чему такие люди и оказываются способными к проявлению полнезависимого поведения. Предложенное объяснение хорошо согласуется с результатами исследования И. С. Уточкина, в котором был обнаружен эффект активации при решении сложной задачи, опосредованный мотивацией достижения успехов. В этом же исследовании было показано, что, в отличие от испытуемых, мотивированных на избегание неудач, испытуемые, мотивированные на достижение успехов, «используют дополнительный активационный ресурс для преодоления ограничений системы переработки информации» (И. С. Уточкин, 2006, С. 131). Сведения о функциональном значении самой мотивации достижения успехов также указывают на состоятельность вышеприведенного альтернативного объяснения, поскольку в научной литературе мотивация достижения успехов понимается как один из факторов психической активации (А. Н. Гусев, 2004; M. S. Humphreys, W. Revelle, 1984; W. Revelle,

1993 — цит. по: И. С. Уточкин, 2006). Известно, что мотивация достижения успехов побуждает и регулирует процесс психической активации (И. С. Уточкин, 2006), а один из аспектов мотивации достижения успехов, по мнению Г. Мюррея, состоит в потребности «выполнить или завершить что-то сложное» (Н. Murray, 1938, P. 164 — цит. по: А. Н. Гусев, 2004. С. 93).

Исследования В. В. Селиванова также подтверждают выдвинутое нами выше предположение. Судя по его данным, полнезависимость при решении мыслительных задач возрастает в ситуации успеха, в то время как ситуация неуспеха при выполнении тех же задач влечёт за собой увеличение полнезависимости (В. В. Селиванов, 1989, 2001). Можно выдвинуть предположение, что ситуация успеха дополнительно актуализирует мотив достижения успехов, психофизиологическое воздействие которого, в свою очередь, способствует росту полнезависимости. Обратный эффект, по-видимому, вызывает ситуация неуспеха, которая не содействует появлению потребности в достижении успехов или может выступать актуализатором мотива избегания неудач, психофизиологическое действие которого повышает полнезависимость.

Попарное сравнение свойств темперамента и мотивации достижения успехов «промежуточного» и «полнезависимого» полюсов говорит о том, что полнезависимые люди на статистически значимом уровне отличаются меньшей психомоторной пластичностью ($U = 1403$, $p \leq 0,016$) и менее выраженным мотивом достижения успехов ($U = 1162,5$, $p \leq 0,048$).

Вероятно, представители «промежуточного» типа когнитивной артикулированности обладают высокой гибкостью в мотивационно-личностной сфере, что позволяет им весьма легко приспосабливаться к изменяющимся внешним условиям ситуации и добиваться успеха в том или ином виде деятельности. Предложенный аргумент объясняет выявленные различия в степени выраженности мотива достижения успехов между обсуждаемыми группами.

Сильная выраженность психомоторной пластичности лиц, относящихся к «промежуточному» полюсу когнитивной артикулированности, может быть также следствием хорошо развитой психологической гибкости, проявляющейся, в том числе, в психомоторной сфере. На такую особенность указывает также предположение, высказанное Г. Уиткиным, о наибольшей изменчивости выраженности когнитивной артикулированности в ходе психотерапии у испытуемых, показавших средние значения по шкале «полнезависимость—полнезависим-

мость». Данный феномен, по мнению Г. Уиткина, может объясняться способностью относительно легко смещаться к одному из крайних полюсов упомянутой категории лиц (Н. А. Witkin, 1965). Если допустить, что лица «промежуточного» типа когнитивной артикулированности, в силу своего центрального положения на измерительной шкале «полезависимость-полenezависимость», обладают большей полenezависимостью по сравнению с полезависимыми индивидами, то результат настоящего исследования определённым образом согласуется с данными, свидетельствующими о том, что полenezависимые дошкольники лучше, чем их полезависимые сверстники, контролируют собственные моторные действия (Е. Е. Массобу et al., 1965 — цит. по: М. А. Холодная, 2004).

Косвенным подтверждением полученному результату служат данные о большей эффективности решения сенсорных задач с различным уровнем информационной нагрузки (Чекалина А. И., 2008) и успешности выполнения пороговых сенсомоторных задач полenezависимыми испытуемыми разных возрастов в сравнении с полезависимыми (Скотникова И. Г., 2009). По данным И. Г. Скотниковой, полenezависимость положительно связана с умением перестраивать поисковые сенсомоторные стратегии адекватно изменению сенсорных задач, что теоретически оказывается возможным благодаря наличию развитой способности к активному переструктурированию воспринятой информации у полenezависимых индивидов. Напротив, как отмечает автор, полезависимые испытуемые чаще полenezависимых используют стереотипные кинестетические операции (И. Г. Скотникова, 2009). Можно также предположить, что представители «промежуточного» типа когнитивной артикулированности в сравнении с полезависимыми субъектами отличаются более развитой способностью к активному преобразованию полученной сенсомоторной и кинестетической информации.

При выявлении различий в степени выраженности некоторых свойств темперамента между представителями «промежуточного» и «полenezависимого» полюсов когнитивной артикулированности оказалось, что все сравниваемые психодинамические показатели выше у «промежуточного» типа когнитивной артикулированности, чем у «полenezависимого». Речь идет об эргичности в коммуникативной сфере ($U = 1828,5, p \leq 0,05$), эмоциональности в интеллектуальной ($U = 1558,5, p \leq 0,002$) и коммуникативной ($U = 1760, p \leq 0,027$) сферах, а также общей эмоциональности ($U = 1584,5, p \leq 0,003$).

Следует оговорить, что с большой долей вероятности существенный вклад в различия между «промежуточным» и «полenezависимым» полюсами по уровню выраженности обобщенного показателя эмоциональности вносят различия в степень выраженности коммуникативной и интеллектуальной эмоциональности.

Причины выявленных различий могут скрываться в разном уровне психологической гибкости представителей «промежуточного» и «полenezависимого» полюсов когнитивной артикулированности. Если предположить, что «промежуточный» тип характеризуется большей гибкостью, то данное качество позволяет ему проявлять высокую коммуникативную и интеллектуальную эмоциональность для наилучшего и более эффективного понимания социального окружения и постоянно возникающих новых ситуаций межличностного взаимодействия. Высказанную гипотезу подтверждает и присущий лицам «промежуточного» типа высокий уровень коммуникативной эргичности, выражающей «меру напряженности процесса взаимодействия человека-субъекта с предметной средой (в том числе и с самим собой) и другими людьми» (В. М. Русалов, 2003, С. 596). Высокие значения обсуждаемого свойства говорят о сильной потребности в общении, широком круге контактов, выраженном стремлении к установлению новых знакомств и лёгкости в установлении социальных связей, что требует проявления высокой гибкости во взаимодействии с людьми. Как было показано Т. Глоберсон при анализе двух крайних и одной промежуточной групп, выделенных на основе количества ошибок в ходе выполнения теста «Стержень-рамка», наивысшей интеллектуальной продуктивности по показателям оперативной памяти и умственного напряжения достигли испытуемые со средними значениями когнитивной артикулированности. Т. Глоберсон предполагает, что у таких лиц сформированы эффективные контролирующие процессы в силу их сбалансированной чувствительности к перцептивным сигналам (Т. Globerson, 1983).

Тем не менее, слишком высокие значения по показателю коммуникативной эмоциональности могут вызывать определённые трудности у представителей «промежуточного» типа когнитивной артикулированности в процессе установления и поддержания коммуникативных контактов с другими людьми. Это объясняется ощущением первых постоянного беспокойства во время социального взаимодействия, их высокой чувствительностью и «ранимостью» в случае неудач в ситуации общения, их склонностью к проявлению раздражительности

в процессе коммуникации. Перечисленные психологические особенности лиц, относящихся к «промежуточному» полюсу когнитивной артикулированности, могут препятствовать точности распознавания эмоциональных состояний других людей. Установленные различия подтверждаются эмпирическими выводами о меньшей успешности людей, располагающихся в средней зоне между крайними полюсами когнитивного стиля «полезависимость—полenezависимость», в распознавании эмоционального состояния другого человека в сравнении с результатами полезависимых и полenezависимых субъектов (И. В. Безменов, 2007).

Многими отечественными и зарубежными специалистами теоретически и экспериментально утверждается высокая корреляция определённых показателей темперамента с общими и частными свойствами нервной системы (Г. Ю. Айзенк, 1993; Э. А. Голубева, 2005; В. Д. Небылицын, 1966, 1976; И. П. Павлов, 1951; В. М. Русалов, 1979, 1985; Б. М. Теплов, 1985). В других психофизиологических исследованиях показана сопряженность определенных индикаторов безусловно-рефлекторных типологических свойств с показателями когнитивной артикулированности (И. В. Тихомирова, 1994, 1997 — цит. по: Э. А. Голубева, 2005) и понятийной дифференцированности (В. А. Колга, 1976; И. В. Тихомирова, 1994, 1997 — цит. по: Э. А. Голубева, 2005). Исходя из этого, можно предположить, что в основе выявленных взаимосвязей свойств темперамента с исследуемыми показателями когнитивных стилей лежит психофизиологический механизм, основанный на определенных индивидуально-заданных свойствах нервной системы. Иными словами, определённые сочетания свойств нервной системы детерминируют проявление индивидуально-своеобразных способов восприятия, организации и переработки информации и силу выраженности тех или иных формально-динамических характеристик.

В целом, на основании теоретических предположений Г. Уиткина (Н. А. Witkin, 1965) и полученных нами эмпирических результатов можно полагать, что «промежуточный» тип когнитивной артикулированности оказывается наиболее гибким и адаптированным в психологическом плане по сравнению с «полезависимым» и «полenezависимым» типами.

При сравнении «синтетиков» и «аналитиков» были установлены различия в степени выраженности эргичности в интеллектуальной сфере. Было определено, что субъекты с широким диапазоном эквивалент-

ности уступают лицам с узким диапазоном эквивалентности в мере развитости интеллектуальной эргичности ($U = 4537,5, p \leq 0,044$).

Вслед за И. П. Шкуратовой (И. П. Шкуратова, 1994) можно предположить, что у «аналитиков» значительно повышена «субъективная неопределенность при принятии решений в межличностном взаимодействии» (И. П. Шкуратова, 1994, С. 75) в силу высокодифференцированного восприятия других людей и переработки большого числа второстепенных информационных факторов. Продолжая развитие этой мысли, отметим, что восприятие «синтетиков» оказывается, напротив, относительно обобщенным, стереотипизированным. Отмеченная особенность гипотетически способствует сокращению выраженности субъективной неопределенности в ситуации принятия решений, и, вероятно, процесс коммуникации с другими людьми сопряжен у «синтетиков» с меньшими затратами интеллектуальных «ресурсов» по сравнению с «аналитиками». Таким образом, индивиды с «узким диапазоном эквивалентности» «вынуждены» во время восприятия разнообразной информации, а также при взаимодействии с социальным окружением, проявлять высокую активность в интеллектуальной сфере. Приведенными доводами может объясняться выраженное стремление «аналитиков» к деятельности, связанной с «умственным» напряжением, а также их высокая вовлеченность в процесс, связанный с такого рода деятельностью.

По-видимому, в контексте данного обсуждения следует упомянуть о большей личностной уверенности «синтетиков» в сравнении с «аналитиками» (Е. В. Головина, 2004). Постоянное стремление к деятельности, связанной с умственным напряжением, широкий круг «интеллектуальных» интересов, «уход» в интеллектуальную деятельность, может в какой-то степени выступать средством компенсации недостаточной уверенности в себе лиц с «узким диапазоном эквивалентности». Иными словами, в терминах психоаналитической теории личности «аналитики» могут среди прочих механизмов психологических защит отдавать предпочтение использованию «интеллектуализации» или «рационализации».

Наибольшее число различий было обнаружено при сопоставлении выраженности свойств темперамента между субъектами с широким диапазоном эквивалентности и лицами, относящимися к «промежуточному» полюсу понятийной дифференцированности. «Промежуточный» тип понятийной дифференцированности оказался более коммуникативно эргичным ($U = 1379,5, p \leq 0,031$), коммуникативно

пластичным ($U = 1422,5, p \leq 0,05$), сильнее проявляет коммуникативную активность ($U = 1383, p \leq 0,033$) и общую активность ($U = 1411,5, p \leq 0,046$) по сравнению с «синтетичным» типом понятийной дифференцированности. Стоит обратить внимание на то, что обнаруженные различия затрагивают, главным образом, коммуникативную сферу темперамента. Вероятно, развитая эргичность и пластичность в коммуникативной сфере являются причиной выраженной коммуникативной активности, а высокий уровень активности в коммуникативной сфере во многом определяет выявленные различия и в области общей активности.

Интерпретация установленных различий может заключаться в предположении о том, что представители «промежуточного» полюса понятийной дифференцированности сочетают в себе как особенности познавательных стратегий «синтетиков», так и стилистические особенности восприятия, организации и переработки информации «аналитиков». Вследствие этого субъекты «промежуточного» типа концептуальной дифференцированности имеют возможность выбирать стили восприятия информации, в том числе при взаимодействии с социальным окружением. Такая возможность, видимо, обеспечивает легкость вступления в новые социальные связи, гибкость в установлении и поддержании уже устоявшихся социальных контактов, легкость переключения во время общения, что в совокупности и приводит к высокому уровню коммуникативной активности.

Благодаря сравнительному анализу исследуемых психологических признаков у лиц «промежуточного» и «аналитического» типов понятийной дифференцированности стало возможным зафиксировать статистически достоверные различия в степени выраженности психомоторной эмоциональности. Эмоциональность в психомоторной сфере преобладает у так называемого «промежуточного» типа понятийной дифференцированности в сравнении с «аналитиками» ($U = 985, p \leq 0,036$).

Для объяснения выявленных различий нам придется обратиться к анализу доказанных индивидуально-психологических различий между «аналитиками» и «синтетиками». Так, А. И. Палей в своем исследовании показал, что эмоции страха доминируют у представителей «узкого диапазона эквивалентности» («аналитиков»), тогда как лиц с «широким диапазоном эквивалентности» («синтетиков») отличает преобладание эмоций гнева (А. И. Палей, 1982). Страх, в свою очередь, по замечанию Холодной М. А., относится к переживаниям асте-

нического (пассивного) характера, гнев же, как правило, причисляют к переживаниям стенического (активного) характера (М. А. Холодная, 2004). Вышесказанное дает основание предположить, что у «синтетиков» эмоциональные реакции проявляются несколько активнее и ярче, чем у «аналитиков». Отсюда можно заключить, что для лиц с широким диапазоном эквивалентности характерны достаточно интенсивные эмоциональные переживания в случае неудач в физической работе и активное проявление эмоциональных реакций в психомоторной сфере. Должно быть, то же самое справедливо и в отношении представителей «промежуточного» полюса концептуальной дифференцированности в силу потенциально присущих им некоторых психологических особенностей «синтетиков».

Наряду с этим, можно предложить альтернативную интерпретацию зафиксированных различий. Вероятно, индивиды, относящиеся к «аналитическому» типу понятийной дифференцированности, обладают хорошо сформированным самоконтролем, способствующем, в свою очередь, эффективной регуляции эмоциональных процессов и их проявлений в психомоторной сфере. Такая гипотеза на теоретическом уровне совпадает с научными представлениями о выполняемых когнитивными стилями функциях контроля и регуляции проявления аффективных состояний и побуждений (А. А. Алексапольский, 2008; М. А. Холодная, 1998; R. W. Gardner et al., 1959, 1960; Н. А. Witkin et al., 1962;) и подкрепляется на эмпирическом уровне выявленной И. П. Шкуратовой положительной связью «узкого диапазона эквивалентности» с самоконтролем (И. П. Шкуратова, 1983).

Сравнительный анализ количества обнаруженных различий в формально-динамической сфере между представителями крайних и «промежуточных» полюсов изучаемых параметров когнитивных стилей показал, что наибольшее число различий наблюдается в этой сфере между полезависимым, «промежуточным» и поленезависимым типами. Это может свидетельствовать о более тесной связи когнитивной артикулированности, чем концептуальной дифференцированности, с психодинамическими характеристиками индивидуальности.

Итак, лица, относящиеся к различным полюсам когнитивной артикулированности и понятийной дифференцированности, различаются по уровню развития некоторых формально-динамических свойств. Между полезависимыми и поленезависимыми субъектами, а также между полезависимым и «промежуточным» полюсами имеются различия в степени выраженности мотива достижения успехов.

М. Э. Андросенко

**Динамика социальных ценностей и репрезентаций
как механизм социально-психологической адаптации личности
в новой социокультурной среде**

В настоящее время во всем мире происходят кардинальные изменения в экономической, политической, социальной и прочих сферах общественной практики, что неизбежно влечет за собой столь же значительные изменения в общественном и индивидуальном сознании, в жизненных стратегиях и иерархии социальных ценностей индивидов. В силу этого, перед личностью возникает сложная задача социально-психологической адаптации к возникающим трансформациям общества, изменения своих взаимодействий с окружающей средой. При этом «окружающая среда» понимается в самом широком смысле (экологическая, культурная, социальная и пр.).

На сегодняшнем этапе развития нашей цивилизации, а также с учетом продолжающегося всемирного экономического кризиса во многих странах происходит эволюция практически всех сфер общественной жизнедеятельности.

Подобные изменения повлекли за собой появление в сфере научного познания инновационных научных парадигм, отражающих сущностные характеристики модернизации социального общества, специфику социотехнического прогресса, особенности создаваемых новых социокультурных сред.

Так, например, в ряде современных теорий социальных изменений: концепции «цивилизации повышенных рисков» (У. Бек, 1996), теории «цивилизации «поздней современности» (Э. Гидденс, 1990, 2001), концепции «сетевого общества» (М. Кастельс, 2000) делается попытка показать негативный результат воздействия (рискогенные последствия) сильноресурсных агентов (властных структур, СМИ и пр.), научно-технического прогресса в виде загрязнения среды обитания, проблем мировых электронных информационных сетей, низкой контролируемости деятельности транснациональных корпораций, низкой адаптивности социокультурной среды и пр.

Иной подход к проблеме взаимосвязи изменений социальной среды и психологического благополучия человека мы находим в деятельно-активистской концепции, основная идея которой заключается в обосновании зависимости специфики социальных изменений от логики действий многообразных разностатусных социальных субъектов.

Интересным моментом в данной теории является отражение смены метафоры «структура» на метафору «поле», согласно которой, социальная среда рассматривается как «вибрирующее поле» социальных взаимодействий.

Следует отметить также значимый методологический и эмпирический вклад экопсихологического подхода в исследовании наиболее актуальных проблем окружающей среды. В частности, в рамках этого подхода подчеркивается взаимообусловленность компонентов системы «человек—среда». По мнению В. И. Панова, с экопсихологической точки зрения «человек» и «среда» могут рассматриваться как совокупный субъект развития, где «система “индивид—среда”» выступает как целостный субъект, реализующий в своем становлении общеприродные принципы развития и тем самым способный к саморазвитию» [8, с. 308].

Согласно экопсихологическому подходу, если речь идет о кардинальных изменениях в одном из компонентов данной системы — например, социальной среде, мы с определенностью должны ожидать не менее существенных изменений в человеке как другом компоненте этой системы.

По мнению В. А. Ядова, идея нормальности непредсказуемых социальных изменений и их влияние на формирование социального пространства становится практически общепринятой [12]. Другой вопрос — насколько быстро и качественно члены различных социальных групп становятся адаптивны к этим непредсказуемым изменениям. И здесь невольно на ум приходит утверждение Д. Стоколса (1976) о наличии стремления индивидов и социальных групп к оптимальной среде, которая максимально удовлетворяет их потребности [10]. Тогда возникает вопрос о том, что представляет собой эта «оптимальная среда», какие основные механизмы позволяют ее достигать, каковы основные адаптационные формы и стратегии личности в трансформирующейся социальной среде.

Мы остановимся на анализе одного из аспектов обозначенного вопроса — взаимосвязи социальных репрезентаций и ценностей личности и процесса ее социально-психологической адаптации в изменяющейся социокультурной среде.

Исследуя специфику социально-психологической адаптации в трансформирующемся обществе, необходимо отметить, что человек использует две дихотомические стратегии: либо сам адаптируется к окружающей среде, либо окружающую среду адаптирует к себе.

Г. Бейтсон в «Экологии разума» отмечал привычку человека «изменять скорее среду, нежели себя». Он пишет: «Человек — выдающийся модификатор окружающей среды» [4, с. 411]. С данным утверждением можно полностью согласиться, даже в силу того, что человеку гораздо легче осуществлять осознанные изменения природной, архитектурной, информационной и т. п. среды, чем проводить сознательную внутреннюю работу по изменению собственных ценностных установок, норм, идеалов, образа мира. Личностные изменения требуют системности, понимания логики желаемых изменений, силы воли и пр., и, кроме того, человек, как правило, с трудом покидает привычную «зону комфорта».

В проведенных автором этой статьи многолетних исследованиях различных аспектов социально-психологической адаптации личности в трансформирующемся обществе одной из гипотез выступило предположение о том, что основными механизмами данной адаптации выступает динамика ценностей личности, системы ее социальных репрезентаций.

Поясним свое предположение. Любая социальная реальность (в частности, социокультурная среда) является источником формирования личной и социальной идентичности человека, его Я-концепции. Я-концепция, в свою очередь, обеспечивает построение жизненного сценария, профессиональные и личностные выборы, а также их изменения в соответствии с меняющимися жизненными обстоятельствами.

Как отмечал Д. Мацумото (2002), Я-концепция личности «имеет смысл» внутри определенной культурной среды, которая формирует, ограничивает и обуславливает эту концепцию. Культурная среда, в свою очередь, существует внутри различной социальной, экономической и природной среды [7]. Таким образом, изменение одного из взаимосвязанных компонентов — среды (вспомним эконпсихологический подход) с определенностью вызывает изменения в другом компоненте — Я-концепции личности.

Для того, чтобы представить себе специфику социально-психологической адаптации человека в условиях изменяющейся социо-культурной среды, необходимо понять содержание и логику эволюции культуры человеческого общества. Остановимся на кратком рассмотрении понятия «культура» с позиций некоторых ведущих исследователей данного феномена.

В одних концепциях культура понимается как продукт исторического развития, как способ общественной жизнедеятельности, как «со-

циальное наследие» [Ф. Боас, 1940; Б. Малиновский, 1938; Р. Линтон, 1936]. При этом «социальное наследие» понимается весьма широко — как «любой элемент человеческой жизни (материальной и духовной)», как «все социальное наследие человечества».

Другие теории предлагают рассматривать культуру в виде «символического механизма для контроля над поведением, экстрасоматического источника информации» [5], в виде приобретаемых форм поведения, социально передаваемых [Р. Бенедикт, 1935; А. Л. Крёбер, 1957]. В результате, исторически сложившиеся паттерны культуры, опосредствующие приобретение человеком индивидуальности, придают форму, порядок, смысл и направление человеческой жизни.

Существует группа представлений исследователей о культуре как об общей символической системе, в частности, как об едином образе жизни представителей социальной группы [Д. Берри, У. Пуртинга, М. Сегал, 1992]

Согласно еще одному блоку теорий, культура включает в себя приобретенное или культивируемое поведение и мышление индивидов, живущих в обществе, и, кроме того, интеллектуальные, художественные и общественные идеалы, институты, которым принадлежат члены общества и к которым они стараются приспособиться [К. Гирц, 1983; П. Сорокин, 1967; Л. Уайт, 1975]. Так, по утверждению П. Сорокина (1962), культура — это система ценностей, с помощью которых общество интегрируется, поддерживает функционирование и взаимосвязь своих институтов.

При этом предполагается, что реальное поведение и мышление людей в обществе невозможны без социальных идеалов, которые люди создали или открыли для себя и которые они пытаются реализовать в своей повседневной жизни. В этом случае, культура выступает, по мнению Маретта, в роли «передаваемого интеллекта» [6]. Но, зачастую возникают ситуации, когда некоторые социальные идеалы перестают выполнять изначально возложенные на них функции. Тогда возможны два последующих пути — или общество продолжает формально следовать старым социальным идеалам, вместо того, чтобы видоизменить их под условия изменившейся социальной реальности, или изменяет социальные ориентиры, но, при этом иногда общество «забывает» внести соответствующие изменения в общественную практику. В результате и первой и второй ситуации возникает диссонанс между исповедуемой социокультурной теорией и реальной практической жизнью индивида и общества.

До сих пор остается открытым вопрос об эволюции различных культур в современном «сетевом» обществе и специфике адаптации личности к ценностям и нормам чужой культуры. Анализ различных социально-психологических, культуральных и психолого-антропологических подходов к проблеме взаимосвязи различного вида трансформаций современного общества и основополагающих явлений общественного и индивидуального сознания, позволяет предположить наличие, по меньшей мере, двух психологических феноменов. Эти феномены, связанные с влиянием ситуации социальной нестабильности на конструирование личностью социального мира, а также на построение новой системы ценностей как обобщенных представлений о желаемом, отражают определенные этапы социально-психологической адаптации личности в трансформирующемся обществе.

Речь идет о двух психологических явлениях — так называемом «культурном шоке», проявляющимся в виде существенного внутреннего дискомфорта и чувства потерянности в новом непонятном мире, и явлении аккультурации, под которой, в частности, понимаются «явления которые возникают в результате вхождения групп индивидов, обладающих разными культурами в непрерывный непосредственный контакт, вызывающий последующие изменения в изначальных культурных паттернах одной из групп или их обеих» [5, с. 348—349].

Подобные явления достаточно хорошо изучены в этнопсихологии, относительно социальной психологии этот феномен может иметь место, по мнению Г. М. Андреевой [2], в ситуации ломки одного и того же мира в период его встречи с новым миром в условиях переходного периода. При этом происходит встреча людей с определенной системой социальных ценностей, социальных презентаций и консенсусов с «другими» социальными консенсусами, который «стал таковым для части общества, но вызывает подлинный шок для другой» [Г. М. Андреева, 1997], т. е. возникает феномен «шока» в массовом сознании.

Введение термина «культурный шок» (для описания тревоги, вызванной утратой ощущения того, что, когда и как нужно делать в новой для себя культурной среде) обычно приписывают Калверо Обергу. Человек, попавший в чужую культуру (также как и при ломке собственного мира и его замены на новый), обнаруживает, что привычные ориентиры исчезли и замещены странными или незнакомыми. В результате у человека могут возникать самые разные состояния: от неясного чувства дискомфорта до совершенной дезориентации, требующей полной перестройки мышления.

К. Оберг указывал, по меньшей мере, на шесть аспектов культурного шока: а) напряжение вследствие траты сил на психологическую адаптацию; б) чувство утраты и лишения в отношении того, что касается прежних друзей, статуса, рода занятий и имущества; в) неприятие человека новой культурой и ее неприятие им самим; г) утрата ясности в отношении роли, ролевых ожиданий, чувств и Я-идентичности; д) удивление, беспокойство, отвращение или возмущение в отношении культурных различий нового и прежнего образа жизни; е) сознание собственного бессилия вследствие неспособности вписаться в новую окружающую среду.

Обобщая различные подходы к феномену «культурного шока» можно выделить следующие причины его появления:

— географическое перемещение, вызывающее реакцию по типу «оплакивания» (выражения скорби по поводу) утраченных связей;

— наличие таких специфических личностных качеств как фатализм, пессимизм, беспомощность и внешний локус контроля человека, попадающего в чужую культуру;

— неуместные, неадекватные в новой обстановке ожидания;

— негативные события и нарушение ежедневного жизненного распорядка в целом;

— расхождение ценностей из-за отсутствия взаимопонимания и конфликтов;

— дефицит социальных навыков в новой социокультурной среде;

— недостаток социальной поддержки.

Как мы уже отмечали, существует еще один феномен, возникающий при «встрече» двух культур — это аккультурация. В контексте проведенных нами исследований, рассматривалась, в частности, проблема усвоения представителями различных социальных групп ценностей и установок западноевропейской и американской культуры, приспособления и усвоения поведенческих стратегий представителей данных культур, анализировалась вероятность создания достаточно сбалансированного и внутренне непротиворечивого альянса жизненных ценностей и норм, определяющих повседневное поведение членов современного российского общества.

В качестве примера, приведем результаты одного из исследований, которое мы проводили в 1997–99 гг. с целью изучения системы ценностей и жизненных целей у старшеклассников [3]. Данное исследование включало проведение кросскультурного сравнения жизненных целей и ценностных ориентаций московских и немецких школь-

ников различного социального статуса и пола. Полученные данные свидетельствуют о наличии определенных тенденций в выявленной системе целей и ценностей респондентов. Во-первых, была выявлена зависимость содержания изучаемых показателей от социального статуса и пола респондентов, во-вторых, были выявлены различия в зависимости от особенностей социо-культурной среды. Так, в частности, свыше 40 % российских юношей и 56 % немецких респондентов, из семей с высоким социальным статусом, считают «профессиональную деятельность», «возможность сделать карьеру» наиболее важной целью собственной жизни; девушки с таким же социальным статусом ставят «профессиональную деятельность» на второе место (на первом месте — «возможность создания крепкой семьи»). Интересным является тот факт, что у 15 % девушек из семей с низким социальным статусом «интересная работа» вообще не является доминирующей жизненной ценностью в отличие от создания семьи (45 %). Хотя у российских и немецких респондентов обоего пола (в конце 90-х годов) понятие «семья» имело различное смысловое наполнение — российские юноши и девушки под семьей понимали официально зарегистрированные отношения, тогда как 63 % молодых немцев и 58 % немецких юношей предпочитали жить с постоянным партнером, а не создавать семью в традиционном ее понимании.

Около 25 % российских юношей с высоким социальным статусом упоминали в качестве приоритетных жизненных ценностей «материальную обеспеченность», число юношей с низким социальным статусом и с подобными ценностными ориентациями составили около 65 %. Отношение русских девушек к этому вопросу выглядит следующим образом: 35 % девушек с низким социальным статусом и 5 % — с высоким социальным статусом считают «материальное благополучие» приоритетной жизненной ценностью. «Возможность высоких заработков» (материальная обеспеченность) привлекательна для 70 % немецких юношей и девушек.

Выявленные определенные различия в степени приоритетности некоторых ценностей, связанных с семьей и ее жизнеобеспечением, у российской и немецкой молодежи определяются тем, что в западноевропейской культуре в 80–90 гг. XX века произошло значительное изменение гендерных идеалов, в России подобный процесс в то время не приобрел широкого масштаба. Подобный факт, по всей видимости, связан со спецификой культурных традиций: России были более свой-

ственны патриархальные нравы и феминистское движение в это время не получило должной поддержки.

По сравнению с немецкой молодежью, российская молодежь 90-х годов отличалась некоторой инфантильностью, своеобразными представлениями о реальной жизни. Так, 35 % юношей и 15 % девушек с высоким социальным статусом не могут определиться с тем, что для них является главной целью в жизни; около 30 % молодежи этой категории полагаются на случай, способный предопределить судьбу. Следует отметить, что налицо некоторый разрыв между целями (идеалами) и способами их достижения. Немецкие юноши и девушки, напротив, адекватно оценивают возможность постановки и достижения жизненных целей: 78 % считают работу источником средств к существованию, 58 % — смыслом и регулятором жизни и около 20 % счастливы без работы.

Эти данные позволяют сделать вывод о том, что, несмотря на общую устойчивость ценностных ориентаций, в последние годы происходило постепенное смещение ценностных установок, которое было спровоцировано значимым изменением социально культурных условий в России.

Нам хотелось бы отметить, что различия между западноевропейской и российской культурой носят не столь выраженный характер, как с американской культурой. Подобные различия определяются особенностями содержания «индивидуалистических» и «коллективистских» культур (обществ), для которых характерны специфические Я-концепции, системы ценностей, поведенческих стратегий, норм и пр.

Приоритетной ценностью для индивидуалистического общества (в частности, американского) является стремление выделиться и самоутвердиться (Дж. Горер, 1964; Д. Рисман, 1950, Ф. Слейтор, 1970, Ф.Л.К. Хсю 1961, 1983). Нормативной задачей в этих культурах является сохранение независимости индивида как обособленной, самостоятельной личности [7].

Изучение ценностей американской культуры и своеобразия национального характера американцев берет свое начало с работы А. Торквилля «Демократия в Америке» (1830). В антропологии одно из первых исследований этого вопроса принадлежит Д. Горера (1948/1964), согласно которому американское общество базируется на отрицании европейского наследия, традиций, прежде всего английских, поскольку исторически американцы боролись за независимость от метрополии.

Работа Д. Рисмана (1950) содержит попытку описать психокультурный тип американца, основными чертами которого является «автономия личности», индивидуализм, личностная независимость, свобода развития способностей и возможность их применения. В исследовании Д. Рисмана получила отражение одна универсальная черта индустриальной культуры — «атомизированность» индивидов, анонимность технологического общества. В особенно ярко выраженной форме этот феномен, с точки зрения Д. Рисмана, получил распространение в США.

Иной подход к анализу ценностей американской культуры мы находим в исследованиях Ф.Л.К. Хсю (1960). Одной из важнейших черт, присущих американскому образу жизни, исследователь называет «... уверенность в себе, наиболее существенным психологическим выражением которой является страх перед зависимостью». Особое внимание Ф.Л.К. Хсю уделяет проблеме трансформации индивидуализма Западной Европы (особенно английского его варианта) в американскую «уверенность в себе». Отдавая должное принципам личной свободы и возможностям личностного и социального роста, автор, тем не менее, отмечает сверхавтономность индивидов, «атомизированность» американского общества, порождающую массу проблем как личностного, так и социального плана.

Итак, в индивидуалистическом обществе социо-культурная среда направлена на то, чтобы человек мог выразить себя, реализовать и актуализировать внутреннее «Я», добиться своих личных целей и внешней социальной успешности. Эти культурные задачи вырабатывались и отбирались на протяжении многовековой истории, способствуя независимости каждой личности. При таком независимом конструкте «Я» человек сосредоточивается на достижении личной (внешней) успешности.

Многие коллективистские культуры либо не допускают возможность явной обособленности личности, либо не приветствуют ее. Эти культуры делают акцент на том, что можно назвать «фундаментальной связанностью человеческих существ» [7]. Люди в этих культурах социализируются таким образом, чтобы адаптироваться к установленным отношениям или к группе, к которой они принадлежат, проявлять солидарность, эмпатию, выполнять и играть назначенные роли, а также принимать участие в совместной деятельности. Эти культурные задачи вырабатывались и отбирались на протяжении всего существования культуры, способствуя взаимной зависимости «Я» и других.

Таким образом, в коллективистских культурах ценности, самооценка, уровень притязаний личности могут заметно отличаться от тех, которые характерны для индивидуалистических культур. Эти конструкты прежде всего зависят от того, соответствуют ли они релевантным существующим межличностным отношениям.

Следовательно, можно констатировать наличие в индивидуалистической и коллективистской культурах различий в предпочтении определенных видов ценностей, становление которых происходит под воздействием многочисленных факторов: географического положения страны, общественного строя, уровня развития производительных сил на данный момент времени и пр. Причем данные ценности, в свою очередь, обосновывают нормы, ожидания и поведенческие стратегии в ходе взаимодействия между людьми, при выборе адаптационных стратегий в ситуации существенных изменений социокультурной среды.

Проведенный нами анализ различных моделей развития культуры, а также эмпирические данные собственных исследований по проблеме трансформации социальных и индивидуальных ценностей представителей различных социальных групп [3] позволяет утверждать следующее. Культура, вступающая в конкурентные отношения с другой культурой, также как и иерархия ценностей в конкретном социуме могут как подвергнуться частичной переработке, так и быть вытесненными в значительной степени.

Каждое общество производит выработку и соответствующую селекцию собственных ценностей. Хотя, по мнению некоторых исследователей [К. Гирц, Ван де Вийвер], существуют культурные универсалии, т. е. общие для различных обществ ценности и образы мышления. Но, вероятнее всего, любое современное общество, с одной стороны, обладая достаточной прозрачностью социокультурных границ, имеет общие для всех культур ценности, с другой стороны, сохраняя национальную самость, обладает специфическими, присущими только ему социальными ценностями.

Подобное положение открывает широкие возможности не только для проведения кросскультурных сравнений, но и позволяет осуществлять, с определенной степенью успешности и достоверности, научный прогноз дальнейшего развития социума и характер изменения социальных репрезентаций явлений, происходящих в нем. Хотя существует и более пессимистическая точка зрения, согласно которой не предоставляется возможным ответить утвердительно на вопрос

о том, изменяются ли традиционные ценности по истечению времени. По нашему мнению, с учетом всех упомянутых выше аспектов, можно ответить на данный вопрос скорее утвердительно, хотя процесс изменения неоднороден и может происходить по различным направлениям.

Таким образом, кросскультурные психологические исследования, осуществляющие определенный мониторинг изменений приоритетности социальных ценностей при существенно видоизмененных экономических и социальных условиях, могут предоставить интересную научно-практическую информацию, например, об уровне жизнеспособности общества.

В частности, в одном из исследований, посвященного выявлению степени влияния макросоциальных изменений в нашей стране на индивидуально-психологические и микросоциальные переменные, были получены любопытные эмпирические данные о стойкости одной из глобальных культурных ценностей современного общества — образовательных предпочтений [9].

Сходные результаты были получены в эмпирическом исследовании, проведенного под руководством автора этой статьи в 2006 г. и посвященного изучению специфике социальных представлений представителей различных социальных групп об успешности и успешном человеке. В результате ассоциативного эксперимента было выявлено 530 ассоциаций, полученные при опросе респондентов из разностатусных социальных групп, относительно понятия «успешность», на основании чего выделялись субъективные и объективные характеристики данного понятия. Приоритетное положение среди остальных ассоциативных представлений заняли такие объективные характеристики как: «деньги, материальная обеспеченность» (42 %), «образование» (37 %), «работа, карьера» (36 %). Около четверти респондентов понятие «успешность» связывают с такими параметрами как: «семья, дети» (22 %), «наличие определённых целей в жизни» (20 %), «высокая должность, власть, положение в обществе, престиж» (20 %).

С помощью методики репертуарных решеток Келли, анализировалось содержание семантического пространства понятия «успешность». В частности, было выявлено, что в семантическом пространстве образ «успешность» располагается в непосредственной близости от образа «образование», т. е. в быденном сознании представление об успешном человеке высоко коррелирует с фактором «имеет образование».

Анализ выделенных конструкторов позволяет констатировать, что в системе представлений респондентов об «успешном человеке» нашли

свое отражение качества, традиционно присущие российской ментальности, в частности, «добрый», «общительный», «веселый», «честный», «пьющий», «открытый», «мудрый». Вместе с тем, изменившаяся социально-экономическая ситуация в стране, появление новых форм деятельности стимулируют появление и развитие таких личностных свойств, которые помогают не только адаптироваться к изменившимся условиям, но и самореализоваться, в частности, в профессиональной сфере. На наш взгляд, такие качества, как «целеустремленный», «трудолюбивый», «ответственный», «уверенный», «аккуратный», «независимый», могут обеспечить человеку успешность в сфере профессиональной деятельности, которая в представлениях респондентов расценивается как один из ведущих параметров, необходимых для достижения, в целом, жизненного успеха. Ведь профессиональная деятельность — не только способ найти свое место в жизни, обрести независимость, обеспечить себя, но и основа для самоутверждения, самоуважения. Вместе с тем рыночная экономика, частная собственность, порождая достаточно жесткую конкуренцию, влияют на стиль поведения человека в новой среде. Поэтому, по мнению респондентов, для достижения жизненного успеха необходимы такие качества как «властность», «расчетливость», «хитрость», «упрямство».

Итак, как мы видим, выявленные конструкты отражают особенности представлений, сформировавшиеся в рамках определенной культуры. Общекультурное ментальное пространство, как совокупность значений, образов, символов общественного сознания присваивается конкретными субъектами, преломляется через их мировоззрение, приобретает тот или иной личностный смысл, задающий отношений субъекта к различным социальным явлениям и определяющий использование данного ментального пространства для категоризации событий.

Несмотря на прошедшие два десятилетия экономических и социокультурных изменений в нашей стране (которую можно отнести к коллективистским культурам), состояние системы социальных репрезентаций и ценностей членов общества во многом далеки от упорядоченности и структурированности. Безусловно, можно говорить о достижении определенной социально-психологической адаптивности к наличным условиям окружающей среды. Поясняя свою мысль, хотелось отметить, что схемы декодификации и интерпретации произошедших и происходящих непредвиденных (для основной части населения) изменений в нашем обществе в основном предоставляются различным социаль-

ным группам извне, как правило, через массированное информационное воздействия масс-медиа. И так, с одной стороны, предлагаемые средствами массовой информации и властными структурами интерпретационные схемы происходящего в обществе оказывают существенное воздействие на складывающуюся картину мира личности. С другой стороны, как показывают результаты наших исследований, подобные воздействия, во-первых, обладают различной суггестивной силой в различных социальных стратах (в частности, наиболее подвержена влиянию молодежь и «кастовые» профессиональные группы); во-вторых, присутствует неоднородность глубины изменений социальных репрезентаций и ценностей (в большей мере воздействию поддается периферийные области системы репрезентаций, а также структурные элементы, отвечающие за достижение качества адаптационных процессов личности в изменившейся внешней среде).

Как отмечал Г. Хакен (2003), и мы разделяем его точку зрения, в различных самоорганизующихся системах, например, экономике, сообществах животных, человеческом обществе можно обнаружить отдельные части, которые с помощью высокой степени кооперации могут продуцировать пространственные, временные или функциональные структуры. Далее Г. Хакен пишет: «Важно подчеркнуть, что эти структуры не навязаны извне, но организованы самой системой» [11, С. 107].

Таким образом, исследователь подчеркивает, что самым главным в устойчивом функционировании и конструктивном развитии тех или иных систем является способ самоорганизации, способность к выполнению определенных действий или функций, а не внешние воздействия. При этом, понятно, что подобная устойчивость, восходящее развитие и отсутствие негативного реагирования на какие-либо воздействия окружающей среды является понятием относительным, прогрессивные и регрессивные процессы в системе достаточно тесно переплетены.

Следует отметить, что легче всего коммуникативная передача социальных репрезентаций осуществляется в общностях, связанных едиными нормативными и понятийными системами, регулируемыми их профессиональную и повседневную жизнь.

Следовательно, социальные представления (репрезентации) является именно групповым продуктом, поскольку в социальной группе находится некая информация, обрастающая определённой смысловой нагрузкой для ее членов, которая и помогает понять смысл того, что человека окружает. Ради этого и происходит преобразование «необычного» в «обычное», причем такое конструирование реальности есть результат

усилий не индивида, а группы: она задает общее видение реальности, которое ориентирует действия ее членов. Данная точка зрения обосновывается в теории социальных представлений С. Московичи (1998).

Каждый индивид интегрирует и модифицирует социальную информацию, созданную культурой и отдельными социальными группами. На этом пути встречаются «посредники»: институты власти, средства массовой информации и пр., влияющие на «перевод» понятия в представление здравого смысла. Самым же важным фоном, на котором это происходит, является группа, ее опыт, система сложившихся ранее представлений. Следовательно, источником социального познания выступают общественные отношения. Они задают своеобразную «рамку» принятия социальной информации «идентификационную матрицу», объясняющую, как вписывается новая информация в когнитивную структуру каждого индивида.

В процессе жизни люди всегда встречаются с незнакомыми предметами, явлениями, сталкиваются с иными точками зрения и системами ценностей. Эти встречи обладают потенциальной возможностью разрушить сложившийся взгляд человека на, имеющуюся у него, картину мира. Поэтому существует потребность адаптироваться к новой информации, вписать ее в сложившуюся картину мира.

Конечно, в этом процессе информация большей частью редуцируется, некоторая вообще теряется, поэтому социальное представление может далеко отойти от действительного содержания предмета или явления и приобрести по выражению Г. М. Андреевой «своеобразную автономию». Тем не менее, информация такого рода нужна человеку, чтобы понять смысл окружающего мира, облегчить процесс коммуникации с другими людьми по поводу различных событий и для того, чтобы построить непротиворечивую картину мира и комфортные для себя взаимодействия с внешней средой.

Одну из важнейших характеристик и индивидуального и общественного сознания составляет его ценностный аспект, функционирование в нем значений и смыслов. Ценность социальной действительности заключается в ее относительности и отнесённости к субъекту, его целям, действиям и в самом общем смысле — к жизненным общественным позициям. Ценности выступают для индивида как определенные критерии оценки действительности, в частности, других людей, а также и самого себя. В то же время ценностные представления являются категориями, «при помощи которых человек обозначает те или иные явления мира» [1, 147]. Таким образом, ценности выступа-

ют основанием для осмысления и оценки человеком окружающих его социальных объектов и ситуаций, а, следовательно, основанием для познания и конструирования целостного образа социального мира. Индивид осознает мир через призму ценностей, т. е. ценности детерминируют процесс познания человеком социального мира.

Социальные ценности функционально выполняют определённые роли. Так, с одной стороны, они служат основой для формирования и сохранения в сознании людей установок, которые помогают человеку выразить свою точку зрения, занять определённую позицию, дать оценку. В этом процессе ценности являются своеобразным началом отсчета в личностной шкале оценок человеком объектов, людей, идей и ситуаций. Следовательно, восприятие и познание социальной реальности, преломляясь в сознании человека посредством сформированных ценностных ориентации, находит свое выражение в социальных представлениях о тех или иных объектах социальной реальности.

Одновременно, с другой стороны, ценности выступают в преобразованном виде как мотивы деятельности и поведения, ибо ориентация человека в мире и стремление к достижению определенных целей достаточно четко соотносится с ценностями, вошедшими в личностную структуру [8].

Для полноценного функционирования трансформирующегося общества необходимо создание таких социокультурных условий, таких адекватных «сильноресурсных» воздействий со стороны СМИ и властных структур, которые бы обеспечили успешную социально-психологическую адаптацию представителям различных социальных групп. При этом, крайне важно создавать систему социальных ценностей и возможности социальных репрезентаций, адекватных русской ментальности, т. к. неоспорима их приоритетная роль в адаптивных процессах к новой социокультурной среде.

Р. М. Шамионов

К вопросу об экологической социализации личности

Проблема экологической социализации личности в условиях меняющегося мира становится одной из наиболее значимых как с точки зрения усваиваемого содержания (установок, ценностей и пр. элементов), так и последовательного поведения по отношению к себе, другим и природе.

«Человек — существо планетарное», — перефразируя слова В. И. Вернадского, можно с определенностью сказать, что каждый человек является элементом глобальной системы, а стало быть, связан тончайшими нитями с живой и неживой природой. Сегодня, пожалуй, никто не сомневается в том, что существуют не только связи, но взаимосвязи человека с его творениями и объектами окружающей действительности. Однако в погоне за улучшением качества жизни, человечество немало способствовало и тому, что постепенно дает противоположный эффект — снижение этого качества. Поэтому проблемы качества жизни человека, во многом определяющие его психологическое и физическое здоровье, а также субъективного благополучия выдвигают на значимую позицию вопрос о становлении в процессе социализации установок, ценностей и, в целом, определенной позиции в отношении экологии и экологичности в широком смысле. Речь идет об экологии внешней и внутренней среды и об их взаимосвязях и взаимоопределении.

Критерии как внутренней, так и внешней экологии обеспечиваются общественной информацией; эффекты социализации личности не всегда однозначны с точки зрения общественных нормативов, однако, «экологичность» как критерий социализации, очевидно, определяется именно той частью глобальной социальной информации, которая представлена одновременно в содержании всех институтов. Вместе с тем, особую роль в этом процессе играет образовательная среда, в которой происходит формирование целостной картины мира и одновременно становление субъекта. Согласно В. И. Панову, осознание и принятие человеком ответственности за развитие самого себя, планеты и природы в целом означает, что человек становится экологическим субъектом, т. е. субъектом экологического процесса развития [1].

Обобщая рассмотрение подходов к понятию социализации личности, ранее мы сформулировали следующее, адекватное нашему пониманию определение. Социализация личности — сложный многоуровневый и многофункциональный процесс и результат вхождения человека в социальную среду, усвоения, использования и последующей трансляции социальной информации в виде установок, ценностей, социальных ролей, свойств личности, моделей поведения, реализующийся на основе смены детерминант и их отношений.

Сущность процесса социализации может состоять в ее двоякой направленности: субъект «избирательно *вводит в свою систему поведения* (курсив мой. — Р. Ш.) те шаблоны, которые санкционированы группой» [2], то есть усваивает ценности, установки, социальные роли

и т. д., и *транслирует* «социальную информацию» группы, взятой относительно того или иного института социализации, как следующим поколениям, так и самим институтам, которые меняются со временем, историей общества.

Вполне понятно, что ребенок, появившийся на свет, вовсе не нейтрален, он обладает предпосылками, эти врожденные особенности не всегда адекватны социальным ожиданиям, и социальные ожидания не всегда адекватны врожденным особенностям (полу, нервно-типологическим особенностям и пр.). Наиболее сложная проблема воспитания и социализации состоит, очевидно, в стремлении институтов социализации «построить» некую модель, тогда как ребенок уже есть субъект, способный по-разному реагировать на внешние воздействия и проявлять свою активность. «Стихийное воспитание» дает разные эффекты, в том числе и отсроченные, начинающие действовать достаточно поздно. Однако основным критерием «социализированности» необходимо считать социальную зрелость, качественные показатели которой неодинаковы на разных этапах социализации.

На основе системного подхода, методологии моделирования нами предложена структурно-функциональная модель, соответствующая результатам теоретического изучения системной организации социализации.

Нами выделяются функционально связанные составные части изучаемой системы, наличие которых предопределено результатами работ предшествующих авторов, теоретическими разработками данной проблемы и гипотезой исследования. Процесс социализации запускается механизмами побуждения, и реализуется за счет содержательных механизмов на основе взаимодействия человека с социумом (на уровне субъекта информация обрабатывается посредством когнитивного и эмоционально-волевого блоков). В процессе усвоения норм, традиций происходит постоянное пополнение социального содержания личности, что усиливает внутреннюю детерминацию личности. Отношения внешних и внутренних детерминант личности выражаются в ее удовлетворенности, которая выступает более зрелым побудительным механизмом, приводящим в действие содержательные механизмы, посредством которых осуществляется усвоение субинформации институтов. Активность реализуется на спонтанном, субъектном и личностном уровнях, объективирующих результаты социализации в деятельности, общении и самосознании; результаты

объективизации создают предпосылки для следующего уровня «запуска» процесса социализации.

Предлагая рассматривать экологическую социализацию в качестве отдельно взятой проблемы, мы стремимся к определению возможных механизмов формирования так называемого «экологического сознания» не только в процессе «целенаправленного ...» воспитания, но и его стихийных форм. Естественно, для того, чтобы «стихийное воспитание» дало позитивные эффекты в этом аспекте, необходимо, чтобы институты социализации (семья, система образования, политика, религия, СМИ и др.) в той или иной степени несли «экологические» ценности.

В результате наших исследований показано, что различные институты социализации неодинаково детерминируют становление ценностно-смысловых ориентации. Институты образуют структуру и выступают в комплексе, дополняя (взаимопроникая) друг друга и содержат общую подструктуру. Вместе с тем, они иерархизируются на уровне личности таким образом, что главенствующее значение имеют семья и профессиональная деятельность, затем учреждения образования, друзья, этнические и религиозные институты, далее — СМИ и политические институты, и, поскольку соответствие социальной информации этих инстанций внутренним инстанциям личности создает удовлетворенность собой, необходимо усилить ее экологическую составляющую, особенно на первых двух уровнях.

В зависимости от значения для жизнедеятельности индивида отдельные институты социализации приобретают особую доминанту, детерминирующую усвоение отдельных ценностей. Именно от качественного содержания транслируемого институтами и его соответствия актуальным потребностям индивида во многом зависит соотношение усваиваемых ценностей системе нормативных ценностей общества. Поскольку личность в процессе своей социализации выступает субъектом, возникает вопрос о доверии в отношении институтов и агентов социализации. Очевидно, он обостряется с обретением социальной зрелости, и это предъявляет определенные требования в первую очередь системе образования и всех ее субъектов.

Ценностная сфера личности достаточно многообразна, и это многообразие обусловлено разноплановостью существования человека. Различные виды деятельности и определяемая ими специфика отношений создают необходимость в представленности разных ценностей. Впрочем, в них могут быть представлены как одинаковые ценности, так

и различные, т. е. универсальные и специфичные. Так, система средовых, «житейских», политических, отношенческих и профессиональных ценностей, очевидно, имеют систему высших «диспозиций» и специфичных ценностных ориентации. Естественно речь не идет о какой-либо изоляции специфичных ценностей и данное различие очень условно; во всей совокупности они образуют систему, однако изучение специфичных ценностей позволяет, на наш взгляд, оценить особенности специфичных видов социализации. В данном случае мы, в частности, рассматриваем различные позиции формирования ценностных ориентаций в процессе экологической социализации личности.

Если учесть, что ориентация человека на определенные ценности возникает в результате их предварительной положительной оценки [3] и субъект проектирует в своем сознании или подсознании овладение ценностью, учитывая свои потребности и возможности, необходимо такое определение этих ценностей, которое было бы доступно любому человеку любого возраста. Однако многие так называемые экологические ценности сегодня «подаются» в аспекте эстетической ориентации, что явно недостаточно, а порой и недоступно. На наш взгляд, необходимо переориентировать примат эстетического аспекта на личностный, дефицитарный, этический и экономический. Поскольку декларируемые и реально определяющие поведение ценности не только не совпадают, а в ряде случаев и противоречат друг другу [4], совершенно недостаточно лишь провозглашение экологических ценностей на уровне институтов общества. Имеется насущная необходимость внедрения программ экологической грамотности, с одной стороны, и активизации личности, усиления субъектности, самостоятельности с другой. В последнем нуждается особенно провинция, т. к. недавние исследования учащейся молодёжи малых городов центральноевропейского региона России показали о сильных тенденциях усиления эгоистическо-собственнических устремлений в развитии; «психологической защиты», ориентацию на внешние факторы в решении личных проблем и удовлетворении потребностей [4].

Вместе с тем, сегодня обнаруживается все то же объектное отношение к природе и отсутствие рефлексии по поводу взаимосвязанности внешнего и внутреннего. Это, как подчеркивают исследователи, следствие картезианства — одной из философских основ современной цивилизации, исходным пунктом которой являлось представление о том, что человек есть субъект, а все вездесущее — объект, которым человек манипулирует.

Продолжая наши рассуждения о ценностных ориентациях, необходимо добавить и то, что в качестве внешних факторов в решении проблем, выступает общество, но никак не природа. Так, что в отношении природы, также имеется надежда, что именно общество рано или поздно займется и проблемами экологии. Однако, понимания многомерности субъектно-объектных связей, а также экологичности пока нет, впрочем, его нет и в научной среде. Вместе с тем, в обществе созрело сознание того, что экология является существенным фактором и качества жизни и субъективного благополучия. Пожалуй, именно в этом феномене внешняя и внутренняя экология по отношению к человеку столь явно сталкиваются. Структурные компоненты субъективного благополучия являются и индикатором внутренней экологичности обретаемой субинформации, и побудителем произвольной социализации в соответствующих сферах (экологической, житейской, социальной, профессиональной и др.). Очевидно, в зависимости от ведущей и значимой направленности на том или ином этапе социализации, наиболее сильной детерминантой субъективного благополучия, является удовлетворенность соответствующей сферой. Так, например, в подростковом возрасте таковой является удовлетворенность общением, отношениями, в юности — удовлетворенность собой, во взрослости — трудом, жизнью. Но, вместе с тем, актуализация этих сфер возможна и на любом этапе социализации, в зависимости от переоценки смысловых и ценностных оснований и смены детерминант. Удовлетворенность личности различными аспектами жизнедеятельности и самого себя, своего поведения в обществе регулирует и, так называемые, издержки социализации, того социально-типического поведения, которое либо противоречит личным интересам субъекта, либо интересам общества. Позитивные эффекты социализации обеспечивают личности наиболее полную самореализацию, в основе которой — формирующаяся система внутренних инстанций, уровни и качественная глубина которых обеспечиваются восходящей траекторией процесса социального становления личности.

В. Франкл утверждал, что реальной «причиной» поведения данного индивидуума является не причина, а субъективное основание. Этим субъективным основанием, в конечном итоге, и должно стать экологическое сознание личности, а не только деперсонализированного субъекта общества.

Таким образом, понимание объект-субъект-объектных отношений личности дает возможность адекватного определения механизмов

экологической социализации, в которой предполагается субъектность в отношении внутренней экологии (объект). Иначе говоря, доминанта на саморазвитие экологического сознания, позволяющая сформировать адекватное отношение к внешней среде, является основным фактором и механизмом улучшения качества жизни и усиления субъективного благополучия.

Смена ориентации на социум в решении экологических проблем на внутреннюю ориентацию возможна лишь при условии изменения основной парадигмы воспитания в широком смысле — с объектности на субъект-объектность индивида в жизненном пространстве. С другой стороны, обнаруживается необходимость своего рода «возврата» и к субъект-объектности человека с точки зрения первичного (природного) и вторичного (через его деяния в отношении природы и общества) эффектов влияния на физическое, социальное и духовное «Я» личности.

Необходимо учесть и то, что для позитивной оценки ценностей, необходимо понимание всех причинно-следственных связей между различными объектами природы и человека (его телесности и души), обеспечивающих экологическую обстановку. Иначе говоря, необходима система трансляции экологических ценностей в их тесной включенности в систему насущных потребностей индивида на всех возможных и обозримых уровнях их взаимосвязи и элементов жизнедеятельности, определяющих экологичность. Это говорит о том, что в системе образования (вспомним К. Д. Ушинского) нужно следовать «принципу природосообразности» во «внедрении» экологических ценностей — соотносительностью общественной субинформации с определенным уровнем личностного развития: от базовых потребностей индивида к потребностям развития и саморазвития.

Литература

Абульханова К.А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности). М., 1999.

Айзенк Г.Ю. Количество измерений личности: 16, 5 или 3? Критерии таксономической парадигмы // *Иностранная психология*. 1993. Т. 1. № 2. С. 9–23.

Александровский А.А. Стилевые и уровневые свойства интеллекта как факторы совладающего поведения: дисс. ... канд. психол. наук. М.: Институт психологии РАН. 2008. 148 с.

Андреева Г.М. Психология социального познания. М., 2000.

Андросенко М.Э. Новые социальные ценности и новые образовательные стратегии // Аналитический обзор научно-исследовательских работ Института «Открытое общество»: сб. материалов. М.: Открытое общество, 2000.

Барабаничиков В.А. Восприятие и событие. СПб.: Алетейя, 2002.

Барабаничиков В.А. (отв. ред.) Современная психофизика. М.: Институт психологии РАН, 2009.

Безменов И.В. Взаимосвязь социальной перцепции с когнитивными стилями студентов вузов: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М.: РГСУ, 2007. 21 с.

Бейтсон Г. Экология разума. М., 1998.

Бидни Д. Концепция культуры и некоторые ошибки ее изучения / Антология исследований культуры. СПб., 1997. С. 57–90.

Билз Л.Р. Аккультурация / Антология исследований культуры. СПб., 1997. С. 348–370.

Блейлер Е. Руководство по психиатрии. М. 1993.

Буравлева Н.А. Варианты психического развития детей и подростков с учетом их типологических особенностей, детерминированных специализацией полушарий мозга: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Томск: ТомГУ, 2004. 21 с.

Военная психология: методология, теория, практика: учеб.-метод. пособие. М., 1996. С. 178.

Войтенко Т.П. Познавательный стиль наблюдателя и особенности его работы со стимулами пороговой области // Психологические проблемы индивидуальности. Вып. II. Научные сообщения к семинару-совещанию молодых ученых. Ленинград. 14–17 мая 1984 г. М., 1984. С. 123–125.

Головина Е.В. Категория «уверенность в себе» как когнитивный конструкт личности // Исследования по когнитивной психологии / под ред. Е.А. Сергиенко. М.: Институт психологии РАН, 2004. С. 160–187.

Гришанов Л.К., Цуркан В.Д. Психолого-педагогические аспекты адаптации студентов к учебному процессу в вузе. Кишинев, 1990.

Гройсман А.Л. Медицинская психология. М.: Магистр, 1998.

Гусев А.Н. Психофизика сенсорных задач: системно-деятельностный анализ поведения человека в ситуации неопределенности. М.: МГУ, УМК «Психология», 2004.

Додонов Б.И. О системе «личность» // Вопросы психологии. 1985. № 5. С. 36–45.

Карловская Н.Н. Восприятие эмоций больными шизофренией в зависимости от согласованности информации вербального и невербального каналов общения // Журнал невропатологии и психиатрии им. Корсакова. 1986. № 8.

Карпов А.В. Структурно-функциональное строение профессиональной деятельности информационного характера: монография / А.В. Карпов, С.Л. Ленков. Тверь: ТГУ, 2006.

Корнилова Т.В. [и др.]. Когнитивный стиль и факторы принятия решения в ситуации неопределенности // Когнитивные стили. Тезисы научно-практического семинара / под ред. В.А. Колги. Таллин, 1986. С. 99–103.

Коцюбинский А. П., Скорик А. И., Аксенова И. О., Шейнина Н. С., Зайцев В. В. Шизофрения, уязвимость—диатез—стресс—заболевание. СПб.: Гиппократ+, 2004.

Критская В. П., Мелешко Т. К., Поляков Ю. Ф. Особенности нарушения познавательной деятельности у больных шизофренией. М.: Изд-во МГУ, 1991. 254 с.

Курек Н. С. Исследование эмоциональной сферы больных шизофренией на модели распознавания эмоций по невербальной экспрессии // Журнал невропатологии и психиатрии им. Корсакова. 1986. № 12. С. 160—161.

Курек Н. С. Психологическое исследование когнитивного аспекта эмоциональных процессов у больных шизофренией // Журнал невропатологии и психиатрии им. Корсакова. 1988. № 7. С. 69—73.

Леонов Н. И. Конфликтология. М., 2002.

Леонов Н. И. Онтологическая сущность конфликтов // Ярославский психологический вестник. Вып. 4. М.—Ярославль: Изд. РПО. 2001. С. 67—72.

Лисовский В. Т., Дмитриев А. В. Личность студента. Л.: ЛГУ, 1974.

Мацумото Д. Психология и культура. СПб., 2002.

Миракян А. И. Контуры трансцендентальной психологии (кн. 1). М.: Институт психологии РАН, 1999.

Миракян А. И. Контуры трансцендентальной психологии. М., 1995.

Миракян А. И. Психология пространственного восприятия. Ереван, 1990.

Морсанова В. И. Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека // Психологический журнал. 2002. Т. 23. № 6. С. 5—17.

Небылицын В. Д. Избранные психологические труды / под ред. Б. Ф. Ломова. М., 1990.

Небылицын В. Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий. М., 1976.

Носуленко В. Н. Воспринимаемое качество как инструмент психофизического исследования // Психофизика сегодня. М.: Изд-во ИП РАН, 2007. С. 75—89.

Носуленко В. Н. Пространство—время в слуховом восприятии // Психологический журнал. 1989. № 2. С. 22—32.

Носуленко В. Н. «Экологизация» психоакустического исследования: основные направления // Проблемы экологической психоакустики. М.: ИП РАН, 1991. С. 8—27.

Носуленко В. Н. Психология слухового восприятия. М.: Наука, 1988.

Носуленко В. Н. Психофизика восприятия естественной среды: дис. ... докт. психол. наук. М.: ИП РАН, 2004.

Носуленко В. Н. Психофизика восприятия естественной среды: Проблема воспринимаемого качества. М.: Изд-во ИП РАН, 2007.

Носуленко В. Н. Психофизика восприятия естественной среды: смена парадигмы экспериментального исследования // Эпистемология & Философия науки. 2006. Том VII. № 1. С. 89—92.

Носуленко В. Н. Психофизика сложного сигнала: проблемы и перспективы // Психологический журнал. 1985. № 2. С. 73—85.

Носуленко В. Н. Системный подход в исследовании слухового восприятия // Психологический журнал. 1986. № 5. С. 26–36.

Овсянникова В.В. Когнитивные стратегии распознавания эмоциональных состояний // Сибирский психологический журнал. 2007 а. № 25. С. 40–46.

Овсянникова В.В. Роль когнитивных факторов в распознавании эмоциональных состояний. Автореф. дисс. ... канд. псих. наук. М., 2007 б. 26 с.

Орлова Е.А. К исследованию имиджа руководителя // Имиджология-2005: Феноменология, теория, практика / под ред. Е. А. Петровой. М.: РИЦ АИМ, 2005.

Павлов И.П. Полное собрание сочинений. М.; Л., 1951. Т. 3. Кн. 2.

Палей А.И. Модальностная структура эмоциональности и когнитивный стиль // Вопросы психологии, 1982. № 1. С. 118–126.

Панов В.И. Непосредственно-чувственный уровень восприятия движения и стабильности объектов // Вопросы психологии. 1998а. № 2. С. 82–107.

Панов В.И. Экологическая психология: опыт построения методологии. М.: Наука, 2004.

Петренко В.Ф. Основы психосемантики. 2-е изд., доп. СПб.: Питер, 2005. С. 96.

Подольск Я.В. Личность и коллектив: психология военного управления. М., 1989. С. 248–249.

Прохоров А.О. Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности. М.: ПЕР СЭ, 2005. С. 118.

Психология индивидуального и группового субъекта / под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой. М.: ПЕР СЭ, 2002. 368 с.

Розенберг Р.Л. Динамика ценностей и интересов в модернизирующемся обществе. М., 1995.

Русалов В.М. Темперамент // Психология XXI века: учебник для вузов / Под ред. В.Н. Дружинина. М., 2003. С. 585–599.

Свиридов Н.А. Социальная адаптация личности в коллективе // Социологические исследования. 1988. № 3. С. 44–46.

Селиванов В.В. Когнитивный стиль в процессе мышления // Психол. журнал. 1989. № 4. Т. 10. С. 104–112.

Селиванов В.В. Мышление в личностном развитии субъекта: дисс. ... докт. психол. наук. Смоленск: СмолГУ, 2001. 382 с.

Смирнов А.А., Живаев Н.Г. Адаптация студентов и образ вуза. Монография Ярославль: Яросл. гос. ун-т, 2010.

Сухарева Е.П. Модель имиджа руководителя образовательного учреждения / Имиджология-2006: актуальные проблемы социального имиджмейкинга / под ред. Е.А. Петровой. М.: РИЦ АИМ, 2006.

Теплов Б.М. Избранные труды. М., 1985. Т.2.

Уточкин И.С. Психологические механизмы решения задачи по обнаружению сигнала: Дис. ... канд. психол. наук. М.: МГУ, 2006. 166 с.

Фуллер Торри Э. Шизофрения. СПб.: Питер, 1997.

Хакен Г. Синергетика как мост между естественными и социальными науками // Синергетическая парадигма. М., 2003.

Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. СПб., 2004.

Холодная М.А. Когнитивные стили: парадигма «других» интеллектуальных способностей // Стиль человека: психологический анализ / под ред. А.В. Либины. М.: Смысл, 1998. С. 52–63.

Цуканова Е.В. Деструктивные параметры взаимодействия в ситуации временного дефицита // Психологические исследования общения. М.: Наука. 1985.

Чернова Э.Г. Специфика ценностных ориентаций современной учащейся молодежи малых городов Центрально-Европейского региона России // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. 2004. № 1. С. 75–82.

Шибутани Т. Социальная психология. Ростов н/Д, 2002.

Шипилов А.И. Разрешение конфликтов между военнослужащими: учеб. пособие. М., 1999. С. 87.

Шкуратова И.П. Исследование особенностей общения в связи с когнитивным стилем личности: дис. ... канд. психол. наук. Л., 1983. 194 с.

Шкуратова И.П. Когнитивный стиль и общение. Ростов н/Д: Ростовский педагогический университет, 1994. 156 с.

Щербакова Н.П., Хломов Д.Н., Елигулашвили Е.И. Изменение перцептивных компонентов общения при шизофрении // Экспериментально-психологические исследования патологии психической деятельности при шизофрении. М., 1982. С. 45–57.

Ядов В.А., Оберемко О.А. Общетеоретические подходы к анализу социального развития и социальных изменений // Социальные трансформации в России: теории, практики, сравнительный анализ. М., 2005.

Bateson G. [et al.]. Toward a theory of schizophrenia // Behavioral science. 1956. Vol. 1. P. 251–264.

Bateson G., Ruesch F. Communication, the social matrix of psychiatry. N.Y., 1995.

Butler P.D., Silverstein S.M., Dakin S.C. Visual Perception and Its Impairment in Schizophrenia // Biological Psychiatry. 2008 July 1; 64(1): 40–47.

Cameron N. Reasoning regression and communication in schizophrenia // Psychological monographs. 1938. Vol. 50, № 1. P. 391–397.

Dworkin R.H., Bernstein M.A., Kaplansky L.M. et al. Social Competence and Positive and Negative Symptoms: A longitudinal Study of Children and Adolescent Risk for Schizophrenia and Affective Disorder // American Journal of Psychiatry. 1991. Vol. 148. P. 1182–1188.

Elliot A.R. Foreign Language Phonology: Field Independence, Attitude and the Success of Formal Instruction in Spanish Pronunciation // Modern Language Journal. 1995. 79. P. 530–543.

Ellis R. Understanding Second Language Acquisition. Oxford, 1985. P. 115.

Gardner R.W. [et al.]. Cognitive control. A study of individual consistencies in cognitive behavior // Psychological Issues. V. 1. № 4. Monograph 4. N.Y., 1959. P. 1–117.

Gardner R.W., Jackson D.N., Messick S.J. Personality organization in cognitive controls and intellectual abilities. Psychological Issues. Monograph 8. 1960. Vol. 2. № 4.

Mueser K.T., Doonan R., Penn D.L. [et al.]. Emotion Recognition and Social Competence in Chronic Schizophrenia // Journal of Abnormal Psychology. 1996. Vol. 105. P. 271–275.

Pithers R.T. Cognitive Learning Style: A Review of the Field Dependent – Field Independent Approach // Journal of Vocational Education and Training. 2002. Vol. 54. № 1. P. 117–132.

Riding R.J., Cheema I. Cognitive Styles: An Overview and Integration // Educat. Psychology/ 1991. Vol. 11. P. 193–215.

Salmani-Nodoushan M.A. Field Dependence // Independence and Iranian EFL Learner's Performance on Communicative Tests. Tehran, 2002.

Sorkin A., Weinshall.D., Peled A. The distortion of reality perception in schizophrenia patients, as measured in Virtual Reality // Proc: 16th Annual Medicine Meets Virtual Reality (MMVR), 2008.

Stokols D. Environmental Psychology //Annual Review of Psychology. 1978. Vol. 29. P. 258.

Witkin H.A. Psychological differentiation and forms of pathology // J. of Abnormal Psychology. 1965. Vol. 70. P. 317–336.

Witkin H.A., Goodenough D.R. Cognitive styles: Essence and Origins. Field dependence and field independence. N.Y., 1982.

Witkin H.A., Goodenough D.R. Field Dependence and Interpersonal Behavior // Psychol. Bulletin. 1977. Vol. 84. P. 661–689.

Wolwer W. [et al.]. Facial affect recognition in schizophrenia: state/trait-characteristic and clinical correlates // Schizophrenia Research. 2000. Vol. 41. № 1. P. 145–153.

Zhang L.F. Field-Dependence/Independence: Cognitive Style Or Perceptual Ability? – Validating Against Thinking Styles and Academic Achievement // Personality and Individual Differences. 2004. Vol. 37. P. 1295–1311.

Наши авторы

Алешина Н. А., аспирантка кафедры психологии развития и образования, психолого-педагогического факультета РГПУ им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург).

Андросенко М. Э. научные звания, место работы

Астахов Д. А. Российский университет дружбы народов, Москва.

Баева И. А. д.псих.н., член-корр. РАО, профессор кафедры психологии развития и образования психолого-педагогического факультета РГПУ им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург).

Бузмакова А. В., аспирантка, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова.

Виноградов П. Н., к.псих.н., заместитель декана, доцент кафедры психологии развития и образования психолого-педагогического факультета РГПУ им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург).

Гагарин А. В., д.пед.н., проф., в.н.с. лаборатории экопсихологии развития УРАО «Психологический институт» (Москва).

Григорьева М. В., д.псих.н., доцент кафедры психологии образования Педагогического института Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского.

Гужва Е. А., студентка Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова.

Егорова Т. Е., д.псих.н., проф. Волго-Вятской академии госслужащих (Нижний Новгород).

Ермаков Д. С., д.пед.н., профессор, зав. кафедрой математических и естественнонаучных дисциплин, Новомосковский филиал Университета Российской академии образования (Новомосковск Тульской обл.).

Ефимова И. А., аспирантка кафедры психологии развития и образования, психолого-педагогического факультета РГПУ им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург).

Живаев Н. Г., к.псих.н., ассистент кафедр психологии и педагогической психологии факультета психологии, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова.

Карпушина Л. В., к.псих.н., доцент, Самарская гуманитарная академия.

Кашапов А. С., аспирант, м.н.с. Управления научных инноваций Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова.

Кириллов П. Н., Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург).

Кодесс П. Б., к.псих.н., с.н.с. лаборатории экопсихологии развития УРАО «Психологический институт» (Москва).

Лазебная Е. О., к.псих.н., с.н.с., руководитель группы по изучению посттравматической стрессовой адаптации и психологических механизмов преодоления последствий переживания военного травматического

стресса Института психологии РАН, специалист по посттравматическим стрессовым расстройствам (ПТСР) (Москва).

Лидская Э. В., м.н.с. лаборатории экопсихологии развития УРАО «Психологический институт» (Москва).

Мазилев В. А., д.псих.н., проф., зав. кафедрой общей и социальной психологии Ярославского государственного педагогического университета.

Марютина Т. М., д.псих.н., проф., в.н.с. лаборатории экопсихологии развития УРАО «Психологический институт» (Москва).

Мдивани М. О., к.псих.н., в.н.с. лаборатории экопсихологии развития УРАО «Психологический институт» (Москва).

Мусликова М. Р., аспирантка, Самарская гуманитарная академия.

Новиков С. О., Российский университет дружбы народов (Москва).

Носкова Т. Н., д.псих.н., проф., директор Института образовательных технологий, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург).

Панов В. И., зав.лабораторией экопсихологии развития УРАО «Психологический институт», д.псих.н., проф., член-корр. РАО (Москва).

Пошехонова Ю. В., к.псих.н., доцент, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова.

Сараева Н. М., к.псих.н., проф., зав. лабораторией региональных исследований психики Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского (Чита).

Селезнева М. В., соискатель лаборатории экопсихологии развития УРАО «Психологический институт», преподаватель кафедры русского и иностранных языков, Рязанское высшее воздушно-десантное командное училище им. генерала армии В. Ф. Маргелова (Рязань).

Семяшкин А. А., аспирант, Московский государственный гуманитарный университет им. М. А. Шолохова.

Фокин А. И., Российская академия госслужащих при Президенте РФ (Москва).

Хисамбеев Ш. Р., к.псих.н., с.н.с. лаборатории экопсихологии развития УРАО «Психологический институт» (Москва).

Чердымова Е. И., к.псих.н., доцент кафедра социологии социальной сферы и демографии, Самарский государственный университет.

Шамионов Р. М., д.псих.н., проф., зав.кафедрой психологии образования Педагогического института Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского.

Яркин П. А., Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург).

Содержание

Предисловие от редактора	3
В. И. Панов. Экологическая психология, экопсихология развития, экопсихологические взаимодействия	6
Литература	23
 —— Глава 1. Экопсихологические аспекты взаимодействия человека с природной средой: методология, теория, практика _____	
Д. С. Ермаков. Экологическая психология в контексте устойчивого развития.....	25
В. А. Мазилев. Экологическая психология как одно из методологически новых направлений в психологии.....	35
Т. Е. Егорова. Экопсихологический подход к определению сущности и условий становления психологической культуры в обществе.....	47
Е. О. Лазебная. Адаптация человека в жизненной среде: эволюционно-генетический подход к исследованию	56
Н. А. Алешина, П. Н. Виноградов. Объекты экологического риска и особенности их восприятия подростками.....	68
Н. М. Сараева. Психологический статус детского населения Забайкальского края как характеристика системы «человек—жизненная среда»	83
В. И. Панов, М. О. Мдивани, Э. В. Лидская, Ш. Р. Хисамбеев. Методика и результаты исследования иерархии экологических угроз в сознании разных возрастных групп жителей крупных городов России	101
П. Н. Виноградов, И. А. Ефимова. Категория «экологическая установка» в системе понятий экологической психологии.....	117
П. Н. Кириллов, П. А. Яркин. Детская экологическая сказка как отражение коллективного экологического сознания.....	124
Е. И. Чердымова. Экологическое сознание дошкольников: анализ состояния.....	137
Литература	147

Глава 2. Экологический подход в психологии образовательной среды

И. А. Баева. Теоретические и методологические основы исследования психологической безопасности образовательной среды.....	161
М. В. Григорьева. Экологичность психологической структуры взаимодействий в школьной образовательной среде	174
Т. Н. Носкова. Современная информационная среда как средство саморазвития студента в образовательной деятельности	181
Литература	189

Глава 3. Экопсихологические взаимодействия в системах «человек—социальная среда»

Э. В. Лидская. Экопсихологические взаимодействия в социальном развитии детей раннего возраста	191
А. В. Гагарин, А. И. Фокин, С. О. Новиков, Д. А. Астахов. Развитие экологической компетентности личности в условиях экопсихологических взаимодействий будущих специалистов (некоторые результаты теоретического и эмпирического исследования)	202
М. В. Селезнева. Методологический анализ: общение, коммуникация, взаимодействие в образовательной среде	227
П. Б. Кодесс. Экопсихологические взаимодействия с профессиональной средой (на примере социономических профессий).....	236
М. В. Аборина. Индивидуально-психологические особенности менеджеров в зависимости от типа взаимодействия с клиентом	248
М. Р. Мусликова, Л. В. Карпушина. Влияние социально-психологических характеристик супругов на уровень удовлетворенности браком	261
Литература	274

Глава 4. Восприятие, личность, окружающая среда

Т. М. Марютина. Особенности восприятия эмоционально окрашенных ситуаций у лиц, больных шизофренией	280
---	-----

А. С. Кашапов. Образная сфера конфликтоустойчивости личности студента в процессе вузовской адаптации.....	301
Ю. В. Пошехонова, А. В. Бузмакова. Исследование когнитивных детерминант поведения в конфликте военнослужащих по призыву.....	311
Е. А. Гужва, Н. Г. Живаев. Профессиональный образ женщины-руководителя	322
А. А. Семяшкин. Когнитивные стили и индивидуально-личностные особенности	329
М. Э. Андросенко. Динамика социальных ценностей и репрезентаций как механизм социально-психологической адаптации личности в новой социокультурной среде	341
Р. М. Шамянов. К вопросу об экологической социализации личности	355
Литература	361
Наши авторы	367

ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ–2:
к 15-летию лаборатории экопсихологии развития

Корректор ???
Оригинал-макет *С.В. Кассина*
Дизайн обложки ???

Подписано в печать 22.11.2010. Формат 60x84/16
Бумага офсетная. Печать офсетная. Усл.-печ. л. 23,25
Тираж 500 экз. Заказ № 1879

Издательство «Нестор-История»
197110, СПб., Петрозаводская ул., д. 7
Тел.: (812)235-15-86
e-mail: nestor_historia@list.ru
www.rossica.su

Отпечатано в типографии «Нестор-История»
198095, СПб., ул. Розенштейна, д. 21
Тел.: (812)622-01-23