

ПЕРМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

**ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ – 5**  
СБОРНИК НАУЧНЫХ СТАТЕЙ

Редакторы-составители: С.Ю. Жданова, М.О. Мдивани, В.И. Панов

Пермь 2018 г.

Рецензенты:

*И.В. Дубровина*, доктор психологических наук, профессор, профессор ПИ РАО, член-корреспондент (академик) РАО, главный научный сотрудник лаборатории научных основ детской практической психологии Психологического института РАО, профессор кафедры педагогической психологии факультета образования Московского государственного психолого-педагогического университета, член Президиума Федерации психологов образования России, Москва.

*Б.А. Вяткин*, доктор психол. наук, профессор, член-корреспондент РАО, заслуженный деятель науки РФ, Институт психологии Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета, Пермь.

*М.В. Григорьева*, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогической психологии и психодиагностики, Саратовский национальный исследовательский государственный университет, Саратов

**Э 40 Экопсихологические исследования – 5:** сборник научных статей. / Редакторы-составители: С.Ю. Жданова, М.О. Мдивани, В.И. Панов. – Пермь: ОТ и ДО, 2018. – 408 с.

В сборнике представлены научные статьи участников 8-й Российской конференции по экологической психологии (28–29 сентября 2018 г., Пермь), посвященной обсуждению современного состояния и перспектив эколого-психологических исследований в контексте Стратегии устойчивого развития, принятой Организацией Объединенных Наций (1992), и Стратегии в области образования в интересах устойчивого развития (2005). Решение экологических проблем неизбежно требует изменения антропоцентрического отношения человека к природной и социальной среде, к природе самого человека. Требуется изменение экологического сознания и культуры современного человека, типов и методов субъект-средовых взаимодействий.

The collection of articles includes scientific works of the 8th Russian Conference on Environmental Psychology (September 28-29, 2018, Perm) participants. The conference is dedicated to discussing the current state and prospects of environmental and psychological research in the context of the United Nations Sustainable Development Strategy (1992) and the Education for Sustainable Development Strategy (2005). Environmental problems and its' solution inevitably requires a change in the anthropocentric relationship of man to the natural and social environment, to the nature of man himself. It is necessary to change the ecological consciousness and culture of modern man, the types and methods of subject-environment interactions.

Сборник подготовлен и опубликован при финансовой поддержке РФФИ проект № 18-013-20053-ОГН-Г

Социальные партнеры:

Российская академия образования

Лаборатория экопсихологии развития и психодидактики ФГБНУ «Психологический институт РАО»

Секция «Экологическая психология» Российского психологического общества

ISBN 978-4367-0223-0

# СТРАТЕГИЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ И ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

(Вместо предисловия)

Панов В. И., *Москва, Россия*

## STRATEGY FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT AND ENVIRONMENTAL PSYCHOLOGY

(Instead of a preface)

Panov V. I., *Moscow, Russia*

Одной из важнейших проблем человечества в настоящее время является преодоление глобального экологического кризиса. Озабоченность мирового сообщества глобальными экологическими проблемами выразилась в том, что Организацией Объединенных Наций в 1992 г. на саммите в Рио-де-Жанейро была принята Декларация по охране окружающей среды и развитию предложена программа действий, которая затем получила название Стратегии или Концепции устойчивого развития (Sustainable Development) и которая одобрена представителями большинства стран мира, включая Россию [13].

В 2005 г. Европейская экономическая комиссия ООН приняла Стратегию в области образования в интересах устойчивого развития, суть которой, состоит в том, чтобы перейти от простой передачи знаний и навыков, необходимых для существования в современном обществе, к готовности действовать и жить в быстро меняющихся условиях, участвовать в планировании социального развития, учиться предвидеть последствия предпринимаемых действий, в том числе и возможные последствия в сфере устойчивости природных экосистем и социальных структур. Указом Президента РФ В. В. Путина прошедший 2017 г. был объявлен Годом экологии в Российской Федерации.

При этом необходимо отметить, что идеи устойчивого развития человеческого общества и природы имеют значительно более широкий контекст, чем «прямое» решение только экологических проблем, связанных с реализацией Стратегии устойчивого развития. Напомню, что первый ее принцип гласит: «Забота о людях занимает центральное место в усилиях по обеспечению устойчивого развития», поскольку «Они имеют право на здоровую и плодотворную жизнь в гармонии с природой». Забота о людях конечно же предполагает заботу о сохранении среды обитания, но при этом должно быть обращено особое внимание на заботу о природе самого человека как явления биологического, соци-

ального, духовного и психологического, а значит – и на экологичность социальной среды в разных ее формах: семья, обучение, СМИ и интернет, трудовая деятельность и культурное наследие и т. п.

Как ни странно, но несмотря на объявление 2017 года годом экологии в России, складывается впечатление, что для российского общественного сознания характерно смутное представление о том, что такое Стратегия устойчивого развития. В лучшем случае ее отождествляют с необходимостью природоохранных действий по сохранению окружающей природной среды, хотя узкие специалисты знают, что речь должна идти о сохранении не только природной, но социо-культурной среды.

В действительности главная идея и необходимость Стратегии устойчивого развития заключается в осознании того, что современная человеческая цивилизация стремительно движется по многоканальному пути самоуничтожения. Почему я применил термин «многоканальному пути»? – потому что речь идет не только о спасении планеты как экосистемы и как среды обитания человечества. Речь идет о сохранении человечества как биологического вида, как явления природы, ибо самоуничтожение человечества происходит по сути на всех уровнях его жизнедеятельности и бытия:

- на биологическом уровне – в виде тенденции к нарушению естественного генофонда человечества, которое вызывается, помимо экологически неблагоприятных факторов природной среды, массовым распространением наркотиков и алкоголизации, засилием гено-модифицированных продуктов питания и экспериментами с биологическими формами оружия;

- на экономическом уровне – в виде растущей пропасти между высоко обеспеченными слоями населения и беднейшими слоями населения как в развитых странах, так и в странах развивающихся;

- на социальном уровне – стрессогенностью социальной среды: от агрессии и насилия в семье и школе до межэтнической и межгосударственной агрессии;

- на международном уровне в виде глобальной гонки вооружений, с постоянной угрозой перехода локальных военных конфликтов в третью мировую войну с применением ядерного и других видов оружия массового уничтожения;

- на культурном уровне – культивированием потребительского отношения к человеку и природной среде, уничтожением разнообразия культурного наследия, пропагандой насилия во всех его формах, приводящая к обесцениванию духовных ценностей человечества;

- на образовательном уровне – несоответствием технологий обучения собственной природе развития человека, что проявляется в разных формах дидактогении. При этом в нашей стране общее содержание образования по-прежнему ориентировано на экономическую, а не на экологическую парадигму развития человеческой цивилизации [12].

Несмотря на прогрессивность и актуальность Стратегии устойчивого развития, нетрудно заметить, что ее Стратегический принцип решения экономических, социальных и экологических проблем имеет в своей основе ту же антропоцентрическую позицию, которая и привела к глобальному социальному неравенству и экологическому кризису – обеспечить удовлетворение потребностей людей!

Поэтому неудивительно, что при подведении 20-летних итогов Концепции устойчивого развития, получившее название «РИО+20», при всех красивых и действительно социально и экономически важных фразах суть этих итогов можно выразить старой поговоркой «а воз и ныне там». Прочитую только две позиции из документов «РИО+20» [14]:

«Мы признаем, что с 1992 года прогресс, достигнутый на отдельных направлениях, был незначительным и что в процессе интеграции указанных трех составляющих устойчивого развития пришлось столкнуться с трудностями, которые еще более обострились в результате финансового, экономического, продовольственного и энергетического кризисов, поставивших под угрозу достижение всеми странами, особенно развивающимися, целей в области устойчивого развития. В этой связи чрезвычайно важно, чтобы мы не свернули с избранного пути и продолжали выполнять задачи, поставленные перед нами в итоговом документе Конференции Организации Объединенных Наций по окружающей среде и развитию. ...

Мы признаем, что планета Земля и ее экосистемы – это наш дом и что выражение «Мать-Земля» широко распространено в ряде стран и регионов, и отмечаем, что ряд стран признают права природы в контексте поощрения устойчивого развития. Мы убеждены в том, что для обеспечения правильного баланса между экономическими, социальными и экологическими потребностями нынешнего и будущих поколений необходимо постараться достичь гармонии с природой.»

С психологической точки зрения важно отметить, что причина такого неутешительного заявления имеет не только политические и экономические факторы. Не менее важными являются психологические условия и факторы реализации Стратегии

устойчивого развития. Дело в том, что поиск решения экологических проблем строится в общественном сознании с помощью той же логики, которая привела к их возникновению и, значит, в экологическом отношении уже скомпрометировала себя. Согласно этой логике, если Человек своим неразумным воздействием нарушил Природу (или равновесие с ней), то он же своими воздействиями на Природу должен ее вновь восстановить. Поэтому возникает вопрос: Где гарантия того, что Человек, стараясь восстановить равновесие между собой и Природой, вновь его не нарушит, но уже в «другую» сторону? Ведь СПОСОБ мышления по своей сути остался тем же – Человек по-прежнему ПРОТИВОСТОИТ Природе как предмету своих действий и объекту своих размышлений. Даже в том случае, когда целью своих действий он имеет «сохранение природы для последующих поколений». В соответствии с таким способом мышления, в качестве логической основы для постановки и осмысления взаимоотношения между Человеком и Природой как проблемы экологического сознания используются отношения «объект(Человек)-объект(Природа)» и «субъект(Человек)-объект(Природа)».

Чтобы в результате благих намерений по сохранению природы «маятник» экологического кризиса не качнулся бы в другую сторону, необходимо, чтобы Человек изменил свое понимание взаимоотношения между Природой и Человеком, т.е. изменил свой способ мышления и, соответственно, свое сознание. Однако такое возможно только в том случае, если Человек обладает (по своей природе) способностью к самоизменению. Иными словами, если он является таким же носителем общеприродных закономерностей саморазвития (или самоосуществления), как и сама Природа, включая планету как природное явление (форму природного бытия).

Такое понимание Человека и его взаимоотношения с Природой коренным образом меняет экологическую парадигму. Действительно, в этом случае Человек и Природа уже не противопоставляются друг другу как разделенные сущности, выраженные в виде компонентов отношений «объект – объект» или «субъект – объект». Напротив, Человек исходно рассматривается как такая активно действующая, саморазвивающаяся часть Природы, которая реализует в своем самоосуществлении общие (универсальные) закономерности, обеспечивающие самоосуществление Природы в целом. Тогда Человек как субъект уже не противостоит Природе как объекту. Напротив, он

становится субъектом развития Природы и себя самого как одной из ее форм (природных форм бытия).

Поэтому, с психологической точки зрения корни проблемы экологического кризиса значительно глубже и серьезнее. Их следует искать в психологических закономерностях формирования восприятия, мышления, сознания и поведения человека в разных ситуациях его взаимодействий с окружающей средой – средой природной (естественной) и антропогенной), средой образовательной и профессиональной.

Учитывая полувековой опыт экологических дискуссий и исследований, а также опыт экологического просвещения и образования следует признать, что проблемы экологического сознания и экологической ответственности далеко не новые. Что же привносит нового в эти проблемы появление Стратегии устойчивого развития? Какими особенностями должно обладать экологическое мышление и сознание специалиста (от рабочего до бизнесмена и политического деятеля), чтобы его действия и решения в ситуациях экологического риска работали бы в контексте этой Концепции? Каким образом ее появление меняет (или не меняет) наше понимание экологической ответственности?

Все эти психологические и педагогические аспекты Стратегии устойчивого развития показывают значимость и необходимость совместного обсуждения особенностей развития и поведения человека в разных ситуациях взаимодействий с окружающей средой, а также обмена опытом на федеральном и региональном уровнях.

В этом отношении Пермский регион представляет собой хороший пример сочетания научно-психологических, образовательных и эколого-практических усилий по проведению эколого-ориентированных и психолого-педагогических мероприятий разного уровня, направленных на обеспечение благоприятного экологического статуса окружающей среды (как природной, так и социальной) в Пермском крае. Приведу только два примера.

Первый – это уникальный геологический памятник Кунгурская ледяная пещера, и заповедник «Предуралье», который одновременно является учебно-научной базой Пермского государственного национального исследовательского университета.

Второй пример – это то, что именно здесь Еленой Алексеевной Стерлиговой, сотрудником этого университета, разработано одно из первых учебных пособий по экологической психологии [15].

Все это говорит о том, что не случайно 8-я Российская конференция по экологической психологии была проведена по инициативе и на базе Пермского государственного национального исследовательского университета.

В предлагаемом сборнике представлены научные статьи участников 8-й Российской конференции по экологической психологии (28–29 сентября 2018 г., Пермь). Это первая конференция по экологической психологии, которая проводится на базе Пермского государственного национального исследовательского университета, в отличие от предыдущих, которые традиционно проводились в Москве на базе Психологического института РАО.

Поэтому следует начать с небольшой исторической справки: почему и когда мы начали проводить конференции по экологической психологии.

В 1992 г. в Психологическом институте РАО была открыта Лаборатория экологической психологии (рук. Г. А. Ковалев). В том же году в Российской академии образования на базе Центра комплексного формирования личности (дир. В. П. Лебедева) была начата научно-исследовательская программа «Экология детства», продолжение которой привело к созданию в 1995 г. в том же Психологическом институте РАО Лаборатории экопсихологии развития (рук. В. И. Панов). Начав работу по этой теме, мы столкнулись с необходимостью обобщения и осмысления разных психологических и педагогических исследований, которые направлены на изучение экологических аспектов развития и жизнедеятельности человека.

Как оказалось, эти исследования представляют собой весьма широкую и самостоятельную область исследований на стыке экологии, педагогики и психологии, представленную главным образом зарубежными исследованиями и работами наших прибалтийских коллег.

При этом оказалось, что в переводах на русский язык эколога-психологических исследований одновременно сосуществуют термины «экологическая психология», «средовая психология», «психология среды», «энвайронментальная психология», «экологический подход». При чем этими терминами могли обозначать и экологический подход к восприятию Дж. Гисбсона (Ecological approach – экологический подход), и экологическую психологию Роджера Баркера («behavioral setting» – психология среды поведения), и психологию глобальных изменений Курта Павлика (Perception and Assessment of Global Environmental Changes – Восприятие и оценка глобальных экологических изменений), и другие направления эколога-психологической проблематики.

Чтобы понять масштаб и направления эколого-психологических исследований в нашей стране, было принято решение в 1996 г. провести Первую Российскую конференцию по экологической психологии. Эта конференция показала, что исследования по данной тематике в России концентрируются вокруг следующих направлений:

- экология человека, включая экологию детства;
- психологическая экология;
- экологический подход Дж. Гибсона к восприятию;
- психология окружающей среды (в англоязычной литературе – инвайронментальная психология), которая включает в себя: психологию взаимодействий с окружающей средой, психологию влияний на человека разных видов окружающей среды (пространственной, природной, профессиональной, образовательной и т.д.), психологию охраны окружающей среды, а также экстремальную психологию;
- психология глобальных изменений;
- психология экологического сознания, включая психолого-педагогические методы его формирования;
- экологическая модель развития человека Ури Бронфенбреннера.

Анализ этих направлений показал, что несмотря на явные теоретические и методические различия, их объединяет то, что все они используют в качестве теоретической предпосылки отношение «человек – окружающая среда». Вследствие чего стало понятно, что под экологической психологией следует понимать не отдельное направление, а область психологических исследований, объектом изучения в которых выступают психологические аспекты взаимодействий человека с окружающей средой (природной и социальной).

При этом в качестве предмета подобных исследований выступают оба компонента отношения «человек – окружающая среда». В одних случаях – это психологические особенности «человека» принимающего воздействие от разных видов окружающей среды или воздействующего на нее. В других случаях – это физические, социальные, психологические и квази-психологические свойства и качества «окружающей среды» как агента (субъекта и квази-субъекта) воздействия «окружающей среды» (природной, образовательной, профессиональной, информационной и т.п.) на «человека» или же как объекта восприятия и воздействия со стороны «человека» (см. Тезисы и Материалы 2-й, 3-й, 4-й, 5-й, 6-й и 7-й Российских конференций по экологической психологии [1–6; 17–20]).

В наших исследованиях, проведенных в Лаборатории экопсихологии развития Психологического института РАО (ныне Лаборатория экопсихологии развития и психодидактики), предмет эколого-психологических исследований был расширен. В качестве такового стали выступать еще и типы взаимодействия между компонентами отношения «человек – окружающая среда», которые поэтому были названы экопсихологическими. Анализ взаимодействий в системе «человек – природная среда» позволил выделить шесть базовых типов экопсихологических взаимодействий:

- объект-объектный (психологическая экология),
- субъект-объектный (экологический подход Дж. Гибсона, психология охраны окружающей среды, психология глобальных изменений, антропоцентрический тип экологического сознания),
- объект-субъектный (психология влияния на человека разных видов окружающей среды),
- субъект-субъектный (экоцентрический тип экологического сознания), который был нами уточнен и стал выглядеть как еще три взаимодействия: субъект-обособленный, субъект-порождающий и субъект-совместный типы (Панов, 2004).

Дальнейшие исследования показали, что эти типы взаимодействий настолько фундаментальны, что могут быть использованы при изучении взаимодействий человека с любыми видами окружающей среды (образовательной, профессиональной, информационной и т.д.) [9–11; 21]. Вследствие чего, они получили название экопсихологическая типология субъект-средовых взаимодействий, которая может быть использована в качестве как предмета исследования, так и в качестве теоретической предпосылки для анализа эмпирических данных при изучении коммуникативных взаимодействий в разных видах окружающей среды. В частности, речь идет о способности индивида занимать субъектную или же объектную позицию во взаимодействиях с разными видами окружающей среды, а также о диагностике такой способности [16].

Следует отметить, что материалы и выступления участников 8-й Российской конференции по экологической психологии представляют основные эколого-психологические и психолого-педагогические аспекты реализации Стратегии устойчивого развития в нашей стране, хотя и не всегда на нее ссылаются.

В связи с этим предлагаемый сборник научных статей включает в себя четыре раздела:

- Экопсихологические исследования в контексте устойчивого развития
- Экопсихология субъект-средовых взаимодействий
- Экопсихология профессиональной среды
- Экопсихология образовательной и информационной среды
- Экологическое образование в интересах устойчивого развития.

Организаторы 8-й Российской конференции по экологической психологии надеются, что их труд будет интересен и полезен всем, кто понимает и чувствует свою ответственность за будущее Планеты как среды обитания не только человека и своих потомков, но и других живых существ.

*Панов В. И., д.пс.н., член-корр. РАО,  
Зав.лабораторией экопсихологии развития и психодидактики  
ФГБНУ «Психологический институт РАО»,  
председатель секции «Экологическая психология»  
Российского психологического общества*

### **Литература**

1. 2-я Российская конференция по экологической психологии. Тезисы. (Москва, 12–14 апреля 2000 г.). М.: Психологический институт РАО-Экопси-центр РОСС. 2000.
2. 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. 3-я Российская конференция по экологической психологии (Москва, 15–17 сентября 2003 г.). Тезисы. М.: Психологический институт РАО, 2003.
4. 3-я Российская конференция по экологической психологии. Материалы конференции / По общ. ред. В. И. Панова и А. В. Иващенко.– М.: Изд-во РУДН, 2005.– 300 с. ISBN5–209–4176-x.
5. 4-я Российская конференция по экологической психологии: материалы конференции / По общ. ред. В. И. Панова и А. В. Иващенко.– М.: Изд-во РУДН, 2016.– 188 с. ISBN5-209-001-53-9.
6. 4-я Российская конференция по экологической психологии. Материалы конференции / Под общ. Ред. В. И. Панова и А. В. Иващенко.– М. Изд-во РУДН, 2006–188 с. ISBN5-209-00153-9.
7. Год экологии в России: педагогика и психология в интересах устойчивого развития: сборник статей научно-практической конференции

- (4–5 декабря 2017, Москва) / Сост.: М. О. Мдивани, В. И. Панов, Ю. Г. Панюкова. – М.: Издательство «Перо», 2017. – 541с. 4 Мбайт. [Электронное издание]. ISBN978-5-907016-85-9. URL: [https://www.pirao.ru/upload/iblock/1bc/god\\_ekologii.pdf](https://www.pirao.ru/upload/iblock/1bc/god_ekologii.pdf).
8. Панов В. И. Экологическая психология: Опыт построения методологии / В. И. Панов. – М.: Наука, 2004. – 197 с. ISBN5-02-032810-3.
  9. Панов В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. – СПб.: Питер, 2007. – 352 е.: ил. – (Серия «Практическая психология»). ISBN978-5-91180-152-6 5-91180-152-3.
  10. Панов В. И. Экопсихологические взаимодействия: виды и типология // Социальная психология и общество. 2013, № 3. – С. 13–27.
  11. Панов В. И. Экопсихология: Парадигмальный поиск. – М.; СПб.: Психологический институт РАО; Нестор-История, 2014. – 304 с. ISBN978-5-4469-0415-0.
  12. Панов В. И. Психологические и педагогические аспекты стратегии устойчивого развития // Год экологии в России: педагогика и психология в интересах устойчивого развития: сборник статей научно-практической конференции (4–5 декабря 2017, Москва) / Сост.: М. О. Мдивани, В. И. Панов, Ю. Г. Панюкова. – М.: Издательство «Перо», 2017. – С. 10–19. [Электронное издание]. ISBN978-5-907016-85-9. URL: [https://www.pirao.ru/upload/iblock/1bc/god\\_ekologii.pdf](https://www.pirao.ru/upload/iblock/1bc/god_ekologii.pdf).
  13. Рио-де-Жанейрская декларация по окружающей среде и развитию (Конференция ООН по окружающей среде и развитию, Рио-де-Жанейро, 3–14 июня 1992 года). [http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/declarations/riodecl.shtml](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/riodecl.shtml). (Дата обращения – 20.05.2012 г.)
  14. РИО+20. URL: <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N11/476/12/PDF/N1147612.pdf?OpenElement>. (Дата обращения – 20.08.2012 г.)
  15. Стерлигова Е. А. Экологическая психология: учеб. пособие / Е. А. Стерлигова; Перм. гос. нац. иссл. ун-т. – Пермь, 2012. – 212 с. ISBN978-5-7944-1936-8.
  16. Субъект-средовые взаимодействия: экопсихологический подход к развитию психики (Коллективная монография) / под. ред. М. О. Мдивани. – М.: Издательство «Перо», 2017. – 160 с. [Электронное издание]. ISBN978-5-907016-21-7.
  17. 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.– 352 с. ISBN978-5-91070-046-2.
18. Экопсихологические исследования-2 / под ред. В. И. Панова.– М.: УРАО «Психологический институт»; СПб.: Нестор-История, 2011.– 374 с. ISBN978-5-98187-638-7.
19. Экопсихологические исследования-3 / Под ред. В. И. Панова.– М.: ФГНУ «Психологический институт» РАО; СПб.: Нестор-История, 2013.– 364 с. ISBN978-5-4469-0049-7.
20. Экопсихологические исследования-4: коллективная монография / Под ред. В. И. Панова.– М.: ФГБНУ «Психологический институт» РАО; СПб.: Нестор-История, 2016.– 380 с. ISBN978-5-4469-0889-9.
21. Экопсихология развития психики человека на разных этапах онтогенеза: коллективная монография / под общ. ред. В. И. Панова и Ш. Р. Хисамбева.– М.: ФГНУ «Психологический институт» РАО; СПб.: Нестор–История, 2013. ISBN978-5-4469-0113-5.

# ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ

## КРАТКАЯ ИСТОРИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

*Стерлигова Е. А. Пермь, Россия*

**Аннотация.** В статье представлены этапы истории становления экологической психологии в России, названы основные российские ученые, внесшие значительный вклад в теоретическое осмысление взаимодействия в системе «человек – природа». Перечислены основные направления экопсихологических исследований.

**Ключевые слова:** экологическая психология, отношение личности к среде, взаимодействие с окружающей средой.

## A BRIEF HISTORY OF ENVIRONMENTAL PSYCHOLOGY

*Sterligova E. Perm, Russia*

**Annotation.** The article presents the stages of the history of ecological psychology in Russia, named the main Russian scientists who have made a significant contribution to the theoretical understanding of the interaction in the system «man – nature». Lists the main directions of ethno-psychological research.

**Keywords:** ecological psychology, the relation of the person to environment, interaction with environment.

### *Подготовительный этап*

Понятие отношений личности к среде появилось в 1912 г. в работе А. Ф. Лазурского и С. Л. Франка, как означающее сознательную, избирательную связь ядра психики с тем, что может противостоять ему как объект [1]. Теории и концепции отечественных ученых: коллективных реакций В. М. Бехтерева [2], развития высших психических функций Л. С. Выготского [3], отношений А. Ф. Лазурского и В. Н. Мясищева [1], [4], деятельности А. Н. Леонтьева [5], С. Л. Рубинштейна [6], системной организации психических процессов и функций Б. Г. Ананьева [7] и другие, дали основание для множества исследовательских проектов.

Вклад в представление о взаимодействии человека с окружающей средой, начиная с 20-х гг., внесли российские ученые. П. П. Блонский считал, что поведение людей становится понятнее, если рассматривать его в рамках не индивидуальной, а социальной жизни, и поведение индивидуума есть функция поведения окружающего его общества. М. Я. Басов

полагал, что развитие – это результат взаимодействия человека с окружающей действительностью [8].

Эти представления были конкретизированы и развиты в получившей в XX в. широкое распространение и научное признание концепции ноосферы. Понятие *ноосферы* было введено в науку в 1927 г. французским философом, математиком и антропологом Э. Леруа (1870–1954), предложившим называть ноосферой оболочку Земли, включающую человеческое общество с его индустрией, языком и прочими атрибутами разумной деятельности. Но главным творцом ноосферной концепции по праву считается естествоиспытатель и мыслитель В. И. Вернадский (1863–1945), развивший в своих трудах идею ноосферы как «биосферизированного общества».

Вернадский В. И. рассматривал ноосферу как высшую стадию развития биосферы, когда определяющим фактором становится разумная деятельность человека. Преобразование биосферы в ноосферу он связывал с развитием науки, углублением научного проникновения в суть происходящих в природе процессов и организацией на этой основе рациональной человеческой деятельности. Ученый был убежден, что ноосферное человечество найдет путь к восстановлению и сохранению экологического равновесия на планете, разработает и осуществит на практике стратегию бескризисного развития природы и общества. При этом он полагал, что человек вполне способен принять на себя функции управления экологическим развитием планеты в целом [9].

Этап становления. В 60-е гг. начинается этап становления психологии взаимодействия с окружающей средой в США, Канаде, странах Европы. Большинство исследователей считают, что возникновение психологии взаимодействия с окружающей средой связано с ограниченными возможностями классической психологии по изучению взаимодействия с окружающей средой в лабораторных условиях и социальным запросом от различных сфер общественной практики, обусловленных пониманием необходимости использования достижений психологии [10].

За рубежом начинается системное изучение взаимодействия человека и окружающей среды именно в рамках психологической науки. В периодических изданиях появляется много статей, посвященных пространственным представлениям, образам и восприятию окружающего мира и поведению человека. В 1968 г. Р. Баркер ввел термин «психологическая экология», который он затем заменил на «экологическую психологию» [11].

В 1971 г. ЮНЕСКО утверждает программу МАВ (Человек и Биосфера) для проведения международных исследований взаимодействия между человеком и окружающей средой. В программе указывается на необходимость сотрудничества или обмена опытом в области теории и практики по окружающей среде ученых, работающих в области естественных и социальных исследований, проектировщиков, менеджеров и местного населения.

Многие видные экологи, социологи, экономисты, политики, психологи, обеспокоенные существующим положением, начиная со второй половины 70-х гг. XX столетия, объединили свои усилия с целью выработки нового подхода к построению взаимоотношений между человеком и средой его обитания. Результатом проделанной работы стала формулировка концепции устойчивого развития.

Согласно определению Международной комиссии по окружающей среде и развитию под устойчивым должно пониматься такое развитие, при котором удовлетворение потребностей современного человечества не ставит под угрозу благополучие последующих поколений и их способность удовлетворять собственные насущные потребности. Ключевые физические константы (состав воздуха, воды, почвы, механические свойства земной поверхности, гравитация и др.), генофонд, участки основных экосистем в их первоизданном виде, здоровье населения должны с течением времени сохранять постоянное значение. Важнейшей задачей в этой связи становится охрана окружающей среды, цель которой обеспечить сохранность таких качеств окружающей среды, которые не должны быть подвергнуты изменениям, а с другой – обеспечить непрерывный урожай полезных растений, животных и других необходимых человеку ресурсов путем сбалансированных циклов изъятия и обновления.

В 1996 г. в соответствии с рекомендациями Конференции ООН по окружающей среде и развитию (Рио-де-Жанейро, 1992) была разработана и утверждена концепция перехода Российской Федерации к устойчивому развитию. Концепция должна стать основой для выработки стратегии перехода России к устойчивому развитию в XXI в.

Независимо от этого, с 1992 до 1995 года в Психологическом институте РАО (Москва) работала Лаборатория экологической психологии под руководством Г. А. Ковалева, а в 1995 году в том же институте по руководством В. И. Панова начала работу Лаборатория экопсихологии развития.

*Экологическая психология как самостоятельная наука*

В отечественной психологии с середины 70-х гг. появилась эстонская школа психологии взаимодействия с окружающей средой, ее представители: Ю. Круусвалл, Т. Нийт, М. Раудсепп, М. Хейдметс. Начиная с 80–90-х гг. активизируются исследования по следующим направлениям:

- экологическое сознание и субъективное отношение к природе (А. Алдашева, А. А. Брудный, С. Д. Дерябо, Т. В. Иванова, Д. Н. Кавтарадзе, А. А. Калмыков, А. В. Калмыкова, И. В. Кряж, А. Н. Кочергин, В. И. Медведев, Б. И. Павлов, П. Е. Рыженков, О. В. Хухлаева, З. И. Чердымова, Е. И. Чердымова, И. А. Шмелева, В. А. Ясвин и др.);
- пространственные явления и процессы, пространственное поведение (В. Р. Дольник, Л. А. Китаев-Смык, А. Д. Логвиненко, А. И. Миракян, С. К. Нартова-Бочавер, М. В. Осорина, В. И. Панов, Ю. М. Плюснина, А. В. Тузенкевич и др.);
- психологическое и социально-психологическое пространство (А. Л. Журавлев, А. Б. Купрейченко, Ю. М. Забродин, В. Е. Ключко, О. И. Маравьева, С. К. Нартова-Бочавер, Е. В. Таранов, А. А. Грачев, В. Н. Гюппенен, Д. И. Фельдштейн и др.);
- природная среда (А. В. Гагарин, С. Д. Дерябо, А. С. Мартынов, С. А. Серегина, В. А. Ясвин и др.);
- пространственная и архитектурная среда (Е. Л. Беляева, Н. Н. Нечаев, Ю. Г. Панюкова (Абрамова), Х. Э. Штейнбах, В. И. Еленский и др.);
- город и городская среда (А. В. Баранов, Л. Б. Коган, В. Л. Глазычев, Ю. И. Криворучко, Л. В. Смолова, Е. А. Стерлигова, В. А. Филин, Х. Э. Штейнбах и др.);
- предметная среда (С. К. Нартова-Бочавер, О. Н. Чернышева и др.);
- образовательная, школьная среда (Ю. Г. Абрамова (Панюкова), Л. А. Боденко, И. А. Зимняя, Т. Г. Ивошина, В. И. Панов, О. Р. Радионова, В. В. Рубцов, В. И. Слободчиков, Е. А. Стерлигова, В. А. Ясвин и др.);
- социальная среда (Г. М. Андреева, А. А. Бодалев, М. А. Бодалева, И. А. Салите);
- профессиональная и экономическая среда (В. В. Калита, Е. А. Климов, А. Б. Леонова, С. Б. Величковская, М. О. Мдивани);
- этническая среда (Н. М. Лебедева, Т. Г. Стефаненко и др.);

- информационная среда (Т. И. Асеньева, Н. Авдеева, Т. Я. Аникеева, О. Н. Багрова, Г. В. Грачев, Г. М. Зараковский, В. Е. Лепский, Э. В. Лидская, Л. В. Матвеева, М. О. Мдивани, Е. Б. Моргунов, Ю. В. Мочалова, Г. Л. Смолян, Е. А. Цуканов и др.);
- экопсихология развития личности (Н. Е. Голосова, В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунов, Б. М. Мастеров, В. В. Николина, Г. В. Шейнис и др.);
- экологическая психодиагностика (С. Д. Дерябо, М. О. Мдивани, В. И. Панов, С. Э. Попова, И. В. Цветкова, В. А. Ясвин и др.);
- психология природоохранной деятельности и экологического просвещения (К. Б. Асланиди, В. В. Буков, Н. Р. Данилина, Ю. П. Дорошин, Е. Б. Книжикова, Т. В. Потапова, В. Я. Синицына, В. С. Фридман, В. Я. Ясвин и др.);
- психологические последствия катастроф (Г. Г. Аракелов, И. В. Дубровина, А. Л. Журавлев, Н. Н. Хашченко и др.);
- психология поведения, деятельности, общения в ситуациях риска (А. П. Альгин, Г. Н. Солнцева, Т. Н. Корнилова и др.);
- психология устойчивого развития (Д. С. Ермаков, В. Д. Калинин, Н. С. Касимов, С. Ю. Лапшина, Ю. Л. Мазуров, В. И. Панов, М. С. Тысячнюк, И. А. Шмелева и др.).

Экопсихологические исследования в России чаще всего проводятся обособленно друг от друга, используются разные теоретические основания и методы и часто специалистами, не имеющими необходимого психологического образования. Обсуждение этого вопроса на 1-й Всероссийской научной конференции по экологической психологии Российского психологического общества и на 1-й Российской конференции по экологической психологии, прошедшей в Психологическом институте РАО 3–5 декабря 1996 г., показало, как пишет В. И. Панов, что *«термин экопсихология воспринимается и интерпретируется как направление психологической науки, имеющее отношение к экологии»* [12]. Общим итогом первой конференции стала констатация того, что:

- исследования экопсихологической направленности действительно вызывают большой интерес, причем не только у психологов, но и у педагогов, экологов, биологов и представителей других профессий;
- исходным для эколого-психологических исследований является представление о том, что психическое развитие, обучение, поведение человека и его психическое здоровье нельзя рассматри-

вать вне связи данного индивида с окружающей средой (природной, информационной, образовательной, семейной и т.п.) и Природой в целом, т.е. вне системы «Индивид – Среда», «Человек – Среда» и/или «Человек – Природа», причем разные специалисты по-разному представляют функциональное и структурное содержание этих систем;

- эколого-психологические исследования характеризуются таким же концептуальным и эмпирическим разнообразием, которое характерно для современного состояния психологии в целом.

При подведении итогов 2-й Российской конференции по экологической психологии 12–14 апреля 2000 г. было отмечено, что в сознании российских психологов уже формируется общее понимание области исследований и практики экологической психологии. Лидер направления В. И. Панов выделяет следующие предпосылки возникновения экологической психологии:

1. *Социальные:* нестабильность социально-экономических и политических условий, увеличение количества стихийных бедствий и техногенных катастроф, увеличение преступности, неуверенность в завтрашнем дне, отсутствие психологической подготовки к жизни в экстремальных условиях.

2. *Экологические:* защита природной среды и самого человека от травмирующего действия загрязнённой природной среды, нестабильной социальной среды.

3. *Научно-психологические:* необходимость преодоления субъективно-объективной парадигмы изучения восприятия, т.к. объектом психического отражения и условием его развития являются не отдельные предметные свойства окружающей среды, а среда в целом.

4. *Практические:* разработка методов проектирования и психологической экспертизы среды, методов диагностики и формирования экологического сознания, оказания психологической и психотерапевтической помощи [12].

На данном этапе можно выделить основные направления экологической психологии, которые на наш взгляд отличаются друг от друга вектором направленности взаимодействия в системе «человек – окружающая среда», сменой «ролей» – субъект или объект взаимодействия и степенью активности человека и окружающей среды. Таким образом, образуются условные группы направлений: 1) активность среды и человека – психология глобальных изменений и устойчивого развития, рискология, экстремальная психология; 2) пассивность или активность

и среды и человека – психология взаимодействия с окружающей средой; 3) активность человека и пассивность среды – психология природоохранной деятельности, психология экологического сознания, экопсихология развития, урбанистическая психология.

Подводя итоги 7-й Российской конференции по экологической психологии В. И. Панов, говоря о двух прошедших десятилетиях становления экологической психологии в России, выделил аспекты развития эколого-психологической проблематики исследований:

1. «Обобщение и объединение разных направлений эколого-психологических исследований... в особую область психологических исследований – экологическую психологию: средовая педология, психологическая экология, экологический подход к восприятию Дж. Гибсона, психология окружающей среды (инвайронментальная психология), психология экологического сознания, психология глобальных изменений, средовая концепция Бронфенбренера и др. [12];

2. Разработка экопсихологического подхода к развитию психики (экопсихологии развития), позволяющего изучать различные психические феномены как разные формы и уровни проявления единой по своей природе психики. Для этого в качестве методологических предпосылок вводятся представления о психике как форме бытия, об отношении «человек – окружающая среда» как исходной предпосылке для определения объекта и предмета изучения и об экопсихологических (субъект-средовых) типах взаимодействия между компонентами указанного отношения;

3. Экспансия основных позиций экопсихологического подхода к развитию психики на другие области научной и практической психологии: психодидактический подход к обучению и развитию, социально-психологические исследования межличностных взаимодействий, межвидовая психология (на примерах психологических взаимодействий человека с растениями, с домашними животными, с планетой)» [13, 14].

Большинство российских ученых психологов считают, что в ближайшей перспективе произойдет рост интереса к экопсихологическим исследованиям со стороны практиков, которые занимаются сохранением природной среды, реконструкцией или восстановлением отдельных составляющих окружающей среды, проектированием жилого, образовательного, городского и других пространств и сред. На данном этапе развития экологической психологии можно констатировать, что разрыв между теорией и практикой пока остается.

## Литература

1. Лазурский А. Ф., Франк С. Л. Программа исследования личности в ее отношениях к среде //Русская школа. 1912. Кн.1 С. 1–24.
2. Бехтерев В. М. Общие основы рефлексологии человека: руководство к объективному изучению личности. Л., 1926.
3. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. М., 1956.
4. Мясищев В. Н. Психология отношений: Избранные психологические труды. М.; Воронеж, 1995.
5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975.
6. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира. М., 1957.
7. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания: Избранные психологические труды /под ред. А. А. Бодалева. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НОДЭК, 2005. 438 с.
8. Левченко Е. В. Психология отношений человека: предыстория создания концепции //Теория и практика медицинской психологии и психотерапии. СПб., 1994. С. 35–43.
9. Вернадский В. И. Живое вещество. М.: Наука, 1978.
10. Шмелева И. А. Психология экологического сознания. СПб.: Изд-во С.–Петербург. ун-та, 2006. 204 с.
11. Gifford R. Environmental psychology: principles and practice. Canada: Optimal books, 2002.
12. Панов В. И. Экологическая психология: опыт построения методологии. М.: Наука, 2004.
13. Панов В. И. Экопсихология развития: некоторые итоги и перспективы. Введение // Экопсихологические исследования-4: коллективная монография /под ред. В. И. Панова. М.: ФГБНУ «Психологический институт РАО»; СПб.: Нестор-История, 2016. С. 6–24.
14. Панов В. И. Экопсихология: парадигмальный поиск. М.: ПИ РАО; СПб.: Нестор-История, 2014.

### Сведения об авторах:

*Стерлигова Елена Алексеевна*, начальник управления по работе с абитуриентами и выпускниками, доцент кафедры психологии развития ПГНИУ, Пермь, Россия, [sterl@psu.ru](mailto:sterl@psu.ru)

## ОЧЕРК ПСИХОЛОГИИ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ

Ермаков Д. С., *Новомосковск, Россия*

**Аннотация.** Доклад посвящён становлению психологии устойчивого развития как нового научного направления. Определены основные исследовательские и практические проблемы психологии устойчивого развития.

**Ключевые слова:** устойчивое развитие, психология, очерк.

AN ESSAY ON THE PSYCHOLOGY OF SUSTAINABLE  
DEVELOPMENTErmakov D. S., *Novomoskovsk, Russia*

**Abstract.** The report is devoted to the formation of psychology of sustainable development as a new scientific direction. The main research and practical problems of psychology of sustainable development are defined.

**Keywords:** sustainable development, psychology, essay.

В 1987 г. в докладе Международной комиссией по окружающей среде и развития «Наше общее будущее» [1] была предложена концепция устойчивого развития, провозглашённая в 1992 г. Второй конференцией ООН по окружающей среде и развитию в качестве важнейшей (возможно, безальтернативной) стратегии развития человечества [2]. В 2015 г. Генеральная Ассамблея ООН приняла Цели устойчивого развития на период до 2030 года [3].

Безусловно, заявленные цели будут достигаться людьми, в связи с чем внимание исследователей должны привлекать психологические аспекты проблемы. Однако это не совсем так. Психология устойчивого развития (как предполагалось ранее [4]), по-видимому, пока не оформилась в новое научное направление [5]. Имеются отдельные работы, посвящённые данной теме, в которых обозначен круг решаемых задач (в основном, прикладного свойства – сокращение выбросов парниковых газов, рост температуры Мирового океана и атмосферы, таяние полярных льдов, повышение уровня моря, миграции видов растений и животных, экстремальные погодные условия и стихийные бедствия, их влияние на поведение людей и общественное мнение, способы сокращения антропогенного воздействия и пр.) [6, 7]. Даётся также критическая оценка устойчивого развития по причине отсутствия его научного обоснования, противоречия законам диалектики и закономерностям развития биосферы, противопоставления человека природе [8],

а в психологическом отношении – губительности удовлетворения потребительских целей для выживания социума [9].

В то же время отмечается, что психология обладает значительным (хотя и не востребованным к настоящему времени) потенциалом в плане исследования проблем окружающей среды, глобальных процессов и явлений, в частности, устойчивости, способна внести существенный вклад как в науку об устойчивом развитии [10], так и в решение практических вопросов повышения качества жизни и благосостояния людей, сообществ, организаций и т.д. [11], что в целом будет способствовать достижению Целей устойчивого развития [12].

Рост населения, чрезмерное потребление, исчерпание ресурсов призывают психологов помочь миру избежать экологической катастрофы, приблизиться к допустимому уровню воздействия на окружающую среду, который может поддерживаться бесконечно долго. Для достижения этой цели потребуются радикальные изменения в культуре, сознании, образе жизни людей [13]. Необходимы изменения и в самой психологической науке [14], направленные на получение и применение нового знания о человеке, природе и обществе, их устойчивом развитии.

В докладе представлен очерк основных направлений психологических исследований, которые могут способствовать достижению устойчивого развития.

1) Изучение рационального и образного восприятия устойчивого развития. Известны «образы» устойчивого развития, полученные в ходе статистического анализа Интернет-контента, художественного (литературного, изобразительного) творчества, а также определённые с помощью семантического дифференциала в ходе анкетирования.

2а) Определение методологических оснований для «устойчивой» трансформации психологической науки и практики, в качестве которых могут выступать:

- концепт «природа» – психология отношения к природе [15], природоориентированной деятельности [16]; когда отношение – базовая категория, характеризующая специфику сознания личности;

- концепт «среда» – психология взаимодействия со средой (обитания, жизнедеятельности, производственной, образовательной и пр.); когда среда – фактор повышения качества жизни, комфортности [17, 18];

- концепт «развитие» – психология совместного субъекта «человек – природа», реализующего в своем становлении общеприродные принципы развития и тем самым способный к саморазвитию [19].

2б) Определение субъекта устойчивого развития, поскольку устойчивое развитие как цивилизационная стратегия имеет пока лишь политических субъектов. Для её реализации, для превращения из политической декларации в жизненную практику необходимы субъекты и социальные (социально-психологические). В этом плане представляется весьма актуальным выход на авансцену социоприродной истории совместного субъекта «человек – природа» (аналогично таким коллективным субъектам, как семья, команда, этнос, см. выше), 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.

Тесно связан с проблемой субъекта вопрос о подготовке лидеров для устойчивого развития, выступающих в роли катализаторов данного процесса [20, 21].

3) Проблема времени – глобального, человеческого (вне которого – вне смены поколений и вне видения себя в ряду поколений не удаётся прийти к пониманию временной протяженности проблем окружающей среды и развития), экологического, социального, экономического (определяемого цикличностью, периодичностью и скоростью протекания процессов взаимодействия между соответствующими компонентами окружающей среды и внутри них) [22].

4) Психология потребностей как источников человеческой мотивации – переход от традиционного понимания потребности как нужды в чем-либо, «онтологии изолированного индивида» [23], в котором возникает «ситуация, включающая, с одной стороны, отдельное, изолированное от мира существо, а с другой – объекты, точнее вещи, существующие «в себе»...» [24, с. 83], к альтернативной онтологии жизненного мира, преодолевающей отчуждение бытия от человека [25], когда необходимыми считаются те формы отношений с миром, которые требуются для сохранения и развития человечества как родовой общности [26].

5) Распространение идей устойчивого развития в общественном сознании, в связи с чем представляется перспективной концепция меметической эволюции, рассматривающая конкуренцию и естественный отбор социальных и технических идей – мемов, единиц репликации культурной информации [27–29].

## Литература

1. Our common future.– Oxford: Oxford university press, 1987.– 416 p
2. Rio Declaration on Environment and Development // Report of the United Nations Conference on environment and development (Rio de Janeiro, 3–14 June 1992).– N. Y.: United Nations, 1993.– Vol. I. Resolutions Adopted by the Conference.– P. 3–8.
3. Преобразование нашего мира: Повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года: резолюция, принятая Генеральной Ассамблеей 25 сентября 2015 года (A/70/L.1).– URL: [http://unctad.org/meetings/en/SessionalDocuments/ares70d1\\_ru.pdf](http://unctad.org/meetings/en/SessionalDocuments/ares70d1_ru.pdf).
4. Ермаков Д. С. Проблемы психологии устойчивого развития // Экопсихологические исследования-3.– М.: ПИ РАО; СПб.: Нестор-История, 2013.– С. 23–35.
5. Мироненко И. А. От прогноза – к форсайту будущего российской психологии // Психологический журнал.– 2017.– Т. 38.– № 3.– С. 119–123.
6. Myers D. G. Social psychology's contribution to a sustainable future // Journal of management for global sustainability.– 2013.– Vol. 1.– P. 7–28.
7. Spence A., Pidgeon N. Psychology, climate change & sustainable behavior // Environment science and policy for sustainable development.– 2009.– Vol. 51.– № 6.– P. 8–18.
8. Снакин В. В. Путь к устойчивому развитию: мифы и реальность // Век глобализации.– 2016.– № 1–2.– С. 80–86.
9. Calhoun J. Death squared: the explosive growth and demise of a Mouse Population // Proceedings of the Royal society of medicine.– 1973.– Vol. 66.– № 2.– P. 80–88.
10. Gifford R. Environmental psychology and sustainable development: expansion, maturation, and challenges // Journal of social issues.– 2007. Vol. 63.– № 1.– P. 199–212.
11. Di Fabio A. The psychology of sustainability and sustainable development for well-being in organizations.– URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2017.01534/full>.
12. Gloss A., McCallum S., Thompson L. F. Industrial-organizational psychology and the United Nations Sustainable development goals // Organizational psychology.– 2014.– Vol. 4.– № 3.– P. 87–94.
13. Oskamp S. Psychological contributions to achieving an ecologically sustainable future for humanity // Journal of social issues.– 2000.– Vol. 56.– № 3.– P. 373–390.

14. Bonnes M., Bonaiuto M. Environmental psychology: from spatial-physical environment to sustainable development // Handbook of environmental psychology.– N. Y.: John Wiley & Sons, Inc., 2002.– P. 28–54.
15. Ясвин В. А. Психология отношения к природе.– М.: Смысл, 2000.– 456 с.
16. Гагарин А. В. Природоориентированная деятельность учащихся как условие формирования экологического сознания: дис. ... д-ра пед. наук.– М., 2004.– Ч. 1.– 308 с.
17. Смолова Л. В. Введение в психологию взаимодействия с окружающей средой.– СПб.: Речь, 2008.– 384 с.
18. Штейнбах Х. Э., Еленский В. И. Психология жизненного пространства.– СПб.: Речь, 2004.– 239 с.
19. Панов В. И. Экологическая психология: опыт построения методологии.– М.: Наука, 2004.– 197 с.
20. Portugal E., Yukl G. Perspectives on environmental leadership // The leadership quarterly.– 1994.– Vol. 5.– № 3–4.– P. 271–276.
21. Черникова С. А. Лидерство для устойчивого развития // Устойчивое развитие и экологический менеджмент.– СПб.: ВВМ, 2011.– Ч. 2.– С. 210–231.
22. Кавтарадзе Д. Н., Брудный А. А. Основы экологического мировоззрения как задача народного образования // Вестник народного образования.– 1993.– № 3.– С. 3–25.
23. Кон И. С. Введение в сексологию.– М.: Медицина, 1989.– 331 с.
24. Василюк Ф. Е. Психология переживания.– М.: Изд-во Моск. унта, 1984.– 200 с.
25. Леонтьев Д. А. Человек и мир: логика жизненных отношений // Логика, психология и семиотика: аспекты взаимодействия.– К., 1990.– С. 47–58.
26. Леонтьев Д. А. Жизненный мир человека и проблема потребностей // Психологический журнал.– 1992.– Т. 13.– № 2.– С. 107–120.
27. Langrish J. Z. Darwinian design: the memetic evolution of design ideas // Design issues.– 2004.– Vol. 20.– № 4.– P. 4–19.
28. Langrish J. Different types of memes: recipemes, selectemes, and explanemes // Journal of memetics.– 1999.– № 3.– [http://cfpm.org/jom-emit/1999/vol3/langrish\\_jz.html](http://cfpm.org/jom-emit/1999/vol3/langrish_jz.html).
29. Ермаков А. С., Ермаков Д. С. Устойчивое развитие как мем // Глобалистика – 2017: материалы V международного научного конгресса.–

М.: ФГП МГУ им. М. В. Ломоносова, 2017.– 2 с.– URL: [https://lomonosov-msu.ru/archive/Globalistics\\_2017/data/10141/uid162146\\_report.pdf](https://lomonosov-msu.ru/archive/Globalistics_2017/data/10141/uid162146_report.pdf).

### **Сведения об авторах:**

*Ермаков Дмитрий Сергеевич*, доктор педагогических наук, профессор, ОЧУ ВО «Международный инновационный университет», Новомосковск, Россия, [eco-novomoskovsk@yandex.ru](mailto:eco-novomoskovsk@yandex.ru)

## ИЗМЕНЕНИЯ ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ И ПРОБЛЕМА СОХРАНЕНИЯ КОГНИТИВНОГО ОПЫТА (НА ПРИМЕРЕ АКУСТИЧЕСКОЙ СРЕДЫ)

**Носуленко В. Н.**, *Москва, Россия*

**Аннотация.** В статье обсуждаются вопросы сохранения когнитивного опыта, характеризующего культурную специфику взаимодействия человека и акустической среды. Учитывая скорость изменений, происходящих в этой среде, их анализ дает возможность спрогнозировать тенденции более общих глобальных изменений в среде обитания.

**Ключевые слова:** воспринимаемое качество, акустическая среда, когнитивный опыт, культурное наследие.

## CHANGES IN THE ENVIRONMENT AND THE PROBLEM OF PRESERVATION OF COGNITIVE EXPERIENCE (AN EXAMPLE OF THE ACOUSTICAL ENVIRONMENT)

**Nosulenko V. N.**, *Moscow, Russia*

**Abstract.** In the article, the issues related to preservation of cognitive experience related to cultural peculiarities of human and acoustical environment interaction are discussed. The analysis of changes taking place in such an environment, while taking into consideration their pace, allows to make prognosis of the tendencies of the more global changes in the habitat.

**Keywords:** perceived quality, acoustic environment, cognitive experience, cultural heritage.

В 1999 г. на международном конгрессе прикладной психологии (г. Киото, Япония) под председательством Курта Павлика, в то время президента Международного союза психологических наук (IUPsyS), был организован симпозиум «Психологические измерения в глобальных процессах», на котором была обоснована необходимость специ-

ального психологического анализа обострившихся в последнее время экологических проблем, связанных, в частности, с трансформацией опыта взаимодействия человека со средой [9, 14, 15]. Отмечалось, что в акустической среде эти проблемы проявляются наиболее явно [2, 12]. Большая скорость изменений, происходящих в этой среде, позволяет относительно быстро оценить их причины и последствия. Тем самым появляется возможность спрогнозировать тенденции более общих глобальных изменений в среде обитания, которые происходят в других масштабах времени. Так, в последние десятилетия, в рамках жизни одного поколения, обнаруживаются такие качественные изменения в акустической среде, для реализации которых ранее требовалось 3–5 поколений. На этом фоне резко возрастает значимость акустической среды в экологической нише, которая необходима человеку для его выживания. А оценка и прогнозирование тенденций изменения среды обитания, так же как и определение причин этих изменений, становится социально значимой задачей.

«Психологическое измерение» нашего исследования характеризуется пониманием акустической среды как важнейшей части естественной среды обитания, а звука как естественного ресурса, необходимого для существования человека [8]. Этим ресурсом можно управлять с целью защиты от «загрязнения» среды и усиления ее полезных качеств, способствующих улучшению качества жизни людей. Другими словами, исследование направлено на выявление наиболее значимых для человека составляющих среды и на сохранение тех из них, которые благоприятны для человека, и, наоборот, на устранение негативно воздействующих звуков. Такой направленности отвечает подход воспринимаемого качества событий естественной среды. В рамках этого подхода сконструирован инструментарий (парадигма воспринимаемого качества), позволяющий определять содержание наиболее значимых составляющих формирующегося у человека когнитивного опыта [3, 5]. Включение коммуникативной ситуации с структуру эмпирического исследования дает нам инструмент для «сохранения» и «реконструкции» воспринимаемого качества среды и строить вербальные портреты – психологические «слепки» когнитивного опыта. В этих «слепках» сохраняется представление о конкретном элементе среды, возникающее у отдельного человека или у группы в определенном месте и в определенное время. Благодаря распознаванию звука, связанного с конкретным местом, пространство становится узнаваемым, или даже фиксируется

определенная точка в этом пространстве. Акустическая специфика места позволяет человеку целостно воспринимать его и отличать от других мест. Это может быть, например, специфический скрип паркета, позволяющий слушателю идентифицировать помещение. Когда много индивидов разделяют такое знание, они формируют «акустическое сообщество» [11]. Таких сохранных представлений одного и того же места может быть множество – в зависимости от времени получения психологического «слепок» и типа «акустического сообщества». Звуки могут характеризовать естественные аспекты среды, культурные и исторические аспекты места и могут быть связаны со знаниями или навыками человека.

Психологический «слепок» акустической среды, соответствующий определенному месту, времени и социокультурному контексту, становится сохраняемым элементом звукового архива, в котором также сохранена запись соответствующих звуков. Адекватность сделанного психологического описания проверяется эмпирически: это описание должно быть настолько информативным, чтобы позволить людям данного «акустического сообщества» уверенно идентифицировать описываемый звук (т.е. передать членам «акустического сообщества» содержание когнитивного опыта других людей или реконструировать воспринимаемое качество данной акустической среды). Связка «сохранный звук» – «психологическое описание» акустической среды определенного места дает широкое поле для научного анализа изменений, происходящих в среде и в «акустических сообществах».

Важная амбиция наших исследований касается определения практических путей сохранения акустической среды в историческом и культурном контексте, а также восстановления ее утерянных компонентов. И здесь обнаруживается двойственность задачи: сохранять и восстанавливать (реконструировать) среду надо как в смысле ее акустических свойств, так и в плане психологических качеств ее восприятия. Актуальность задачи сохранения и реконструкции акустической среды возрастает в условиях глобальных изменений акустической среды, вызванных ускоренным развитием новых звуковых технологий [4, 6]. Такое ускорение ставит проблемы акустической среды на особое место среди характеристик глобальных изменений [9]. Звуковые технологии позволяют не только «консервировать» слышимые человеком звуки, но и преобразовывать их так, что они становятся неузнаваемыми. Их появление изменило отношение человека и к самой среде, в ко-

торой распространяется звук, поскольку они позволяют управлять ее пространственными свойствами. Как нами было показано, неконтролируемое проникновение информационных технологий в процессы формирования акустического окружения людей создает риск негативных изменений в сенсорных способностях человека [4, 7, 8]. Проникновение звуковых технологий в процесс звукопроизводства все больше разделяет тех, кто управляет акустической средой, и слушателя, которые, по терминологии К. Павлика, становятся «действующими лицами и жертвами глобальных изменений в среде» [14, 15].

Акустическая среда содержит отпечатки не только природных и физических явлений, но и следы социальной и культурной специфики общества. В ней содержится важная информация для идентификации и локализации культурно ценных свойств событий и объектов окружения. Это позволяет говорить об акустической среде в терминах культурного наследия, которое необходимо сохранять, что полностью соответствует духу конвенции ЮНЕСКО 2003 года [18], направленной на принятие мер с целью обеспечения жизнеспособности наследия, включая его идентификацию, документирование, исследование, сохранение, защиту, популяризацию, повышение его роли и т.д. Разумеется, с этими вопросами связаны и все другие проблемы глобальных изменений в среде обитания, такие как загрязнение среды (акустической), управление ресурсами (звуковыми), опережающее (по отношению к ожиданиям пользователя) развитие новых технологий и т.д. [10]. Здесь перспектива видится в использовании понятия «звуковой ландшафт» (soundscape), введенного Р. М. Шейфером [16], для интерпретации процессов взаимодействия человека и акустической среды.

В предложенном нами проекте «архив акустической среды» психологическое описание свойств акустической среды является продуктом анализа эмпирических данных [1, 8]. Эти данные об акустической среде и ее восприятии получают не только в экспериментах. Они содержатся также и в разнообразных исторических документах, в текстовых и визуальных источниках, характеризующие различные аспекты развития общества. Это могут быть литературные произведения, живопись, научные материалы из области акустики, экологии, психологии, антропологии и т.д. Парадигма воспринимаемого качества позволяет психологическую реконструкцию событий акустической среды прошлого, рассматривая сделанные в прошлом описания звуков как описания воспринимаемых качеств этих звуков с позиции людей, при-

надлежащих к «акустическому сообществу» прошлого. Аналогичная возможность верификации воспринимаемого качества акустических событий прошлого возможна при реконструировании звуковых источников по их описаниям или по результатам археологических исследований [13, 17]. Сопоставление данных, полученных при комплексном мониторинге существующей акустической ситуации, с сохраненными и реконструированными данными, характеризующими прошлое, дают перспективу научного прогнозирования возможных изменений среды в будущем. Важно подчеркнуть, что речь идет о непрерывном контроле происходящих изменений одновременно в двух ее ипостасях: как физического воздействия на человека звуков, излучаемых внешними источниками, и как воспринимаемого качества этих источников, формирующегося в процессе взаимодействия людей с окружающей средой. Эти обе стороны взаимодействия культурно обусловлены и вместе составляют целостные «отпечатки» среды, в которых сохранена ее звуковая специфика, а также остаются следы человеческой активности. То есть, изучая эти «отпечатки» (физические и психологические) можно реконструировать их содержание и способы взаимодействия человека с акустической средой.

Психологический «слепок» акустической среды, соответствующий определенному месту, времени и социокультурному контексту, становится сохраняемым элементом звукового архива, в котором также сохранена запись соответствующих звуков. Связка «сохраненный звук» – «психологическое описание» акустической среды определенного места дает широкое поле для научного анализа изменений, происходящих в среде и в «акустических сообществах». Адекватность сделанного психологического описания проверяется эмпирически: это описание должно быть настолько информативным, чтобы позволить людям данного «акустического сообщества» уверенно идентифицировать описываемый звук (т.е. реконструировать воспринимаемое качество данного звука).

Идеи проекта созвучны размышлениям Р.– М. Шейфера о сохранении для будущих поколений естественной звуковой атмосферы [16]. Одним из результатов исследований по сохранению и реконструкции акустической среды должна стать классификация звуковых событий по основаниям их аффективного воздействия на человека и общего вклада в формирование факторов благоприятного влияния на человека или в «загрязнение» окружающей среды. Программа изучения воспринимаемого качества акустических событий интегрирует два направле-

ния получения эмпирического материала. Первое направление связано с организацией опросов и интервью, в результате которых формируются списки акустических событий, являющиеся, по мнению респондентов, наиболее значимыми составляющими их окружающей среды. Таким образом, идентифицируется пространство, в котором сконцентрированы представители определенного «акустического сообщества». Второе направление касается эмпирического отбора звукового материала, обозначенного в результатах исследования по первому направлению, и экспериментального построения вербальных портретов выбранных образцов звучания (их психологической реконструкции). В рамках такого исследования осуществляется аудиозапись и монтаж наиболее репрезентативных событий акустической среды.

Проект «Архив акустической среды» направлен также на создание постоянно действующей исследовательской базы для изучения воспринимаемого качества акустической среды. Сами записанные образцы звучаний должны стать своего рода «музейными экспонатами», характеризующими важную часть среды обитания человека данной эпохи, страны, региона, города и т. д. Содержание воспринимаемого качества этих звучаний будет включать информацию о людях, для которых они стали естественной средой, т. е. о членах «акустических сообществ», живущих в том или ином месте и времени.

Накопленный опыт реализации проекта дает основания для организации постоянного мониторинга акустической среды с целью предупреждения ее возможных негативных влияний на качество жизни людей. Это предполагает комплекс мероприятий, направленных на создание научно-организационных структур и развитие технологий для «консервации» образцов акустической среды и оценки воздействия конкретных звуков на человека. Сопоставление физических (акустических) описаний среды с характеристиками воздействия звука («психологическими» описаниями) должно стать основным результатом научно-организационной деятельности этих структур.

Исследование выполнено в рамках Госзадания Минобрнауки России, проект 25.3471.2017/ПЧ.

### Литература

1. Носуленко В. Н. «Экологизация» психоакустического исследования: основные направления // Проблемы экологической психоакустики / Под ред. В. Н. Носуленко. М.: ИПАН. 1991. С. 8–27.

2. Носуленко В. Н. Психологические характеристики человека и изменения окружающей среды // Психологические аспекты глобальных изменений в окружающей среде / Под ред. К. Павлика и В. Н. Носуленко. М.: Начала-пресс, 1992. С. 81–90.
3. Носуленко В. Н. Психофизика восприятия естественной среды. Проблема воспринимаемого качества. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.
4. Носуленко В. Н. Коммуникация воспринимаемого качества звукового события при формировании акустической среды человека // Мир психологии. 2013. № 1(73). С. 236–246.
5. Носуленко В. Н. (Ред.) Технологии сохранения и воспроизведения когнитивного опыта / Под ред. В. Н. Носуленко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016.
6. Носуленко В. Н., Самойленко Е. С. «Экспериментальная реальность» современной экологической среды // Экопсихологические исследования – 4 / Под ред. В. И. Панова. М.: СПб.: Нестор-История, 2016. С. 93–108.
7. Носуленко В. Н., Старикова И. В. Сравнение качества звучания музыкальных фрагментов, различающихся способом кодирования записи // Экспериментальная психология. 2009. Т. 2. № 3. С. 19–34.
8. Носуленко В. Н., Харитонов А. Н. Жизнь среди звуков. Психологические реконструкции. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018.
9. Павлик К. Психология глобальных изменений окружающей среды. Некоторые основные результаты и задачи совместного международного исследования // Психологические аспекты глобальных изменений в окружающей среде / Под ред. К. Павлика и В. Н. Носуленко. М.: Начала-пресс, 1992. С. 7–23.
10. Панов В. Н. Экопсихология: Парадигмальный поиск. М.; СПб.: Психологический ин-т РАО; Нестор-История, 2014.
11. Kato K. Soundscape, cultural landscape and connectivity // Sites: New Series, 2009. Vol. 6. № 2. P. 80–91.
12. Nosulenko V. Psychological Peculiarities and Acoustical Environment Changes // International Journal of Psychology (Special Issue: The Psychological Dimensions of Global Change) / Ed. by Kurt Pawlik. 1991. Vol. 26. № 5. P. 623–632.
13. Pardoën M. Archéologie du paysage sonore. Reconstruire le son du passé // Revue de la BNF. 2017. Vol. 2. № 55. P. 30–39.
14. Pawlik K. The psychology of global change: Some Basic Data and an Agenda for Cooperative International Research // International Journal

- of Psychology (Special Issue: The Psychological Dimensions of Global Change) / Ed. by Kurt Pawlik. 1991. Vol. 26. № 5. P. 548–563.
15. Pawlik K. The psychology of global change: The quest and agenda for cooperative international research // Paper presented at the IUPsyS-sponsored symposium on «Psychological Dimensions of Global Change», International Congress of Applied Psychology, Kyoto/Japan, 1990, July, 24.
  16. Schafer R. M. The Soundscape: Our Sonic Environment and the Tuning of the World. Rochester, VT: Destiny Books, 1993.
  17. Sterne J. The Audible Past. Cultural origins of sound reproduction. London: Duke University Press, 2003.
  18. UNESCO: Международная конвенция об охране нематериального культурного наследия 2003 // <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132540r.pdf>.

### **Сведения об авторе:**

*Носуленко Валерий Николаевич*, доктор психологических наук, заведующий главным научным сотрудником, Институт психологии РАН и Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Россия, [valery.nosulenko@ipras.ru](mailto:valery.nosulenko@ipras.ru)

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ СТРАТЕГИИ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ**

**Зюкина Татьяна Васильевна**

**студент 1 курс магистратуры**

**Северо-Западного института управления Российской академии  
народного хозяйства и государственной службы при президенте**

**Российской Федерации**

**Санкт-Петербург**

**Россия**

**Аннотация.** В статье рассматривается феномен стратегии устойчивого развития, различные его определения и типы. Автором излагаются психолого-педагогические аспекты устойчивого развития в контексте традиционного образования и образования.

**Ключевые слова:** концепция устойчивого развития, обеспечение концепции, педагогический аспект, психологический аспект.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF  
SUSTAINABLE DEVELOPMENT STRATEGY

**Zyukina Tatiana Vasilievna**

**the student 1st year master student**

**North-Western Institute of management of the Russian presidential  
Academy of national economy and public administration  
Saint-Petersburg  
Russia**

**Abstract.** The article considers the phenomenon of sustainable development strategy, its various definitions and types. The author outlines the psychological and pedagogical aspects of sustainable development in the context of traditional education and education.

**Keywords:** concept of sustainable development, concept support, pedagogical aspect, psychological aspect.

В наше время доминантную идеологию развития общества и цивилизации в целом становится стратегия устойчивого развития. Согласно ей первоочередной потребностью во всех жителей планеты является формирование особого образа жизни, который бы основывался на экономном и гармоническом развитии человечества.

XXI век является вызовом для всех тех, кто работает в векторе устойчивого развития, и пытается преодолеть тенденции к изменению экологической системы нашей планеты, потери ее биоразнообразия, повышение социального уровня жизни людей или обеспечение их равным доступом к качественному образованию.

Одной из главных предпосылок достижения устойчивого развития общества выступают наука и образование, которые одновременно являются и важнейшими инструментами эффективного управления, обоснованного принятия решений, развития демократии. Важно отметить, что проблема устойчивого развития является особенной, поскольку со временем вопрос все больше и больше обостряется.

На всех стадиях разработки и воплощения концепции устойчивого развития – от выяснения необходимости формулировки идей к практической реализации, она требует крепкой, глубокой и разветвленной научно-теоретической почвы и максимально широкой образовательной и разъяснительной работы.

В формировании новой парадигмы современного сознания и культуры, создание системы образования и воспитания для гармоничного и устойчивого общественного развития свой вклад должны

сделать представители различных отраслей науки, различных уровней и направлений образования – экономисты, социологи, культурологи, психологи, политологи и в частности педагоги.

Начиная от научных трудов В. И. Вернадского о ноосфере (начало прошлого века), декларации первой конференции ООН по окружающей среде (Стокгольм, 1972 г.), где было указано связь экономического и социального развития с проблемами окружающей среды, научных докладов Римского клуба (1972 г.), в которых формулировались идеи перехода цивилизации к состоянию «глобальной динамического равновесия», отчета Всемирной комиссии ООН по окружающей среде и развитию в 1987, конференции ООН по проблемам окружающей среды и развития в Рио-де-Жанейро (1992 г.), Всемирного саммита по устойчивому развитию в Йоханнесбурге (2002 г.) и сегодня – 5 сентября 2015 Организация Объединенных Наций на Саммите по устойчивому развитию в Нью-Йорке единогласно приняли новую глобальную программу устойчивого развития. [2].

Необходимость перехода к реализации стратегии устойчивого развития в Российской Федерации определяется внутренними и внешними факторами, связанные с евроинтеграционные стремления нашей страны и необходимостью выполнения международных обязательств нашей страны.

Научный потенциал обеспечения целей и идей устойчивого развития должно быть существенно усилен во всех странах, особенно в России. Устойчивое развитие общества, в частности образовательные аспекты формируются во всех без исключения высших учебных заведений, в частности педагогических, ведь благодаря им вырабатывают общие подходы, методологию преподавания тех или иных проблем, поиски путей с средства их решения.

Таким образом видим, что высшее образование не безразлична к проблемам устойчивого развития общества. Именно в высшей школе благодаря педагогам, научным производится большая часть научных знаний по этой отрасли. Именно здесь формируются и проходят верификацию новейшие концепции, обобщения, синтезируются новые знания. Написано немало научных трудов, статей, монографий.

Отработанный понятийный аппарат, сформулированы цели, задачи, проблемы устойчивого развития, анализируется его теория и практика. Всесторонне описаны такие фундаментальные вещи как предпосылки устойчивого развития, его экономическое и социальное измерения, инструменты реализации [3].

Насущные проблемы настоящего, такие как глобальный экологический кризис занимают позиций системный характер. Это все повязано с тем, что почти все виды общественной деятельности человека к сожалению имеют антиэкологическую направленность. Общество понимает необходимость изменения своего образа жизни на более безопасный и здоровый, в частности более экологичен.

Поэтому основной проблемой нашего времени является формирование именно такого образа жизни, который бы стал долговременным и экономным. Нанотехнологии и научно технический прогресс сами по себе не могут преодолеть угрозу экологической катастрофы, нависшей над человечеством. Здесь нужна новая философия, новая политика, новые моральные императивы-обязательства каждого человека и человечества в целом.

В целом речь идет о системе ценностей, составляющую культурного мировоззрения, которая не зависела бы от экономических сплескиваний и упадков, изменения политической власти, в которой бы защиту и сохранение природы считались такими же важными, как и сама жизнь [2].

Именно на таких принципах сформировалось понятие устойчивый, или устойчивое, развитие (английский-sustainable development). В словарях, посвященных этой теме, срок sustainable определяется как характеристика процесса или состояния, которое может поддерживаться неопределенно долго.

А срок sustainable development означает улучшение качества человеческой жизни при сохранении постоянства поддерживающих экосистем. Уперше понятие стало развитием были сформулированы в докладе «Our Common Future» («Наше общее будущее») председателя Международной комиссии по вопросам экологии и развития ООН Гру Харлем Брунтланд 1987 году. Оно трактовалось достаточно просто и конкретно: это так развитие, которое удовлетворяет потребности современности, но не ставит под угрозу способность будущих поколений удовлетворять свои потребности [2, с. 7].

Согласно документам, устойчивое развитие общества следует понимать как непрерывный учебный процесс, включая расширение знаний, формирование специальных навыков, жизненных позиций и ценностей по здоровому образу жизни в гармонии с природой. Это требует смещения акцентов от методов, ориентированных лишь на передачу информации, к более широкому внедрению активных методов обучения, многостороннего и междисциплинарного анализа ситуаций реальной жизни (положительного опыта). [4]

Методологической основой программ, основанных на принципах устойчивого развития является положение о том, что студент – это активная и творческая личность, способная познавать и саморазвитию. Во время обучения студенты получают возможность сформировать свой образ жизни и систему ценностей, понять, как повседневный образ жизни каждого человека и коллективов влияющим на состояние окружающей среды.

В процессе такого обучения роль преподавателя меняется. Он выступает организатором действий студентов, вдохновляет их, ободряет и направляет их усилия. Студенты сами выбирают способ деятельности, выполняют выбранные действия, обсуждают их, принимая самостоятельные решения. Преподаватель лишь создает условия для безопасного и эффективного процесса обучения, приглашает принять в нем участие. Он должен уметь слушать и слышать студентов. Важным фактором является демонстрация преподавателем моделей поведения, ориентированных на устойчивое развитие студентов. [2, с.14]

**ВЫВОДЫ.** Таким образом XXI век – это век глобальных преобразований. Переход Российской Федерации к устойчивому развитию – это не единственный выход из сложившейся ситуации.

Образование является главным средством формирования и воспроизводства интеллектуального потенциала нации, новой системы мировоззрения ценностей и духовности граждан. Одна из ключевых задач образования – формирование экологического сознания, способности видеть мир во всех его взаимосвязях.

Приоритетными задачами устойчивого развития в образовании выступают разработка специальных образовательных программ, рассчитанных на устойчивое развитие; внедрения педагогических условий, создание моделей новой педагогической культуры и педагогического содержания; постоянное совершенствование базиса знаний и обеспечения постоянного информированности населения по вопросам устойчивого развития.

Перспективы дальнейших научных исследований видим в формировании культуры общества, в частности в высших учебных заведениях на принципах стратегии устойчивого развития.

### Литература

1. Вернадский В. И. Научная мысль как планетное явление. М.: Наука, 1991.
2. Демьянчук, Н. Философия и образование: необходимость развития диалога / Н. Демьянчук, О. А. Михалина, Н. В. Наливайко // Философия образования: специальный выпуск. 2006. – С. 52–57.

3. Доклад Конференции ООН по окружающей среде и развитию // Рио-де-Жанейрская декларация по окружающей среде и развитию. Повестка дня на XXI (Рио-де-Жанейро, 3–14 июня 1992 г.). Т. 1. Резолюции, 1. КСпринятые на Конференции ООН-Нью-Йорк, 1993.
4. Кавтарадзе Д. Н. Обучение и игра. Введение в активные методы обучения. М.: МПСИ, 1998.
5. Философский энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1983.
6. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека. М.: Логос, 1996.

### Сведения об авторах:

*Зюкина Татьяна Васильевна*, студент 1 курса магистратуры Северо-Западного института управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы при президенте Российской Федерации, Санкт-Петербург, Россия, [tatyana.ziukina@yandex.ru](mailto:tatyana.ziukina@yandex.ru)

### СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ КОНСТРУИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ГЛОБАЛЬНОМ ИЗМЕНЕНИИ КЛИМАТА *Линник Т. А., Нестик Т. А., Москва, Россия*

**Аннотация.** Рассматриваются психологические механизмы и закономерности, лежащие в основе недооценки последствий глобального изменения климата: риторика депроблематизации в СМИ; коупинг через противопоставление мы и они, здесь и там; механизмы когнитивной полифазии, объективации и якорения при трансформации социальных представлений; ментальные модели, вера в справедливость мира и когнитивный диссонанс.

**Ключевые слова:** изменение климата, глобальные риски, экологическое сознание, дискурсивные стратегии, социальные представления, справедливость мира, когнитивный диссонанс.

### SOCIO-PSYCHOLOGICAL MECHANISMS OF CONSTRUING SOCIAL REPRESENTATIONS ABOUT GLOBAL CLIMATE CHANGE *Linnik T. A., Nestik T. A., Moscow, Russia*

**Abstract.** The psychological mechanisms underlying the underestimation of the global climate change impact are considered: the rhetoric of deproblematization in the media; coping through oppositions we

/ they, here / there; mechanisms of cognitive polyphasia, objectivation and anchoring in the transformation of social representations; mental models, belief in the justice of the world and cognitive dissonance.

**Keywords:** climate change, global risks, environmental consciousness, discursive strategies, social representations, the justice of the world, cognitive dissonance.

Связанные с изменением климата экстремальные погодные явления и крупные природные катастрофы, по мнению экспертов Всемирного экономического форума, входят в пятерку самых серьезных по последствиям и самых вероятных глобальных рисков [18]. Между тем, данные риски практически не вызывают озабоченности среди россиян. По данным ФОМ за 2015–2018 гг. число россиян, озабоченных изменением климата снизилось с 15% до 11%, а стихийными бедствиями – с 20% до 13%. Наибольшую тревогу вызывают антропогенные, а не природные глобальные риски: угрозы ядерной войны, химического и радиационного заражения воды, воздуха, продуктов и засорения планеты отходами [4]. Проведенные нами среди студентов исследования в 2012–2017 гг. показывают, что внимание молодежи все более сосредоточено на социальных, а не природных угрозах. Недооценка глобальных природных рисков, в том числе климатических, связана с их неосязаемостью, психологической удаленностью во времени и пространстве [3]. Между тем, низкая значимость природных рисков в массовом сознании может быть одной из причин неготовности региональных и федеральных органов власти к экстремальным погодным явлениям и природным катастрофам.

Подавляющее большинство научных публикаций (97%), посвященных изменению климата, указывает на антропогенный характер этого явления [8]. Тем не менее, несмотря на то, что изменение климата отражается на личном опыте россиян через переживание и обсуждение необычных погодных явлений, данная проблематика находится на периферии общественного сознания [1]. С точки зрения конструкционистского подхода к социальным проблемам П. Ибарры и Дж. Китсьюза, их формирование в общественном сознании опирается на целый ряд дискурсивных стратегий: риторика опасности, вызывающая ностальгию риторика утраты, риторика бедствия и разрушений, указывающая на заговор риторика глупости, риторика наделения правом. Наряду с этим выделяются стратегии депроблематизации, направленные на лишение того или иного явления статуса социальной проблемы: натурали-

зация, контрриторика затрат, декларация бессилия, перспективизация, критика тактики, антитипизация, опровергающие истории, обвинение в неискренности, приписывание истерии. Социальные проблемы могут освещаться в СМИ и конструироваться в повседневных разговорах с опорой на разные стили: научный, бюрократический, саркастический, театральный, журналистский, активистский, правовой или субкультурный. Наконец, конструирование проблем в общественном дискурсе происходит за счет использования знакомых всем метафор – лейтмотивов обсуждения, определяющих представления о причинах и динамике явления. Такими лейтмотивами могут служить «чума», «кризис», «трагедия» и т.п. [2]. Исследование Т. П. Емельяновой репрезентации аномальной жары 2010 г. в российских СМИ показывает, что риторика депроблематизации была сфокусирована на представлении событий как естественных и не зависящих от человека, а также на привлечении внимания к другим, более серьезным социальным проблемам [1].

Когда Н. Смит и Х. Джофф попросили 56 лондонцев нарисовать или описать глобальное потепление, рисунки и текст оказались воспроизведением картинок из публикаций СМИ по данной теме [16]. В ходе последующих интервью были выделены три темы, используемые для осмысления изменения климата: «мы (здесь) / они (там)» (мы как потерпевшие и другие страны как загрязнители окружающей среды; мы в городе и таяние ледников где-то там), «естественное / противоестественное» (идеализированная ностальгическая картина погоды в детстве и неестественная, непредсказуемая погода теперь) и «определенность / неопределенность» в отношении антропогенных и естественных причин потепления.

Иконические представления об изменении климата могут быть культурно обусловлены. В кросс-культурном сравнении ассоциаций людей «изменение климата» (Великобритания) и «глобальное потепление» (США) [13] было обнаружено, что образы «погоды» чаще упоминались респондентами из Великобритании, тогда как образы, касающиеся «таяния льда», «стихийных бедствий» и «скептицизма», чаще встречались среди респондентов из США.

Динамика представлений о глобальном изменении климата напрямую связана с групповыми процессами. Когда социальные группы сталкиваются с новыми, неизвестными или потенциально угрожающими явлениями, их представления преобразуются в ходе коллективного коупинга. Например, М. Жерве показал, как местные жители символи-

чески справились с разливом нефти Brear в Шетланде [10]. В то время как экологи понимали эту катастрофу в глобальных условиях, – угроза исчезновения ценных экосистем, многие шетландцы прибегли к альтернативному представлению природы как достаточно сильной, чтобы справиться с разливом нефти естественными процессами. При этом местные жители концептуализировали разлив нефти как нападение на общину и как «случай иностранного вторжения в местные дела». Таким образом члены социальной группы пытаются уменьшить «угрозу», увязывая ее с привычными идеями и практиками.

В рамках теории социальных представлений выделяют три типа репрезентации социальных явлений: консервативные (доминантные), либеральные (эмансипированные), неопределенные (полемические). Консервативные представления разделяются большинством членов группы; они принудительны и единообразны. Представление о том, что климат изменяется в значительной степени в результате вызванных человеком промышленных изменений в западном мире, – это пример консервативного представления в глобальном научном сообществе. Либеральное представление развивается подгруппами в результате распространения новой информации. Как правило, они представляют собой незначительные поправки к всеобъемлющему консервативному представлению. Например, консервативное представление состоит в том, что антропогенное изменение климата будет иметь отрицательные последствия, а либеральное представление среди мальдивцев заключается в том, что изменение климата, вероятно, приведет к полному затоплению Мальдив и проблеме беженцев [12]. Неопределенное представление конструируется в ходе социального конфликта и определяется антагонистическими отношениями между группами. Примером может служить соперничество между климатологами, которые говорят о негативных последствиях изменения климата и его антропогенном характере, и скептиками, утверждающими, что глобальное потепление – фикция. Консервативные представления спланируют группу, потому что они являются принудительными, разделяются большинством и, таким образом, образуют неизменное ядро социального представления. Напротив, неопределенные представления часто воспринимаются как периферийные и недостойные внимания.

Существование противоречивых репрезентаций социальных явлений рассматривается в теории социальных представлений как проявление «когнитивной полифазии» – гибридных представлений, кото-

рые могут объединять старые и новые идеи. Оказалось, что в массовом сознании могут уживаться традиционные антропоцентрические представления о человеке как царе природы и экологические установки [7].

Конструирование представлений о глобальном изменении климата в публичном дискурсе опирается на механизмы якорения и объективации. Последняя представляет собой трансформацию проблемы во что-то физическое и конкретное, что может принимать форму символа, метафоры, фигуры, человека или группы. Например, фотографии бывшего вице-президента США Альберта Гора регулярно сопровождали новостные статьи об изменении климата. Оказалось, что для англоязычной аудитории он олицетворял не только этот вопрос, но и международные попытки урегулирования этого вопроса [16]. Другим вариантом объективации является формирование фигуративной схемы – метафоры, которая выделяет одни аспекты явления, концепции или ситуации и прячет при этом другие. Так, например, изменение климата метафорически описывается в терминах парникового эффекта, войны или игры [5]. Метафора парникового эффекта используется для приписывания научных характеристик тексту об изменении климата, метафора игры – для рассмотрения позитивных последствий изменения климата, а метафора войны – для текстов о его негативных последствиях. Наконец, изменение климата может объективироваться через онтологизацию – сведение к физическим элементам повседневной реальности. В своем анализе шведской прессы У. Олауссон отмечает, что изменение климата онтологизировано как дымовые трубы, выхлопные трубы, тяжелые транспортные средства и дым [14].

Конструирование представлений через якорение может осуществляться за счет эмоциональных образов, социокультурно детерминированных тем, а также с помощью противопоставлений. Изменение климата отражается в коллективных переживаниях страха, надежды, вины, сострадания и ностальгии. Увязывание экологических проблем в СМИ с эмоциями вины, страха и сострадания формируют более яркие представления, изменяющие отношение аудитории к экологическим проблемам [11]. Большинство документальных фильмов про экологию строятся на эмоциональном якорении с использованием визуального ряда со «страдающей» землей, животными и т. д. Еще одним видом якорения является увязывание глобального изменения климата с социокультурно детерминированными темами, например, такими как демократия, права человека, равенство. Так, оказалось, что в шведских СМИ двумя

главными темами при обсуждении экологической проблематики были индивидуализация и национализация. Поддержка национализации присутствует в таких формулировках, как «одна страна в мире» и «если мы не сможем это сделать, никто не сможет» [6]. Представления об изменении климата могут конструироваться также через противопоставления. Во всех культурах существуют такие антиномии, как жизнь / смерть, человек / природа, мы / они, страх / надежда, свобода / угнетение и т. д. В конкретных социально-исторических контекстах антиномии, связанные с тем или иным социальным явлением, могут становятся источником напряженности. Именно в таких ситуациях появляются новые социальные представления. Например, обсуждение изменения климата в шведских СМИ ведется через противопоставление «мы» – ЕС, которые признают изменение климата серьезной угрозой и принимают меры, и «они» – США, которые отказываются даже обсуждать вопрос.

Осмыслению изменения климата как значимой социальной проблемы мешает также вера в справедливость мира. Чем более тяжелые последствия глобального потепления рисуют средства массовой информации, тем меньше желание людей верить этой информации. Убеждение в справедливости, упорядоченности и стабильности мира настолько сильно, что некоторые исследователи даже пришли к выводу о необходимости «смягчать» тяжесть последствий глобального потепления в новостях для того, чтобы информация о нем приводила к осознанию рисков и побуждала к действиям [9].

Еще одним защитным механизмом является когнитивный диссонанс. Даже если глобальный риск принимается всерьез, мы можем считать, что с этим ничего не можем поделать. Возникает когнитивный диссонанс между тревогой за будущее и собственным бездействием. Это противоречие люди склонны разрешать за счет снижения вероятности угроз, перекладывания ответственности за них на внешние обстоятельства и других людей и т. п. [17]. Чувство беспомощности может усиливаться ментальными моделями, то есть сложившимися схемами знакомых явлений, которые определяют восприятие новой информации. Например, новости в СМИ о глобальном изменении климата, сопровождаемые визуальным рядом метеорологической тематики, могут запускать актуализировать модель «погоды». И поскольку погода воспринимается как нечто неподвластное влиянию человека, такие новости усиливают чувство бессилия в связи с изменением климата. И так как большинство глобальных рисков не поддается непосредственному

восприятию, подобные ментальные модели оказывают сильное влияние на то, как мы интерпретируем информацию.

Многочисленные исследования, посвященные информированию о глобальном потеплении, свидетельствуют о том, что запугивание менее эффективно, чем увязывание проактивных действий с повседневным опытом и возможностями улучшить свою жизнь [3]. Не алармистский подход, не нагнетание тревоги повышают устойчивость человечества в отношении глобальных рисков, а повышение коллективной осознанности, постановка долгосрочных совместных целей и развитие доверия. Наибольшая вероятность преодолеть глобальные кризисы для человеческого общества связана не с избеганием апокалиптического будущего, а с постановкой совместных долгосрочных целей, по отношению к которым глобальные риски будут рассматриваться как препятствие.

Исследование выполнено по гранту РФФИ № 18-18-00439 «Психология человека в условиях глобальных рисков».

### Литература

1. Емельянова Т. П. Социальные представления: История, теория и эмпирические исследования. – Федеральное государственное бюджетное учреждение науки Институт психологии РАН, 2016.
2. Ибарра П., Китсьюз Дж. Дискурс выдвижения утверждений-требований и просторечные ресурсы // Социальные проблемы: конструкционистское прочтение. Казань, 2007. С. 55–114.
3. Нестик Т. А., Журавлев А. Л. Отношение к глобальным рискам: социально-психологический анализ // Психологический журнал. 2018. Т. 39. № 1. С. 127–138.
4. Тревоги и опасения. Какие опасения испытывают люди относительно ситуации в стране, в мире, в повседневной жизни. ФОМ. 25 Апреля 2018 [Эл. ресурс] URL: <http://fom.ru/Nastroeniya/14011> [дата доступа – 5.5.2018].
5. Asplund T. Metaphors in climate discourse: an analysis of Swedish farm magazines // Journal of Science Communication. 2011. V. 10 (4). P. 1–8.
6. Berglez P., Höijer B., Olausson U. Individualisation and nationalisation of the climate issue: two ideological horizons in Swedish news media // Tammy Boyce, Justin Lewis (Ed.), Climate change and the media. New York: Peter Lang Publishing Group, 2009. P. 211–223.
7. Castro P., Lima M. L. Old and new ideas about the environment and science: An exploratory study // Environment and behavior. 2001. V. 33. № 3. P. 400–423.

8. Cook J., Oreskes N., Doran P. T., Anderegg W. R.L., Verheggen B., Maibach E. W., ... Rice K. Consensus on consensus: A synthesis of consensus estimates on human-caused global warming // *Environmental Research Letters*. 2016. V. 11(4), [048002]. DOI: 10.1088/1748-9326/11/4/048002
9. Feinberg M., Willer R. Apocalypse soon? Dire messages reduce belief in global warming by contradicting just-world beliefs // *Psychological Science*. 2011. V. 22 (1). P. 34–38.
10. Gervais M. Social Representations of Nature: The case of the Braer oil spill in Shetland. PhD thesis, University of London, 1997.
11. Høijer B. Emotional anchoring and objectification in the media reporting on climate change // *Public Understanding of Science*. 2010. V. 19(6). P. 717–731.
12. Jaspal R., Nerlich B., Cinnirella M. Human responses to climate change: Social representation, identity and socio-psychological action // *Environmental Communication*. 2014. V. 8. № 1. P. 110–130.
13. Lorenzoni I., Leiserowitz A., Doria M. D., Poortinga W., Pidgeon N. F. Cross-national comparisons of image associations with «global warming» and «climate change» among laypeople in the United States of America and Great Britain. *Journal of Risk Research*. 2006. V. 9 (3). P. 265–281.
14. Olausson U. Towards a European Identity? The News Media and the Case of Climate Change // *European Journal of Communication*. 2010. V.25. N.2. P. 138–152.
15. Smith N. W., Joffe H. Climate Change in the British Press: The Role of the Visual // *Journal of Risk Research*. 2009. V. 12(5). P. 647–663.
16. Smith N., Joffe H. How the public engages with global warming: A social representations approach // *Public Understanding of Science*. 2013. V. 22. № 1. P. 16–32.
17. Stoknes P. E. *What We Think About When We Try Not To Think About Global Warming: Toward a New Psychology of Climate Action*. Vermont: Chelsea Green Publishing, 2015.
18. *The Global Risks Report 2018, 13th Edition*. World Economic Forum, 2018. <http://reports.weforum.org/global-risks-2018/>

#### **Сведения об авторах:**

*Линник Татьяна Александровна*, студентка факультета психологии МГУ им. М. В. Ломоносова, Москва, [tanitachka1702@gmail.com](mailto:tanitachka1702@gmail.com)

*Нестик Тимофей Александрович*, доктор психологических наук, профессор РАН, заведующий лабораторией социальной и экономической психологии Института психологии РАН, Москва, nestik@gmail.com

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ БУДУЩИХ  
СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ОХРАНЕ ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ В УСЛОВИ-  
ЯХ РЕАЛИЗАЦИИ СТРАТЕГИИ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ

*Кисляков П. А., Москва, Россия*

*Шмелева Е. А., Шуя, Россия*

**Аннотация.** Представлены результаты исследования профессиональной направленности студентов – будущих специалистов по охране окружающей среды. Проанализированы удовлетворенность студентов выбранной специальностью, их стремление к профессиональному развитию через формирование социально-профессиональных навыков в условиях реализации Стратегии устойчивого развития.

**Ключевые слова:** профессиональная направленность, будущие специалисты, социально-профессиональные навыки, устойчивое развитие.

PROFESSIONAL ORIENTATION OF FUTURE SPECIALISTS  
IN ENVIRONMENTAL PROTECTION IN THE CONTEXT OF  
IMPLEMENTATION THE STRATEGY OF SUSTAINABLE  
DEVELOPMENT

*Kislyakov P. A., Moscow, Russia*

*Shmeleva E. A., Shuya, Russia*

**Abstract.** The results of the study of professional orientation of students – future specialists in environmental protection. Satisfaction of students with the chosen specialty, their aspiration to professional development through formation of social and professional skills in the conditions of implementation of Strategy of sustainable development are analyzed.

**Keywords:** professional orientation, future specialists, social and professional skills, sustainable development.

Проблема модернизации экологического образования и качества подготовки специалистов по охране окружающей среды в настоящее время находится в центре внимания органов государственного управления и научного сообщества. В феврале 2017 года Премьер-министр России Д. А. Медведев поручил Министерству образования и науки, Ми-

нистерству природы проработать вопрос о включении в федеральные государственные образовательные стандарты требований к освоению знаний в области охраны окружающей среды и устойчивого развития, в том числе с учётом современных приоритетов мирового сообщества в рамках обязательств России в области противодействия изменению климата и сохранения благоприятной окружающей среды, включая требования Резолюции ООН «Преобразование нашего мира: Повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года».

Профессии в области охраны окружающей среды становятся инструментом внедрения современных технологий в сфере устойчивости природных экосистем и социальных структур, а профессиональное экологическое образование выступает современным образовательным феноменом, означающим понимание обучающимися важности дисциплин, относящихся к наукам о земле, биологическим наукам, технологиям природообустройства. Постигание обучающимися дисциплин экологического профиля, формирование у них социальных и профессиональных навыков, в том числе формирование экологической культуры и экологического сознания, актуализирует возможность использования гуманитарных наук, в частности – психологии в повышении эффективности образования в области охраны окружающей среды [6].

Поскольку профессиональное образование в области охраны окружающей среды напрямую связано с новым типом экономики, где основной движущей силой прогресса являются социальные и профессиональные знания и навыки, крайне важно, чтобы уже на начальном этапе профессионального становления у будущих специалистов формировалась профессиональная направленность.

Профессиональная направленность студента, как отношение к его избранной специальности или профессии выступает в качестве конечной цели обучения. Профессиональное самоопределение студента невозможно без решения задач личностного самоопределения, связанного с выбором ценностных ориентаций и установок. Профессиональную направленность будущих специалистов целесообразно рассматривать через мотивацию выбора профессии, уровень удовлетворенности ею, а также через оценку своей конкурентоспособности, стратегии ее повышения [1–3].

В центре внимания проведенного нами исследования находилось изучение профессиональной направленности студентов – будущих специалистов по охране окружающей среды и вопрос – насколько они

удовлетворены выбранной специальностью, прогнозируют ли свою самооэффективность и стремление к профессиональному развитию.

Материалом исследования послужили результаты опроса «Образование и карьера», проведенного в период с ноября 2017 г. по февраль 2018 г. Для проведения исследования использовались следующие методики: анкета «Образование и карьера», которая была направлена на изучение стратегий повышения конкурентоспособности, представлений о востребованности специальности, желание работать по специальности; методика измерения коэффициента удовлетворенности студентов будущей профессией (В. А. Ядов, в модификации Н. В. Кузьминой, А. А. Реана).

В исследовании приняло участие 109 студентов, осваивающих программы бакалавриата направлений подготовки укрупненных групп «Науки о земле», «Биологические науки», «Техносферная безопасность и природообустройство», в т. ч. 68 девушек (62%) и 41 юноша (38%) в возрасте от 17 до 23 лет.

Как показали результаты исследования, общий индекс удовлетворенности профессией в области охраны окружающей среды составил 0,10 у юношей и 0,15 у девушек.

Ниже представлены значения критериев значимости профессии в области охраны окружающей среды.

1. Работа соответствует моим способностям (0,39).
2. Работа соответствует моему характеру (0,37).
3. Возможность самосовершенствования (0,35).
4. Есть возможность карьерного роста (0,32).
5. Профессия одна из важнейших в обществе (0,28).
6. Работа с людьми (0,20).
7. Специальность востребована рынком труда (0,19).
8. Работа требует постоянного творчества (0,17).
9. Возможность достичь социального признания, уважения (0,13).
10. Работа не вызывает переутомления (0,12).
11. Небольшой рабочий день (0,07).
12. Отсутствие частого контакта с людьми (0,07).
13. Большая зарплата (0,03).

На основе данных, полученных с помощью методики оценки удовлетворенностью профессией, был произведен расчет факторов, определяющих отношение студентов к профессии в области охраны

окружающей среды. Факторный анализ был проведен с использованием программного пакета SPSS Statistica 22.0, методом главных компонент, вращением Варимакс с нормализацией Кайзера.

В ходе исследования было выявлено, что основным фактором выбора профессии среди студентов, обучающихся на специальностях в области охраны окружающей среды, является оценка профессии как одной из важнейших в обществе и востребованной рынком труда. Удовлетворенность выбранной профессией зависит от ее объективного признания и от субъективного понимания студентами социальной важности профессии. Оба эти фактора способствуют профессиональной направленности. На втором месте оказался фактор соответствия профессии индивидуальным особенностям (способностям, характеру) студентов. Третьим ведущим фактором выступил фактор личностного и профессионального развития (работа требует постоянного творчества; возможность самосовершенствования возможность достичь социального признания, уважения).

Половина участников исследования выразили намерение после окончания вуза попытаться устроиться на работу по специальности, которую они в настоящее время получают, некоторые намерены изменить направление специализации, оставаясь в сфере охраны окружающей среды (15%). Значительна доля тех, кто полностью намерен уйти из профессии (35%).

Проведенное исследование показало, что в качестве основного способа повышения собственной привлекательности в глазах работодателей 30% студентов, принявших участие в исследовании, декларировали необходимость хорошо учиться. Такой ответ можно рассматривать как формальное оправдание отсутствия дополнительных активностей. Вместе с тем, глобализация рынка труда продолжает трансформировать процесс образования: изучение английского языка, прохождение онлайн курсов в разных университетах, посещение платных спецкурсов становятся достаточно распространенной практикой для российских студентов. Каждый третий студент декларирует углублённое изучение профильных дисциплин; дополнительно занимаются английским языком 10% студентов. Исследование показало интерес к дополнительному образованию и научным исследованиям: 14% опрошенных указали, что они проходят дистанционные курсы, а 24% участвуют в проектах и научных конференциях.

Представление о востребованности своей специальности в сфере охраны окружающей среды иллюстрируется распространенностью

среди студентов мнения о том, что при трудоустройстве у них могут возникнуть сложности (50%). Для 22% студентов поиск работы не составит особых проблем.

Желание работать по специальности для большинства студентов не является определяющим при принятии решения о направлении карьеры. Доля тех, кто привержен работе по своей профессии, составляет 19%. Большинство смотрит на выбор сферы деятельности с позиций максимизации дохода: каждый второй опрошенный даже при наличии желания использовать полученные в вузе знания сделал бы выбор в пользу более высокой зарплаты (если рынок представит такую возможность), для каждого четвертого специальность не важна вообще.

Отвечая на вопрос о том, с какими приоритетными направлениями развития науки, технологий и техники в Российской Федерации хотели бы, прежде всего, связать свою профессиональную деятельность, студенты, принимавшие участие в исследовании, чаще всего отдавали предпочтение рациональному природопользованию (27%), наукам о жизни (20%), безопасности и противодействию терроризму (10%).

Стратегия в области образования в интересах устойчивого развития, суть которой, состоит в том, чтобы перейти от простой передачи знаний и навыков, необходимых для существования в современном обществе, к готовности действовать и жить в быстро меняющихся условиях ориентирует будущего специалиста в области охраны труда на ключевые социальные (Soft Skills) и профессиональные навыки (Hard Skills) (компетенции). Эти компетенции необходимы как для личностно-профессионального развития, так для и успешной профессиональной деятельности, направленной на решение экологических проблемы глобального и регионального масштабов [4, 5].

На Всемирном экономическом форуме в Давосе (2016) были названы 10 профессиональных навыков, которые будут актуальны до 2020 года. В их числе:

- комплексное многоуровневое решение задач (complex problem solving), т.е. владение системным, целостным подходом к решению производственных задач;
- критическое мышление (critical thinking), т.е. навыки отбора информации, готовность ставить под сомнение поступающую информацию, чтобы понять, что является действительно ценным и внушающим доверия;
- креативность (creativity), т.е. способность найти нестандартный подход к решению задач;

- управление людьми (people management), в том числе умение мотивировать сотрудников, урегулировать конфликты и пр.;
- навыки взаимодействия с людьми (coordinating with others);
- эмоциональный интеллект (emotional intelligence), т.е. способность понимать эмоции, намерения и мотивацию других людей и свои собственные, а также умение управлять своими эмоциями и эмоциями других людей;
- суждение и скорость принятия решений (judgment and decision making), особенно в условиях неопределенности;
- клиентоориентированность (service orientation) или направленность на оказание качественного сервиса;
- умение вести переговоры (negotiation);
- когнитивная гибкость (cognitive flexibility), способность быстро переключаться с одной задачи на другую, а также обдумывать несколько задач одновременно.

Для их анализа нами был изучен уровень притязаний и уровень самооценки сформированности профессионально важных навыков у студентов. Уровень притязаний – это уровень, к которому индивид стремится в карьере, это идеальная цель для будущих действий. Благодаря непрерывному непосредственному контакту с другими людьми во время обучения в вузе (преподавателями вуза, представителями профильных организаций, старшекурсниками, выпускниками), через самооценку лично и профессиональных навыков формируется образ будущего результата, профессиональное самосознание, что обуславливает развитие профессиональной направленности. Самооценка и притязания связаны между собой через результат деятельности. Достижение конкретных результатов при выполнении определенных действий, которые отражают уровень притязаний, повышает самооценку.

В целом все социально-профессиональные навыки оценены студентами как необходимые для успешной профессиональной деятельности в сфере охраны окружающей среды. Расчет t-критерия Стьюдента показал, что уровень притязаний оказался достоверно выше уровня самооценки всех социально-профессиональных навыков за исключением эмоционального интеллекта. Преобладание уровня притязаний над уровнем самооценки свидетельствует о том, что студенты отмечают недостаточную готовность к работе в сфере охраны окружающей среды в современных условиях в части развития социально-профессиональных навыков. Студенты претендуют на высокий уровень будущей

сформированности ключевых навыков в интересах устойчивого развития, но оценивают их выраженность гораздо ниже. По всей видимости, в период обучения в вузе, несмотря на практическую подготовку по специальности, личностные и социальные навыки формируются не оптимально. Одной из причин может служить недостаток опыта практической деятельности по осваиваемой специальности.

Таким образом, исследование показало преобладание у студентов недостаточного уровня профессиональной направленности на сферу охраны окружающей среды. Зачастую при наличии желания строить карьеру, студенты допускают возможность поменять направленность и даже уйти из профессии.

Проведенное исследование показывает на важность включения в систему профессионального экологического образования практико-ориентированных программ психологического профиля, которые будут способствовать формированию и развитию социально-профессиональных навыков, востребованных в условиях реализации Стратегии в области образования в интересах устойчивого развития. Таким потенциалом обладают курсы по психологии труда, социальной психологии, экологической психологии. Перед системой российского высшего образования стоит задача разработки и реализации практико-ориентированных программ. Необходимо шире использовать требования образовательных стандартов высшего образования в части участия в процессе подготовки специалистов представителей профильных организаций.

### Литература

1. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Психология профессиональных деструкций. – М.: Академпроект; Екатеринбург: Деловая книга, 2005.
2. Климов Е. А. Психология профессионала. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996.
3. Кузьмина Н. В. Предмет акмеологии. – 2-е изд., испр. и доп. – СПб.: Политехника, 2002.
4. Кузьмина Н. В., Шмелева Е. А. Образовательная среда вуза в развитии акмеинновационного потенциала будущего учителя // Акмеология. 2013. № 1 (45). С. 16–21.
5. Шмелева Е. А., Кисляков П. А. Гендерные особенности профессиональной идентичности в условиях цифровой экономики // Гендерное измерение цифровой экономики: от стратегии к действию (2018–2030). Материалы Всероссийской конференции с международным участием. – Иваново, 2018. С. 83–87.

6. Bray, J.H. (2010). The Future of Psychology Practice and Science. *American Psychologist*, 65(5): 355–369.

### Сведения об авторах:

*Кисляков Павел Александрович*, доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии труда и специальной психологии ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет», Москва, Россия, [pack.81@mail.ru](mailto:pack.81@mail.ru)

*Шмелева Елена Александровна*, доктор психологических наук, доцент, заместитель директора Шуйского филиала по научной работе ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», Шуя, Россия, [nos\\_shmeleva@mail.ru](mailto:nos_shmeleva@mail.ru)

### МЕТОДИЧЕСКИЙ РЕСУРС ЭКОЛОГО – ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

*Панюкова Ю. Г., Москва, Россия*

**Аннотация.** в статье представлен обзор известных в отечественной экопсихологии методических ресурсов, предпринята попытка их систематизации, выявления степени «оснащенности» методическим инструментарием различных направлений экопсихологии.

**Ключевые слова:** методические инструменты, «психическая реальность», вид среды, взаимодействие со средой, экопсихология городской среды, экопсихология образовательной среды, экопсихология природной среды.

### METHODICAL RESOURCES OF DOMESTIC ECOPSYCHOLOGICAL RESEARCHES

*Panyukova Y. G., Moscow, Russia*

**Abstract:** in the article the overview of most famous methodical resources in the modern local environmental psychology is provided, and the attempt of their systematisation is made. The methodological resources equipment status of different directions of environmental psychology are analyzed.

**Keywords:** methodological instruments, psychological reality, type of environment, interaction with environment, psychology of urban environment, psychology of educational environment, psychology nature environment.

Современное пространство отечественных экопсихологических исследований является достаточно обширным и дифференцированным. Если определить в качестве начала оформления экопсихологии в отечественной психологии начало 90-х годов прошлого века, связывая это с выходом статьи Г. А. Ковалева [14], то за последние три десятилетия состоялась как парадигмально-теоретическая концептуализация экопсихологии [21], так и оформление ее структуры. Сегодня отечественная экопсихология концептуализируется как отрасль психологии, которая «...занимается изучением психологических аспектов взаимодействия в системе «человек – окружающая среда» (природная, социальная), и включает в себя различные направления: психологическую экологию, экологический подход к восприятию Дж. Гибсона, психологию окружающей среды, психологию глобальных изменений, психологию экологического сознания, экопсихологию развития и др.» [21, с. 77]. Согласно В. И. Панову, «...объектом экологической психологии является психическая реальность, особенности определения которой в качестве объекта исследования обусловлены характером взаимодействия человека с окружающей средой» [21, с. 78]. Очевидные «глубины» такого объекта приводят к некоторой дискуссионности, а попытки более строгого понимания предмета содержат в себе диаметрально противоположные позиции: от обозначения «неправомерности» данного словосочетания, до наполнения словосочетания «экологическая психология» многомерными смыслами, связанными с конструктом «психические процессы», которые разворачиваются в условиях окружающей человека среды [К. Павлик, цит. по 21, с. 80]. В ситуации, когда осмысление объекта экологической психологии может рассматриваться лишь как контекст для определения предмета настоящей статьи и дизайна повествования об этом предмете, а именно – о методических инструментах, используемых сегодня в отечественной экопсихологии, мы акцентируем внимание на трех ключевых смыслах: «психические процессы», «окружающая среда» и «взаимодействие».

Выделенные смыслы мы определяем в качестве исходных для построения логики повествования о методических инструментах современной отечественной экопсихологии.

Необходимо подчеркнуть, что практически одновременно в отечественной экопсихологии были оформлены и получили развитие такие направления исследований, как экопсихология городской среды, экопсихология образовательной среды и экопсихология природной среды.

В современной экопсихологии городской среды можно выделить несколько исследовательских групп, и, соответственно, несколько методических «вариаций». Во-первых, психосемантическое направление, где основным методическим инструментом являются вербальные и невербальные семантические дифференциалы, с помощью которых анализируются как объективные, так и субъективные особенности оценки городской среды [6]. Во-вторых, это исследования, посвященные анализу особенностей восприятия городской среды, ориентированные преимущественно на малоформализованные проективные методики и авторские опросники, позволяющие выделить наиболее значимые для горожан характеристики городской среды [5, 10]. В-третьих, работы, основанные на интерпретации когнитивных карт, где основным методическим инструментом является построение когнитивной карты города с разными вариантами ее интерпретации [5, 23]. Можно выделить автономную группу исследований, связанных с определением иерархии потребностей, которые могут быть удовлетворены в городской среде, ориентированную на субъективную оценку реализуемости «базисных ценностей» в городской среде [2]. Определенным вариантом последнего подхода является изучение стресс-факторов городской среды, которые выявляются и систематизируются также посредством обращения к потребностям субъектов городской среды [16].

Другое направление отечественных исследований в области экопсихологии также было оформлено в начале 90-х годов прошлого века и на сегодняшний день представляет собой достаточно сложное пространство – это экопсихология образовательной среды. Хронологически первыми в данном направлении были исследования, посвященные анализу особенностей восприятия образовательной среды школы [1, 15], в которых использовались традиционные для зарубежной экопсихологии методические инструменты: метод ранжирования мест, ассоциативный эксперимент с последующим контент-анализом, проективный рисунок и др.

Самостоятельным вариантом такого дизайна стали эмпирические исследования не только особенностей восприятия как школьной, так и образовательной среды вуза, где также применялся ассоциативный эксперимент, но и разработка авторского варианта типологизации мест в образовательной среде [24].

В схожей методической логике были организованы и исследования восприятия образовательной среды школ и университетов [4, 12]. Учеными был переведен и адаптирован опросник, широко известный

в зарубежной экопсихологии как SACERS (School Age Care Environment Rating Scale), что позволило отечественным исследователям получить систематизированную информацию об особенностях восприятия субъектами всех компонентов (пространственного, социального и психодидактического) школьной и университетской образовательной среды [9].

Отечественный вариант разработки методического инструмента для анализа восприятия образовательной среды как экопсихологической системы – это методика, основанная на теоретической концепции векторного моделирования образовательных сред [25]. Безусловно, этот методический инструмент (развернутый и экспресс-варианты) относится к числу наиболее часто используемых в исследовательских проектах, направленных на изучение психологических аспектов функционирования и оптимизации образовательных систем средней и высшей школы, и предоставляющий информацию об особенностях оценки образовательной системы в экспресс варианте по двум базовым шкалам: «активность – пассивность» и «свобода – зависимость», а в развернутой форме – по следующим показателям: «широта», «интенсивность», «осознаваемость», «обобщенность», «эмоциональность», «доминантность», «когерентность», «активность», «мобильность», «структурированность», «безопасность», «устойчивость».

Еще одной самостоятельной вариацией методического решения экопсихологических исследований в области образовательной среды является подход, связанный с изучением субъективной оценки респондентами степени реализуемости базисных ценностей в реальной и идеальной образовательной среде [3]. Авторы подчеркивают, что значимыми являются как уровневые показатели степени удовлетворенности базисных ценностей, так и «разрыв» между оценкой возможностей удовлетворения базисных ценностей в «реальной» и «идеальной» образовательной среде.

По нашему мнению, единственным вариантом решения проблемы диагностики особенностей субъект – средовых взаимодействий в образовательной среде в рамках экопсихологической парадигмы является методика диагностики типа взаимодействия учащихся и студентов с тремя компонентами образовательной среды: пространственным, социальным и психодидактическим [13]. Основная идея методики предполагает выбор учащимся или студентом оценки процесса взаимодействия с элементами образовательной среды. Выборы фиксируют доминирование одного из пяти типов экопсихологического взаимодей-

ствия субъекта со средой: субъект-объектного, субъект-обособленного, субъект-нормативного, субъект-совместного и субъект-порождающего. Для исследователей доступны описание процедур валидизации и стандартизации методики, ключ и текст методического инструмента.

В контексте темы психологической репрезентации пространственно-предметной среды была разработана теоретическая модель, включающая уровни (чувственный и смысловой), компоненты (структура, размер, динамика, прочность, прагматика, эстетика) и параметры репрезентации, а также предложена методика – «пространственный» семантический дифференциал [22]. С помощью «пространственного» семантического дифференциала, анализировались индивидуально-психологические и возрастные особенности восприятия пространственно-предметной среды образовательных учреждений [8].

Таким образом, методический инструментарий экопсихологии образовательной среды представляет собой достаточно сложное пространство, в котором реализуются разные исследовательские задачи, которые, тем не менее, также, как и в экопсихологии городской среды, направлены по получение информации об особенностях восприятия субъектами как различных компонентов образовательной среды, так и как социоэкологической системы, о степени удовлетворенности потребностей субъектов в образовательной среде вуза, и, кроме того, о «типах» субъект – средовых взаимодействий.

Еще одно направление в отечественной экопсихологии, в рамках которого разработано несколько авторских методических инструментов – экопсихология природной среды или психология экологического сознания. Одной из первых в данной области появилась методика, направленная на изучение экологических ценностей [11]. В основе методики – ранжирование респондентами групп утверждений по степени их актуальности на данный момент.

Широко известными в психологии экологического сознания являются методика «Натурафил», предназначенная для диагностики субъективизации природных объектов; методика «Доминанта», направленная на изучение доминирующего субъективного отношения к природным объектам; методика «Эзоп» – вербальная ассоциативная методика, диагностирующая тип доминирующей установки по отношению к природе; методика «Альтернатива», связанная с выявлением ведущего типа взаимодействия с природным объектом [7].

Позволяющими получить информацию о разных аспектах как экологического сознания, так и экологического поведения являются

методики, разработанные сотрудниками лаборатории экопсихологии развития и психодидактики ПИ РАО. Во-первых, это методика, направленная на эмпирическое изучение компонентов сознания человека, которое обуславливает экологичность его поведения в ситуациях, имеющих непосредственные или отдаленные экологические последствия и потому требующих экологической ответственности в своих действиях и поступках. Методика включает четыре субтеста: «Экологические угрозы», «Единение с природой», «Конфликт сред» (средовые предпочтения) и «Экологическая ответственность» [18]. Во-вторых, это диагностический инструмент для изучения особенностей экологического сознания у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста [19]. Авторы подчеркивают, что создание такого инструмента – серьезный вклад в методологию проблемы экологического сознания, поскольку опросник концептуализирует экологическое сознание как систему, включающую когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты, и позволяет получить описание 11-ти параметров экологического сознания: 4 когнитивных параметра (представление о положительном воздействии природы на человека, представление об отрицательном воздействии природы на человека, представление о положительном воздействии человека на природу, представление об отрицательном воздействии человека на природу); 4 аффективных параметра («ласковая природа», «физическое совершенство», «явления природы», «стремление вверх») и 3 поведенческих параметра (степень предпочтения техногенной среды в ситуации конфликта, степень предпочтения социальной среды в ситуации конфликта, степень предпочтения природной среды в ситуации конфликта). В последнее время сотрудники лаборатории занимаются разработкой методического инструментария для диагностики «типа» субъект – средовых отношений в контексте природной и окружающей среды [17].

Еще одно самостоятельное направление современной отечественной экопсихологии – экопсихология жилой среды оснащено достаточно серьезным методическим инструментарием. Всего исследователями разработаны три авторских опросника: опросник «Функциональность домашней среды», опросник «Релевантность домашней среды», опросник «Привязанность к дому», каждая из которых опубликована и доступна для исследователей [20].

Таким образом, в современной отечественной экологической психологии, в основных ее направлениях: экопсихологии городской

среды, экопсихологии образовательной среды, экопсихологии природной среды и в экопсихологии жилой среды разработаны валидные методические инструменты, позволяющие диагностировать особенности «психической реальности», обусловленные различными «типами» взаимодействия субъекта с разными видами среды. Вместе с тем, методические «языки» описания выделенных «компонентов» объекта экопсихологии как с точки зрения содержательных характеристик, так и по формальным признакам существенно различаются в рамках каждого выделенного направления.

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ (проект № 17-06-00054-ОГН-А)

### Литература:

1. Абрамова Ю. Г. Представления учащихся о пространстве школьной среды. Дисс... к.психол.н.– М.: ПИ РАО, 1995.
2. Богомаз С. А., Мацута В. В. Субъективная оценка реализуемости базисных ценностей в городской среде //Сибирский психологический журнал.– 2012, № 46.– С. 67–75.
3. Богомаз С. А., Атаманова И. В. Оценка восприятия городской и университетской среды через измерение ценностей //Фундаментальные и прикладные исследования в современной психологии.– М.: ИП РАН, 2017.– С. 646–651.
4. Виноградова И. А., Иванова Е. В. Исследование представлений студентов и преподавателей о среде университета //Научно-педагогическое образование. Pedagogical Review. 2017. № 1 (15). С. 62–71.
5. Воробьева И. В., Кружкова О. В. Психология городской среды: монография.– Екатеринбург: Изд-во Рос.гос.проф.– пед. Ун-та, 2012.– 244 с. 6. Вырва А. Ю., Леонтьев Д. А. Возможности субъективно-семантических методов в исследовании восприятия архитектуры //Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 4.– С. 96–111.
6. Дерябо С. Д., Ясвин В. А. Методики диагностики и коррекции отношения к природе.– 1995.– 147 с. 8. Доронина Т. В. Возрастные особенности восприятия пространственно-предметного компонента образовательной среды //Психологическая наука и образование.– 2012, № 1.
7. Иванова Е. В., Виноградова И. А. Возможности исследования образовательной среды школы с использованием шкалы SACERS //Год экологии в России.– М.: Изд-во «Перо», 2017.– С. 236–239.

8. Жданова С. Ю., Кильченко О. И. Особенности психологических репрезентаций городской среды г. Перми у иностранцев в связи с временем пребывания // Вестник РУДН, серия Психология и педагогика, 2010, № 4. – С. 69–74.
9. Иванова Т. В. Экологические ценности в общественном сознании // Вопросы психологии, 1999. – № 3. – С. 83–88.
10. Иванова Е. В., Виноградова И. А., Никитаева М. В. Исследование инвариантов восприятия университетской среды участниками образовательного процесса. Монография. – М.: МГПУ, 2017. – 112 с. 13. Капцов А. В., Колесникова Е. И. Методика оценки образовательной среды учреждения с позиций экопсихологического подхода // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». 2015. № 2(18). – С. 34–45.
11. Ковалев Г. А. Психическое развитие ребенка и жизненная среда // Вопросы психологии. – 1993. – № 1.
12. Ковалев Г. А., Абрамова Ю. Г. Пространственный фактор школьной среды: альтернативы и перспективы // Учителю об экологии детства. – М., 1996. – С. 189–199.
13. Кружкова О. В. Индивидуальная детерминация субъективной значимости стресс-факторов городской среды в период юности // Психологические исследования. 2014. Том 7, № 34.
14. Мдивани М. О., Александрова Е. С. Психосемантическое исследование восприятия понятий «природа» и «окружающая среда» молодежью // Сборник конференции «Социализация человека в современном мире в интересах устойчивого развития общества: междисциплинарный подход. – Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2017. – С. 134–142.
15. Мдивани М. О., Лидская Э. В., Хисамбеев Ш. Р., Панов В. И. Методика экспериментального исследования экологического сознания: разработка и апробация // Российский научный журнал. 2010, № 14. – С. 64–78.
16. Мдивани М. О., Кодесс П. Б., Лидская Э. В., Хисамбеев Ш. Р. Диагностика экологического сознания у детей // Социально-экологическое образование и воспитание личности. – 2012, № 1.
17. Нартова-Бочавер С.К., Бочавер А. А., Дмитриева Н. С., Резниченко С. И. Дом как жизненная среда человека: психологическое исследование. – М.: Памятники исторической мысли, 2016.
18. Панов В. И. Экопсихология: Парадигмальный поиск. – М.; СПб.: Психологический институт РАО; Нестор-История. – 2014.

19. Панюкова Ю. Г. Эмпирическое исследование структурной организации психологической репрезентации пространственно-предметной среды // Экспериментальная психология. – Т. 2, № 3. – С. 111–122.
20. Сазонов Д. Н. Социально-психологические особенности репрезентации городской пространственно-предметной среды у жителей города. – Автореф. дис... к.психол.н. – Курск, 2009.
21. Соловьева Е. А. Исследование роли предметно-пространственного компонента в формировании образовательной среды вуза // Известия Российского государственного педагогического университета им.А.И.Герцена, 2005.
22. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М., 2001.

### **Сведения об авторе:**

*Панюкова Юлия Геннадьевна*, доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник лаборатории экопсихологии развития и психодидактики Психологического института РАО, профессор кафедры педагогики и психологии РГАУ-МСХА им.К.А.Тимирязева, Москва, Россия.

## **ЧУВСТВО СВЯЗИ С ПРИРОДОЙ И ОТНОШЕНИЕ ЛИЧНОСТИ К ГЛОБАЛЬНЫМ РИСКАМ: РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

**Нестик Т. А., Хащенко Н. Н., Москва, Россия**

**Аннотация.** В ходе опроса студентов пяти российских городов (N = 547) выявлена связь между отношением к глобальным рискам, чувством связи с природой и экологической ответственностью. Обнаружена обратная зависимость чувства связи с природой и ценности выживания человечества, то есть представления о человеке как «центре» мироздания. Выявленные социально-психологические предикторы чувства связи с природой указывают на то, что оно может рассматриваться как компонент социальной идентичности личности.

**Ключевые слова:** связь с природой, глобальные риски, экологическая ответственность, глобальная идентичность, социальные аксиомы, моральные основания.

## CONNECTEDNESS TO NATURE AND ATTITUDES TOWARD GLOBAL RISKS: AN EMPIRICAL STUDY

Nestik T. A., Khashchenko N. N., *Moscow, Russia*

**Abstract.** A survey of students from five Russian cities (N = 547) revealed a relationship between attitudes toward global risks, connectedness to nature and environmental responsibility. An inverse relationship of the connectedness to nature and the value of mankind's survival is discovered. The revealed socio-psychological predictors of connectedness to nature indicate that it can be considered as a component of person's social identity.

**Keywords:** connectedness to nature, global risks, ecological responsibility, global identity, social axioms, moral foundations.

Сохранение природы как среды обитания всех живых существ на Земле, требует от человека, как отмечает экопсихолог С. Д. Дерябо, развития человеческого сознания на основе экологической этики, когда человек должен отказаться от представления о себе как «центре» природы и мироздания, и руководствоваться в жизни принципом экологической целесообразности [1]. Условием подобного изменения сознания людей является принятие *экологического императива* – такого взаимодействия с природой, когда «правильно и разрешено только то, что не нарушает существующее в природе экологическое равновесие» [2, с. 13]. В соответствии с представлениями В. И. Панова, из экологического императива следует, что для формирования экологического сознания необходимо понимание, что человек является частью системы «человек–природа». С одной стороны, природа выступает для человека средством развития его естественных возможностей по преобразованию себя и окружающего мира, а с другой стороны, человек сам выступает по отношению к природе средством ее саморазвития [3]. Но, как отмечают авторы, в общественном и индивидуальном сознании современного общества господствует технократический способ мышления и потребительское отношение к природе [3].

Данный факт является одной из причин продолжающегося экологического кризиса на планете, который сопровождается не только ухудшением экологических условий жизни человека, но также экстремальными погодными явлениями и крупными природными катастрофами [9]. При этом, наибольшую тревогу у обычных людей вызывают не природные глобальные риски, а антропогенные, такие как угрозы ядерной войны, химического и радиационного заражения воды, воздуха, продуктов и засорения планеты отходами [4]. Значимость для человека «рукотворных» экологи-

ческих угроз предполагает определенную степень информированности, осведомленности о них. Что, в свою очередь, формирует представления о том, какими способами эти проблемы могут быть решены. Предпочтения индивидом тех или иных способов решения экологических проблем общества В. И. Пановым с коллегами обозначены как «экологическая ответственность» [3, с. 73].

Также одним из определяющих компонентов экологического сознания личности является его непосредственно-чувственная, эмоциональная составляющая. В эколого-психологических исследованиях эти аспекты рассматриваются как переживание чувства «единения с природой», т.е. то насколько человек ощущает себя частью природы; как значимость ценности «красоты природы» в структуре ценностных ориентаций личности и др. Сопричастность красоте природы вносит вклад в душевное здоровье (эмоциональное, психологическое и социальное благополучие). Канадскими исследователями был проведен мета-анализ научных источников, посвященный определению связи между отношением к природе и счастьем (благополучием) человека. Оказалось, что люди, взаимодействующие с природой, как правило, счастливее. Контакты с природой улучшают настроение, познание и здоровье. Субъективная взаимосвязь с природой является предиктором про-экологических отношений и поведения [6]. Исследования показывают, что чувство связи с природой коррелирует с биосферными ценностями (забота о живых существах), ориентацией на природосберегающее поведение, а также с идентификацией личностью себя как борца за сохранение природы (Mayer, Frantz, 2004). При этом остается открытым вопрос о связи данного феномена с отношением личности к глобальным рискам, исходящим не только от человека, но и от самой природы.

Проведенное нами эмпирическое исследование было направлено на изучение взаимосвязи аффективной и когнитивной составляющих экологического сознания личности, как показателей отношения человека к глобальным экологическим и природным рискам. *Участники* исследования – 547 студентов ВУЗов гг. Москвы (N=114; 39% – мужчины; 61% – женщины; средний возраст 26 лет), Симферополя (N=206; 22% – мужчины; 78% – женщины; средний возраст 22 года), Норильска (N=126; 40% – мужчины; 60% – женщины; средний возраст 19,7 лет) и Архангельска (N=101; 25% – мужчины; 75% – женщины; средний возраст 21 год).

В *инструментарий* исследования были включены несколько методик, некоторые из которых разрабатывались специально для данного исследования.

Для выявления отношения к природе нами также использовалась «Шкала связи с природой» Ф. Мейера и К. Франца в адаптации К. А. Чистопольской [5]. Теоретическим основанием данной шкалы является концепция биофилии, представления о том, что «более глубинным конструктом, нежели просто способность быть тронутым природой, является ощущение своей связи с ней» [5, с. 765]. Сопричастность красоте природы вносит вклад в душевное здоровье, а также в осмысленность жизни благодаря ощущению связи с природой, чувству единения с ней. Методика состоит из 14 суждений, отражающих различные варианты взаимосвязи человека и природы, по каждому из суждений необходимо определить «как Вы обычно себя чувствуете» и оценить степень своего согласия по 5-балльной шкале оценок (от «полностью не согласен» до «полностью согласен»).

Для выявления предпочтения индивидом тех или иных способов решения экологических проблем была использована шкала «Экологическая ответственность» из Опросника экологического сознания, разработанного сотрудниками лаборатории экопсихологии развития ПИ РАО под руководством В. И. Панова [3].

Для изучения отношения личности к глобальным рискам нами использовалась шкала «Ценность выживания человечества» Т. А. Нестика (5;  $\alpha$  Кронбаха = 0,651;  $M = 3,23$ ;  $SD = 0,869$ ), а также опросник «Отношение к глобальным рискам» Т. А. Нестика, направленный на измерение различных компонентов отношения личности к глобальным рискам: аффективные (тревога в отношении глобальных рисков); когнитивные (убеждение в необходимости сотрудничества для прогнозирования и предотвращения глобальных рисков; фаталистическое игнорирование; религиозный авторитаризм как средство спасения; допустимость радикальных решений и выживания одних за счет других; оптимизм в отношении глобального будущего; апокалиптизм), а также поведенческие компоненты (готовность участвовать в предотвращении глобальных рисков; готовность к активным действиям для защиты от глобальных рисков себя и своих близких). Конфирматорный факторный анализ с использованием структурного моделирования в программе Amos v. 20 подтвердил выделенную нами структуру отношения к глобальным рискам ( $\chi^2$  квадрат = 2741,804;  $df = 946$ ;  $CMIN/DF = 2,898$ ;  $p < 0,001$ ;  $CFI = 0,909$ ;  $GFI = 0,884$ ;  $RMSEA = 0,045$ ;  $Hi\ 90 = 0,047$ ;  $P_{close} = 1,000$ ). Кроме того, респондентам было предложено оценить по 5-балльной шкале свою озабоченность различными экологическими, технологическими, экономическими и социальными рисками.

Для измерения индивидуально-психологических и социально-психологических характеристик личности в анкету были включены шкала глобальной социальной идентификации (GSI) Дж. Риза (6;  $\alpha$  Кронбаха = 0,891), разработанные нами скрининговые шкалы идентификации с россиянами (2;  $\alpha$  Кронбаха = 0,850) и с родным городом (2;  $\alpha$  Кронбаха = 0,885), «Социальные аксиомы» (SAS) М. Бонда и К. Леонга в адаптации Н. Н. Лебедевой и А. Н. Татарко, краткий пятифакторный опросник черт личности TIPI-R Д. Гослинга в адаптации А. С. Сергеевой, Б. А. Кириллова и А. Ф. Джумагулова, скрининговая версия Теста жизнестойкости С. Мадди в адаптации Е. Н. Осина; шкала социального доверия из опросника World Values Survey, «Шкала темного будущего» З. Залесского (5;  $\alpha$  Кронбаха = 0,855), а также Опросник моральных оснований (MFQ) Дж. Хайдта в адаптации О. А. Сычева.

Проведенный нами линейный регрессионный анализ методом обратных шагов показал, что предикторами озабоченности угрозой экстремальных климатических явлений и природных катастроф ( $R = 0,769$ ;  $R^2 = 0,592$ ;  $F = 162,81$ ,  $p < 0,001$ ) являются связь с природой ( $\beta = 0,420$ ), экологическая ответственность ( $\beta = 0,124$ ), а также религиозность ( $\beta = 0,173$ ), ориентация на соблюдение традиций и религиозных норм ( $\beta = 0,073$ ) и вера в предопределенность судьбы ( $\beta = 0,132$ ). Озабоченность ухудшением экологической ситуации в городах, истощением почв и вымиранием биологических видов оказалась в прямой зависимости ( $R = 0,835$ ;  $R^2 = 0,697$ ;  $F = 214,446$ ,  $p < 0,001$ ) от чувства связи с природой ( $\beta = 0,335$ ), социального цинизма, то есть убеждения в несправедливом устройстве общества и недоверия социальным институтам ( $\beta = 0,158$ ), ориентации на гармонию между людьми ( $\beta = 0,162$ ), моральное основание заботы о людях ( $\beta = 0,126$ ), социальной сложности, то есть убеждения в том, что поступки людей не всегда последовательны ( $\beta = 0,234$ ), а также отрицательно связана с моральным основанием уважения к авторитетам ( $\beta = -0,108$ ). Как видно из полученных нами данных, чувство связи с природой вносит наиболее весомый вклад в озабоченность рисками природных катастроф и экологическими проблемами. Связь тревоги по поводу природных катастроф связана с религиозностью и верой в предопределенность судьбы указывает на то, что данные риски воспринимаются как неуправляемые и могут осмыслиться как своего рода наказание за отступление от традиционных ценностей и от жизни человека в согласии с природой. Связь тревоги по поводу экологических угроз с ориентацией на заботу о людях и социальным цинизмом, наоборот, указывает на их осмысление как социальных проблем, реше-

ние которых зависит от эффективности социальных институтов и способности находить нетрадиционные решения.

Чувство связи с природой оказалось одним из предикторов ( $R = 0,765$ ;  $R^2 = 0,584$ ;  $F = 70,976$  при  $p < 0,001$ ) общей экологической ответственности личности ( $\beta = 0,309$ ). Экологическая ответственность также прямо связана с идентификацией с Россией ( $\beta = 0,088$ ) и родным городом ( $\beta = 0,1$ ), контролем как показателем жизнестойкости ( $\beta = 0,093$ ), ориентацией на справедливость ( $\beta = 0,115$ ), социальным цинизмом, то есть убеждением в несправедливом устройстве общества ( $\beta = 0,166$ ), социальной сложностью, то есть верой в непоследовательность человеческого поведения ( $\beta = 0,225$ ) и возрастом респондентов ( $\beta = 0,111$ ). Она отрицательно связана с глобальной социальной идентичностью ( $\beta = -0,101$ ), вовлеченностью как показателем жизнестойкости ( $\beta = -0,125$ ) и значимостью уважения к авторитетам ( $\beta = -0,115$ ). По-видимому, одобрение ограничительных мер для защиты природы может быть следствием чувства отверженности, нахождения «вне жизни», вне иерархии престижа и авторитетности. Глобальная идентичность снижает ориентацию на запреты во имя сохранения природы, тогда как биосферная, гражданская и локальная идентичность ее усиливают. Это указывает на то, что принадлежность к человечеству не связывается с какими-либо стандартами природоохранного поведения и механизмами принуждения к их соблюдению. Экологический императив актуализируется через чувство родины, а не чувство принадлежности с человеческому роду.

Предикторами чувства связи с природой являются ( $R = 0,548$ ;  $R^2 = 0,300$ ;  $F = 31,702$  при  $p < 0,001$ ) глобальная социальная идентичность ( $\beta = 0,316^*$ ), идентификация с родным городом ( $\beta = 0,094^*$ ), ориентация на заботу о людях по опроснику «Моральные основания» ( $\beta = 0,138^*$ ), тревога по поводу глобальных рисков ( $\beta = 0,247^*$ ), ценность выживания человечества ( $\beta = -0,212^*$ ), а также экологическая ответственность ( $\beta = 0,142^{***}$ ). Таким образом, находит подтверждение наша гипотеза об идентификационной природе чувства связи с природой: нами выявлена его прямая связь с глобальной и локальной идентичностью. Нами выявлена обратная зависимость чувства связи с природой и ценности выживания человечества, то есть представления о человеке как «центре» природы и мироздания. Она может указывать на то, что категории человечества и биосферы являются альтернативными основаниями для идентификации при совладании с мыслью о конечности жизни. Это предположение хорошо согласуется с концепцией управления ужасом конечности существования [7], но требует дальнейшей проверки.

Для выявления влияния чувства связи с природой на отношение личности к глобальным рискам нами было проведено структурное моделирование средствами программы IBM Amos v.20 (Хи квадрат = 529,333;  $df = 275$ ;  $CMIN/DF = 1,925$ ;  $p < 0,001$ ;  $CFI = 0,943$ ;  $GFI = 0,920$ ;  $RMSEA = 0,045$ ;  $Ni90 = 0,51$ ;  $Pclose = 0,904$ ). Идентификация личности себя с биосферой земли (связь с природой) сильнее всего влияет на поведенческие компоненты отношения к глобальным рискам: готовность защищать себя и близких ( $\beta = 0,350$ ), участвовать в коллективных действиях по предотвращению глобальных угроз ( $\beta = 0,357$ ). Однако, при этом она снижает ценность выживания человечества ( $\beta = -0,186$ ). По-видимому, признание себя частью живого мира снижает страх личности перед уходом человечества со сцены планеты. Иными словами, биосферная идентичность может служить психологической защитой при угрозе социальной идентичности – глобальной, гражданской и локальной.

Если рассматривать связь с природой как характеристику идентичности личности, то необходимо сопоставить ее с другими основаниями идентификации. Оказалось, что, в отличие от чувства связи с природой, локальная идентичность (идентификация себя с родным городом) и внутригрупповое доверие (доверие семье, соседям, знакомым людям) повышают оптимизм в отношении будущего человечества и снижает апокалиптические ожидания. Так, была обнаружена одинаково выраженная прямая связь оптимизма в отношении будущего человечества с глобальной идентичностью ( $\beta = 0,098$ ) и с локальной ( $\beta = 0,098$ ); также обнаружена обратная связь апокалиптизма с внутригрупповым доверием ( $\beta = -0,111$ ) и идентификацией с родным городом ( $\beta = -0,122$ ). По-видимому, идентификация себя с малой родиной и близкими задействует психологические ресурсы совладания личности с тревожной информацией о глобальных угрозах, ориентирует на прагматические и позитивные цели.

Таким образом, в ходе исследования нами выявлена связь между отношением к глобальным рискам, чувством связи с природой и экологической ответственностью. Связь с природой может быть интерпретирована как биосферная идентичность, опирающаяся на идентификацию с человечеством и малой родиной.

Исследование выполнено по гранту РФ № 18-18-00439 «Психология человека в условиях глобальных рисков».

## Литература

1. Дерябо С. Д. Экологическая психология: диагностика экологического сознания. М.: МПСИ, 1999.
2. Дерябо С. Д., Ясвин В. А. Экологическая педагогика и психология. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996.
3. Панов В. И., Мдивани М. О., Кодесс П. Б., Лидская Э. В., Хисамбе-ев Ш. Р. Экологическое сознание: теория, методология, диагностика // Психологическая диагностика, 2012. № 1. С. 3–126.
4. Тревоги и опасения. Какие опасения испытывают люди относительно ситуации в стране, в мире, в повседневной жизни. ФОМ. 25 Апреля 2018 [Эл. ресурс] URL: <http://fom.ru/Nastroeniya/14011> [дата доступа – 5.5.2018].
5. Чистопольская К. А., Ениколопов С. Н., Николаев Е. Л., Семикин Г. И. Связь с природой: вклад в душевное благополучие // Перспективы психологической науки и практики: сборник статей Международной научно-практической конференции. РГУ им. А. Н. Косыгина, 16 июня 2017 г. / Под ред. В. С. Белгородского, О. В. Кашеева, И. В. Антоненко, И. Н. Карицкого. М.: ФГБОУ ВО «РГУ им. А. Н. Косыгина», 2017. С. 764–767.
6. Capaldi C. A., Dopko R. L., Zelenski J. M. The relationship between nature connectedness and happiness: a meta-analysis // *Frontiers in Psychology*. 2014. № 5. P. 976.
7. Denying death: An interdisciplinary approach to terror management theory / Eds. Lindsey Harvell and Gwendelyn S. Nisbett. N.Y.: Routledge, 2016.
8. Mayer F. S., Frantz C. M. The connectedness to nature scale: A measure of individuals' feelings in community with nature // *Journal of Environmental Psychology*. 2004. Vol. 24. P. 504–515.
9. The Global Risks Report 2017, 12th Edition. World Economic Forum, 2017. <http://reports.weforum.org/global-risks-2017/>

### Сведения об авторах:

*Нестик Тимофей Александрович*, доктор психологических наук, профессор РАН, заведующий лабораторией социальной и экономической психологии Института психологии РАН, Москва, [nestik@gmail.com](mailto:nestik@gmail.com)

*Хашченко Надежда Николаевна*, кандидат психологических наук, научный сотрудник лаборатории социальной и экономической психологии Института психологии РАН, Москва

ЛИЧНОСТНЫЕ РЕСУРСЫ СОПРОТИВЛЯЕМОСТИ  
ЧЕЛОВЕКА НЕГАТИВНЫМ ВОЗДЕЙСТВИЯМ  
СОЦИАЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК УСЛОВИЕ УСТОЙЧИВОГО  
ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

**Баева И. А., Баев Н. Н., Кондакова И. В., Санкт-Петербург, Россия**

**Аннотация.** Проблема определения психологических ресурсов личности, обеспечивающих ее сопротивляемость негативным воздействиям социальной среды, является актуальной, в связи с ростом негативных факторов, влияющих на психологическую устойчивость человека. Приводятся результаты исследования личностных ресурсов человека, способствующих его устойчивому психическому развитию.

**Ключевые слова.** Личностные ресурсы, сопротивляемость, негативные социальные воздействия, устойчивое развитие.

PERSONAL RESOURCES OF HUMAN RESISTANCE TO NEGATIVE  
IMPACTS OF THE SOCIAL ENVIRONMENT AS THE CONDITION OF  
SUSTAINABLE MENTAL DEVELOPMENT

**Baeva I. A., Baev N. N., Kondakova I. V., Saint-Petersburg, Russia**

**Annotation.** The problem of determining the psychological resources of an individual, ensuring its resistance to negative influences of the social environment is relevant in connection with the growth of negative factors affecting the psychological stability of a person. The results of the study of the person's personal resources contributing to his sustainable mental development are presented.

**Keywords.** Personal resources, resilience, negative social impacts, sustainable development.

Согласно концепции Долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, одним из значимых результатов перехода к инновационному социально ориентированному типу экономического развития является развитие человеческого потенциала России и развитие образования, ориентированного на формирование творческой социально ответственной личности. Современная социокультурная ситуация предъявляет повышенные требования к психологической устойчивости и сопротивляемости человека негативным воздействиям, которые способны блокировать поступательное психическое развитие человека. Отметим некоторые из них: – стремительность изменений социальной жизни, ее политического и организа-

ционного устройства, что ведет к утрате привычной системы социальной защищенности и, как следствие, снижает психологический ресурс сопротивляемости негативным воздействиям среды; появление в обществе ранее отсутствующих категорий – «безработный», «мигрант», «вынужденный переселенец»; рост, так называемых, социальных болезней – наркомании, игромании и других форм зависимого поведения, которые особо остро выражены в молодежной среде; культивирование субкультуры насилия, приоритета агрессивного поведения и др. Отсюда качественное воспроизводства человеческого капитала, способного обеспечить собственное устойчивое развитие и развитие социальных структур, требует решения ряда психологических проблем. Одной из таких проблем является консолидация личностных ресурсов человека при столкновении с негативными воздействиями социальной среды.

На кафедре психологии развития и образования и на базе научно-исследовательской лаборатории «Психологическая культура и безопасность в образовании» Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена разрабатывается научное направление «Психологическая безопасность в образовании и социальном взаимодействии». Одним из аспектов данного направления стало изучение личностных ресурсов человека.

Проблема сопротивляемости человека неблагоприятным факторам социальной среды рассматривается в российских исследованиях в русле концепции психологической безопасности [1]. В рамках данной концепции накоплен материал, касающийся механизмов функционирования психики человека в угрожающих его здоровью обстоятельствах. Основное внимание исследователей направлено на то, какие личностные особенности могут обеспечить оптимальное противостояние жизненным трудностям. Предложено определения психологической безопасности личности как способности «сохранять устойчивость в среде с определенными параметрами, в том числе и с психотравмирующими воздействиями, сопротивляемости деструктивным внутренним и внешним воздействиям, отражающаяся в переживании своей защищенности/незащищенности в конкретной жизненной ситуации» [2, с. 125]. Ставится вопрос о том, какие личностные особенности являются ресурсами, обеспечивающими психологическое благополучие человека в разных жизненных обстоятельствах.

На данный момент в отечественной и зарубежной научной литературе под ресурсами понимаются внутренние и внешние переменные,

способствующие психологической устойчивости в стрессогенных ситуациях, то есть все то, что человек использует, чтобы удовлетворить требования среды. Наиболее распространенным подходом классификации ресурсов является их деление на личностные и средовые [7].

К личностным ресурсам, позволяющим человеку пережить любую ситуацию, угрожающую жизни, относят различные навыки, способности и индивидуальные характеристики человека. В рамках зарубежных исследований под ними понимаются: высокий уровень сопротивляемости и жизнестойкости, высокий уровень чувства собственного достоинства, внутренний локус контроля, оптимизм и четкие устремления, достижения и ориентация цели, рефлексия и способность решать проблемы, здоровые коммуникационные установки, самосовершенствование, положительные эмоции и смех [11].

В отечественной литературе в качестве ресурсов психологической безопасности рассматриваются: контактность, открытость, юмор, доброжелательность в общении, установление широких дружественных связей, внутренний стержень и волю к достижениям, обуздание агрессивности, разумную самодостаточность и самоуважение, психическое благополучие, экстраверсию, высокий уровень интеллекта, жизнестойкость, способность принимать решения и нести за них ответственность. Не все эти качества являются врожденными, многие из них формируются в течение жизни человека, через преодоление всевозможных жизненных ситуаций, через воспитание и самовоспитание [9, 10 и др.].

К настоящему моменту в научной литературе проведен анализ ресурсов, помогающих справиться с трудными жизненными ситуациями в различных возрастных периодах. В рамках исследований, проведенных сотрудниками, аспирантами и магистрантами кафедры, выявлены ресурсы человека в разные возрастные периоды от подросткового до пожилого возраста, а также ресурсы, позволяющие справиться с различными травматическими факторами. Так, ресурсами воспитанников кадетских учебных учреждений 11–13 лет являются высокий уровень самооценки и субъективного благополучия, низкий уровень тревожности, а также комфортное и безопасное межличностное внутригрупповое взаимодействие [3].

Установлена структура ресурсов, позволяющих подросткам справиться с хронической трудной жизненной ситуацией и адаптироваться к жизни на территориях с особыми условиями проживания, которая включает в себя активное (оптимистическое) отношение к жизненной

ситуации, устойчивость эмоционального тона, удовлетворенность жизнью, расширенные социальные связи, умения и навыки преодолевающего поведения [8].

Кроме того, выявлены ресурсы защищенности подростков от психологического насилия в образовательной среде со стороны учителей и сверстников. Для сохранения высокого уровня защищенности от психологического насилия в образовательной среде подростки используют продуктивные стратегии преодоления негативных последствий, к которым относятся рационализация и компенсация. Также ресурсами являются: высокий уровень самоконтроля и самооценки, способность воспринимать мир целостно, жизнестойкость и ее компоненты – контроль и вовлеченность, которые говорят об убежденности в контроле над собственной жизнью и уверенном поведении, стремление к самоактуализации и такие ценности как «развитие себя», «достижения», сохранение собственной индивидуальности» и в сфере «обучения и образования», развитый социальный интеллект, позволяющий предвидеть результаты поведения других людей, анализировать сложные ситуации взаимодействия, ориентироваться в нормах и правилах, регулирующих поведение в обществе, конструктивные способы реагирования в стрессовых ситуациях, низкий уровень тревожности, агрессивности и ригидности.

Доказано, что юноши чаще встречаются с проявлениями психологического насилия в образовательной среде, чем девушки. В большинстве случаев источником насилия для молодых людей являются учителя. Девушки чаще сталкиваются с проявлениями жестокости со стороны сверстников. Соответственно выявлены и различия в структуре ресурсов защищенности у девушек и юношей. Так у юношей выше показатель вовлеченности, среди терминальных ценностей первое место занимает сохранение собственной индивидуальности, также у них более низкие показатели напряженности психологических защит, и они чаще прибегают к вытеснению, рационализации. У девушек выше показатели контроля, принятия своего раздражения, агрессивности и гнева как естественного проявления человеческой природы, среди терминальных ценностей на первом месте стоят достижения, они чаще используют проекцию и гиперкомпенсацию в качестве психологических защит, эмоциональная сфера характеризуется высоким уровнем тревожности, фрустрированности и ригидности [5].

Исследованы ресурсы успешной реабилитации наркозависимых взрослых (22–35 лет), к которым можно отнести: жизнестойкость и ее

компоненты, снижение частоты использования неконструктивных копинг-стратегий (конфронтация, дистанцирование), снижение уровня оптимизма после интенсивной реабилитации и затем постепенное его повышение до уровня характерного для людей без зависимости, терминальные цели и ценности [6].

Ресурсами защищенности пожилого человека от психологического насилия в семье выступают особенности межличностного взаимодействия, заключающиеся в представлениях о собственной социальной привлекательности, менее выраженным стремлением к доминированию и более развитыми социальными способностями, а также некоторые характеристики преобладающего психического состояния, такие как устойчивый положительный эмоциональный фон, относительно низкий уровень эмоциональной напряженности и высокая степень удовлетворенности жизнью [4].

Проведенные исследования позволяют утверждать, что одно и то же по силе воздействие оказывает на разных людей отличное по серьезности последствий влияние. Данное различие зависит от факторов риска и защитных факторов человека, которыми он обладает в данной ситуации. Важно отметить, что большую степень воздействия на развитие имеет именно соотношение данных факторов, чем они сами по себе, так как один и тот же фактор может быть как защитным, так и фактором риска. Установлено, что стержневым личностным ресурсом, обеспечивающим сопротивляемость личности негативным факторам среды в разные возрастные периоды и в разных жизненных ситуациях, выступает жизнестойкость. Состав и структура иных личностных ресурсов меняется в зависимости от характера трудной жизненной ситуации, ее субъективной оценки человеком. Трудные жизненные ситуации при дефиците внешних ресурсов заставляют человека мобилизовать имеющиеся внутренние ресурсы, открывают возможности для более гибкого их использования и приводят к оптимизации состояния психологической безопасности.

### Литература

1. Баева И. А. Психологическая безопасность личности: сопротивляемость человека негативным влияниям социальной среды / В кн.: Безопасная образовательная среда: психолого-педагогические основы формирования, сопровождения и оценки / Под ред. И. А. Баевой, С. В. Тарасова. – СПб.: ЛОИРО, 2014, с. 113–175.

2. Баева И. А., Волкова Е. Н., Лактионова Е. Б. Психологическая безопасность образовательной среды: развитие личности / Под ред. И. А. Баевой. М.; СПб.: Нестор-История, 2011–272с.
3. Воденина В. В. Психологические условия безопасности личности воспитанников кадетских учебных учреждения: ВКР.– РГПУ им. А. И. Герцена, СПб, 2016–80 с.
4. Гаязова Л. А. Личностные особенности пожилого человека, обеспечивающие его защищенность от психологического насилия в ближайшем социальном окружении: автореферат дисс... канд. психол. наук.– СПб, 2007–23 с.
5. Лаптева В. Ю. Психологические особенности подростков с разным уровнем защищенности от психологического насилия в образовательной среде: дисс... канд. психол. наук.– СПб, 2010–182 с.
6. Пежемская Ю. С., Бикеева И. Б. Личностные ресурсы, способствующие ремиссии наркозависимых // Сборник материалов Третьей Всероссийской научно-практической конференции специалистов ведомственных психологических и кадровых служб с международным участием «Актуальные проблемы психологического обеспечения практической деятельности силовых структур» / под ред. Аграшенкова А. В., Виноградова П. Н., Лагун А. В., Посоховой С. Т., Решетникова М. М.– СПб, 2014, с. 307–311.
7. Петрова Е. А. Межпоколенные отношения как ресурс совладающего поведения. Автореферат дисс. ... канд. психол. наук.– М.: ИП РАН, 2008.– 249 с.
8. Пичугова В. А. Психологическое сопровождение социальной адаптации подростков, проживающих на территориях с особыми условиями: дисс. ... канд. психол. наук.– СПб, 2010–159 с.
9. Психология безопасности как основа гуманитарных технологий в социальном взаимодействии: Научно-методические материалы / Под ред. проф. И. А. Баевой.– СПб.: ООО «Книжный Дом», 2008.– 288 с.
10. Регуш Л. А., Рузу Е. В. Поиск путей исследования жизнестойкости. // Сборник научных статей по материалам Первого Международного Форума «Психологическая безопасность, устойчивость, психотравма» / Под ред. И. А. Баевой, Ш. Ионеску, Л. А. Регуш.– СПб., 2006, с. 239–240.
11. Pinheiro P. S. (2006). World report on violence against children.– Geneva, Switzerland.

### Сведения об авторах:

*Баева Ирина Александровна*, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, профессор кафедры психологии развития и образования, заведующая научно-исследовательской лабораторией «Психологическая культура и безопасность в образовании» Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия, [iginabaeva@mail.ru](mailto:iginabaeva@mail.ru)

*Баев Николай Николаевич*, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры физической культуры и спортивно-массовой работы Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия.

*Кондакова Ирина Владимировна*, кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии развития и образования Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия, [wirena@gmail.com](mailto:wirena@gmail.com)

### ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ К ПРИНЯТИЮ ЭКОЛОГО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ РЕШЕНИЙ В КОНТЕКСТЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

**Горлова Н. В.**, *Красноярск, Россия*

**Аннотация.** Рассматривается психологическая готовность к принятию эколого-ориентированных решений в подростковом возрасте, сензитивном для развития мировоззрения личности. Изучается один из компонентов данной готовности – осмысление природной действительности через понимание-постижение.

**Ключевые слова:** принятие эколого-ориентированных решений, психологическая готовность, понимание-постижение, экзистенциальные вопросы, смыслы, выбор.

### PSYCHOLOGICAL READINESS TOWARDS ENVIRONMENTAL DECISION MAKING IN THE CONTEXT OF ECOLOGICAL CULTURE

**Gorlova N. V.**, *Krasnoyarsk, Russia*

**Abstract.** Psychological readiness towards environmental decision making in adolescence is examined. This age is sensitive to the development of personal ideology. We studied one of the components of this readiness – understanding of natural reality as understanding-comprehension.

**Keywords:** environmental decision making, psychological readiness, understanding-comprehension, existential questions, meanings, choice.

Годом экологии был объявлен 2016 год в Российской Федерации, главным достижением которого стало привлечение внимания правительства, бизнеса и граждан к экологическим проблемам. Реализация инициатив в сфере экологии очень важна на государственном уровне. Однако стоит понимать, что без психологической готовности самих граждан действовать эколого-ориентированно данные проекты не смогут иметь продолжение в долгосрочной перспективе. Как показывают исследования, при высокой эмоциональности по отношению к проблемам загрязнения окружающей среды россияне всё же имеют низкую готовность к личным действиям – они осознают необходимость каких-либо действий, но избегают личного участия в решении экологических проблем [3].

Ценностно-смысловой компонент экологической компетенции связан с сознательной гражданской позицией, убежденностью в собственной причастности к охране среды обитания, пониманием общественной и личностной значимости экологической деятельности [1].

Основным исследовательским вопросом данной работы стал вопрос о том, каким образом человек становится готов к принятию эколого-ориентированных решений, связанных с защитой окружающей его среды. Прикладной аспект исследования связан с пониманием такого типа готовности в контексте экологической культуры. Другими словами, понимая само явление готовности, ее компонентный состав, можно создать практики для формирования данной готовности. Также важным в работе является рассмотрение готовности в подростковом возрасте, сензитивном для развития мировоззрения личности.

Одним из компонентов психологической готовности к принятию эколого-ориентированных решений полагается в работе осмысленное человеком знание о природной действительности через понимание-достижение.

Освоенное, осмысленное человеком знание о социальной и природной действительности представлено, согласно В. В. Знакову, в тезаурусе субъекта [7, с. 25]. Тезаурусы представляют собой субъективно организованное гуманитарное знание. Тезаурусный способ понимания – это способ, которым субъект понимает мир в экзистенциальной реальности.

При тезаурусном понимании субъект отвечает себе на вопросы, которые направлены не столько на выяснение того, что произошло и как именно это происходило, сколько на то, что это значило для пони-

мающего, какие субъективные смыслы и ценности актуализировались [7]. То есть фактически речь здесь идет о том, что субъект ставит себе вопросы не «Что?» и «Как?», а «Что это значит для меня?». Таким образом, осмысление социальной и природной действительности происходит через понимание-постижение.

Для исследования мировоззрения личности как проекции ее глубинной смысловой структуры используется определенная часть авторской методики «Темы-ситуации» [2]. Мировоззрение изучается в работе через такую единицу его анализа как обобщенное суждение, имеющее генерализованный характер, а именно такие «мировоззренческие генерализации в результате оказываются чрезвычайно проективными, отражающими достаточно глубокие и интимные ценностно-смысловые ориентации личности» [8, с. 6].

В третьей части методики «Темы-ситуации» сформулированы три вопроса на экзистенциальные темы, которые позволяют выявить мировоззренческие представления из трех сфер: общество, живая природа и человеческое существование.

Данные вопросы не сформулированы в методике прямо, например, «Зачем люди делают то-то?». Каждый из вопросов содержит противоречие, в котором сталкиваются два аргумента: «Зачем / Для чего люди пытаются спасти некоторые виды животных, растений, если другие люди их всё равно истребляют?». Респонденту предлагается ответить на данный вопрос, закончив предложение, которое начинается со слов «Для того, чтобы...».

Если противоречие актуализируется для респондента в ходе исследования (если он испытывает затруднение при обдумывании вопроса, переживает эту трудность вопроса), то для этого респондента возникает конфликт. Конфликт связан с затруднением, с переживанием трудности. Если основа ситуации – затруднение, связанное со столкновением, то такая ситуация будет описана как конфликтная. При этом для образования конфликта важна именно интерпретация самого субъекта [12, с. 47–48]. Именно этот конфликт, являясь механизмом развития, согласно конструктивной психологии конфликта, будет побуждать участников исследования к анализу, к рефлексии при ответе на данный экзистенциальный вопрос.

То есть диалектический характер экзистенциальных вопросов позволит развивать осмысленность подростков, их конфликтную компетентность. А значит постановка «задачи на смысл» непосредствен-

но в ходе процедуры исследования позволит обучать разрешению конфликта по поиску смыслов через актуализацию рефлексивного ресурса.

Вопросы об обществе и о живой природе позволили выявить то, как понимают испытуемые мотивацию людей, личностные смыслы окружающих, стоящие за их желаниями и поступками.

Вопросы методики на понимание экзистенциальных тем, касающихся таких сфер как общество, живая природа и человеческое существование, одновременно являются и вопросами на самопонимание [6, с. 16]. Помощь в осознании экзистенциальных проблем, в развитии самопознания и самопонимания – это один из видов психологической поддержки старшеклассникам при решении ими этих проблем [5], а также одним из важнейших условий становления человеческой субъектности, онтогенеза формирования субъекта [10]. Все это создает область перспективной прикладности методики и работы с ней.

Теоретической основой для анализа ответов на экзистенциальные вопросы стали концепции Э. Фромма и Д. А. Леонтьева. Э. Фромм разграничивал потребности на потребности «иметь» (потребность обладать) и «быть» (потребность бытийствовать – реализовывать свои человеческие способности по отношению к миру). Он выделял специфически человеческую потребность в отличие от утилитарных побуждений – «потребность соотноситься с другим человеком и природой и утверждать себя в этой соотнесённости» [11, с. 109]. Также он писал, что эта потребность человека заключается в том, что он хочет «реализовать свои способности в отношении к миру, нежели в потребности использовать мир как средство для удовлетворения физиологически необходимого» [там же, с. 108]. При этом автор говорил о том, что люди свободны в выборе того, каким образом им жить – выбирать ли существование по принципу «иметь» или по принципу «быть».

Более подробно данное разграничение человеческих потребностей на «иметь» и «быть» было рассмотрено Д. А. Леонтьевым. Он выделяет шесть разных систем регуляции поведения, жизни человека в мире [9]: 1. логика удовлетворения потребностей (есть желание, влечение, которое надо удовлетворить); 2. логика реагирования на стимул; 3. логика предрасположенности (стереотипа, диспозиции, установки и т.п.); 4. логика социальной нормативности (соответствие определённым ожиданиям социально значимой группы); 5. логика смысла или логика жизненной необходимости (действие, ориентированное на всю систему отношений с миром в целом); 6. логика свободного выбора.

Исследование было проведено на учащихся 9 класса средней школы, 117 человек (ср.возраст – 15,4 лет). Контент-анализ позволил выделить несколько категорий ответов на экзистенциальный вопрос относительно живой природы.

К категории «бытийные» ответы на экзистенциальный вопрос о том, зачем одни люди истребляют животных, растений, а другие их спасают, были отнесены следующие ответы подростков: ради природы – самих животных и растений («сохранить природу, все живое»; «сохранить видовое разнообразие»), ради красоты природы («сохранить ради красоты»), ради потомков («ради будущих поколений»), ради воспитания себя и других («чтобы вразумить других, объяснить им причины сохранения видов»). Также подростки объясняют поступки сохранения животных и растений через ценности, личностные черты и чувства людей («у них свои принципы и цели, представление о мире», «эти люди не равнодушные, не безразличные к природе», «людям жалко животных, растения»). Данные ответы укладываются в логику смысла и логику свободного выбора.

Ответы респондентов в духе «логики нормативности» («кто-то должен этим заниматься»), неверие в искренность поступков («ради денег, чтобы на этих видах потом заработать»), а также ответы категории «иметь», подчеркивающие прагматичность поступков людей («из-за страха последствий для людей»; «иначе останутся одни люди») не были отнесены нами к категории «бытийных» ответов.

Экзистенциальные проблемы, которые перешли из плоскости «философских» проблем в задачу, требующую индивидуального решения, являются частью жизненной реальности современного человека. Решение экзистенциальных проблем происходит через поиск персональных ответов на вопросы о мере своей свободы и ответственности в этом мире, о жизненных целях и смыслах собственного существования и составляет основу движения человека к обретению экзистенциальной идентичности [4].

Таким образом, в данной статье удалось рассмотреть лишь небольшой фрагмент будущей работы по изучению психологической готовности к принятию эколого-ориентированных решений через изучение одного из ее компонентов – осмысленного человеком знания о природной действительности или понимания-постижения.

## Литература

1. Анненкова Н. В. Экологическая компетентность в контексте формирования социально ответственного поведения / 7-я Российская конференция по экологической психологии. Тезисы / отв. ред. М. О. Мдивани. – М.: ФГБНУ «Психологический институт РАО»; СПб.: Нестор-История, 2015, с. 33.
2. Горлова Н. В., Хасан Б. И. Создание и апробация новой методики «Темы-ситуации» для диагностики психологической готовности к разрешению конфликтов развития в юности [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru 2013. № 3. URL: [http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru](http://psyjournals.ru/psyedu_ru) (дата обращения: 24.08.2018).
3. Гранская Ю. В. Ценностные ориентации, убеждения и поведение по отношению к окружающей среде / 7-я Российская конференция по экологической психологии. Тезисы / отв. ред. М. О. Мдивани. – М.: ФГБНУ «Психологический институт РАО»; СПб.: Нестор-История, 2015, с. 135.
4. Гришина Н. В. Экзистенциальная психология в поисках своего вектора развития // Психологические исследования. 2015. Т. 8, № 42. С. 2. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 24.08.2018).
5. Загрядская Н. Н. Психологическая поддержка старшеклассников при решении ими экзистенциальных проблем / дис. ... канд. психол. наук. – Ростов-н/Дону, 1999.
6. Знаков В. В. Понимание, постижение и экзистенциальный опыт // Вопросы психологии. 2011. № 6. С. 15–24.
7. Знаков В. В. Теоретические основания психологии понимания многомерного мира человека // Вопросы психологии. 2014. № 4. С. 16–29.
8. Леонтьев Д. А. Методика предельных смыслов (МПС): Методическое руководство. М.: Смысл, 1999. – 36 с.
9. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – 3-е изд., доп. – М.: Смысл, 2007.
10. Сергиенко Е. А. Ранние этапы развития субъекта // Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А. В. Бушлинского, М. И. Воловиковой. М.: ПЕР СЭ, 2002. С. 270–309.
11. Фромм Э. Душа человека. Сб.: Пер.с англ./ Э. Фромм. – М.: ООО «Издательство АСТ»: ООО «Транзиткнига», 2004. – 572, [4] с. – (Philosophy).
12. Хасан Б. И., Сергоманов П. А. Психология конфликта и переговоры. М.: Академия, 2007.

### Сведения об авторах:

*Горлова Наталья Владимировна*, старший преподаватель кафедры психологии развития и консультирования, Красноярск, Россия, gorlova\_n@mail.ru

#### АДАПТАЦИЯ К СОЦИАЛЬНОЙ СРЕДЕ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В ПОЗДНЕМ ОНТОГЕНЕЗЕ

*Попова Т.А., Пермь, Россия*

**Аннотация.** В статье представлены результаты исследований самоотношения и ценностных ориентаций, эмоциональной сферы и адаптационных механизмов личности в позднем онтогенезе. Выявлены различия в отношении к себе, локусе контроля и системе ценностей пожилых людей в зависимости от возраста и профессиональной занятости. У пожилых людей с высоким уровнем адаптации более высока потребность в самовыражении и содержании деятельности.

**Ключевые слова:** поздний онтогенез, социальная среда, копинг-стратегии, эмоциональные состояния, самоотношение, локус контроля, социально-психологическая адаптация.

#### ADAPTATION TO THE SOCIAL ENVIRONMENT AND PERSONALITY DEVELOPMENT IN LATE ONTOGENY

*Popova T. A., Perm, Russia*

**Abstract.** The article presents the results of studies of self-attitude and value orientations, emotional sphere and adaptive mechanisms of personality in late ontogenesis. Differences in the attitude to themselves, the locus of control and the system of values of elderly people depending on age and professional employment are revealed. Older people with a high level of adaptation have a higher need for self-expression and content of activities.

**Keywords:** late ontogenesis, social environment, coping strategies, emotional states, self-attitude, locus of control, social and psychological adaptation.

Проблема старения современного общества является сегодня особенно актуальной во всем мире, в том числе, и в России. Исследования особенностей позднего онтогенеза обусловлены не только социально-экономическими (проблема пенсионной реформы в России сегодня так бурно и болезненно дискутируется), но и психологическими при-

чинами. В зарубежной и отечественной литературе старение все чаще рассматривается не как инволюция, а как продолжающееся становление человека, которое включает не только многие приспособительные и компенсаторные механизмы жизнедеятельности, но и способы активного взаимодействия с миром [2]. Это объясняется не только повышением продолжительности жизни пожилых людей, но и изменением социального знания, которое видит в этом возрасте потенциал развития [2,4,6]. На наш взгляд, онтологическая парадигма экологического сознания как особой формы бытия при взаимодействии человека с окружающей средой является весьма продуктивной в понимании психологии позднего онтогенеза [10].

О реальности возрастного, онтогенетического опосредования личностного развития, переструктурировании системы самоотношения, переоценки наиболее актуальных жизненных проблем, изменений в восприятии своего жизненного пути, личностные трансформациях в позднем онтогенезе писал Б. Г. Ананьев. В современном понимании поздний онтогенез все чаще ассоциируется с аккумуляцией опыта и знаний, интеллекта и личностного потенциала пожилых людей, адаптивных к возрастным переменам [6]. Закон метаморфозы Л. С. Выготского, когда развитие понимается как цепочка качественных изменений, вполне применим и к пожилому возрасту [8], в котором включаются иные приспособительные и компенсаторные механизмы жизнедеятельности, способы активного взаимодействия с миром [2,4,5]. Период позднего онтогенеза, насыщенного переменами, отмечали Г. Шихи и Р. Пек, Л. Торнстам называл геротрансцендентность аналогом зрелой личности в период старения. [6]. Новое понимание механизмов онтогенетического развития в изучении проблем идентичности и эго-интеграции, решения жизненных задач представлено в работах Э. Эриксона [13], теории активности Р. Хавигхурста и Ф. Маддокса [6]; стратегии жизни и старения описаны у К. А. Абульхановой – Славской [1] и Л. И. Анцыферовой [4,5], пожилой возраст как кризисный рассматривают О. В. Краснова, А. Г. Лидерс, Т. Д. Марцинковская [12]. Исследования Л. А. Головей о возрастном и профессиональном развитии личности [11], И. Б. Дермановой. о формировании личностной зрелости [11], изучение стратегий освоения позднего возраста в работах Н. С. Глуханюк и Т. Б. Гершкович [8], подтверждают современное представление о позднем онтогенезе, как возрасте развития, позволяя формировать образ позитивного старения. Только с позиций позднего возраста можно «глубоко понять

и объяснить жизнь как целое, ее сущность и смысл, ее обязательства перед предшествующими и последующими поколениями. Этот возраст отличает особое предназначение, специфическая роль в системе жизненного цикла человека». [6. С. 7].

И все же с повышением возраста неизменно ухудшается здоровье, утрата которого требует перестройки жизни пожилого человека, необходимости изменения прежнего образа жизни, принятия на себя новой социальной роли, изменения самовосприятия. В связи с этим перестраивается и субъективная картина мира, который становится опасным, неизвестным, не позволяющим управлять собой [6,11]. Пожилой человек начинает чувствовать себя беспомощным, слабым, тревожным и зависимым от других. Потеря работы, ухудшение здоровья, уход из жизни близких людей, сужение социальных ролей и изменение статусов могут вызвать (и вызывают) у пожилых людей негативные переживания. В то же время, Л. И. Анцыферова [4,5] и другие исследователи отмечают, что негативные переживания могут обернуться в будущем как более эффективные стратегии взаимодействия человека с миром, как результат духовной работы и переосмысления собственной жизни. Ощущение тревоги и переживание одиночества пожилыми людьми зависит от многих факторов: личностных особенностей, характера деятельности и общения, степени активности воздействия на окружающий мир. На эмоциональные состояния пожилых людей влияет и внешняя среда, социальное окружение, условия проживания, уровень материального благополучия, увлечений, стратегий жизни и старения. В психологии известны различные типы приспособления к старости [5]. Д. Бромлей называет возраст 65–70 как «удаление от дел». Эта стадия характеризуется повышением впечатлительности (восприимчивости) к нарушениям жизненного стереотипа и «психическим беспорядкам» в ближайшем окружении; увеличивающейся потребностью к коммуникации, обострением чувства родства и привязанностей к близким людям; освобождением от служебной роли и общественных дел или продолжением некоторого рода деятельности с целью поддержания авторитета и власти; адаптацией к новым условиям жизни. Люди пожилого возраста остро переживают одиночество как атрибут старости, «синдром отставки». Для многих пожилых людей «отставка» – выход на пенсию – воспринимается как потеря будущего, как неопределенность и бессодержательность дальнейшей жизни, которая вызывает опасения и страхи. Как отмечает Л. И. Анцыферова, только психологическое будущее с его

перспективами позволяет личности пожилого человека развиваться [4]. Многие пожилые люди обращаются к стратегиям «антиципирующего совладания». Чтобы справиться с кризисной ситуацией, пожилым людям необходимо формировать позитивные установки на будущее, проявлять активность в поиске новых смыслов. Автор выделяет два личностных типа старости, отличающихся друг от друга уровнем активности, стратегиями совладания с трудностями, отношением к миру и себе, удовлетворенностью жизнью. Если представители первого типа без особых эмоциональных нарушений переживают уход на пенсию, включаются в социальную жизнь, планируют будущее, исходя из ситуации, реализуют свои интересы и увлечения, то вторые тяжело переживают свой поздний возраст, отчуждаются от окружения, переживают собственную ненужность и нереализованность. Вероятно, потеря личностной идентичности связана с отсутствием опыта активного совладания с проблемами в привычных жизненных стратегиях.

Изучение защитно-совладающего поведения в позднем онтогенезе позволяет говорить об его обусловленности не только жизненной ситуацией, но и личностными качествами, полом, образованием. По мнению Л. А. Головей [10], защитно-совладающее поведение изменяется в разные периоды жизни человека. В частности, в период поздней взрослости оно становится более гибким. Особую роль начинают играть позитивное самоотношение и Я-концепция, ощущение субъективного благополучия. М. В. Ермолаева считает, что субъективное отношение к выходу на пенсию связано с отсутствием общего и единого способа реагирования на старение. Одними людьми выход на пенсию переживается как трагическая изоляция от общества, а другими – как возможность заняться, наконец, тем, к чему всегда лежала душа [6]. Выработка адаптивных механизмов при этом определяется не только внешними факторами, но и – в большей степени – зависит от личных установок пожилого человека, его «умения строить свою жизнь» [8]. Изменение социальной ситуации в связи с выходом на пенсию переживается пожилыми людьми по-разному, поэтому стратегии адаптации к старости, копинги как механизмы совладания также весьма различны. В. Давыдовский рассматривает старость с позиций адаптации как приспособительное самоограничение, продиктованное жизненным инстинктом самосохранения, как специфическую, возрастном обусловленную форму приспособления к внешней среде, как «стесненную в своей природе жизнь» [11].

Исходя из данных представлений об изменении социальной ситуации развития в пожилом возрасте, мы изучили личностные свойства, отношение к себе, копинг-стратегии поведения и эмоциональные состояния (субъективное переживание одиночества) у работающих и неработающих пенсионеров. В исследовании приняли участие 50 человек в возрасте от 60 до 75 лет (25 работающих и 25 неработающих пенсионеров). Для решения поставленных задач были использованы: методика Р. Кеттелла «16-факторный личностный опросник», методика изучения копинг-поведения в стрессовых ситуациях (С. Норман, Д. Ф. Эндлер, Д. А. Джеймс, М. И. Паркер), методика диагностики уровня субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона, методика исследования самоотношения (МИС Р. С. Пантिलеева).

T-критерий Стьюдента позволил нам выделить различия в изучаемых выборках в зависимости от занятости пожилых людей профессиональной деятельностью. Рассмотрим данные различия более подробно. При сравнении личностных качеств, показателей отношения к себе и копинг- стратегий выявлены следующие различия.

1. Работающие люди пожилого возраста более проницательны и дипломатичны в общении (фактор N Кеттелла), чем неработающие.
2. Работающие пожилые люди более критичны и восприимчивы к новым идеям (фактор Q1 Кеттелла).
3. Работающие пожилые люди более открыты общению, потребность во взаимодействии с другими у них выше, чем у неработающих (фактор «открытость» (МИС)).
4. Были выявлены различия в выборе копинг – стратегий на стресс. Работающие пожилые люди в более ориентированы на решение задачи, а неработающие – на отвлечение от стрессовой ситуации.
5. Факторные структуры изучаемых показателей работающих и неработающих пенсионеров также различны: у работающих пожилых людей присутствует критическое отношение к себе, эмоциональное спокойствие и стабильность, психическое равновесие, а у неработающих – ценностно- критическое отношение к себе, социальная робость и консерватизм, неудовлетворение собой.

Все это подтверждает неоднозначность переживаний и ценностных ориентаций пожилых людей в зависимости от занятости работой,

а также после прекращения профессиональной деятельности. Значимость проблемы социально-психологической адаптации после прекращения деятельности пожилыми людьми является весьма актуальной не только в психологическом, но и социальном плане.

В исследовании, направленном на изучение особенностей социально-психологической адаптации, локуса контроля и степени удовлетворенности основных потребностей неработающих пожилых людей, была задействована выборка испытуемых 55–65 лет (98 чел.). В качестве психологического инструментария использовались методика диагностики социально-психологической адаптации (СПА) К. Роджерса и Р. Даймонда, методика диагностики степени удовлетворенности основных потребностей (по А. Маслоу), методика диагностики уровня субъективного контроля (УСК) Дж. Роттера (адаптация Бажина Е. Ф., Голынкиной С. А., Эткинды А. М.). Кластерный анализ выявил три группы испытуемых с высоким, средним и низким уровнем СПА.

Сравнение по t-критерию Стьюдента средних значений показателей адаптации, локуса контроля и удовлетворенности основных потребностей в группах с высоким (23 чел.) и низким уровнем адаптации (17 чел.) показало целый ряд различий средних показателей в изучаемых выборках.

1. У пожилых людей с высоким уровнем СПА более согласованы цели и результаты жизнедеятельности), у них выше показатели принятия себя и принятия других. Испытуемые данной выборки в большей степени испытывают эмоциональный комфорт, чаще стремятся к доминированию в делах и отношениях, не уходят от решения проблем.

2. Пожилые люди с высоким уровнем адаптации отличаются по ряду показателей локуса контроля: они более интернальны в семейных и межличностных отношениях, у них выше показатели локуса контроля здоровья.

3. Степень удовлетворенности основных потребностей пожилых людей с высоким и низким уровнем социально-психологической адаптации также имеет значимые различия. В группе с высоким уровнем адаптации в большей степени выражена потребность в самовыражении, более высок интерес к содержанию деятельности, более удовлетворена потребность в безопасности.

Таким образом, значимость проблемы социально-психологической адаптации после прекращения пожилыми людьми трудовой деятельности является весьма актуальной не только в психологическом,

но и социальном плане. Выход на пенсию некоторыми пожилыми людьми воспринимается как сигнал конца своей полезности, безвозвратной потери главного смыслообразующего мотива всей жизни. Переход к жизни пенсионера может служить сигналом «утраты власти, беспомощности и автономии». В пожилом возрасте, особенно с сужением ролевого поведения, изменениями социальных ролей и связей перестраивается вся потребностно-мотивационная сфера. Высокий уровень приспособления к изменившейся социальной среде при выходе на пенсию позволяет пожилым людям развиваться личностно, реализовать себя в новых для них видах деятельности, строить перспективные жизненные планы. По утверждению Н. С. Глуханюк и Т. Б. Гершкович, детерминанты толерантного отношения к собственному старению и выбор продуктивных стратегий адаптации отражаются в понятии готовности к освоению возрастно-временных изменений [8], что косвенно подтвердили полученные нами результаты. Фактор возраста, времени жизни, ее ценности и необратимости включен в мотивационную сферу пожилых людей. Личностные изменения могут быть связанными с дивергентным развитием на поздних этапах онтогенеза, с субъективным переживанием благополучия (неблагополучия), которое неизменно зависит от качества жизни, ее психологических, социальных и соматических факторов. Аккумуляция опыта в пожилом возрасте позволяет выстроить не только стратегию собственной жизни, но и выработать механизмы безопасности, копинги, которые позволяют справиться со стрессом и ухудшающимся здоровьем [1,7,9]. Возможность выбора новых смыслов оставшейся жизни позволяет говорить о поздней зрелости как возрасте развития, возрасте позитивных изменений личности, новых возможностей, позволяющих противостоять угасанию. Именно поиск новых смыслов позволяет вырабатывать эффективные стратегии адаптации и копинги, сохранять и развивать личность в системе социальных отношений.

### Литература.

1. Абульханова К. А. Методологический принцип субъекта: исследование жизненного пути личности. // Психол.журнал. 2014. № 2.– С. 5–18.
2. Александрова Н. Х. Особенности субъектности человека на поздних этапах онтогенеза.: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.13. М.: 2000.– С. 33.

3. Ананьев Б. Г. Некоторые проблемы психологии взрослых – М., 1973.– С. 280.
4. Анцыферова Л. И. Развитие личности и проблемы геронтологии.– М.: Институт психологии РАН, –2004.– С. 415.
5. Анцыферова Л. И. Новые стадии поздней жизни: время теплой осени или суровой зимы?// Психология старости и старения. Хрестоматия: Учебн. пособие для студентов психол. факультетов высш.уч. завед. /Сост. О. В. Краснова, А. Г. Лидерс.– М.: «Академия», – 2003. С. 119–127.
6. Ермолаева М. В. Психология зрелого и позднего возрастов в вопросах и ответах: Учебное пособие.– М.– Воронеж.–, 2004.– С. 280.
7. Вестендорп Р. Стареть, не старея: О жизненной активности и старении /пер.с нидерл. Д. В. Сильвестрова.– СПб.: Изд-во И. Лимбаха, 2017.–344 с. 8. Выготский Л. С. Проблема возраста / Хрестоматия по детск. психол.– М: ИПП, 1996.– С. 4–20.
8. Глуханюк Н. С., Гершкович Т. Б. Поздний возраст и стратегии его освоения.– М.: Московский психолого-социальный институт.– 2003.– С. 112.
9. Мелёхин А. И. Модель психического (theory of mind) при нормальном старении. Социальная психология и общество. 2015 г. Том 6 № 1.С.139–150.
10. Панов В. И. Экологическая психология: Опыт построения методологии.– М.: Наука, 2004, 197 с. 11. Психологическая зрелость личности /под общей ред. Л. А. Головей.– СПб.: Скифия – принт.– 2014. С. 240.
11. Психология старости и старения. Хрестоматия: -Учебн. пособие для студентов психол.факультетов высш. уч. завед. /Сост. О. В. Краснова, А. Г. Лидерс. М.: Издательский центр «Академия» .– 2003. С. 416.
12. Эриксон Э. Г. Детство и общество.– Ст.– П.: Ленато. 1996.– С. 592.

### **Сведения об авторах:**

*Попова Татьяна Ананьевна*, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития Пермского государственного национального исследовательского университета, Пермь, Россия, [permtan@yandex.ru](mailto:permtan@yandex.ru)

МИНИМИЗИРУЮЩАЯ АДАПТАЦИЯ – МЕХАНИЗМ,  
ОПРЕДЕЛЯЮЩИЙ СОСТОЯНИЕ ПСИХИКИ ЧЕЛОВЕКА  
В УСЛОВИЯХ ПОСТОЯННОГО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО  
НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ

*Сараева Н. М., Суханов А. А., Чита, Россия*

**Аннотация.** В статье излагается представление авторов об общих механизмах возникновения выявленной в эмпирическом исследовании тенденции к снижению (в пределах нормы) показателей состояния психики детского и молодежного населения, постоянно проживающего на экологически неблагоприятных территориях Забайкальского края. В качестве одного из механизмов названа энергосберегающая стратегия минимизирующей адаптации.

**Ключевые слова:** экологически неблагоприятная жизненная среда, состояние психики, снижение показателей, механизм, минимизирующая адаптация.

MINIMIZING ADAPTATION – A MECHANISM THAT DETERMINES  
A PERSON'S MENTAL STATE IN THE CONDITIONS OF CONSTANT  
ECOLOGICAL TROUBLE

*Sarayeva N.M., Sukhanov A. A., Chita, Russia*

**Abstract.** The article presents the authors' understanding of general mechanisms of the emergence of the revealed in the empirical study downward trend (within normal limits) of the mental state indicators in child and youth population, permanently residing in ecologically unfavorable territories of Transbaikal region. An energy-saving strategy of minimizing adaptation is termed as one of the mechanisms.

**Keywords:** ecologically unfavorable living environment, mental state, decrease in indicators, mechanism, minimizing adaptation.

В течение почти двух десятков лет в Забайкальском государственном университете изучается состояние психики детского и молодежного населения, проживающего на экологически неблагоприятных территориях Забайкальского края. Сама постановка и разработка сложной проблемы стала возможной благодаря реализации основного требования экопсихологического подхода к развитию психики (В. И. Панов) – изучать любое психическое явление как системное свойство системы «человек – окружающая среда», или в наших работах – системы «человек – жизненная среда».

В каких бы вариантах ни проявлялось и по каким бы параметрам ни определялось состояние психики данной категории людей: при анализе их психологического статуса, психологической адаптации, – в результатах исследования обнаруживается тенденция к снижению (в пределах нормы) его эмпирических показателей, дрейф значений в диапазон сниженной нормы. Сначала она заявила о себе снижением общего уровня психической активности детей и подростков, коренных жителей экологически неблагополучных территорий [11;4]. Затем была выявлена специфика психологической адаптации старших школьников и студентов, родившихся и проживающих на таких территориях. Специфика заключается в общем (но неодинаковом по выраженности на разных уровнях) снижении показателей психологической адаптации данной категории людей [16].

Главным вопросом, на который требовалось найти ответ, стал вопрос об общих механизмах возникновения этой тенденции. Понятно, что причина – длительное воздействие на психику вредных агентов природной (физической) среды, содержание которых превышает предельно допустимые концентрации, ведь на экологически «чистых» территориях, независимо от их социального статуса, показатели психической деятельности большей части обследованных были выше [указ. работы].

Впрочем, один механизм изменения показателей психической деятельности испытуемых, постоянно проживающих на экологически неблагополучных территориях, был понятен изначально. Это хорошо известный механизм поведения системы, согласно которому, если один ее элемент (в нашем случае деформированная экологическими «загрязнениями» природная (физическая) среда как часть жизненной среды человека) изменен, то не может быть не измененной и вся система в целом, – и психика человека.

Другой механизм подсказан В. И. Пановым. Суть его в закономерностях межуровневого взаимодействия внутри системной организации человека в понимании последней по А. Н. Леонтьеву [8]. В условиях экологического «загрязнения» природной (физической) среды взаимодействие с ней, а значит, и с жизненной средой в целом, затруднено и требует больших энергетических затрат, большего энергетического обеспечения, прежде всего, на биологическом уровне системной организации человека для поддержания, в первую очередь, физических, физиологических оснований его жизнедеятельности. Это влечет за со-

бой недостаточность энергетического обеспечения на других уровнях – психологическом и социальном (личностном). Нейропсихологии называют это явление «энергетическим обкрадыванием» психической деятельности [15, с. 45]. По этой причине снижается уровень ее активации, что и составляет реальную основу снижения показателей психической деятельности человека.

Наконец, еще один ответ на вопрос, каков механизм взаимодействия человека с условиями и факторами жизненной среды, также известен и не требует пояснений. В диссертации Н. М. Сараевой данный механизм был назван. Это биологическая и психологическая адаптация к средовым условиям жизнедеятельности. Именно в общих закономерностях адаптации следует искать источник изменения уровня психической активности человека в соответствии с особыми средовыми характеристиками его жизнедеятельности [14]. Но это именно общий механизм. Далее предлагается конкретизация наших представлений о его действии.

Поскольку средовые характеристики жизнедеятельности человека изменены, то можно ожидать, что и его адаптационные показатели могут быть особыми. Идея о том, что на экологически неблагоприятных территориях возможна реализация особого варианта адаптации нашла подтверждение при изучении медицинской литературы, использующей понятие «минимизирующая адаптация» [1; 4; 6], которое применяется для обозначения формы существования хронических процессов организма. По В. П. Казначееву [6], у человека имеется изначальная природная слабость механизмов адаптации к хроническим негативным воздействиям. В случаях таких воздействий организм переходит на режим минимизации функций [4; 6]. При превращении любого стресса в хронический энергозатратная стратегия адаптации становится расточительной и уступает место энергосберегающей. Это щадящий режим для минимизации потерь. Минимизирующая адаптация обусловлена специальной приспособительной целью энергосбережения в осложненных средовых условиях.

Этот механизм работает на биологическом уровне системной организации человека, определяя минимизирующий вариант биологической адаптации. Воздействие вредных агентов на психику человека, коренного жителя экологически неблагоприятной территории, также постоянно. И доказанное изменение психологического статуса детей, проживающих на «загрязненных» территориях, по нашему мнению,

есть негативное следствие хронического процесса взаимодействия человека с экологически деформированной средой. Значит, возможно «включение» механизма минимизирующей адаптации и на психологическом уровне системной организации человека.

Имея задачу изучить психологический статус человека, проживающего в условиях экологического неблагополучия, Н. М. Сараева оставила в стороне разработку адаптационного аспекта проблемы влияния экологически деформированной среды на психику человека.

Развернутое теоретико-эмпирическое обоснование специфики психологической адаптации человека, постоянно проживающего в регионе экологического неблагополучия, осуществил А. А. Суханов, сделав названный выше аспект проблемы предметом самостоятельного изучения. Им разработана концепция психологической адаптации человека, проживающего в регионе экологического неблагополучия [16].

Приведем некоторые ее основные положения.

Психологическая адаптация есть процесс и результат приспособления человека к средовым условиям на уровне целостной психики в системе «человек – жизненная среда» с целью сохранения ее динамического равновесия.

Неразрывная связь биологического, психологического и социального (личностного) уровней системной организации человека определяет единство биологической и психологической адаптации.

Установлено, что показатели биологической адаптации населения, постоянно проживающего на экологически неблагополучных территориях, снижены [3; 5; 12 и др.]. Люди, родившиеся и постоянно проживающие на экологически неблагополучных территориях, по состоянию своего организма находятся ближе к нижнему пределу адаптационной нормы популяции, чем те, кто проживает на экологически благополучных территориях. То есть организм человека в условиях экологического неблагополучия переходит на режим минимизации функций. Реализуется стратегия минимизирующей адаптации.

Представления о системной организации человека, системном характере его взаимодействия с жизненной средой и установленное в медико-биологических исследованиях снижение показателей жизнедеятельности организма, биологической адаптации людей, испытывающих длительное влияние экологически «загрязненной» природной (физической) среды, заставляют ожидать снижения показателей и психологической адаптации населения, постоянно проживающего на экологически неблагополучных территориях.

Эти ожидания подтвердились в результатах эмпирического исследования психологической адаптации молодежного населения, проживающего на экологически неблагоприятных территориях Забайкальского края. Наиболее отчетливо снижение показателей проявляется на психофизиологическом уровне психологической адаптации, на психическом же и, особенно, на социально-психологическом уровнях, – снижение менее выражено [16].

Таким образом, стратегия минимизирующей адаптации – это механизм общего снижения показателей психологической адаптации людей, родившихся и постоянно проживающих в регионе экологического неблагополучия.

Результаты работы, выполняемой в единой логике, актуализировали интерес к проблеме общей жизнеспособности человека, родившегося и постоянно проживающего в субэкстремальных экологически неблагоприятных условиях. Теоретический анализ проблемы показал, что как в зарубежной, так и отечественной психологии изучается жизнеспособность человека, пребывающего исключительно в затрудненных социальных условиях. Понимается жизнеспособность, главным образом, как индивидуальное интегральное личностное свойство или как комплекс личностных характеристик [7; 9; 10; 13]. При этом справедливо подчеркивается системный характер жизнеспособности, ее неразрывная связь со средой, правда, преимущественно социально-культурной. Контекст изучения, методологические полиции в большей части исследований социально-психологические.

Для изучения жизнеспособности человека, который родился и проживает в экологически неблагоприятной жизненной среде, такая постановка проблемы и такой подход к ее изучению неприемлемы. А вот эвристические ресурсы экопсихологического подхода к развитию психики дали возможность обосновать правомерность постановки проблемы жизнеспособности человека в новом ее ракурсе (в условиях экологического неблагополучия), соответственно, расширить содержание понятия, иначе его операционализировать.

Было дано следующее определение жизнеспособности: это заданная природой (энергетически обеспечиваемая) и развиваемая обществом сложная интегральная характеристика человека, системное свойство системы «человек – жизненная среда», обеспечивающее актуальный и потенциальный уровень психической деятельности в данных природных и социальных условиях. Такая трактовка позволила ввести в содержание

понятия не только личностные, как в большей части отечественных исследований, но и другие характеристики психики, учесть нейропсихологические, психофизиологические их основы, а для эмпирического изучения жизнеспособности включить в диагностическую программу не только психологические, но и нейропсихологические методы.

В изучении жизнеспособности многие исследователи подчеркивают ее связь с адаптацией, включают адаптацию в структуру жизнеспособности [9; 10] или прямо определяют жизнеспособность как адаптацию [7]. Мы полагаем, что вполне корректно будет определять степень жизнеспособности человека, проживающего в экологически неблагоприятной жизненной среде, по показателям его психологической адаптации.

Это означает, что, в случае подтверждения гипотезы о возможном снижении показателей жизнеспособности представителей молодежного населения, проживающего на экологически неблагоприятных территориях Забайкальского края, можно считать, что одним из механизмов такого снижения является минимизирующая адаптация.

Результаты первых этапов исследования показали, что на психофизиологическом уровне жизнеспособности<sup>1</sup> тенденция к снижению показателей (на материале нейропсихологических проб и изучения умственной работоспособности испытуемых) сохраняется [2].

Уточним, что эмпирическое исследование жизнеспособности в русле эконейропсихологического подхода к развитию психики проводится с обязательным учетом социально-экономических условий жизнедеятельности человека, поскольку понятие «жизненная среда» обозначает единство природных и социальных условий и факторов, с которыми он непосредственно взаимодействует [17]. Установлено, что на личностном (социально-психологическом) уровне всех изучаемых явлений – психологического статуса, психологической адаптации, жизнеспособности – возможна и происходит социальная компенсация негативных последствий влияния на психику человека экологически неблагоприятной природной среды. И чем старше испытуемые, тем отчетливее выражен компенсирующий эффект.

---

<sup>1</sup> Трехуровневая модель психического явления (психологического статуса, психологической адаптации, жизнеспособности) с выделением психофизиологического, психического и личностного уровней, как наиболее соответствующая пониманию психического и психологического Л.С. Выготским и А.Н. Леонтьевым, трактовке системной организации человека по А.Н. Леонтьеву, используется нами и при анализе жизнеспособности.

Работа поддержана РФФИ, проект № 17-06-00151- ОГН «Изучение жизнеспособности молодежного населения региона экологического неблагополучия (на примере школьников и студентов Забайкальского края)»

### Литература

1. Викулов А. О. Доктрина диагноза, хронические заболевания и гипотеза минимизирующей адаптации [Электронный ресурс]. URL: // <http://www.avikulov.ru/list.htm> (дата обращения: 05.05.2006).
2. Галиакберова И. Л. Нейропсихологический аспект исследования жизнеспособности молодежного населения региона экологического и социального неблагополучия (на примере студентов Забайкальского края) // *Фундаментальные и прикладные исследования современной психологии: результаты и перспективы развития* / Отв. ред. А. Л. Журавлёв, В. А. Кольцова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017. С. 1524–1530.
3. Гомбоева Н. Г. Эколого-физиологические, этнические особенности адаптации человека в условиях восточного Забайкалья и проблемы здоровья населения: дис. ... докт. биол. наук. М. РУДН, 2012. 280 с.
4. Давыдовский И. В. Приспособительные процессы в патологии // *Вестник АМН СССР*, 1962. № 4. С. 27–37.
5. Ермоленко Г. В. Особенности функционирования ведущих адаптационных систем и психофизиологический статус подростков, проживающих в условиях химического загрязнения окружающей среды: дис. ... канд. биол. наук. М., 2007. 179 с.
6. Казначеев В. П. Современные аспекты адаптации. Новосибирск: Наука, 1980. 192 с.
7. Лактионова А. И. Жизнеспособность и социальная адаптация подростков. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017. 236 с.
8. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977. 304 с.
9. Махнач А. В. Жизнеспособность человека и семьи: социально-психологическая парадигма. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 459 с.
10. Нестерова А. А. Социально-психологическая концепция жизнеспособности молодежи в ситуации потери работы: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2011. 50 с.
11. Панов В. И., Сараева Н. М., Суханов А. А.. Влияния экологически неблагоприятной среды на интеллектуальное развитие детей: монография. М.: Изд-во ЛКИ, 2007. 221 с.

12. Половко Ю. И. Особенности адаптации к условиям внешней среды у подростков, проживающих в различных экологических регионах: автореф. дис. ... канд. мед. наук. Самара, 2009, 24 с.
13. Рыльская Е. А. Психология жизнеспособности человека: дис. ... д-ра психол. наук. Ярославль, 2014. 446 с.
14. Сараева Н. М. Интеллектуальные и эмоциональные характеристики психики человека, проживающего на экологически неблагоприятной территории: дис. ... докт. психол. наук. М., 2010. 431 с.
15. Семенович А. В. Введение в нейропсихологию детского возраста: учебное пособие. М.: Генезис, 2005. 319 с.
16. Суханов А. А. Психологическая адаптация человека в регионе экологического неблагополучия: монография. Чита: ЗабГУ, 2016. 341 с.
17. Ясвин В. А. Психология отношения к природе. М.: Смысл, 2000. 456 с.

#### **Сведения об авторах:**

*Сараева Надежда Михайловна*, доктор психологических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Забайкальский государственный университет», Чита, Россия, saraiewa@mail.ru.

*Суханов Алексей Анатольевич*, кандидат психологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Забайкальский государственный университет», Чита, Россия, suhanov-71@mail.ru.

### **ВЛИЯНИЯ НЕБЛАГОПРИЯТНОЙ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ СРЕДЫ НА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ СПОСОБНОСТИ ЧЕЛОВЕКА**

**Попова А. А., Шубин И. Н., Тамбов, Россия**

**Аннотация.** В работе рассмотрены отрицательные факторы, влияющие на интеллектуальные способности человека. Установлено, что неблагоприятная экологическая среда является одним из основных аспектов определяющих развитие человека. Приведены примеры работ на данную тематику российских и зарубежных ученых. Установлена необходимость комплексного исследования показателей, влияющих на интеллектуальные способности человека, базовым из которых, безусловно, является окружающая среда.

**Ключевые слова:** неблагоприятная экология, окружающая среда, интеллектуальные способности, психогенное воздействие, социум, интеллект.

## INFLUENCE OF THE ADEQUATE ENVIRONMENTAL ENVIRONMENT ON THE INTELLECTUAL HUMAN ABILITIES

**Popova A.A, Shubin I.N, Tambov, Russia**

**Annotation.** The paper considers the negative factors affecting the intellectual abilities of a person. It has been established that an unfavorable ecological environment is one of the main aspects determining human development. Examples of works on this subject by Russian and foreign scientists are given. The need for a comprehensive study of indicators that affect the intellectual abilities of man, the basic of which, of course, is the environment.

**Keywords:** unfavorable ecology, environment, intellectual abilities, psychogenic influence, society, intellect.

Начиная со второй половины XX века и до настоящего времени, социально-экономическое развитие человечества сопровождается истощением и сокращением природных ресурсов, загрязнением и деградацией природной среды, увеличением уровня смертности и заболеваемости населения, включая психическое и психологическое отклонения.

Под психологическим аспектом понимается психогенное воздействие химико-физических составляющих жизненной среды на психическое развитие человека, являющееся предметом психологической экологии. Наиболее важное значение при таком раскладе имеет изучение воздействия приведенных параметров жизненной среды на интеллектуальное развитие человека, так как именно интеллект выполняет адаптационные способности по отношению к окружающей среде и взаимодействию с ней [6].

Связь между физическим, физиологическим и психологическим аспектами не требует доказательств. Социальная среда играет ведущую роль в психологическом развитии общества, но материальной и биологической основами является организм человека и его интеллектуальные способности, так, если организм человека достаточно тяжело переносит неблагоприятное воздействие окружающей среды, то соответственно и на психологическое равновесие человека оказывается отрицательное воздействие со стороны жизненной среды [8].

На сегодняшний день наибольшее внимание уделяется изучению влияния окружающей среды на болезни легких и сердца, нежели на психологическое состояние. Исследования в области воздействия окружающей среды на интеллектуальные способности единичны, но в каждом из них установлено и доказано отрицательное воздействие

неблагоприятной экологической среды на интеллектуальные способности человека [4].

Стоит заметить, что большинство исследований проводились на основе изучения лишь психогенного влияния конкретных химико-физических факторов окружающей среды, а комплексное изучение влияние данных параметров на интеллектуальное состояние человека, при котором воздействие одних параметров может усиливаться или компенсироваться другими – изучено слабо или не изучено совсем [7].

В качестве примера можно привести работу ученых Син Янг и Си Чень из Пекинского педагогического университета и Йельского университета, которые одни из первых задались данным вопросом [1]. Учеными были проведены масштабные исследования по данной тематике, в которых 50 тысяч человек прошли тесты на определение уровня интеллектуальных способностей, впервые в 2010 году и повторно в 2014 году [9]. Результаты исследования показали, что с течением времени влияние неблагоприятной окружающей среды увеличивается и интеллектуальные способности ухудшаются. При этом изменения мужчин и женщин происходит по разному, так у женщин ухудшаются математические способности, а у мужчин – вербальные. Данное исследование имеет еще ряд нюансов, к которым относят возраст испытуемых, их уровень образования и др.

В Бостоне были проведены исследования выявляющие зависимость интеллектуальных способностей детей от загрязнения воздуха выхлопными газами, в которых приняли участие 202 ребенка в возрасте от 8 до 11 лет. Было выявлено, что загрязненный выхлопными газами воздух способен снизить коэффициент интеллекта IQ в среднем на 3–4 пункта [10].

На территории нашей страны подобные исследования проводил к.п.н. Суханов Алексей Анатольевич [2]. В своей работе он изучил комплексное влияние окружающей среды на интеллектуальное развитие детей дошкольного и младшего школьного возрастов в регионе с неблагоприятной экологической средой (территория Читинской области). В своей работе А. А. Суханов выявил отличия в показателях развития интеллектуальных способностей детей, проживающих в регионе неблагоприятной экологической среды, от показателей развития интеллекта детей, которые живут на территории с благоприятными экологическими условиями и доказал, что при высокой степени «загрязнения» окружающей среды ее негативные влияния на интеллектуальное развитие ребенка более сильное, чем воздействие социальной среды [3].

Кроме того, на территории Тамбовской области были проведены исследования в которых рассматривалось влияние сельской местности, характеризующейся чистым воздухом и отсутствием шумового загрязнения, с диаметрально противоположной городской местностью, где воздух наполнен большим количеством выхлопных газов и в целом окружающая среда более неблагоприятна. В исследованиях принимали участие выпускники сельской школы, примерно одного уровня образования, которые впоследствии переехали в городскую местность. Ежегодно в течение пяти лет молодые люди проходили специально разработанные тесты, которые включали в себя не сложные математические и вербальные задачи. Тест аналогичен тестам для определения IQ человека. Результаты испытания были не совсем однозначны, так как изменение с течением временем было относительно не большим, что говорит о не существенном отрицательном влиянии окружающей среды на интеллект человека. Но, если построить график зависимости, то по нему можно будет увидеть четкую зависимость между загрязнением воздуха и динамикой умственных способностей [5].

Но стоит заметить, что проведение одного из методов определения влияния окружающей среды на интеллектуальное развитие человека недостаточно, поскольку не отражает целого ряда других, не менее важных факторов. Только комплексный подход в оценке влияния неблагоприятных факторов даст исчерпывающие и достоверные результаты.

Таким образом, для более точного результата, необходимо учитывать, кроме экологического, различные факторы, которые могут оказывать влияние на интеллектуальное состояние человека. К ним можно отнести место работы испытуемого, образование, социальный статус, образ жизни и др.

### Литература

1. Беломестнова Н. В. Клиническая диагностика интеллекта: психометрическая и клиничко-психологическая оценка уровня развития интеллекта в клинической и судебно-психологической экспертной практике /Н.В. Беломестнова. СПб: Речь, 2003.– 90 с.
2. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. Изд-е 2-е., доп. и пере раб. СПб.: Питер. 2002. 272 с.
3. Дзятковская Е. Н. Здоровье сберегающее образовательное пространство /Е.Н. Дзятковская //Педагогическое образование и наука, 2002, № 3. С. 72–74.

4. Идея системности в современной психологии /Под ред. В. А. Барабанщикова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 496 с.
5. Лысенко Л. В. Комбинированные методы специализированной психологической помощи подросткам, проживающим в экологически неблагоприятной среде: Диссертация. канд. психол. наук по специальности 19.00.01 /Л.В. Лысенко. Ставрополь, 2003. – 167 с.
6. Панов В. И. Введение в экологическую психологию: Учебное пособие /В.И. Панов. – М.: Изд-во МНЭПУ, 2001. 144 с.
7. Акимова К. М. Психологическая диагностика /Под ред. М. К. Акимовой, К. М. Гуревича. СПб: Питер, 2003. – 652 с.
8. Сергиенко Е. А. Когнитивное развитие /Е.А. Сергиенко //Когнитивная психология /Ред. В. Н. Дружинин, Д. В. Ушаков. М.: Per Se, 2002. – С. 347–406.
9. Стерлигова Е. А. К вопросу определения области экологической психологии /Е.А. Стерлигова //3-я Российская конференция по экологической психологии (Москва, 15–17 сентября 2003 г.). Тезисы. – М.: Психологический институт РАО, 2003. С. 64–67.
10. Ушаков Д. В. Системность в психологии интеллекта – теория, подход, методология /Д.В. Ушаков //Идея системности в современной психологии /Под ред. В. А. Барабанщикова. М.: Изд. «Институт психологии РАН», 2005. – С. 236–261.

#### **Сведения об авторах:**

*Попова Алёна Алексеевна*, аспирант 1-го года обучения ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный технический университет», Тамбов, Россия, [alyona.popova.93@list.ru](mailto:alyona.popova.93@list.ru).

*Шубин Игорь Николаевич*, к. т. н., доцент кафедры «Техника и технологии производства нанопродуктов» ФГБОУ ВО «ТГТУ», Тамбов, Россия, [i.shubin77@yandex.ru](mailto:i.shubin77@yandex.ru)

ЭКОЛОГО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ  
ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ МЕГАПОЛИСА  
Новобранцев А. С., Федоренко Е. Ю., *Красноярск, Россия*

**Аннотация.** В работе представлены результаты социально-психологических исследований особенностей экологического поведения жителей крупного промышленного города. Выясняется характер отношения горожан к местным экологическим проблемам и варианты реагирования в ситуациях экологического выбора.

**Ключевые слова:** экологическая культура горожанина, стратегии экологического поведения личности, урбанизированная среда жизни человека, экологические проблемы города, ситуации актуального экологического выбора, экологическое образование.

ENVIRONMENTAL AND PSYCHOLOGICAL ASPECT  
OF INDIVIDUAL BEHAVIOR IN MEGALOPOLIS  
Novobrantsev A. S., Fedorenko E. Yu., *Krasnoyarsk, Russia*

**Abstract.** The paper presents results of social and psychological studies over particularities of environmental behavior among residents of a large industrial city. The way the citizens treat local environmental issues and how they react to the situations related to the environmental choice is analyzed.

**Keywords:** environmental culture of a city resident, strategies of environmental behavior of an individual, urbanized human environment, environmental issues of a city, situation of a relevant environmental choice, environmental education.

Одним из приоритетов политики современного социально-ориентированного государства является устойчивое развитие социально-экономической сферы, рост благополучия граждан. Основываясь на стратегии сохранения равновесия в системе «человек-природа» в государстве и обществе вырабатываются механизмы поддержания гомеостаза между естественным и рукотворным миром. Как показывает международный опыт, страны, в которых сложились традиции гармоничных отношений общества с окружающей средой, и в которых отлажена система государственного содействия социо-природному сосуществованию, являются более самодостаточными и развитыми, чем общества, построенные на потребительском отношении к своим природным ресурсам. Все очевидней становится, что экологическая культура граждан

является особым «продуктом» социо-естественной истории страны, а способы ее формирования – актуальным образовательным и управленческим ресурсом.

В ряде регионов России кризисная экологическая ситуация становится одним из факторов роста социальной напряженности. Общественное мнение, являющееся основным хранилищем распространенных в обществе социальных настроений, неизбежно отражает неблагоприятное состояние экологической ситуации, особенно в крупных городах страны. Во многом декларативность экологической политики государства провоцирует безответственное экологическое поведение, пассивное отношение к экологическим угрозам среди населения. В связи с этим актуализируется задача изучения различных сторон экологического сознания как основы экологически релевантного поведения личности [9, 13] и его формирования в системе образования [3, 6, 8, 12].

Как отмечают специалисты, одной из ключевых идей социально-экологических исследований является предотвращение социально-экологических конфликтов [2, 7]. Как форма общественного сознания, экосознание обладает атрибутивными признаками: имеет свой предмет отражения, социальные функции, субъектов-носителей, собственные формы отражения, ценностную основу, обладает интенциональностью, непрерывностью, иерархичностью содержания, бытийностью, конститутивной способностью. В содержательном смысле экологическое сознание характеризуют три основных элемента: экологические знания, оценка экологической ситуации и экологическое поведение. Экологическое сознание имеет трехкомпонентную структуру:

- когнитивный компонент (познавательное освоение естественной и рукотворной среды жизни);
- эмотивный компонент (особенности отношения к окружающей среде);
- конативный (поведенческий) компонент, саморефлексия и саморегуляция в окружающей среде (стратегии взаимодействия).

В зависимости от особенностей когнитивного, эмотивного, конативного компонентов сознания выделяют три типа экологического сознания: антропоцентрический, природоцентрический и эоцентрический [5]. Необходимо также отметить, что проблема экологического сознания начала ставиться относительно недавно, а предметом экологической психологии стала буквально в последнее десятилетие. Особенно важным представляется изучение экологического сознания и поведения

людей в условиях мегаполиса как факторов его устойчивого развития. Экологическое сознание – целостный и относительно новый феномен общественного сознания, являющийся как отражением напряженности и остроты экологической ситуации, так и определенным выражением, своего рода индикатором серьезных изменений духовной и материальной культуры населения. Интегрирующим феноменом, в котором отражается экологическое сознание, является экологическая культура, определенный тип и уровень которой характеризует как социальную группу, так и отдельную личность. Поскольку экологическая культура человека включает его экологическое сознание и экологическое поведение, это качество определяется, как способность людей пользоваться своими экологическими знаниями и умениями в практической деятельности.

Как отмечают специалисты [6, 8], формирование экологической культуры происходит наиболее эффективно и полноценно в рамках системы экологического образования. Причем важно задействование различных уровней и сегментов образования (дошкольное, школьное, дополнительное, профессиональное). Методологические и методические аспекты данной системы разработаны и обоснованы отечественными учеными и педагогами [3, 4, 11]. К сожалению, в практике экологическое образование часто сводится к просветительскому «эколикбезу», отдельным мероприятиям и публичным акциям. Тем не менее, в больших, особенно промышленных городах, с одной стороны, существует острый запрос на гармонизацию человека и природы, с другой, реалии школьного образования и городской жизни все больше отчуждают учащегося от мира естественной жизни. Соответственно практически отсутствует место выращивания и воспроизводства экологических ценностей – основы благополучия человека и общества. При этом главными (часто, единственным) субъектами, принимающими на себя ответственность за состояние окружающей среды, являются государственные структуры (министерства, ведомства). В этой ситуации, учитывая, что многие экологические проблемы социальны по своей природе, создаются и решаются конкретным человеком, отчуждение людей от природы формирует равнодушное к ней отношение.

Психологические основы экологического сознания представлены в работах ряда ученых [5, 10], в которых рассматриваются закономерности психологического развития и поведения человека в системе его взаимодействия с окружающей средой. В этой связи проблема исследования феноменов экологического сознания носит социально-психоло-

гический характер [1, 11, 12], его особенности, структура и специфика отношения человека к себе как части природы, оказывают влияние на все аспекты его психологического состояния, его поведение, стиль общения. Экологическое сознание формируется на определённой ступени развития личности под влиянием воспитания, социального окружения, собственного образа жизни и проявляется в самоконтроле своих действий в отношении природы, принятия ответственности за них. Взаимодействие с природой может стимулировать человека к анализу своих личностных особенностей, эмоциональных реакций, поведения по отношению к природным объектам. Подобный рефлексивный анализ как следствие взаимодействия с природой обуславливает самоконтроль личности, «экологическая совесть» (А. В. Гагарин) заставляет человека самостоятельно формулировать для себя нравственные обязательства по отношению к природе, требовать от себя их выполнения и производить самооценку совершаемых поступков.

В течение 2017 года нами были проведены исследования социально-психологических особенностей экологического сознания жителей г. Красноярска. Данная работа проводилась в рамках проекта «Экополис-2017», была выстроена как пилотное исследование, ориентированное на выявление стратегий поведения красноярцев в ситуациях актуального экологического выбора. Для проведения научных работ были разработаны кейсы экологического содержания (6 кейсов), при работе с которыми респонденту предлагалось выбрать наиболее приемлемый вариант действий, в ситуациях фрустрации на экологическом материале, например: «встреча с бездомным животным», «чужой мусор», «дымящий автомобиль», «режим «черного неба» в городе», «потеря воды в учреждении», «субботник в городе». Решение кейсов предлагалось выбрать из предложенных вариантов или сконструировать его самостоятельно. В предложенных ответах были смоделированы возможные сценарии поведения горожанина в ситуациях актуального выбора, отражающие свойства экологического самосознания респондента. В качестве респондентов были взяты три целевые группы (ЦГ): школьники старших классов школ г. Красноярска, студенты красноярских вузов, педагоги городских учреждений образования (школы, детские сады). Опрашиваемые были жителями различных районов г. Красноярска (Свердловский, Советский, Центральный, Октябрьский, Ленинский). Важным условием выбора целевой группы исследования была сопричастность ее представителей (школьники, студенты, педагоги) с развитием и будущим состоянием г. Красноярска.

Кейс-ситуации были разработаны исходя из актуальных экологических проблем города. Так, на основе проблемы «бытовой мусор в городе» была составлена такая ситуация: «Вы спускаетесь по лестнице своего подъезда, чтобы выбросить мусор и видите чужой мусор. Как вы поступите». Далее респонденту предлагалось выбрать наиболее приемлемый для него вариант действий из: «1. Возьмете этот мусор, чтобы выбросить заодно. 2. Пройдете мимо. 3. Постучитесь в квартиру и поговорите с вероятным «владельцем» мусора. 4. Сообщите в Совет дома (подъезда). 5. Предложите свой вариант действий». В отношении проблемы загрязнения воздуха в г. Красноярске респондентам были предложены две кейс-ситуации. В первом кейсе нужно было выбрать вариант действий в ситуации воздействия на человека «черного неба» (режим неблагоприятных метеоусловий), из следующих: отъезд из города (временно, навсегда), организация протестного митинга, максимальная изоляция от вредного воздуха в своей квартире, сообщение об этой ситуации в соответствующие городские службы. Либо респондент мог предложить свой вариант действий (свободный ответ). Во втором кейсе респонденту предлагалось выбрать свою стратегию действий в такой ситуации: «Вы едете по городу и видите чрезмерно «дымящий» выхлопными газами автомобиль (автобус). Каковы ваши действия?». Варианты решений: сообщите в диспетчерскую службу (если телефон вам известен), сообщите в службу экологического надзора (если телефон вам известен), проедете мимо, попытаетесь остановить и поговорить с нерадивым водителем, свой вариант действий.

Общая численность выборки целевой аудитории составила 60 человек (5 групп по 12 человек). Для большей объективности группы респондентов были выбраны в пяти различных типовых местах города («оживленная улица в центре города», «муниципальное образовательное учреждение», «место рекреации горожан (набережная р. Енисей)», «периферийная улица города», «торговый центр»). Обработка материалов проводилась на основании количественного анализа. При этом близкие по смыслу открытые ответы каждого кейса были сгруппированы, затем подсчитан их удельный вес и проведен качественный анализ. Уникальные ответы собирались в отдельную группу с сохранением оригинальной формулировки. Анализ полученных материалов позволяет также выстроить корреляции в соответствии с характеристиками респондентов (пол, возраст, социальный статус).

Обработка материалов проводилась с учетом анализа типа реакции респондента на стрессовую, фрустрирующую ситуацию. С. Розен-

цвейг предлагает рассматривать следующие типы реагирования: доминантный, самозащитный, упорствующий и направленности реакции: экстрапунитивная, интропунитивная и импутинивная. Н. Пезешкиан определяет свою классификацию реагирования на проблемы: ответ с помощью своего тела, ответ своей деятельностью, ответ через обращение к другим за помощью, ответ в воображении. В нашей модели анализа стратегий поведения определены следующие дихотомии реагирования: внешнее-внутреннее, пассивное-активное, антропоцентрическое-экоцентрическое. Тип поведения в дихотомии «Направленность» отражает направление действий человека по преодолению возникшей ситуации экологического конфликта. В качестве примера экоцентрической стратегии действий в кейс-ситуации с бездомным животным предложен ответ «приютите у себя дома». Антропоцентрический вариант ответа в этой ситуации «обратитесь в службу по отлову животных». Например, для разрешения ситуации с автомобилем, чрезмерно загрязняющим воздух, респондент может обратиться в службу экологического надзора или диспетчерскую службу автопредприятия (использование внешнего ресурса), либо он сам может поговорить с нерадивым водителем. Важной составляющей исследования является указание на степень личного вовлечения человека в решение предложенной ситуации. Так, в отношении реагирования на мусор в своем подъезде есть вариант ответа пассивного реагирования «пройдете мимо», есть вариант активных действий «обратитесь в совет дома».

По результатам проведенных исследований выявлены следующие закономерности:

- в стратегии экологического поведения красноярцев в основном превалирует внешняя направленность (62%), которая проявляется в обращении человека к дополнительным ресурсам (организации, люди, финансы, регламенты) экстапутинивного типа с фиксацией на препятствие;
- чаще всего горожане предпочитают пассивный вариант реагирования на экоситуацию (53%) с ее вариациями (наблюдение, фиксация, уход) импутинивного типа с признаками самозащиты;
- ценностная ориентация респондентов в системе взаимоотношений «человек-природа» в основном антропоцентрического типа (57%).

В целом результаты исследования, проведенные в рамках проекта «Экополис-2017», показали, что доминирующим для жителя г. Красноярска

является антропоцентрический тип экологического сознания с пассивным реагированием на острые экологические ситуации и делегированием ответственности за их разрешение на внешние факторы (других людей, государство, специализированные службы и ведомства). В ходе данного исследования также проводился анализ состояния системы экологического образования в г. Красноярске. В итоге, по мнению большинства респондентов (более 700 человек; педагоги, студенты), это направление системы муниципального образования необходимо серьезно совершенствовать и развивать. Опрос показал, что для многих жителей города становится очевидной связь современных экологических проблем мегаполиса с культурой горожан, которая формируется в школьные годы. Тем самым осознается зависимость между уровнем экологического сознания и поведения красноярцев, с одной стороны, и состоянием муниципальной системы экологического образования, с другой.

В перспективе нами планируется расширение целевой аудитории исследования, разработка и внедрение в процедуру изысканий современных исследовательских инструментов, постановка новых научных задач в рамках тематики экологической психологии.

### Литература

1. Абрамова Ю. Г. Особенности представлений учащихся о пространстве школьной среды: дис. ... канд. психол. наук. М., 1995.
2. Василенко В. Н. Экологические конфликты общества как предмет социологии и социальной экологии // Социс. 1998. – № 3. – С. 73–79.
3. Глазачев С. Н. Постулаты экологического образования // Экологическое образование: концепции и технологии. Волгоград, 1996. С 3–6.
4. Данилов-Данильян А. В., Лосев К. С. Экологический вызов и устойчивое развитие. М.: Прогресс-Традиция, 2000. 416с.
5. Дерябо С. Д. Экологическая психология: диагностика экологического сознания. М.: Московский психолого-социальный институт, 1999, 310 с.
6. Добрецова Н. В. Психолого-педагогические аспекты экологического образования школьников // Экологическая психология. Тезисы I Российской конференции. – М.: Психологический институт РАО, 1996, С. 54.
7. Докторов Б. З., Сафронов В. В., Фирсов Б. М. Уровень осознания экологических проблем: профили общественного мнения // Социс. 1992. – № 12. С. 54–58.
8. Захлебный А. Н. Зверев И. Д. Экологическое образование школьников. М.: Педагогика, 2001. С. 34.

9. Кряж И. В. Психология смысловой регуляции экологически релевантного поведения: дис. ... д-ра психол. наук. Харьков, 2013, 435 с.
10. Лапчинская Н. В. Психологические условия формирования экологического сознания: дис. ... канд. психол. наук, 2001.
11. Лихачев Б. Т. Экология личности // Педагогика, 1993, № 1, С. 19–23.
12. Панов В. И. О предмете психологии экологического сознания // Прикладная психология, 2000 г., № 6., С. 1–15.
13. Ситаров В. А., Урекешова Л. В. Экологическое самосознание как детерминанта экологически релевантного поведения личности // Знание. Понимание. Умение. 2014. № 4. С. 230–233.

### Сведения об авторах:

*Федоренко Елена Юрьевна*, кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой психологии развития и консультирования, Сибирский Федеральный Университет, Красноярск, Россия, e.fedorenko@mail.ru

*Новобранцев Александр Сергеевич*, кандидат педагогических наук, доцент, руководитель Красноярского краевого экологического центра «Гармония», Красноярск, Россия, ekocentr@bk.ru

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ ГОРОДСКИХ ПРОСТРАНСТВ В СОЗНАНИИ ЖИТЕЛЕЙ МЕГАПОЛИСА (НА ПРИМЕРЕ ТЕРРИТОРИАЛЬНЫХ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ЗОН САНКТ-ПЕТЕРБУРГА)

**Гончаров С. А., Проект Ю. Л., Санкт-Петербург, Россия**

**Аннотация.** Исследование посвящено выявлению отношения жителей Санкт-Петербурга к территориальным экономическим зонам, определенных Стратегией экономического и социального развития города. Отмечается, что в сознании жителей мегаполиса указанные зоны имеют различные психологические ресурсы для их развития.

**Ключевые слова:** житель мегаполиса, отношение к городу, территориальная экономическая зона, Санкт-Петербург, городская идентичность.

## PSYCHOLOGICAL RESOURCES OF CITY LIVING SPACES IN CONSCIOUSNESS OF INHABITANTS OF THE METROPOLIS

**Goncharov S. A., Proekt Yu.L., St.Petersburg, Russia**

**Abstract.** The aim of this study was to reveal the attitude to Saint-Petersburg's the territorial economic zones (TEZs) of its inhabitants. The TEZs is defined by the Strategy of economic and social development of the

city. It is noted that these zones have different psychological resources for development in consciousness of inhabitants of the metropolis.

**Keywords:** inhabitants of a metropolis, attitudes to the city, territorial economic zone, Saint-Petersburg, urban identity.

Глобальные процессы переустройства жизни современного человека во многом связаны с продолжающейся урбанизацией. По прогнозам к 2020 году в городах будет проживать более двух третей населения планеты. Особое место среди городов по характеру городского пространства, темпоритму жизни, социальным структурам и культурным условиям занимают мегаполисы. Жизнь в мегаполисе связана с многослойностью его жизненного пространства, включающего уникальное сочетание множества неоднородных по составу национальных, религиозных, этнических культур, сосуществующих в едином социокультурном ландшафте города, обладающим собственной самобытной историей его формирования как социосемиотического объекта [3].

В объективном, вещном плане, жизненное пространство города выражено через его архитектурный и природный ландшафт, на основе которого порождается второй уровень данного пространства – знаково-символический. Так в работах Р. Барта звучит призыв к необходимости изучать семиотику города, важной составляющей которой является его «чувственное измерение». Такое измерение имеет двойственную природу, поскольку отражает как чувственность самого города, выраженную в особой метафорической природе его речи, так и переживания, чувственные ощущения его жителей [1, с. 10]. Аналогично, Т. М. Дридзе отмечает, что городская среда не может рассматриваться только в аспектах ее ландшафтов, нужно анализировать и «качественное состояние ее естественно-природных и «рукотворных» составляющих, уровень развитости информационного обмена, характер господствующей символики». Другой системной составляющей городской среды являются – люди, населяющие город, способы взаимодействия с которыми и само отношение человека к ним становятся важнейшим фактором «выживания и воспроизводства здоровых людей вместе со здоровой средой» [4, с. 131].

Освоение городского пространства осуществляется посредством переживания, в котором запечатлен событийный опыт взаимодействия человека со всем многообразием проявлений темпоральных, пространственных, экономических и социокультурных характеристик мегаполиса. В отличие от малых городов, жизненное пространство

мегаполиса столь велико, что оставляет у горожанина ощущение его принципиальной непознаваемости, порождающее избирательное отношение к его объектам (районам, микрорайонам, кварталам, улицам и зданиям). В формирующейся дихотомии «свое-чужое» отражаются многие аспекты культурной, социальной и индивидуальной истории личности горожанина, связывая воедино различные контексты его территориальной идентичности. В классических работах по урбанистике часто встречаются положения о социальной отчужденности горожан, фрагментарности и большей анонимности их социальных контактов, отсутствия чувства общности [5; 7; 9]. Вместе с тем, уже в работах М. Вебера отчетливо просматривается идея о городе как смыслообразующем пространстве, формирующем специфические городские сообщества [2]. Уникальная история и культурная традиция города наравне с опережающими темпами инновационных и миграционных процессов в мегаполисе становятся ключевыми факторами формирования единого для горожан «социокультурного ядра», отражающего культурно-ценностные и поведенческие установки, осознанные и неосознаваемые нормы и конвенции жизни в городе, социо семиотические паттерны и определяющего тем самым систему значений специфичной городской идентичности [6].

Вызовы постиндустриальной эпохи сосредоточили основное внимание ученых-урбанистов на поиске оптимальных моделей проектирования и переустройства городских пространств. Такой интерес определяется, прежде всего, ускоряющимися темпами технологических преобразований, вызывающими существенные изменения как в особенностях рынка труда и экономики больших городов, способах и приемах планирования их территориального развития, так и следующей за этими процессами трансформации жизненно-стилевых практик современных горожан. Сегодня для многих мегаполисов стал характерен упадок промышленности и как следствие ее вывод за пределы городских пространств, в то время как креативные индустрии, напротив, получают преимущественное развитие [8]. Нарастающий интеллектуальный потенциал информационной среды вызывает наступление четвертой промышленной революции, в рамках которой произойдет беспрецедентное повышение производительности мобильных устройств, а также синтез технологий, стирающий границы между физическим, цифровым и биологическим мирами [12]. Новая система производства требует преобразования института профессий и трудовых постов, и как следствие среди населения мегаполиса появляется целый класс

людей, имеющих временную занятость без длительной привязки к той или иной группе [3]. Вышеуказанные процессы приводят к существенным преобразованиям в социальной структуре города и в ментальности его жителей. Такие преобразования прогнозируются и планируются с наибольшими рисками. Осознание значимости учета человека и его потребностей влечет за собой использование системного подхода при определении стратегии социально-экономического развития российских городов. Так в Стратегии экономического и социального развития Санкт-Петербурга на период до 2030 года отмечается, что ключевая особенность ее построения заключается в «признании особой роли человека в социально-экономическом развитии города, ценности поддержания, развития, преумножения человеческого капитала» [10]. Эта ценностная доминанта обусловила переход от моноцентричной к полицентричной модели пространственного развития города. В стратегии выделены территориальные экономические зоны (ТЭЗ), соразмерные возможностям профессиональной и личностной самореализации горожан и способствующие повышению качества городской среды. Вместе с тем, каждая ТЭЗ уже имеет свое психологическое значение в сознании жителей города, которое может стать дополнительным фактором, определяющим эффективность реализации стратегии развития города. Целью проведенного нами исследования стало выявление качественных характеристик отношения жителей города к ТЭЗ как психологическим ресурсам развития жизненного пространства данных территорий.

Выборку исследования составили 256 жителей Санкт-Петербурга в возрасте от 17 до 68 лет. В исследовании приняли участие 165 женщин и 91 мужчина. В число коренных жителей города вошли 105 человек, переехавшие в Санкт-Петербург – 151 человек. Большинство испытуемых имеет неоконченное высшее (51,02%) и высшее образование (22,96%). Испытуемые со средним и средним специальным образованием составили 19,9%, с двумя и более высшими образованиями и обладающих ученой степенью – 6,12% выборки. С целью выявления отношения к городу и городским пространствам была использована анкета, отражающая представления о городе, эмоциональные переживания по отношению к нему, восприятие городского пространства, уровень городской идентичности. Также была использована модификация методики «Экологический прогноз будущего развития Земли» Шавининой [11], где испытуемым предлагалось спрогнозировать вид и состояние Санкт-Петербурга через 50 лет. Для обработки эмпирических данных

использовались контент-анализ, анализ различий в распределении показателей с помощью критерия  $\chi^2$  Пирсона, однофакторный и многофакторный дисперсионный анализ.

Контент-анализ прогнозов будущего состояния Санкт-Петербурга позволил выявить четыре типа временной перспективы: оптимистический (37,38%), аналитический (29,13%), пессимистический (20,39%), и консервативный (13,11%). Больше трети горожан склонны давать оптимистические прогнозы, характеризующие позитивное развитие транспортной коммуникации, улучшение жилищных условий и развитие технологий, повышение качества жизни в городе в целом. Аналитический тип временной перспективы связан со стремлением испытуемых давать прогноз, одновременно сосредотачиваясь на позитивных и негативных изменениях. Пессимисты склонны давать негативный прогноз состояния города, связывая его с нарастанием проблем в области экологии, миграции и межэтнических отношениях, а также росту социальной отчужденности и падению культуры горожан. Последний тип временной перспективы города проявил себя в отрицании каких-либо изменений в состоянии города за исключением самых очевидных, связанных с увеличением масштабов города и развитием его транспортной инфраструктуры. Не выявлено достоверных возрастных и половых различий в распределении типов временной перспективы города. Интересно распределение анализируемых типов временной перспективы города среди жителей различных ТЭЗ. Наиболее часто оптимисты и консерваторы встречаются среди проживающих в Московско-Невской и Северной ТЭЗ, включающих спальные районы Санкт-Петербурга. В то же время промышленные районы города (Юго-Западная и Южная ТЭЗ) характеризуются большей частотой встречаемости пессимистической временной перспективы среди их жителей. Испытуемые с аналитической временной перспективой чаще проживают в Центральной и Ладужской ТЭЗ.

Выявлены достоверные различия в характеристиках эмоционального отношения к городу у жителей различных ТЭЗ ( $F=1,43$ ,  $p<0,05$ ). Наиболее интенсивно радость, удивление и интерес к городу переживают представители Московско-Невской ТЭЗ, в то время как представители Южной ТЭЗ характеризуются большей по отношению к жителям других ТЭЗ выраженностью негативных эмоций. Несмотря на выявленные различия, профиль эмоций, переживаемых по отношению к городу, носит сходный характер у жителей различных ТЭЗ, в котором преобладают позитивные переживания, а негативные переживания

проявляются скорее эпизодически. Вместе с тем, не было выявлено достоверных различий в характеристиках городской идентичности представителей различных ТЭЗ. Однако многофакторный дисперсионный анализ показал, что в ее параметры вносит значимое влияние сочетание различных факторов. Выявлен значимый эффект на характер городской идентичности факторов времени проживания в городе (коренные жители и приезжие) и проживание в ТЭЗ ( $F=1,75, p<0,05$ ). Коренные жители Санкт-Петербурга обладают более выраженной городской идентичностью, при этом наибольшие расхождения в ее уровне отмечены у коренных и приезжих жителей Южной и Юго-Западной ТЭЗ. Менее всего различаются в уровне городской идентичности жители Северной, Московско-Невской и Центральной ТЭЗ. Вместе с тем, коренные и приезжие жители, проживающие в Центральной и Южной ТЭЗ, наиболее существенно различаются в уровне удовлетворенности жизнью в городе.

В целях анализа привлекательности ТЭЗ для жителей города мы проводили частотный анализ определений мест города, которые участники исследования называли как наиболее родные, свои и как наиболее чуждые для них. Подсчитывалась частота размещения этих мест в тех или иных ТЭЗ Санкт-Петербурга. В целом, наиболее часто назывались своими места, расположенные в Центральной и Северной ТЭЗ. В то же время распределение своих мест существенным образом различается для жителей разных ТЭЗ. Так, места, расположенные в историческом центре Санкт-Петербурга, чаще всего назывались жителями самой Центральной ТЭЗ (78,95%), Юго-Западной ТЭЗ (70,59%), Ладужской ТЭЗ (67,68%) и Московско-Невской ТЭЗ (61,29%). Привлекательность Северной ТЭЗ наиболее ярко проявилась у тех, кто в ней проживает (38,79%). Места, расположенные в этой ТЭЗ, также встречаются в ответах жителей Юго-Западной ТЭЗ (17,76%), Центральной ТЭЗ (10,53%), Ладужской ТЭЗ (7,14%). Еще большую приверженность местам, расположенным в своей зоне проживания, показывают жители Московско-Невской ТЭЗ (41,94%). Своими считают места, расположенные в ТЭЗ проживания, 17,86% представителей Ладужской ТЭЗ, 11,76% представителей Юго-Западной ТЭЗ. Представители Южной ТЭЗ не называли места, расположенные в своей зоне, как родные.

Наибольшая концентрация мест, названных участниками чужими, наблюдается в Московско-Невской (25,07%) и Северной (20,31%) ТЭЗ. Такие места сосредоточены в районах интенсивного строительства доступного жилья, опережающего развитие территориальной

инфраструктуры (Купчино, Девяткино, Парнас). Интересно, что в определении чужого городского пространства горожане не ограничивались зонами, отличными от зоны их проживания. Так, чужие места в своей зоне проживания называли 16,13% жителей Московско-Невской ТЭЗ, 15,79% жителей Центральной ТЭЗ, 15,52% жителей Северной ТЭЗ. Это может свидетельствовать об отчуждении части территорий зоны своего проживания вследствие неудовлетворенности характером ее развития. В целом, выявлена тенденция к определению чужими территориями, либо наиболее отдаленных от места проживания, либо граничащих с ними. Так жители Северной ТЭЗ наиболее часто называли чужими места в Московско-Невской ТЭЗ (33,62%). На чуждые им места в Северной ТЭЗ наиболее часто указывали жители граничащей с ней Ладужской (39,29%), наиболее отдаленной Юго-Западной (29,41%), а также Центральной (23,68%) ТЭЗ. Жители Московско-Невской ТЭЗ чаще всего определяли в качестве чужих места в граничащей с ними Юго-Западной (19,35%) и наиболее отдаленной Северной (19,35%) ТЭЗ.

Как показали результаты исследования, определенные стратегией экономического и социального развития Санкт-Петербурга ТЭЗ имеют различные психологические ресурсы для их развития. Наибольший психологический потенциал имеют Московско-Невская и Северная ТЭЗ, охватывающие спальные районы города. Их жители характеризуются позитивным отношением к городу и его историческому наследию, выраженной городской идентичностью, что может определять их готовность принимать планируемые изменения и содействовать улучшению качества городской среды. Жители промышленных районов, относящихся к Юго-Западной и Южной ТЭЗ, напротив имеют наименее позитивные представления о городе и его территориях, пессимистическую временную перспективу, их городская идентичность не сформирована в той степени, чтобы способствовать их активному участию в планируемых преобразованиях. Исследование продемонстрировало, что характер влияния традиционного зонного распределения «центр-окраина» на отношение к городу в целом, и к своей территориальной зоне, существенно усложняется. Он определяется уже не пространственным расположением территории в городе, а скорее качеством ее жизненной среды.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 16-06-00915

## Литература

1. Барт Р. Семиология и градостроительство // Современная архитектура. – Париж – М., 1971. – № 1. – с. 7–10.
2. Вебер, М. Город // Избранное. Образ общества. М., 1994. С. 309–446.
3. Гончаров, С.А., Чукуров, А.Ю., Королева, Н.Н., Проект, Ю. Л. Современный полиэтничный город как пространство угроз и возможностей // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2017. – № 5. – с. 18–26
4. Дридзе Т. М. Человек и городская среда в прогнозном социальном проектировании // Общественные науки и современность. 1994. – № 4. – с. 131–138.
5. Зиммель Г. Большие города и духовная жизнь // ЛОГОС. 2002. № 3 (34). С. 1–12;
6. Каранов Д. П. Мигранты и принимающее общество: культурный аспект межэтнических отношений в городской среде / Полития. 2013. № 1 (68). – с. 24–35
7. Линч К. Образ города / Пер. с англ. В. Л. Глазычев. – М.: Стройиздат, 1982. – 328 с.;
8. Лэндри Ч. Креативный город / Пер. с англ. М.: Классика-XX1, 2005. – 399 с.;
9. Милграм С. Эксперимент в социальной психологии – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 336 с.: ил. – (Серия. «Мастера психологии»);
10. Стратегия экономического и социального развития Санкт Петербурга на период до 2030 года. – Режим доступа: [http://spbstrategy2030.ru/?page\\_id=102](http://spbstrategy2030.ru/?page_id=102) (дата обращения 12.06.2018).
11. Холодная М. А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования: 2-е изд., перераб. и доп. СПб.: Питер. 2002.
12. Schwab, K.M. 2016. The Fourth Industrial Revolution: what it means, how to respond. World Economic Forum Agenda. [Web:] <http://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-fourth-industrial-revolution-what-itmeans-and-how-to-respond>. (дата обращения: 29.02.2016)

### Сведения об авторах:

*Гончаров Сергей Александрович*, доктор филологических наук, профессор, заместитель проректора по научной работе, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия, [slo-vo@mail.ru](mailto:slo-vo@mail.ru)

*Проект Юлия Львовна*, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии профессиональной деятельности, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия, [proekt.jl@gmail.com](mailto:proekt.jl@gmail.com)

ОТЕЧЕСТВЕННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО  
ПОВЕДЕНИЯ МОЛОДЕЖИ В ГОРОДСКОЙ СРЕДЕ:  
АНАЛИЗ МЕТОДИЧЕСКИХ ИНСТРУМЕНТОВ  
*Лидская Э. В., Панюкова Ю. Г., Москва, Россия*

**Аннотация:** в статье приводится описание некоторых методик, которые используются современными отечественными исследователями для анализа особенностей экологического поведения молодежи в городской среде.

**Ключевые слова:** экологическое поведение, городская среда, психологический комфорт, вандализм, семантический дифференциал, когнитивные карты, авторские опросники.

RUSSIAN RESEARCHES OF YOUTH ECOLOGICAL BEHAVIOR  
IN URBAN ENVIRONMENT: ANALYSIS OF METHODOICAL  
INSTRUMENTS

*Lidskaya E. V., Panuykova Y. G., Moscow, Russia*

**Abstract:** in the article the overview of some methodics resources in the modern local environmental psychology is provided, that Russian researchers used for the analysis of youth ecological behavior in urban environment.

**Keywords:** ecological behavior, urban environment, psychological comfort, vandalism, semantic differential, cognitive maps, author questionnaires.

В настоящей статье мы предприняли попытку систематизировать методические инструменты, разработанные в современной отечественной экопсихологии, позволяющие исследовать различные аспекты экологического поведения молодежи в городской среде. Традиционно экологическое поведение определяется как ориентированное на природу, однако в нашем представлении речь идет о поведении, реализующемся в отношении различных видов среды, в частности, в отношении среды современного города и мегаполиса. Мы предприняли попытку выделить относительно самостоятельные направления в современных эко-ориентированных психологических исследованиях, анализирующих феномен экологического поведения молодежи в городской среде.

Традиционно проблема взаимоотношений в системе «человек – город» в психологии интерпретируется в контексте социальной психологии [5]. Наиболее полный анализ возможных психологических ме-

тодических инструментов в классической социально-психологической парадигме для изучения особенностей экологического поведения молодежи в городской среде представлен в коллективном труде [11], где содержится информация о таких методиках, как «архитектурный семантический дифференциал» для изучения образа реального и идеального города (разработан О. С. Шемелиной, О. Е. Цыганковой); анкета для изучения восприятия современной городской среды (разработана О. С. Шемелиной, О. Е. Цыганковой); шкала для анализа структуры социальных представлений о жизни в мегаполисе (разработана Т. П. Емельяновой); методика «Субъективная оценка реализуемости базисных ценностей» (авторы С. А. Богомаз, В. В. Мацута) и др. В основном, данные методики ориентированы на выявление отдельных «элементов» экологического сознания, своеобразные «средовые интенции», которые антиципируют средовое поведение.

Возникновение и развитие отечественной экопсихологии в начале 90-х годов прошлого века оформляет новый парадигмальный контекст анализа традиционной проблемы, акцентируя внимание на изучение характера взаимодействия субъекта с окружающей средой. Безусловно, конструкция «характер взаимодействия субъекта с окружающей средой» требует специального анализа, и некоторого дифференцирования наполняющих ее смыслов. В качестве варианта такого анализа мы пробуем остановиться на систематизации методических инструментов, направленных на выявление различных аспектов экологического поведения молодежи в городской среде, которые могут квалифицировать «характер взаимодействия субъекта с окружающей средой».

Исторически первым в пространстве отечественных экопсихологических исследований городской среды можно считать исследование С. Э. Габидулиной, посвященное психосемантическим аспектам восприятия городской среды разными группами горожан, в том числе молодыми людьми [4]. В методологических подходах, которые определяли основу данного исследования была обозначена экологическая психология и даны ссылки на исследователей, чьи работы акцентировали «момент» взаимодействия субъекта с окружающей, в частности с городской средой. Основываясь на традиционном для психосемантических исследований семантическом дифференциале, исследователь интерпретировала полученную информацию как с точки зрения собственно характеристик, которыми субъекты наделяют городскую среду, так и акцентировала внимание на «семантических кодах» или оценочно-эмоциональных конструктах, лежащих в основе выбора той или иной

активности в отношении различных мест в городской среде. В теоретико-методологических традициях психологии субъективной семантики, которые были заложены Е. Ю. Артемьевой и продолжены С. Э. Габидулиной применительно к изучению восприятия человеком архитектурных форм городской среды выполнены исследования А. Ю. Вырвы [3]. С помощью семантических дифференциалов (личностного и архитектурного), а также с использованием методики ценностного спектра анализируются общие и различные факторы, которыми представлены в восприятии респондентов разных групп, в том числе и молодежи (жителей города и профессиональных архитекторов) реальные архитектурные формы жилой застройки разных стилей, фотографические снимки этих же архитектурных форм и архитектурные формы, предъявленные в формате панорамы Google.

Аналізу социально-психологических особенностей репрезентации городской среды жителями с помощью анализа когнитивных карт посвящено исследование Д. Н. Сазонова [10]. Автор проверяет предположение о связи между особенностями репрезентации городской среды, с одной стороны, и временем – местом проживания в городе и социально-деловым статусом, с другой стороны. Выборка составила 560 человек – жителей г. Белгорода. При анализе когнитивных карт исследователь выделяет параметры, которые выступают критериями разделения карт на типы. В качестве критериев типологии карт рассматривались особенности графического исполнения когнитивной карты (стиль нанесения линий, штриховок, элементов карты и их расположения) и ее содержательного наполнения (тематика элементов карты).

Самостоятельной исследовательской программой является деятельность томских ученых [1]. Одним из предметов исследования является субъективная оценка реализуемости базисных ценностей в городской среде. Учеными разработан авторский опросник «Субъективная оценка реализуемости базисных ценностей в городской среде» (СОР-БЦ), который ориентирован на выявление степени удовлетворенности 20-ти базисных для субъекта ценностей в городской среде. Представленные в опроснике базисные ценности были получены с помощью семантического дифференциала Ч. Осгуда, к каждому утверждению которого был сконструирован антоним. С помощью данного опросника была предпринята попытка определения субъективных представлений жителей нескольких крупных городов, в том числе молодежи, (Новосибирска, Томска, Петропавловска-Камчатского и др.) о возможностях удовлетворения базисных ценностей в городской среде.

В исследованиях С. Ю. Ждановой, О. И. Кильченко и др. также используется методика изучения городских потребностей, позволяющая исследовать групповые представления респондентов о городских нуждах. В основе методики – классификация потребностей, в рамках которой выделяются индивидуальные, субъектные, личностные и индивидуальные потребности города. Выборка составила больше 100 человек жителей Оксфорда и Перми в возрасте от 17 до 75 лет с опытом однократного или многократного пребывания в Перми. Результаты исследования фиксируют связь выраженности разных городских потребностей (от индивидуальных до индивидуальных) в репрезентации городской среды респондентами с разным сроком пребывания в городе. Кроме того, авторы обращаются к таким методическим инструментам, как рисование карты-наброска города и методу косвенного оценивания города [6].

Дифференцированные эмпирические исследования в области экопсихологии городской среды представлены И. В. Воробьевой и О. В. Кружковой [2]. В качестве методических инструментов предлагаются как универсальные: ассоциативный эксперимент с последующей обработкой данных с помощью контент-анализа, и анализ когнитивных карт, а также авторские варианты методик, в частности, опросник для оценки фотографий с целью исследования направленности поведения в условиях стресс-факторов городской среды; методика анализа поведения в условиях городской среды; методика исследования эмоциональной реакции на городскую среду и др. Основная цель серии эмпирических исследований – выявление эмоционально-перцептивной окраски различных типов городской среды в восприятии горожан. Одной из задач для группы исследователей является выявление и систематизация стресс-факторов городской среды. Можно привести пример анализ индивидуально-демографических и индивидуально-личностных факторов, детерминирующих субъективную оценку стресс-факторов городской среды у жителей крупных городов юношеского возраста. На выборке 1762 человека с использованием авторской анкеты (анкета в статье не приводится) было проведено оценивание (по шкале от 0 до 4-х) 8-и групп стрессирующих обстоятельств городской среды: реальных рисков и угроз, информационно-динамических нагрузок, социального краудинга, транспортных рисков, проблем ориентации, безразличия, миграционных рисков и гомогенности визуальной среды. В результате проведенного исследования стрессирующие обстоятельства были ранжированы по критерию их субъективной значимости для

респондентов, а в системе факторов, детерминирующих субъективную значимость этих обстоятельств, доминируют индивидуально-личностные особенности респондентов.

Аналізу взаимосвязи адаптивной способности подростков с особенностями и качеством восприятия городской среды посвящено исследование Е. Ю. Пряжниковой и О. В. Голубь [8]. Авторы изучают особенности образа города как сложной системы значений, которая складывается под воздействием внутренних (агрессивность и адаптированность) и внешних (особенности городской среды) факторов. Выборка составила 30 подростков в возрасте от 12 до 14 лет, проживающих в г. Нижневартовске. В качестве методики для анализа образа города использовался метод пиктограмм А. Р. Лурия (подробного описания проведения исследования и схемы обработки данных в статье не приводится), позволивший определить семантическую значимость предъявляемых респондентам объектов – различных мест – «локусов» городской среды. Один из результатов исследования – выделение таких значимых для подростков особенностей образа города, как привлекательность мест с высокой интенсивностью социальных контактов, динамичностью происходящих изменений, дающих ощущение безопасности и прямо влияющие на эмоциональный комфорт.

Проблеме психологического комфорта городской среды как основы для просоциальной активности молодежи в городе посвящено исследование И. Е. Медведевой [7]. В работе приводятся как анализ различных методических инструментов, актуальных для современной психологической урбанистики, так и подробное описание методик, которые были использованы автором для проведения исследования, в частности, семантический дифференциал «Психологический комфорт городской среды» (авторы: В. В. Калита и А. В. Шайтанюк).

Другой полюс экологического поведения молодежи, который является предметом психологического анализа – вандализм. К числу методических инструментов, используемых для анализа вандального поведения молодежи, чаще всего относятся различного рода анкетные опросы, а также контент анализ различных несанкционированных рисунков и надписей (граффити), которые также квалифицируются как разновидность вандального поведения. В качестве примера одного из анкетных опросов можно привести социологический анкетный опрос, результаты проведения которого позволили исследователям подтвердить гипотезу о том, что в экологическом поведении молодежи в го-

родской среде можно наблюдать «...встраивание вандажных практик в контекст повседневной социальной реальности» [9].

Даже краткий анализ методических инструментов, используемых отечественными исследователями для анализа особенностей экологического поведения молодежи в городской среде, позволяет сделать вывод о существовании нескольких тенденций: во-первых, активно используются психосемантические методы, в частности, различные варианты семантического дифференциала, диагностирующие особенности восприятия молодыми людьми городской среды; во-вторых, популярностью пользуются традиционные для зарубежной экологической психологии методы когнитивного картографирования городской среды; в-третьих, разработано достаточно большое количество авторских анкет, позволяющих выделить различные аспекты экологического поведения молодежи в городской среде.

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ (проект 17-06-00054-ОГН-А)

### **Литература:**

1. Богомаз С. А., Мацута В. В. Субъективная оценка реализуемости базисных ценностей в городской среде // Сибирский психологический журнал. – 2012, № 46. – С. 67–75.
2. Воробьева И. В., Кружкова О. В. Психология городской среды: монография. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.- пед. Ун-та, 2012. – 244 с. 3. Вырва А. Ю. Восприятие архитектурных объектов городскими жителями: субъективно-семантический анализ. – Дисс. ... к. психол. н. – М.: МГУ, 2017.
3. Габидулина С. Э. Психосемантика городской среды (объективные и субъективные факторы отношения горожан к элементам городского ландшафта). – Дисс. ... канд. психол. н. – М., 1991.
4. Дробышева Т. В., Журавлев А. Л. Город как объект исследований в социальной психологии: к истории вопроса // Социальная и экономическая психология. – 2016. Т. 1, № 1. – С. 196–213.
5. Жданова С. Ю., Кильченко О. И. Особенности психологических репрезентаций городской среды г. Перми у иностранцев в связи с временем пребывания // Вестник РУДН, серия Психология и педагогика, 2010, № 4. – С. 69–74.

6. Медведева И. Е. Психологический комфорт городской среды: содержание и принципы оценки конструкта. – Выпускная бакалаврская работа. – Владивосток: ДВФУ, 2018.
7. Пряжникова Е. Ю., Голубь О. В. Роль восприятия городской среды в адаптации подростков // Психологическая наука и образование. – 2012, № 4.
8. Руденкин Д. В., Воробьева И. В., Кружкова О. В., Кривошекова М. С. Молодежный вандализм в среде мегаполиса: границы нормы и девиации // Образование и наука. – 2018. Том 20, № 2. – С. 125–146.
9. Сазонов Д. Н. Социально-психологические особенности репрезентации городской пространственно-предметной среды у жителей города. – Автореф. дис... к. психол. н. – Курск, 2009.
10. Социально-психологические исследования города (под ред. Т. В. Дробышевой, А. Л. Журавлева). – М.: ФГБУН ИП РАН, 2016. – 203 с.

#### Сведения об авторах:

*Лидская Элла Викторовна*, младший научный сотрудник лаборатории экопсихологии развития и психодидактики Психологического института РАО, Москва, Россия.

*Панюкова Юлия Геннадьевна*, доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник лаборатории экопсихологии развития и психодидактики Психологического института РАО, профессор кафедры педагогики и психологии РГАУ-МСХА им. К. А. Тимирязева, Москва, Россия.

#### РЕАЛИЗАЦИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТА «ЗЕЛЕНЫЙ ПОСЕЛОК»

**Борисова И. Г., Югова М. Л.**, п. Комсомольский,  
Пермский край, Россия

**Аннотация.** В статье освещается опыт проектной деятельности и сотрудничества детских экологических объединений МАУ ДО «ЦДОД» и общественности п. Комсомольский Кунгурского муниципального района по решению проблемы озеленения поселка. Проект направлен на формирование экологического сознания и экологической культуры населения.

**Ключевые слова:** экологическая культура личности, экологическая совесть, экологический проект, окружающая среда.

## REALIZATION OF THE ECOLOGICAL PROJECT «GREEN VILLAGE»

**Borisova I. G., Yugova M. L. Komsomolsky, Perm area, Russia**

**Annotation.** The article highlights the project experience and cooperation of the youth ecological associations of MAU DO «CDOD» and the Komsomolsky's public of Kungursky municipal area to address the problems of landscaping of the settlement. The project is aimed at the formation of ecological consciousness and ecological culture of the population.

**Keywords:** ecological culture of personality, ecological conscience, ecological project, environment.

В. А. Сухомлинский писал: «Чтобы ребёнок научился понимать природу, чувствовать её красоту, читать её язык, беречь её богатства, нужно прививать ему эти чувства с детства».

Человек – часть природы: он не может жить вне её, не может нарушать законы, по которым существует окружающий его мир. Только научившись жить в полном согласии с природой, мы сможем лучше понять её и сохранить.

Формирование у детей основ экологической культуры личности: сознания, мышления, экологической совести – является одной из важнейших задач современного образования и воспитания.

С 1989 в МАУ ДО «ЦДОД» (ранее КРСЮН) ведется постоянная экологическая и практическая природоохранная деятельность. В нее вовлечены дети из разных объединений: «Юный эколог», «Юный зоолог», «Дизайнер-проектировщик» и «Юный исследователь», которые объединены в экологический отряд «Зеленый звонок».

В последнее время уделяется серьезное внимание формированию комфортной окружающей среды, в связи с чем, в поселке ведутся масштабные работы по реконструкции зеленых насаждений. Деревья и кустарники, которые перестали выполнять свою санитарную и эстетическую функцию ликвидируются. Высвободившиеся площади требуют современного продуманного оформления. Поэтому встал вопрос: какие древесно-кустарниковые породы являются наиболее подходящими с учетом экологических требований и ландшафтного дизайна. Обучающиеся и педагоги МАУ ДО «ЦДОД» не остались в стороне от проблемы и предложили администрации Комсомольского сельского поселения свой вариант озеленения. Проект «Зеленый поселок» был рассмотрен и одобрен на заседании депутатов местного совета.

Новая концепция озеленения центральной части поселка предполагает использование как традиционных, так и нетрадиционных для нашей местности, древесно-кустарниковых пород: дуб, пузыреплодник, каштан и т.д.

На первом этапе в рамках проекта были посеяны семена клена приречного, дуба черешчатого и секуринеги. Начеренованы и подрощены пузыреплодник калинолистный *Purpurea*, миндаль степной, гортензия древовидная и барбарис Тунберга *Atropurpurea*. Кроме этого юные экологи стали участниками акции «Миллион деревьев Пермскому краю», где получили семенной материал каштана конского, ореха маньчжурского и дуба красного.

На втором этапе реализации проекта обследовали территорию на предмет будущих посадок: произвели замеры, расчеты по количественному и видовому составу растений. Разработали эскизные проекты озеленения: «Красный сад», «Ельник, живи!», «Сосновая кулиса» и др.

Весной 2016 года мы обратились к нашим партнерам ГКУ «Кунгурское лесничество» с просьбой о предоставлении саженцев хвойных древесных пород для реализации проектов «Сосновая кулиса» и «Ельник, живи!». На территории посёлка было высажено более 100 елей и сосен. Посадки продолжились летом 2017 года.

На третьем этапе реализации проекта (весна-осень 2018 года) был заложен «Красный сад» на территории МАУ ДО «Детская школа искусств». Основой будущего сада стали следующие культуры: клен приречный, дуб красный, пузыреплодник калинолистный *Purpurea* и миндаль степной. В дальнейшем посадки будут дополнены багрянником японским и барбарисом Тунберга *Atropurpurea*.

Активную помощь в реализации проекта «Зеленый поселок» оказывают как администрация Комсомольского сельского поселения, так и жители поселка.

В процессе реализации экологических проектов у детей формируются практические навыки по оценке качества окружающей среды, воспитывается бережное и ответственное отношение к природе, появляется чувство удовлетворенности от процесса реализации своих проектов, происходит становление будущего патриота и гражданина России.

### **Сведения об авторах:**

*Борисова Ираида Геннадьевна*, старший методист, педагог дополнительного образования МАУ ДО «Центр дополнительного образования детей», п. Комсомольский, Кунгурский р-н, Пермский край, Россия, [irgenborisova@mail.ru](mailto:irgenborisova@mail.ru)

*Югова Марина Леонидовна*, педагог дополнительного образования  
МАУ ДО «Центр дополнительного образования детей», п. Комсомольский,  
Кунгурский р-н, Пермский край, Россия, marileon2016@yandex.ru

АУТОПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ  
КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО  
СОЗНАНИЯ ЧЕЛОВЕКА

**Егорова Т. Е.**, *Нижний Новгород, Россия*  
**Серебровская Н. Е.**, *Нижний Новгород, Россия*

**Аннотация.** В статье представлен авторский взгляд на проблему развития экологического сознания студента через повышение уровня его аутопсихологической компетентности в процессе вузовской подготовки. В качестве основной идеи выдвинута необходимость создания образовательных условий по развитию аутопсихологической компетентности в период обучения в вузе в рамках психологической программы, направленной на развитие личности студента. Доказано положительное влияние реализованной программы на формирование социально-нравственных и этических аспектов личности. Представлена положительная динамика изменения основных показателей аутопсихологической компетентности студентов, отвечающих за развитие их экологического сознания, в рамках проведенного исследования.

**Ключевые слова:** экологическое сознание, аутопсихологическая компетентность, экологичность, студент, личность, условия, среда, природа.

AUTOPSYCHOLOGICAL COMPETENCE AS A CONDITION  
OF DEVELOPMENT OF ECOLOGICAL CONSCIOUSNESS  
OF THE PERSON

**Egorova T. E.**, *Nizhny Novgorod, Russia*  
**Serebrovskaya N. E.** *Nizhny Novgorod, Russia*

**Annotation.** The article presents the author's view on the problem of development of ecological consciousness of the student through increasing the level of his autopsychological competence in the process of University training. As the main idea, the necessity of creating educational conditions for the development of autopsychological competence during the period of study at the University in the framework of a psychological program aimed at the development of the student's personality is put forward. The positive impact of the implemented program on the formation of social, moral and ethical aspects of the individual is proved. The article presents the positive dynamics of changes in the main indicators of autopsychological competence

of students responsible for the development of their ecological consciousness in the framework of the study.

**Keywords:** ecological consciousness, autopsychological competence, ecological compatibility, student, personality, conditions, environment, nature.

Сегодняшнее время ставит перед современным человеком и обществом в целом вопросы, связанные с построением новой системы взаимоотношений человека и окружающей его среды. Среда природной, социальной, культурной. Среда при этом является важной частью жизни человека, играет активную роль в становлении и развитии его личности. Она органично включена в его жизнедеятельность, влияет на его поступки и поведение, определяя жизненный контекст и создавая условия для самоактуализации и самореализации современного человека.

Этот удивительный процесс характеризует в своих работах Егорова Т. Е.: «Бытие – факт существования человека и факт «встречи» одного сущего с другим. Бытие испытывается и принимается человеческим существом, как объект его потребностей и действий 3). Тем самым продолжая точку зрения Рубинштейна С. Л., согласно которой взаимоотношение человека и окружающей среды – это «взаимоотношение человека с тем, что ему противостоит, во что он «упирается», с чем он сталкивается, как с препятствием, что он находит как материал и т.д.» [5].

Находясь внутри бытия, а значит в «составе сущего», человек «выступает при этом как *сознательное существо и субъект* действия, прежде всего как реальное, материальное, практическое существо» [5].

Бытие человека заранее обусловлено средовым окружением. Человек и культура взаимозависимы. Это «бытие двух сущих». Они развиваются совместно, взаимодействуя друг с другом, имея при этом различные «способы существования». Культура рассматривается нами как среда, социокультурная среда. А человек является носителем культуры и несет с собой субъектные функции. Функции среды отражены в материальной (овеществленной) и идеальной формах ее существования. У человека же они представлены в идеальной форме его существования, в его психической деятельности, отраженной во влечениях, действиях, и в конечном итоге в его сознании.

Это же звучит и у В. Франкла, отмечавшего, что «не только мир существует в сознании, но и сознание существует в мире, «содержится» в нем», «имеет место» [7].

Очень важным при обсуждении экопсихологической проблематики нам видится утверждение о том, что процесс всестороннего раз-

вития человека как личности происходит в единстве и многообразии его взаимодействия с природной, социокультурной средой и с самим собой. Последний вид взаимодействия характеризует общение человека со своим природным началом как базовым источником жизненной энергии и активности. Осознание себя частью окружающего природного мира, своих возможностей, заложенного жизненного потенциала саморазвития позволяет личности всесторонне развиваться, в том числе и в плане сознательного и ответственного социального поведения.

Одной из интереснейших и актуальных сегодня является проблема изучения экологического сознания человека, определение значимых факторов и условий его формирования и развития. Понятие экологического сознания впервые ввели представители новосибирской научной школы А. Н. Кочергин, А. А. Чечулин, Ю. Г. Марков в 80-х годах 20-го столетия. Затем тему психологического содержания экологического сознания была продолжена в работах Панова и С. Д. Дерябо [2,4]. Экологическое сознание представляет собой систему взглядов в рамках взаимоотношений человека и окружающего природного мира (биосферы).

Оно имеет социокультурный характер. Благодаря культурно-историческому опыту этот вид сознания проявляется и закрепляется в культурно-историческом общественном опыте. Филогенетический характер формирования экологического сознания подразумевает при этом индивидуальное развитие в процессе онтогенеза. Индивидуальный характер формирования и развития экологического сознания связан непосредственно с индивидуальным опытом и практикой человека как субъекта взаимодействия. Этот практический опыт жизнедеятельности отражает индивидуальные особенности личности и культурно-исторического средового контекста, в котором живет человек.

Необходимо отметить, что экологическое сознание представляет из себя самые разные аспекты и ракурсы восприятия окружающего мира, они носят как интеллектуальный, так и эмоциональный характер, синтезированы между собой. Это отражение, созерцание, познание, отношение, оценка, рефлексия, мышление, чувства, переживание, поведение и т.д. Экологическое сознание основано на научном мировоззрении, однако немаловажную роль при его формировании играет и религиозное понимание мира. При этом экологическое сознание невозможно без эстетического восприятия элементов окружающей природы. Психологическая сторона экологического сознания не менее важна, чем социальная или философская. Она включает рефлексивное отношение

к миру природы и себе самому, как его части, создание целостной картины взаимодействия человека и окружающего его мира.

Важным, с нашей точки зрения является тот факт, что сегодня, когда преобладает экстериоризированный подход к получению знаний об окружающем нас мире, сложно реализовать подход, согласно которому человеку необходимо познавать мира через познание самого себя, то есть изменить характер такого рода познания на интериоризированный [1].

Именно поэтому мы считаем необходимым подчеркнуть важность с точки зрения развития экологического сознания такой категории, как аутопсихологическая компетентность человека. Аутопсихологическая компетентность человека аккумулирует в себе те свойства личности, которые позволяют направить активность человека на понимание себя, принятие себя, выстраивание своей системы оценки окружающего мира, на осознание своей природы на уровне «проживания» разных состояний, чувств, открытия своих резервных возможностей [6].

Этими свойствами являются устойчивый интерес человека к себе как к индивиду, способность познавать свою физическую, интеллектуальную и духовную природу; способность к интроспекции. Обладание личностью такими свойствами детерминирует, в свою очередь, ее способность к сензитивности по отношению к себе и окружающей природной среде, развитие своих познавательных знаний и умений, позволяющих создавать целостную картину своего собственного мира внутреннего «Я» и картину окружающего природного мира.

Структура аутопсихологической компетентности нам представляется как совокупность и иерархия личностных свойств, обеспечивающих уровень и качество функционирования системы саморегуляции, позволяющих реализовывать себя как личность в соответствии со своей системой жизненных ценностей и интересов и социальными требованиями. Таким образом, система саморегуляции личностного поведения и деятельности человека основана на представленных у него социальных, нравственных, этнических и, что особенно важно для нас в контексте данного исследования, экологических норм взаимодействия с миром.

Система жизненных целей и ценностей строится вокруг главных жизненных смыслов, а именно Жизнь и собственное «Я». Признание самоценности последних категорий влечет за собой признание за окружающим природным миром того же. Он самоценен. И это с позиции аутопсихологической компетентности позволяет выстраивать субъект-субъектные отношения человека с миром людей и миром природы, биосферой.

Система мотивации личности, преобладающие личностные установки и поведенческие мотивы определяют важнейшие процессы развития личности, такие, как самопознание, саморазвитие, а также сотворчество, сочувствие и сострадание в отношении окружающего нас мира. Последний же, в свою очередь, трансформирует нас, людей, экстраполируя картину окружающей природы в наш личный внутренний мир, мир наших чувств, переживаний, отношений, меняя их, окрашивая и обостряя внутренние смыслы и потребности, тем самым стимулируя наше саморазвитие и преображая нас.

Мы уверены в том, что формирование аутопсихологической компетентности способствует изменению сознания человека за счет приобретаемого опыта внутренней работы в ходе общения с окружающим миром и возникновения такого психологического содержания, которое способно направить процесс саморазвития человека в сторону возникновения экологического сознания. В этой связи мы можем говорить о связи этических и психологических аспектов внутреннего содержания личности и экологического сознания. А именно, речь идет об эмоциональных состояниях, ощущениях, мотивах, когнитивных проявлениях, ценностных установках и т.д.

Аутопсихологическая компетентность на духовном уровне позволяет реализовать связь личности с самосубъектным и субъектным отношением к миру, в частности к природе. Именно на этом уровне решается проблема самовоспитания, формирования таких субъектных качеств, как гуманистическое миропонимание, понимание ценности живой природы и себя как ее части, такого качества, как экологичность. Все это способствует соприкосновению с окружающим миром, возникновению чувства единения с миром природы, Вселенной. Работа с аутопсихологической компетентностью связана с осознанием и применением таких средств воздействия человека на самого себя, которые формируют его психологическую готовность к самореализации и самоактуализации, в основе которых лежат гуманистические принципы «единства всего сущего» и «духовного начала жизненного бытия человека».

Экологизация сознания, возникновение особого типа сознания – экологического, связана с изменением системы ценностных ориентаций человека, когда в нее входят не только социальные, но и природные ценности. В данном случае окружающий нас природный мир приобретает иной статус, становится самостоятельной ценностью, обладая уникальными характеристиками, являясь единственным и неповторимым.

Человек при этом ощущает себя его частью. Сложившийся тип экологического сознания определяет ответственное, субъектное поведение людей по отношению к природе. В случае развитого экологического сознания человек не только себя, но и природу воспринимает в качестве равноправного себе субъекта, а не бессловесный объект, демонстрируя тем самым высокий уровень психологической включенности в мир природы.

В этой связи важным является не просто и не столько взаимодействие с природой для удовлетворения насущных, утилитарных потребностей людей и общества, когда природные богатства представляются только как материальная ценность, но в большей степени для удовлетворения духовных потребностей, когда через взаимодействие с природой человек обогащается. При этом такое общение с окружающим миром имеет для человека большую ценность.

Человек с развитой аутопсихологической компетентностью демонстрирует соединение в себе способности к внутреннему развитию и способности подняться над своими интересами ради интересов общества, стремление действовать не столько в своих личных узких интересах, сколько во имя сохранения природы, спасения жизни на планете.

В ходе нашего исследования, проведенного в Нижегородском институте управления РАНХиГС при Президенте РФ, мы поставили цель изучить уровень развития тех личностных характеристик студентов, которые входят в структуру аутопсихологической компетентности и отвечают за формирование их экологического сознания. В качестве таких характеристик были выбраны следующие личностные показатели: гуманизм, любовь к природе, толерантность, положительное отношение к себе.

Нам было важно в первую очередь, выявить ценностные ориентиры студентов в сфере взаимодействия с природой и установить их возможные доминирующие ценностные ориентации. А также выявить возможные изменения в ценностных ориентациях в процессе повышения их психологической грамотности и формирующейся в процессе обучения в вузе аутопсихологической компетентности.

В нашем исследовании участвовали студенты, обучающиеся в Нижегородском институте управления РАНХиГС. Выборка составляла 80 человека. Это студенты первого и выпускного курсов. Обе группы имели по одинаковому количеству участников – по 42 человека, соответственно первокурсников и выпускников вуза. Последние прошли

в процессе обучения психологическую программу по формированию аутопсихологической компетентности.

В процессе диагностики мы изучали такие качества личности студентов, как гуманизм, любовь к природе, толерантность, положительное отношение к себе и др. Для изучения приведенных ранее показателей использовалась методика Егоровой Т. Е. по оценке психологической культуры. Мы адаптировали ее для определения показателей аутопсихологической компетентности, отвечающих, с нашей точки зрения, за формирование экологического сознания личности студентов.

Результаты исследования показывают, что подавляющая часть первокурсников имеет, к сожалению, низкое значение всех изучаемых показателей. Наибольшее значение продемонстрировали студенты по такому показателю, как отношение к собственной жизни, как к ценности. Почти половина из первокурсников имеют высокий уровень показателя. На втором месте по значимости для студентов первого курса НИУ РАНХиГС стоят гуманизм (28%) и принятие себя как части природы (23%). Низкие показатели имеет такой фактор, как положительное отношение к себе. С нашей точки зрения это связано, прежде всего, с тем, что молодые люди не могут разобраться со своим внутренним миром, определить свои личные приоритеты в жизни, оценить свои ресурсы и познать себя. Отсутствие навыков работы с собственным «Я» порождает отрицание себя и негативное отношение к себе. Самый низкий результат мы получили по показателю «Любовь к природе». Юноши и девушки, поступившие в вуз после школы, не имеют выраженного позитивного отношения к окружающему природному миру, не умеют его любить и испытывать при общении с природой глубоких положительных чувств. И это серьезная проблема, заслуживающая внимания со стороны общества.

Результаты констатирующего исследования в начале нашей работы показали необходимость психолого-педагогической работы, направленной на формирования полноценного экологического сознания.

Результаты изучения выделенных показателей аутопсихологической компетентности, отвечающих за формирование экологического сознания, после прохождения студентами программы по формированию аутопсихологической компетентности, нас порадовали и наглядно продемонстрировали необходимость и эффективность такого рода работы в рамках вузовского обучения. Все выделенные и изученные нами показатели аутопсихологической компетентности, отвечающие за фор-

мирование экологического сознания личности, продемонстрировали положительную динамику развития. По всем показателям выпускники показали наличие процесса развития тех личностных сфер, которые отвечают за экопсихологическую компоненту АК. Наибольшую положительную динамику имел показатель «Толерантность». Затем следует «Положительное отношение к себе», который был наиболее «западающим» у первокурсников. Он оказался по результатам активно растущим у выпускников. Наименьший рост продемонстрировал показатель «Принятие себя как части природы». И это, на наш взгляд, связано с необходимостью введения в работу со студентами учебные курсы, позволяющие им познать себя с точки зрения собственной физиологии и психофизиологии, изучить особенности своего тела.

Есть необходимость проводить подобную работу со студентами в виде специальных психологических практикумов, позволяющих решать специальные задачи по развитию определенных структурных составляющих аутопсихологической компетентности студентов (гуманизм, любовь к природе, толерантность, положительное отношение к себе и др.), способствующих становлению и развитию таких личностных образований, как экологическое сознание и система экологических моральных ценностей. Есть необходимость индивидуализировать процесс обучения с учетом индивидуальных особенностей личности студента, его психофизиологического потенциала и особенностей социального развития.

Таким образом, мы доказали свое предположение о том, что аутопсихологическая компетентность не формируется стихийно, а требует создания и реализации специальных психолого-педагогических условий обучения студентов. Это возможно благодаря включению в учебный процесс вуза психологических дисциплин, специальных психологических модулей, отвечающих за формирование всех компонентов АК. В том числе и способствующих формированию экологического сознания личности обучающихся.

### Литература

1. Беляшов В. А., Егорова Т. Е., Серебровская Н. Е. Аутопсихологическая компетентность и возможности ее развития в процессе вузовской подготовки будущих специалистов//Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание.– 2018. № 5. С. 73–77.
2. Дерябо СД. Экологическая психология: диагностика экологического сознания.– М.: Московский психолого-социальный институт, 1999.

3. Егорова Т. Е. Формирование аутопсихологической компетентности в условиях групповой интенсивной подготовки. Автореферат дис. канд. психол. наук. – М. 1997. – 24с.
4. Панов В. И. Экологическая ответственность в контексте разных смыслов понятия «Природа» // Росс. научн. журн., 2009, № 6 (13). С. 267–278.
5. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. – Питер, 2012.
6. Серебровская Н. Е. Проблема культурного развития будущих специалистов-менеджеров в системе высшего профессионального образования // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология. Психология развития. – 2012. Т. 1. № 3. С. 48–50.
7. Франкл В. Быть человеком означает найти смысл. 100 главных. – Изд-во: Никая, 2018.

#### Сведения об авторах:

*Егорова Татьяна Евгеньевна*, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры социологии и психологии Нижегородского института управления РАНХиГС при Президенте РФ. Нижний Новгород, Россия, [tegorova@list.ru](mailto:tegorova@list.ru).

*Серебровская Наталья Евгеньевна*, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры социологии и психологии Нижегородского института управления РАНХиГС при Президенте РФ. Нижний Новгород, Россия, [serebrovskaya-n@yandex.ru](mailto:serebrovskaya-n@yandex.ru).

### ЭКОЛОГИЯ СУПРУЖЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ В ПЕРИНАТАЛЬНЫЙ ПЕРИОД Беляевских В. С., Зарипова Л. З., Пермь, Россия

**Аннотация.** В статье представлена взаимосвязь экологической психологии и перинатальной психологии в таком понятии как «экология беременности», которое подразумевает под собой среду, окружающую женщину в период беременности. Эта среда многопланова и представляет собой совокупность следующих составляющих: экология воздуха, воды, питания, электромагнитного излучения, а также экология социально-психологического пространства, экология супружеских отношений и экология отношений с расширенной семьей.

**Ключевые слова:** экологическая психология, экология беременности, экология супружеских отношений, экология отношений с расширенной семьей, перинатальный период, беременность, родительство.

## ECOLOGY OF DISTURBANCY RELATIONS IN THE PERINATAL PERIOD

**Belyaevskikh V. S., Zaripova L. Z., Perm, Russia**

**Annotation.** The article presents the interrelation between ecological psychology and perinatal psychology in the following concept of the ecology of pregnancy, which implies the totality of the following components: ecology of air, water, food, nutrition electromagnetic radiation, as well as ecology of the social-psychological sphere, ecology of matrimonial relations and ecology of relations with extended family.

**Keywords:** ecological psychology, ecopsychology, ecology of pregnancy, ecology of matrimonial relations, ecology of relations with the extended family, perinatal period, pregnancy, parenthood.

Экологическая психология и перинатальная психология – две сравнительно молодые отрасли психологии, но уже сейчас можно сказать об их взаимосвязи. Курт Павлик, руководитель крупнейшей международной программы по экологической психологии в конце прошлого столетия, дает следующее определение экологической психологии: «...экологическая психология (или: экопсихология) означает изучение психических процессов, т.е. переживания и поведения, в тех условиях окружающей среды, при которых переживание и поведение происходят «сами по себе», без вмешательства исследователя или психолога – испытателя. Экологическая перспектива в психологии увязывается с двумя принципиально противоположными, однако, во всяком случае, тесно переплетающимися, взаимодействующими видами влияний: влиянием окружающей среды на человеческое переживание и поведение и воздействием этих переживаний и поведения на эту же среду. С этой точки зрения, экологическая психология исследует человеческое переживание и поведение в их «природных», репрезентативных контекстах» В экопсихологии рассматривается система «человек – окружающая (природная, социальная) среда» [11] Перинатальная психология изучает обусловленные взаимодействием с матерью закономерности психического развития человека на самых ранних этапах его онтогенеза от зачатия до первых месяцев жизни после рождения. Для ребенка первой средой обитания является утроба матери. Поэтому все, что мама ощущает, чувствует, испытывает, переживает тем или иным образом передается ребенку. Как положительные – музыкальная терапия Толчинская Е. А., арт-терапия Метляева Ю. В., Синева О. В. теле-

сно-ориентированная терапия Былина Е. В. и др., так и отрицательные влияния-состояние в кризисных ситуациях Брутман В. И., тревога и депрессия Добряков И. В., отрицательные эмоции Голубых А. И., Савенышева С. С. и др. Мама также участвует в этой системе «человек – окружающая (природная, социальная) среда». На беременную женщину отрицательно сказывается влияние загрязненного воздуха [16] (в том числе отрицательное влияние табачного дыма [9]; загрязненной воды и пищи с высоким содержанием микроэлементов, опасных для здоровья матери и ребенка [12]; шума (сильный шум, более 90Дб представляет реальную опасность для будущего поколения). В связи с развитием информационных технологий особо актуально воздействие электромагнитного излучения. В связи с этим, мы получаем так называемую двойную систему «ребенок – мать – среда». Для ребенка первой средой существования является утроба матери, для матери – вся окружающая (природная, социальная) среда, непосредственно влияющая на здоровье матери и на здоровье и развитие ребенка.

Природная, социальная среда включает в себя не только перечисленные нами выше факторы, такие как влияние воздуха, воды, шума и т.д., но и также устойчивость социального и семейного положения, материальные и жилищные условия семьи, уровень образования, отношения беременной женщины с супругом, с расширенной семьей, с обществом.

Б. Д. Карвасарский (1980) указывает, что возраст, условия труда и быта, вредные привычки и характер взаимоотношений партнеров являются значимыми психосоциальными факторами, которые могут отрицательно влиять на процесс беременности и могут стать одной из причин возникновения осложнений. Л. А. Дубисская (1996) отмечает, что на состояние здоровья женщин репродуктивного возраста оказывает влияние ряд медико-социальных и медико-организационных факторов риска, действующих до наступления, во время и после завершения беременности. Наиболее значимы из них: степень социопатизации и социальной незащищенности семьи, социальная неоднородность супружеской пары, изменение семейного положения, производственная, территориальная миграция женщины в период беременности. О. Н. Безрукова (1998) подробно исследовала такие социальные факторы как устойчивость социального и семейного положения, материальные и жилищные условия семьи, уровень образования, стабильность на работе и т.д.[1]

Как мы видим, число негативных факторов окружающей среды, влияющих на беременную женщину, велико, в этой связи актуальным

становится исследование как можно минимизировать негативные влияния с целью сохранения здоровья и нормального функционирования всех систем организма будущего ребенка и матери. В последнее время этот вопрос становится все более актуальным, потому что здоровых детей рождается с каждым годом все меньше и все больше возрастает число различных патологий и заболеваний. Поэтому было бы закономерно обозначить это следующим понятием, как «экология беременности», которое подразумевает под собой среду, окружающую женщину в период беременности. Эта среда многопланова и представляет собой совокупность следующих составляющих: экология воздуха, воды, питания, электромагнитного излучения, а также экология социально-психологического пространства [6], экология питания [5, 10]. Отдельно можно выделить экологию супружеских отношений и экологию отношений с расширенной семьей.

Исследований на тему экологии отношений беременной женщины с расширенной семьей как своей, так и супруга существует очень мало. В основном рассматривается отношение беременной со своей матерью и как это сказывается на ребенке [7, 8].

Нас интересует экология супружеских отношений в перинатальный период – условия для развития здорового ребенка в утробе матери и последующая профилактика кризиса, связанная с появлением ребенка в семье. Исследованием особенностей супружеских отношений в перинатальный период занимаются Савеньшева С. С. [3, 14, 15], Блох М. Е. [2], Рюмина-Македонова Н.В. [13], Горохова Е. С. [4]. Наше исследование также направлено на изучение особенностей супружеских отношений в перинатальный период в 1, 2 и 3 триместрах беременности. В исследовании принимают участие 60 супружеских пар (120 человек) в период вынашивания супругой первого ребенка. 20 пар в 1 триместр беременности, 20 пар – во 2 триместр и 20 пар – в 3. В исследовании включены следующие методические инструментари: «Методика диагностики супружеских отношений» (Левкович В. П., Зуськова О. Э., 1985), опросник «Общение в семье» (Алешина Ю. Е., Гозман Л. Я., Дубовская Е. М., 1985). По завершению работы мы надеемся выявить некоторые закономерности и на основе их написать рекомендации для супружеских пар, находящихся в период беременности супруги. Рекомендации будут способствовать лучшему прохождению перинатального этапа в жизни семьи, последующая профилактика кризиса, связанного с появлением ребенка и вследствие этого рост и развитие здорового малыша в полноценной и любящей семье.

Как мы видим, экологическая психология и перинатальная психология связаны между собой, в результате этого рождают новое понятие экология беременности. Это понятие обширно, так как подразумевает под собой совокупность следующих составляющих: экология воздуха, воды, пищи, электромагнитного излучения, а также экология социально-психологического пространства, экология питания, экология супружеских отношений и экология отношений с расширенной семьей. Все это непосредственно влияет на беременную женщину и, вследствие, на здоровье и развитие будущего малыша. Поэтому необходимо проводить дальнейшие исследования по изучению данного аспекта темы. Публикация подготовлена при поддержке гранта № 18-013-20053-ОГН-Г.

### Литература

1. Безрукова О. Н. Влияние социо – психологических факторов на социальное здоровье беременной женщины / Диссертация. – СПб. – 1998. – 246 с.
2. Блох М. Е. Динамика супружеских отношений в течение беременности / Репродуктивное здоровье семьи в перинатальной психологии, Международная научно-практическая конференция, СПб, 2013. – С. 37–41.
3. Бобова Ж. В., Савеньшева С. С. Отношение беременных женщин к беременности и будущему ребенку в связи с особенностями супружеских взаимоотношений / СПб.: Научные исследования выпускников факультета психологии СПбГУ. Том № 1, 2013. – 36–41 с.
4. Горохова, Е. С. Система ценностных ориентаций родителей в период ожидания ребенка / Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина, № 5 (1). – 2014. – 63–81 с.
5. Кахиани, М. И. Нарушения питания у беременных – состояние проблемы / Журнал акушерства и женских болезней, 2008. – LVII (2), 121–124 с.
6. Котлярова М. Н. Изучение влияния социальных отношений беременных женщин на характер протекания беременности / Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие, № . 3 (6). – 2014. – 36–58 с.
7. Котова А. В. Взаимосвязь восприятия беременной женщины движения плода с опытом отношений со своей матерью в раннем онтогенезе / Вестник университета, № 7. 2012. – 263–268 с.
8. Котова А. В. Исследование стиля переживания беременности у женщин с разным опытом отношений со своей матерью в детстве / Вестник университета, № 3. 2013. – 262–266 с.
9. Кузина О. А., Щетинина Ю. С., Зинченко Е.А К проблеме курения при беременности / Теория и практика актуальных исследований, № 11. 2016. – 119–126 с.

10. Маталыгина, О. А. Питание беременных и кормящих женщин. Решенные и нерешенные проблемы / Вопросы современной педиатрии, № 7 (5). – 2008. – 58–70 с..
11. Панов В. И. Экологическая психология: Опыт построения методологии / В. И. Панов. – М.: Наука, 2004. – 197 с. ISBN5–02–032810–3(в пер.)
12. Пестрикова Т. Ю., Князева Т. П., Юрасова Е. А. Преждевременные роды как индикатор экологического фона окружающей среды / Дальневосточный медицинский журнал, № 3. 2002. – 14–16 с.
13. Рюмина-Македонова Н. В. Психолого-педагогические характеристики семьи в период ожидания ребенка / Московский психолого-социальный институт, Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук, г. Москва. – 2006.
14. Савеньшева С. С. Особенности супружеских отношений и отношения к будущему ребенку в период беременности / СПб.: Вестник СПбГУ. Сер. 12. № 4, 2010. – С. 106–112 с.
15. Савеньшева С. С. Удовлетворенность браком и отношение к беременности и ребенку у беременных женщин / СПб.: Проблемы современного пед. образования. № 53–11, 2016. – С. 239–246 с.
16. Тулякова О. В., Демина Н. Л. Влияние аэротехногенного загрязнения на антропометрические показатели физического развития детей (обзорная статья). – Вятский гос. гум. у-т. Новые исследования, 2013. – 23–33 с.

### **Сведения об авторах:**

*Беляевских Вероника Сергеевна*, магистрант направления «Психология и психологическое консультирование семьи и личности», 2 курс, ВГБОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Пермь, Россия, [veronika.suksun@gmail.com](mailto:veronika.suksun@gmail.com)

*Зарипова Лина Зефаровна*, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития, ВГБОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Пермь, Россия, [Linochka03@gmail.com](mailto:Linochka03@gmail.com)

### **ВЗАИМОСВЯЗИ ПОКАЗАТЕЛЕЙ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ И ЦВЕТОВЫХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ ЛЮДЕЙ**

**Дудорова Е. В., Шалагина Е. А., Пермь, Россия**

**Аннотация.** В работе разрабатывается проблема качества жизни в соотношении с цветовыми предпочтениями людей. Обнаружены связи параметров качества жизни и цветовых предпочтений. Настоящие

данные поддерживают представления о качестве жизни как категории отражения субъектом его жизнедеятельности и жизненного потенциала, которое может проявляться и через цветовые предпочтения.

**Ключевые слова:** качество жизни, цветовые предпочтения людей, взаимосвязи.

## INTERRELATION BETWEEN THE INDICATORS OF THE QUALITY OF THE LIFE AND THE COLOR PREFERENCES OF PEOPLE

**Dudorova E. V., Shalagina E. A., Perm, Russia**

**Annotation.** The problem of the quality of life is being worked out in the work in relation to the color preferences of people. The relationships between the quality of life parameters and color preferences are found. The growth of the expression of vital and social activity, as well as mental health, correlates with a decrease in the likelihood of preferring red color. Successful functioning of people in society and adequate perception of their own roles was accompanied by a choice of green and yellow colors. In addition, the increase in mental health indicators was accompanied by an increase in the number of violet elections. These data support the idea of the quality of life as a category of the subject's reflection of his life activity and life potential, which can be manifested through color preferences.

**Keywords:** the quality of life, color preferences of people, interrelationships.

Проблема качества жизни разрабатывается в науке междисциплинарно и очень многопланово. Так, определяя понятие качества жизни, авторы связывают его с такими психологическими характеристиками как: удовлетворенность собой [15]; самопринятие, автономность, компетентность, личностный рост, позитивные отношения с другими [9], качество личного, семейного и социально-психологического благополучия [23], характеристик субъективных оценок качества жизни [7,6], соответствия характеристик и результатов жизненных процессов потребностям индивида [11]. В исследованиях качества жизни обнаружены также его связи с положением в обществе и социальной поддержкой [15], с экстраверсией, положительной самооценкой и самоуважением, способностью к саморегуляции и самоуправлению, хорошей коммуникативностью, умением планировать и организовывать свое время, ощущением способности влиять на события [2,3].

При этом некоторые из этих характеристик можно рассматривать как явно включающие некоторую эмоциональную составляющую

(например, удовлетворенность собой, ощущение способности влиять на события, позитивные отношения с другими, соответствие характеристик жизненных процессов и потребностям людей). В психологии эмоции, традиционно, рассматриваются как механизм отражения в форме переживания отношения субъекта к значимым факторам внешнего и внутреннего мира [12]. Поэтому, анализируемые в научной литературе характеристики, имеющие отношение к качеству жизни такие, как: качество личного, семейного и социально-психологического благополучия, положение в обществе и социальная поддержка, также могут иметь эмоциональную составляющую.

В настоящей работе, вслед за Г. М. Зараковским [11], качество жизни понимается как оценочная категория жизни человека, обобщенно характеризующая параметры всех составляющих его жизни: жизненного потенциала, жизнедеятельности и условий жизнедеятельности по отношению к некоторому эталону [11].

Во второй половине 20 века в психологии утвердился подход анализа эмоциональных состояний посредством выявления цветовых предпочтений. Согласно теории цветовыбора М. Люшера восприятие цвета объективно и универсально, но цветовые предпочтения являются субъективными, и это различие позволяет объективно измерить субъективные состояния с помощью цветового теста [22]. При этом цветовое предпочтение понимается как выбор, определенного цвета относительно других цветов.

В настоящее время выявлены эмпирические факты, свидетельствующие о связи цветовых предпочтений и эмоций [24, 25, 18, 19, 10, 20, 4].

Л. А. Шварц [24] выявил взаимосвязи изменения порогов цвето-различения и эмоционального состояния человека.

Проведя серию исследований цветоэмоциональных значений у взрослых А. М. Эткинд [25], обнаружил соотношение 8-ми цветов теста М. Люшера с 9 основными эмоциями по К. Изарду [12].

А. Е. Ольшанникова [18], выявила, что для лиц с преобладанием базисной эмоции страха и гнева характерно предпочтение фиолетового цвета и отвержение зеленого, синего и коричневого [18].

По данным И. А. Переверзевой [19] испытуемые с доминированием радости, отличались более частыми предпочтениями желтого и коричневого [19].

Т. А. Айвазян, В. П. Зайцев и др. [10], проводя сравнение цветовых предпочтений со шкальными оценками испытуемых по факторам опросников 16-PF и СМОЛ, получили результаты, свидетельствующие,

что предпочтение «основных» цветов теста М. Люшера (синего, зеленого, желтого и красного) коррелирует с активностью, эмоциональной устойчивостью, уверенностью в себе, низкими показателями тревожности и ипохондрической настроенности. Отвержение этих цветов оказалось связанным с той или иной формой внутриличностного неблагополучия. В частности, отрицательный выбор синего цвета коррелировал с повышенным уровнем тревоги и невротизацией.

В исследовании В. Ф. Петренко и В. В. Кучеренко [20] выявлено, что в ситуациях радости, веселья особое предпочтение вызывают энергонасыщенные цвета (желтый и красный), и, одновременно, отрицаются цвета покоя и расслабленности (синий и коричневый), а также цвет небытия (черный). При этом для ситуаций, когда человек испытывает чувство вины за различные поступки, характерно, наоборот, отрицание энергонасыщенного красного и желтого и предпочтение серого и синего цветов [20].

По данным Б. А. Базыма [4] цветовое видение людей связано с восприятием каждого конкретного цвета через призму опосредующего жизненного опыта. При этом актуальное психологическое состояние человека на момент исследования тесно переплетается с вегетативными параметрами и общим состоянием здоровья.

При том, что в научной литературе имеется множество свидетельств связанности параметров качества жизни [9, 23, 7, 6, 11, 15, 2, 3] и эмоций, а также данных о взаимосвязи эмоциональных состояний и цветовых предпочтений до сих пор не ясно, связаны ли параметры качества жизни и цветовые предпочтения?. Опираясь на данные об эмоциональных составляющих качества жизни [9, 23, 11, 15, 2, 3], с одной стороны, и свидетельств взаимосвязей эмоциональных состояний и цветовых предпочтений была выдвинута исследовательская гипотеза о корреляциях параметров качества жизни и цветовых предпочтений.

**Метод.** Участниками исследования были 41 случайно отобранных людей в возрасте от 15 до 63 лет (29 женщин и 12 мужчин). Не обнаружено статистических различий по показателям мужчин и женщин за исключением шкалы опросника качества жизни [17]: «ролевое функционирование, обусловленное физическим состоянием». Данные полученные по этой шкале не анализировались в нашей работе.

Параметры качества жизни измерялись опросником J. E. Ware SF-36 в адаптации А.А Новика и Т.И Ионовой [17]. 36 пунктов опросника сгруппированы в восемь шкал: «физическое функционирова-

ние», «ролевая деятельность», «телесная боль», «общее здоровье», «жизнеспособность, социальное функционирование», «эмоциональное состояние» и «психическое здоровье». Цветовые предпочтения исследовались с помощью теста «Метод цветových выборов» М. Люшера [22]. Для тестирования гипотезы применялся корреляционный анализ по Спирмену. Расчёты производились в программе Statistica 10.0

**Результаты.** По итогам применения корреляционного анализа были обнаружены связи параметров качества жизни и цветových предпочтений. Так показатели шкалы «жизненная активность» отрицательно коррелировали с выбором красного цвета ( $-0.39, p < .01$ ), как и показатели шкалы «Социальное функционирование» ( $-0.49, p < .01$ ). То есть рост выраженности жизненной активности и социальной активности соотносится с снижением вероятности предпочтения красного цвета. Показатели шкалы «ролевое функционирование, обусловленное эмоциональным состоянием» коррелировали с предпочтением жёлтого ( $r = 0.34, p < 0.05$ ) и зелёного цветов ( $r = 0.34, p < .05$ ). Согласно этим данным успешное функционирование людей в социуме и адекватное восприятие собственных ролей сопровождается выбором зеленого и желтого цветов. Кроме того, показатели по шкале «психическое здоровье» были отрицательно связаны с предпочтением красного цвета ( $r = 0.34, p < 0.05$ ) и, положительно, – с предпочтением фиолетового цвета ( $r = 0.31, p < .05$ ). При этом рост показателей психического здоровья сопровождался снижением частоты выбора красного цвета и повышением количества выборов фиолетового цвета.

Как объяснить полученные данные?

Настоящие результаты в целом согласуются с данными исследований, соотносящих цветových предпочтения и характеристики эмоциональной сферы. В этом наши данные поддерживают подход к качеству жизни Г. М. Зараковского [11], понимавшего категорию качество жизни человека в части эмоций как один из вариантов такой оценки [11].

Мы действительно обнаружили взаимосвязи между данными явлениями: цветových предпочтения людей соотносятся с параметрами качества жизни, такими как «жизненная активность», социальное функционирование», «психическое здоровье», «ролевое функционирование, обусловленное эмоциональным состоянием» Рост выраженности жизненной и социальной активности, а также психического здоровья соотносится со снижением вероятности предпочтения красного цвета. Успешное функционирование людей в социуме и адекватное восприятие собствен-

ных ролей сопровождалось выбором зеленого и желтого цветов. Кроме того, рост показателей психического здоровья сопровождался повышением количества выборов фиолетового цвета. В этой части настоящие данные поддерживают представления о качестве жизни как категории отражения субъектом его жизнедеятельности и жизненного потенциала, которое может проявляться и через цветовые предпочтения.

### Литература

1. Адашинская, Епископов, Мейзеров. Боль и цвет/ Адашинская// Психологический журнал, 2005, № 3. С. 74–80.
2. Аргайл М. 'Психология счастья/ М. Аргайл' – М.: 'Прогресс', 2003–304с.
3. Бутенко, И. А. Качество свободного времени у богатых и бедных/ И. А. Бутенко // Социологические исследования.– 1998, № 7. С. 82–90.
4. Базыма, Б.А., Густяков, Н.А. О цветовом выборе как индикаторе эмоциональных состояний в процессе решения малых творческих задач./ Б. А. Базыма, Н. А. Густяков// Вестник ХГУ: Харьков, 1988, № 320. 22–25с.
5. Бразман, М.Э., Дорофеева Э. Т., Щербаков В. А. О дифференциации некоторых эмоциональных состояний методом измерения цветовой чувствительности./ М. Э. Бразман// Проблемы моделирования психической деятельности.– Новосибирск, 1967. 171–174с.
6. Горбатков А. А. Материальный и эмоциональный статус общества: к анализу кросс-культурных данных/ А. А. Горбатков // Социологические исследования. – 2004. – № 10.
7. Давыдова Е. В. Давыдов А. А. Измерение качества жизни/ Е. В. Давыдова. А. А. Давыдов – М.: Институт РАН, 1993. 52 с. 8. Дерибече, М. Цвет в жизни и деятельности человека/ М. Дерибече.– М.: Стройиздат, 1964.184с.
8. Ениколопов С. Н., Садальская Е. В. Враждебность и проблема здоровья человека/ С. Н. Ениколопов, Е. В. Садальская// Журнал неврологии и психиатрии, 2000, № 7. С. 59–63.
9. Зайцев, В.П., Айвазян, Т. А. Психологический тест СМОЛ: применение в клинической медицине (аналитический обзор)/ В. П. Зайцев, Т. А. Айвазян// Тер. Архив.– 2008, № 4. С. 89–92.
10. Зараковский, Г. М. Качество жизни населения России: Психологические составляющие/ Г. М. Зараковский – М.: Смысл, 2009. 319 с. 12. Изард, К. Э. Психология эмоций/ К. Э. Изард.– Спб.: Питер, 1999.

11. Кушнаревич, А. Б. Основы цветовой психологии /А.Б.Кушнаревич //Высшая школа – 2016, № 3. С. 110–115.
12. Лебедева, Е.Н. О проблеме «Фокусных цветов» в психологии и смежных науках./ Е. Н. Лебедева// Человек, сообщество, управление, 2001.№ 3. С. 39–44.
13. Левада Ю. От мнений к пониманию: социологические очерки 1993–2000 / Ю. Левада//Б-ка Московской школы политических исследований. Вып.22 – науч. ред. М. С. Ковалева.– М.: Московская школа политических исследований, 2000. 576 с..
14. Люшер, М. Цвет Вашего характера/ М. Люшер.– М.: Вече; Персей; АСТ, 1996.
15. Новик, А.А., Ионова Т. И. Руководство по исследованию качества жизни в медицине/ А. А. Новик, Т. И. Ионова.– Под ред. Академика РАМН Ю. Л. Шевченко.– М.: Изд-во РАЕН, 2012. 528 с. 18. Ольшанникова, А. Е. Эмоции и воспитание/ А. Е. Ольшанникова – М.: Знание, 1983.
16. Переверзева, И. А. Психофизиологический анализ индивидуальных различий по эмоциональности (на примере функции контроля за эмоциональной экспрессией): автореф. Канд.дис., М., 1986.19 с. 20. Петренко, В.Ф., Кучеренко, В. В. Взаимосвязь эмоций и цвета/ В. Ф. Петренко, В. В. Кучеренко// Вестник Моск. ун-та. Сер.14, Психология, 1988, № 3. С. 70–78.
17. Райгородский, Д. Я. Практическая психодиагностика/ Д. Я. Райгородский.– Издат.дом «Бахрах», 1998.
18. Собчик, Л. Н. Метод цветowych выборов – модификация восьмицветового теста Люшера: практическое руководство/ Л. Н. Собчик.– Спб.: Речь, 2007.
19. Хащенко, В. А. Взаимосвязь оценки качества жизни и экономико-психологического статуса личности/ Проблемы экономической психологии. Том 1/ Отв. Ред. А. Л. Журавлёв, А. Б. Купрейченко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004 (в соавт.)
20. Шварц, Л. А. Изменение цветоощущения в эмоциональных состояниях. Проблемы физиологической оптики. Т. 6/ Л. А. Шварц.– М., 1948. 314–320 с. 25. Эткинд, А. М. Цветовой тест отношений и его применение в исследовании больных неврозами/ А. М. Эткинд//Социально-психологические исследования в психоневрологии.– Л., 1980.

### Сведения об авторах:

*Дудорова Екатерина Валерьевна*, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии развития Пермского государственного национального исследовательского университета

*Шалагина Екатерина Анатольевна*, студентка 4-го курса Философско-социологического факультета Пермского государственного национального исследовательского университета

### ПРОБЛЕМА ЭКОЛОГИИ ДЕТСТВА **Котова С. А.**, *Санкт-Петербург, Россия*

**Аннотация:** В статье рассматриваются современные риски, имеющие максимальные значения для выживания в период детского развития. Анализируются наиболее актуальные их причины. Показана значимость внешних социальных причин для нарушения и искажения развития.

**Ключевые слова:** демографический кризис, рождаемость, младенческая смертность, физическое здоровье, детская инвалидность, психическое здоровье

### THE PROBLEM OF ECOLOGY OF CHILDHOOD **Kotova S. A.**, *Saint-Petersburg, Russia*

**Abstract:** the article deals with the modern risks that have the maximum value for survival in the period of child development. The most relevant reasons are analyzed. The significance of external social causes for development disturbance and distortion is shown.

**Keywords:** demographic crisis, birth rate, infant mortality, physical health, children's disability, mental health

Во все исторические периоды Детство всегда находилось в зоне риска. Естественно, это объективно обусловлено незрелостью человека в этот период развития. Чем младше человек – тем менее он подготовлен к противостоянию «бурям» обыденной жизни, к борьбе за выживание в конкурентной борьбе. И XXI век не является в этом плане исключением. С другой стороны, человечество прошло столь длительный процесс развития, накопило огромный опыт приспособления к меняющимся условиям существования, вышло на новый уровень качества жизни, что создает ожидание благополучности и защищенности этого периода со стороны мира Взрослых. Новая культурно-историческая

ситуация поднимает на новый уровень значимость и ценность Детства для устойчивого поступательного развития общества. Задачи формирования, укрепления и сохранения природного, генетически детерминированного здоровья человека, живущего в слабо прогнозируемой и напряженной информационно-энергетической среде, создания экологически и эмоционально-комфортной среды общения и труда становятся приоритетными. В этих условиях современному обществу необходим новый взгляд на процесс развития личности, который связан в первую очередь с иным пониманием, иным способом мышления, поведения, отношения к ней и ее роли в обществе. В мире в целом нарастает понимание значимости здорового развития на всех этапах эпохи Детства. Поскольку именно Детство создает тот незаменимый фундамент, паспорт, открывающий двери к свободной самореализации в обществе во взрослом периоде жизни, к укреплению общественного здоровья. В детском возрасте человек наименее защищен от неблагоприятных воздействий внешней среды и поэтому крайне зависим от условий жизни, создаваемых ему обществом и семьей [5, 6].

Особенно остро проблемы физического и психического здоровья захватывают Российское сообщество, находящееся в тяжелых условиях переходного периода, характеризующееся крайним обострением социальных противоречий и резким снижением качества жизни большинства населения, поскольку индивидуальное здоровье зависимо напрямую от тех экономических, социальных и политических процессов, которые происходят в обществе. Демографический кризис в России на рубеже веков характеризуется устойчивой депопуляцией в результате падения рождаемости при сверхвысоком уровне смертности населения. Младенческая смертность (в возрасте до 1 года) является одним из важных показателей, характеризующих здоровье населения и качество медицинской помощи в стране. Этот показатель входит в систему 12 индикаторов, позволяющих оценить и прогнозировать здоровье нации. Показатели детской смертности характеризуют не только состояние здоровья детского населения, но и уровень социально-экономического благополучия общества в целом. На основании данных Госкомстата в течение 1996–2007 г.г. в РФ происходило снижение показателей МС, однако уровень ее в 2–3 раза продолжает превышать показатели стран Западной Европы. Так, средний показатель младенческой смертности для 25 стран-членов Европейского союза составил в 2017 г. 3,7 и 5,4 – в России на 1000 рожденных по данным Росстата. Показате-

ли средней смертности превалируют над показателями рождаемости. Крайне тревожным является демографическое старение населения России, отмечается преобладание доли лиц старше трудоспособного возраста над населением младшего возраста до 17 лет.

Количество аборт в России – одно из рекордных. В докладе Евростата, сделанном в 2015 году отмечается, что РФ находится на первом месте по количеству женщин, избавляющихся от плода, из расчета на тысячу. По сравнению с Западной Европой, в нашей стране делается в 2 раза больше операций по прерыванию беременности. Только по официальной статистике в России абортами заканчивается сейчас около 60% всех беременностей. Незарегистрированных аборт, по мнению некоторых врачей, совершается примерно столько же. После аборта около 10% женщин становятся бесплодными. 15% семейных пар страдают бесплодием. Только 30% родов сегодня можно отнести к разряду физиологических, что не может не отражаться на качестве здоровья новорожденного, а значит на перспективе сохранения его жизни. С 2016 года в стране возобновилось падение рождаемости. Число родившихся в 2016 году было на 10% меньше, чем за аналогичный период прошлого года, а в 2017-м рождаемость в России продемонстрировала такой же по величине спад относительно 2016 г.

Среднее число рожденных женщиной детей, по результатам обследования Росстата на тему «Семья и рождаемость», проведенного в 2009 г., составило показатель 1,28. Свыше половины опрошенных женщин имели только одного рожденного ребенка. Среди незамужних матерей таковых почти 80%. Трое и более рожденных детей – менее, чем у 5% замужних респонденток. Важно отметить, что число рожденных женщинами детей существенно различается в зависимости от их уровня образования. Оно заметно больше у женщин со средним общим и начальным профессиональным образованием и, наоборот, меньше у имеющих высшее профессиональное образование. Установлен рост среднего возраста матери при рождении детей. Наряду с этим происходит и откладывание рождений в браке. Среди помех к рождению желаемого числа детей респонденты чаще всего отмечали материальные трудности и неуверенность в завтрашнем дне. На жилищные трудности ссылались чуть больше трети респондентов. В результате из числа респондентов, состоящих в официально зарегистрированном браке, только 11,3% выразили безусловную установку на то, чтобы иметь ребенка, 15,2% – считают это возможным при наличии определенных ус-

ловий, 63,9% категорически против появления в их семьях новых детей и 9,6% – затруднились ответить.

В структуре причин смерти детей 0–14 лет в течение анализируемого периода устойчиво «лидируют» внешние причины (28,7 на 100000 в 2005 г., или 23,7%), на втором месте – врожденные аномалии (пороки развития) – (23,0 на 100000, или 19,0%), далее идут болезни органов дыхания (8,5 на 100000, или 7,0%), инфекционные и паразитарные заболевания (5,4 на 100000, или 4,5%) и новообразования (4,9 на 100000 или 4,0%). Анализ возрастных коэффициентов смертности детей выявляет, что во всех возрастных группах, кроме младенцев, основной причиной смерти детей старше одного года и до подросткового возраста являются внешние причины. При этом у мальчиков данный показатель превысил таковой у девочек в 1,9 раз (49,9 на 100000 и 26,3 соответственно). Таким образом, с точки зрения возможности предупреждения смертности детского населения можно с очевидностью констатировать высокий уровень ее предотвратимости со стороны взрослых [8]. Анализируя детскую смертность от внешних причин, Царегородцев А. Д. с соавт. [9] рассматривает ее с точки зрения «профилактики жестокого обращения с детьми и отсутствия заботы о них». При анализе причин детской смертности авторы выделяют особую группу факторов немедицинского характера, среди которых наиболее значимым является жестокое обращение с ребенком, в том числе отсутствие надлежащего ухода как фактора риска смерти ребенка. К проявлениям жестокого обращения с детьми авторы относят не только факты очевидного насилия (физического, психологического, сексуального), но и «пренебрежение или причинение вреда путем игнорирования физических, физиологических или психологических потребностей ребенка в жилье, пище, одежде, медицинском уходе и лечении, образовании, защите и присмотре».

В широкой печати все активнее высказываются опасения о том, что соотношение контингента лиц с ослабленным здоровьем приближается в России к допустимым для выживания популяции пределам. Наблюдения клиницистов также свидетельствуют о переходе физического уровня развития российских детей и подростков к «ретардированному варианту».

Такой показатель, как уровень инвалидности детей в стране отражает не только состояние здоровья этой группы населения, но и положение детей в стране, уровень развития и эффективность деятельности государственных систем и негосударственных организаций, оказываю-

щих помощь детям-инвалидам, а также служб, ответственных за проведение политики по предупреждению инвалидности среди детей. Федеральная служба государственной статистики на начало 2018 года насчитала 651 000 детей-инвалидов. В реальности их более миллиона. Динамика общей инвалидности детей в возрасте 0–7 лет года также носит негативный характер, показатель 2017 г. по сравнению с 1996 г. вырос с 98,26 до 119 на 10 тыс. детей, т.е. на 14,5%. Основные причины детской инвалидности следующие:

- болезни нервной системы и органов чувств;
- психические расстройства, включая умственную отсталость;
- врожденные аномалии развития [2].

Динамика общей инвалидности детей по причине психических расстройств за период 2000–2017 гг. также носила характер постепенного роста. В итоге, за исследуемый период психические расстройства переместились со 2-го на 1-е место среди причин детской инвалидности. Уровень инвалидности по данной причине возрос более чем в 1,5 раза. По данным Федеральной службы государственной статистики неуклонно растет количество детей с нарушением сенсорных, языковых и речевых функций[1]. В ближайшие годы специалистами ожидается рост контингентов детей-инвалидов за счет увеличения длительности пребывания детей в состоянии инвалидности.

Разрушение традиционных социальных и семейных структур на фоне серьезных социальных, политических и экономических перемен, также способствовало повышению уровней психических болезней. В настоящее время от 10% до 20% детей страдают от одной или нескольких проблем психического или поведенческого характера.

Состояние здоровья российских подростков существенно хуже, чем у их сверстников в других странах. Об этом свидетельствуют данные самооценки здоровья 15 – летних юношей и девушек. Так, считают себя здоровыми: в Швейцарии – 93%; во Франции – 55%; в Германии – 40%; в России – 28% опрошенных юношей и девушек[7].

Последние годы все активнее обращается внимание на детскую смертность в подростковом возрасте. Важными причинными факторами здесь называются стрессы, депрессия и сформировавшаяся зависимость. Показатели смертности среди 15–19-летних уменьшились в большинстве европейских стран, однако в России они крайне высоки. В подростковом возрасте важнейшей причиной смерти являются несчастные случаи. Каждая четвертая смерть среди подростков в Евро-

пейском регионе связана со злоупотреблением алкоголем. В последнее десятилетие этот процент носит стабильный характер. Можно предположить, что снижается возрастная планка начала экспериментирования с алкоголем. Свыше половины 11-летних детей в большинстве стран сообщают о том, что они уже пробовали спиртные напитки. К 13 годам число попробовавших алкоголь выше среди мальчиков, чем среди девочек, однако к 15 годам это различие практически стирается. Большую обеспокоенность вызывают показатели сообщаемых случаев опьянения. Так, до 67% 15-летних подростков сообщают, что они были пьяными по крайней мере два раза в своей жизни. Злоупотребление алкоголем может быть как симптомом, так и причиной проблем психического характера. Оно часто ассоциируется с насилием среди молодежи и является существенным стрессогенным фактором на уровне семей и местных сообществ [3].

Специфической чертой смертности населения России в последние 25 лет, отличающей ее от подавляющего большинства европейских стран, является отсутствие генерального тренда, разнонаправленность тенденций, обусловленная социально-экономическими изменениями, происшедшими за этот период. Основными внешними причинами смертности подростков являются дорожно-транспортные происшествия, которые определяют более четверти всех случаев смерти от травм в этом возрасте; самоубийства, на долю которых приходится около пятой части смертности подростков от внешних причин; убийства, которые определяют более десятой части травматической смертности подростков; повреждения без уточнений, вклад которых в смертность подростков от внешних причин приближается к убийствам[4]. Особую тревогу вызывает отмеченный в постсоветский период 25%- и 27,3%-ный рост смертности от повреждений с неопределенными намерениями. Эти размытые причины маскируют значительную часть смертности от таких социально обусловленных и социально значимых причин, как убийства и отравления наркотиками.

Основными факторами, определяющими уровень и тенденции потери жизненного ресурса в детском возрасте, являются факторы социально-экономические, что определяется доминированием внешних причин в структуре смертности и психических расстройств.

В докладе Комитета экспертов ВОЗ «Психическое здоровье и психосоциальное развитие детей» (1979 г.) указывалось, что нарушения психического здоровья связаны не только с соматическими заболеваниями или дефектами физического развития, но и с различными

неблагоприятными факторами и стрессами, воздействующими на психику и связанными с социальными условиями. Основным условием нормального психосоциального развития ребенка (помимо здоровой нервной системы) признается спокойная и доброжелательная обстановка, создаваемая благодаря постоянному присутствию родителей или замещающих их лиц, которые внимательно относятся не только к физиологическим, но и к эмоциональным потребностям ребенка. Эксперты Всемирной организации здравоохранения на результатах многочисленных исследований, проведенных в разных странах, показали, что нарушения психического здоровья гораздо чаще отмечаются у детей, которые страдают от недостаточного общения со взрослыми и их враждебного отношения, а также у детей, которые растут в условиях семейного разлада. Особое внимание эксперты ВОЗ обратили на то, что именно в детский период развития проблемы психического здоровья имеют более прямую связь с окружающей обстановкой, чем в другие возрастные периоды.

Специалисты международной организации ЮНИСЕФ, анализируя социальную ситуацию развития, утверждают, что уровень детской смертности в мире слишком высок при наличии столь развитых технологий, достигнутых научно-технической революцией. Отмечается, что 2/3 происходящих смертей можно предотвратить с помощью доступных современных профилактических мер и лечебных мероприятий.

Сегодня в обществе нарастает понимание того, что решающая роль принадлежит духовно-нравственной атмосфере, которая существует в обществе в целом, в школе, в семье и проявляется через характер взаимоотношений и социальных связей, уровень их культуры, создание широких условий для проявления разнообразной активности детей, уважительному и заботливому отношению к столь раннему миру Детства. Становится ясно, что некомпенсированные проблемы, идущие из Детства, приводят к нарастанию болезненности и формированию хронических заболеваний у населения, к снижению социального и нравственного здоровья, потери человеческих ресурсов. Решая проблемы экологии Детства – мы обеспечиваем устойчивое развитие страны. Поэтому государством должны быть предприняты специальные усилия, чтобы созданные в стране системы здравоохранения и образования могли работать в тесном взаимодействии, действительно реально способствовали улучшению психосоциального развития каждого ребенка, а не приводили к возникновению новых, а иногда, и необратимых проблем.

### Литература:

1. Детская инвалидность. Портал Федеральной службы государственной статистики РФ. URL: [http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat\\_main/rosstat/ru/statistics/population/disabilities](http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/disabilities)
2. Землянова Е. В., Войцеховская Ж. И. Прогноз показателей инвалидности детского населения России на период до 2020 года. Электронный научный журнал «Социальные аспекты здоровья населения», 2009, № 2.
3. Здоровье детей и подростков в Европейском регионе ВОЗ. Факты и цифры ЕРБ ВОЗ. Копенгаген, Вена, 8 сентября 2003 г. URL: <http://www.euro.who.int/document/mediacentre/fs0203r.pdf>.
4. Иванова А. Е., Семенова В. Г., Кондракова Э. В., Михайлов А. Ю. Основные тенденции и региональные особенности смертности российских подростков. Электронный научный журнал «Социальные аспекты здоровья населения». – 2009, № 2.
5. Котова С. А. Здоровое развитие ребенка как основа безопасного и устойчивого развития общества // Мат-лы 2 Всероссийской науч.– практ. конф. «Безопасность личности, общества, государства» 17–18 мая 2007 г., СПб, 2007. – С.146–152.
6. Котова С. А. Пути обеспечения безопасности детства // Труды Всерос. конф. «Здоровье – основа человеческого потенциала: проблемы и пути их решения» 25–27 ноября 2008 г. – СПб, изд-во Политехнического университета, 2008. – С.162–166.
7. Стеньшинская Е. В. Здоровье подростков как общественная ценность. URL: <http://www.vob.ru/eparchia/otdel/medikal/podrostki.htm>.
8. Суханова Л. П., Скляр М. С. Детская и перинатальная смертность в России: тенденции, структура, факторы риска. – Электронный научный журнал «Социальные аспекты здоровья населения», № 4, 2007.
9. Царегородцев А. Д., Рюмина И. И., Яковлева И. Н., Гусарова Г. И. Стратегия Всемирной организации здравоохранения по профилактике жестокого обращения с детьми и отсутствию заботы (анализ ситуации в Российской Федерации) // Российский вестник перинатологии и педиатрии. – 2004, № 6. – С. 5–11.

### Сведения об авторе:

*Котова Светлана Аркадьевна*, к.пс.н., доцент, зав. кафедрой педагогики начального образования и художественного развития ребенка ин-

ститута детства РГПУ им. А.И. Герцена. Закончила очную докторантуру по кафедре психологии и психофизиологии ребенка. Член экспертного совета при Комитете по образованию Санкт-Петербурга, Санкт-Петербург, Россия.

## К ВОПРОСУ ОБ ОДАРЁННОСТИ В СФЕРЕ ЭКОЛОГИИ (ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ОДАРЁННОСТИ)

**Ермаков Д. С., Колесова Е. В.** *Москва, Россия*

**Аннотация.** Доклад посвящён постановке научно-исследовательской и социально-педагогической проблемы выявления и развития одарённости в сфере экологии (экологической одарённости), который доньше не выделяется как отечественными, так и зарубежными специалистами. Показана актуальность данного вида одарённости, вызванная ухудшением состояния окружающей среды в глобальном и национальном масштабах, необходимостью разрешения глобального экологического кризиса. Представлены результаты анкетирования 158 участников заключительного этапа Всероссийской олимпиады школьников по экологии. Выявлены факторы, обусловившие первоначальный и нынешний интерес к экологии, мотивы участия в олимпиаде, а также самооценка одарённости в целом и по шкалам методики «Как распознать одарённость».

**Ключевые слова:** экология, одарённость, Всероссийская олимпиада школьников.

## TO THE QUESTION OF GIFTEDNESS IN THE SPHERE OF ECOLOGY (ECOLOGICAL GIFTEDNESS)

**Ermakov D. S., Kolesova E. V.,** *Moscow, Russia*

**Abstract.** The report is devoted to the formulation of research and socio-pedagogical problems of identification and development of giftedness in the sphere of ecology (ecological giftedness), which is still not allocated as domestic and foreign experts. The article shows the relevance of this type of giftedness caused by the degradation of the environment on a global and national scale, the need to resolve the global environmental crisis. The results of the survey of 158 participants of the final stage of the all-Russian Olympiad in ecology are presented. The factors that led to the initial and current interest in the ecology, the motives of participation in the Olympiad,

as well as self-assessment of giftedness in general and on the scales of the methodology «How to recognize giftedness» are revealed.

**Keywords:** ecology, giftedness, all-Russian Olympiad of schoolchildren.

Состояние окружающей природной среды продолжает оставаться напряжённым – как во всём мире в целом, так и в нашей стране, в частности [1–5].

По мнению международных экспертов, планета деградирует, поскольку человеческая цивилизация сформировалась в условиях «пустого мира» – мира неизведанных территорий и избытка ресурсов. Превалирующие религии, политические идеологии, социальные институты, стереотипы мышления и человеческие привычки всё ещё коренятся в нём. В реальности же человечество вошло в «полный мир», заполненный до краёв, с весьма смутными перспективами дальнейшего расширения границ [6].

Деятельность человека (к сожалению, пока не столь разумная, как мечтал В. И. Вернадский в мыслях о ноосфере) становится определяющей для планеты, что даёт основания называть современную геологическую эпоху антропоценом. Глобальными проблемами остаются изменение климата, сокращение биологического разнообразия, угроза ядерного конфликта, непредвиденные последствия иных новых технологий. Растущее население характеризует избыточное (особенно в развитых странах) потребление при нехватке (особенно в странах развивающихся) продовольствия, урбанизация.

Образование должно формировать у молодёжи «грамотность в отношении будущего» (futures literacy), при этом основываться на «связанности» (отношениях между людьми), имея ценностный характер, фокусируясь на устойчивости, воспитывая интегральное (не ограничиваясь аналитическим) мышление, исходя из плюрализма содержания [7].

Экологическое направление традиционно (как отечественными, так и зарубежными авторами [8–13]) в классификациях сфер одарённости (интеллектуальная, академическая, творческая, художественно-эстетическая, коммуникативная, лидерская, психомоторная, практическая, духовно-ценностная и т. п.) не выделяется. Безусловно, экологический кризис, достижение устойчивости признаются академическим сообществом в качестве вызова современной цивилизации, системе образования, однако пока практически не связываются с проблемой специфической одарённости [14, 15].

Можно назвать лишь отдельные работы, в которых отмечается взаимосвязь функционирования системы экологического образования

и детской одарённости [16, 17], разрабатывается экопсихологический подход к её развитию [18], обозначаются личностные черты одарённых обучающихся, участвующих в экологических проектах (глобальная осведомленность, чувствительность к сложным вопросам, обеспокоенность несправедливостью и неподконтрольным опасностям) [19–20]. Вопрос о специфической одарённости в сфере экологии / экологической одарённости, по-видимому, ставится авторами впервые [21].

По мнению заместителя председателя Правительства Российской Федерации О. Ю. Голодец (заседание Национального координационного совета по поддержке молодых талантов России, 15.03.2013 г.), некоторые виды одарённости «мы просто пропускаем, мы их не видим». Таланты иногда сочетаются неожиданным образом, и именно их уникальное сочетание может дать креативный всплеск. В таких случаях нужно не только не мешать, но и уметь выделять способности, которые ребёнок, может быть, сам в себе не осознаёт. При этом (по данным Фонда «Общественное мнение») в отношении граждан к талантам миф об «уравнительном сознании» закончился. На вопрос, согласны ли вы с тем, что культуру развивают лишь немногие, наиболее талантливые люди, 56% опрошенных ответили утвердительно, а 36% опрошенных согласны с тем, что рост экономики (и в конечном счете благосостояние каждого) определяется вкладом 3–5% талантливых и энергичных людей [22].

Как отмечают эксперты, «В ряде областей российская система развития, поиска и поддержки талантов эффективна и является одной из лучших в мире. В то же время она ограничена и в спектре направлений, и в охвате. В неё входят лишь три области – академические науки (в основном школьного цикла), различные традиционные виды искусства и спорт. Суммарно она охватывает лишь 7% детей и соответствует профессиям, составляющим не более 4% рынка труда. Вне массового развития талантов находятся такие области, как технологии, современные креативные индустрии, наука (внешкольные дисциплины), социальная деятельность, предпринимательство и лидерство, имеющие особое значение для ускорения социально-экономического роста» [23, с. 48]. К сожалению, и в этом перечне экология отсутствует, хотя «особое значение» данной сферы трудно переоценить.

В 2012 г. Президентом Российской Федерации утверждены «Основы государственной политики в области экологического развития Российской Федерации на период до 2030 года», в которых ставится

цель решения социально-экономических задач, обеспечивающих экологически ориентированный рост экономики, сохранение благоприятной окружающей среды, биологического разнообразия и природных ресурсов для удовлетворения потребностей нынешнего и будущих поколений, реализации права каждого человека на благоприятную окружающую среду, укрепления правопорядка в области охраны окружающей среды и обеспечения экологической безопасности частности [1]. Принятая в 2017 г. Стратегия экологической безопасности Российской Федерации на период до 2025 года определяет широкий круг соответствующих приоритетных направлений [2]. Кому же предстоит воплотить эти требования в жизнь?

Одной из форм выявления и развития одарённости в сфере экологии можно считать Всероссийскую олимпиаду школьников (ВсОШ) по соответствующему предмету, которая проводится с 1994 г. [24]. Олимпиада проводится в целях выявления и развития у обучающихся творческих способностей и интереса к научной (научно-исследовательской) деятельности, пропаганды научных знаний. Олимпиада включает школьный (5–11 классы), муниципальный (7–11 классы), региональный и заключительный (9–11 классы) этапы (приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 18.11.2013 г. № 1252 «Об утверждении Порядка проведения всероссийской олимпиады школьников»). В 2016/2017 уч. г. в этапах олимпиады различного уровня (по 24 предметам) приняли участие 6054868 учащихся 4–11 классов (в 2015/2016–5762520 чел., в 2014/2015–5735959 чел., 2013/2014 учебном году – 5660814 чел.), победителями и призерами стал 2231 школьник [25, с. 42].

В 2018 г. проведено анкетирование 158 участников заключительного этапа ВсОШ по экологии (г. Санкт-Петербург).

Среднее значение возраста, в котором респонденты заинтересовались экологией, составляет 13,6 лет. Оценка актуального интереса к экологии в целом выше, чем первоначального. Однако если в первом случае преобладают «природа живая и неживая» и «любимый педагог», то во втором – «охране окружающей среды» и «участие в конкурсах, олимпиадах». Наименьшей мотивирующей силой обладают на начальном этапе – «любимый предмет», «книги, журналы, Интернет-сайты», сейчас – «любимый предмет» и «любимый педагог».

Ведущее место среди движущих сил участия во ВсОШ занимают «интерес к изучению экологии», «стремление внести практический

вклад в решение экологических проблем» и «поступление в вуз». Наименее значимы «получение материального поощрения (грант, стипендия)», «пожелание педагогов, родителей», «желание быть лучше всех, победить во что бы то ни стало».

Считают себя одарённым человеком – 24% опрошенных, не считают – 31%, затрудняются ответить – 42%. Коэффициенты корреляции самооценки одарённости (СО) и значений самооценки по шкалам анкеты «Как распознать одарённость» [26, с. 6–9] указывают, что в наибольшей степени СО взаимосвязана с интеллектуальной, литературной и артистической шкалами, в меньшей – с музыкальной, художественной и (отрицательная корреляция) технической.

В целом подавляющее число (90,4%) участников заключительного этапа ВсОШ считают необходимым экологическое образование школьников (2,6% не считают; 7,1% затруднились ответить). Очевидно, следует продолжить разработку психолого-педагогических технологий выявления и развития одарённости в сфере экологии.

В настоящее время во исполнение Концепции общенациональной системы выявления и развития молодых талантов (утверждена Президентом Российской Федерации 03.04.2012 г. № Пр-827), Указа Президента Российской Федерации «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» от 07.05.2018 г. № 204 в нашей стране активно развивается система поддержки одарённых детей. Практически в каждом регионе созданы или создаются соответствующие центры, школы-интернаты. Выстраивается разветвлённая система поиска и поддержки талантов, а также их сопровождения в течение всего периода обучения.

Особое значение для проявления и развития способностей каждого ребенка имеет образовательная среда, которая способствует выявлению и стимулированию достижений одарённых ребят, а также их самореализации. В этой связи можно особо отметить систему олимпиад и творческих соревнований, проектную деятельность, дополнительное образование, различного рода научно-практические конференции и семинары, учёт индивидуальных достижений обучающихся (портфолио) при поступлении в вузы и пр.

Можно предположить, что тренд «экологической одарённости» будет усиливаться, несмотря на отсутствие системного экологического образования. Представляется, что это связано с усиливающимися воздействиями среды обитания на человека, поскольку «экологическая среда» (в совокупности природной, техногенной, антропогенной, куль-

турной, социальной, информационной и т.п. сред) является ведущим фактором формирования экологической одарённости, которая, в свою очередь, служит «ответом» на воздействие этой среды.

### Литература

1. Основы государственной политики в области экологического развития Российской Федерации на период до 2030 года (утверждены Президентом Российской Федерации от 30.04.2012 г.). – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/news/15177>.
2. Стратегия экологической безопасности Российской Федерации на период до 2025 года (утверждена Указом Президента Российской Федерации от 19 апреля 2017 г. № 176) // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2017. – № 17. – Ст. 2546.
3. Государственный доклад «О состоянии и об охране окружающей среды Российской Федерации в 2016 году». – М.: Минприроды России; НИА-Природа. – 2017. – 760 с.
4. Доклад об экологическом развитии Российской Федерации в интересах будущих поколений. – М., 2016. – 312 с.
5. Экологические приоритеты для России: доклад о человеческом развитии в Российской Федерации за 2017 год / под ред. С. Н. Бобылева, Л. М. Григорьева. – М.: Аналитический центр при Правительстве Российской Федерации, 2017. – 292 с.
6. Daly H. E. Economics in a full world // *Scientific American*. – 2005. – № 3. – P. 100–107.
7. Weizsaecker E. von, Wijkman A. Come on! Capitalism, short-termism, population and the destruction of the planet. – N. Y.: Springer, 2018. – 220 p.
8. Ушаков Д. В. Психология интеллекта и одарённости. – М.: ИП РАН, 2011. – 464 с.
9. Одарённость и её развитие в условиях трансформации педагогического образования: сборник статей и методических материалов международной научно-практической конференции. – Казань: К(П) ФУ, 2018. – 248 с.
10. The handbook on giftedness / ed. L. Shavinia. – New London: Springer Science, 2009. – 1542 p.
11. Freeman J. Gifted children grown up. – L.: David Fulton Publications; Philadelphia: Taylor and Francis, 2001. – 256 p.
12. APA Handbook of giftedness and talent / ed. S. I. Pfeiffer. – Washington: American Psychological Association, 2017. – 691 p.

13. Mönks N., Ypenburg I. Hoogbegaafdheid bij kindere.– Amsterdam: Boom Uitgevers Amsterdam, 2011.– 125 p.
14. The education at the crossroads – conditions, challenges, solutions and perspectives: Proceedings from the inter-national scientific conference.– Bitola: Macedonian Science Society, 2018.– 311 p.
15. Проблемы одарённости в контексте устойчивого развития природы и общества: материалы международной научно-практической конференции.– URL: [http://socialphenomena.org/ru/events/futureimage2013\\_announce/](http://socialphenomena.org/ru/events/futureimage2013_announce/)материалы-международной-научно-прак.
16. Бронникова М. С. Педагогические условия развития одарённых детей в процессе экологического образования дошкольников: автореферат дис. ... канд. пед. наук.– Екатеринбург, 2000.– 23 с.
17. Сетевой проект «Малая академия наук «Экосфера» как способ выявления и сопровождения одарённых детей в муниципальной образовательной среде» / Е. Б. Голубева, Т. С. Ганюта, Е. В. Ленкина и др. // Экологическое образование для устойчивого развития: теория и педагогическая реальность: материалы XIV Международной научно-практической конференции.– Н. Новгород: НГПУ им. К. Минина, 2017.– Ч. II.– С. 28–32.
18. Панов В. И. Экопсихологический взгляд на развитие и сохранение детской одарённости // Психология образования в XXI веке: теория и практика: материалы международной научно-практической конференции.– Волгоград: Перемена, 2011.– С. 349–353.
19. McHardy R. J., Blanchard P. B., Wet C. F. de. Ecological stewardship and gifted children // Gifted child today.– 2009.– Vol. 32.– № 4.– P. 16–23.
20. Collins K. H. From identification to Ivy League: nurturing multiple interests and multi-potentiality in gifted students // Parenting for high potential.– 2017.– Vol. 6.– № 4.– P. 19–20.
21. Колесова Е. В. Проблемы и перспективы работы с одарёнными детьми средствами экологического образования // Вестник экологического образования в России.– 2013.– № 4.– С. 23–24.
22. Поддержка одарённых детей: найти и обеспечить.– URL: <https://www.hse.ru/news/community/77220639.html>.
23. Двенадцать решений для нового образования: доклад Центра стратегических разработок и Высшей школы экономики.– М., 2018.– 105 с.
24. Колесова Е. В., Титов Е. В., Резанов А. Г. Всероссийская олимпиада школьников по экологии.– М.: АПКИППРО, 2005.– 168 с.
25. Доклад Правительства Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации о реализации государственной политики в сфере образования.– М., 2018.– 183 с.

26. Диагностика детской одарённости: методическое пособие / сост. С. В. Майданенко. – Днепропетровск: ДООИППО, 2011. – 27 с.

### Сведения об авторах:

*Ермаков Дмитрий Сергеевич*, доктор педагогических наук, доцент, заместитель председателя Центральной предметно-методической комиссии по экологии Всероссийской олимпиады школьников, Москва, Россия, [ermakovds.mioo@yandex.ru](mailto:ermakovds.mioo@yandex.ru)

*Колесова Екатерина Вячеславовна*, кандидат педагогических наук, член Центральной предметно-методической комиссии по экологии Всероссийской олимпиады школьников, начальник эколого-просветительского центра «Воробьёвы горы», Московское городское управление природными территориями, Москва, Россия, [ekolesova@mail.ru](mailto:ekolesova@mail.ru)

### ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРИРОДООХРАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБЩЕСТВЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ. ИЗ ОПЫТА ПЕРМСКОГО РЕГИОНАЛЬНОГО ОТДЕЛЕНИЯ ЦЕНТРА ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ПОЛИТИКИ И КУЛЬТУРЫ

**Овчинникова Е. Н., Никитская Н. И., Пермь, Россия**

**Аннотация.** В статье представлен опыт природоохранной работы Пермского регионального отделения Общероссийской общественной организации «Центр экологической политики и культуры» с использованием принципов экологической психологии.

**Ключевые слова:** природоохранная деятельность, формирование экологической культуры, субъективное отношение, идентификация, общественная организация.

### PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF NATURE PROTECTION ACTIVITY OF PUBLIC ORGANIZATIONS. FROM THE EXPERIENCE OF THE PERM REGIONAL BRANCH OF THE CENTER FOR ENVIRONMENTAL POLICY AND CULTURE

**Ovchinnikova E. N., Nikitskaya N. I., Perm, Russia**

**Abstract.** The article presents the experience of environmental work of the Perm regional branch of the all-Russian public organization «Center for environmental policy and culture» using the principles of environmental psychology.

**Keywords:** nature protection activity, the formation of ecological culture, subjective attitude, identification, public organization.

В настоящее время, когда на федеральном уровне обсуждается актуальность поэтапного перехода России к модели устойчивого развития особенно актуальны региональные повестки по вопросам устойчивого развития субъектов федерации.

Концептуальные основы реализации устойчивого развития разрабатываются экспертами, решения принимаются правительствами, а практическая реализация обеспечивается бизнесом. В то же время успешность этого процесса определяется готовностью гражданского общества, его активностью, уровнем культуры. Причем на всех этапах – от постановки самого вопроса и делегирования власти необходимости его решения до обеспечения реализации и контроля над ходом всего процесса. Роль гражданского общества в отношении устойчивого развития особенно велика, поскольку суть идеи выражает заинтересованность каждого человека в обеспечении длительного благополучного развития. Это положение нашло отражение и в итоговом документе Конференции ООН по устойчивому развитию (Рио-де-Жанейро, 2012 г.) «Будущее, которого мы хотим»: «Мы признаем роль гражданского общества и необходимость предоставления всем членам гражданского общества возможности активно участвовать в устойчивом развитии».

Согласно данным тематического доклада ЭИСИ (Экспертный институт социальных исследований, аналитическая площадка Кремля), уровень гражданской активности в России за последние 10 лет увеличился на 10%. Артем Метелев, сопредседатель Совета Ассоциации волонтерских центров утверждает: «В обществе есть запрос на участие в полезных, добрых делах, есть колоссальный потенциал, для раскрытия которого необходима эффективная система действий». 2018 год объявлен Указом президента Годом добровольчества и волонтерства в России.

Любовь к малой родине, патриотизм и стремление к обеспечению здорового окружения нашим детям, сохранению природы для потомков привлекает многих к общественным экологическим инициативам.

В связи с этим особое значение имеют общественные экологические организации, которые могут и должны стать проводниками гармоничного взаимодействия человека с миром природы, активного участия гражданского общества в природоохранной деятельности и устойчивом развитии, формирования экологической культуры населения,

Вот уже 7 лет в Пермском крае действует Пермское региональное отделение Общероссийской общественной организации «Центр экологической политики и культуры».

Миссия организации – содействие развитию активности гражданского общества, конструктивного сотрудничества с госструктурами и бизнесом для решения экологических проблем, развития культуры и обеспечения устойчивого развития.

Генеральная цель организации – поддержка и развитие экологической культуры разных групп гражданского общества. Мы рассматриваем экологическую культуру не умозрительно в целом для общества, а для конкретного человека, который интегрируется с группой, а группа – с другой и так далее... Речь идёт о движении к личностной, персональной культуре.

За этот период у регионального отделения Центра экологической политики и культуры определились основные направления работы. В данной статье представляем опыт использования экологической психологии в деятельности организации.

В первый год работы активом организации было принято решение о выборе подшефной природной территории. Ей стала особо охраняемая природная территория Перми «Липовая гора». Обнаружив в лесном массиве Липовой горы извилистую дорожку бывшей лыжно-роллерной трассы (протяженностью 3 км), проходящую по живописному ландшафту, мы приняли решение о создании экологической тропы. Так в Перми появилась первая оборудованная экологическая тропа «Липовая гора». Прежде всего, организация, привлекая ряд партнеров (вузы, предприятия, администрация города, лесничество), почистила территорию от несанкционированных свалок и мусора. Сейчас осталась традиция ежегодных весенних и осенних уборок. За прошедший период вывезено более 60 тонн, ликвидировано 57 свалок. Особое значение имеет ежегодное увеличение партнеров и участников наших природоохранных мероприятий – около 30 организаций, более 600 человек принимали участие в уборке и благоустройстве тропы, посадке деревьев. В этом году в строящемся визит центре «Липовая гора» планируется сделать визуализацию движения «Друзей Липовой горы» – Контур Липы с именными листочками, демонстрирующими партнеров экологической тропы «Липовая гора».

Параллельно с уборкой мы знакомимся с миром природы Липовой горы и, разработав концепцию развития экологической тропы, приступили к ее оборудованию. В настоящее время нами оборудовано 1 место отдыха, установлено 9 информационных аншлагов (в том числе 2 интерактивных аншлага – «Птицы Липовой горы», «Деревья

Липовой горы), оформлены входная площадка, стенд «Вести Липовой горы», шкаф «Лесная библиотека». В оформлении аншлагов и буклета для посетителей использовались принципы экологической психологии в подаче материала (развитие субъективного отношения к природе, эмпатии и идентификации, правила (стратегии и технологии) взаимодействия с миром природы Липовой горы без частицы «не»).

Разработаны и проводятся экскурсии для разных целевых групп. Экскурсоводы – интерпретаторы, помогающие посетителю почувствовать красоту, комплексность, разнообразие и взаимосвязанность компонентов окружающей среды; ощущение чуда; желание узнать, развить ощущение того, что на природе он как дома. Участниками наших экскурсия стало более 700 человек – учащиеся, воспитанники детских садов, мамы с колясками, студенты, представители предприятий, администраций муниципальных образований и общественных организаций, пенсионеры, иностранные гости и т. п.

В 2014 году при оформлении входной площадки экологической тропы (14 бетонных плит) возникла идея «Героев Липовой горы» – это уникальные, доминирующие или наиболее часто встречающиеся обитатели и природные объекты ландшафта Липовой горы. Так на фоне акварелей Липовой горы в разные времена года (зима, весна, лето, осень) появились 12 «героев» – Липа, Полевка, Папоротник, Исток реки Егошиха и т. п. Все изображения сопровождаются стихами В. Г. Эршон (например: «Весенним солнцем обогреты пробилась к жизни ПЕРВОЦВЕТЫ. В душе есть внутренний запрет – Не трогать редкий ПЕРВОЦВЕТ!). Общая идея оформления входной площадки воплотилась под девизом «ВОЙДИ В ПРИРОДУ ДРУГОМ» на плите с изображением семьи с собакой. В 2017 году под авторством Е. Н. Овчинниковой, В. Г. Эршон издана книжка – карманный путеводитель А6 формата «Герои Липовой горы». В ней каждому герою посвящен раздел, состоящий из загадки, рисунка, стихотворения с входной площадки, рубрик «Это вы знаете?», «Это интересно!», «Это потребует внимания».

Особый герой экологической тропы «Липовая гора» – серая жаба. Именно здесь обитает наибольшая в Перми популяция этого удивительного земноводного. Для изменения отношения к жабе, как отрицательному релизеру был установлен аншлаг «Царевна Липовой горы». В последние два года зафиксирована массовая гибель жаб под колесами автомобилей из-за установки забора на пути миграции через автодорогу на размножение в пруд. Рассказывая и показывая на экскурсиях

последствия экологической катастрофы, мы с благодарностью приняли отклик учащихся одной из пермских школ принять участие в спасении жаб, к которому нас призвала пенсионерка – посетительница тропы, рассказавшая о том, что она переносит жаб через дорогу, а они у нее в руках кричат. Так в 2017 году стартовала акция «Осторожно, жабы!». В результате подключения ученых, выяснилась причина проблемы – забор. Для ее решения проведены ряд мероприятий: 1) согласование с предприятием – собственником забора и организация ряда подкопов для беспрепятственной миграции жаб; 2) оформление перед въездом предупреждающего знака «Осторожно, жабы!»; 3) размещение на стенде «Вести Липовой горы» специального информационного листа для посетителей экологической тропы «Осторожно, жабы!»; 4) организация рейдов учащихся (4-х и 5-х классов) с родителями в специально изготовленных футболках со знаком «Осторожно, жабы!» для переноса жаб через дорогу. Кроме того, учащиеся приняли участие в студенческом исследовании и измерении жаб. Впоследствии на экологическом уроке в школе, многие из ребят – участников акции признались, что у них кардинально поменялось отношение к жабе, они ее не боятся, одна девочка отметила, что у жабы очень красивые глаза. После акции ребята сделали на эко-тропе Арт-сушку экологических плакатов «Осторожно, жабы». В ответ посетители экотропы демонстрировали интерес и бережное отношение к жабам, идущим на размножение. Например, пассажирка одной из машин шла вперед и убирала с дороги жаб перед движущейся за ней машиной. В результате уже в 2018 году массовая гибель жаб прекратилась.

Положительные результаты шефства над природной территорией и 7-ми летний опыт работы с экологической тропой «Липовая гора» вдохновил организацию выступить инициатором городского конкурса «Моя природная территория», направленного на развитие шефства городских организаций (инициативных групп от 10 человек) над природными территориями Перми. Конкурс стартовал в 2017 году по 4 номинациям: природоохранная, эколого-просветительская, краеведческо-исследовательская, комплексная. В результате в конкурсе приняли участие 42 команды, более 1000 человек, 22 природные территории Перми стали объектами внимания и заботы.

Еще одним из ключевых проектов и визитных карточек регионального Центра экологической политики и культуры стали «Зеленые символы Пермского края». Зеленые символы муниципальных образований Пермского края, – инновация в его символике, демонстрирующая жителям при-

родное наследие края, формирующая его «зеленый имидж», отличающий наш регион от других территорий России. Это относительно молодая история, отличающаяся *уникальностью* для повышения повседневной экологической культуры жителей региона и *новизной темы*. Просветительская компания проекта направлена на решение следующих задач:

- развитие субъективного отношения и идентификации малой родины (муниципального образования) с деревом – зеленым символом территории;
- привлечение внимания детей и взрослых к миру природы малой родины через деревья и кустарники ближайшего окружения и, в частности, к «зеленым символам» своего муниципального образования;
- преодоление обыденности в восприятии зеленых насаждений своей территории;
- создание условий для развития познавательного, исследовательского, эстетического, природоохранного отношения участников к природе, актуализация гражданских позиций населения.

Список растений-символов был составлен в 2014 году совместно с учеными, краеведами и согласован главами администраций муниципальных образований. При выборе учитывались их естественное произрастание на территориях, декоративность, возможность произрастания деревьев в городской среде, краеведческое и историческое значение растений в жизни муниципального образования. На основании списка в Сквере им. 250-летия Перми была посажена Аллея Пермского края «Мы вместе!». В торжественной закладке Аллеи участвовали 28 глав и 17 заместителей глав территорий, председатель правительства Пермского края и и.о администрации губернатора Пермского края. Посадку деревьев сопровождал концерт, посвященный природе и родному лесу с участием творческих коллективов из муниципальных образований, специально приехавших на мероприятие. Рядом с каждым деревом установлен информационный щит с названием дерева на русском и латинском языках, гербом муниципального образования, символом которого является данное растение и логотипом проекта. Установлен входной аншлаг о проекте и его «героях» с подсветкой.

В 2016 году стартовала работа по популяризации зеленых символов: разработаны и проведены ряд экскурсий по эко-тропе «Аллея Пермского края»; организован и проведен конкурс краеведческого эссе

«Зеленые символы Пермского края» для привлечения к теме местного населения (в конкурсе приняло участие 90 человек разных возрастов от 12 до 75 лет из 30 муниципальных образований края); организованы 8 радиопередач «Зеленые символы Пермского края» на краевом радио; издан комплект открыток «Зеленые символы Пермского края» – первое художественно-научное краеведческое издание, посвященное деревьям и кустарникам Пермского края; изготовлена и организована передвижная картонная инсталляция-выставка «Аллея Пермского края в КАРТОНЕ». В заключении состоялось финальное мероприятие – праздник, посвященный пермскому лесу. Особенно хотелось бы отметить включенность жителей края и их участие в конкурсе эссе. Практически со всего региона люди прислали удивительные очерки, демонстрирующие идентификацию деревьев с родным городом, своей семьей, лично с собой, субъективное отношение к растениям, эмпатию и сопереживание природе родного края.

Положительная практика, эффективность использования принципов экологической психологии в деятельности общественной организации подтверждают необходимость обучения и интеграции общественных организаций в деле формирования экологической культуры населения и реализации принципов устойчивого развития в регионах.

### Литература

1. Будущее, которого мы хотим – итоговый документ Конференции ООН по устойчивому развитию РИО+20 (27 июля 2012 года).
2. Дерябо С. Д., В. А. Ясвин. Экологическая педагогика и психология. Ростов-на-Дону: Издательство «Феникс», 1996.
3. Общественная палата РФ. URL: <http://www.oprf.ru/press/832/newsitem/41319> (Дата обращения – 21.08.2018)

### Сведения об авторах:

*Овчинникова Екатерина Николаевна*, председатель Пермского регионального отделения Общероссийской общественной организации «Центр экологической политики и культуры», Пермь, Россия, [kama\\_74@list.ru](mailto:kama_74@list.ru)

*Никитская Наталья Ивановна*, заместитель председателя Пермского регионального отделения Общероссийской общественной организации «Центр экологической политики и культуры, кандидат сельско-

хозяйственных наук, доцент кафедры экологии Пермского аграрно-технологического университета, Пермь, Россия, natali\_nikitska@mail.ru

## К МАТЕРИАЛЬНЫМ ОСНОВАНИЯМ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

**Чечулин В. Л., Серлигова Е. А., Пермь, Россия**

**Аннотация.** Рассмотрены материальные основания экологической психологии, заключающиеся в соответствии решения экологической проблемы питания при росте населения улучшению познавательных процессов и сохранению семейных ценностей.

**Ключевые слова:** экологическая проблема питания, рост населения, негэнтропия, растительная пища, самоприменимость деятельности, сохранение традиционных семейных ценностей.

## TO THE MATERIAL FOUNDATIONS OF ECOLOGICAL PSYCHOLOGY

**Cechulin V. L., Serligova E. A., Perm, Russia**

**Abstract.** The material bases of ecological psychology consisting in compliance of the solution of an environmental problem of food with a growth of the population to improvement of informative processes and preservation of family values are considered.

**Keywords:** environmental problem of food, growth of the population, negentropy, vegetable food, self-applicability of activity, preservation of traditional family values.

### 1. Предисловие

Известные подходы к предмету экологической психологии носят описательный характер, без количественных оценок, например, книги [1], [2]. Недостаток количественных оценок материальных факторов поведения делает невозможным конкретное выражение психологических императивов. Этот недостаток подлежит восполнению при рассмотрении основных экологических проблем.

### 2. Экологические проблемы

Основная экологическая задача сводится к обеспечению продолжения существования человечества в неограниченно продолжающемся времени. Эта задача содержит в себе две проблемы: а) сохранение биосферного равновесия при использовании энергетических ресурсов и б) обеспечение полноценного питания при растущей и значительной численности населения Земли.

Решение первой проблемы – сохранения биосферного равновесия при использовании энергетических ресурсов с ориентацией на использование солнечных батарей описано в [3]. Решение второй проблемы связано с ограниченностью пахотных угодий необходимых для получения пищи растущему населению. Так Л. М. Четошникова отмечала, что «во всем мире на производство мяса, молока и яиц расходуется в среднем около 60% сбора зерна. Заграничные цифры говорят сами за себя: в США используют в животноводстве 90% всей растениеводческой продукции, в Индии – только 20%. В наиболее отсталых странах животные вообще не пользуются услугами земледельца, они получают корм на естественных пастбищах. Одна энергетическая единица, вложенная в растениеводство, дает в США или Европе 1–5 энергетических единиц с растительной пищей. А чтобы получить 1 ккал животной пищи приходится затрачивать 10–20 ккал растений. Энергетически это разорительно» [4, с. 270].

С основаниями экологической психологии связана вторая экологическая проблема – проблема ограниченности пахотных угодий. При росте населения, «при имеющейся эффективности усвоения растительной пищи в животную 1:10» [4, с. 270], при преимущественно растительной пище с одинаковой площади может прокормиться больше количество людей. В количественном выражении при калорийности рациона взятой за 100%, и некоторой доле животной пищи, уменьшение доли животной пищи на 1% даёт возможность 10% увеличения питания, а значит и возможность 10% увеличения населения.

Конкретный пример для исторических данных по России таков, если в 1990 г. доля растительной пищи в рационе составляла около 50% [5, с. 91, табл. 56] при населении России ок. 150 млн чел., то при благоприятных экономических условиях увеличение доли растительной пищи на 25% (до 75%), с оставлением животного рациона преимущественно детям нуждающимся при росте в большом количестве белка, возможно при тех же пахотных ресурсах прокормить на  $25 \times 10 = 250\%$  больше населения, или в 3,5 раза больше, то есть около  $150 \times 3,5 = 525$  млн человек, – что близко к предельно возможной численности населения России, оцениваемой из экологических соображений величиной около 570 млн человек [6, с. 152, табл. 57]. Количественное выражение связи решения проблемы питания с психологическими аспектами поведения человека выражено в имеющейся связи состава рациона и социального поведения, описанной в [5].

### 3. Психологическая составляющая решения проблемы питания.

В работе [5] было указано на связь состава питания и социального поведения, посредством использования интерпретации теоремы Алесковского о связи мер информации и энтропии. В. Б. Алесковский в 2002 г. предложил теорему [7] (названную впоследствии его именем) вида

$$I + S = \text{const}, (1)$$

где  $I$  – это информация (мера порядка), а  $S$  – энтропия (мера беспорядка). Если перенормировать выражение (1), то получается следующее выражение этой же теоремы [2]:

$$\mu(I) + \mu(S) = 1, (2)$$

где  $\mu(I)$  – это мера информации (относительная мера порядка), а  $\mu(S)$  – мера энтропии (относительная мера беспорядка)<sup>2</sup>.

В дальнейшем для упрощения обозначений пишется  $I + S = 1$ . Из этого выражения следует, что увеличение меры относительной информации  $\mu(I) > 1$  в замкнутой системе, или, для простоты обозначений,  $I > 0$ , – т.е. её копирование возможно по (2) только при отрицательном втором слагаемом в (2), т.е. при  $\mu(S) < 0$ , или, для простоты обозначений,  $S < 0$ . Отрицательную энтропию,  $S < 0$ , называют негэнтропией. Отрицательная энтропия в природе производится растениями.

Доля потребления в рационе негэнтропии вычисляема при разбиении видов пищи на 6-уровневую иерархию уровней, при исключении 4-го уровня (как «нейтрального»), так называемая «негэнтропия\_4-».

Виды пищи (по уровням) таковы:

1 – мясо и мясопродукты; молоко и молочные продукты,

2 – птица (яйцо),

3 – рыба и рыбопродукты,

4 – фрукты и ягоды (многолетняя растительная пища); грибы,<sup>3</sup>

5 – злаки, зернобобовые (однолетние); хлеб,

6 – картофель, овощи и сахар (1–2-летние овощи, а также продукты, произведённые из этих овощей).

Для вычисления негэнтропии\_4- калорийность продуктов 5–6-го уров-

<sup>2</sup> Это выражение допускает простую наглядную интерпретацию: пусть имеется замкнутая система – комната; тогда если в комнате порядок, то мера информации (порядка) равна 1, мера энтропии (беспорядка) – 0,  $\mu(I)=1$ ,  $\mu(S)=0$ ,  $\mu(I)+\mu(S)=1$ ; если в комнате полный беспорядок, то мера информации равна 0, мера энтропии – 1,  $\mu(I)=0$ ,  $\mu(S)=1$ ,  $\mu(I)+\mu(S)=1$ ; если же в половине комнаты порядок, а в другой половине беспорядок, то  $\mu(I)=0,5$ ,  $\mu(S)=0,5$ ,  $\mu(I)+\mu(S)=1$  и т.п.

<sup>3</sup> Эта группа продуктов считается в дальнейшем нейтральной (не входит ни в потребление энтропии, ни в потребление негэнтропии).

ней из дневного рациона относится к калорийности продуктов 1-2-3-5-6-го уровней (уровень 4 исключён). Установлена положительная корреляция доли потребления негэнтропии и успеваемости учащихся  $k > 0,5$  [8], а также положительная корреляция доли потребления негэнтропии и конструктивного социального (внутрисемейного) поведения [5].

Таким образом, увеличение доли растительной пищи (при сохранении нормативной калорийности рациона<sup>4</sup>) – решение экологической проблемы питания – влечёт созидательные психологические последствия.

#### 4. Ограничения

Ограничения психологического влияния решения проблемы питания при увеличении доли растительной пищи заключаются в том, что теорема Алкесковского не описывает самоприменимость деятельности, необходимую для созидательного поведения, – воспитания следующих поколений. Доля пищи 4-го уровня коррелирует с отклоняющимся поведением произвольным правилоположением и как результат с преступностью,  $k = 0,6756$ ; для негэнтропии корреляция с преступностью  $-0,6032$ , [5, с. 111, табл. 64, строка 8].

#### 5. Заключение

Таким образом, решение экологической задачи питания, при увеличении доли растительной пищи в рационе, влечёт позитивные психологические последствия, кроме того это связано с достижением экономического равновесия, см. [11, с. 161], но это является предметом отдельного рассмотрения.

### Литература

1. Стерлигова Е. А. Экологическая психология /Е.А.Стерлигова; Перм.гос.нац.иссл. ун-т.– Пермь, 2012,– 212 с.
2. Панов В. И. Экологическая психология: Опыт построения методологии. М., 2004.
3. Чечулин В. Л. К обеспечению долгосрочного биосферного равновесия //Экологический вестник России. 2007. № 4. С. 47–48.
4. Четошникова Л. М. Биоэнергетическая оценка технологических процессов в сельскохозяйственном производстве // Ползуновский альманах. 2004. № 4. С. 266–271.
5. Чечулин В. Л., Богомякова В. С. Негэнтропия и социальные факторы (модели и анализ): монография / Перм. гос. нац. иссл. ун-т. Пермь, 2016.– 130 с.

<sup>4</sup> О традиционном способе обеспечения полноценного белкового питания см. [9], [10].

6. Чечулин В. Л., Смыслов В. И., Модели социально-экономической ситуации в России 1990–2010 годов и сценарные прогнозы до 2100 года: монография / Перм. гос. нац. исслед. ун-т. Пермь, 2013. – 194 с.
7. Алесковский В. Б. Путь разработки технологии, не вредящей природе // Журнал прикладной химии. 2002. Т. 75. Вып. 5. С. 706–713.
8. Чечулин В. Л., Стерлигова Е.А О связи рациона питания, успеваемости и тревожности // Статьи разных лет: сборник /В.Л.Чечулин; Перм. гос. нац. исслед. ун-т. Пермь, 2017. Вып. 4. С. 96–106.
9. Чечулин В. Л., Мелехин В. С. Повышение содержания белка в хлебе за счёт длительной расстойки теста / Известия ВУЗов: Пищевая технология, 2010, № 1, сс. 114–115.
10. Чечулин В. Л., Мелехин В. С. К частичному решению проблемы белкового питания при хлебопечении //Чечулин В. Л. Статьи в журнале «Университетские исследования» 2009–2014 гг.: сборник [Электронный ресурс]; Перм. гос. нац. исслед. ун-т. Пермь, 2015. С. 65–70.
11. Чечулин В. Л., Черепанова Ю. А., Курыгин А. А. Экономическое равновесие (структуры и модели): монография / В. Л. Чечулин, Ю. А. Черепанова, А. А. Курыгин; Перм. гос. нац. исслед. ун-т. Пермь, 2018. – 180 с.

### **Сведения об авторах:**

*Чечулин Виктор Львович*, старший преподаватель кафедры прикладной математики и информатики Пермского государственного национального исследовательского университета, Пермь, Россия, [chechulinvl@mail.ru](mailto:chechulinvl@mail.ru)

*Стерлигова Елена Алексеевна*, доцент кафедры психологии развития Пермского государственного национального исследовательского университета, Пермь, Россия, [sterl@psu.ru](mailto:sterl@psu.ru)

# ЭКОПСИХОЛОГИЯ СУБЪЕКТ-СРЕДОВЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ

## ИНДИВИД В АНТРОПОГЕННОЙ СРЕДЕ: ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

**Мдивани М. О.**, *Москва, Россия*

**Аннотация.** В статье описаны результаты исследования особенностей субъектификации высокотехнологичных бытовых предметов. Краткий литературный обзор содержит описание феномена антропоморфизма с точки зрения разных наук. Актуальность исследования обосновывается современным развитием науки и технологии. На основании анализа проведенных интервью (15 респондентов) выделены наиболее часто субъектифицируемые предметы и приписываемые им субъективные признаки. В результате проведенного психосемантического исследования (64 испытуемых) выявлена структура восприятия субъектифицируемых предметов мужчинами и женщинами.

**Ключевые слова:** антропогенная среда, антропоморфизм, субъектификация, технологическая революция, психосемантическое исследование, факторный анализ, структура восприятия.

## INTERACTION OF INDIVIDUAL WITH ANTHROPOGENOUS ENVIRONMENT

**Mdivani M. O.**, *Moscow, Russia*

**Abstract.** The article describes the results of the study of the peculiarities of subjectification of high-tech household items. A brief literary review contains a description of the phenomenon of anthropomorphism from the point of view of different sciences. The relevance of the study is justified by the modern development of science and technology. Based on the analysis of interviews conducted (15 respondents), the most frequently subjectized objects and the subjective attributes attributed to them were identified. As a result of the psychosemantic study (64 subjects), the structure of perception of subjectized objects by men and women was revealed.

**Keywords:** anthropogenic environment, anthropomorphism, subjectification, technological revolution, psychosemantic study, factor analysis, perception structure.

Когда речь заходит об антропогенной среде, интуитивно понятно, что имеется в виду среда, созданная человеком, то есть искусственная.

И в таком определении имманентно заложено противопоставление искусственный – естественный. В философии существует разделение на первую и вторую природу [9]. Первая природа включает все, что не зависит от человека и существовало и существует вне его участия. Вторая природа создается в процессе целенаправленной деятельности человека из материалов первой природы. Она включает не только материальные предметы, созданные людьми, но и духовные – книги, картины и т.п. Похожих взглядов придерживаются и культурологи, определяя предмет своей науки. Наиболее концентрированно высказался по этому поводу Ю. Лотман, который называл культурой генетически ненаследуемую информацию [5]. Хотя классическое определение включает в культуру не только духовные, но и материальные объекты, созданные человечеством. Экологический подход к проблеме разделяет окружающую среду на природную и антропогенную, часто подразумеваемая под последней природную, подвергнувшуюся изменениям вследствие воздействия человека. В нашем исследовании мы будем понимать под антропогенной средой то, что создано человеком и, прежде всего, технологические объекты и взаимодействие с ними.

Психологи, занимаясь индивидуальным сознанием столкнулись с этой проблемой, когда исследовали человека-оператора. Человек и машина были объединены в систему и исследователи пытались определить законы эффективного функционирования данной системы. Именно на этом уровне значимым становится взаимодействие человека с техникой и инженерные психологи эмпирически установили факты о том, то для эффективного управления техникой, органы управления должны быть максимально удобны и по возможности человекоподобны [7].

Взаимодействие человека с антропогенной средой можно рассматривать в трех аспектах: когнитивном, аффективном и поведенческом. Анализ поведенческого аспекта оставим эргономистам и дизайнерам, и сосредоточимся на когнитивном и аффективном компонентах взаимодействия с антропогенной средой.

Социальные антропологи при исследовании архаичных обществ описали феномен одухотворения всего окружающего первобытным человеком. Э. Тайлор [8], считал, что именно этот феномен привел в дальнейшем к возникновению религиозных верований. По мере увеличения знаний о природе и развития общественных отношений, внешние, независимые от человека силы стали персонифицироваться в мифических существ, которые все больше напоминали людей, с индивиду-

альными характерами и особенностями. Это прекрасно иллюстрирует древнегреческая мифология [7]. Религиозные антропологи считают, что в архаичных обществах антропоморфизм был единственным способом познавать мир и объяснять результаты воздействия природных сил на человека. Правда до сих пор ведутся споры, является ли антропоморфизм причиной появления монотеизма, и насколько единый Бог человекоподобен [3].

Однако нельзя считать, что антропоморфизм свойственен лишь первобытным людям. Этот принцип заложен в нашем языке. Все предметы и явления, отражаемые в языке, имеют род. «Буря» женского рода, то есть – ОНА, а «гром» – мужского, то есть ОН. Литературоведы прекрасно знают литературные приемы, когда природным и антропогенным объектам приписываются человеческие характеристики и поступки.

Например в рассказе Чехова «Дом с мезонином» можно встретить и то и другое:

*«Когда зелёный сад, еще влажный от росы, весь сияет от солнца и кажется счастливым...»; «Милый наивный, старый дом, который, казалось, окнами своего мезонина глядел на меня, как глазами, и понимал все» [10].*

Этот прием или троп, называется в лингвистике олицетворением или персонификацией [1].

В детской психологии антропоморфизм чаще всего описывается как этап развития мышления ребенка, и рассматривается как способ познания [6].

Во взрослой жизни антропоморфизм как методологический принцип уже не существует, но часто остается формой самосознания. В индивидуальной жизни человека это проявляется как проекция и чаще всего с этим имеют дело клинические психологи в процессе преодоления иррациональных убеждений клиентов [11].

Наиболее полно антропоморфные тенденции у взрослых проявляются при взаимодействии с домашними животными, когда питомец становится заменой партнера-человека. Феномен наделения питомца субъектными свойствами получил название субъектификации [2], методически оснащен и широко используется в зоопсихологических исследованиях.

Современный этап развития науки и технологий привел к появлению новой цифровой реальности, с которой обыкновенному человеку приходится взаимодействовать. Футурологи считают, что наступит вре-

мя, когда технический прогресс станет настолько сложным, что перестанет быть доступным человеческому пониманию и человечество достигнет точки «технологической сингулярности» [12]. Философы давно говорят о третьей природе, понимая под ней искусственную жизнь, которая будет создана на основе второй природы, и перестанет быть управляемой человеком. Футурологи считают, что технологическая сингулярность наступит, когда будет создан искусственный интеллект, способный к самовоспроизведению, и/или окружающий мир будет полностью заменен виртуальной реальностью. Психология не осталась в стороне от современных тенденций и породила специальную дисциплину, киберпсихологию, предметом которой является поведение человека в интернете.

Ученые до сих пор спорят о времени наступления технологической сингулярности, и о том, что будет в результате. Многие считают, что человечество приспособится и перейдет на новый уровень развития, многие, напротив, считают, что наступит конец человечества в привычном виде. Конечно, в повседневной жизни люди мало задумываются об этих проблемах, но нельзя не заметить, что высокотехнологичные предметы, которыми мы пользуемся в быту становятся все сложнее и недоступнее нашему пониманию. И естественно предположить, что, не имея готовых методов познания, мы включаем архаичные антропоморфные механизмы. Таким образом исследование субъектификации высокотехнологичных объектов в настоящее время представляется весьма актуальным.

На первом этапе нашего исследования было проведено 15 интервью с респондентами разного пола и возраста (8 мужчин, 7 женщин в возрасте от 30 до 75 лет). В интервью обсуждались высокотехнологичные предметы, от автомобиля до современного робота-пылесоса, с которыми все респонденты в той или иной степени имели опыт взаимодействия. Анализ результатов интервью показал, что субъектификации подвержен не класс предметов, а конкретный предмет, с которым респонденты имели опыт взаимодействия. Признаками субъектифицируемых объектов является прежде всего их подвижность, статичные предметы реже воспринимаются как «живые». Очень важное значение имеет человекоподобная внешность и прежде всего – подобие человеческого лица. Антропоморфный феномен видеть в непонятном изображении человеческие лица хорошо известен как парейдолия и помогал первобытным людям оценивать опасность в неопределенных ситуациях.

Также респонденты отмечали зависимость субъектифицируемых предметов от питания, чаще всего от топлива или электроэнергии. Сложность управления предметом, недостаточность или непонятность технических инструкций часто побуждают респондентов представлять, что неодушевленный предмет имеет «собственный характер». Также сложность организации и невозможность соотнести конструкцию и способ функционирования («непонятно что у него внутри») способствует субъектификации объекта. И, конечно, по отношению к высокотехнологичным предметам респонденты испытывают разные эмоции, от положительных («моя лапочка») до отрицательных («он меня бесит»). Часто при затруднениях в процессе взаимодействия возникает чувство обиды или ревности в случае передачи предмета другому человеку. По результатам интервью наиболее часто субъектифицируемыми объектами оказались автомобиль, компьютер/ноутбук и смартфон, как у респондентов мужчин, так и у женщин. А по испытываемым эмоциям женщины отличались от мужчин, они чаще описывают положительные эмоциональные состояния, а мужчины – отрицательные.

Для того, чтобы понять какие семантические конструкторы используют мужчины и женщины при восприятии субъектифицируемых предметов, было проведено психосемантическое исследование. Для оценки были предложены 3 наиболее часто субъектифицируемые объекта и, для сравнения, 2 объекта предположительно не вызывающие субъектификацию – статичный диван, и привычное украшение. Для того, чтобы подчеркнуть единичность каждого оцениваемого объекта они были названы в инструкции как «Мои любимые предметы». На основе анализа интервью было выделено 18 качеств, репрезентирующих основные признаки субъектифицируемых предметов, и эмоции, ими вызываемые. В исследовании приняли участие 64 респондента (65,6% мужчин и 34,4% женщин в возрасте от 19 до 65 лет), которые оценивали каждый предмет по каждому признаку по 7-балльной шкале. Полученные данные были подвергнуты факторному анализу методом Главных компонент с Варимакс вращением.

Факторная структура, полученная при анализе мужских оценок, отличалась от факторной структуры женских оценок. Мужчины, оценивая предложенный класс объектов, выделяют три фактора. Первый включил в себя практически все субъектные признаки (быстрый, сложный, сильный, иногда его жалко, глазастый, бывает бесит, прожорливый, без него скучно, дружелюбный, своенравный, свободный) и по-

лучил название «Живой». Второй фактор относился к внешнему виду объекта (симпатичный, радует, красивый, удивляет) и получил название «Внешне привлекательный». Третий фактор объединил два признака, относящиеся к размеру и удобству объекта (большой, уютный) и получил название «Убежище». Оцениваемые объекты в пространстве выделенных факторов расположились следующим образом. Автомобиль воспринимается мужчинами как живое и внешне привлекательное убежище. Компьютер для них живой, но не привлекательный, и не является убежищем. Смартфон воспринимается мужчинами как наиболее живой объект, более привлекательный, чем компьютер, но также не является убежищем. Любимый диван не воспринимается ни живым, ни привлекательным, но зато таким же убежищем, как автомобиль. И любимое украшение не воспринимается ни как живое, ни как убежище, но, естественно, оно внешне практически также привлекательно, как и автомобиль.

Женщины, как и мужчины, при восприятии предложенных объектов выделяют три фактора, однако их значение кардинально отличается от мужского. Как и можно было предположить, прежде всего женщины обращают внимание на внешние признаки. Причем воспринимаемые как нечто знакомое и вызывающее положительные эмоции (красивый, симпатичный, дружелюбный, обычный, не бесит, радует, его не жалко, слабый, небольшой). Данный фактор получил название «Удобная красота». Хотя в него включены некоторые эмоциональные характеристики, их совокупность не позволяет судить, что этот фактор является признаком субъектности оцениваемых объектов. Второй и третий фактор, напротив, могут характеризовать воспринимаемый объект как субъект, причем с разных сторон. Второй фактор объединил внешне наблюдаемые признаки (глазастый, прожорливый, свободный, быстрый) и получил название «Живость», а третий фактор объединил признаки, описывающие особенности взаимодействия с объектом и отношение к этому взаимодействию (сложный, удивляет, своенравный, неуютный, без него скучно). Третий фактор получил название «Непокорность» и в большей степени репрезентирует субъектные свойства, приписываемые оцениваемым предметам. Автомобиль вообще не расценивается женщинами с точки зрения удобной красоты, зато он обладает максимальной живостью из всех оцениваемых предметов. И он не воспринимается женщинами, как непокорный, то есть они справляются с его управлением. Компьютер и смартфон не воспринимаются как живые, зато в максимальной степени как непокорные, особенно компьютер. И, ни компью-

тер, ни смартфон не обладают с точки зрения женщин внешней привлекательностью. Также не обладает ни живостью, ни привлекательностью любимый диван, однако он воспринимается совершенно покорным, очевидно принимающим форму хозяина. Украшение, как и можно было ожидать самое красивое, не обладает живостью, и покорность его остается без оценки.

В результате проведенного исследования методом интервью из антропогенной среды были выделены наиболее часто субъектифицируемые высокотехнологичные объекты и определены признаки, по которым происходит их субъектификация. Последующее психосемантическое исследование позволило выявить различия в восприятии этих объектов мужчинами и женщинами. Женщины обладают большей когнитивной сложностью, чем мужчины и, в отличие от последних, воспринимают не обобщенный признак «живости» объекта, а выделяют свое отношение к объекту и особенности взаимодействия с ним. Сложность и непостижимость функционирования высокотехнологичных объектов побуждает женщин наделять их субъектными свойствами.

### Литература

1. Азанбаева Л. А. Стилистический аспект антропоморфности в лингвистике // Актуальные проблемы лингвокультурологии, типологии и перевода: Сборник научных статей / отв. ред. Р. З. Мурясов. – Уфа: РИЦ БашГУ, 2012. – 368 с.
2. Дерябо С. Д. Феномен субъектификации природных объектов: Дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01: Москва, 2002 365 с.
3. Зубов А. Б. Лекции по истории религии. – М.: Альпина нон-фикшн, 2016. – 201 с.
4. Кун Н. А. Легенды и мифы Древней Греции, М., Просвещение, 1954. 447 с.
5. Лотман Ю. М. Внутри мыслящих миров / Изд-во Азбука., 2014, 416 с.
6. Сергиенко Е. А. Возвращен е к Пиаже/ Психологический журнал, 2008, том 29 № 1 с. 34–46
7. Стрелков Ю. К. Инженерная и профессиональная психология. – М.: Академия, 2001, 360 с.
8. Тайлор Э. Б. Первобытная культура – Москва: Политиздат, 1989. 573 с.
9. Фролов И. Т. Введение в философию. М.: Республика, 2003. 623 с.
10. Чехов А. П. Полное собрание сочинений и писем в 30 томах. – М.: Наука, Т. 9. С. 174–191

11. Эллис А. Гуманистическая психотерапия: Рационально-эмоциональный подход. / М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. – 272 с.
12. Kurzweil, Ray (2005). The Singularity is Near / New York: Viking Books. 652 p.

### Сведения об авторах:

*Мдивани Марина Отаровна*, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории экопсихологии развития и психодидактики, Психологический институт РАО, Москва, Россия, mmdivani@me.com

## СУБЪЕКТИФИКАЦИЯ ПРИРОДНЫХ ОБЪЕКТОВ КАК СРЕДСТВО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Черезова Л. Б.**, *Волгоград, Россия*

**Аннотация.** В исследовании представлены результаты работы по субъективации природных объектов у детей старшего дошкольного возраста: методика диагностики отношения к природным объектам и комплекс мероприятий по формированию субъектного, эмоционально положительного отношения детей к различным объектам природы с использованием проектной деятельности.

**Ключевые слова:** субъективация природных объектов; субъектное отношение к природным объектам, экологические проекты, диагностика субъектного отношения к природе.

## SUBJECTIFICATION NATURAL OBJECTS AS A MEANS OF ECOLOGICAL EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN

**Cherezova L.**, *Volgograd, Russia*

**Abstract.** The study presents the results of the work on the subject of natural objects in children of preschool age: the method of diagnosis of attitude to natural objects and a set of measures to form a subjective, emotionally positive attitude of children to various objects of nature using project activities.

**Keywords:** subjectivization of natural objects; subjective attitude to natural objects, ecological projects, diagnostics of subjective attitude to nature.

Экологическое образование дошкольников с точки зрения экологической педагогики и психологии неоднократно рассматривалось

нами [6,12–17], при этом было отмечено, что проблема формирования основ экологического сознания на разных стадиях онтогенеза до сих пор остается малоисследованной с точки зрения как педагогики, так и психологии. Цикл исследований в девяностые годы двадцатого века [1,2,18], определил основные направления экологической педагогики и психологии, но дошкольный возраст не получил должного внимания и рассматривался в целом, без подразделения его на возрастные периоды, принятые в дошкольной педагогике (ранний – 1–3 года; младший дошкольный – 3–5 лет и старший дошкольный – 5–7 лет). Только в 2003 году в диссертации Л.М. Макаровой [4], были определен сенситивный период для формирования основ экологического сознания эгоцентрического типа у дошкольников – это старший дошкольный возраст.

Ведущие специалисты в области экологического образования дошкольников в России Н. А. Рыжова [7–10] и С. Н. Николаева [5], рассматривая вопрос об экологическом образовании, приходят к выводу, что для ребенка – дошкольника характерно *целостное восприятие мира*. Он еще не выделяет себя из окружающего и не знает, что принадлежит ему (психическое, субъективное), а что – нет (объекты природы). Многие исследователи, в том числе и Н. А. Рыжова [9], отмечают, что еще одним важным, с точки зрения экологического образования, качеством ребенка является *анимизм*. Для дошкольников характерно восприятие природных объектов «на равных» – животные, растения могут «думать», «чувствовать», «общаться». Даже неодушевленные предметы наделяются им сознанием и жизнью. В то же время очень часто дети могут не обращать внимания, например, на растения и даже считать их «неживыми».

По мнению ребенка, живые объекты не равнодушны к людям, подчиняются нашим желаниям (впервые существование анимизма было доказано швейцарским психологом Ж. Пиаже). Отсюда – благоприятные условия для формирования восприятия объектов природы как живых организмов, с которыми возможно взаимодействие (природные объекты как субъекты), сопереживание, сочувствие, перевоплощение, симпатии. В то же время, по представлению дошкольника, человек (точнее ребенок) – это центр всего мира (эгоцентризм по Ж. Пиаже). Поэтому дети считают, что все объекты природы, все явления существуют для человека, создают удобную жизнь. Однако этот подход не означает, что ребенок не может сочувствовать какому-либо живому существу. Как утверждает Н. А. Рыжова [9], можно дополнять пред-

ставления детей о возможности «управлять» предметами, объектами информацией о том, как именно это нужно делать, чтобы сохранить окружающий мир.

Восприятие дошкольниками живых организмов во многом определяется примером взрослых. По нашим наблюдениям, если значимый для ребенка-дошкольника взрослый (например, педагог) демонстрирует отрицательное или даже индифферентное отношение к какому-либо живому существу, то ребенок копирует это отношение (иногда на всю жизнь). Особенно это касается традиционно «нелюбимых» животных – змей, пауков, червяков, многих насекомых, многоножек и т. п.

Как показывает изучение и анализ научно-методической литературы, источником выявленных проблем в психолого-педагогической практике является отсутствие модели целенаправленной психолого-педагогической деятельности по формированию основ экологического сознания и эмоционально положительного отношения к миру природы с учетом субъектификации природных объектов.

Рассмотрим более подробно понятие «субъектификация объектов».

С. Д. Дерябо и В. А. Ясвин [1,2,18], отмечают, что когда говорят о субъекте, выделяют две стороны этой проблемы: быть субъектом и восприниматься как субъект. В первом случае речь идет о том, что нечто в мире объективно является субъектом. Во втором – о том, что нечто является субъектом для воспринимающего. В первом случае исследователи ищут ответ на вопрос о том, что есть субъект и что есть объект «на самом деле», во втором – на вопрос о том, что есть субъект и объект для воспринимающего.

Именно потому авторы считают, что «быть субъектом» и «восприниматься как субъект» не являются тождественными понятиями. Возможны ситуации, когда то, что с философской точки зрения является субъектом, воспринимается человеком в определенной ситуации как объект, и наоборот, то, что является объектом, воспринимается как субъект.

Таким образом, вышеупомянутые авторы указывают, что субъектное восприятие – это восприятие чего-либо в мире как субъекта. Следовательно, не имеет принципиального значения, является ли в действительности воспринимаемое субъектом или объектом.

Субъектификация – процесс и результат наделения объектов и явлений мира способностью осуществлять специфически субъектные функции, в результате чего они открываются воспринимающему как

субъекты. Иными словами субъектификация – это механизм возникновения функционального аспекта субъектного восприятия.

Мы предположили, что процесс субъектификации природных объектов будет более эффективным при условии организации работы по экологическим проектам, при этом за основу взяли проекты Н. А. Рыжовой [7, 8], По нашему мнению, именно с их помощью легче происходит субъектификация природных объектов, чем при помощи традиционных занятий.

С. Д. Дерябо и В. А. Ясвин [1,2,18], рассматривая вопрос о субъектификации природных объектов, приходят к выводу, что данный принцип обуславливает использование в педагогическом процесс таким методов, которые способствуют формированию субъектной модальности отношения к природе.

Этот принцип предусматривает стимулирование действия механизмов субъектификации, позволяющим природным объектам открыться личности в качестве субъектов, приводящих к формированию «субъектной установки» по отношению, что кардинально меняет характер взаимодействия, выбор стратегий и технологий экологической деятельности.

К методам формирования субъективного отношения к природе относятся: метод экологической идентификации, метод экологической эмпатии, метод экологической рефлексии. Данные методы описаны в трудах С. Д. Дерябо и В. А. Ясвина, упоминаются также в учебнике В. А. Зебзеевой [3].

В условиях эксперимента при определении отношения к миру природы у дошкольников мы разработали диагностику с использованием работ Н. А. Рыжовой [7–10], С. Н. Николаевой [5] и И. В. Цветковой [11], а также С. Д. Дерябо и В. А. Ясвина [1,2,18]. Она включает беседу о деревьях, дидактические игры «Несчастное дерево», «Письмо вечно-зеленому другу», анализ рисунков детей «Друзья дерева» – выпускная квалификационная работа Т. А. Брюниной; вербально-ассоциативная методика «ЭЗОП», «Радости и огорчения», «Природа благодарит и сердится», «Город радости» (авторская проективная методика) – выпускная квалификационная работа Т. А. Анцыперовой.

На основании полученных данных мы условно можем выделить уровни сформированности механизмов субъектификации объектов у детей старшего дошкольного возраста (на примере дерева).

**Высокий уровень:** у ребенка сформированы четкие представления об объекте природы, ребенок осуществляет параллелизм между при-

родным объектом и человеком, присваивает природному объекту имя, то есть персонально выделяет природный объект из ряда аналогичных, признает уникальность данного природного объекта, проявляет чувство сопереживания, сочувствия по отношению к природному объекту, что определяется эмоционально-чувственной сферой личности старшего дошкольника, его сопереживанием по отношению к природному объекту. Ребенок проявляет прагматический характер деятельности с природным объектом, проявляет устойчивый интерес к нему, проявляет инициативу, воспринимает дерево как субъект.

Средний уровень: представления детей об объекте природы неполные, интерес к нему ситуативен, а собственную инициативу проявляют редко, такая личность осваивает технологические навыки практического взаимодействия с природным объектом, если они представлены необычно, ярко. Не всегда понимают необходимость выполнения задания по параллелизму и идентификации природного объекта, при этом выделяя природный объект, присваивают ему имя. В целом дети проявляют эмоционально положительное отношение к природному объекту, но чаще были склонны к оказанию действенной помощи (полить, закопать корни), а не эмпатии (сопереживанию, постижению эмоционального состояния, сочувствию), которая проявлялась не в полной мере. В целом дети воспринимают дерево как субъект.

Низкий уровень: такая личность не стремится к контактам с природными объектами, не испытывает потребности в новых знаниях о мире природы, характеризуется прагматическим отношением к ней, то есть природа рассматривается как средство достижения своих целей, а растение (дерево сосна) – как объект. Из-за отсутствия необходимой заинтересованности не могут включаться в процесс субъектификации природных объектов, хотя предпосылки имеют, например, могут индивидуализировать природный объект, присваивают ему имя. Отношение к объекту природы (сосне), в основном эмоционально положительное («не рубить», «ухаживать»), но практически не высказывали эмоционально-чувственного отношения к дереву, нуждающемуся в «помощи», не воспринимает дерево как субъект, не заинтересованы в общении с ним.

На втором этапе экспериментальной работы мы подвергли проверке положение гипотезы о том, что процесс субъектификации природных объектов будет эффективным при условии организации работы по экологическим проектам с детьми старшего дошкольного возраста. Были созданы следующие педагогические условия:

- специальное обучение детей навыкам субъектификации, то есть способствование возникновению «субъектной установки» по отношению к природному объекту;
- апробирование детьми навыков субъектификации в процессе совместной деятельности и общения с природным объектом.

В работах Т. Брюниной и Т. Анцыперовой были использованы проекты «Наше дерево» и «Напиши письмо мартышке» Н. А. Рыжовой для детей старшего дошкольного возраста, разработаны технологии применения этих проектов в конкретных условиях детских садов №№ 245 и прогимназии № 2 Советского района г. Волгограда и показана высокая эффективность предложенных методов работы с детьми. Таким образом, были решены важные задачи: формирование у старших дошкольников системы представлений о природном объекте как субъекте; усвоение детьми механизмов субъектификации; воспитание позитивного непрагматического взаимодействия между ребенком и природным объектом, развитие эмоционально – чувственного отношения к природному объекту.

### Литература

1. Дерябо С. Д. Экологическая психология: диагностика экологического сознания. – М.: Моск. псих. – соц. ин-т, 2000. – 306 с.
2. Дерябо С. Д., Ясвин В. А. Экологическая педагогика и психология. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 480 с.
3. Зеззева В. А. Теория и методика экологического образования детей. – М.: ТЦ Сфера, 2009. – 288 с.
4. Макарова Л. М. Формирование экологического сознания у детей в условиях дошкольного образовательного учреждения: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Самара, 2003. – 26 с.
5. Николаева С. Н. Теория и методика экологического образования детей: Учеб. Пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 336 с.
6. Овчарова О. А., Черезова Л. Б. Создание условий для формирования основ экологического сознания у детей дошкольного возраста в детском саду / Год экологии в России: педагогика и психология в интересах устойчивого развития: сборник статей научно-практической конференции (4–5 декабря 2017, Москва) / Сост.: М. О. Мдивани, В. И. Панов, Ю. Г. Панюкова. – М.: Издательство «Перо», 2017. – С. 409–413. [Электронное издание].

7. Рыжова Н. А. Здравствуй, дерево! // Дошкольное воспитание.– 2002.– № 7.– с. 37–50.
8. Рыжова Н. А. Экологический проект «Здравствуй, дерево» // Дошкольное воспитание.– 2002.– № 3.– с. 38–48.
9. Рыжова Н. А. Экологическое образование в детском саду.– М.: Изд. Дом «Карапуз», 2001.– 432 с.
10. Рыжова Н. А.. Напиши письмо мартышке.– М.: «Тобол», 1996.– 72 с.
11. Цветкова И. В. Экология для начальной школы. Игры и проекты.– Ярославль: «Академия развития», 1997.– 192 с.
12. Черезова Л. Б., Шатская Е. В., Сенаторова М. М. Инновационный проект «Педагогическая поддержка становления основ экологического сознания у дошкольников в рамках реализации федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования» / Год экологии в России: педагогика и психология в интересах устойчивого развития: сборник статей научно-практической конференции (4–5 декабря 2017, Москва) / Сост.: М. О. Мдивани, В. И. Панов, Ю. Г. Панюкова.– М.: Издательство «Перо», 2017.– С. 490–494. [Электронное издание].
13. Черезова Л. Б., Шатская Е. В., Христофорова Н. В. К диагностике сформированности элементов экологического сознания у детей дошкольного возраста/ Год экологии в России: педагогика и психология в интересах устойчивого развития: сборник статей научно-практической конференции (4–5 декабря 2017, Москва) / Сост.: М. О. Мдивани, В. И. Панов, Ю. Г. Панюкова.– М.: Издательство «Перо», 2017.– С. 485–490. [Электронное издание].
14. Черезова Л. Б. Обновление содержания образования в высшей школе // Начальная школа плюс До и После.– 2003.– № 9.– С. 30–35.
15. Черезова Л. Б. Педагогические и психологические методы в экологическом образовании дошкольников // Современные проблемы экологического образования: сб. мат. научно-практ. конф, Волгоград, 3–4 февраля 2009 г. / ред.– сост. Л. Б. Черезова.– Волгоград: Изд-во ВГАПК РО, 2010.– С. 19–24.
16. Черезова Л. Б. Проблемы дошкольного экологического образования с точки зрения психологии / 6-я российская конференция по экологической психологии. Тезисы. (Москва, 25–26 октября 2012 г.) / Научн. ред. М. О. Мдивани. М.: ФГНУ «Психологический институт» РАО, 2012.– С. 428–430.
17. Черезова Л. Б. Проблемы дошкольного экологического образования с точки зрения психологии // Психолог в детском саду.– 2012.– № 4.– С. 117–122.

18. Ясвин В. А. Психология отношения к природе. – М.: Смысл, 2000. – 456 с.

### Сведения об авторах:

*Черезова Лидия Борисовна*, кандидат биологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики дошкольного образования Волгоградского социально-педагогического университета (ФГБОУ ВО «ВГСПУ»), Волгоград, Россия, [allokom2011@mail.ru](mailto:allokom2011@mail.ru)

### СУБЪЕКТ-СРЕДОВЫЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СИСТЕМЕ «ИНДИВИД – СОЦИАЛЬНАЯ СРЕДА»

*Лидская Э. В., Москва, Россия*

**Аннотация.** В статье изложены примеры использования экопсихологической типологии субъект-средовых взаимодействий применительно к разным социальным ситуациям: коммуникативное развитие детей в раннем возрасте, профессиональное общение в диаде «нотариус – клиент» и выявление условий сплоченности малой группы. Полученные данные подтверждают, что указанная типология взаимодействий может использоваться в качестве теоретического инструмента при изучении взаимодействий не только в системе «индивид – социальная среда», но и в разных ситуациях межличностного и группового взаимодействия в социальной среде.

**Ключевые слова:** субъект-средовые взаимодействия, система «индивид – социальная среда», коммуникативное развитие, дети, ранний возраст, профессиональное общение, диада «нотариус – клиент», малая группа, сплоченность, условия.

### SUBJECT-ENVIRONMENT INTERACTIONS IN THE SYSTEM «SUBJECT – SOCIAL ENVIRONMENT»

*Lidskaya E. V., Moscow, Russia*

**Abstract.** The article contains examples of the use of the ecopsychological typology of subject-environment interactions in various social situations: the communicative development of children at an early age, professional communication in the notary-client dyad and the identification of the conditions for the cohesion of a small group. The obtained data confirm that this type of interaction can be used as a theoretical tool for studying interactions not only in the «subject – social environment» system, but also

in different situations of interpersonal and group interaction in the social environment.

**Keywords:** subject-environment interactions, the system «subject – social environment», communicative development, children, early age, professional communication, dyad «notary-client», small group, cohesion, conditions.

Данная статья посвящена обобщению эмпирических данных с целью показать возможность использования экопсихологической типологии субъект-средовых взаимодействий для изучения межличностного и группового взаимодействия в разных ситуациях социальной среды.

Согласно экопсихологическому подходу к развитию психики [12], под социальной средой понимается совокупность различных свойств и отношений, которая может оказывать влияние и/или создавать условия, обеспечивающих (или затрудняющих) удовлетворение потребности человека в общении и совместных действиях с другими людьми, т.е. потребность в социальных (коммуникативных) контактах с другими субъектами социального окружения.

Экопсихологическая типология субъект-средовых взаимодействий между компонентами системы «человек – окружающая среда (природная, социальная)» включает шесть базовых типов взаимодействий: объект-объектный, субъект-объектный, объект-субъектный, субъект-обособленный, субъект порождающий и субъект-совместный. Эта типология была разработана при изучении взаимодействий с природной средой [11]. Но затем она стала использоваться при изучении взаимодействий индивида не только с природной, но и с социальной средой разного вида: образовательной, профессиональной, информационной и т.п. [14 и др.].

В данной статье субъект-средовые взаимодействия будут рассматриваться в трех ситуациях: как условие психического развития детей раннего возраста, как теоретическая предпосылка для анализа профессионального общения в диаде «нотариус – клиент» и для выявления условий, характеризующих сплоченность группы в профессиональной среде.

### *Субъект-средовые взаимодействия как условие развития детей раннего возраста*

Как известно, общее психическое развитие детей раннего возраста (1–3 лет) происходит посредством овладения ими различных способов предметной деятельности и потому самым существенным образом за-

висит 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.

Задача исследования заключалась в теоретическом анализе литературных данных с целью получить ответ на следующие вопросы [4]:

- можно ли говорить о наличии коммуникативных взаимодействий детей раннего возраста (1–3 года) с окружающей их социальной средой, т. е. имеет ли место структурирование ребенком социальной среды или же все ее субъекты (взрослые и дети) для него равнозначны?
- 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?

Проведенный анализ литературных данных об эмпирических особенностях социального развития детей раннего возраста, представленных в работах Л. Н. Галигузовой [1], М. С. Кирюшкиной [3], М. И. Лисиной [6], Е. О. Смирновой [13] и др., подтвердил высказанные гипотезы и позволил сделать следующие выводы:

1. 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;
2. дети раннего возраста по-разному относятся к окружающим их взрослым и детям, представляющим их социальную среду, и, соответственно, по-другому выстраивают свое поведение с каждым из них.

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 с взрослым носит динамический характер, когда один тип взаимодействия сменяется другим типом. 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);

Взаимодействия ребенка со сверстниками в раннем возрасте имеют сложный характер. Эти отношения часто характеризуются отсутствием чувствительности к присутствию другого ребенка (сверстника) и особенностям его поведения. Так, более трети детей не обращают внимание на сверстников, как будто их нет рядом, что соответствует объект-объектному типу взаимодействия. Другие дети демонстрируют отношение к сверстнику как вещи: они дергают их за волосы, 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 вызвать у ребенка потребность во взаимодействии со сверстником, необходимо наладить их взаимодействие друг с другом. В данном случае необходима помощь взрослого для организации совместных действий ребенка со сверстником, что требует реализации

субъект-совместного или субъект-порождающего типов взаимодействия между ними.

В результате проведенного исследования было установлено, что отношение детей раннего возраста к социальной среде определяется личностной значимостью, которую имеют для данного ребенка окружающие его взрослые, другие дети и игрушки. В зависимости от указанной значимости субъект-средовые взаимодействия ребенка могут иметь разные типы. Причем по мере развития ребенка типы такого взаимодействия будут меняться 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.

Таким образом получено подтверждение того, что экопсихологическая типология субъект-средовых взаимодействий вполне может быть использована для анализа коммуникативного развития детей раннего возраста.

*Субъект-средовые взаимодействия как теоретическая  
предпосылка для анализа профессионального общения в диаде  
«нотариус – клиент»*

Применительно к ситуациям общения нотариуса с клиентом типы экопсихологического взаимодействия выглядят следующим образом [5]:

- *объект-объектный тип*, когда взаимодействие в системе «нотариус – клиент» имеет сугубо абстрактный и формальный характер и характеризуется пассивной позицией каждого из участников этого взаимодействия, и в этом смысле объектностью, с обеих сторон;
- *объект-субъектный* тип взаимодействия, когда нотариус занимает пассивную позицию при обсуждении дела клиента и по сути подчиняется тем требованиям, которые предъявляет к нему клиент;
- *субъект-объектный*, когда, напротив, нотариус активно воздействует на клиента, который занимает позицию объекта, пассивно принимающего воздействие со стороны нотариуса;
- *субъект-обособленный*, 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». Поэтому собственно взаимодействия между ними не получается;

- *субъект-совместный*, когда взаимодействие между нотариусом и клиентом имеет характер конструктивного диалога и в этом смысле совместного действия. Взаимодействие носит характер «встречи и диалога с Другим», подчиненных совместно достижению какой-либо цели, выполнению общей задачи и т. д. Субъектное воздействие одного субъекта на другого в системе «нотариус – клиент» строится здесь, учитывая субъектные особенности этого другого субъекта (ценности, установки, способы действия и т. п.). Однако подобное учитывание интересов другого не предполагает и не требует изменения своей собственности субъектности;
- *субъект-порождающий*, когда взаимодействие в системе «нотариус – клиент» имеет совместно-распределенный характер, в ходе которого происходит взаимное изменение исходной позиции каждого из участников диалога, подчиненное нахождению приемлемого для обеих сторон решения нотариального вопроса. 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.

Гипотеза исследования заключалась в предположении, что наиболее часто используемыми типами взаимодействия в профессиональном общении нотариуса с клиентами будут выступать субъект-совместные и субъект-порождающие типы взаимодействия.

В качестве основного метода был применен метод интервью по типу профессиональных казусов, «критических инцидентов» [5]. Респондентами служили частнопрактикующие нотариусы в количестве 15 человек. Материалом для анализа послужили выделенные из интервью 120 описаний проблем (инцидентов), каждое из которых было подвергнуто контент-анализу с целью определить, какой из базовых или смешанных типов субъект-средовых взаимодействий они выражают. Смешанные типы взаимодействия появляются в случаях, когда клиент

в ходе общения меняет свою субъектную позицию. Например, от субъект-обособленной (провокация невозможности конструктивного взаимодействия) до субъект-объектной (принятие на себя «объектной» роли как обманутой нотариусом жертвы).

В итоге было установлено, что в профессиональном общении с клиентом (в системе взаимодействия «нотариус – клиент») наиболее часто используется субъект-объектный тип взаимодействия (29%), на 2-м и 3-м местах находятся объект-субъектный и субъект-совместный типы взаимодействия. Последние места занимают смешанные типы взаимодействия (2%). Важно отметить, что субъект-обособленный тип взаимодействия занимает 4-е место (11%), что возможно служит одним из факторов, обуславливающих стрессогенность профессиональной среды нотариальной деятельности. К таким же факторам относится и «неопределенность» типа взаимодействия, так как тоже затрудняет установление профессионального взаимодействия с клиентом.

*Субъект-совместный тип взаимодействия как предпосылка для изучения темпоральных, ресурсных и социальных условий сплоченности группы*

Во второй половине прошлого столетия активное внимание психологов стала привлекать тематика малых групп, их динамики и условий их формирования [2; 10; 16 и др.]. Литературные данные позволяют сделать предположение, что успешность формирования малой группы, как и успешность совместной деятельности ее членов, во многом зависит от их личностных свойств и от условий, необходимых для возникновения субъект-совместного взаимодействия. Взаимодействие субъектов в этом случае строятся таким образом, что каждый из них относится к другим как полноценным партнерам, обладающим необходимыми субъектными качествами для группового взаимодействия, подчиненного совместному достижению поставленной цели. В подобных случаях складывается устойчивая, хотя и в ограниченном промежутке времени, группа с распределением субъективных ролей и не требующая взаимного изменения субъектных качеств каждого из партнёров. Такая малая группа может рассматриваться как совокупный субъект (полисубъект) совместного действия, которая распадается после завершения этого действия [9; 12].

От каких темпоральных, ресурсных и социальных условий зависит образование малой группы, основанной на порождении субъект-со-

вместных взаимодействий в профессиональной среде? Чтобы получить ответ на этот вопрос, нами были использованы «Пятифакторный опросник личности» [15], и специально разработанный опросник «Индекс субъектного единства» [8], который позволяет вычислить индивидуальный «Общий индекс субъектного единства» и пять входящих в него факторов, характерных для успешной совместной работы в группе: «Прилив энергии», «Удовлетворенность от деятельности», «Симпатия к партнерам», «Отказ от собственных амбиций», «Уверенность в успехе деятельности» [9].

В результате данного исследования было установлено, что наиболее благоприятными условиями для возникновения субъект-совместного взаимодействия в профессиональной среде выступают следующие условия: «степень знакомства участников», «квалификация участников», «временные ограничения», «значимость задачи». При этом было показано, что более способными к успешному субъект-совместному взаимодействию являются люди, характеризующиеся уверенностью в своих силах, эмоциональной зрелостью, пониманием других людей, чувством ответственности за общее дело [там же].

### *Заключение*

В статье изложены примеры использования экопсихологической типологии субъект-средовых взаимодействий применительно к разным социальным ситуациям: коммуникативное развитие детей в раннем возрасте, профессиональное общение в диаде «нотариус – клиент» и выявление условий сплоченности малой группы. Полученные данные подтверждают, что указанная типология взаимодействий может использоваться в качестве теоретического инструмента при изучении взаимодействий не только в системе «индивид – социальная среда», но и в разных ситуациях межличностного и группового взаимодействия в социальной среде.

### **Литература**

1. Галигузова Л. Н. Формирование потребности в общении со сверстником у детей дошкольного возраста. Канд. дисс. М., 1983.
2. Донцов А. И. Психология коллектива: (Методологические проблемы исследования). М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.
3. Кирюшкина М. С. Социальное развитие ребенка раннего возраста // Теоретическая и экспериментальная психология. 2009, т. 2, № 2. С. 5–11.

4. Лидская Э. В. Экопсихологические условия образования малой группы во взаимодействиях детей раннего возраста // Малая группа как объект и субъект психологического влияния: материалы Всерос. Науч. конф. (с международным участием). Курск, 21–22 октября 2011 г. Ч. 2 / под общ. ред. А. С. Чернышева; Курск. гос. ун-т. Курск, 2011. С. 62–71.
5. Лидская Э. В., Мдивани М. О., Носкова О. Г. 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. ISBN978-5-91070-046-2.
6. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. М.: Педагогика, 1986.
7. Ломов Б. Ф. Совместная (групповая) деятельность людей, формирование трудовых коллективов и психологические аспекты управления ими / Правовые и социально-психологические аспекты управления. Под ред. В. Г. Шорина. М.: Знание, 1972. С. 211–240.
8. Мдивани М. О. Индекс субъектного единства: к разработке методики / 7-я Российская конференция по экологической психологии. Тезисы. Под ред. М. О. Мдивани. – М.: Психологический институт РАО.; СПб.: Нестор-История, 2015. С. 322–324.
9. Мдивани М. О., Лидская Э. В., Александрова Е. С. Субъект-совместные взаимодействия: условия возникновения // Теоретическая и экспериментальная психология. 2016. Т. 9. № 1. С. 36–42. – (электронный ресурс: [http://www.tepjournal.ru/images/pdf/2016/01/MP29\\_2016.pdf](http://www.tepjournal.ru/images/pdf/2016/01/MP29_2016.pdf)).
10. Обозов Н. Н.. Межличностные отношения. Ленинградский гос. ун-т им. А. А. Жданова. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1979.
11. Панов В. И. Экологическая психология: опыт построения методологии. М.: Наука, 2004. Панов В. И. Экопсихологические взаимодействия: виды и типология // Социальная психология и общество. 2013. № 3. С. 13–27.
12. Смирнова Е. О. Детская психология. М.: Владос, 2003.
13. Субъект-средовые взаимодействия: экопсихологический подход к развитию психики (Коллективная монография) / под. ред. М. О. Мдивани. – М.: Издательство «Перо», 2017. [Электронное издание]. ISBN978-5-907016-21-7.
14. Хромов А. Б. Пятифакторный опросник личности: Учебно-методическое пособие. – Курган: Изд-во Курганского гос. университета, 2000.

15. Уманский Л. И. Психология организаторской деятельности школьников. – М.: Просвещение, 1980.

### Сведения об авторах

*Лидская Элеонора Викторовна*, младший научный сотрудник Лаборатории экопсихологии развития ФГБНУ «Психологический институт РАО», Москва, Россия, [elidskaya@gmail.com](mailto:elidskaya@gmail.com)

### СУБЪЕКТ-СРЕДОВЫЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ИНДИВИДА И ГРУППЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СРЕДЕ

*Александрова Е. С., Москва, Россия*

**Аннотация.** Данная статья представляет собой анализ субъект-средовых взаимодействий индивида и группы в профессиональной среде. Особое внимание уделено проблемам эффективности совместной деятельности для решения профессиональных задач, а также личностным качествам индивида, влияющих на субъектно-совместное взаимодействие.

**Ключевые слова:** субъект-средовые взаимодействия, индивид, группа, профессиональная среда, личностные качества.

### SUBJECT- ENVIRONMENT INTERACTIONS OF INDIVIDUAL AND GROUP IN THE PROFESSIONAL ENVIRONMENT

*Alexandrova E. S., Moscow, Russia*

**Abstract.** This article is an analysis of the subject-environment interactions of the individual and the group in a professional environment. Particular attention is paid to the problems of the effectiveness of joint activities for solving professional problems, as well as personal qualities of the individual, affecting the subject-joint interaction.

**Keywords:** subject-environment interactions, individual, group, professional environment, ecopsychology, subject, personal qualities.

В настоящее время социально-экономические перемены как в нашей стране, так и за рубежом оказывают все большее влияние на коллективный характер человеческой деятельности. Растущее количество малых групп (в профессиональной, информационной, образовательной и других видах сред) влияет не только на людей, состоящих в них, но и на общество в целом. Как отмечает К. М. Гайдар, подобный тип взаимодействия между людьми и различными видами сред может быть

признан адекватным «вызовам времени», поскольку дает возможность противостоять и адаптироваться к всевозможным катаклизмам, катастрофам, кризисам и изменениям [2].

В связи с этим вопрос об эффективности совместной деятельности стоит как никогда остро, особенно в рамках трудовых коллективов, что оказывает непосредственное влияние на расширение сфер профессиональной деятельности.

На данный момент для высокоэффективного специалиста, на наш взгляд, характерны высокоразвитые познавательные и социальные навыки, которые совершенствуются в результате группового взаимодействия в профессиональной среде. Эффективность индивидуальной и групповой работы зависит от высокой субъектности, которая выражается в активном поведении, с целью достижения определенного результата совместной деятельности, а также повышения уровня собственного профессионализма.

Так, одной из отличительных черт современных компаний является переход к «соучаствующему» руководству, которое позволяет вовлекать сотрудников всех уровней организации в решение глобальных проблем. Такой стиль руководства приводит к повышению производительности труда и его эффективности, а также способствует повышению уровня удовлетворенности трудом [10]. Подобные организации часто функционируют в матричной структуре, где сотрудникам приходится использовать свои навыки и опыт как в горизонтальном, так и вертикальном направлениях. Так, специалист может, с одной стороны, контролировать группу подчиненных и, с другой, входить в состав группы аналогичных специалистов, но из разных подразделений. От такого сотрудника будут требовать высокую индивидуальную эффективность в качестве руководителя и одновременно он должен быть способен работать в группе, участвовать в групповой дискуссии, принимать коллективные решения [10].

Эффективность группового принятия решений, на первый взгляд, несет в себе ряд преимуществ перед индивидуальным. Во-первых, специалисты, собранные вместе, обладают большим объемом необходимых знаний и опыта, что способствует рассмотрению вопроса с различных сторон и гарантирует многообразие эффективных решений [10].

Во-вторых, психологические исследования показали, что степень доверия выше у тех решений, в принятии которых люди принимали непосредственное участие. Групповая дискуссия дает возможность участникам проявить собственную индивидуальность, высказать собственную

точку зрения и внести свой вклад в принятие общего решения. Как следствие, подобное решение, вынесенное группой, воспринимается нами как собственное [3]. Примером могут послужить эксперименты К. Левина, в которых американские домохозяйки начинали чаще готовить блюда из непопулярных мясных продуктов после обсуждения способов приготовления друг с другом, чем после прослушивания лекции [1].

Вместе с тем принятие групповых решений несет в себе ряд недостатков. В первую очередь можно отметить, что групповое решение принимается дольше, чем индивидуальное. К тому же при обсуждении возникают психологические трудности, которые могут существенно повлиять на исход групповой дискуссии. Иногда во время совместного обсуждения позицию лидера занимает один человек, а другие уступают ему чтобы избежать конфликта или чтобы ускорить процесс принятия решения. Порой на ход группой дискуссии может повлиять присутствие вышестоящего руководителя – некоторые участники могут избегать высказывать свое мнение, особенно, если оно не совпадает с мнением руководителя [3, 10].

Важно ответить, что реализация группового решения, в отличие от индивидуального, носит неопределенный характер ответственности. Если решение выработано коллективно, то необходимо назначить ответственного за его реализацию. В противном случае при принятии решения группа может занять более рисковую позицию или, наоборот, более сдержанную [10].

В своих работах А. Л. Журавлев и А. С. Чернышев выделяют такое понятие, как «коллективный субъект деятельности», которое внесло существенный вклад в понимание процессов, лежащих в основе совместной деятельности групп и индивидуального вклада каждого участника [4, 12]. Также авторы рассматривают важную проблему развития субъектности индивида в группе, где каждый является и автономным и зависимым участником коллектива одновременно. Наиболее оптимальным вариантом решения данной проблемы является взаимное влияние индивида и группы, где субъектность индивида сливается с субъектностью группы, дополняя и влияя друг на друга.

В качестве факторов, оказывающих влияние на эффективность совместной деятельности, чаще всего выделяют: внегрупповые (физические и социальные), внутригрупповые (нормы, разнородность-однородность членов группы, межличностные отношения, социально-психологический климат и т.д.) и личностные (индивидуально-психологи-

ческие особенности членов группы). При этом эффективность совместной групповой деятельности оценивается по таким показателям, как: «сверхнормативная активность», удовлетворенность трудом в группе, социальная фасилитация, социальная ингибция [1, 3].

Также одним из ключевых факторов эффективной групповой деятельности является удовлетворенность членов группы самой деятельностью. Однако эта сторона эффективности носит довольно противоречивый характер. В ряде исследований были получены данные, что в некоторых случаях такого рода удовлетворенность повышала эффективность деятельности группы, в других случаях – нет. Объясняется это противоречие тем, что эффективность связывается с таким показателем, как совместная деятельность группы, а удовлетворенность – преимущественно с системой межличностных отношений [1].

Такой фактор, как удовлетворенность, широко изучается в рамках направления, которое называется «Позитивная психология». Данное направление рассматривает позитивные состояния личности на протяжении всей жизни, а также ее взаимодействия со средой.

В профессиональной деятельности позитивные эмоции чаще всего возникают в результате ощущения собственной компетентности, осознания значимости и важности выполняемой работы, профессиональных достижений, включенности в процесс деятельности. Удовлетворенность работой – показатель, отражающий степень соответствия деятельности работника «оптимальному переживанию» [14], т.е. соотношение требований работы и способностей работника. Для достижения «оптимального переживания», или «состояния потока», необходимы следующие условия: постановка ясных целей, возможность немедленно получить обратную связь, полностью погрузиться в деятельность, уделять внимание происходящему вокруг, научиться радоваться сиюминутным переживаниям [13, 15].

Опираясь на анализ литературных источников, мы полагаем, что несмотря на то, что групповые формы взаимодействия носят ключевую роль для эффективного решения профессиональных задач, первоочередную роль играют именно личностные качества субъекта, влияющие на взаимодействия и эффективность совместной деятельности в профессиональной среде.

Далее мы рассматриваем данную проблему в рамках субъект-средового подхода, в котором основой являются отношения «индивид – окружающая среда» и взаимодействие между компонентами этих от-

ношений [7, 8, 9]. В. И. Панов выделяет шесть базовых типов взаимодействий: объект-объектный, субъект-объектный, объект-субъектный, субъект-обособленный, субъект-порождающий и субъект-совместный.

Опираясь на данные, полученные в исследовании экопсихологических взаимодействий нотариусов и клиентов, вслед за авторами, мы выделяем субъект-совместный тип взаимодействия (один из подтипов субъект-субъектного взаимодействия) как наиболее продуктивный, который подразумевает партнерские отношения, носит характер конструктивного диалога, основан на принципах солидарности, взаимной ответственности и доверия [5]. И именно профессиональная среда является той средой, где часто встречается субъект-совместное взаимодействие и от успеха этого взаимодействия зависит эффективность выполнения поставленных задач.

Мы считаем, что индивидуальные особенности влияют на уровень субъектности индивида и вносят существенный вклад в решение групповых задач. Изучение индивидуальных способностей к включению в субъект-совместные взаимодействия позволит расширить понимание субъект-средовых взаимодействий в профессиональной среде.

Таким образом, гипотезой данного исследования выступают предположение, что личностные качества индивида влияют на способность к включению в субъект-совместные взаимодействия.

Для проверки выдвинутой гипотезы были выбраны следующие методики: «Пятифакторный опросник личности» и «Индекс субъектного единства» [6, 11].

Индекс субъектного единства» представляет собой опросник, состоящий из 10-ти противоположных по значению высказываний, фиксирующий субъективную феноменологию субъект-субъектных взаимодействий при решении групповой задачи. Опросник позволяет вычислить индивидуальный «Общий индекс субъектного единства» и пять входящих в него факторов, характерных для успешной совместной работы в группе: «Прилив энергии», «Удовлетворенность от деятельности», «Симпатия к партнерам», «Отказ от собственных амбиций», «Уверенность в успехе деятельности»

Пятифакторный опросник личности представляет собой текстовый набор из 75-и противоположных по значению стимульных высказываний, характеризующих поведение человека в типичных жизненных ситуациях, в которых наиболее ярко проявляются его личностные черты. Всего в опроснике 150 фраз, оценки которых группируются

в 5-ть обобщенных факторов: «Экстраверсия – Интроверсия», «Привязанность – Отделенность», «Контролирование – Естественность», «Эмоциональность – Эмоциональная Сдержанность», «Игривость – Практичность»

В исследовании приняло участие 240 человек разного пола, возраста, образования.

Для проверки гипотезы анализировались корреляционные связи при помощи критерия Спирмана.

Значимые корреляции с личностными особенностями были обнаружены для двух факторов «Индекса субъектного единства», а именно: «Отказ от собственных амбиций», «Уверенность в успехе деятельности».

«Отказ от собственных амбиций» положительно коррелирует ( $p < 0,001$ ) с личностным фактором «Привязанность – Отделенность». Таким образом, способность ставить интересы группы выше собственных, работа на общий результат – развита у людей с проявленным фактором «привязанность». Такие люди хорошо понимают других, испытывают потребность быть рядом с другими, чувствуют личную ответственность за их благополучие, терпимо относятся к недостаткам, всячески поддерживают коллективные мероприятия и чувствуют ответственность за общее дело. Взаимодействуя с другими, они стараются избегать разногласий, не любят конкуренцию, предпочитают сотрудничать с людьми, а не соперничать.

Также фактор «Отказ от собственных амбиций» отрицательно коррелирует ( $p < 0,005$ ) с личностным фактором «Эмоциональность – Эмоциональная Сдержанность». Т.е. люди уверенные в своих силах, эмоционально зрелые, спокойные, не поддающиеся случайным колебаниям настроения, не скрывающие от себя собственных недостатков, сохраняющие хладнокровие и спокойствие в самых неблагоприятных ситуациях готовы отказаться от собственных амбиций и внести свой вклад в общее дело, так как их внутренняя эмоциональная устойчивость не требует внешнего подкрепления.

Фактор Субъектного единства «Уверенность в успехе деятельности» положительно коррелирует ( $p < 0,001$ ) с личностным фактором «Контролирование – Естественность». Людей данного типа отличаю такие черты личности, как добросовестность, ответственность, обязательность, точность и аккуратность в делах. Такие люди любят порядок и комфорт, они настойчивы в деятельности и обычно достигают в ней высоких результатов. Высокая добросовестность и сознательность обычно

сочетаются с хорошим самоконтролем, со стремлением к утверждению общечеловеческих ценностей, иногда в ущерб личным. Такие люди уверены в себе, отвечают за свои поступки, умеют ладить с другими, что и приводит к уверенности в успехе совместной деятельности.

Помимо этого, «Уверенность в успехе деятельности» отрицательно коррелирует ( $p < 0,001$ ) с личностным фактором «Эмоциональность – Эмоциональная Сдержанность». Как мы отметили выше, такие люди уверены в своих силах, эмоционально зрелы, сохраняют хладнокровие и спокойствие в сложных ситуациях, не паникуют, не суетятся, уверены в себе и в общем успехе.

Полученные нами результаты подтверждают гипотезу исследования о том, что личностные качества индивида влияют на способность к включению субъект-совместные взаимодействия, а также влияют на эффективное взаимодействие и решение групповых задач в профессиональной среде. Люди, уверенные в своих силах, эмоционально зрелые, понимающие других людей, поддерживающие коллективные мероприятия, чувствующие ответственность за общее дело более способны к успешному совместному взаимодействию.

### Литература

1. Андреева Г. М. Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 2007. – 363 с.
2. Гайдар К. М. Субъектный подход к психологии малых групп: история и современное состояние. – Воронеж: Изд-во Воронежского университета, 2006. – 160 с.
3. Гулевич О. А., Сариева И. Р. Социальная психология: учебник и практикум для академического бакалавриата. – М.: Изд-во Юрайт, 2015. – 452 с.
4. Журавлев, А. Л. Коллективный субъект: основные признаки, уровни и психологические типы // Психологический журнал. – 2009. – Т. 30. – № 5. – с. 72–80.
5. Лидская Э. В., Мдивани М. О., Носкова О. Г. Метод интервью в экопсихологическом исследовании профессий (на примере труда нотариусов). Сборник Материалов 5-й Российской конференции по экологической психологии / Под ред. В. И. Панова. – М.: Психологический институт РАО, 2009. – с. 255–276.
6. Мдивани М. О. Индекс субъектного единства: к разработке методики. Материалы 7-й Российской Конференции по экологической

- психологии /Под ред. М. О. Мдивани.– Психологический институт РАО.– М.; СПб.: Нестор-История, 2015.– с. 322–324.
7. Панов В. И. От экологической психологии к субъект-средовым взаимодействиям. Материалы всероссийской научной конференции с международным участием «Человек и общество в контексте современности» (Философские чтения памяти профессора П. К. Гречко). Т. II. М.: РУДН, 2017.– с. 457–464.
  8. Панов В. И. Экопсихологические взаимодействия: виды и типология // Социальная психология и общество. 2013.– № 3.– 13–27 с.
  9. Панов В. И. Экопсихология: Парадигмальный поиск.– М.; СПб.: Психологический институт РАО; Нестор-История, 2014.– 304 с.
  10. Панфилова А. П. Мозговые штурмы в коллективном принятии решений: Учебное пособие.– СПб: ИВЭСЭП, «Знание», 2005.– 317с.
  11. Хромов А. Б. Пятифакторный опросник личности: Учебно-методическое пособие. Курган: Изд-во Курганского гос. университета, 2000.– 23 с.
  12. Чернышев А. С. Социально-психологические условия становления субъектности малых групп: теоретико-экспериментальный подход к исследованию // Психологический журнал.– 2012.– Т. 33.– № 2.– с. 35–44
  13. Чиксентмихайи М. Поток: Психология оптимального переживания.– М.: Альпина Нон-фикшн, 2013.– 464 с.
  14. Csikszentmihalyi, M. (2004). Good business: Leadership, flow, and the making of meaning. New York: Penguin.
  15. Nakamura, J. & Csikszentmihalyi M. (2005). The Concept of Flow. In Snyder, C.R. & Lopez, S. (Eds.). Handbook of Positive Psychology, (pp.89–105). Oxford University press, New York.

### **Сведения об авторе:**

*Александрова Елена Сергеевна*, старший научный сотрудник, Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Психологический институт Российской академии образования», Москва, Россия, sedova.el@gmail.com

## СТАНОВЛЕНИЕ СУБЪЕКТА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

**Плаксина И. В., Владимир, Россия**

**Аннотация.** Содержание статьи описывает результаты пилотажного исследования, направленного на установление степени сформированности субъектности учащихся разных возрастов. В статье представлены результаты, полученные с помощью экспериментальной методики, позволяющей оценить уровни сформированности субъектных качеств в соответствии с этапами экопсихологической модели. Полученные результаты обосновывают применение онтологической экопсихологической модели поэтапного становления субъекта учебной деятельности.

**Ключевые слова:** субъект, субъектность, учебная деятельность, универсальные учебные действия, стадии становление субъектности, экопсихологическая модель

## THE FORMATION OF THE SUBJECT OF EDUCATIONAL ACTIVITIES IN MODERN EDUCATIONAL PRACTICE

**Plaksina I. V., Vladimir City, Russia**

**Abstract.** Content of the article describes results of pilot survey, aimed to define degree of formation of learners' subjectness in different ages. Article represents results obtained by means of experimental method allowing evaluation of subject qualities formation level in correspondence to stages of ecopsychological model. Obtained results substantiate usage of ontological ecopsychological model for step-by-step formation of the learning activity subject.

**Keywords:** subject, subjectness, learning activity, universal learning actions, stages of subjectness formation, ecopsychological model

В современной образовательной практике уже почти десятилетие происходит смена парадигм обучения. Целью образования становится развитие такой ключевой компетентности, как умение учиться [1, с. 3], которое раскрывается в содержании универсальных учебных действий. Предметное содержание и предметные действия по конкретному учебному предмету должны превратиться из цели обучения в педагогическое средство развития способности учащихся быть субъектами учебной деятельности. Происходит ли это на самом деле?

Сама образовательная практика является серьезным препятствием в достижении концептуального единства в обозначении целей об-

разования и способов их достижения. Результаты ЕГЭ являются сегодня главным критерием оценки и знаний учащегося, и качества работы школы, что сохраняет доминирующие позиции знаниевой дидактической парадигмы обучения и неизбежно приводит нас к традиционному обучению, в котором во главе угла стоят предметные знания. Отметим, что содержание выпускных проверочных работ, предъявляемых школьникам всех возрастов, также ориентированы на проверку знаний по учебным предметам, а уровень сформированности универсальных учебных действий практически не изучается. Такая практика не позволяет целенаправленно развивать в процессе обучения те субъектные качества, которые лежат в основе предметных и метапредметных умений. Возникает необходимость разработки и апробации такого представления о субъектности, психологическая модель которой была бы построена исходя из логики развития психической активности индивида. Как утверждает В. И. Панов, в качестве исходных предпосылок для построения технологий современного обучения, должны использоваться психологические цели, направленные на создание условий развития способности быть субъектом учебной деятельности [7, 8, 9, 14]. Под образовательной технологией в данном случае Панов В. И. понимает «систему педагогических действий, которая обеспечивает желаемый эффект в обучении и развитии обучающихся и в основе которой лежит концептуальное единство цели и способа достижения результата в обучении и развитии учащихся» [9, с. 4], предполагающее, что цели, способы и соответствующие педагогические действия построены на общих концептуальных основаниях, определяющих тот или иной подход к осуществлению образовательной практики. В отличие от учебных знаний и навыков, субъектные качества нельзя передать, транслировать даже с помощью самых современных ИКТ. Они формируются в специально созданных психолого-педагогических условиях.

Такие условия могут быть созданы при организации учебной деятельности с опорой на экопсихологическую (онтологическую) модель поэтапного становления субъектности В. И. Панова [8]. Разработка экопсихологической модели становления обусловлена тщательным анализом педагогической деятельности с позиций субъект-субъектных отношений и вскрывает существенное проблемное поле: несформированность представлений педагогов о закономерностях, механизмах становления субъектности, степень сформированности субъектности самих педагогов, детерминирующей субъектность учащегося, степень владения субъект-порождающими педагогическими технологиями вза-

имодействия. В онтологической экопсихологической модели В. И. Пановым выделены семь этапов, прохождение которых не может быть строго линейным, но при этом логика развития сохраняется: субъект мотивации, субъект восприятия (Наблюдатель), субъект подражательного действия (Подмастерье), субъект произвольного выполнения действия-образца с опорой на внешний контроль (Ученик), субъект произвольного выполнения действия с опорой на внутренний контроль (Мастер), субъект внешнего контроля за выполнением действия-образца другими (Эксперт), субъект продуктивного творческого развития (Творец) [8, 9, 12, 13].

Ранее эмпирическая проверка модели осуществлялась на основе экспериментальной методики А. В. Капцова, позволяющей оценить уровни сформированности субъектных качеств в соответствии с этапами экопсихологической модели. Экспериментальную выборку составили учащиеся 11 класса общеобразовательной школы г. Владимира, студенты Владимирского педагогического института, обучающиеся по направлениям «Иностранные языки», «История» «Естественно-научное направление», студенты юридического института ФСИН РФ, преподаватели педагогического института и юридического института ФСИН РФ (совокупная выборка N=275, из них 94 мужчины). Возраст учащихся и студентов определен диапазоном 17–19 лет. Средний возраст педагогов составил 39,7 лет.

Анализ полученных результатов подтвердил предположение о том, что учебный контент является определяющим в формировании стадий субъектности. Например, в выборке студентов, обучающихся по направлению «Иностранные языки» наиболее выражена стадия «Подмастерье», на которой студенты копируют, заучивают, выполняют по образцу учебные задания. В выборке курсантов юридического института стадия «Мастер» обозначена самыми низкими значениями скорее всего потому, что процесс обучения в учебных заведениях этого направления жестко регламентирован извне правилами внутреннего распорядка. Этим же можно объяснить низкий уровень целеполагания в деятельности. В выборке педагогов наиболее выраженным оказался уровень субъектности на стадии «Эксперт», что свидетельствует о преобладающей функции контроля в учебном процессе.

Уточненный конструкт экспериментальной методики (Опросник оценки стадий становления субъектности учащегося В. И. Панова, А. В. Капцова, И. В. Плаксиной) позволил выполнить эмпирическую проверку модели на выборке учащихся общеобразовательной школы

№ 15 г. Владимира. Выборку составили учащиеся 5, 7, 8, 10, 11 классов (N=136 чел.). Экспериментальная методика, которая была использована на данном этапе исследования, представляла собой описание семи стандартных учебных ситуаций с шестью способами поведения в ней в соответствии со стадиями становления субъектности. В опросник был включен блок высказываний, отражающий характер учебной мотивации. Учащимся было предложено проранжировать способы поведения в зависимости от того, каким образом каждый из них предпочитает действовать. Наиболее вероятный способ получал 6 баллов, менее вероятный – 1 балл.

В таблице 1 представлены средние результаты, характеризующие уровни выраженности субъектности на каждом этапе экопсихологической модели в выборках разных возрастов.

Таблица 1.

**Уровень выраженности субъектности учащихся разных возрастов в соответствии с экопсихологической моделью**

Класс	Н	П	У	М	Э	Т
5	3,77	2,94	3,72	4,63	2,81	3,13
7	4,16	2,71	3,6	4,38	3,01	3,20
8	4,15	2,94	2,94	4,53	3,13	3,32
10	3,80	3,23	3,02	4,17	3,12	3,65
11	4,09	3,72	3,10	3,88	3,13	3,05

В таблице 2 представлены цифры, характеризующие долю учащихся, демонстрирующих высокий уровень сформированности субъектности (стадия «Творец») по отношению к конкретной учебной ситуации.

Таблица 2.

**Количество выборов способов поведения, соответствующих стадии «Творец»**

Виды учебной активности	5 класс	7 класс	8 класс	10 класс	11 класс
Выполнение задания учителя на уроке	0%	8%	20%	15%	0,9%

<b>Виды учебной активности</b>	<b>5 класс</b>	<b>7 класс</b>	<b>8 класс</b>	<b>10 класс</b>	<b>11 класс</b>
Выполнение домашнего задания	2%	4%	15%	6%	0,9%
Выполнение контрольной работы	8,8%	8%	15%	6%	1,8%
Подготовка к выступлению на уроке	2%	0%	0%	15%	1,8%
Решение сложной учебной задачи	8,8%	12%	35%	30%	0%
Действия в ситуации неуспеха	11%	12%	20%	24%	1,8%
Взаимодействие с одноклассниками	6,9%	12%	35%	24%	1,8%
Учебная мотивация (интересно учиться, узнавать новое)	22%	32%	30%	21%	0,9%

Представленные цифры демонстрируют общую тенденцию в закономерностях формирования субъектных качеств обучающихся, независимо от возраста. Мы предположили, что в выборке 5 классов наиболее выраженными будут три первых этапа становления субъектности с последующим смещением показателей, характеризующих высокую степень сформированности стадий «Мастер», «Эксперт», «Творец» к старшим классам. Однако наиболее рейтинговыми в выборках всех возрастов оказались выборы способов поведения, соответствующих стадии «Мастер»: самостоятельное выполнение задания в соответствии с требованиями, самостоятельное составление плана ответа, целенаправленное использование того, чему научился. При этом результат таких действий может иметь разный уровень успешности, так как диагностические мероприятия выявили низкий уровень развития стадий подражательного действия, ученичества и экспертной оценки, что может свидетельствовать о недостаточной сформированности исполнительской

и контрольной части учебной деятельности. Обучающийся, пропуская этап апробации, сразу переходит к планированию и произвольному выполнению действия с опорой на внутренний контроль. В данном случае мы можем констатировать нарушение психологических закономерностей поэтапного формирования умственных/учебных действий [3] и отсутствие учета возрастных психологических закономерностей в соотношении репродуктивных и продуктивных учебных действий [Л. С. Выготский, 2010; 2,4, С. Л. Рубинштейн, 1973 А.Н. Леонтьев, 1975; В. В. Давыдов, 1996], о чем свидетельствует отсутствие достоверных различий в показателях выборов, характеризующих каждую стадию. Анализируя представленные в таблицах цифры, можно сделать следующие выводы:

1. Доля учащихся с высоким уровнем сформированной субъектности (стадия «Творец») очень мала. Развитие субъектности как полноценной способности к саморазвитию и самосовершенствованию характерно только для 10–20% учащихся. Можно предположить, что основная часть учащихся не доходит в развитии субъектности до стадий «Творец», «Эксперт» и даже «Мастер», что подтверждают результаты, полученные на выборке 10–11 классов.

2. Выбор способов поведения, соответствующих ранним стадиям онтологической модели в 10–11 классах связан, по нашему мнению, с подготовкой к ЕГЭ, которая жестко привязана к знаниям по конкретному учебному предмету. Обращаем внимание, что в 11 классе наиболее выражена стадия наблюдателя, в рамках которой формируется образец выполнения учебных действий, а преобладающая мотивация выпускников соответствует стадии подмастерья (54% выборов – хочу получить аттестат, чтобы поступить в вуз). Полученные результаты подчеркивают негативное влияние существующей образовательной практики на становление субъектности учащегося: если к 8 классу хотя бы треть учащихся демонстрирует способности, соответствующие последним этапам модели, то к 11 классу они утрачиваются. Можно ли говорить о том, что УУД вообще были сформированы у какой-то части учеников?

3. Способы педагогической деятельности, скорее всего, таковы: независимо от возраста учеников, педагог демонстрирует/объясняет способ выполнения учебного задания, предлагая далее учащемуся действовать самостоятельно.

4. Характерные для стадии эксперта навыки рефлексивного анализа результатов, способствующие интериоризации и экстериоризации функции контроля, в том числе и за собственной деятельностью, сформированы в самой малой степени.

Таким образом, выполненное исследование подтверждает тезис В. И. Панова о том, что процессуально-психологическая сторона формирования субъектности обучающегося заменяется освоением предметного содержания. Ситуация усугубляется тем, что современные школьники и студенты активно образом используют современные ИКТ, в том числе и для самостоятельных форм обучения, в ходе которого формирование их как субъектов личностных познавательных, регулятивных, коммуникативных универсальных действий происходит стихийно или не происходит вовсе. Полученные результаты актуализируют необходимость ответа на вопрос: Как обучать? Какие методы обучения и развития должны использоваться для достижения поставленных образовательных целей?

М. К. Мамардашвили отмечал, что «потребность состояться и способность самоосуществляться», то есть быть субъектом деятельности и собственной жизни, являются базовыми свойствами человека, при этом раскрытие характера самоосуществления опирается соответствующие методологические подходы, приемы, методы, технологии, позволяющие каждому индивиду раскрыть свой потенциал субъектности[6]. Технологический аспект реализации экопсихологической онтологической модели становления субъекта учебной деятельности учитывает необходимость интеграции знаниевого контента и системы педагогических действий/воздействий в соответствии с психологическими закономерностями, характерными для каждого этапа модели. Это будет обеспечивать желаемый эффект в развитии способности быть субъектом учебной деятельности. И в школе и в вузе процедуры проектирования образовательного процесса и оценка его качества должны иметь как дидактическую, так и психологическую составляющие, которые будут обеспечивать целенаправленное развитие субъектных качеств, имеющих обобщенный характер, абстрагированный от конкретного предметного содержания учебной дисциплины и соответствующих предметных учебных действий. Проектирование образовательных технологий, позволяющих достичь желаемых результатов в формировании субъектности учащихся, становится актуальной задачей современной образовательной практики.

Статья подготовлена при поддержке РФФИ (проект № 17-06-00871а-ОГН).

## Литература

1. Асмолов А. Г. Проектирование универсальных учебных действий в старшей школе / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская, О. А. Карабанова, С. В. Молчанов, Н. Г. Салмина // Национальный психологический журнал, № 1 (5). 2011. С. 104–110.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М.: АСТ, 2010.
3. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие. М.: Издательство Московского университета, 1985.
4. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М.: Интор, 1996.
5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975.
6. Мамардашвили, М. К. Как я понимаю философию / М. К. Мамардашвили. М., 1990
7. Панов В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб.: ПИТЕР, 2007.
8. Панов В. И. Экопсихология: Парадигмальный поиск. М.; СПб.: Психологический институт РАО; Нестор-История, 2014.
9. Панов В. И. Психодидактические основания развивающих образовательных систем // Журнал научно-педагогической информации. 2011. № 4. [Электронный ресурс] – <http://www.paedagogia.ru/2011/65-4/220-panov> *Открытый доступ*.
10. Плаксина И. В. Интерактивные образовательные технологии: учебн. Пособие для академического бакалавриата / И. В. Плаксина. – 2-е изд., испр. и доп. М.: Издательство Юрайт, 2016.
11. Плаксина И. В. Поддерживающие отношения как характеристика субъектной позиции педагога // Материалы международной научно-практической конференции «Психология личностного и профессионального развития субъектов непрерывного образования». М.: Изд-во ПИ РАО, 2015. С. 236–239.
12. Плаксина И. В. Этапы развития субъектности учащихся разных возрастов // *Europeansocialsciencejournal*. 2015. № 7. С. 321–328
13. Плаксина И. В. Психодидактическое основание становления субъектности обучающегося // Личность профессионала: развитие, образование, здоровье: Сборник научных статей. Вып.2. Омск. Кельце. Пловдив. / Отв. ред. Е. С. Асмаковец. – Омск: БОУДПО «ИРО-ОО», 2017. С. 34–42.
14. Panov V. I., Plaksina I. V. Didactic and Psychodidactic Features of Forming Universal Learning / *Action Subject Advances in*

Social Science, Education and Humanities Research, volume 14 // 3rd International Conference on Arts, Design and Contemporary Education (ICADCE2017) – <http://www.atlantis-press.com/php/pub.php?publication=icadce>

### **Сведения об авторе:**

*Плаксина Ирина Васильевна*, к.пс. н., доцент кафедры педагогики Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, Владимир, Россия.

### ОСОБЕННОСТИ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ-ПРАКТИКАНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

**Ткачева М. С.**, *Saratov, Russia*

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности формирования субъектной позиции педагога у студентов-практикантов. Анализируются результаты использования авторских заданий по психологии на педагогическую практику, направленных на раскрытие субъектной позиции и формирование навыков самоанализа у студентов.

**Ключевые слова:** образовательный процесс, субъект, субъектная позиция, педагогическая практика, студент-практикант

### FEATURES OF STUDENTS ASSISTANTS' SUBJECT POSITION AT EDUCATIONAL PROCESS

**Tkacheva M. S.**, *Saratov, Russia*

**Abstract.** The paper is deal with features of formation of students assistants' subject position as a teacher. The author analyzes the results of using her own psychological tasks for teaching practice which are directed to show-up of students' subject position and formation of self-analysis skills.

**Keywords:** educational process, subject, subject position, teaching practice, student assistant

Субъект-субъектное взаимодействие в образовательном процессе характеризуется активностью позиции всех его участников. Традиционно в качестве участников и соответственно субъектов образовательного процесса выделяют обучающегося и педагога. При этом данный процесс реализуется в большинстве случаев в виде аудиторного занятия

(урока, лекции, семинара), в котором участвует более или менее стабильный по составу коллектив обучающихся (класс, группа, подгруппа). Как описывает этот процесс И. А. Зимняя, педагог, взаимодействуя с ученическим коллективом и организуя взаимодействие между обучающимися, управляет формированием данного коллектива как единого коллективного субъекта учебной деятельности. Кроме того, педагог вместе с коллективом или при индивидуальной работе с обучающимся в условиях общности целей взаимодействия образует единый совокупный субъект образовательного процесса [4]. В современной терминологии данную ситуацию наиболее полно характеризует понятие полисубъектного взаимодействия. Этот термин отражает особый уровень взаимодействия, на котором развивается процесс единого развития внутреннего содержания субъектов, находящихся между собой в субъект-субъектных отношениях, что приводит к рождению особой общности – полисубъекта. [8].

В настоящее время в большей степени поставлена и прорабатывается проблема формирования субъектной позиции обучающегося – школьника, студента [2; 3; 5]. Данное положение дел обусловлено имевшейся необходимостью противопоставить современные взгляды прежним представлениям о субъект-объектном характере взаимоотношений педагога и обучающегося. Субъектная позиция педагога остается чем-то само собой разумеющимся, но появляются и новые трактовки этой категории. В частности, В. И. Панов подчеркивает, что у обоих основных участников образовательного процесса должны формироваться способности быть субъектом своего развития как компонента системы «ученик – учитель» [6]

В настоящее время нас интересует вопрос перехода от субъектной позиции обучающегося к субъектной позиции педагога, который переживают студенты педагогических специальностей в процессе своей деятельности в период педагогической практики. Позиция студента-практиканта в данном случае выглядит двойственно: с одной стороны, он все еще пребывает в статусе обучающегося, его педагогическая деятельность направлена на получение практического опыта, т.е. на собственное развитие, являясь для него фактически еще одним видом деятельности учебной. С другой стороны, во взаимодействии со школьниками он занимает позицию педагога, требующую от него соответствующей способности организовывать их учебную деятельность и направлять образовательный процесс на их всестороннее развитие. На данном этапе профессионального развития студента субъектная позиция педагога у него только начинает формироваться [1; 7].

Разработанная нами система заданий по психологии на педагогическую практику для будущих учителей-предметников призвана в том числе отразить субъектную позицию студента-практиканта как педагога. Темы самостоятельных творческих работ по психологии, выполняемые практикантами, направлены на анализ их собственной деятельности. Изначально целью предложенных нами новых тем было повышение уровня самостоятельности их выполнения студентами, т.к. работы по прежним стандартным темам «Психолого-педагогическая характеристика личности ученика» и «Психолого-педагогическая характеристика класса» стало легко найти в Интернете, чем студенты начали широко пользоваться, не имея мотивации тратить силы на «второстепенные» задания.

Для задания по психологии на первую педагогическую практику нами была предложена тема «Мое психическое состояние на уроке». Данная проблема весьма актуальна для дебютирующих в роли учителя студентов, учитывая факт начала новой для них деятельности, что обычно сопровождается повышением эмоционального напряжения. В данном задании было необходимо назвать ситуации на уроке и другие обстоятельства, влияющие на эмоциональное состояние практиканта как положительно, так и отрицательно, указать используемые способы эмоциональной саморегуляции. Также было необходимо проанализировать подробно имевшие место во время практики ситуации на уроке, которые выражено повлияли на психическое состояние в негативную и позитивную стороны, сделав акцент на психологическом обосновании своих действий по разрешению ситуации. На раскрытие собственной субъектной позиции практиканта в этом задании направлены в основном пункты по использованию методов и приемов эмоциональной саморегуляции и анализу своих действий по разрешению сложных педагогических ситуаций.

Всего по этому заданию в течение нескольких лет нами было получено в общей сложности более двухсот отчетов студентов четырех специальностей: «Физика», «Русский язык и **Литература**», «Иностранный язык» и «Физическая культура». У подгрупп студентов разных специальностей наблюдаются схожие черты в содержании отчетов и определенные различия в форме подачи информации. Так, было выделено всего десять способов оптимизации своего психического состояния, повторявшиеся во всех четырех выборках лишь с небольшой разницей по частоте упоминания: 1) произвольное сосредоточение на теме

урока либо на приятных мыслях, что позволяет отвлечь внимание от раздражителей; 2) пошаговый расчет времени по плану-конспекту; 3) отступление от объяснения темы, разговор с учениками о чем-либо постороннем, шутки; 4) предложение ученикам новых заданий; 5) самоубеждение «Урок пройдет хорошо», «У меня все получится»; 6) перепроверка методических и учебных пособий, плана-конспекта урока; 7) замечания и продолжительные нотации в адрес учеников; 8) общение с товарищами перед уроком; 9) перепроверка экспериментального, мультимедийного и прочего оборудования; 10) репетиции уроков дома. Таким образом, преобладают всевозможные способы отвлечения от предмета негативных переживаний и действия, направленные на установление позитивных взаимоотношений и налаживание конструктивной совместной деятельности с учениками.

Анализ непредвиденных ситуаций, потребовавших экстренных активных действий практиканта, в основном касается также взаимодействия со школьниками. Возникавшие нарушения коммуникации вполне объяснимы: с высоким уровнем эмоционального напряжения самих практикантов сочеталась реакция школьников на нового молодого и неопытного педагога – либо повышенная заинтересованность и энтузиазм, либо желание «проверить на прочность». Судя по текстам отчетов, студенты в большинстве своем успешно справлялись с данными трудностями, но конкретные действия по разрешению сложных ситуаций описываются довольно скупо, буквально в нескольких словах. Глубокий психологический анализ картины происходившего встречается редко. Это может быть показателем недостаточной сформированности у начинающих педагогов рефлексивных способностей и навыков самоанализа педагогической деятельности.

Кроме того, отчеты по этой теме имеют специфику в связи с преподаваемой предметной областью. Первыми нам поступили отчеты студентов специальности «Физика». Они были довольно объемными и четко структурированы по заданным пунктам, какой-либо особой эмоциональности в текстах практически не наблюдалось, за исключением единичных случаев при описании экстренных ситуаций на уроках.

Отчеты студентов специальности «Русский язык и **Литература**» во многих случаях были выстроены не строго по пунктам, а в виде сплошного текста по типу эссе. Многие из них начинались с описания восторженных ожиданий от начала практики. В целом наблюдался более глубокий и развернутый, чем у предыдущей выборки, анализ эмо-

циональных переживаний авторов. Это в принципе было ожидаемо, поскольку студенты-филологи постоянно сталкиваются с описанием психических состояний и реакций персонажей литературных текстов, и для них не представляет особого труда самим развернуто изложить подобную информацию, даже несколько приукрасив истинную картину. Одной из основных трудностей, не отмечаемых представителями других специальностей, для них были опасения не уложиться с объяснением нового материала во время урока, что также проистекает из специфики такого материала, как литературный художественный текст, увлеченный анализ и обсуждение которого могут затянуться на довольно продолжительное время.

Студенты специальностей «Иностранный язык» (особенно преподававшие другие языки, кроме английского) и «Физическая культура» часто сталкивались с низким уровнем мотивации учеников к занятиям их предметами. Кроме того, в отчетах физкультурников в целом наблюдался более низкий уровень рефлексии, для них представлял трудность сам процесс развернутого письменного изложения своих мыслей, чувств и впечатлений. Информация была выстроена четко по пунктам, без особых подробностей, и в результате средний объем отчетов оказался заметно меньше, чем у представителей других специальностей. Чтобы иметь возможность выставить этим студентам положительную оценку за задание по психологии, многим приходилось дополнительно опрашивать устно, и в этих случаях выдаваемая ими информация оказывалась более подробной и психологически насыщенной.

Задание на вторую педагогическую практику имело тему «Мои взаимоотношения с классом». Каждый его пункт можно считать в той или иной мере направленным на рефлексию и укрепление субъектной позиции, поскольку все они освещают какие-либо активные действия студентов-практикантов: усилия по произведению первого впечатления и налаживанию контакта, действия по формированию учебной мотивации школьников, участие в разрешении конфликтов в учебном процессе, разработку, планирование и организацию внеклассного мероприятия, сотрудничество с классным руководителем. Практикант здесь выступает в первую очередь как субъект педагогического общения. Отчеты по этой теме мы получали от студентов специальностей «Иностранный язык» и «Физическая культура», всего было проанализировано 92 работы. В этих двух выборках можно заметить больше различий, чем сходства.

У студентов, преподававших иностранные языки, отчеты в основном написаны в виде эссе, сплошным текстом. Наблюдаются суще-

ственные отличия в отношении школьников к учебе, силе и содержании учебной мотивации в зависимости от их возраста, разброс которого был максимально возможным – от 2-го до 11-го класса. Также специфика преподавания данного предмета состоит в том, что студент постоянно работает не со всем классом, а с его частью (это касается полнокомплектных школ, где численность класса вынуждает делить его на языковые подгруппы). Соответственно численность ученического коллектива для преподавателя иностранного языка оказывается существенно меньше, чем для учителей по другим предметам. Это естественным образом накладывает свой отпечаток на взаимодействие: расширяются возможности активной работы для каждого обучающегося, педагог в состоянии уделить всем больше внимания. Кроме того, на уроках иностранного языка достаточно подробно прорабатываются темы, связанные с повседневной жизнью обучающихся, что также дает возможность педагогу установить с ними более тесный контакт.

Каких-либо заметных проблем в установлении позитивных взаимоотношений с учениками по отчетам студентов выявлено не было. Сложности в подростковых классах большей частью были обусловлены ранее сформировавшимся пассивным отношением школьников к учебе. У старшеклассников уже были отмечены узконаправленные интересы, связанные с предстоящими экзаменами, в число которых иностранные языки входили крайне редко. Но в целом конфликтных напряженных отношений со всей языковой группой ни у одного практиканта не сформировалось. Студентами наблюдались сложности в отношениях между учениками: некоторые явно находились в группе на положении изгоев, другие просто не проявляли особой активности, вследствие чего товарищи не обращали на них должного внимания. Для преодоления данных ситуаций практиканты давали непопулярным ученикам индивидуальные творческие задания, поручали им ответственный участок работы по подготовке внеклассного мероприятия. Судя по отчетам, во многих случаях эти усилия имели положительный результат: группа начинала более тесно взаимодействовать с ранее непопулярным учеником. В заключительной части своих отчетов большинство практикантов отмечало, что им было жаль расставаться с группой по окончании практики. При этом специфика второй практики у студентов специальности «Иностранный язык» состоит в том, что фактически она включает две практики: сначала по второму изучаемому самим студентом языку, затем по основному. Соответственно практиканту приходится

дважды в течение практики налаживать взаимодействие с новой группой и дважды переживать расставание, и у него складываются две разные системы взаимодействия, которые он имеет возможность сравнить между собой «по горячим следам».

Отчеты студентов специальности «Физическая культура», как и в случае с первым заданием, отличаются немногословностью при описании социально-психологических явлений в ходе коммуникации с учениками. В целом, судя по текстам, у студентов также преобладают позитивные отношения с классами, а основные сложности связаны с низкой мотивацией школьников к занятиям физкультурой, проявлявшейся в частых пропусках уроков без уважительных причин, отказе выполнять задания и неимении при себе спортивной формы одежды. Заметным отличием от предыдущей выборки является то, что для студентов-физкультурников основные сложности на уроках создавали неформальные лидеры класса, с которыми практикантам приходилось проводить воспитательные беседы. В таких ситуациях они нередко прибегали к помощи классного руководителя. По словам студентов, эти меры в основном имели положительный результат: ученики начинали посещать уроки, выполнять задания и вести себя корректно. Активные действия самих практикантов по установлению позитивных отношений с учениками описываются очень скупой: «Провел воспитательную беседу с нарушителями», «Поговорил с учеником в присутствии классного руководителя» и т.п. Отмечается лишь сам факт того, что цель была достигнута – ученики снова стали ходить на уроки и выполнять задания, перестали забывать спортивную форму. О подробностях этих ситуаций, таких как выбор тактики взаимодействия и переживаемые при этом эмоции и чувства, нам вновь приходилось дополнительно опрашивать студентов устно. При этом следует отметить тот немаловажный факт, что во многих случаях – как на первой практике, так и на второй – отчеты студентов-физкультурников, сдавших их не «в первых рядах», представляли собой компиляции или откровенное списывание текстов более ранних отчетов однокурсников, уже удостоенных положительной оценки. В таких случаях дополнительный устный опрос оставался единственным средством положительной аттестации студента, и в беседе многие из них смогли раскрыть тему задания более насыщенно и связно, чем в письменном виде.

Таким образом, можно сделать вывод, что формирование субъектной позиции педагога у студентов-практикантов во многом опирает-

ся на развитие рефлексивных умений и навыков самоанализа деятельности. Предложенные нами задания по психологии для практикантов направлены в том числе на рефлекссию ими своей субъектной позиции педагога.

### Литература

1. Андрущенко Т. Ю. Проблемы профессиональной адаптации молодых педагогов / Т. Ю. Андрущенко, Е. В. Аржаных, В. Л. Виноградов, С. А. Минюрова, И.Н., Федекин, А. А. Федоров // Психологическая наука и образование psyedu.ru (Психолого-педагогические исследования). 2017, т. 9, № 2. С. 1–16.
2. Голошумова Г. С. Формирование автономности студентов в образовательном процессе вуза / Г. С. Голошумова, О. Е. Чернова, Ф. Ф. Тимиров, К. С. Ежов // Педагогическое образование в России. 2017, № 8. С. 27–32. И др.
3. Григорьева М. В. Роль адаптационных способностей учащихся в процессе взаимодействия с образовательной средой // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. 2012. Т. 1. Вып.3. С. 11–15.
4. Зимняя И. А. Педагогическая психология. М.: Логос, 1999. 384 с.
5. Кожевникова М. Н. Субъектность ученика и автономия учителя: образовательно-философский анализ // Человек и образование. 2015, № 1 (42). С. 63–68.
6. Панов В. И. Некоторые подходы к методологии развивающего образования // Психологическая наука и образование. 1998, № 3–4. С. 38–46.
7. Пицхелаури Э. М. Профессиональное самоопределение студентов в системе высшего педагогического образования / Э. М. Пицхелаури, Б. М. Куришева // Психология обучения. 2016, № 1. С. 68–72.
8. Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса: учебник для академического бакалавриата. Под общ. ред. А. С. Обухова. М.: Издательство «Юрайт», 2017. 422 с.

### Сведения об авторе:

*Ткачева Мария Сергеевна*, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогической психологии и психодиагностики Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского, Саратов, Россия, tkachevam@mail.ru

## ЭКОПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СРЕДЫ

### «ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НИШИ» В ТРУДОВЫХ КОЛЛЕКТИВАХ И РЕСУРСЫ ПОВЫШЕНИЯ ПРОИЗВОДИТЕЛЬНОСТИ ТРУДА

**Толочек В. А.**, Москва, Россия

**Аннотация.** На основании ранее собранного эмпирического материала (было обследовано более 500 чел., представителей разных профессий, разных специализаций, работающих в разных организациях), на примере «смещений» среднегрупповых значений личностных особенностей субъектов (по тест-опроснику Р. Б. Кеттелла), рассматриваются особенности проявления феномена «психологические ниши» (как проявлений процессов групповой самоорганизации субъектов труда).

**Ключевые слова:** психологические ниши, самоорганизация, феномен, группы, субъекты, профессия, специализация, эффективности взаимодействия субъектов совместной деятельности, успешность, производительности труда.

### «PSYCHOLOGICAL NICHE» IN LABOR COLLECTIVES AND RESOURCES OF INCREASING THE PRODUCTIVITY OF LABOR

**Tolochek V. A.**, Moscow, Russia

**Abstract.** Based on the previously collected empirical material (more than 500 people, representatives of different professions, different specializations working in different organizations were surveyed), on the example of «displacements» of the mean group values of personality characteristics of subjects (according to R. B. Cattell's test questionnaire), we consider features of manifestation of the phenomenon of «psychological niches» (as manifestations of the processes of group self-organization of subjects of labor).

**Keywords:** psychological niches, self-organization, phenomenon, groups, subjects, profession, specialization, interaction effectiveness of subjects of joint activity, success, productivity.

**Введение.** Наиболее значительный прирост производительности труда людей в промышленном производстве, начиная с XVI ст., был связан с его организацией, внедрением машин и механизмов. Эффекты этих нововведений стали активно рефлексироваться и отражаться в на-

учной и методической литературе с конца XIX ст. С середины XX ст. предмет научного изучения стал смещаться на психологические аспекты организации совместной трудовой деятельности людей. В психологических и социологических исследованиях доминирующими темами стали стимуляция и мотивация труда, структуры формальной и неформальной организации взаимодействия работающих, ценности и смыслы трудовой деятельности и др.

Просматривая возможности и ресурсы дальнейшего роста производительности труда, нужно признать важную роль дальнейшей автоматизации производственных процессов, улучшения меж- и внутриорганизационной логистики. Но все эти реальные потенциальные ресурсы могут быть актуализированы лишь при условии дальнейшего повышения *эффективности взаимодействия субъектов совместной деятельности*. (Индивидуальная заинтересованность работника в результатах труда и его оплате будет оставаться всегда, уже вследствие природы человека; дальнейшее повышение эффективности индивидуального труда работника также будет оставаться всегда, вследствие той же причины.)

Очевидно, что последовательный прирост эффективности взаимодействия субъектов совместной деятельности не может быть обеспечен исключительно лишь возможностями формальной организации взаимодействия работников. Возможности использования эффектов спонтанной неформальной организации взаимодействующих людей также ограничены. Можно предположить, что наибольшие возможности последовательного прироста эффективности взаимодействия субъектов совместной деятельности может достигаться при гибком управлении возможностями формальной и неформальной организации взаимодействующих работников, вернее – интеграцией их взаимодействий как индивидов, как личностей и как субъектов труда. Одной из форм естественной организации людей в процессах их взаимодействий как индивидов, как личностей и как субъектов труда можно считать феномен «психологической ниши».

Феномен «психологической ниши» мы рассматриваем как близкий аналог более изученного явления «биологической ниши» – формы организации представителей разных биологических видов в природе, организации их взаимодействий как внутри каждого вида, так и взаимодействий в масштабах биоценоза (см. обзор: [1; 2; 3; 4; 5]). В отличие от разного рода «идей», «вариантов», «проектов», нацеленных

на стимулирование роста производительности труда, предлагаемых учеными, «биологической ниши» как формы оптимальной организации взаимодействий биологических особей существуют сотни тысяч лет; другими словами – доказали свою рациональность и главное – свою органическую интегрированность с геофизическими условиями среды, с анатомией и физиологией строения организма представителей разных видов, тесно взаимодействующих в природе. И то обстоятельство, что феномен «психологической ниши» в гуманитарных дисциплинах фактически еще не изучался, нас не должен останавливать.

**Предмет, цель, организация и методы, гипотеза исследования.** *Предмет* нашего исследования – феномен «психологические ниши». *Цель* исследования – анализ фактов проявлений самоорганизации в трудовой профессиональной активности людей в ограниченном пространстве деятельности (в организациях, в профессиональной специализации и др.). *Задачи:* 1) Описание феномена «психологические ниши» на моделях трудовой деятельности в разных сферах. 2) Выявление закономерностей проявления феномена.

*Организация и методы исследования:* 1) Анализ научной литературы. 2) Психодиагностика: тест-опросники Р. Б. Кеттелла. 3) Опросы экспертов (руководителей среднего и высшего звена, консультантов по организационному развитию, руководителей отделов кадров предприятий, тренеров высшей категории. 4) Изучение социально-демографических особенностей субъектов труда. 5) Включенное наблюдение (Анализировался наш опыт работы в разных сферах – на промышленных предприятиях, в инкассации, в частном охранном бизнесе и др. в продолжение около 20–30 лет; анализировались данные диагностики персонала разных организаций, эффекты и результаты при проведении обучения (семинаров, тренингов) с рядовыми сотрудниками, руководителями низового, среднего и высшего звена; эффекты и результаты, сопряженные с разработкой и реализацией программ оценки работы, проведение аттестации сотрудников компании и др.). Выборки: в множестве циклов наших исследований было охвачено более 500 субъектов труда (водителей, частных охранников, инженеров) [1; 3; 5] и более 200 спортсменов высших разрядов [2; 4].

Настоящая работа относится к *индуктивным исследованиям* (Inductive Approach, inductive Reasoning), в которых сначала собираются эмпирические данные, выступающие основаниями для последующей разработке научной концепции; к исследованиям, в которых именно яр-

кость, выразительность и повторяемость фактов, результатов, тенденций, закономерностей и побуждает к их теоретическому осмыслению. Интервал между двумя этапами НИР – сбором эмпирических данных и их теоретическим осмыслением в свете новых задач в нашем случае составлял около 20–30 лет.

**Результаты исследования.** Сопоставляя личностные социально-демографические особенностей субъектов труда, представителей разных специализаций, нельзя не видеть весомых различий между ними по ряду свойств личности, состояния в браке, числу детей, жилищных условий и др. Так, водители автомобилей инкассации отличаются от водителей грузового транспорта более выраженными такими свойствами (по Р. Б. Кеттеллу – факторами), как А, В, С, Е, G, I, N, Q3, т.е., работники инкассации более общительны и умны, более «уравновешены», дисциплинированы и «законопослушны», мягкосердечны, дипломатичны и с лучшим самоконтролем эмоций и поведения. Объяснимо, что у них, сравнительно с «обычными» водителями, ниже значения по факторам F, L, M, O, Q1 и Q4, т.е. они более ответственны, доброжелательны и при этом – реалистичны и «чувствительны», с умеренной консервативностью и незначительной напряженностью потребностей. Водители, работающие в администрации губернаторов отличаются от водителей грузового транспорта более выраженными такими свойствами (по Р. Б. Кеттеллу – факторами), как А, В, С, Е, G, I, N, Q1, Q2, Q3, т.е., работающие в органах государственной власти также более общительны и умны, более «уравновешены», дисциплинированы и «законопослушны», дипломатичны, «консервативны», с лучшим самоконтролем эмоций и поведения. У работающих в органах государственной власти, сравнительно с «обычными» водителями, также ниже значения по факторам F, L, M, Q4, т.е., они более ответственны, реалистичны, «консервативны», с меньшей напряженностью потребностей [3; 5].

Частные охранники, работающие в «закрытых» компаниях, охраняющих предприятия одного предпринимателя, сравнительно с охранниками «открытых» компаний, характеризуются более низкими значениями по факторам: А, В, С, Е, G, I, N, O, Q1, Q2, Q3, Q4; у них, напротив, более выражены черты, представленные такими факторами как F и M. Следовательно, как личности они менее содержательны и интересны, с ограниченным спектром интересов и запросов. Частные охранники, работающие в «закрытых» компаниях, охраняющих предприятия разных предпринимателей, сравнительно с охранниками «открытых»

компаний, характеризуются более высокими значениями по факторам: А, В, С, Е, G, Н, М, Q2 и менее выраженными чертами, отраженными факторами О и Q4. Следовательно, как личности они более цельные, более организованы, более интегрированы во множество своих черт.

К общей картине различий добавим и те, которые отражаются социально-демографическими характеристиками. Так, например, в частных охранных предприятиях более продолжительное время работают и чаще продвигаются по должностным позициям лица более старшего возраста, состоящие в браке, имеющие детей, проживающие не в центре города, а на окраинах и за его пределами [1; 5].

Инженеры-электрики отличаются от инженеров-строителей высокими значениями по факторам: В, Е, G, I, L, М, Q1, Q2, Q3 и более низкими значениями по факторам: F, N, О, Q4. Инженеры-полиграфисты отличаются от инженеров-строителей высокими значениями по факторам: В, Е, G, I, L, О, Q1, Q3, Q4 и более низкими – по А и F. Подобные различия мы объясняем как технологиями профессиональной деятельности (более «грубыми» или «высокими»), типичной организацией труда и нормами качества конечной продукции, а также – личностными особенностями типичных подчиненных (рабочих) [3].

Признаем, что уже приведенных выше примеров достаточно (их много больше в наших ранних публикациях [1; 2; 3; 4; 5]. При разных сопоставления всегда можно выделить те или иные отличия между представителями разных профессиональных групп (как в масштабе разных профессий, так и одной профессии, одной специализации, одной организации).

**Обсуждение результатов исследования.** В описании феномена «психологические ниши» мы приводили лишь факты отдельных различий по отдельным свойствам личности между группами субъектов, успешно интегрированных в той или иной специализации, в той или иной организации. Но очевидно, что эти различия не заканчиваются на уровне отдельных «элементов», но имеют и множество различий «структурных» и «компонентных». Примечательно, что в вероятных процессах самоорганизации субъектов труда, условно названных нами «психологическими нишами» свою «лепту» вносят несколько факторов. На модели частноохранной деятельности к числу таких факторов можно относить наличие множества разных специализаций даже в одном виде деятельности – «физической охране объектов». К важным условиям складывающихся различий работы охранников относятся удаленность поста от офиса руководителя, число охранников на посту,

продолжительность рабочих смен, варьирование интенсивности труда в продолжении суток, открытость/ закрытость поста и его оборудованность (средства связи и пр.), социальная престижность работы на данном посту и т. д. [1; 5]. Изменения стиля руководства и корпоративной культуры в компании приводят к значительным изменениям и типичных личностных профилей охранников [5].

На модели деятельности водителей к числу факторов, определяющих процессы групповой самоорганизации можно отнести меру регламентированности их труда, меру стрессогенности, продолжительность рабочей смены, число взаимодействующих субъектов и их социальный статус. На модели деятельности инженеров к числу факторов самоорганизации можно отнести меру регламентированности их труда, характер производственных технологий, продолжительность рабочей смены, число подчиненных, их типичные социальные и личностные особенности, уровень их образования [3]. На модели спорта высших достижений, рассматриваемых нами ранее [2; 4], проявляются влияния меры интенсивности и продолжительности фаз соревновательной деятельности, продолжительность негативных психофизиологических состояний, наличие опасности для здоровья, характер типичных травм и болевых ощущений, особенности спортивной формы и инвентаря, типичные доли представителей разных стилей и морфобиологической организации (атакующего, контратакующего, защитного, комбинированного; силового, темпового, комбинированного; «левой»/ «правой»).

Обобщая, можно уверенно констатировать: выявленные нами особенности самоорганизации групп субъектов устойчиво проявляются едва ли не в каждом виде социально значимой деятельности (трудовой, спортивной, в т. ч.). В психологическом плане подобная самоорганизация проявляется в типичных для данной специализации личностных особенностях субъектов, их социально-демографических особенностях (вероятно, и в особенностях их трудовой мотивации, ценностных ориентациях, смыслах труда и др.).

**Заключение.** Представленный выше эмпирический материал дает право на обсуждение фактов, относящихся к первой из поставленных нами задач. Вторая – выявление закономерностей проявления феномена, – еще ожидает своего решения. Вместе с тем, полученный нами эмпирический материал дает основание предполагать, что: 1) своеобразные процессы групповой самоорганизации субъектов труда носят неслучайный характер; 2) проявляясь, в частности, как типичные психологические особенности субъектов (типичные свойства личности

и социально-демографические особенности), они сопряжены с типовыми же психофизиологическими состояниями субъектов; 2) поскольку преимущественно имеет место совместная профессиональная деятельность людей, их типичные психологические особенности, поддерживая их типичные психофизиологические состояния, не могут не «резонировать» с состояниями всех взаимодействующих субъектов; 3) выступая важными факторами процессов совместной деятельности людей, типичные состояния в процессах труда не могут не сказываться и на его продуктивности (количественных и качественных параметрах, затратах исходных материалов, времени, человеческих ресурсов и др.).

Принимая во внимание, что трудовая жизнь человека продолжительна (от 20 до 50 и более лет), можно предполагать, что поиск возможностей управления процессами групповой самоорганизации субъектов труда, усиление их позитивных эффектов и купирование (ослабление, нивелирование, коррекция) негативных может обеспечивать выход на мощные ресурсы роста производительности индивидуального и коллективного труда.

Публикация подготовлена при финансовой поддержке РФФИ, проект «Комплексное исследование психологических и социокультурных факторов производительности труда на предприятиях Пермского края», № 18–413–590009.

### *Литература*

1. Толочек В. А., Краюшенко Н. Г. Психологические факторы специализации и успешности в видах охранной деятельности // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1998. № 3. С. 52–63.
2. Толочек В. А. Стили деятельности: ресурсный подход. – М.: Изд-во ИПРАН, 2015.
3. Толочек В. А. Психология труда. – 2-е изд., доп. – СПб.: Питер, 2017.
4. Толочек В. А. Феномен психологических ниш в пространстве спортивной деятельности // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2017. № 2. С. 29–44.
5. Толочек В. А. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности. Методики профессионального отбора. – М.: Юрайт, 2018. 186 С.

### **Сведения об авторах:**

*Толочек Владимир Алексеевич*, доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник ФГБУН Институт психологии РАН, Москва, Россия, [tolochekva@mail.ru](mailto:tolochekva@mail.ru)

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ  
ОДАРЕННОСТИ КАК УСЛОВИЕ УСТОЙЧИВОГО  
РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

**Мазиллов В. А.**, Ярославль, Россия

**Слепко Ю. Н.**, Ярославль, Россия

**Аннотация.** В статье представлены результаты теоретического исследования и определения условий формирования педагогической одаренности в условиях профессионального обучения в вузе. Формулируется идея о необходимости преодоления неблагоприятных условий социально-профессиональной среды, отрицательно влияющей на развитие педагогической одаренности до начала профессионального обучения, в его процессе и после окончания обучения в вузе. Предлагается ряд психолого-педагогических условий, обеспечивающих повышение эффективности профессионального обучения педагога и формирования педагогической одаренности.

**Ключевые слова:** педагогическая одаренность, формирование, профессиональная среда, учитель, способности.

THE PROBLEM OF FORMING PEDAGOGICAL  
GIFTEDNESS AS THE CONDITION OF SUSTAINABLE  
DEVELOPMENT OF A CHILD

**Mazilov V. A.**, Yaroslavl, Russia

**Slepko Yu.N.**, Yaroslavl, Russia

**Abstract.** The article presents the results of a theoretical study and definition of the conditions for the formation of pedagogical giftedness in the conditions of vocational training in a university. An idea is formulated about the need to overcome the unfavorable conditions of the social and professional environment that adversely affects the development of pedagogical giftedness before the beginning of vocational training, in its process and after graduation at the university. A number of psychological and pedagogical conditions are offered, which ensure an increase in the effectiveness of the professional training of the teacher and the formation of pedagogical giftedness.

**Keywords:** pedagogical giftedness, formation, professional environment, teacher, abilities.

Развитие современного информационного общества предъявляет особые, специфические требования ко всем его субъектам – и индиви-

дуальным, и коллективным. Успешная реализация стоящих перед человеком задач социального, профессионального, личностного характера напрямую зависит от уникального сочетания компетенций информационного, коммуникационного, психологического характера. Между тем, сколь своеобразными бы ни были требования к набору компетенций субъекта и возможности их развития в деятельности, принципиальное условие устойчивого и прогрессивного развития общества по-прежнему связано с условиями и содержанием профессионального обучения. На данном этапе профессионального развития субъекта деятельности педагог является носителем и источником знаний, компетенций, формируемых и развиваемых способностей обучающегося. Ввиду этого, практически любые перспективы и планы устойчивого развития общества зависят от педагогической, методической, научной, психологической квалификации преподавателя современного вуза.

Между тем, несмотря на всю значимость профессионального развития в вузе, специфический заказ общества и государства к конкретному педагогу на этапе его самостоятельной профессиональной деятельности, ключевое противоречие по-прежнему сохраняет свою актуальность. Педагогическая профессия носит характер массовой, открытой в профессиональном, социальном, когнитивном аспекте. Это приводит к тому, что и на этапе среднего общего образования, и на этапе перехода на уровень профессионального образования, осуществлять специальный профессиональный отбор крайне затруднительно. Ввиду этого основная задача начала формирования и развития педагога высокой квалификации начинает реализовываться уже на этапе профессионального обучения, требования к которому крайне высоки. Последние связаны в первую очередь с формированием педагогических способностей, включающих в себя проявления когнитивного, личностного, социального характера. Несмотря на достаточно длительную историю исследований интеллекта и способностей, в их отношении к педагогической деятельности по-прежнему сохраняется достаточно много вопросов.

В течение 20 века и в первые десятилетия века нынешнего активно разрабатывались различные теории и модели интеллекта. Следствием этого было не менее активное создание и соответствующих инструментов измерения интеллекта. Как результат – сегодня психология имеет значительное количество и теорий, и тестов интеллекта. Десятками исчисляется сегодня количество определений, причем, как чаще всего и бывает в психологии, исследователи расходятся в мнениях

относительно интеллекта. Феномен интеллекта определяется и как способность к абстрактному мышлению, и как способность приспосабливаться к новым ситуациям, и как способность приобретать новые знания и умения. Знаменитое определение интеллекта, данное некогда Эдвином Борингом, согласно которому интеллектом называется то, что измеряется тестами интеллекта, казавшееся раньше изящной шуткой, ныне многими считается вполне работающим определением.

Кроме общего интеллекта выделены и активно исследуются эмоциональный интеллект, социальный интеллект. К. Станович настаивает на том, что традиционные тесты интеллекта не измеряют крайне существенного в общих способностях (и это вовсе не эмоциональный и социальный интеллект, как можно было бы подумать), а именно рациональное мышление и рациональное действие: «Основой рационального мышления и рационального действия являются навыки вынесения суждений и принятия решений, а в IQ-тестах соответствующие задания отсутствуют» [2; с. 14]. Более того, этот автор вводит понятие «дисрационализм»: «Дисрационализм – это неспособность демонстрировать рациональное мышление и поведение при наличии адекватного уровня интеллекта. Это общий термин, объединяющий группу гетерогенных расстройств, симптомами которых являются серьезные затруднения в формировании убеждений, оценке состоятельности убеждений и/или в выявлении способа достижения цели... Основным диагностическим критерием дисрационализма является уровень рациональности, демонстрируемый в мышлении и поведении и являющийся значительно сниженным по сравнению с интеллектуальными способностями индивида (оцениваемыми в соответствии с результатами индивидуального IQ-теста)» [2; с. 22]. Таким образом, мы видим, что в данном случае акцентируется очевидность ограниченной трактовки интеллекта в современной психологии.

Известный специалист в области изучения интеллекта Р. Стернберг предлагает расширить традиционное понятие интеллекта, включив в него практический интеллект, творческий интеллект и мудрость [6; 7; 8]. Можно добавить, что некоторые специалисты вообще высказывают сомнения в существовании интеллекта как психологической реальности.

Стоит сделать еще одно замечание. Множество различных толкований интеллекта прекрасно уживается с тем, что разработанные интеллектуальные тесты активно и успешно используются для реше-

ния различных задач. Как отмечают специалисты, это происходит потому, что тесты обычно разрабатывались «под определенные задачи». Не вдаваясь в дискуссии, можно сделать вывод о том, что к проблеме интеллекта в современной психологии представлены существенно различные подходы. То же можно сказать и об одаренности. Специфика современного состояния проблемы одаренности состоит как раз в том, что ее диагностическое определение зачастую дается через исследование именно интеллектуальных способностей. Например, в ряде исследований отмечается [1; 5], что система диагностики одаренности включает множество показателей когнитивного и личностного характера. Многие другие диагностические программы в обязательном порядке используют тесты Р. Амтхауера, Г. Айзенка, Дж. Равена и др. для определения либо отдельных проявлений одаренности, либо полностью объясняют ее через интеллект.

В современной отечественной психологии наиболее разработанным и перспективным подходом к проблеме способностей и одаренности является предложенный В. Д. Шадриковым, согласно которому, качественно-своеобразное сочетание способностей, рассматриваемых как свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, дает нам природную одаренность индивида. Если же мы будем рассматривать качественно-своеобразное сочетание способностей субъекта деятельности, то мы получим представление об одаренности субъекта деятельности. Наконец, качественно-своеобразное сочетание способностей личности дает нам одаренность личности [3]. Таким образом, одаренность рассматривается как уровневое образование.

На всех трех уровнях одаренность (теоретически) выступает как интегральное проявление способностей в целях конкретной деятельности, как системное качество. Как и способности, одаренность имеет индивидуальную меру выраженности, определяемую как способностями (с их мерой выраженности), входящими в одаренность, так и взаимодействием способностей, их связями) [3].

Выше мы подчеркивали, что подход В. Д. Шадрикова является перспективным. Поясним это. В настоящей статье мы отмечали, что традиционные подходы к трактовке интеллекта подвергаются обоснованной критике. В частности, достаточно серьезными представляются аргументы, сформулированные в цитированной книге К. Становича [2]. Отметим, что, на наш взгляд, перспективы подхода связаны в первую с тем, какой научный потенциал авторская концепция имеет. Перспек-

тивы подхода мы видим в том, что концепции способностей и одаренности у В. Д. Шадрикова встроены в глобальную теорию внутреннего мира человека [3; 4]. Отметим, что (в отличие от практически всех моделей интеллекта) в метатеории внутреннего мира человека появляется возможность сопряжения интеллекта и мысли. Категория мысль занимает принципиально важное место в архитектонике внутреннего мира. В этом сопряжении мы видим возможность осуществления осязательного прогресса в проблеме дальнейшего развития теорий интеллекта и одаренности.

Также принципиально важно отметить, что предложенное понимание связи способностей и деятельности субъекта открывает перспективные возможности направленного формирования педагогической одаренности. Такое условие связано с рядом позиций: деятельность реализуется системой способностей ее субъекта; структура способностей, в которой реализуется деятельность, меняется по составу и по мере взаимодействия в условиях реализации деятельности; в условиях конкретного вида деятельности реализуется система способностей, интегральным проявлением которых и является одаренность; характеристика одаренности на уровне индивидуальной меры ее выраженности дает возможность дифференцировать ее не только на уровне актуального развития и состояния субъекта деятельности, но и в процессе развития в условиях той или иной деятельности. Предложенное В. Д. Шадриковым понимание способностей и одаренности открывает возможности по направленному, систематическому формированию педагогической одаренности в процессе высшего педагогического образования. Поясним нашу мысль.

Условием теоретической разработки компонентного состава системы способностей, определяющей успешность педагогической деятельности на этапе профессионального обучения, является представление о том, что деятельность реализуется системой способностей. Естественно, речь идет не о непосредственной реализации субъекта в труде, а о профессиональном обучении, в котором происходит формирование будущего профессионала. Компонентный состав системы способностей, формирующихся и реализующихся в профессиональном обучении, будет соответствовать теоретическим представлениям о психологической функциональной системе деятельности [3; 4]. В ней выделяются мотивы деятельности, ее цели, программа, информационная основа деятельности, принятие решений, профессионально-важные качества.

Понимание компонентного состава психологической функциональной системы педагогической деятельности дает возможность обратиться к пониманию того, как в процессе профессионального обучения развивается система способностей. Это позволит выделить не только этапы, периоды формирования педагогической одаренности, но и выявить слабые стороны процесса профессионального обучения, определить позиции, в которых управление развитием профессионала требует корректировки. Именно здесь и будут решены вопросы формулировки основных задач управления и проектирования процессом профессионального обучения педагога таким образом, чтобы в итоге был сформирован определенный уровень педагогической одаренности.

Педагогическая одаренность не является универсальным показателем, реализующимся идентичной системой способностей в разных предметных областях педагогической деятельности. При наличии универсального компонентного состава психологической функциональной системы деятельности и способностей, успешность в разных предметных областях педагогической деятельности требует специфического взаимодействия способностей. Ввиду этого организация эмпирического и экспериментального исследования формирования педагогической одаренности требует выбора специфического объекта исследования. С этой целью будут изучены процессы формирования педагогической одаренности будущих учителей разных уровней образования, разных предметных областей педагогической деятельности (учителя начальных классов, учителя физики, математики и т. д.).

Принципиальным положением теории способностей является такая характеристика педагогической одаренности, согласно которой она, являясь системным образованием субъекта деятельности, имеет индивидуальную меру выраженности. Это открывает перспективы организации процессов управления и проектирования процесса формирования педагогической одаренности. Использование в эмпирическом и экспериментальном исследовании совокупности количественных и качественных стандартизированных диагностических процедур дает возможность для выделения норм, уровней развития педагогической одаренности, определения типов обучающихся, обладающих разным ее уровнем. Также, учитывая системный характер проявления способностей в деятельности, исследование даст возможность оценить не только общие, но и индивидуальные проявления педагогической одаренности, описать индивидуальные траектории, маршруты ее развития.

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект № 18–18–00157).

### Литература

1. Алексеев Н. А. Психология и педагогика одаренного ребенка. – Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2017. – 310 с.
2. Станович К. Рациональное мышление. Что не измеряют тесты способностей. – М.: Карьера Пресс, 2012. – 352 с.
3. Шадриков В. Д., Мазиллов В. А. Общая психология. – М.: Издательство Юрайт, 2015. – 411 с.
4. Шадриков В. Д. Психология деятельности человека. – М.: ИП РАН, 2013. 464 с.
5. Щебланова Е. И. Психологическая диагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики. – М.: Издательство МПСИ; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. – 368 с.
6. Sternberg R. Intellectual Development. – Cambridge; New York: Cambridge University Press, 1992. – 411 p.
7. Sternberg R. The Triarchic Mind: A New Theory of Human Intelligence. – New York: Penguin Books, 1989. – 354 p.
8. Sternberg R. Wisdom: Its Nature, Origins, and Development. – Cambridge; New York: Cambridge University Press, 1990. – 339 p.

### Сведения об авторах:

*Мазиллов Владимир Александрович*, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и социальной психологии «Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского», Ярославль, Россия, v.mazilov@yuspu.org

*Слепко Юрий Николаевич*, кандидат психологических наук, доцент, декан педагогического факультета «Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского», Ярославль, Россия, slepko@inbox.ru

### ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ТРУДОГОЛИКОВ

**Горобец Т. Н.**, Москва, Россия

**Аннотация.** Актуальность исследования явления трудоголизма на современном российском фоне рыночной модели социально-эконо-

мических отношений, высокой конкуренции и ориентации на успешность очевидна. При проведении исследования выявлены следующие противоречия, а именно: между организацией профессиональной деятельности и профессиональной деформацией, между реально затрачиваемым ресурсом (временным, интеллектуальным) и оплатой труда и карьерой. Вместе с выявленными противоречиями отмечается тенденция формирования через трудовую деятельность аддикции от работы, работа становится навязчивой идеей, поглощает человеческую личность и все время его жизни. Уже не является приоритетным результат труда – зарплата, повышение в должности и др., – главным становится сам процесс трудовой деятельности.

Целью исследования ставилось изучение и анализ личностных особенностей трудоголиков в современных условиях. Объект исследования – трудовая деятельность лиц с тенденцией к зависимости от работы. Предмет исследования – особенности личностных характеристик лиц с тенденцией к зависимости от работы и признаки трудоголизма. Исследование играет роль в понимании процессов в современных социально-экономических условиях в отсутствии развития производственных мощностей и сокращения количества рабочих мест с ростом конкуренции, ограниченные сроки по трудовым договорам и др., что запускает массовый социально-психологический механизм неуверенности в завтрашнем дне и направляет вектор профессиональной активности в экстенсивном направлении, расширяя границы рабочего времени, увеличивая их и поглощая время других видов жизнедеятельности человека.

**Ключевые слова:** девиантное поведение, трудоголизм, трудовая аддикция.

## PERSONAL CHARACTERISTICS OF WORKAHOLICS

**Gorobets T. N.**, Moscow, Russia

**Annotation.** The relevance of the study of the phenomenon of workaholism on the modern Russian background of the market model of socio-economic relations, high competition and focus on success is obvious. The study revealed the following contradictions, namely: between the organization of professional activity and professional deformation, between the actual spent resource (time, intellectual) and pay and career. Together with the revealed contradictions, there is a tendency to form an addiction from work through labor activity, work becomes an obsession, absorbs the

human personality and all the time of his life. The result of labor is no longer a priority-salary, promotion, etc. – the main thing is the process of labor activity.

The aim of the study was to study and analyze the personal characteristics of workaholics in modern conditions. The object of study – the work of persons with a tendency to dependence on work. The subject of research is the features of personal characteristics of persons with a tendency to dependence on work and signs of workaholism. The study plays a role in understanding the processes in modern socio-economic conditions in the absence of the development of production capacity and reducing the number of jobs with increasing competition, limited time under employment contracts, etc., which triggers a massive socio-psychological mechanism of uncertainty in the future and directs the vector of professional activity in an extensive direction, expanding the boundaries of working time, increasing them and absorbing the time of other types of human activity.

**Keywords:** deviant behavior, workaholism, labor addiction.

Современное направление в научном осмыслении трудоголизма двояко. Первое направление определяет трудоголизм «здоровый» – нормальный, второе направление исследует патологический, аддиктивный, который, по мнению ряда авторов, явление довольно редкое.

Социальная группа с профессиональной деформацией «трудоголизм», «трудовые аддикции» и с тенденциями к зависимости от работы запрашивает дополнительных исследований для представления о современной картине психологического профиля этой группы. Константным является факт определения трудоголизма как аддиктивного девиантного поведения.[1]

Девиантное поведение различается по структуре и динамическим ха-рактеристикам, может сочетаться с другими клиническими формами или быть единичным явлением, иметь различную направленность и социальную актуальность. По осознаваемости и критичности подразделяют осознаваемые и неосознаваемые девиации.

Главным в оценке девиантного поведения человека является анализ его взаимодействий с реальностью, так как главный принцип нормы – адаптивность – следствие приспособления к меняющимся внешним и внутренним условиям.

Способ взаимодействия с действительностью в виде ухода от реальности выбирают люди, которые оценивают реальность на основе экстрапунитивной установки и считают себя неспособными адаптироваться к реалиям актуальной действительности.

Игнорирование реальности при трудоголизме – человек не принимает в расчет требования и запросы социума и существует, погружаясь в профессиональный мир.

Адекватный социальному запросу человек выбирает приспособление к реальности. Признаки зависят от норм следования правовым указаниям и регламентациям (нормы законопослушания), моральных и этических норм. Одни нормы абсолютны и однозначны, расписанные в законах и указах, другие – относительны, передающиеся из уст в уста, например: традиции, верования или семейные, профессиональные и общественные регуляторные механизмы.

Аддиктивное поведение – это тип девиантного поведения с формированием стремления человека к уходу от реальности путем искусственного изменения своего психического состояния при помощи приема некоторых веществ или постоянной фиксацией внимания на определенных видах деятельности с целью развития и поддержания интенсивных эмоций. [1]

По мнению личностей с аддиктивным поведением жизнь неинтересна, заурядна и однообразна. Аддикт не согласен с тем, что считается в обществе нормальным: необходимости заниматься обыденной деятельностью, соблюдать принятые в семье или обществе традиции и нормы.

У индивида с аддиктивным поведением значительно снижена активность в обыденной жизни, наполненной требованиями и ожиданиями. При этом аддиктивная активность носит избирательный характер: в тех областях жизни, которые пусть временно, но приносят человеку удовлетворение и вырывают его из мира эмоциональной стагнации и бесцветности, он может проявлять большую активность для достижения цели.

Психологические особенности лиц с аддиктивными формами поведения характеризуются: [1]

- 1) сниженной переносимостью трудностей повседневной жизни вместе с хорошей переносимостью кризисных ситуаций;
- 2) скрытым комплексом неполноценности, сочетающимся с внешне проявляемым превосходством;
- 3) внешней общительностью, сочетающейся со страхом перед стойкими эмоциональными контактами;
- 4) стремлением говорить неправду;
- 5) стремлением обвинять других, зная при этом, что они невиновны;

- 6) стремлением уходить от ответственности в принятии решений;
- 7) шаблонностью, повторяемостью поведения;
- 8) зависимостью;
- 9) тревожностью.

Основная особенность индивида со склонностью к аддиктивным формам поведения – это рассогласование психологической устойчивости в случаях обыденных отношений и кризисов.

Психически здоровые люди легко «автоматически» приспосабливаются к требованиям повседневной жизни и тяжелее переносят кризисные ситуации.

Аддиктивную личность, напротив, отвращает традиционная жизнь с ее устоями, размеренность и прогнозируемость. А непредсказуемые кризисные ситуации – та почва, которая служит для обретения уверенности в себе, самоуважения и чувства превосходства над другими. То есть для аддиктивной личности характерен эффект «жажды острых ощущений», характеризующийся стремлением к риску.

По Э. Берну у человека существует шесть видов «голода»: 1) по сенсорной стимуляции; 2) по признанию; 3) по контакту и физическому поглаживанию; 4) сексуальный голод; 5) голод по структурированию времени; 6) по инцидентам. [2]

При аддиктивном типе поведения каждый из названных видов голода обостряется. Человек не находит удовлетворения чувства «голода» в реальной жизни и стремится снять дискомфорт и неудовлетворение реальностью сверхстимулирующей.

Аддикты страдают от того, что отличаются от других, от того, что не способны «жить как люди». Однако такой временно возникающий «комплекс неполноценности» оборачивается гиперкомпенсаторной реакцией. От заниженной самооценки они переходят сразу к завышенной, минуя адекватную.

Появляется чувство превосходства над окружающими как защитная психологическая функция в условиях столкновений личности с семьей или коллективом. Чувство превосходства основано на сравнении «серого обывательского болота», в котором живут все окружающие, и «настоящей, свободной от обязательств» жизни аддикта.

Зависимый человек – это: [1] неспособный принимать решения без советов других людей; готовый позволять другим принимать важные для него решения; готовый соглашаться с другими из страха быть отвергнутым, даже при осознании, что они не правы; имеющий труд-

ности при начинании какого – либо дела самостоятельно; готовый добровольно идти на выполнение унижительных или неприятных работ с целью приобрести поддержку и любовь окружающих; плохо переносящий одиночество – готовый предпринимать большие усилия, чтобы его избежать; с чувством опустошенности или беспомощности при обрывании близкой связи; охваченный страхом быть отвергнутым; легко ранимый, податливый малейшей критике или неодобрению со стороны.

Главным в поведении аддиктивной личности является стремление к уходу от реальности, страх перед обычной, наполненной обязательствами и правилами «скучной» жизнью, склонность к поиску запредельных эмоциональных переживаний даже ценой серьезного риска и неспособность быть ответственным за результат своего поведения.

«Бегство от реальности» – вместо гармоничного взаимодействия со всеми сторонами действительности происходит активация в каком-либо одном направлении. При этом человек сосредотачивается на узконаправленной сфере деятельности в ущерб всем остальным.

Выделяют четыре вида «бегства» от реальности: «бегство в тело», «бегство в работу», «бегство в контакты или одиночество» и «бегство в фантазии».

«Бегство в работу» – негармоничная концентрация на служебных делах, которым человек начинает уделять огромное по сравнению с другими областями жизни время, становясь при этом трудоголиком.

Трудоголизм – это бегство от реальности с помощью изменения психического состояния сосредоточением на работе. Трудоголик не стремится к работе в связи с экономической необходимостью. «Бегство в работу» от обыденной жизни может быть следствием невозможности испытывать «житейские радости», неспособности обеспечить домашний комфорт.

Трудоголизм оправдывается как материальная или рабочая необходимость, требования карьеры и т. д. Даже хобби трудоголиков обычно связаны с ролью добытчика, кормильца, – работа на садовом участке, охота, рыбалка. Если трудоголик не может реализовать себя на основной работе, хобби может стать его единственным интересом в жизни.

Признаки трудоголизма:

1. После напряженной работы трудное переключение на другую деятельность.
2. Беспокойство о работе во время отдыха.
3. Удовлетворение только работой.

4. Энергичность, уверенность и самодостаточность только в работе или в мыслях о работе.
5. Отсутствие работы – это неудовлетворенность и раздражительность.
6. «Преображение» на работе.
7. Конец дела – испытание неудовлетворенности, так как скоро «все закончится».
8. Окончание дела – новые размышления о следующем деле, следующем рабочем дне.
9. Непонимание смысла отдыха и радости от него.
10. Паническое избегание состояния «ничегонеделания».
11. В отсутствии работы – только безделье и лень.
12. Сложность в понимании, чего хотят близкие после работы.
13. Дома – постоянные мысли о работе.
14. Журнальные фотографии, фильмы и программы эротического и развлекательного характера – это раздражители.
15. Рассказы друзей, знакомых о любовных подвигах – скука.
16. Дежурные слова: «все», «всегда», «я должен».
17. Цели, которые невозможно достичь, и предъявление к себе повышенных требований.
18. При рассказе о своей работе – употребление «мы», а не «я».
19. Неудача на работе – катастрофа.

Работа для трудоголика – полная замена привязанности, любви, развлечений, других видов активности.

Трудолюбивый человек имеет перед собой цель, ему важен результат, для него профессиональная деятельность – лишь часть жизни, способ самовыражения и средство самообеспечения. Для трудоголика все наоборот: результат работы без смысла, работа – это способ заполнения времени, то есть ориентация на производственный процесс, а не на результат. Семейные отношения и семья для трудоголика – помехи, отвлекающие от работы.

Главная особенность трудоголизма – сознательное стремление к постоянному успеху и одобрению со стороны окружающих. Трудоголик боится потерпеть неудачу, «потерять лицо», быть некомпетентным, оказаться хуже других. Это связано с тем, что чувство тревоги не покидает трудоголика ни во время работы, ни в минуты отдыха, который не бывает полноценным из-за фиксации мыслей на работе.

Трудоголизм – это форма аутодеструкции, саморазрушения с удовольствием. Он приводит к переутомлению, нехватке сил на другие

занятия и сужению круга интересов. Все вытесняет необходимость чувствовать себя очень нужным, незаменимым в делах. Трудоголикам некогда и неинтересно пользоваться результатами своего труда, они постоянно жертвуют другими потребностями. Многие из них счастливы, когда о них говорят, что они «горят на работе» и завидуют тем, кому удалось умереть на трудовом посту.

Трудоголизм часто сочетается с алкоголизмом («алкоголик – золотые руки») и эмоциональной зависимостью. Трудоголик много заботится о других, создавая у них впечатление родительской опеки. Однако при этом он ставит опекаемого человека в инфантильную зависимость, заставляет его ощущать себя неумелым, глупым, несамостоятельным. Причина такой заботы – не сочувствие, а убеждение и потребность в самоутверждении за чужой счет: «Я все знаю и умею лучше вас». Склонность трудоголика к роли спасителя можно объяснить следующими мотивами:

1. Чувством своей незаменимости.
2. Заполнением времени.
3. Получением приятного заслуженного утомления.
4. Разрядкой агрессии в форме упреков.

К трудоголизму более склонны старшие или единственные дети в семье, где отец – алкоголик, а мать – созависимая. Трудоголик влияет на других членов семьи, не получающих от него эмоциональной поддержки. Члены семьи или видят в нем пример или не принимают и идут по пути более разрушительных зависимостей. Дети трудоголиков относятся к группе риска по аддикции. Трудоголик настолько сконцентрирован на работе, что постоянно отчуждается от семьи, друзей, все больше замыкаясь в системе собственных переживаний. Оторванный от своего наркотика отпуском, болезнью, выходом на пенсию трудоголик скучает, чувствует себя ненужным, неприкаянным, никчемным. В отпуске он начинает пить, играть в карты, заводит курортный роман. На пенсии у него могут развиваться психосоматические расстройства, и он меняет форму саморазрушения – становится флегматичным, психологическая защита в этом случае «уход в болезнь». Организм включается в эту игру всерьез и человек погибает от инфаркта, инсульта или рака.

В психологическом профиле трудоголиков преобладает добросовестный тип со следующими чертами:

1. тщательность в работе; любовь к чистоте, порядку; большое старание, терпение и усердие, но в итоге – достижение средних результатов;

2. стремление к безупречности во всем – в моральных и этических нормах, требование этого от других людей;

3. затруднения в выборе; также тщательное взвешивание «за» и «против» в поступках, в мыслях и в стратегиях, стремление быть «правильным»;

4. промедление в подробностях, деталях, моментах;

5. упорство, перерастающее в упрямство, целеустремленность, прямолинейность в достижении цели;

6. системность в мышлении, организованность, предавание большого значения второстепенному;

7. предусмотрительность, страх перед ошибками;

8. накопление стрессов, напряжений, обид (неумение расслабиться, отдохнуть, простить, открыто выразить свои эмоции). [3]

Трудоголик может себе помочь. Вот некоторые правила, предложенные психологами и психиатрами:

1. Задуматься: работать, чтобы жить, или жить, чтобы работать.

2. Не оставаться работать свехурочно без крайней необходимости.

3. О работе думать только на работе.

4. Не хвататься за всякую многообещающую возможность.

5. Научиться делиться работой.

6. Найти время для короткого перерыва на работе: подняться по лестнице на другой этаж или сделать производственную гимнастику.

7. Ежедневно выделять время для отдыха.

8. Не судить всех одинаково: есть люди, которых не измеряют карьерными лестницами.

9. Составить план работы на каждый день недели и отмечать намеченное.

10. Привести в порядок архив.

11. Дать себе отдохнуть (на первой неделе урезать график до 4 часов).

12. Не отдыхать с «проблемными» людьми, которые взваливают свои проблемы на Вас.

13. Думать о чем-либо приятном в выходные и нерабочие дни.

14. Баловать себя (например, по окончанию проекта купить новую вещь).

15. Взять отпуск; найти хобби.

16. Заняться командными видами спорта (баскетбол, волейбол).

17. Научиться получать удовольствие от безделья.

18. Забыть о любимой фразе: «Я делаю это только ради тебя. (Детей, родителей).

19. Заняться переоценкой ценностей. [4]

Трудоголизм – это психическая зависимость без определенной цели, без увлечений. Трудоголизм имеет место, когда человек не получает удовольствия от работы, устает, трудится больше среднестатистической нормы, но не может от этого уйти, освободиться. Трудоголизм связан с аддиктивными свойствами организаций, в которых работают трудоголики. Такая организация – это закрытая система, ограничивающая способность сотрудников к самостоятельному мышлению и восприятию многих явлений, выходящих за рамки концепции этой системы.

Это выражается в сверхценном отношении к количественным показателям работы, в бесконечных выполнениях директив и приказов, в концентрации внимания на формальной стороне работы – отчетах, рапортах, показателях. Другими словами – в стремлении произвести благоприятное внешнее впечатление.

Трудоголизм провоцирует также мелочный контроль, постоянные проверки эффективности, качества, реформирования, оптимизации и т.д. В основе этого – недоверие к человеку, неуважение его личности и фактор формирования трудогольного мышления с низким уровнем возможности самореализации.

Для трудоголизма, как и любой аддикции, характерны личностные изменения, затрагивающие, в первую очередь, эмоционально-волевую сферу. Развитие процесса сочетается с нарастанием эмоциональной опустошенности, выхолащиванию человеческого в человеке, исчезает способность к эмпатии.

Межличностные отношения затрудняются, воспринимаются как тягостные, требующие больших энергетических затрат. Трудоголик уже подсознательно избегает ситуаций, где требуется активное участие, обходит обсуждения важных семейных проблем, не участвует в воспитании детей, не получающих от него обратного эмоционального тепла. Он предпочитает общаться с неодушевленными предметами (реже с животными), а не с людьми, так как это не требует решения важных межличностных проблем.

Распространенность трудоголизма в разных странах различна. Например, в Голландии трудоголизм – это «болезнь свободного времени», согласно исследованию, страдает около 3% всего населения. В Японии доля трудоголиков составляет около 20%, в Испании их количество около 12%. По данным Международной организации труда, около 8% работающего населения работает более 12 часов в сутки, с целью уйти от личных проблем. Эксперты считают, что работа более 50 часов

в неделю может привести к зависимости. В Германии более 200 тысяч трудоголиков, в Швейцарии около 115 тысяч. Общество трудоголиков в Швейцарии называют «сумасшедшими тружениками».

Работники российских офисов отказываются от очередных отпусков. 56% опрошенных заявили, что не помнят, когда последний раз были в отпуске. 30% граждан даже вне офиса стараются найти возможность просмотреть рабочую почту. Очень немногие (10%) забывают о работе сразу же после того, как переступают порог конторы и лишь 4% не проявляют к своему труду никакого интереса.

Большинство сотрудников покорно соглашаются задержаться после окончания рабочего дня, если об этом просит начальство. Даже вечер пятницы не позволяет им расслабиться и подумать о предстоящем отдыхе. Трудоголизм становится национальной чертой в России. Есть среди офисных служащих и те, кто готовы практически «жить» на работе, даже если заняться там особо нечем, просто именно на рабочем месте им наиболее комфортно. Правительство нашей страны разными способами борется с таким положением вещей. Возможно, скоро российским законодателям так же придется регулировать соблюдение норм труда принятием особых мер.[5]

### **Литература**

1. Руководство по аддиктологии / Под ред. проф. В. Д. Менделевича. СПб.: Речь, 2007. – 768 с.
2. Берн Э. Трансактный анализ и психотерапия. СПб. Издательство «Братство», 1992. – 224 с.
3. Кукк В. Душа в плену моих желаний (психология зависимостей). М.: 1999. <http://www.medlinks.ru/article.php?sid=13305>
4. Ильин Е. П. Работа и личность Трудоголизм, перфекционизм, лень. Издательство: «Питер», 2011. – 224с.
5. [Finsector.ru>ShowNews/](http://Finsector.ru>ShowNews/) Электронный ресурс/ Трудоголизм становится национальной чертой России.

### **Сведения об авторе**

*Горобец Татьяна Николаевна*, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии Федерального Государственного Бюджетного Образовательного Учреждения Высшего Образования «Российский Государственный Университет им. А. Н. Косыгина», Москва, Россия, [erufis@mail.ru](mailto:erufis@mail.ru)

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СТИЛЕЙ  
ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ РАЗНОЙ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СРЕДЫ  
**Вильчес-Ногерол В.В., Москва, Россия**

**Аннотация.** Сравняются собственный стиль делового общения (СДО-Я) и стиль делового общения субъективно-удобного партнера (СДО-СУП) менеджеров по продажам (85 чел.) и сотрудников колонии-поселения (32 чел.). По итогам t-сравнения, выделено пять статистически значимых различий СДО-Я. В контексте СДО-СУП выявлено восемь различий.

**Ключевые слова:** стили делового общения, субъективно удобный партнер, менеджеры, сотрудники уголовно-исполнительной системы, социономические профессии, профессиональная среда.

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE STYLES OF BUSINESS  
COMMUNICATION IN THE CONTEXTS OF DIFFERENT  
PROFESSIONAL ENVIRONMENT  
**Vilches-Nogerol V.V., Moscow, Russia**

Scientific Research Institute of Technical Aesthetics of Moscow  
Technological University, Moscow

**Abstract.** We compared style of business communication (SBC-I) and subjectively convenient partner's style of business communication (SBC-SCP) on sales managers (85 people) and employees of colony-settlement (32 people). We defined five statistically significant differences in SBC-I. In the context of SBC-SCP, we identified eight differences.

**Keywords:** styles of business communication, subjectively convenient partner, managers, employees of the correctional system, sociomic professions, professional environment.

*Введение.* В экологической психологии проблема взаимодействия человека и окружающей среды является одной из самых значимых, в том числе это касается представителей социономических профессий, где вариации взаимодействия разнообразны [4]. В настоящем исследовании раскрывается проблема стилей делового общения, область изучения стилей сравнительно молодая, хотя отечественные исследования стилей начались еще в советское время специалистами из Москвы, Санкт-Петербурга, Казани, Перми и др. [1, 2, 3]. Типологический подход

в изучении стилей, созданный на основе концепций В. С. Мерлина об интегральной индивидуальности и Е. А. Климова об индивидуальных стилях деятельности (ИСД), характеризуется выделением двух индивидуальных стилей: «инертный» и «подвижный», в зависимости от силы или слабости процессов возбуждения нервной системы, позже выделился еще один стиль – промежуточный. Противоположным ИСД отводилась одинаковая роль, т.е. считалось, что не бывает неэффективных стилей, а отмечалась разница в адаптации к специфике деятельности разных индивидов через соотношение альтернативных стилей. Поскольку не существовало эффективных и неэффективных стилей, достижение успеха или завершение деятельности неудачей трактовалось с позиции типологических свойств нервной системы. Продуктивный ИСД является не просто набором стратегий для качественного осуществления деятельности, а целостный индивидуально-психологический комплекс. Изучение ИСД происходило через анализ специфики деятельности, осуществляемой субъектами с разными свойствами нервной системы. Выделение особенностей адаптации к деятельности на разных ее ступенях (операция-действие-деятельность).

Эмпирическому этапу изучения стилей свойственно применение концепций В. С. Мерлина и Е. А. Климова в разных профессиональных сферах: стили водителей грузового и пассажирского транспорта, стили деятельности в спорте и др. Наблюдалось успешное использование теории в исследовании стилей деятельности «с высокими требованиями к профессионализму исполнителя», например, в спорте высших достижений. Для анализа ИСД использовались разные статистические методы, обычно выделялось не более трёх-пяти стилей. Предполагалось акцентирование на диагностику психофизиологических признаков и их связей с состояниями индивида, а не отдельных свойств личности.

В 1980-е года в исследовании стилей доминировал третий подход – естественнонаучный, который соединял в себе западные теории когнитивного стиля, стилей руководства и проблему строения и составляющих стиля. Концепцию стилей делового общения В. А. Толочка, в русле которой выполнено данное исследование, можно также отнести к данному направлению. В концепции ИСД намечались глобальные изменения, т.е. появились новые данные о важности средовых факторов и взаимодействия субъектов в процессе деятельности. В то же время учеными демонстрируется большой

интерес к изучению стиля, и проводится множество независимых исследований стилей в разных профессиональных областях.

На четвертом этапе (1990–2000 г.г.) происходит снижение заинтересованности и качества исследований по теме стиля, поэтому данный этап можно назвать мозаичным. Анализ понятия «стиль» в этот период характеризуется: заимствованием прежних теоретических моделей; ограниченным репертуаром методов исследования; изучение проблемы на сотрудниках массовых профессий, учителей и студентов; при исследовании стиля стали учитываться не только физиологические и психологические качества индивида, но и другие, например, этническая принадлежность [5, 6].

Область исследований стилей делового общения (СДО) является перспективным направлением в психологии труда. Для гармоничного развития субъекта в рамках профессиональной среды, представляется оптимальным использование конструктивных СДО, которые должны поощряться корпоративной культурой и руководством. К сожалению, использование эффективных стилей встречается редко и эпизодично, что негативно сказывается на профессиональном развитии. Для комплексного подхода в решении вопроса использования конструктивных стилей, необходимым является исследование не только СДО конкретного субъекта, а также и СДО субъективно удобного партнера (СУП). В. А. Толочек предлагает следующую иерархию строения стиля: 1 уровень – субъективно-удобные условия деятельности (СУУД); 2 уровень – операциональные системы (ОС), куда входят когнитивные, эмоциональные и предметные действия во взаимоотношениях субъектов; 3 уровень – идеальные регуляторы/тип организации деятельности (ИР/ТОД), сюда относятся функции общения и стратегии поведения. Автор концепции понимает стили как сложную многокомпонентную структуру, которая постоянно меняется в зависимости от средовых факторов, при этом не существует единственного правильного и универсального стиля, а взаимодействие субъектов играет ключевую роль. В данной статье сопоставляются результаты t-сравнения СДО-Я и СДО-СУП менеджеров и сотрудников уголовно-исполнительной системы (УИС).

*База и методы исследования. Цель* – сравнительный анализ СДО-Я и СДО-СУП менеджеров и сотрудников колонии-поселения. *Предмет* – стили делового общения менеджеров и сотрудников УИС. *Гипотезы*: 1) стили делового общения подвержены влиянию

профессиональной среды; 2) различия СДО-Я и СДО-СУП будут наблюдаться по схожим компонентам. *Методы исследования:* опросник «Стили делового общения» (СДО) В. А. Толочка, который состоит из 35 пунктов, которые респондент оценивал по 5-балльной шкале (от 0 до 4), каждый из пунктов опросника относится к определенному компоненту стиля. В исследовании приняли участие две группы респондентов: менеджеры по продажам (85 чел.) коммерческой компании «Пронто Медиа Холдинг» и сотрудники ФКУ колонии-поселения № 2 (32 чел.). Для получения статистических расчетов использовалась программа SPSS10.

*Результаты исследования.* В контексте анализа СДО-Я были выявлены следующие тенденции. Статистически значимые различия ( $p \leq 0,05$ ) по социально-демографическим показателям: возраст, стаж работы в компании, стаж работы должности, стаж управления, семейный стаж, дети. Данные различия подтверждают гипотезу о влиянии организационной культуры на респондентов.

Разница в специфике деятельности исследуемых групп нашла свое отражение и в определенных компонентах стиля, выделилось пять составляющих: умеренная динамика развития процесса; использование невербальных средств; угрозы, санкции, наказания; использование четких критериев; переговоры по телефону.

Касательно СДО-СУП, среди компонентов стиля, подтверждающих различия двух выборок, выделились следующие: умеренная динамика развития процесса; использование невербальных средств; угрозы, санкции, наказания; информационная функция общения; письма; фиксированное время общения; поощрение; использование четкие критерии; переговоры по телефону.

*Обсуждение результатов.* Для дополнения статистических результатов проанализируем разные стороны деятельности респондентов двух групп. Условия деятельности менеджеров по продажам, которые, в основном, занимаются размещением рекламы на сайтах, характеризуются очень короткими временными циклами (частыми сменами работы, коротким стажем работы в организации, в должности и др.), сдельной оплатой труда, постоянно повышающимися требованиями со стороны начальства, жесткой конкуренцией между сотрудниками. Очевидно, что при такой рабочей ситуации сложно полноценно реализоваться в семейной сфере, поэтому среди менеджеров часто имеют место поздние браки, непродолжительный стаж семейной жизни, один ребенок.

Коллектив работает в условиях постоянной конкуренции, т.к. требования со стороны руководства постоянно ужесточаются. Высокая текучесть кадров и угроза сокращения штата также провоцирует конкурентные и дистантные отношения в коллективе. Конфликтное взаимодействие с клиентами и коллегами, возможно, приводит к эмоциональным проявлениям и срывам. Работа менеджеров происходит в офисе открытого типа, при этом коммуникация между сотрудниками сведена к минимуму, осуществляется по большей части посредством телефона и деловой переписке по Skype. «Живое общение» происходит, в основном, на совещаниях отделов, в условиях ограниченного времени. Ненормированный рабочий день и нестабильность на работе сказывается на более поздних браках у менеджеров. В связи с высокой текучестью кадров, в компании работают преимущественно молодые сотрудники, непродолжительное время занимающие свои должности.

В деятельности сотрудников УИС наблюдаются следующие закономерности: государственные служащие имеют более стабильную работу, чем сотрудники коммерческой компании; продолжительные временные циклы работы в одной организации; льготы за выслугу лет и другие льготы при выходе на пенсию. Большинство сотрудников состоят в браке, имеют долгий семейный стаж и более одного ребенка в семье. Однако все вышеупомянутые преимущества сотрудников УИС компенсируются высоким риском и работой с определенной категорией граждан, что сказывается на профессиональном и личностном становлении.

Сотрудники государственного учреждения имеют другую специфику работы. Трудовая деятельность сотрудников УИС регламентирована четкими правовыми нормами и уставом, невыполнение служебных обязанностей часть влечет за собой строгие санкции. Работа в учреждении закрытого типа предполагает ограниченный круг взаимодействий. Общение с осужденными предполагает использование угроз, санкций и наказаний. Главной целью сотрудников, работающих с осужденными, является контроль над исправлением заключенных, т.е. стремление к изменению поведения людей. Как правило, в государственных организациях подобного типа люди работают достаточно долго, некоторые до достижения пенсионного возраста, соответственно, имеют большой стаж занимаемой должности.

Выбор субъективно удобного партнера также детерминирован вышеописанными особенностями корпоративной культуры. В условиях

стремительной динамики рабочего процесса у менеджеров, очевидно, что они склонны выбирать партнера со спокойной динамикой работы. В силу того, что практически всё общение менеджеров с коллегами минимизировано и сводится к виртуальной переписке по рабочим вопросам, присутствуют различия по параметрам «использование невербальных средств», «информационная функция общения», «фиксированное время общения», «письма», «переговоры по телефону». Сотрудники УИС при взаимодействии на работе часто руководствуются четкими инструкциями и критериями, применяют санкции и наказания, также получают премии и другие поощрения за работу.

#### *Выводы.*

1) Направление изучения стилей получило свое развитие еще в советское время и, претерпевая различные изменения и дополнения, оформилось в современную концепцию «Стили делового общения».

2) Гипотеза о влиянии корпоративной культуры на формирование стилей подтвердилась. При сопоставлении СДО-Я менеджеров и сотрудников УИС выявлено пять статистически значимых различий, в СДО-СУП – восемь различий. Из выявленных различий совпали пять, что подтверждает вторую рабочую гипотезу. Возможно, такой результат объясняется тем, что при выборе и описании субъективно удобного партнера человек проводит параллель с собственными качествами.

3) Данное исследование представляется особенно важным для представителей социономических профессий, в силу специфики их деятельности в условиях постоянных межличностных взаимодействий. Для более полного предоставления результатов и комплексного изучения проблематики необходимо использовать данные факторного анализа.

### **Литература**

1. Вяткин Б. А., Щукин М. Р. Психология стилей человека: учеб. пособие / Рос. академия образования; Перм. гос. гуманит.– пед. ун. – т. Пермь: Книжный мир, 2013. 128 с.
2. Ильин Е. П. Стиль деятельности: Новые подходы и аспекты // Вопр. психол. 1988. № 6. С. 85–90.
3. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М.: Педагогика, 1986.– 256 с.
4. Панов В. И. Экопсихология: Парадигмальный поиск. М.; СПб.: Психологический институт РАО; Нестор-История, 2014. С. 182–187.

5. Толочек В. А. Профессиональная карьера как социально-психологический феномен. М.: «Изд-во Института психологии РАН», 2017. 262 с.
6. Толочек В. А. Стили деятельности: ресурсный подход. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. 366 с.

### Сведения об авторах:

*Вильчес-Ногерол Вероника Валерьевна*, аспирант, Научно-исследовательский институт технической эстетики Московского технологического университета, Москва, Россия, [belikveronika@gmail.com](mailto:belikveronika@gmail.com).

### СОВЛАДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ У СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВЫСШИХ И СРЕДНИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

*Жданова С. Ю., Пермь, Россия*

*Доронина В. Ф., Пермь, Россия*

**Аннотация.** В статье поднимается вопрос о совладающем поведении студентов в социальных сетях как особом виртуальном пространстве. Показано, что студенты вуза чаще применяют активные копинг-стратегии, чем студенты средних учебных заведений. Также в целом по выборке выявлено преобладание активного копинга относительно всех онлайн-рисков. Стратегия поиска социальной поддержки оказалась наименее популярной в отношении контентных рисков и рисков сексуального характера.

**Ключевые слова:** совладающее поведение, онлайн-риски, активные копинг-стратегии, пассивные копинг-стратегии, поиск социальной поддержки.

### COPING BEHAVIOR IN SOCIAL NETWORKS OF STUDENTS IN HIGHER AND SECONDARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS

*Zhdavova S. Y., Perm, Russia*

*Doronina V. F. Perm, Russia*

**Abstract.** The article raises the question of students' coping behavior in social networks as a special virtual space. It is shown that University students often use active coping strategies than students of secondary special educational institutions. Also, in General, the prevalence of active coping with respect to all online risks was revealed in the sample. Strategy of search of social support was the least popular in relation to content risks and risks of a sexual nature.

**Keywords:** coping behavior, online risks, active coping strategies, passive coping strategies, search for social support

Социальные сети пользуются высокой популярностью у молодежи, практически все подростки и лица юношеского возраста имеют аккаунт в одной и более социальных сетях. Из исключительно коммуникативного пространства социальные сети превратились в многофункциональное средство, позволяющее быстро и эффективно решать различные задачи в сферах общения, работы, досуга, шопинга и т.д.

Данный Интернет-ресурс можно назвать не только орудием для осуществления деятельности, но и особой виртуальной средой. Как и реальность, такая среда предполагает наличие определенных рисков безопасности пользователей. Отличие угроз в виртуальном пространстве от таковых в реальности заключается в более низкой осведомленности пользователей о первых, то есть наблюдается низкий уровень рефлексии по поводу онлайн-рисков [1].

Сохранение безопасности в Интернете может осуществляться двумя путями: 1) технологическим, который заключается в установке специальных программ, позволяющих защищать пользователей от угроз в сети (антивирусные программы, защита детей от нежелательного контента), 2) психологическим, заключающимся в умении самого пользователя использовать совладающее поведение в отношении существующих или потенциальных угроз в Сети.

Риски безопасности в социальных сетях соответствуют основным направлениям деятельности на данном интернет-ресурсе: 1) коммуникационные риски, 2) контентные риски, 3) технические риски, 4) потребительские риски [2].

Коммуникационные риски наиболее характерны для социальных сетей. К основным рискам этой категории относятся: кибертравля (кибербуллинг), различные формы сексуальных домогательств (секстинг, груминг, онлайн-знакомства), репутация в социальной сети, общение с незнакомцами.

Технические риски включают повреждение устройств и программного обеспечения, а также кражу персональных данных в результате действия вредоносных программ (взлом аккаунтов и потеря персональных данных). Сюда же относятся сложности освоения технических устройств и приложений.

К контентным рискам относится столкновение с незаконной или потенциально опасной информацией. Согласно исследованию Солдато-

вой Г. У., Нестик Т. А., Рассказовой Е. И. [2], каждый второй школьник встречал в Интернете негативный контент (52%), 37% из них сталкивались с порнографическим материалом. Проблема встречи с подобным контентом осложняется тем, что только 8% родителей знают о существовании программ контекстной фильтрации и родительского контроля (Солдатова, Рассказова, 2014). Потребительские риски включают покупку некачественной, контрафактной продукции, потерю денежных средств и хищение персональной информации в процессе шопинга в Интернете.

В выделении копинг-стратегий, использующихся для совладания с рисками в социальных сетях, мы опираемся на исследование Г. У. Солдатовой и Е. И. Рассказовой [4], посвященное проблеме безопасности подростков в Интернете. Авторы выделили 3 вида копинг-стратегий, которые, по их мнению, наиболее важны для совладания с рисками в Интернете:

1) активный копинг, восходящий к идеям трансформационного и проактивного копинга. Трансформационное совладание означает активное преодоление ситуации, включающее поиск и пробы новых форм поведения, в отличие от регрессивного совладания, характеризующегося поддержанием привычного уровня напряжения. Проактивное совладание ориентировано на видение возможностей мира и потенциальное развитие, направлено на постановку и достижение новых целей и личностный рост. Собственная активность человека в интернете, попытки преодолеть сложившуюся ситуацию, поиски важны не только для преодоления стресса и его негативных последствий, но и для дальнейшего развития личности в цифровом мире, определения собственной позиции по отношению к произошедшему, развития цифровой компетентности [4];

2) пассивный/реактивный копинг, являющийся по сути противоположностью предыдущему виду совладания с онлайн-рисками;

3) поиск социальной поддержки – участие значимых других в обеспечении безопасности человека в Интернете. Последний вид копинга особенно важен для обеспечения безопасности детей во Всемирной Сети.

В нашем исследовании изучаются различия в частоте использования копинг-стратегий у студентов, обучающихся в высшем учебном заведении, и студентов, обучающихся в среднем специальном учебном заведении. Изучаются также различия в частоте использования копинг-стратегий в целом по выборочной совокупности.

Объем выборки составил 113 человек. 62 человека обучаются на 1 курсе всех факультетов в Пермском государственном национальном исследовательском университете (средний возраст 18,84 лет). 51 человек обучается в Колледже профессионального образования ПГНИУ (средний возраст 17,18 лет).

В качестве метода сбора данных использовалась анкета, содержащая открытые вопросы об опыте столкновения с четырьмя рисками в социальных сетях (контентными, техническими, коммуникационными, потребительскими), а также диагностирующая стратегии совладания с данными рисками.

Для обработки ответов использовался дедуктивный метод контент-анализа. Основой для составления категориальной сетки стали результаты изучения копинг-стратегий в Интернете, полученные Солдатовой Г. У. с соавт. [2, 3, 4], по данным которых выделяют активные стратегии, пассивные стратегии, стратегии поиска социальной поддержки. Путем экспертной оценки была подтверждена наполненность категорий эмпирическими индикаторами. Математическая обработка производилась методом фи-углового преобразования Фишера.

### **Результаты и их обсуждение**

Сопоставление использования копинг-стратегий студентами вуза и колледжа позволило выявить, что по большинству показателей эти две группы не различаются. Различие обнаружено в отношении рисков технического характера. Так студенты вуза чаще студентов колледжа используют активные стратегии для совладания с данным типом рисков (значение фи-критерия Фишера 3,629,  $p \leq 0,01$ ).

Выявлены общие тенденции для всей выборки. Как обучающиеся вуза, так и среднего специального учебного заведения, склонны чаще применять активные стратегии по отношению к онлайн-рискам, чем пассивный копинг и поиск социальной поддержки. Исключением являются контентные риски, в отношении которых студенты колледжа с одинаковой частотой используют и активные, и пассивные стратегии совладания.

Активный вариант копинга, заключающийся в целенаправленном решении проблемы, считается наиболее эффективным вариантом совладания [4]. Юноши и девушки склонны проявлять активность в случае столкновения со всеми видами онлайн-рисков. Это является косвенным подтверждением высокого уровня психологической безопасности студентов в социальных сетях, который они могут обеспечивать самостоятельно.

В ситуации контентных рисков, а также коммуникативных рисков, связанных с сексуальным домогательством, студенты в меньшей степени применяют стратегию поиска социальной поддержки и в большей степени прибегают к активным и пассивным копингам.

Обращение за помощью к другим людям в случае рисков сексуально-го характера объяснимо табуированностью сексуальной тематики и стремлением пользователя самостоятельно справиться с такого рода трудностью.

В целом мы можем отметить у студентов преобладание активного копинга в отношении всех онлайн-рисков, что косвенно показывает достаточно высокий уровень безопасности в социальных сетях.

Перспективами дальнейшего исследования является выяснение эффективности копинг-стратегий по отношению к различным рискам.

Публикация подготовлена при поддержке гранта № 18-013-20053-ОГН-Г.

### Литература

1. Войскунский А. Е. Информационная безопасность: психологические аспекты // Национальный психологический журнал, № 1(3), 2010. С. 48-53.
2. Солдатова Г. У., Нестик Т. А., Рассказова Е. И., Зотова Е. Ю. Цифровая компетентность подростков и родителей. Результаты всероссийского исследования Г.У. Солдатова, Т.А. Нестик, Е.И. Рассказова, Е.Ю. Зотова. — М.: Фонд Развития Интернет, 2013. — 144 с.
3. Солдатова Г. У., Олькина О. И. Отношение к приватности и защита персональных данных: вопросы безопасности российских детей и подростков // Национальный психологический журнал, № 3(19), 2015. С. 56-66.
4. Солдатова Г. У., Рассказова Е. И. Безопасность подростков в Интернете: риски, совладание и родительская медиация // Национальный психологический журнал, №3(15), 2014. С. 39–51;

### Сведения об авторах:

*Жданова Светлана Юрьевна*, д. пс. н., доцент, зав. кафедрой психологии развития, Пермский государственный национальный исследовательский университет, Пермь, Россия, svetlanaur@gmail.com

*Доронина Вера Феликсовна*, магистрант кафедры психологии развития, Пермский государственный национальный исследовательский университет, Пермь, Россия, vf\_doronina8@mail.ru1.

## ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СРЕДЕ ПЕДАГОГОВ

**Винникова Е. В.**, *Нижний Новгород, Россия*

**Аннотация.** В статье затрагиваются актуальные вопросы трансформации ценностных ориентаций в профессиональной педагогической среде. Рассмотрены результаты социологического исследования среди педагогических работников образовательных организаций Нижегородской области по вопросам особенностей формирования личности в современном обществе.

**Ключевые слова:** молодежь, ценностные ориентации, образование, образовательная организация, формирование личности, профессиональная среда педагога.

## VALUE ORIENTATION IN THE PROFESSIONAL ENVIRONMENT OF TEACHERS

**Vinnikova E. V.**, *Nizhny Novgorod, Russia*

**Abstract.** The article touches upon the topical issues of transformation of value orientations in the professional pedagogical environment. The results of sociological research among teachers of educational organizations of the Nizhny Novgorod region on the features of personality formation in modern society are considered.

**Keywords:** youth, value orientations, education, educational organization, personality formation, professional environment of the teacher.

Модернизация российского общества, его экономические, политические и социокультурные преобразования, связанные с зарождением новых социальных институтов и отношений, оказывают заметное влияние на изменение общественного сознания. К человеку как члену общества предъявляются все новые требования как в личностном, так и профессиональном плане. В свою очередь актуализируются и процессы формирования личности, потребности, установки и жизненные ориентиры. Особо заметны преобразования в молодежной среде, поскольку именно подрастающее поколение, с одной стороны, определяется как стратегический ресурс современного общества, с другой стороны, является наиболее уязвимой ее частью и более подверженной негативным воздействиям.

Традиционно одним из основных социальных институтов, формирующих ценностные ориентации подрастающего поколения, вы-

ступает образование, поскольку именно образовательная организация является носителем педагогической культуры – культуры старшего поколения и ей принадлежит ведущая роль в осуществлении воспитания личности, передачи социокультурного опыта и дальнейшей социализации молодежи. Под воздействием социальной реальности подвержены трансформации и ценностные ориентиры в профессиональной педагогической среде.[2] Вопросы аксиологического образования выступают приоритетным направлением в системе профессиональной подготовки и повышения квалификации педагогов. [1].

В 2017 году автором проведено социологическое исследование, посвященное этим актуальным вопросам. Всего в социологическом исследовании приняли участие 268 учителей, из них 213 (79,8%) – учителя образовательных организаций Нижегородской области и 55 чел. (20,2%) – экспертное сообщество. В качестве экспертного сообщества выступили педагоги – победители Всероссийского педагогического конкурса «Серафимовский учитель», инициированного в 2005 году фондом прп. Серафима Саровского. [3]

Анализ показал, что 93% опрошенных педагогов образовательных учреждений считают крайне важным для современного общества поиск новых путей и направлений формирования позитивных ценностных установок среди молодежи, учитывая, что в современной действительности всё более явно прослеживается противоречие между нормами и ценностями традиционной российской культуры, и стереотипами нарождающегося общества глобализации.

В системе образования происходит переход от непосредственной передачи педагогами знаний, умений и навыков, к способности сформировать необходимые в современном обществе качества личности.

Почти половина (49,6%) педагогов считают, что разработанные на государственном уровне программы модернизации сферы образования направлены на формирование и развитие личности с сохранением традиций отечественного образования, преемственности культурных образцов, норм и ценностей российского общества. При этом подавляющее большинство респондентов убеждены, что в настоящее время задача образовательной организации заключается в подготовке, в первую очередь, образованных людей, готовых к будущей профессиональной деятельности (74,3% ответов), культурных людей (61,9%), хорошо адаптированных к жизни в постоянно меняющемся мире (61,5%). А педагогический процесс направлен в первую очередь на развитие

интеллекта (65,6%), формирование коммуникативных навыков (52,6%) и социальной грамотности (50%), а 14,5% педагогов полагают, что необходимо в первую очередь направлять усилия на формирование эмоциональной сферы учащихся. Почти четверть опрошенных убеждены, что в образовательной организации основной упор делается на последующую профессиональную ориентацию школьников, их качественную подготовку к поступлению в высшие учебные заведения (39,1%).

Мы полагаем, что итогом образовательного процесса в целом является задача выстраивания личностного результата, а одно из важнейших направлений педагогической деятельности – это формирование ценностных установок, в том числе морали, нравственного самоконтроля, жизненных ориентиров. Системообразующим фактором, определяющим качество рассматриваемого процесса, выступает личность учителя с его индивидуально – психологическими свойствами, профессионализмом и культурой. Подавляющее большинство педагогов (98,6%) убеждены в приоритетной роли педагога в процессе формирования мировоззренческих установок и ценностных ориентаций подрастающего поколения. Одновременно, личность педагога выступает в качестве объективного фактора социализации как в организованном, так и в стихийном взаимодействии с учащимися. А педагогическая деятельность не только опосредует, но именно определяет цель и содержание процесса обучения и воспитания. Поэтому практически невозможно развести профессиональный и личностный аспекты педагога: для того, чтобы учащийся воспринимал и усваивал образовательную программу, необходимо быть интересной многогранной личностью.

Однако, у педагогического сообщества есть четко убеждение, что именно в тесном взаимодействии педагогического состава образовательной организации и родителей можно сформировать среду, благоприятную для формирования позитивных жизненных ориентиров и последующей успешной социализации молодежи. Отметим, что именно во взаимодействии со взрослыми учащиеся усваивают способы поведения и общения путем подражания, в результате которого переносят характер и особенности поведения взрослого в свою среду. Данной позиции придерживается 61,8% учителей.

Следующим направлением педагогической деятельности является формирование достаточного уровня социальной и творческой активности учащихся, обеспечивающих осознание единства себя и общества, пробуждающих желание к решению задач как собственной самореали-

зации, так и реализации потребностей общества. Социальная и творческая активность заключаются во включении учащихся в общественно-полезную деятельность различного уровня (школьную, районную, городскую и т. д.). Основными результатами этой деятельности выступают формирование у учащихся мотивации на саморазвитие, присвоении богатств духовной культуры, активизации своей жизненной позиции и принятия позиции других, последовательности в отстаивании своих взглядов и идей. В социокультурной среде современной образовательной организации социальная и творческая активность успешно развивается при наличии широкого спектра предлагаемых форм и видов творческой деятельности на основе свободного выбора учащихся, предоставления реальной возможности самостоятельного выбора системы и сферы деятельности в рамках ученического самоуправления, опыта реального взаимодействия с ровесниками и взрослыми в решении общих задач, а также реализации «права на ошибку» в рамках педагогически контролируемого поля реальной деятельности.

В тоже время участники исследования полагают, что для формирования личности и ее ценностных и жизненных установок необходимо целенаправленное воздействие через содержание учебных предметов, адекватных, с учетом возрастных и психофизических особенностей учащихся, технологий и методик, а также нестандартных форм обучения. Процесс становления личности должен осуществляться посредством обучения: чем больше подросток познает в той или иной области, тем проще ему будет найти себя в современном обществе. Также и хорошо выученный урок поможет стать полноценной, самостоятельной личностью.

Проведенный анализ выявил и ряд проблемных зон. Так, 68,6% респондентов-педагогов считают, что образование как государственно-общественная система не является в достаточной мере открытым пространством, которое отражает актуальные изменения, происходящие в обществе, и не соответствует в полной мере современным социальным реалиям. Участники исследования отмечают, что обновления в школе должны быть системными, а изменения содержания образования должно сопровождать расширением информационного поля, обновлением функций образовательных организаций в целом и учителя в частности.

В профессиональной среде педагогов присутствует организационно-бюрократическая перегруженность деятельности педагогов, задерживающая творчество учителя, а с другой стороны – несбаланси-

рованность учебных программ и стандартов. Это в конечном итоге, негативно сказывается на качестве индивидуальной работы с учениками. Данные показывают, что 10,8% учителей образовательных организаций считают недостаточно разработанной систему духовно-нравственного воспитания учащихся, привитие им ценностных ориентаций, воспитание ответственности и осознанного выбора.

Педагогическое сообщество признало наиболее значимой трудностью в своей профессиональной деятельности взаимодействие с семьями учащихся, в том числе отмечается отсутствие у родителей элементарных педагогических знаний, интереса к воспитанию собственных детей, перекалывание ответственности за образование на «плечи» образовательной организации и конкретно учителя, потребительское, «агрессивное» отношение к системе образования как к системе услуг, а к учителю как «обслуживающему персоналу».

Таким образом, мы делаем вывод о необходимости дальнейшего исследования особенностей профессиональной среды педагогов, осмысления новых функций педагога и его особой социальной роли в процессе формирования позитивных жизненных ценностей молодого поколения.

### Литература

1. Асташова Н. А. Учитель: проблема выбора и формирование ценностей. – М.: 2000.
2. Тихонина С. А. Профессиональная среда государственной гражданской службы: теоретико-методологические и методические аспекты социологического анализа: Моногр. – Н. Новгород., Изд. Волго-Вятской академии государственной службы, 2005.
3. Тихонина С. А., Винникова Е. В. Воспитательный потенциал социокультурной среды образовательной организации глазами современного педагога // Миссия конфессий, 2018, № 29(2), с. 63–74.

### Сведения об авторах:

*Винникова Екатерина Васильевна*, аспирант кафедры социологии и психологии Нижегородского института управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Нижний Новгород, Россия, vinkaterina@yandex.ru

## ВЗАИМОСВЯЗЬ РЕФЛЕКСИВНОСТИ И СТАДИЙ СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНТОВ И ПРЕПОДАТЕЛЕЙ ВУЗА

**Капцов А. В., Колесникова Е. И., Самара, Россия**

**Аннотация.** Пилотажное исследование взаимосвязи рефлексивности со стадиями становления субъектности в учебном действии на выборке студентов первого курса технического вуза и их преподавателей (128 чел.) показало, что каждый испытуемый по уровню выраженности стадий может быть охарактеризован профилем стадий становления субъектности и отнесен к определенному типу личности. Выявлена взаимосвязь рефлексивности с актуальными стадиями становления субъектности в зависимости от типа личности.

**Ключевые слова:** субъектность, стадии, становления, рефлексивность, взаимосвязь, профиль стадий.

## INTERRELATION OF REFLEXIVITY AND STAGES OF FORMATION OF SUBJECTIVITY OF STUDENTS AND PREPODATELYA OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION

**Kaptsov A. V., Kolesnikova E. I., Samara, Russia**

**Abstract.** In article the flight research of interrelation of reflexivity with stages of formation of subjectivity in operation on selection of first-year students of technical college and their teachers (128 people) is described. It is established that each examinee on the level of expressiveness of stages can be characterized by a profile of stages of formation of subjectivity. It carries the examinee to a certain type of the personality. The interrelation of reflexivity with relevant stages of formation of subjectivity depending on type of the personality is revealed.

**Key words:** subjectivity, stages, formation, reflexivity, interrelation, profile of stages.

Исследования проявлений субъектности в настоящее время проводятся с точки зрения разных подходов, в которых одним из общих понятий является рефлексивность. Эта способность к самоанализу и самонаблюдению проявляется в размышлениях о себе, служа отправной точкой для обратной связи как интеграции «нервной и психической деятельности» [1, с. 139]. Информация об «адекватности или неадекватности получаемых результатов действий», данная человеку наглядно чувственно и непосредственно в виде обратной связи для субъекта дополняется выходом на более сложный уровень саморегуляции. Как

пишет А. В. Брушлинский, «субъект с помощью своего мышления, совести и т.д. ... раскрывает вначале отнюдь не очевидное значение сенсорных данных и понятийных конструкций, сознательно стремясь получить все новые данные» [1, с. 139]. То есть, от начальной заданности эталона решения задачи, А. В. Брушлинский подводит нас к повышению важности мыслительного процесса её решения. Преподаватели вуза тогда, обучая в рамках данной концепции, предлагают студенту не «запомнить формулу», а предложить её вывести. Рефлексивность в этом случае позволяет выходить за пределы наглядно-чувственного познания и является общим свойством субъекта.

А. В. Брушлинским выделены основные критерии субъектности. Развивая психологию субъекта, начало которой было заложено С. Л. Рубинштейном, он считает, что «субъект – это человек, люди на высшем уровне активности, целостности (системности, автономности и т.д. это интегративное психическое образование, объединяющее характеристики человека как индивида, личности и индивидуальности» [2, с. 9].

На основе анализа философских и психологических исследований В. В. Селивановым выделено 24 критериальных свойства субъекта [3, с. 272]: 1) носитель активности; 2) самодостаточность и автономность; 3) способность к саморегуляции; 4) самодетерминация; 5) источник познания и преобразования действительности; 6) включение в общественное развитие; 7) способность отражать мир в виде познаваемого объекта; 8) наличие сознания и самосознания; 9) целостность, единство, интегральность; 10) системность свойств; 11) способность к творчеству; 12) овладение определенными видами деятельности; 13) саморазвитие; 14) осуществление функционирования психических процессов, свойств, состояний; 15) индивидуализация психического; 16) использование психических ресурсов (процессов, свойств, состояний, способностей) как средств реализации и объяснения жизнедеятельности личности; 17) использование индивидуальных стратегий, стилей жизни и деятельности; 18) тесная взаимосвязь (согласованность, единство) между личностью и психическими функциями; 19) высокая психологическая дифференциация; 20) континуально-генетическая природа психического мира; 21) усиление своим бытием бытия другого человека, его индивидуальности и самооценности; 22) восприятие, понимание и обращение с другим человеком как субъектом (отношение к другой личности как проблеме с учетом всей полноты ее сущности, с признанием за ней права на самоопределение и свободу); 23) наличие

личной истории, жизненного пути; 24) способность решать внешние и внутренние противоречия». И это далеко не полный перечень свойств субъекта.

Рефлексивность считает А. В. Карпов одним из важнейших свойств субъекта. «Рефлексия как процесс, реализуя который субъект во многом и становится способным «ощущать» саму эту субъектность, может и должна быть проинтерпретирована как процесс более высокого порядка сложности и комплексности, нежели метакогнитивные процессы» [4, с. 69]. Иначе говоря, рефлексивность характеризует в первую очередь когнитивную составляющую понимания человеком как субъектом.

В рамках экопсихологического подхода к развитию психики В. И. Пановым предложены семь стадий становления субъектности в учебном действии [5, с. 117]: «субъект потребности в освоении учебного действия-образца (операции); субъект восприятия (наблюдатель); субъект подражательного действия (подмастерье); субъект планирования и произвольного выполнения действия с опорой на внешний контроль (ученик); субъект планирования и произвольного выполнения действия с опорой на внутренний контроль (мастер); субъект внешнего контроля за выполнением действия другими (учитель, тренер, эксперт); субъект развития, использующий освоенное действие в качестве субъективного средства для дальнейшего развития самого себя, в том числе для творческого самовыражения (творец)».

В этой связи, возникает вопрос: какова взаимосвязь между рефлексивностью как личностным качеством и стадиями становления субъектности в учебном действии студентов и преподавателей?

Для ответа на этот вопрос нами было проведено пилотажное эмпирическое исследование на выборке студентов первого курса технического вуза очной и заочной форм обучения, а также их преподавателей. Общий объем выборки составил 128 человек (72% – мужчины). В исследовании приняли участие 71 студент очной формы обучения (средний возраст 18,1 года,  $Sd = 0,87$ ), заочной формы 36 человек (средний возраст 23,25 года,  $Sd = 4,95$ ). Преподаватели обследовались в рамках факультета повышения квалификации и равномерно представляли практически все кафедры вуза. Выборка преподавателей составляла 21 человек (средний возраст 47,2 года,  $Sd = 14,4$ ). В качестве диагностических методик использовались: опросник стадий становления субъектности (В. И. Панов, А. В. Капцов, Е. И. Колесникова) [6], опросник рефлексив-

ности А. В. Карпова, тест личностных ценностей АНЛ (А. В. Капцов), опросник Ф. А. Фенигстайна, М. Ф. Шайера и А. Х. Басса (перевод и русскоязычная адаптация В. В. Знакова) [7], диагностирующий когнитивную составляющую самопонимания. После первичной обработки данных двух методик в сырых баллах подвергались непараметрической корреляции тау-Кендалла с применением статистического пакета STATISTICA 10.0.

Эмпирической гипотезой, проверяемой в ходе исследования, являлось предположение, что рефлексивность как личностное качество является условием становления стадий субъектности в учебном действии. Основание гипотезы базируется на представлениях А. В. Карпова о функции рефлексивности субъекта: «Важной функцией, а не исключено, что и сутью рефлексивности как психического свойства, является присущие ей возможности организации и координации иных качеств субъекта – и когнитивных, и личностных» [4, с. 70].

Поскольку выборка студентов по возрасту и статусу была неоднородной, то корреляционный анализ проводился отдельно на очном и заочном отделениях. Так у студентов-заочников выявлены значимые корреляционные взаимосвязи (при  $p < 0,05$ ) рефлексивности с выраженностью следующих стадий становления субъектности: «наблюдатель» ( $\tau = 0,370$ ), «подмастерье» ( $\tau = 0,512$ ), «ученик» ( $\tau = 0,584$ ), что говорит о сложности освоения рабочими, стремящимися к высшему образованию, навыков учебной деятельности во втором семестре первого курса. Совершенно другая картина наблюдается в среде преподавателей. Несмотря на различия в возрасте взаимосвязь рефлексивности выявлена со стадиями «наблюдатель» ( $\tau = 0,453$ ) и «творец» ( $\tau = 0,353$ ) на всей выборке. Эти две стадии становления субъектности в действии наиболее актуальны для любого преподавателя, однако наибольшую значимость и психические усилия преподаватели старше 50 лет прикладывают для становления стадии «наблюдатель» в связи с особенностями профессиональной деятельности, что подтверждается корреляцией именно этой стадии с рефлексивностью в старшей подвыборке ( $\tau = 0,620$  при  $p < 0,05$ ). А для молодой подвыборки исследуемых преподавателей (моложе 47 лет) более актуально становление стадии «творец», подтверждающееся наличием значимой взаимосвязи ( $\tau = 0,512$ ). В целом это соответствует стадии полноценной субъектности по В. В. Селиванову [3, с. 275].

Однако наличие одинаковой корреляционной взаимосвязи рефлексивности со стадией становления субъектности «наблюдатель» сту-

дентов-заочников и преподавателей старше 50 лет поставило дополнительную задачу выявления причины этих взаимосвязей. Установлено, что у студентов-заочников стадия субъектности «наблюдатель» подразумевает сосредоточение внимания и запоминание основных действий изучаемых в ходе учебных занятий, что подтверждается корреляцией с когнитивной составляющей самопонимания (по Ф. Фенигстайну) ( $\tau = 0,462$ ) и отсутствием взаимосвязей с основными личностными ценностями студентов. В тоже время в подвыборке преподавателей выявлены взаимосвязи стадии становления «наблюдатель» с совокупностью личностных ценностей, характеризующих их профессиональную направленность: ценность профессиональной деятельности ( $\tau = 0,509$ ), ценность семейной жизни ( $\tau = 0,509$ ), ценность коллектива ( $\tau = 0,588$ ), в котором они работают, ценность творчества ( $\tau = 0,567$ ) и достижения результата ( $\tau = 0,609$ ). Вероятнее всего, у преподавателей могла бы быть обнаружена взаимосвязь стадии «наблюдатель» с экзистенциальной составляющей самопонимания, что будет предметом следующих исследований. Таким образом, одно и то же свойство рефлексивности имеет взаимосвязь со стадией становления субъектности «наблюдатель», содержательно представляющие разные уровни развития субъектов.

Студентов очной формы обучения В. В. Селиванов относит к стадии личностной субъектности [2, с. 274], когда «человек как субъект собственной профессиональной деятельности только начинает формироваться», и роль рефлексии мало вероятна. Действительно, корреляционные взаимосвязи между рефлексивностью и стадиями становления субъектности в учебной деятельности не были получены, что можно объяснить тем, что исследование проводилось во втором семестре первого курса, когда студенты находятся в активной фазе адаптации к освоению умений и навыков обучения в высшей школе.

В тоже время выборка студентов первого курса очной формы обучения оказалась неоднородной, поэтому были приняты меры по повышению гомогенности исследуемой выборки. Реализовав типологический подход с помощью кластерного анализа (метод k-средних), было выделено четыре типа студентов по общности профиля стадий становления субъектности.

Рассмотрим краткую характеристику каждого типа студентов. Первый тип (16 человек) характеризуется высоким уровнем выраженности стадий «мастер», «эксперт», «творец» и практически отсутствием выраженности стадии «подмастерье». Стадия «наблюдатель» оказалась

выражена выше среднего уровня и взаимосвязана с рефлексивностью ( $\tau = 0,650$  при  $p < 0,01$ ).

Второй тип (25 человек) характеризуется высокими стадиями становления субъектности «наблюдатель», «мастер», «эксперт», «творец» при среднем уровне стадий «подмастерье» и «ученик». При этом стадия «ученик» была выражена больше, чем «подмастерье», и оказалась взаимосвязана с рефлексивностью ( $\tau = 0,399$  при  $p < 0,006$ ).

Третий тип (16 человек) характеризуется выше среднего уровня выраженностью стадий «наблюдатель», «мастер», «творец» и ниже среднего – «эксперт». Именно стадия эксперта оказалась взаимосвязана с рефлексивностью ( $\tau = 0,562$  при  $p < 0,03$ ).

Наконец, четвертый тип (14 человек) характеризуется выше среднего уровня стадией «творец» при ниже среднем уровне выраженности остальных стадий становления субъектности. Взаимосвязи стадий с рефлексивностью для четвертого типа отсутствуют.

Таким образом, применение типологического подхода на выборке студентов первого курса очной формы обучения позволило выявить взаимосвязи для трех выделенных типов личности. Анализ полученных взаимосвязей рефлексивности со стадиями становления субъектности показал некоторую тенденцию, заключающуюся в том, что взаимосвязи наблюдаются только в случае нахождения стадии становления субъектности в некоторой оптимальной зоне, расположенной между высоким и низким уровнями выраженности других стадий становления субъектности. Вероятнее всего, корреляционная связь рефлексивности со стадиями становления субъектности показывает на ту стадию, на которую человек сосредотачивает свое внимание в направлении развития и контроля своих интеллектуальных ресурсов. Если стадия субъекта, по его мнению, выражена ярко, то на нее субъект не обращает внимание и она, скорее всего, реализуется в действии на подсознательном уровне. Если на основе самоотчета субъект признает невыраженность нескольких стадий, то концентрации интеллектуальных ресурсов не происходит и студент предпочитает «плыть по течению» в своей учебной деятельности.

В ходе исследования установлено, что каждый студент имеет индивидуальный профиль выраженности стадий становления субъектности. Это позволяет их отнести к определенному типу личности.

Таким образом, проведенное исследование показало, что имеются случаи взаимосвязи рефлексивности как личностного качества со стадиями становления субъектности в учебном действии. Уста-

новлено, что одна и та же стадия становления субъектности студента и преподавателя взаимосвязана с рефлексивностью, но эти взаимосвязи различаются по содержанию. Одновременно взаимосвязи различаются в зависимости от типа личности и актуальности становления стадии, характеризуемой профилем выраженности стадии и мотивационными тенденциями. В то же время установлено, что для изучения процесса становления стадий субъектности опросник «Рефлексивности» не соответствует требованиям данного исследования в полной мере, и возникает необходимость в дальнейшем разработать новые средства диагностики для изучения процесса осмысления стадий субъектности в их становлении.

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, грант № 17-06-00871-ОГН

### Литература

1. Брушлинский А. В. Психология субъекта / Отв. ред. проф. В. В. Знаков. – М.: Институт психологии РАН; изд-во «Алетейя», 2003. 272 с.
2. Брушлинский А. В. О критериях субъекта // Психология индивидуального и группового субъекта / под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой. – М.: ПЕР СЭ, 2002. С. 9–33.
3. Селиванов В. В. Онтогенетическое развитие субъекта // Субъектный подход в психологии / под ред. А. Л. Журавлева, В. В. Знакова, З. И. Рябикиной, Е. А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. С. 267–282.
4. Карпов А. В. Категория субъекта и современный метакогнитивизм // Субъектный подход в психологии / под ред. А. Л. Журавлева, В. В. Знакова, З. И. Рябикиной, Е. А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. С. 67–81.
5. Панов В. И. Экопсихология: Парадигмальный поиск. – М.; СПб.: Психологический институт РАО; Нестор-История, 2014. 304 с.
6. Панов В. И., Капцов А. В., Колесникова Е. И. Методика оценки стадий субъектности участников образовательного процесса // Эффективность личности, группы и организации: проблемы, достижения и перспективы: Материалы Всерос. науч.– практ. конф. – М.: КРЕДО, 2017. С. 294–296.
7. Знаков В. В. Психология понимания: Проблемы и перспективы. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. 448 с.

### Сведения об авторах:

*Капцов Александр Васильевич*, доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии управления ЧОУ ВО «Самарская гуманитарная академия», Самара, Россия, avkaptsov@mail.ru

*Колесникова Екатерина Ивановна*, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры философии Института гуманитарных наук и технологий ФГБОУ ВО «Самарский государственный технический университет», Самара, Россия, KolesnikovaEI@yandex.ru

### СТРУКТУРА КАЧЕСТВ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА, СПОСОБНОГО К ОЦЕНКЕ КРЕАТИВНОСТИ УЧЕНИКА

**Камракова Н. Ю.**, *Вологда, Россия*

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме экологичности образования. Обсуждается вопрос влияния личности педагога на точность оценки креативности ученика. В ходе исследования доказано, что точность оценки зависит от уровня развития и сочетания качеств творческой личности педагога-музыканта.

**Ключевые слова:** оценка креативности, педагогическая оценка креативности, чувствительность педагога к креативности ученика.

### THE STRUCTURE OF MUSIC TEACHER'S CREATIVITY AND ITS INFLUENCE ON THE ASSESSMENT OF THE PUPIL'S CREATIVITY

**Kamrakova N.**, *Vologda, Russia*

**Abstract.** The article deals with the problem of education's ecological compatibility. The question of the influence of the teacher's personality on the accuracy of the pupil's creativity assessment is discussed. It is proved that the accuracy of the assessment correlates with the music teacher's creativity.

**Keywords:** assessment of creativity, pedagogical of creativity's assessment, teacher's sensibility to pupil's creativity

Экологичность обучения предполагает соответствие его содержания и методов природе физиологического, психического и социального развития ребенка. В этом случае эффективная среда обучения как система педагогических и психологических условий и влияний должна способствовать проявлению природы развития ребенка, природы развития его индивидуальности [2]. В данном контексте принципиально

важной характеристикой профессионализма педагога становится его способность внимательно и бережно относиться к ресурсам ребенка, вовремя распознавать и корректно поддерживать имеющийся потенциал. Для того, чтобы поддержка оказывалась адекватной, учителю важно иметь склонность к максимально точному и всестороннему изучению индивидуальности ученика. Кроме владения знанием природы развития индивидуальности, наличия у него гностических и рефлексивно-перцептивных умений, учителю важно иметь определенные качества личности, способствующие точности оценки тех или иных сторон индивидуальности ученика. Речь заходит о качествах личности учителя, отсутствие которых может затруднить идентификацию потенциальных возможностей ребенка и, в итоге, препятствовать экологичности его обучения.

Творчество, обеспечивающая самопродвижение индивида в своем развитии, часто рассматривается как суть индивидуальности ребенка. Традиционно этот феномен обсуждается в дискуссиях о природе одаренности, о проблемах обучения и развития одаренных детей. Однако современные образовательные технологии, внедряемые интерактивные и проектные методы обучения предполагают в той или иной мере обращение к творческому потенциалу каждого ученика массовой общеобразовательной школы.

Анализ многочисленных исследований (Ю. Д. Бабаева, Д. Б. Богоявленская, В. Н. Дружинин, Н. С. Лейтес, А. М. Матюшкин и др.) обнаруживает актуальность проблемы диагностики творческих способностей школьника [3]. В качестве факторов, осложняющих этот процесс, выступают, с одной стороны, многообразие видов и форм проявления, индивидуальные и личностные особенности ребенка, а с другой стороны, качества личности воспринимающего – учителя, – степень его чувствительности к проявлениям творческой природы ученика. В психолого-педагогической литературе достаточно часто повторяются утверждения о том, что учитель, способный к оценке креативности детей, прежде всего сам является личностью, склонной к творческой активности (В. З. Гильбух, М. М. Кашапов, Э. Ландау, А. М. Матюшкин, И. А. Семенова и др.) [1]. То есть, являясь обладателем тех или иных качеств творческой личности, учитель оказывается более восприимчивым к проявлению тех или иных сторон творческого потенциала ученика.

В данной статье рассматриваются результаты исследования, проведенного на базе музыкальных школ города Вологды. При рассмотре-

нии вопроса условий и факторов экологичности обучения они могут представлять интерес по двум причинам: во-первых, особенности организации учебного процесса в музыкальной школе, где большая часть занятий проходит в индивидуальной форме, задают условия, в которых как нигде возможна реализация экологического подхода к обучению детей; во-вторых, по замечанию С. Л. Рубинштейна, творческая природа ребенка в музыке проявляется особенно рано, поэтому личность учителя может оказаться тем фактором, который определит своевременность его действий по распознаванию и поддержке развития отдельных сторон и общей творческой направленности ребенка.

Роль начального музыкального образования традиционно усматривалась в эстетическом воспитании детей, развитии их способности понимать и глубоко переживать содержание искусства, формировании эмоциональной отзывчивости на музыку, развитии их музыкальных способностей. Однако, как показывает практика, определенным образом организованные условия музыкальной среды и свойственные ей средства обучения влияют на развитие не только специальных музыкально-творческих способностей, но и общей творческой направленности личности ученика, на его склонность к самостоятельному выявлению противоречий, выдвиганию оригинальных идей, нестандартному подходу к их воплощению.

Исследование креативности школьников ( $n=398$ , ученики 2–6 классов детских музыкальных школ) проводилось с опорой на модель творческого поведения ребенка Ф. Вильямса, в которой представлены когнитивно-интеллектуальные творческие факторы (беглость, гибкость, оригинальность и разработанность мышления) и личностно-индивидуальные творческие факторы (способность пойти на риск, готовность исследовать неизвестное, любознательность, живость воображения) [5]. С помощью предложенного Ф. Вильямсом набора креативных тестов был измерен уровень развития когнитивных и личностных составляющих креативности обучающихся, произведена ее оценка педагогами-музыкантами. Показатель совпадения тестовых оценок креативности школьника и оценок его творческого потенциала учителем истолкован как показатель точности оценки педагогом креативности ученика, как степень его восприимчивости к проявлению тех или иных сторон творческой индивидуальности ребенка. На основе результатов анализа распределения частот встречаемости признака выделены группы педагогов с высокой, средней и низкой точностью оценки креативности школьников.

Личностными характеристиками педагогов-музыкантов, обуславливающими их диагностическую чувствительность к проявлениям креативности школьников, определены качества творческой личности педагогов. Исследование уровня развития тех или иных качеств учителей ( $n=164$ ) проводилось с опорой на модель креативности Н. Ф. Вишняковой, в которой представлены творческое мышление, любознательность, оригинальность, воображение, интуиция, эмоциональность (эмпатия), чувство юмора, творческое отношение к профессии [4].

В результате корреляционного анализа была обнаружена сильная положительная связь между уровнем выраженности отдельных качеств творческой личности педагогов-музыкантов и уровнем точности оценки креативности школьников по каждому из факторов и общему показателю креативности.

Наиболее ярко качества творческой личности выражены в группе педагогов с высокой точностью оценки. При этом наибольшая выраженность отмечена по параметрам «интуиция» и «творческое отношение к профессии». То есть для педагогов-музыкантов данной группы при общем творческом складе личности наиболее характерны следующие черты: способность к предвидению, предчувствию результата деятельности, спонтанность в принятии решений, отношение к своей профессии как сфере творчества.

В результате кластерного анализа внутри группы с высокой точностью оценки креативности школьников выделены подгруппы педагогов, различных по степени выраженности отдельных качеств творческой личности.

Первая подгруппа педагогов-музыкантов с высокой точностью оценки отличается более выраженными творческим мышлением, любознательностью, оригинальностью, воображением, чувством юмора. Для педагогов данной подгруппы характерны размышления о способах и следствиях нестандартных подходов к реализации педагогического процесса. Их ярко выраженная познавательная активность усиливается при возникновении препятствий. Малейший намек на проблему подталкивает их к обдумыванию и разработке нескольких возможных вариантов ее решения. Способы поведения педагогов отличаются оригинальностью, остроумием. Они склонны к фантазированию, сочинительству, импровизации.

Вторая подгруппа педагогов-музыкантов с высокой точностью оценки креативности школьников отличается более выраженными ин-

туцией, эмпатией, творческим отношением к профессии. Для педагогов данной подгруппы характерно доверие предчувствиям. Они достаточно комфортно чувствуют себя в ситуациях неопределенности. В условиях незавершенности и недосказанности они способны к интуитивному предвидению гармоничной целостности. Педагоги восприимчивы к эмоционально содержательной информации, высокочувствительны к изменениям отношений между элементами профессиональных ситуаций, способны к эмоциональному предвосхищению результата деятельности. Они успешны в профессиональном творчестве.

В ходе исследования выявлены сочетания качеств творческой личности, определяющих точность оценки учителями отдельных сторон креативности школьников: связанных либо с когнитивно-интеллектуальными творческими факторами, либо с личностно-индивидуальными творческими факторами. В соответствии с этим, выделены типы творческой личности педагогов, более способных к оценке когнитивных составляющих креативности учеников и более способных к оценке личностных составляющих.

По когнитивным факторам (КФ) – беглость мышления, гибкость мышления, оригинальность мышления, разработанность мышления – положительное влияние на точность оценки (ТО) креативности учащихся оказывают творческое мышление педагогов-музыкантов, их любознательность, оригинальность, интуиция и творческое отношение к профессии (см. формулу 1).

$$КФ(ТО)=0,83+0,375Тв/м+0,264Люб+0,208Ор+0,154ТОП+0,137Ин \{1\}$$

То есть точность оценки креативности учащихся по когнитивным факторам зависит от того, насколько педагоги-музыканты открыты опыту в нестандартных ситуациях, от творческой направленности их мышления и доверия собственной интуиции. Она определяется тем, насколько педагоги способны преодолевать однозначность штампов и шаблонов деятельности, стремиться к активному познанию различных сторон действительности, к оригинальным решениям и способам поведения, к творческой самореализации в профессии. Педагоги данного типа творческой личности в специфических ситуациях учебно-музыкального взаимодействия с учеником чувствительны к проявлению следующих свойственных ребенку склонностей:

- стремление генерировать большое количество идей вместо одной относительно понимания содержания музыкальных произведений

и особенностей их исполнения, давать множество уместных ответов на поставленный вопрос;

- готовность генерировать идеи разного типа относительно способов воплощения художественного образа, переносить знакомые знания на решение новых учебных задач и в случаях затруднений менять один исполнительский прием на возможный другой, готовность «подстраиваться» под особенности произведений композиторов разных эпох, стилей и направлений, в процессе концертной деятельности с достаточной легкостью адаптироваться к любым изменениям механических параметров музыкального инструмента, к любым акустическим условиям;

- склонность к музыкальным произведениям с асимметрией формы, ритмического рисунка, выразительных особенностей, склонность «уходить» от общепринятых исполнительских трактовок художественного образа и предлагать свои варианты, проявлять себя нестандартно во всех видах музыкальной деятельности: понимании, исполнении, сочинении музыки;

- склонность к «приукрашиванию» и дополнению традиционных интерпретаций художественного образа, к глубокому эмоциональному проживанию содержания исполняемых произведений, привнесению новых красок в их повторное проигрывание, стремление понять смысл каждого из средств художественной выразительности, чтобы наиболее точно использовать их, воплощая задуманное.

По личностным факторам (ЛФ) – любознательность, воображение, сложность, склонность к риску – положительное влияние на точность оценки (ТО) креативности учащихся также оказывают творческое мышление и любознательность педагогов-музыкантов, но кроме того – эмпатия и чувство юмора (см. формулу 2).

$$\text{ЛФ(ТО)}=0,78+0,342\text{Тв/м}+0,294\text{Люб}+0,217\text{Эмп}+0,214\text{Ч/юм} \{2\}$$

То есть точность оценки креативности школьников по личностным факторам зависит от того, насколько свободно мышление педагогов от влияния стереотипов, насколько велика исследовательская увлеченность педагогов поступающей информацией, их интерес к разнонаправленным знаниям. Она определяется тем, насколько педагоги чувствительны к изменениям эмоциональных состояний школьников, насколько способны видеть забавное в серьезном. Педагоги данного типа творческой личности в специфических ситуациях учебно-музыкального взаимодействия с учеником чувствительны к проявлению следующих свойственных ребенку склонностей:

- склонность к расспросам всех и обо всем, что касается музыки в целом, музыкального исполнительства и композиции в частности, склонность использовать всевозможные источники информации о музыкальном мире (книги, аудио- и видеозаписи, концерты, мастер-классы и пр.), интерес к механике и акустическим параметрам музыкальных инструментов, интерес ко всему новому в своей учебно-музыкальной деятельности: нотным текстам, исполнительским приемам, способам интерпретации художественного образа;

- склонность испытывать удивление, восторг, вдохновение, общаясь с различной музыкальной информацией, мечтать о своем музыкальном будущем, сочинять музыкальные композиции, варьировать стилевые, ритмические и другие особенности музыкальных произведений, склонность к музыкальному «изобретательству», к сочинению историй героев музыкальных произведений, склонность к глубоким, развернутым и необычным интерпретациям художественного образа;

- склонность к технически и содержательно сложным музыкальным произведениям, к постановке перед собой трудных исполнительских задач, выбору сложных путей решения технических проблем или проблем интерпретации содержания музыкальных произведений, склонность к самостоятельности и настойчивости в достижении учебно-музыкальных целей;

- стремление к проверке своих сил перед музыкантами-экспертами на конкурсах, музыкальных фестивалях и олимпиадах, склонность иметь свое мнение обо всех сторонах музыкальной действительности и отстаивать его несмотря ни на что, принятие собственных ошибок и провалов в различных видах учебно-музыкальной деятельности, а также непонимания со стороны окружающих, склонность ставить перед собой очень высокие профессионально-музыкальные цели и решительно двигаться к их осуществлению.

Опираясь на результаты исследования, можно говорить о том, что чувствительность к проявлению потенциала ребенка зависит от наличия, уровня развития и сочетания у педагога определенных качеств личности. В случае распознавания творческих возможностей ученика повышает восприимчивость учителя к проявлению тех или иных сторон творческого потенциала ребенка сходство личностных качеств педагога и познаваемого свойства индивидуальности ученика. Данная информация может быть учтена при разработке программ психологического сопровождения учителя, реализующего установку на экологичность обучения ребенка.

## Литература

1. Креативность как ключевая компетентность педагога. Монография / Под ред. проф. М. М. Кашапова, доц. Т. Г. Киселевой, доц. Т. В. Огородовой. – Ярославль: ИПК «Индиго», 2013. – 392 с.
2. Панов В. И. Введение в экологическую психологию: учебное пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: НИИ Школьных технологий, 2006. – 184 с.
3. Психодиагностика одаренности: практикум / сост.: Е. М. Калинкина, Н. Ю. Камракова. – Вологда: ВоГУ, 2017. – 55 с.
4. Vishnyakova N. Psychologiczne metody diagnozowania i prognozowania kreatywności. Test Kreatywny potencjał. – Kraków: Wyd. «Krakowska Akademia», 2012. – 179 s.
5. Williams F. E. Creativity Assessment Packet (CAP). D.O.K. Publishers. Inc. Buffalo. – New York 14214, 1980. – Pp. 3–24.

### Сведения об авторах:

*Камракова Наталья Юрьевна*, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики Вологодского государственного университета, Вологда, Россия

# ЭКОПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ И ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЫ

## ПРИНЦИПЫ И МЕТОДЫ ЭКОЛОГО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

**Ясвин В. А.**, Москва, Россия

**Аннотация.** Представлена система принципов и методов эколого-психологического проектирования организационно-технологического, социального и пространственно-предметного компонентов образовательной среды, а также критерии эффективности проектирования.

**Ключевые слова:** образовательная среда, психолого-педагогическое проектирование, компоненты образовательной среды, принципы проектирования, методы проектирования.

## PRINCIPLES AND METHODS OF ECOLOGICAL-PSYCHOLOGICAL DESIGN OF EDUCATIONAL ENVIRONMENTS

**Jasvin V. A.**, Moscow, Russia

**Annotation.** The system of principles and methods of ecological and psychological design of organizational and technological, social and spatial-subject components of the educational environment, as well as the criteria for the effectiveness of design.

**Keywords:** educational environment, psychological and pedagogical design, components of the educational environment, design principles, design methods.

Проектирование в области образования относится к социальной сфере, а его продукт относится к разряду гуманитарных проектов [3]. В. И. Слободчиков [5] выделяет *психолого-педагогическое проектирование* образовательных процессов и *социально-педагогическое проектирование* образовательных институтов и образовательных сред, в которых реализуются соответствующие образовательные процессы. И. А. Колесникова [4] выделяет также *образовательное проектирование*, ориентированное на проектирование качества образования и инновационные изменения образовательных систем и институтов. Г. П. Щедровицким [6] рассматриваются две стратегии педагогического проектирования: *адаптацию* к условиям социальной среды и *усовершенствование или преобразование* среды в соответствии со своими ценностями, целями, убеждениями.

Важность средового (экологического) содержания педагогического проектирования подчёркивается К. В. Дрозд и И. В. Плаксиной: «Средовая отнесенность, знаково-образная принадлежность к определенной среде формируют экологическую составляющую проектной культуры. Отсутствие данной составляющей иногда обрекает на неудачу самые привлекательные на первый взгляд проекты» [2, С. 53]. Этими авторами, в частности, выделяются «физическое пространство проекта», «социальное пространство проекта» и «парадигмальное пространство проекта», что соответствует «пространственно-предметному», «социальному» и «организационно-технологическому» компонентам образовательной среды, выделяемым в рамках эколого-личностного подхода [7].

Система **принципов эколого-психологического проектирования** базируется на теории возможностей Дж. Гибсона, согласно которой возможность содержит два взаимосвязанных аспекта – стимулы, поступающие из окружающей среды, и деятельность самой личности, направленная «навстречу» этим стимулам. Таким образом, при эколого-психологическом проектировании необходимо: во-первых, организовать соответствующий комплекс «развивающих стимулов» – пространственно-предметный компонент образовательной среды; во-вторых, организовать «развивающую деятельность» субъектов образовательного процесса – организационно-технологический компонент образовательной среды; в-третьих, организовать «развивающее межличностное взаимодействие» субъектов, опосредующее воздействие на личность соответствующих стимулов и включение её в соответствующую деятельность в контексте образовательного процесса – социальный компонент образовательной среды.

Доминирующая роль принадлежит проектированию **организационно-технологического компонента среды**, который призван адекватно опосредовать, целесообразно преобразовывать взаимодействие субъекта образовательного процесса с пространственно-предметным и социальными компонентами образовательной среды. Сформулированы следующие принципы эколого-педагогического проектирования.

**Принцип проектирования комплексной и гетерогенной образовательной среды** заключается в целесообразности такого её проектирования, при котором данная среда обеспечивает членам образовательного сообщества разнообразные возможности развития (гетерогенность) по перцептивному, когнитивному и практическому «каналам» контактов с этой средой (комплексность).

При проектировании *пространственно-предметного* компонента образовательной среды данный принцип реализуется в педагогическом воздействии на личность комплекса разнородных *стимулов*, воспринимаемых по перцептивному и когнитивному каналам.

При проектировании *организационно-технологического* компонента образовательной среды данный принцип реализуется во включении личности в максимально разнообразные виды *деятельности*, актуализирующие перцептивные и когнитивные развивающие процессы, а также способствующие практическому освоению разнообразных предметных технологий.

При проектировании *социального* компонента образовательной среды данный принцип реализуется во включении личности в максимально разнообразные виды *социального взаимодействия*, способствующие как перцептивному и когнитивному развитию личности, так и освоению ею коммуникативных компетенций.

**Принцип ориентации на актуализирующий потенциал образовательной среды** заключается в педагогическом проектировании такой среды, которая стимулирует действие соответствующих психологических механизмов личностного развития.

При проектировании *пространственно-предметного* компонента образовательной среды данный принцип реализуется в педагогической организации воздействия на личность таких *стимулов*, которые актуализируют «включение» психологических механизмов их личностного развития.

При проектировании *организационно-технологического* компонента образовательной среды данный принцип реализуется в педагогическом включении личности в такие виды *деятельности*, в которых происходит её «встреча» с содержанием образования через задействование психологических механизмов, актуализирующих процесс личностного роста.

При проектировании *социального* компонента образовательной среды данный принцип реализуется в педагогической поддержке таких групповых норм, при которых способность личности к социально компетентному партнерскому *взаимодействию* выступает как социальная ценность, обуславливающая статус личности в группе, является объектом подражания, обеспечивая процесс личностного развития субъектов образовательного процесса.

**Принцип проектирования персонально адекватной образовательной среды** заключается в проектировании такой среды, которая

обеспечивает возможности развития всех членов образовательного сообщества, с учетом их возрастных, половых, этнических, профессиональных и других специфических индивидуальных особенностей.

При проектировании *пространственно-предметного* компонента образовательной среды данный принцип реализуется в педагогической организации воздействия на членов образовательного сообщества таких *стимулов*, которые могут быть лично значимыми как для данной категории субъектов, так и персонально для каждого из них.

При проектировании *организационно-технологического* компонента образовательной среды данный принцип реализуется в педагогическом включении личности в такие виды *деятельности*, которые максимально адекватны её специфическим особенностям.

При проектировании *социального* компонента образовательной среды данный принцип реализуется в педагогической организации такого межличностного *взаимодействия* членов образовательного сообщества, при котором происходит принятие и поддержка каждого субъекта вне зависимости от его специфических личностных особенностей, не допускаются какие-либо формы дискриминации.

В соответствии с тремя компонентами содержания образовательного процесса в рамках эколого-личностного подхода [7] выделяются три группы методов: 1) методы развития представлений, 2) методы развития отношений и 3) методы развития индивидуальных стратегий деятельности и освоения технологий. Проектирование и педагогическое использование методов каждой из этих групп регулируется соответствующим *методическим принципом*.

**Принцип развития мыслеобразов** регулирует проектирование и использование методов развития *системы представлений*. Данный принцип предусматривает развитие системы представлений личности о мире, как на основе научной информации, так и на основе произведений искусства, художественной литературы, различных философских и религиозных учений и т.д. Система представлений о мире строится не только на основе экспериментальной деятельности и ее логического осмысления, но и опирается на образы, возникающие вследствие его эмоционально-эстетического освоения.

**К методам развития системы представлений** относятся:

- метод **лабилизации** (лат. *Labilis* – неустойчивый) заключается в таком целенаправленном педагогическом воздействии на определенные взаимосвязи в картине мира личности, в результате которого

стабильность этих связей нарушается, – личность становится более чувствительной к восприятию нового и построению на этой основе новой системы взаимосвязей в картине мира;

- метод развития **ассоциаций** (лат. Associatio – соединение) заключается в развитии мыслеобразов путем педагогической актуализации ассоциативных связей между различными образами в контексте поставленной проблемы;

- метод **художественной репрезентации** образов (франц. Representation – представительство) заключается в развитии мыслеобразов в процессе творческой деятельности.

**Принцип развития партнерских взаимодействий** регулирует проектирование и использование методов развития *системы отношений*. Данный принцип предусматривает педагогическое стимулирование механизмов *субъективизации* [1] партнеров по взаимодействию, психологических механизмов, которые позволяют другим «открыться» для личности в качестве субъектов, способствуют формированию «субъектной установки» по отношению к другим, что кардинально меняет субъективное отношение к ним, а также сам характер взаимодействия.

К **методам развития системы отношений** причисляются:

- метод развития **идентификации** (лат. Identificare – отождествлять) заключается в педагогической актуализации постановки личностью себя на место другого, погружения себя в его жизненную ситуацию;

- метод развития **эмпатии** (греч. Empatheia – сопереживание) заключается в педагогической актуализации сопереживания личностью состояния другого, сочувствия ему;

- метод развития **рефлексии** (лат. Reflexio – обращение назад) заключается в педагогической актуализации самоанализа личностью своего поведения по отношению к другим.

**Принцип развития коактивности** (лат. Coactio – содействие) регулирует проектирование и использование методов развития *системы стратегий и индивидуальных технологий деятельности*. Данный принцип предусматривает педагогическое стимулирование личностной стратегии поведения, ориентированной на помощь другим, а также освоение соответствующих предметных и социальных технологий такой помощи.

К **методам развития системы стратегий и индивидуальных технологий** относятся:

- метод развития **экспектаций** (англ. Expectation – ожидание) заключается в педагогической актуализации заинтересованного актив-

ного ожидания личностью планируемого события, психологической и технологической подготовки к этому событию;

- метод **ритуализации деятельности** заключается в педагогической организации различных традиций и ритуалов деятельности, направленной на помощь другим и их поддержку;

- метод развития **заботы** заключается в педагогической актуализации личностной активности субъектов образовательного процесса, направленной на оказание помощи и содействия другим в трудных для них ситуациях.

Эколого-педагогическое проектирование **пространственно-предметного компонента** образовательной среды базируется на системе критериев его эффективной организации, сформулированной на основе анализа работ Ю. Г. Абрамовой, В. В. Давыдова, Г. А. Ковалева, В. А. Петровского и др.): 1) гетерогенность и сложность среды; 2) связность функциональных зон среды; 3) гибкость и управляемость среды; 4) обеспечение символической функции среды; 5) индивидуализированность среды; 6) аутентичность среды.

Основные критерии эколого-педагогического проектирования **социального компонента** школьной среды сформулированы в работах Н. П. Анিকেевой, Л. И. Божович, Ю. Н. Емельянова, А. В. Запорожца, Е. С. Кузьмина, А. С. Макаренко, М. И. Лисиной, В. А. Сухомлинского и др.: 1) взаимопонимание и удовлетворенность взаимоотношениями; 2) преобладающее позитивное настроение; 3) авторитетность руководителей; 4) степень участия в управлении образовательным процессом; 5) сплоченность и сознательность; 6) продуктивность взаимодействий в обучающем компоненте образовательного процесса.

### Литература

1. Дерябо С. Д. Природный объект как «значимый другой». – Даугавпилс: ДПИ, 1995.
2. Дрозд, К. В., Плаксина И. В. Проектирование образовательной среды: учебное пособие для бакалавриата и магистратуры. – М.: Юрайт, 2018.
3. Жиркова Ж. С. Основы педагогического проектирования. – М.: Академия Естествознания, 2014.
4. Колесникова И. А., Горчакова-Сибирская М. П. Педагогическое проектирование: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений / Под ред. И. А. Колесниковой – М: Академия, 2005.

5. Слободчиков В. И. Основы проектирования развивающего образования. – Петрозаводск: Институт педагогических инноваций, 1996.
6. Щедровицкий Г. П. и др. Педагогика и логика. – М.: Касталь, 1993.
7. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001.

### Сведения об авторах:

*Ясвин Витольд Альбертович*, доктор психологических наук, профессор, профессор департамента психологии института педагогики и психологии образования, ГАОУ ВО г. Москвы «Московский городской педагогический университет». Москва, Россия, vitalber@yandex.ru

### ТЕРРИТОРИАЛЬНАЯ СПЕЦИФИКА, РОДИТЕЛЬСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ И УЧЕБНАЯ АКТИВНОСТЬ КАК ФАКТОРЫ УСПЕВАЕМОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

**Волочков А. А.**, *Пермь, Россия*

**Аннотация.** В статье представлены результаты сравнительного исследования влияния (эффектов) некоторых особенностей среды обучения (в том числе территориальной специфики и родительской оценки психологического благополучия), а также учебной активности на успеваемость младшего школьника.

Фактор «территориальная специфика» представлен на двух уровнях – крупный краевой центр (г. Пермь) и поселки отдаленного Юсьвинского района Пермского края. Фактор «психологическое благополучие родителей» представлен на двух уровнях, относительно высоком и низком, которые диагностировались опросниками К. Рифф и Е. Динера. Учебная активность измерялась «Опросником учебной активности», по А. А. Волочкову, и представлена в трех градациях фактора: высокая, средняя (нормативная) и низкая.

Как в городе, так и на селе обнаружены значимые вклады учебной активности и психологического благополучия родителей в успеваемость младшего школьника. Фактор учебной активности при этом лидирует (на селе – абсолютно).

**Ключевые слова:** психологическое благополучие, территориальная специфика, учебная активность.

## RESIDENTIAL AREA, PARENTAL WELL-BEING AND ACADEMIC ACTIVENESS AS FACTORS OF ACADEMIC ACHIEVEMENT IN PRIMARY SCHOOL

A. A. Volochkov, Perm, Russia

**Abstract.** The paper presents results of a comparative analysis of effects of the academic environment (including residential area and self-reported parental well-being) and academic activeness on academic achievement in primary school students.

The factor of «residential area» included two levels: a regional capital city (Perm) and remote villages of the Yusvinskyi district of Perm Krai. The factor of «parental psychological well-being» had two levels as well, relatively high and relatively low, as measured by two inventories (C. Ryff and E. Diener). Academic activeness was measured by A. A. Volochkov's «Academic Activeness Questionnaire» and represented as a gradation of three levels – high, medium and low.

Both in urban and rural areas there were significant effects of academic activeness and parental psychological well-being on academic achievement in primary school. Academic activeness was the dominant factor, especially so in the rural sub-sample.

**Keywords:** psychological well-being, residential area, academic activeness.

С первой половины 20 века и по сей день основной акцент психологических исследований приходится на изучении двух факторов – «по отдельности» или в тесной взаимосвязи определяющих психическое развитие, поведение и индивидуальность человека – биологического (генетического) и средового (социального) [11]. Вместе с тем, принцип конвергенции генетического и средового факторов оставляет «в тени» роль субъекта и его активности в развитии. Одной из тенденций развития психологии является выделение, наряду с генетическим и средовым, особой роли «третьего фактора» развития – *фактора активности субъекта* [2; 3; 4; 5; 6; 13]. Ряд исследований, выполненных под руководством А. А. Волочкова, показывает, что у школьников и студентов наиболее высокий уровень учебной активности приводит к наиболее благоприятному профилю интегральной индивидуальности [1; 4; 7]. Этот факт убедительно демонстрирует обычно незримые, скрытые преимущества активных учащихся, которые становятся долговременными ресурсами их дальнейшего развития.

В статье приведены результаты эмпирического исследования сопоставления эффектов трех предикторов успеваемости младших школьников: субъективная родительская оценка психологического благополучия, территориальная специфика развития (краевой центр и отдаленный сельский район), а также собственная учебная активность школьника. В этих предикторах несложно увидеть «представителей» ключевых факторов развития – средового (психологического благополучие родителей и территориальная специфика) и «активностного» (учебная активность младшего школьника). Генетический фактор заявлен косвенно – по выраженности ряда когнитивных характеристик (прежде всего, уровнем невербального интеллекта по Д. Равену).

По сути, нас интересовал вопрос «взвешивания» вкладов этих факторов в учебную результативность младшего школьника. От чего в наибольшей мере она зависит – от территориальной специфики, психологического благополучия семьи, от уровня когнитивного развития или от учебной активности самого школьника?

#### *Метод*

**Участники** – 196 учащихся четвертых классов пяти школ Пермского края. По территориальному принципу выборка представлена 117 учащимися МАОУ СОШ № 100» г. Перми (51 мальчик и 66 девочек) и 79 учениками (37 мальчиков и 42 девочки) четырех сельских школ отдаленного от краевого центра Юсьвинского муниципального района Коми-Пермяцкого национального округа (поселки Майкор, Пожва и Купрос). В 111 полных семьях получены результаты психодиагностического обследования по «Шкалам психологического благополучия» К. Рифф как у матерей, так и у отцов.

#### **Инструментарий**

*Учебная активность* диагностировалась экспертной (учительской) оценкой учебной активности младшего школьника, по А. А. Волочкову [4]. Опросник разработан построен на основе оригинальных концепций активности субъекта жизнедеятельности [4] и активности индивидуальности [9].

*Когнитивные и регулятивные характеристики:* вербальный интеллект и общая эрудиция оценивались «Словарным тестом», и тестом «Владение словом», по Д. Барретту, в адаптации А. А. Волочкова (2009); невербальный интеллект измерялся «Цветными прогрессивными матрицами» Д. Равена (2012). Для определяли объёма кратковременной произвольной памяти и уровня активного внимания использовался субтест «Повторение цифр» теста WAIS-R Д. Векслера.

*Коммуникативный статус:* определялся усредненным по трем критериям (эмоциональный, учебно-деловой и досуговой, с обязательным выбором трех одноклассников) индексом социометрического статуса.

*Психологическое благополучие родителей* диагностировалось Шкалой удовлетворенности жизнью (SWLS), по Е. Динеру, а также «Шкалами психологического благополучия», по К. Рифф в адаптации Н. Н. Лепешинского [12; 15; 16]. Опросники заполнены обоими родителями в 111 семьях г. Перми и Юсьвинского района Пермского края. Результаты корреляционного анализа (по К. Пирсону) этих оценок свидетельствуют, во-первых, о тесной прямо пропорциональной взаимосвязи компактного «Опросника удовлетворенности жизнью» Е. Динера с объемными (84 пункта, образующих 6 первичных и одну агрегированную шкалу) «Шкалами психологического благополучия» К. Рифф. Во-вторых, мужские и женские оценки психологического благополучия оказались тесно и непротиворечиво взаимосвязанными по принципу «два сапога – пара» (от 0,584 до 0,802 между материнскими и отцовскими баллами по шкалам двух методик). Поскольку отцовские и материнские оценки взаимосвязаны, в дальнейшем анализе использовалась только материнский общий индекс психологического благополучия.

*Учебная результативность* определялась вычислением для каждого участника усредненных за три четверти обучения индексов текущей успеваемости по математике и русскому языку. Поскольку оба показателя сильно коррелируют ( $r_{xy} = 0,847$ ;  $p < 0,001$ ;  $n = 196$ ), в ходе анализа использован усредненный индекс успеваемости.

### **Анализ данных**

Анализ данных выполнен в программах Statistica 10.0 компании StatSoft Inc, а также в IBM SPSS22 Statistics и AMOS22 компании IBM SPSS.

«Сырые» баллы диагностических шкал переведены в стандартизованные Т-баллы (среднее = 50; стандартное отклонение 10). Это позволило унифицировать размерность шкал и строить профили средних значений всех показателей. Корреляционный анализ использован для оценки согласованности материнских и отцовских ответов по Тесту Е. Динера и Шкале психологического благополучия К. Рифф. Для выявления различий средних значений использовался критерий Стьюдента. Сравнительный анализ вкладов наиболее информативных характеристик универсальных учебных действий (в том числе учебной активности) и психологического благополучия родителей в успеваемость младших школьников реализован в ходе путевого анализа.

*Результаты и обсуждение***1. Профили средних значений параметров развития и успеваемости младших школьников в зависимости от факторов «Территориальная специфика» и «Психологическое благополучие родителей»**

Линейное преобразование «сырых» баллов диагностических шкал в стандартизованные Т-баллы позволяет строить профили средних значений по всему диапазону измеренных характеристик. В сочетании с критерием Стьюдента для независимых выборок эти профили показывают, что младшие школьники в зависимости от факторов «Территориальная специфика» и «Психологическое благополучие родителей» различаются. Горожане существенно превосходят сельчан по вербальному интеллекту. Субъективная оценка психологического благополучия их родителей выше, чем у родителей-сельчан. Вместе с тем, по всему блоку коммуникативных параметров выявлено преимущество сельских детей: они намного больше горожан удовлетворены своим классом, отмечают меньшую конфликтность и большую сплоченность, их социометрический статус значительно выше. В целом же между детьми краевого центра и детьми отдаленного Юсьвинского района сходства значительно больше, чем различий – по семнадцати из двадцати четырех показателей (70,1%).

Контрастные по уровню психологического благополучия родителей выборки детей достоверно различаются по 50% диагностированных показателей развития и успеваемости. При этом явные преимущества – на стороне выборки детей с относительно высоким уровнем материнской оценки психологического благополучия.

У детей психологически благополучных родителей значительно выше развитие вербального интеллекта, концентрация внимания и успеваемость. В целом очевидно: психологическое благополучие родителей значительно сказывается на учебной активности и результативности обучения. Возможно, этот фактор является существенным предиктором соответствующих переменных.

Также, отметим, что полученные различия не заданы различным уровнем психометрического интеллекта, генерального фактора *g*, имеющего высокую долю генетической составляющей – по результативности решения цветных прогрессивных матриц Д. Равена у детей с высоким и низким индексами психологического благополучия родителей нет значимого различия.

## 2. Анализ вкладов учебной активности и психологического благополучия родителей в успеваемость младших школьников

Какие из наиболее информативных (по итогам предыдущего анализа) индикаторов развития (в том числе учебной активности) совместно с оценкой психологического благополучия родителей окажутся наиболее значимыми по вкладу в успеваемость младшего школьника? Имеются ли особенности соотношения значимости этих вкладов у детей краевого центра и сельской глубинки? Для ответа на этот вопрос был проведен путевой анализ – разновидность моделирования структурными уравнениями (SEM), позволяющая объединить и представить в одной диаграмме различные виды анализа – корреляционного, ковариационного, регрессионного, эксплораторного факторного и дисперсионного [17].

Ниже приведен сравнительный анализ путевых диаграмм и уравнений SEM, полученных в городской и сельской выборках (в каждой по 70 младших школьников).

В группу *независимых (экзогенных) переменных*, наряду с наиболее информативными маркерами универсальных учебных действий, включен общий индекс психологического благополучия матерей младших школьников;

*зависимая (эндогенная) переменная* – усредненный индекс текущей успеваемости младших школьников;

*латентная переменная (e I)* – показывает вклад неучтенных факторов, вносящих вклад в дисперсию зависимой переменной (индекса успеваемости).

Прежде всего, отметим, что обе модели путевого анализа объясняют очень значительную долю дисперсии успеваемости: 68% для городских и 83% для сельских школьников. Вместе с тем, в каждой модели имеются незначимые вклады. У горожан это вклад вербального интеллекта (усредненный индекс двух тестов Словаря, по Д. Баррету), у сельчан – вклад сразу трех экзогенных переменных: социометрического статуса, невербального интеллекта (по Д. Равену), а также объема активного внимания (по Д. Векслеру, субтест «Повторение цифр»). Очистка моделей путевого анализа в соответствии со значимостью регрессионных коэффициентов практически не повлияла на коэффициенты детерминации  $R^2$  (68% для городских и 82% для сельских школьников), а стандартизованные коэффициенты регрессии по сравнению с исходной моделью измени-

лись незначительно, поэтому дальнейшая интерпретация полученных результатов опирается на исходную модель.

У пермских школьников пять из шести независимых (экзогенных) переменных вносят статистически достоверный вклад в успеваемость. По величине стандартизованных коэффициентов регрессии лидирует учебная активность ( $\beta = 0,44$ ), за ней – социометрический статус ( $\beta = 0,32$ ) и психологическое благополучие родителей ( $\beta = 0,27$ ). За ними следуют когнитивные характеристики: уровень невербального интеллекта по Д. Равену ( $\beta = 0,20$ ) и произвольность внимания по Д. Векслеру ( $\beta = 0,14$ ). Таким образом, *успеваемость пермского младшего школьника*, прежде всего, зависит от развития его учебной активности и социометрического статуса, а также от психологического благополучия родителей. В меньшей мере их успеваемость зависит от познавательных (Равен) и когнитивно-регулятивных характеристик.

*У детей отдаленного района* Пермского края только три из шести экзогенных переменных достоверно влияют на успеваемость. При этом абсолютно лидирует учебная активность ( $\beta = 0,71$ ). Вклад двух других значимых переменных – вербального интеллекта (по Д. Барретту) и психологического благополучия родителей значим, но почти в четыре раза уступает вкладу учебной активности.

Как у городских, так и у сельских детей наиболее значимым предиктором успеваемости является их учебная активность. Создание условий для развития активности учащегося в отечественной психологии все чаще осознается как *фактор* успешности современного образования: «Даже самое развивающее обучение может лишь создать благоприятные условия для развития. А совершится ли акт развития в действительности, произойдет ли качественный скачок, – это определяется наличием или отсутствием активности самого ребенка» [14, с. 88].

Результаты исследования показывают высокий потенциал диагностического инструментария, направленного на измерение учебной активности школьника. Использование Шкалы экспертной оценки учебной активности младшего школьника (по А. А. Волочкову) позволяет достаточно надежно предсказывать как успеваемость, так и развитие целого комплекса универсальных учебных действий. В свою очередь, это свидетельствует в пользу развития и использования интегративной диагностики в современной психологии образования [8].

Вклад переменной «Психологическое благополучие родителей» в успеваемость также значим и у городских, и у сельских школьников.

Мы неоднократно отмечали, что это материнская оценка психологического благополучия, которая статистически достоверно связана с отцовской оценкой и поэтому по праву может выражать общую родительскую оценку психологического благополучия. Результаты дисперсионного и путевого анализа позволяют предполагать, что эта оценка является оценкой психологического благополучия в семье, оценкой ее личностного здоровья, оценкой ее как ресурса развития и успешности членов семьи. По крайней мере, в отношении младших школьников, как горожан, так и сельчан, об этом можно говорить с уверенностью.

*Выводы:*

1. Материнские и отцовские оценки психологического благополучия и удовлетворенности жизнью статистически достоверно и непротиворечиво взаимосвязаны. Поэтому соответствующая материнская оценка может интерпретироваться как оценка психологического благополучия родителей.

2. Между городскими и сельскими школьниками сходства значительно больше, чем различий. При этом у тех и других по ряду параметров развития есть преимущества и недостатки. Горожане существенно превосходят детей-сельчан по вербальному интеллекту. Субъективная оценка психологического благополучия их родителей выше, чем в сельских семьях. Вместе с тем, по всему блоку коммуникативных компетенций очевидное преимущество у сельских детей: они намного больше горожан удовлетворены своим классом, отмечают меньшую конфликтность и большую сплоченность, а их социометрический статус значительно выше.

3. Дети с высоким уровнем психологического благополучия родителей имеют очевидные преимущества: они более активны, значительно лучше учатся, имеют более развитый вербальный интеллект и произвольное внимание.

4. Наиболее значимым фактором по эффектам на успеваемость младшего школьника, как в городе, так и на селе, является фактор «Учебная активность». «Влиятельность» этого фактора на успеваемость и в целом на развитие младшего школьника-сельчанина выше, чем в краевом центре. Возможно, это показывает общую закономерность – фактор удаленности от культурных центров стимулирует развитие активности субъекта и его компенсаторные возможности развития в различных, в том числе городских, средах.

5. Использование интегративной диагностики учебной активности школьника (по А. А. Волочкову) позволяет валидно, эффективно и надежно предсказывать учебную результативность, а также развитие всего комплекса универсальных учебных действий. В свою очередь, это свидетельствует в пользу интегративной диагностики универсальных учебных действий, направленной на минимизацию затрат времени и средств в оценке их сформированности.

### Литература

1. Активность, ценностная направленность и психологическое здоровье студенчества: монография /Под ред. А. А. Волочкова: Пермь: ПГГПУ.–, 2015.– 200 с.
2. Бидел Т., Фишер К. Между природой и воспитанием: активность человека в эпигенезе интеллекта // Психогенетика: Хрестоматия.– М.: Академия, 2006. С. 382–430.
3. Брушлинский, А. В. Проблемы психологии субъекта.– М.: Институт психологии РАН. 1994.
4. Волочков А. А. Активность субъекта бытия: интегративный подход.– Пермь: ПГГПУ, 2007. 375 с.
5. Волочков А. А. Активность субъекта как фактор психического развития (гипотезы, модели, факты) // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 3. С. 22–31.
6. Волочков А. А. Активность субъекта сферы жизни: теоретическая модель и эмпирика Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2010. Т. 7. № 1. С. 19–54.
7. Волочков А. А. Возрастная динамика профиля индивидуальности в зависимости от учебной активности (от школы до вуза) // А. А. Волочков.– Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Сер. № 1. Психологические и педагогические науки. Вып. 1 / 2017: научный журнал [Электронный ресурс] / ред. кол.: Е. А. Силина (отв. ред. вып.), А. А. Волочков, О. С. Самбикина, Л. Л. Баландина (отв. секретарь вып.); Перм. гос. гуманит.– пед. ун-т.– Пермь, 2017. С. 51–69.– Режим доступа свободный: <http://vestnik1.pspu.ru/files/1–2017–1.pdf> (дата обращения: 20.12.2017) – Загл. с экрана.
8. Волочков А. А. Интегративный подход в диагностике универсальных учебных действий // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. 2012. № 19 (278). С. 58–67.

9. Волочков А. А., Митрофанова Е. Н. Активность индивидуальности: понятие и структура // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2016. Вып. 4(28). С. 64–75. doi: 10.17072/2078–7898/2016-4-64-75.
10. Волочков, А. А. Учебная активность и когнитивное развитие школьника: краевой центр, малый город, село // Индивидуальность растущего человека в условиях современной школы [Текст] / М-во образования и науки РФ, ФГБОУ ВПО «Перм. гос. гуманитар.– пед. ун-т», Ин-т психологии; под ред. Б. А. Вяткина.– Пермь: Изд-во ПГГПУ, 2015.– 328 с., с. 156–173.
11. Купер К. Индивидуальные различия.– М.: Аспект Пресс, 2000.
12. Лепешинский, Н. Н. Адаптация опросника «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф // Психологический журнал РАН. 2007. № 3. С. 24–37.
13. Субъектный подход в психологии / Под ред. А. Л. Журавлева, В. В. Знакова, З. И. Рябикиной, Е. А. Сергиенко.– М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009.
14. Цукерман Г. А., Венгер А. Л. Развитие учебной самостоятельности средствами школьного образования // Психологическая наука и образование. 2010. № 4. С. 77–90.
15. Ryff C. D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological wellbeing // Journal of Personality and Social Psychology. 1989. Vol. 57. P. 1069–1081.
16. Ryff C. D. The structure of psychological well-being revisited // Journal of Personality and Social Psychology. 1995. Vol. 69. P. 719–727.
17. Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). Using Multivariate Statistics (5th ed.). New York: Allyn and Bacon.

### **Сведения об авторе:**

*Волочков Андрей Александрович*, доктор психологических наук, профессор, Институт психологии Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета, Пермь, Россия, volochkov57@mail.ru

## СРЕДОВАЯ ДИДАКТИКА: ОСОБЕННОСТИ КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

**Гагарин Александр Валерьевич, Соловьева Наталья Викторовна**  
(Москва, Россия)

**Аннотация:** В попытке ответить на вопрос о настоящем российской дидактики, авторы обращаются к широко используемым российскими и зарубежными дидактами эколого-психологическим феноменам: среда (environment) и образовательная среда (educational environment). В этой связи рассмотрены некоторые особенности психолого-педагогического осмысления одного из базовых понятий в современной российской дидактике: «культурно-образовательная среда».

**Ключевые слова:** среда, образовательная среды, дидактика, культурно-образовательная среда, организация культурно-образовательной среды.

## ENVIRONMENT DIDACTICS: CULTURAL AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT FEATURES

**Gagarin Aleksander Valerievich, Solovieva Natalia Viktorovna**  
(Moscow, Russia)

**Abstract.** The authors evaluated the situation of the russian didactics. Disclosed ecological-psychological phenomena: environment and educational environment. In this regard, considered some of the features of one of the basic concepts in modern russian didactics: «cultural and educational environment».

**Keywords:** environment, educational environment, didactics, cultural and educational environment, organization of cultural and educational environment.

Специфика психолого-педагогического (в том числе в части дидактической) исследования феномена среды (в англ. варианте environment – окружение) в целом, а также понятия «культурно-образовательная среда», в частности, состоит в том, что она как система не может быть осмыслена;

- вне взаимодействий субъектов с ее компонентами и элементами, вне отношений субъектов среды к чему-либо или к кому-либо, к процессу образования, который охватывает всю жизнь человека и объединяет: а) обучение, б) воспитание, в) развитие, г) самообразование;

- без учета характера образовательного процесса – непрерывного, личностно-ориентированного, происходящего в конкретной социально-культурной среде (конкретном обществе).

Другими словами, среда применительно к образовательному процессу приобретает особенности среды культурно-образовательной, культирующей систему обучающихся и развивающих условий и факторов, совокупность соответствующих явлений и процессов, оказывающих, при этом, амбивалентное (как позитивное, так и негативное) влияние на субъект образования.

Для достижения оптимальности (позитивного влияния) такой «средовой» системы в дидактическом отношении требуется иметь элементы самоорганизации, определяющие для личности:

- динамику активности, а не просто зависимость от средовых факторов [4, 5]);

- возможность творческой самореализации;

- успешность выполнения новых функций.

Культурно-образовательная среда как сложная система имеет ряд компонентов и элементов. Базисным для среды выступает материально-вещественный компонент (материально-вещная среда), а «социальное качество» среды (эстетика, истинность, справедливость) приводит к формированию нематериального качества материальной установки личности (и здесь речь о личностном компоненте среды). [4]

Компоненты во взаимосвязи обуславливают динамизм культурно-образовательной среды как саморазвивающейся системы. С помощью отдельных элементов вещной среды или целых комплексов вещей человек, семья, социальная группа, общество, реализуя те или иные процессы жизнедеятельности, формирует свой образ жизни.

В условиях информатизации материально-вещная среда рассматривается как динамическая мобильная структура, видоизменяющаяся под влиянием человека, применительно к его потребностям, которые в свою очередь стремительно меняются. Материально-вещная среда формируется и изменяется под влиянием актуальных социокультурных условий, в соответствии с закономерностями общественного развития. Последние обуславливают ее структуру, облик, характер.

В методологическом плане можно говорить о принципе средообразования и средообразующей интегральной деятельности, одним из объектов которой является материально-вещная среда, а в качестве подсистем выступает проективная (проектирование образовательной

среды), преобразующая (изменение несовершенных элементов), внедренческая (реализация образовательных задач).

Личностный компонент представляет собой сочетание: а) ближней среды, в качестве которой выступают сами обучающиеся и ближайшее окружение; б) семьи как значимого фактора обучения и социализации личности; в) преподавателей, организующих и создающих средовые условия и факторы в совместной продуктивной деятельности; г) первичных социальных групп. При этом механизмами усвоения социального поведения и функциональными компонентами системы выступают способы передачи социальной информации (традиционный и рациональный), механизмы подражания, обучения, идентификации и инструктирования.

Исходя из анализа работ большинства авторов по социальной среде, к нематериальным компонентам мы можем отнести:

- а) ценности культуры (как на общем, так и на локальном уровне);
- б) систему культурного обслуживания в обществе;
- в) информация о культурных ценностях и культурном потенциале среды и средства ее накопления и переработки;
- г) культурный обмен и организация культурной деятельности;
- д) соответствующие социальные алгоритмы;
- е) условия, формы и способы удовлетворения образовательных потребностей;
- ж) нормативно-регулятивные средства.

Перечисленные элементы среды трансформируются ориентации (для обучающихся – в процессе учебной и других видов деятельности) в сознании личности в потребности и интересы.

Чем выше уровень организации культурно-образовательной среды, тем благоприятнее условия для стабилизации в ней лиц с высокими культурными и образовательными запросами, навыками и привычками. Особенно чувствительны к состоянию среды, ее обучающему эффекту, люди, ориентированные на творчество. Поэтому низкий уровень ее (среды) организации, отсутствие или «недоразвитость» любого из перечисленных выше средовых элементов приводит к тому, что такие люди ощущают дискомфорт, не находят себе места, стремятся уйти из нее, ищут контакты со средой более высокого порядка. Немногие, а тем более дети, способны к преобразованию, и если субъект не оставляет среду его не удовлетворяющую, то он либо замыкается в себе, либо сам обеспечивает себя дополнительной информацией, сам определяет

ценности культуры, выбирает партнеров по обмену, используя культурно-образовательный потенциал общества.

Таким образом, любое нарушение «равновесия» во взаимодействиях со средой (это принципиально важно для ее организатора – преподавателя, руководителя), имеет следствием снижение поисковой (для культурно-образовательной среды – познавательной) активности личности. Крайним неблагоприятным результатом взаимодействий субъекта в несовершенной среде является вариант постоянной неудовлетворенности культурных и образовательных запросов, привыкание к несовершенной среде, принятия, в конечном итоге ее как нормы.

Оптимальным же является такой уровень культурно-образовательной среды, которая стимулирует человека, развивает интеллект, удовлетворяет самые разнообразные потребности, обеспечивает творческую деятельность. Поэтому творчество обучающихся и других субъектов среды (преподаватели, руководители, родители, ...) – есть показатель высокого уровня развития культурно-образовательной среды, судить об актуальном состоянии которой можно: а) количественно – по наличию всех структурных и функциональных компонентов и их элементов; б) качественно – по благоприятности для развития творческих сил, творческой самореализации.

Отметим, что при всем многообразии подходов к пониманию феномена среды в образовании, для «средовой дидактики», на наш взгляд, очевидным является признание ее как открытой и суммативной культурно-образовательной системы (речь о составе ее специфических компонентов и определенной последовательности их взаимодействий). При этом ограничение только упорядочиванием ее составляющих – подход упрощенный. Взаимодействие компонентов сложной деятельностной самоорганизующейся системы (культурно-образовательной среды) всегда приводит к кумулятивному эффекту, а не к простому «сложению».

Отмеченные особенности культурно-образовательной среды в большой мере можно отнести не только к образовательной сфере, но и к профессиональной [1, 2, 3], при этом ключевой социальный эффект как культурно-образовательной, так и профессиональной, а также и других видов социально-культурной среды высокого уровня организации заключается не только в удовлетворении актуальных потребностей ее субъектов (образовательных, профессиональных и др.), но и в возникновении, и в непрерывном развитии желания учиться, реализовываться и совершенствоваться на протяжении всей жизни.

## Литература

1. Соловьев И. О. Развитие профессионала в акмеологической среде. М., РОСНОУ, 2011 г. 292 с.
2. Канин Л. И. Амплификация образовательного процесса лица как условие свободного социокультурного развития личности: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01: Воронеж, 2001 209 с.
3. Ляудис В. Я. Инновационное обучение и наука: Науч.– аналит. обзор. М.: ИНИОН, 1992. 51 с.
4. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в свете педагогических идей Льва Семёновича Выготского. [Электронный ресурс]. URL: КиберЛенинка: <https://cyberleninka.ru/search?q=%D0%9C%D0%B0%D0%BD%D1%83%D0%B9%D0%BB%D0%BE%D0%B2%20%D0%AE%D1%80%D0%B8%D0%B9%20%D0%A1%D1%82%D0%B5%D0%BF%D0%B0%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D1%87> (дата обращения 23 июня 2018 г.)
5. Проблема специфики психического развития человека (Л. С. Выготский и его школа). [Электронный ресурс]. URL: <http://www.psychodic.ru/arc.php?page=376> (дата обращения 23 июня 2018 г.)

### Сведения об авторах:

*Гагарин Александр Валерьевич*, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности Института общественных наук Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Москва, Россия, [gagarin-av@ranepa.ru](mailto:gagarin-av@ranepa.ru)

*Соловьева Наталья Викторовна*, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности Института общественных наук Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Москва, Россия, [solov52@mail.ru](mailto:solov52@mail.ru)

## ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД И ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ДЕТСКОГО САДА

**Щербакова Н.Е.**, Пермь, Россия

**Аннотация.** В исследовании представлены результаты исследования педагога – психолога детского сада, полученные в ходе проведённых занятий с дошкольниками, в рамках экопсихологического подхода.

**Ключевые слова:** экопсихологический подход, здоровьесберегающие технологии, экологически воспитанная личность, экологическое сознание.

Начало 21 века ознаменовалось выраженным интересом к проблемам экологического образования подрастающего поколения. Вопрос о характере отношений человека и природы сегодня напрямую связывается с сохранением жизни на Земле. Сохранение природной среды, таким образом, связано с экологическим воспитанием.

Дошкольное детство – начальный этап формирования личности человека, его ценностной ориентации в окружающем мире. Именно на этапе дошкольного детства ребенок получает эмоциональные впечатления о природе, накапливает представления о различных формах жизни. Поэтому дошкольный возраст является сензитивным периодом для экологического развития.

Экологическое образование дошкольников – новая область дошкольной педагогики. Интерес к этому направлению вызвал всплеск экспериментальной работы детских образовательных учреждений разных городов России, где развернута работа, направленная на поиск путей обновления содержания, технологий, построения новых моделей экологического образования.

Цель экологического образования – научить детей экологически целесообразному образу жизни. Начинать работу в этом направлении лучше всего с младшего дошкольного возраста, когда в детях закладывается фундамент познавательной активности, пробуждается интерес к окружающему.

Общение с природой вызывает у детей эмоциональный отклик, так как она своей яркостью, многообразием, динамичностью воздействует на все чувства. Проявляется симпатия и влечение к окружающему миру. Ребята радуются зеленой травке, щебетанию птиц, полету бабочек и стрекоз, запахам и ярким цветкам растений. Многие из детей наделяют живую природу чертами человеческого осмысленного поведения. Наблюдается любопытство, стремление приблизить к себе, познать, понять.

Но в тоже время есть дети, которые относятся к природе потребительски, жестоко (ловят насекомых, разоряют муравейники и птичьи гнезда, рвут без нужды растения и цветы). Иногда наносят вред природе не по злему умыслу, а по незнанию, не задумываясь над своими поступками и их последствиями.

Это говорит о сложности взаимоотношений природа – дети. Очень важно приучить детей восхищенно – уважительно смотреть на все, что растет, цветет, движется, с тревогой и переживанием воспринимать факты грубого отношения к природе. Природа должна стать для каждого дошкольника не только живой лабораторией, где можно наблюдать и изучать жизнь ее обитателей, но и школой разумного пользования, умножения и сохранения ее богатств.

Методика экологического воспитания переживает процесс своего активного становления. Поиском эффективных методов работы с детьми дошкольного возраста заняты ученые, исследователи и практики. К числу таких методов можно отнести игру. Осуществление взаимосвязи игры с процессом накопления является представлений о природе, с точки зрения психологов, педагогов и методистов, перспективным направлением совершенствования методики работы с детьми дошкольного возраста.

Исходным основанием для экопсихологической модели образовательной среды служит представление о том, что психическое развитие человека в ходе его обучения следует рассматривать в контексте системы «человек – окружающая среда» (В. И. Панов, 2001, 2004). Согласно такому подходу под образовательной средой понимается система педагогических и психологических условий и влияний, которые создают возможность как для проявления еще непроявившихся интересов и способностей, так и для развития уже проявившихся способностей учащихся, в соответствии с присущими каждому индивиду природными задатками и требованиями возрастной социализации.

Известно, что базовым психическим новообразованием, «пронизывающим» все этапы возрастного развития является произвольность и осознанность регуляции (саморегуляции) своей познавательной, эмоциональной и личностной активности обучающихся. Причем, поскольку на этапе начального формирования и обучения развитие регуляторных способностей дошкольника происходит преимущественно посредством овладения игровой деятельности, то в качестве обеспечивающих ее психических новообразований выступают когнитивно-регуляторные структуры. Тогда как на последующих этапах возрастного развития дошкольников акцент развития их произвольной регуляции смещается на формирование личностно-регуляторных структур, обеспечивающих регуляцию эмоциональной и личностной активности в социально-коммуникативных видах деятельности (Н. Ф. Круглова, О. А. Конопкин, В. И. Панов, 2001; В. И. Панов, Т. Ю. Герасимова, 1996).

В настоящее время существует достаточное количество различных видов экологических игр, разработанных С. Н. Николаевой, В. И. Дрязгуновой, Л. И. Греховой, Н. Р. Виноградовой, А. К. Бондаренко и другими исследователями. Большинство экологических игр направлено на формирование представлений о многообразии растительного и животного мира, особенностей внешнего вида, передвижения, образа жизни и т. п.

Проблема заключается в том, что игр, направленных на формирование представлений о разнообразных связях растений и животных между собой и средой обитания в практике работы воспитателей недостаточно.

Психолого-педагогическими исследованиями и практикой доказано, что первые семь лет – это период становления личности человека, развития в нем ценностной ориентации в окружающем мире. Доказано, что возможности ребенка этого возраста позволяют целенаправленно формировать в нем начало экологической культуры (экологическая культура – качественное новообразование личности, часть ее общей культуры, которое определяется наличием у ребенка осознанного отношения к природе), закладывать основы нравственного взаимодействия с природой.

Экологически воспитанная личность характеризуется сформированным экологическим сознанием (экологическое сознание – совокупность представлений о взаимосвязях в природе, отношениях человека к ней, умениях и навыках взаимодействия с природой), экологически ориентированным поведением и деятельностью в природе, гуманным, природоохранным отношением. Результатом экологического воспитания является экологическая культура личности. Составные экологической культуры личности дошкольника являются: знания о природе и их экологическая направленность; умение использовать их в разнообразной деятельности (в играх, труде, быту); осознанно-действенное отношение к природе. Знания экологического содержания регулируют и направляют поведение и деятельность детей в природе.

Известный исследователь в области экологической психологии Дж. Голда, вводит понятие среды окружения, которая представляет собой полный, исчерпывающий набор условий и обстоятельств, как физических, так и социокультурных, в которых живет человек. В силу этого возникает ряд специфических вопросов, связанных с особенностями восприятия человеком среды окружения, адаптации к ней, поведения

в ней. Восприятие среды человеком сопровождается: когнитивными, эмоциональными и волевыми процессами.

Методологические особенности экологического подхода Дж. Гибсона описывают трехкомпонентную структуру экологического сознания, которая включает в себя: когнитивный компонент (психическое отображение естественной, социальной, искусственной и внутренней среды), эмотивный компонент (отношения к этой среде) и конативный (поведенческий) компонент (саморефлексия и саморегуляция в окружающей среде (стратегии и технологии взаимодействия)).

В целом, отношение к природе – гуманное, познавательное, эстетическое – теснейшим образом связано с содержанием осваиваемых ребенком знаний. Исходным моментом образования представлений является восприятие предметов и явлений природы всеми органами чувств. На органы чувств ребенка воздействует целый поток раздражителей – звуковых, световых, механических и др., формируясь в ощущения. Поэтому педагог-психолог работает в данном направлении в рамках песочной терапии: с детьми старших групп проигрываются экологические сказки на песке, а затем в рисунке отображается внутреннее состояние, вызванное той или иной сказкой, отображаются чувства детей, передаются эмоции.

Здоровьесберегающие технологии включают в себя занятия физической культурой на свежем воздухе, дыхательную гимнастику, игры, основанные на телесно-ориентированной практике, игры, формирующие культуру общения, эмоциональную отзывчивость и доброжелательность к людям, развивающие эстетические чувства детей, эмоционально-ценностные ориентации, приобщение детей к экосистеме окружающей среды, леса, планеты и т.п. При этом, происходит развитие познавательной активности, познавательной мотивации, интеллектуальные способности детей.

Задачей психологической экологии является выделение наиболее значимых для психики человека экологических факторов, изучение с психофизиологической точки зрения их влияния на психическое здоровье и поведение ребёнка, разработка методик оптимальной организации этих факторов.

Важно отметить, что в психологической науке, несмотря на очевидную теоретическую и практическую значимость изучение влияния экопсихологии на развитие когнитивной и эмоционально – волевой сферы детей, на сегодняшний день недостаточно изучено, отсутствуют

систематизированные представления о закономерностях его формирования и функционирования, остаются неразработанными также и основные психодиагностические критерии. Существующие исследования в этой области остаются единичными.

Таким образом, очевидно противоречие между тем, что экопсихологический подход обладает возможностями влияния на развитие познавательной и эмоционально – волевой сферы у детей старшего дошкольного возраста и тем, что в образовательном процессе детского сада деятельность в качестве средства развития когнитивной сферы используется редко.

Обозначенное противоречие позволило определить **проблему** исследования: каким образом влияет обучение в рамках экопсихологического подхода на развитие познавательной и эмоционально – волевой сферы и как оно должна быть организовано, чтобы стать эффективным средством развития детей старшего дошкольного возраста?

В рамках данной проблемы была определена *цель* настоящего исследования: определить различия в выраженности особенностей восприятия детьми среды окружения, адаптации к ней и поведения в ней, которые включают в себя когнитивные, эмоциональные и волевые процессы у детей старшего дошкольного возраста, в ходе занятий в рамках экопсихологического подхода.

В качестве *объекта исследования* выступили познавательные психические процессы и волевые характеристики детей шести-семи лет.

Научный аспект предполагал выявление специфических особенностей познавательной и эмоционально-волевой сферы у детей старшего дошкольного возраста в ходе занятий в рамках экопсихологического подхода.

В этой связи, сформулирован исследовательский вопрос: существуют ли значимые различия в выраженности показателей познавательной и эмоционально-волевой сферы у детей старшего дошкольного возраста, прошедших серию занятий в рамках экопсихологического подхода, и в чём они заключаются?

Исследовательский вопрос был конкретизирован в следующей гипотезе: особенности познавательного развития и эмоционально-волевой сферы у старших дошкольников определяются не только возрастными закономерностями развития, но и базовой образовательной программой детского сада в частности, занятий в рамках экопсихологического подхода с привлечением интегративных технологий и методов здоровьесбережения.

Для проверки гипотезы исследования, был проведён анализ по  $t$  – критерию Стьюдента, на основе которого были получены достоверные различия в выраженности показателей познавательной сферы: *восприятие* – ( $t = -2,29$ ; при  $p < 0,02$ ), *ассоциации* – ( $t = -2,73$ ; при  $p < 0,008$ ), *оперативная память* – ( $t = -2,25$ ; при  $p < 0,02$ ) и таких показателей волевой сферы, как: *ответственность* – ( $t = -5,83$ ; при  $p < 0,0000$ ) и *выдержка* – ( $t = -4,54$ ; при  $p < 0,00003$ ), которые в большей степени выражены у детей старшего дошкольного возраста после серии занятий в рамках экопсихологического подхода (см. ниже рисунок 1).

В этом случае, можно отметить, что после проведённых занятий испытуемые дошкольники показали выше уровень развития восприятия, более выражена гибкость мышления и умение выстраивать аналогии, повысился уровень развития оперативной памяти. При этом дети стали более ответственны и показали сформированность более высокого уровня волевой регуляции.

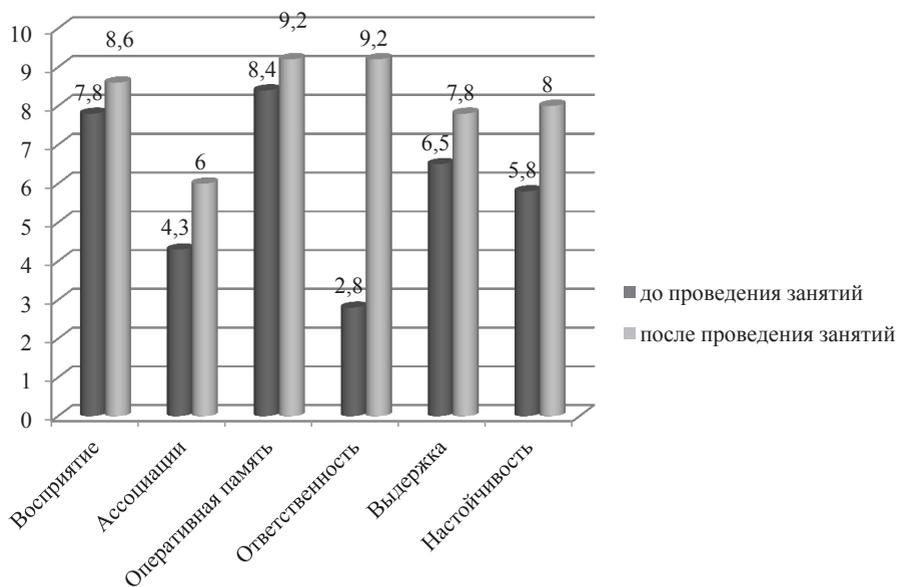


Рис. 1. Сравнительные гистограммы достоверно различающихся между собой показателей исследования, полученные в выборке дошкольников до и после проведения занятий в рамках экопсихологического подхода к развитию психики.

Данный факт согласуется с теоретическим положением И. И. Пичугиной о том, что проведённые комплексные занятия с использованием интерактивной песочницы, а также интегрированные занятия в рамках телесной терапии с применением здоровьесберегающих технологий способствуют структурированию психики ребенка в лучшую сторону.

Мы убедились в том, что в ходе проведённых занятий у ребёнка гармонично развиваются все имеющиеся способности, в том числе характеристики волевой регуляции поведения, что даёт возможность дошкольнику работать, распределять своё время, получать удовольствие от своего труда, а также ставить себе цели, а также помогает формировать у детей ответственность.

Использованные в практической части исследования методики исследования познавательной и эмоционально – волевой сферы у детей старшего дошкольного возраста показали свою удовлетворительную пригодность для диагностики.

В ходе исследования были получены достоверные сведения о влиянии проведённых занятий на активизацию умственных способностей у детей старшего дошкольного возраста. И это особенно важно, так как в настоящее время получены сведения о конкретных механизмах влияния экологического воспитания на мозг человека (ритм работы мозга может меняться под воздействием внешних раздражителей, в том числе визуальных, кинестетических, звуковых и т.п.).

Мы убедились, что восприятие природы, гармоничных взаимоотношений со сверстниками и взрослыми тесно связано с умственными процессами, то есть требует внимания, наблюдательности, сообразительности. В ходе занятий, когда взрослый ставил перед ребенком творческие задания, возникала поисковая деятельность, требующая умственной активности. Например, на занятиях с использованием интерактивной песочницы и интерактивного стола дошкольники импровизируя, создавали свой вариант ландшафтов природы и её объектов (горы, вулкан, море и т.п.). Интерактивная песочница способствовала развитию гибкости мышления и способности выстраивать аналогии, развитию способности ребёнка действовать с заданной логикой, способности к установлению конкретных связей и зависимостей, умение классифицировать, и в целом, повышался уровень общей осведомлённости, эрудиции и наблюдательности, умение предвидеть события, находить причины тех или иных явлений в жизни, развивать способность делать умозаключения.

Занимаясь в интерактивной песочнице, ребёнок более пространственно мыслит, манипулирует абстрактными звуковыми и цветовыми фигурами. При этом, звуковое сопровождение как ритмический раздражитель позволяет регулировать ритм работы мозга и связанные с этими ритмами другие функции организма (в частности процессы саморегуляции).

Также мы отметили, что занятия в экопсихологическом подходе естественным образом дисциплинируют ребенка. В сущности, всё это способствует выработке волевых качеств, в частности по данным нашего исследования, высокому уровню волевой регуляции и ответственности.

Мы убедились в том, что психоэкологический подход в сочетании с телесно-ориентированными и здоровьесберегающими практиками является одним из богатейших и действенных средств воспитания, так как обладает большой силой эмоционального воздействия, воспитывает чувства у дошкольников, формирует навыки здоровьесбережения не только своего, но и окружающей природы (экосистемы) и является важным элементом гармоничного развития ребенка.

### Литература

1. Выготский Л. С. Собрание сочинений / Л. С. Выготский. – М: Детская психология, 2001. – 362с.
2. Дерябо С. Д., Ясвин В. А. Экологическая педагогика и психология / С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин – Ростов-на-Дону: Феникс, 2016. – с. 12–86.
3. Ермаков Д. С., Петрова Г. Д. Интерактивные упражнения и игры в экологическом образовании / Д. С. Ермаков, Г. Д. Петрова // Экологическое образование. – 2014. – № 4.
4. Зайцев Г. К. Твои первые уроки здоровья. Учебное пособие для дошкольников. – СПб,: Компания «БАЛТУС», 2015. – 28 с.
5. Исаева В. В., Прокофьева Е. И. Интеллектуально-психологическая игра с элементами песочной терапии «В гармонии с природой» для родителей воспитанников ДОУ [Текст] // Педагогика сегодня: проблемы и решения: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Казань, март 2018 г.). – Казань: Молодой ученый, 2018. – С. 106–109. – URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/276/13865/> (дата обращения: 08.09.2018).
6. Николаева С. Н. Юный эколог. Система работы в средней группе детского сада. Для занятий с детьми 4–5 лет. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2010. – 144 с.

7. Опыты без взрывов Мастерилка для детей. Азбука самоделок. – М.: «Карапуз», 2017. – 25с.: ил. Панов В. И. Введение в экологическую психологию / В. И. Панов. – М.: МНЗПУ, 2001. – 144 с.
8. Сидельковский А. П. Человек и природа / А. П. Сидельковский. – Ставрополь, 2015. – с. 41–46.
9. Стерлигова Е. А. Экологическая психология: учеб. пособие / Е. А. Стерлигова; Перм. гос. нац. иссл. ун-т. – Пермь, 2012. – 212 с.
10. Ясвин В. А., Дерябо С. Д. Методики диагностики и коррекции отношения к природе. Серия экологическая психология и педагогика / В. А. Ясвин, С. Д. Дерябо. – М.: Просвещение, 2016. – 141 с.

### Сведения об авторах:

*Щербакова Наталья Егоровна*, педагог-психолог высшей квалификации МАДОУ «Детский сад № 90» «Оляпка», Пермь, Россия, [sher2011@yandex.ru](mailto:sher2011@yandex.ru)

### ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ЗПР

**Оскирко Е. С., Садовски М. В.**, Белгород, Россия

**Аннотация.** В данной статье автор рассматривает проблему экологического мышления у детей с ЗПР. Выявлена и обоснована необходимость формирования экологического мышления.

**Ключевые слова:** экологическое мышление, дети с ЗПР, экология, мышление.

### THE PROBLEM OF FORMING ENVIRONMENTAL THINKING IN CHILDREN WITH ZPR

**Oskirko E. S., Sadovski M. V.**, Belgorod, Russia

**Annotation.** In this article, the author examines the problem of ecological thinking in children with ZPR. The necessity of formation of ecological thinking is revealed and justified.

**Keywords:** ecological thinking, children with ZPR, ecology, thinking.

Человек на всех этапах своего развития был тесно связан с окружающим его миром. В настоящее время взаимодействие человека с природой переросло в экологическую проблему. Для формирования экологического мышления и отношения к окружающему миру в стране решается вопрос становления и развития экологического образования

и воспитания детей. С этой целью проводятся массовые природоохранные компании, экологические операции, организовываются научно-исследовательские работы, создаются эколого-биологические кружки, организуются акции и мероприятия, но, при этом, проблема остается, и экологическое мышление недостаточно сформировано. Небрежное отношение людей к природе приведет к гибели всего населения. Неконтролируемое использование природных ресурсов, увеличение числа и масштабов крупных промышленных предприятий, химического производства и объектов ядерной промышленности и энергетики, как следствие этого, возрастание количественных показателей отходов производства, растущие проблемы питания. Все это приводит окружающую среду к необратимым последствиям. Причиной данной проблемы является безграмотность населения в области экологии. Для того, чтобы решить эту сложную ситуацию необходимо формировать и совершенствовать экологическое мышление людей.

В понятийно-терминологическом словаре экологическое мышление рассматривается как «установление причинно-следственных связей, вероятностных и прогностических, а также других видов связей, выяснение причин, сущности и путей решения проблем в ситуациях нравственного выбора и прогноза; основа правильного гражданского отношения к окружающей среде» [2, с.21].

Проблема формирования экологического мышления изучена в трудах Н. М. Мамедова, И. Т. Суравегина, С. Н. Глазачева, И. Д. Зверева и др. В их исследованиях многократно отмечалось, что высшим результатом процесса становления данного типа мышления, является формирование у каждого человека экологического мировоззрения, предоставления ему возможностей на практике применять знания и умения в области экологии, ощутить их великую значимость для человечества. Для этого надо воспитывать экологическую культуру и ответственность. И начинать экологическое образование надо с младшего школьного возраста, так как в это время приобретенные знания могут в дальнейшем преобразоваться в прочные убеждения.

Однако для некоторых детей формирование экологического мышления затруднено. Например, дети с задержкой психического развития. Это связано с тем, что существует ряд отличий в развитии мышления детей с ЗПР и их нормально развивающихся сверстников.

Проблему мыслительной деятельности у детей с ЗПР изучали Т. В. Егорова, Т. А. Стрекалова, У. В. Ульяновка и др. Если кратко поды-

тожить выводы всех исследователей, то можно сказать, что у детей рассматриваемой группы имеется отставание в развитии всех видов мышления (наглядно-образного, наглядно-действенного и словесно-логического), которое в наибольшей мере обнаруживается по показателям актуального уровня развития и в наименьшей степени выступает при решении задач наглядно-действенного характера [3, с. 98].

На развитие мышления влияют такие психические процессы, как: уровень развития восприятия и представлений об окружающем мире (чем богаче опыт, тем более сложные выводы может делать ребенок); уровень развития внимания; уровень развития речи; уровень сформированности механизмов произвольности (регуляторных механизмов). По мере взросления ребенок способен принимать более сложные решения. Дети дошкольного возраста уже могут решать неинтересные ему задачи, руководствуясь принципом «так надо», а не потому, что «так хочется». У детей с ЗПР все эти предпосылки развития мышления в той или иной степени нарушены. Дошкольники не могут сконцентрироваться на задаче. У этих детей нарушено восприятие, они имеют в своем арсенале довольно скудный опыт – все это определяет особенности мышления ребенка с задержкой психического развития.

У детей с ЗПР неравномерно развиваются все виды мышления. Наиболее значительно выражено отставание в словесно-логическом мышлении (оперирующем представлениями, чувственными образами предметов). У большинства дошкольников с ЗПР, прежде всего, отсутствует готовность к интеллектуальному усилию, необходимому для успешного решения поставленной перед ними интеллектуальной задачи, выявлено снижение познавательной активности.

В игровой ситуации эти дети обычно достаточно активны, самостоятельны, продуктивны. Недоразвитие из познавательной деятельности, появляется преимущественно при усвоении программного материала познавательных интересов детей с ЗПР, сочетается с нарушением внимания, плохой координацией движения. У таких детей наблюдается более скудный, в отличие от нормально развивающихся их сверстников, запас сведений об окружающей действительности.

В зависимости от особенностей развития мышления условно можно выделить основные группы детей с ЗПР:

- Дети с нормальным уровнем развития мыслительных операций, но сниженной познавательной активностью. Это наиболее часто встречается у детей с ЗПР психогенного происхождения.

- Дети с неравномерным проявлением познавательной активности и продуктивности выполнения заданий. (Простой психический инфантилизм соматогенная форма ЗПР, легкая форма при ЗПР церебрально-органического генеза.)
- Сочетание низкого уровня продуктивности и отсутствие познавательной активности. (Осложненный психический инфантилизм, выраженная ЗПР церебрально-органического генеза.) [1, с. 97]

Наглядно-действенное мышление активно формируется в раннем дошкольном возрасте в процессе овладения ребенком игровой деятельностью, которая должна быть определенным образом организована и протекать под контролем и при специальном участии взрослого. У детей с ЗПР, отмечается недоразвитие наглядно-действенного мышления, и проявляется в недоразвитии предметно-практических манипуляции. Дети самостоятельно не обобщают свой опыт в повседневном действии с предметами – орудиями, имеющими фиксированное назначение. Поэтому у них отсутствует этап осмысления ситуации, требующей применения фиксированного (общепринятого) орудия. В тех случаях, когда дети с помощью взрослого применяют вспомогательные средства, они недостаточно обобщают свой собственный опыт действий и не могут использовать его при решении новых задач, т.е. у них отсутствует перенос способа действия.

Дети с ЗПР, в отличие от нормально развивающихся сверстников, не имеют ориентироваться в условиях проблемной практической задачи, они не анализируют эти условия. Поэтому при попытках достичь цели они не отбрасывают ошибочные варианты, а повторяют одни и те же непродуктивные действия. Фактически у них отсутствуют подлинны пробы.

Кроме того, у нормально развивающихся детей имеется постоянная потребность помочь себе осмыслить ситуацию путем анализа своих действий во внешней речи. Это дает им возможность осознания своих действий, при которых речь начинает выполнять организующую и регулирующую функции, т.е. позволяет ребенку планировать свои действия. У детей с ЗПР такая потребность почти не возникает. Поэтому у них обращает на себя внимание недостаточная связь между практическими действиями и их словесным обозначением, отмечается явный разрыв между действием и словом. Следовательно, их действия недостаточно осознаны, опыт действия не зафиксирован в слове, а поэтому не обобщен, и образы – представления формируются медленно и фрагментарно.

Эти особенности проявляются в трудностях в оперировании образами-представлениями о природе.

Традиционно для формирования экологического мышления применяются следующие методы: экологические экспедиции, экологический туризм, слеты юных экологов, участие в детских городских праздниках, участие в городских фестивалях экологических агитбригад, в конкурсах детских рисунков и поделок «Сохраним живую планету» и др.

Для детей с задержанным психическим развитием необходимо проводить специальную педагогическую работу, с целью формирования у детей мыслительных операций, развития навыков умственной деятельности.

Для того чтобы развить познавательный интерес к миру природы у детей и сформировать у них систему элементарных экологических знаний во время занятий необходимо использовать игры. На занятии необходимо помнить о том, что ведущей деятельностью является игра в ее элементарных формах: дети избегают приближающиеся к учебным сложные игры сюжетно-ролевого характера с правилами и запретами.

Для реализации двигательной активности используются подвижные игры, знакомящие детей с повадками животных («Хитрая лиса», «У медведя во бору», «Мыши и кот», «Волк и овцы». В самостоятельной деятельности пользуются популярностью настольно-печатные игры «Зоологическое лото», «Загадки о животных», словесные игры «Кто летает, бегаёт и прыгает», «В воздухе, в воде, на земле».

Таким образом, педагогу необходимо руководить процессом формирования экологического мышления и экологических представлений у детей с ЗПР, добиваться возможно полной их точности, разносторонности, конкретности, яркости. «Нельзя рассчитывать на, то – пишет С. Л. Рубинштейн, – что поставленный лицом к лицу с предметом наблюдения, ребёнок всегда увидит в нём то и то, как это нужно. Мало слышать – нужно уметь слушать, мало видеть – нужно уметь смотреть» [4]. При целенаправленном систематическом развитии у детей с ЗПР экологического мышления, возможно сформировать у них необходимые навыки уважительного отношения к окружающей среде.

### Литература

1. Блинова Л. Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития. – М., 2004. – 97 с.

2. Колтунова, И. Р. Диагностика уровня экологических знаний и сформированности экологических отношений у школьников. [Текст]/ И. Р. Колтунова – М: Просвещение, 2003.–21 с.
3. Лубовский В. И. Специальная психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. С718учеб. Заведений / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева и др.; Под ред. В. И. Лубовского.– 2-е изд., испр.– М.: Издательский центр «Академия», 2005.– 464 с.
4. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии.– М., 1940.– 231 с.

### Сведения об авторах:

*Оскирко Елизавета Сергеевна*, студент НИУ БелГУ, Белгород, Россия, [lizavveta@mail.ua](mailto:lizavveta@mail.ua)

*Садовски Марина Владимировна*, научный руководитель, доцент по специальности «Коррекционная педагогика», кандидат философских наук, Белгород, Россия

### ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ЛИЦ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Савченко А. С.**, Белгород, Россия

**Аннотация.** Данная статья посвящена проблеме экологического воспитания лиц с ОВЗ дошкольного возраста в условиях инклюзивного образования. В условиях становления и развития инклюзивного образования понятие педагогической экологии, как отрасли гуманистической педагогики, приобретает наибольшую значимость. В статье рассмотрены основные принципы педагогической экологии и условия их реализации в инклюзивном образовании.

**Ключевые слова:** экология, воспитание, лица с ОВЗ, инклюзия.

### ENVIRONMENTAL PREVENTION OF PERSONS WITH HIA IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

**Savchenko A. S.**, Belgorod, Russia

**Abstract.** This article is devoted to the problem of ecological education of persons with HIA of preschool age in conditions of inclusive education. In the conditions of formation and development of inclusive education, the concept of pedagogical ecology, as an industry of humanistic pedagogy, acquires the greatest significance. The article considers the main principles of pedagogical ecology and the conditions for their implementation in inclusive education.

**Keywords:** ecology, upbringing, persons with HIA, inclusion.

В современном мире человечество находится на пороге экологического кризиса, связанного с потребительским и безвозмездным отношением человека к природе. Человек и природа являются неотъемлемыми частями единого целого, поэтому каждый из нас должен уметь заботиться об окружающем мире. Но экологическая система включает в себя не только отношения между человеком и природой, но и отношения разных людей друг к другу.

Дети с ОВЗ, как и другие члены общества, имеют равные права и должны участвовать в различных формах образования, культуры и работы. Они познают мир с открытым сердцем и душой. И как такие дети будут относиться к этому миру, будут ли они с заботой и любовью относиться к природе, смогут ли они воспринимать себя как часть единой экологической системы, во многом зависит от того, как педагоги будут участвовать в их образовании и воспитании.

Отсутствие определенных ощущений при наблюдении за природой приводит к эмоциональной бедности, неспособности выразить свое отношение к окружающей среде. Но если одновременно с восприятием эстетической стороны природы учитель дает моральные правила отношения к ней, то возникающие этические оценки образуют моральные и эстетические нормы, в отношении освоения которых можно судить о степени образования гуманного чувства и интерес к живым существам.

На сегодняшний день инклюзивное образование закреплено в нормативных документах как на международном уровне, так и на федеральном уровне. Инклюзия подразумевает отказ от дискриминации в любой форме ее проявления (расовой, сексуальной, физиологической, интеллектуальной и т.д.). Кроме того, не учащиеся должны адаптироваться к существующей образовательной среде, а окружающая среда должна предоставлять детям возможность получать образование и развитие независимо от их характеристик. Отсюда вытекает необходимость экологического инклюзивного образовательного пространства.

Впервые в Италии в 1992 году был применен экологический подход к инклюзивному образованию. Суть этого подхода ограничивалась только диагностикой и заключалась в том, что «...диагностика, помимо оценки развития ребенка, включает определение эмоциональных ресурсов семьи, чтобы на них можно было опереться. Диагностика, подчеркивают итальянские специалисты, должна быть точной, но она лишь часть картины...». Целью этого подхода является не выявление проблем, а получение картины в целом, в настоящее время этот подход принят во многих странах [2].

В контексте внедрения и развития инклюзивного образования в России положения Нюдюрмагомедова А. Н. становятся актуальными. (2002), о содержании педагогической экологии в учебном процессе, которые состоят в:

- 1) направленности работы учителя на генетические, физиологические и психические особенности детей и забота об их свободном развитии;
- 2) использовании факторов оздоровительного образования;
- 3) нравственные аспекты педагогического взаимодействия учителей и учащихся;
- 4) создание пространства стимулирования и поддержки свободной мысли и познавательных процессов детей;
- 5) создание условий благоприятного взаимодействия учебного процесса с детской субкультурой [3].

Основной задачей педагогической экологии в контексте инклюзивного образования является создание экологически безопасной развивающейся среды для детей-инвалидов.

Системообразующими принципами педагогической экологии являются: экологичность, гуманность и культурная целесообразность.

Исходя из этих принципов, Карибова Т. Т. сформулировала следующие основные положения педагогической экологии [4]:

- соответствие педагогических требований антропологической информации об обучающихся;
- укрепление доверия к ребенку в зависимости от степени прощенья его проступков;
- зависимость меры роста от уверенности ребенка в его способностях от открытого поведения учителя;
- снижение незащищенности ребенка посредством ссылки на его идеи, мысли и предложения;
- поддержка шалости детей как стремление к самореализации;
- признание права ребенка на автономное пространство как знак независимости;
- расширение свободы ребенка посредством стимуляции и поддержки интеллектуального и эмоционального напряжения;
- признание прав детей на социальную и правовую защиту.

Карибова Т. Т. сформулировала условия для реализации принципов педагогической экологии в начальном образовании, которые можно законно приписать и адаптировать к инклюзивному образованию:

- понимание учителями значимости педагогической экологии в массовой практике инклюзивного образования;

- знание учителями методов выявления и оценки состояния обучающихся, испытывающих психологические, физиологические, генетические, когнитивные и нравственные проблемы;

- готовность учителей к подготовке и использованию экологических средств, которые позволяют снизить напряженность и создать благоприятные условия для свободного познания и свободных отношений в педагогической среде;

- способность учителей разрабатывать классы, в которых оптимально интегрированы содержание учебного материала и средств педагогической экологии;

- знание учителями технологий использования принципов педагогической экологии;

- навыки преподавателей, опыт и мастерство педагогического мониторинга новообразований в познании, свобода отношений и самореализации в экологически чистой педагогической среде;

- наличие у учителей экологической позиции в постановке целей, их реализации и оценке хода и результатов развития и воспитания детей [4].

Экологическое воспитание детей дошкольного возраста имеет большое значение, поскольку именно в этом возрасте закладываются основы экологической культуры человека, которая является частью духовной культуры. Экологическая культура личности дошкольника – это знания о природе и их экологической ориентации, умения использовать их в реальной жизни, в поведении, в различных мероприятиях – в играх, в работе, в повседневной жизни. Эффективность экологического воспитания дошкольников полностью зависит от создания и надлежащего использования развивающейся среды, а также от системы педагогической работы с детьми.

### Литература

1. Ситаров В. А., Пустовойтов В. В. Социальная экология. М.: Академия, 2000. С. 152.
2. Инклюзивное образование: перспективы развития в России материалы к конференции. [www.perspektiva-inva](http://www.perspektiva-inva).
3. Нюдюрмагомедова А. Н. Основы педагогической экологии. Монография. Махачкала. ИПЦ ДГУ, 2002. 101 с.
4. Карибова Т. Т. Условия реализации принципов педагогической экологии в начальной школе: Дис... канд. пед. наук. Махачкала, 2002. – 166 с.

### Сведения об авторах:

*Савченко Анна Сергеевна*, студент кафедры логопедии НИУ»БелГУ», Белгород, Россия, AnutkaSavchenko@mail.ru

## АКАДЕМИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ РАЗНЫХ ТИПОВ

**Ткаченко Н. Н.**, *Воронеж, Россия*

**Аннотация.** В статье представлены результаты эмпирического исследования академической адаптации студентов осуществляющих профессиональную подготовку в образовательной среде разных типов. В ходе исследования, нами было выявлено большое количество статистически значимых показателей, свидетельствующих о существенных различиях в исследуемых группах по блоку потребностно-мотивационных, эмоциональных, когнитивных, социально-психологических и организационных показателей. Доказано что, студенты обучающиеся в карьерной среды зависимой активности отмечают более высокий уровень усталости, ощущение тревоги на фоне неопределенности в новых ситуациях в процессе образования и силу воздействия на них со стороны преподавателей. Выявлено, что развитию потребностно-мотивационной сферы личности в большей мере способствует карьерная среда зависимой активности, а карьерная среда зависимой активности способствует приобретению собственного опыта социально-психологического взаимодействия, что является первостепенным и наиболее ценным для адаптационной готовности личности студента.

**Ключевые слова:** академическая адаптация, образовательная среда, потребностно-мотивационная сфера, эмоциональная сфера, когнитивная сфера, социально-психологическая адаптация.

## ACADEMIC ADAPTATION OF STUDENTS STUDYING IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF DIFFERENT TYPES

**Abstract.** The article presents the results of an empirical study of the academic adaptation of students performing vocational training in an educational environment of various types. In the course of the study, we found a large number of statistically significant indices, indicating significant differences in the study groups for the block of need-motivational, emotional, cognitive, socio-psychological and organizational indicators. It is proved that students studying in the career environment of dependent activity

note a higher level of fatigue, a sense of anxiety amid uncertainty in new situations in the education process and the impact of the teachers on them. It is revealed that the career environment of dependent activity contributes to the development of the needs-motivational sphere of the personality, and the career environment of dependent activity contributes to the acquisition of one's own experience of social and psychological interaction, which is paramount and most valuable for the student's readiness to adapt.

**Keywords:** academic adaptation, educational environment, need-motivational sphere, emotional sphere, cognitive sphere, social and psychological adaptation.

Образовательная среда высшего учебного заведения подразумевает необходимость усвоения нового содержания учебного материала в новых условиях обучения. Необходимость в освоении новых форм, приемов и методов учебной деятельности, как утверждает А. В. Сиомичева, является одной из причин неуспеваемости и постоянных задолженностей студентов [6]. Очевидно, что образовательная среда должна развивать целый набор необходимых для адаптации студентов умений и навыков, способствующих успешному овладению образовательной программой. В своей работе, под академической адаптацией мы понимаем, приспособление студентов к новым условиям образовательной среды, ее формам и методам обучения [3]. С помощью предложенной анкеты нам удалось выявить и сравнить показатели по потребностно-мотивационным, эмоциональным, когнитивным, социально-психологическим, организационным и общим факторам, влияющим на академическую адаптацию студентов, обучающихся в разных образовательных средах.

В ходе исследования, нами было выявлено большое количество статистически значимых показателей, свидетельствующих о существенных различиях в исследуемых группах.

Результаты исследования по потребностно-мотивационному блоку свидетельствуют о большей его сформированности в карьерной среде зависимой активности. Так, несмотря на общий благоприятный уровень сформированности потребностно-мотивационной сферы в двух исследуемых образовательных средах, студенты обучающиеся в карьерной среде активной зависимости демонстрируют меньше самостоятельности в выборе своей профессии, реже стремятся максимально хорошо выполнить учебное задание и соответствовать требованиям преподавателя.

Студенты, обучающиеся в карьерной среде активной зависимости, стараются не задавать вопросы преподавателю по учебному материалу, в новой учебной ситуации не проявляют активных действий, чтобы получить более высокую оценку. В целом, все это создает впечатление о их нежелании продолжать профессиональную деятельность по выбранному профилю и отсутствию потребности развивать навыки дальнейшей практической деятельности.

Конечно, потребностно-мотивационная сфера не есть нечто застывшее и неизменное, очевидно, образовательная среда формирует и развивает ее в необходимом направлении, то ослабевая, то укрепляя отдельные ее компоненты. Учитывая, что данный феномен нас интересует с точки зрения усвоения и дальнейшей реализации профессиональных компетенций, мы с уверенностью можем сказать, что карьерная среда зависимой активности укрепляет желание заниматься определенным видом деятельности и способствует мотивации к дальнейшей адаптации в ней.

Результаты по эмоциональному блоку также обнаруживают существенные различия в зависимости от типа образовательной среды. Студенты, получающие образование в карьерной среде зависимой активности, в целом, отмечают более высокий уровень эмоциональной насыщенности, но, следует обратить внимание на то, что более глубокий и качественный анализ позволяет нам констатировать, что в данной образовательной среде студентам свойственны сильные отрицательные эмоции, связанные с процессом учебы и с процессом взаимодействия студентов с однокурсниками. Полученные данные свидетельствуют о том, что карьерная среда зависимой активности способствует развитию тревоги в процессе обучения, боязни не соответствовать требованиям образовательной среды. Следовательно, эмоциональный дискомфорт студентов, возникающий по причине необходимости постоянно изменяться и приспосабливаться к образовательной среде, характерен именно для карьерной среды зависимой активности, тогда как более благоприятный эмоциональный фон характерен для карьерной среды активной зависимости.

Данная часть исследования позволила нам обнаружить в карьерной среде активной зависимости качественную сторону межличностных отношений между субъектами образовательной среды, которая способствует продуктивной совместной деятельности, всестороннему развитию личности и более легкой академической адаптации.

Результаты исследования по когнитивному блоку показателей дидактической адаптации, свидетельствуют о том, что в карьерной среде зависимой активности студенты чаще осуществляют мысленные представления учебных ситуаций, к которым надо приспособляться и чаще замечают малейшие изменения, что с одной стороны, несомненным образом, способствует развитию их способности к анализу и синтезу учебного материала, а с другой стороны, создает определённое напряжение, стимулируя очень активную работу основных психических процессов, таких, как память, внимание, мышление [8].

Результаты по социально-психологическим показателям академической адаптации также свидетельствуют об их большей сформированности у студентов, обучающихся в карьерной среде зависимой активности. Студенты, получающие образование в карьерной среде зависимой активности, высоко оценивают возможности социально-психологической поддержки от окружающих в процессе адаптации к новым ситуациям в вузе, более толерантно относятся к одноклассникам, учитывая индивидуальность каждого студента, проявляют желание понять окружающих с целью более эффективного взаимодействия с субъектами образовательного процесса, что, в целом, свидетельствует о более благоприятном социально-психологическом климате в процессе обучения [1].

И, наконец, данные результатов исследования по блоку организационных и общих показателей. В данной части работы мы обнаружили значимые статистически верные различия, свидетельствующие о том, что в карьерной среде зависимой активности студенты более высоко оценивают собственное стремление и настрой к порядку и соблюдению режима в процессе организации учебной деятельности, они настроены на продуктивное решение спорных вопросов и, в целом, более высоко оценивают качество образования. Обращают на себя данные, свидетельствующие о их более высоком напряжении в процессе обучения. Студенты из карьерной среды зависимой активности отмечают более высокий уровень усталости, ощущение тревоги на фоне неопределённости в новых ситуациях в процессе образования и силу воздействия на них со стороны преподавателей.

Обсудим полученные результаты в контексте интересующей нас темы. Как мы уже говорили, в результате обучения, у студентов, должна быть сформирована потребность к саморазвитию и потребность в непрерывном образовании [2]. С нашей точки зрения, здесь наиболее остро встает вопрос о том, настолько студент готов эффективно взаимо-

действовать с изменениями происходящими в образовательной среде. Интересным становится факт того, что адаптационная готовность является не целью, а средством реализации более важной задачи, а, именно, формирования профессиональных и личностных черт будущего специалиста и его дальнейшей профессиональной адаптации. Данная точка зрения, с одной стороны, позволяет нам выявить качественные характеристики образовательной среды, а с другой определить степень адаптационной готовности студентов к ней. Можно предположить, что преодолев определенные трудности, связанные с динамикой образовательной среды студенты приобретают навыки и знания, необходимые для функционирования в новых условиях. Именно данное положение лежит в основе того, что ускорение и облегчение адаптации студентов высшего учебного заведения является важным моментом оптимизации образовательной среды.

Справляться с чем-то трудным, например с физическими объектами, окружающими людьми или возникающими идеями, действовать очень быстро и независимо, преодолевая вновь возникающие препятствия [4] и т.п., способствует мотивационно-потребностная сфера личности. Как показали результаты нашего исследования, развитию потребностно-мотивационной сферы личности в большей мере способствует карьерная среда зависимой активности.

Когнитивный компонент отвечающий за степень информированности студента о ситуации, степень ориентировки в возникающих проблемных ситуациях в образовательной среде, также лучше сформирован у студентов карьерной среды зависимой активности. На поведенческом уровне проявления данного компонента может наблюдаться в активности студентов, направленной на преобразование ситуации. Выступать данная активность может в виде внешнего поведения, или же в форме внутренней активности, направленной на преобразование собственной личности [5].

Ведущую роль в адаптационной готовности студентов играют и социально – психологические характеристики, способствующие взаимодействию с другими. Социально-психологический уровень характеризуется достаточно сложным сочетанием социальных установок, ценностно-смысловых, социально-перцептивных, коммуникативных, социально-интеллектуальных и других свойств личности, формирующихся во взаимодействии с другими. Карьерная среда зависимой активности способствует приобретению собственного опыта социально-пси-

хологического взаимодействия, что является первостепенным и наиболее ценным для адаптационной готовности личности студента.

Таким образом, с точки зрения развития мотивационно-потребностной, когнитивной и социально-психологической сферы адаптационная готовность студентов карьерной среды зависимой активности будет выше, но, если мы коснемся универсальных закономерностей, отражающих особенности адаптации, то столкнёмся с таким компонентом как уровень эмоционального напряжения субъекта. Как показали результаты нашего исследования, у студентов, обучающихся в карьерной среде зависимой активности, наблюдается очень высокий уровень негативного эмоционального напряжения. Конечно, эффективность учебной деятельности, в какой-то промежуток обучения может осуществляться за счет дополнительного эмоционального напряжения, так как именно напряжение будет стимулировать самоконтроль и стремление к положительной оценке со стороны других субъектов образовательного процесса [7]. Но, необходимо также помнить о том, что нарастание эмоционального напряжения и повышение общего уровня тревоги, и, как следствие, повышение фрустрационной напряженности по отношению к уровню интеграции поведения студента увеличивают риск нарушений адаптационной готовности и дальнейшей адаптации к условиям образовательной среды. Таким образом, высокий уровень напряженности характерный для карьерной среды зависимой активности не позволяет нам в полной мере рассматривать ее как успешную для формирования адаптационной готовности, в частности, с точки зрения внутренних критериев адаптации.

### Литература

1. Безъязыкова К. Н. Диагностика межличностных отношений в академической группе вуза на этапе адаптации к обучению // Теоретическая и прикладная психология: традиции и перспективы материалы X Всероссийской молодежной научно-практической конференции. 2017. С. 21–24.
2. Граур М. В. Исследования академической адаптации как сложной открытой системы // Педагогика и психология образования. 2017. № 2. С. 34–40.
3. Григорьева М. В. Понятие «образовательная среда» и модели образовательных сред в современной отечественной педагогической психологии // Ученые записки Педагогического института СГУ

- им. Н. Г. Чернышевского. Серия: Психология. Педагогика. 2010. № 4. С. 3–11
4. Кожевникова О. В. «Синдром второкурсника»: социокультурные аспекты академической адаптации студентов регионального вуза? // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития материалы 14-й международной конференции. 2016. С. 240–245.
  5. Кошелева Е. Ю., Амартей Д. А. Влияние факторов стресса на адаптацию к академическому процессу в российском вузе иностранных и российских студентов // Альманах современной науки и образования. 2015. № 4 (94). С. 95–98.
  6. Сиомичев, А. В. Психологические особенности адаптации студентов в сфере познания и общения в вузе: Автореферат на соискание степени кандидата психологических наук / А.В, Сиомичев. – Л.: 1985.
  7. Юдаева Ю. А. Проблема социально-культурной, психологической и академической адаптации иностранных студентов в российском вузе // Современные тенденции развития науки и технологий. 2016. № 8–1. С. 101–103.
  8. Юнгман И. В. Трудности адаптации молодого специалиста при вхождении в образовательную среду // Наука и современность. 2016. № 42. С. 48–52.

### Сведения об авторах:

*Ткаченко Наталья Николаевна*, заместитель директора колледжа физической культуры ФГБОУ ВО «ВГИФК», Воронеж, Россия, [kanc@vgifk.ru](mailto:kanc@vgifk.ru)).

### ТЕРАПЕВТИЧЕСКИЙ ЛАНДШАФТ: ПРАКТИКА ИССЛЕДОВАНИЯ И МОДЕЛИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

**Шарафиева Л. Р.**, Тверь, Россия

**Аннотация.** В статье представлены теоретические основы исследования образовательной среды, установок и уровней взаимодействия с природой субъектов образовательного процесса в контексте экопсихологии развития. Осмыслиется технология и опыт проектирования терапевтического ландшафта в процессе исследования и моделирования разных типов образовательной среды – комфортной, стрессогенной и развивающей с помощью глины на базе ГБОУ «Специальная школа-интернат г. Грязи» Липецкой области.

**Ключевые слова:** терапевтический ландшафт, образовательная среда, комфортный, стрессогенный и развивающий типы среды, символическая функция мышления, уровни взаимодействия с природой.

## THERAPEUTIC LANDSCAPE: PRACTICE OF RESEARCH AND MODELING OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT

**Sharafieva L. R.**, Tver, Russia

**Abstract.** The theoretical bases of research of the educational environment, attitudes and levels of interaction with the nature of the subjects of the educational process in the context of development ecopsychology are presented in the article. The technology and experience of creating a therapeutic landscape in the process of research and modeling of various types of educational environment – comfortable, stressful and developing with the help of clay on the basis of the Groby «Special boarding school in the city of Gryazi» in the Lipetsk region.

**Keywords:** therapeutic landscape, educational environment, comfortable, stressful and developing types of environment, symbolic function of thinking, levels of interaction with nature.

В данной статье в качестве авторского рабочего определения «*терапевтический ландшафт*» обозначает ландшафт, все компоненты которого: климат, особенности рельефа, вода, почва и живые организмы как единое целое благотворно влияют на физическое и психическое состояние и развитие человека как части экосистемы в процессе субъект-субъектного взаимодействия.

Актуальность создания такого ландшафта на территории образовательных и медицинских учреждений, а также городских общественных пространств тесно связана с задачами сохранения здоровья и благополучия людей, повышении качества их жизни, сохранения человеческих ресурсов, повышения эффективности деятельности.

Одним из путей решения данных задач является внедрение среднего подхода в образовании, медицине и ландшафтной архитектуре. Так, при аттестации образовательных учреждений всё больше внимания уделяется комплексной оценке, включающей как анализ качества материальной среды, так и уровень образовательных программ, подготовки кадров и взаимодействия субъектов образовательного процесса.

С другой стороны в процессе проектирования зданий и общественных пространств акцент с абстрактного человека переносится на индивидуальные потребности целевых групп, для которых они про-

ектируются, включая оценку их физического здоровья, особенностей коммуникаций и духовных ценностей. С данной позиции, создание «терапевтического» ландшафта как обеспечивающего гармоничное субъект-субъектное взаимодействие человека со средой является весьма востребованной. Связь данного ландшафта с искусством, формирующим образ среды и через среду воздействующим на внутренний мир человека, усиливает качество его терапевтического воздействия.

Цель проведенного нами пилотажного исследования состояла в моделировании и изучении эффектов психологического воздействия терапевтического ландшафта на основе построения разных типов среды – комфортной, стрессогенной и развивающей с помощью глины на базе ГБОУ «Специальная школа-интернат г. Грязи» Липецкой области.

Прежде чем перейти к описанию полученных результатов, необходимо дать определение различным типам среды, предложенным в работе Д. В. Ермолаева и И. Ю. Захаровой [2, С. 16]. Данные авторы под средой понимают систему отношений человека с его окружением, которая может активно влиять на его психическую жизнь, также как и сам человек может влиять на своё окружение. При этом человек может держиваться от влияния на среду, либо активно поддерживать или пытаться ее изменить. Авторы также подчёркивают, что выбор наиболее адекватной среды зависит от эмоциональных особенностей и предполагаемых задач развития ребёнка в данной среде. «С точки зрения решаемых задач среды можно разделить на три типа: стрессогенная, комфортная и развивающая». Стрессогенная среда «вызывает стойкую дезадаптацию, поскольку у ребенка нет потенциала для адаптации в такой среде». В комфортной среде ребёнок «адаптируется на базе существующих механизмов регуляции поведения», без запуска новых механизмов регуляции. Развивающая среда вызывает «временную дезадаптацию, способствует интеграции слабых звеньев в систему регуляции поведения» и направлена на эмоционально-личностное развитие ребёнка.

Опираясь на данное понимание трех типов среды, была поставлена задача определить индивидуальные характеристики каждого типа среды для субъектов образовательного процесса, чтобы на их основе, используя положения экопсихологии развития и эко-ориентированный подход в арт-терапии создать развивающую образовательную среду для каждого субъекта образовательного процесса.

Выявление индивидуальных характеристик различных типов среды, связанных с ними ситуаций взаимодействия с природой и ландшафтными предпочтениями было также предпринято для того, чтобы содейство-

вать средовой персонализации на основе художественно-творческой деятельности. Ибо, по мнению А. И. Копытина, персонализация среды позволяет решать такие задачи, как средовая социализация, экологическое воспитание, коррекция нарушенных отношений личности со средой, формирование средовой идентичности, совершенствование адаптивных моделей поведения и обретение духовных ориентиров [3, С. 61].

Исследование на базе школы-интерната проходило в три этапа. На первом этапе с участием 23 педагогов школы (учителей и воспитателей) решались следующие задачи:

- определение доминирующей установки, связанной с отношением к природе (оценка производилась с использованием вербальной ассоциативной методики «ЭЗОП» и методики диагностики мотивации взаимодействия с природой «Альтернатива» С. Д. Дерябо и В. А. Ясвина [1]);
- описание участниками трёх типов ситуаций взаимодействия с природой и их восприятия на пяти уровнях взаимодействия со средой (ощущения, эмоции, символы, отношения и ценности);
- создание участниками эксперимента произвольных рисунков комфортной, стрессогенной и развивающей среды.

По результатам диагностики в качестве доминирующей установки, связанной с отношением к природе, оказалась эстетическая (36,2%). Чуть менее выраженной были этическая (25,3%) и прагматическая (19,7%) установки. Наименее характерной оказалась когнитивная установка (14,8%).

Диагностика мотивации взаимодействия с природой показала преобладание практической мотивации взаимодействия с природой без извлечения выгоды (60%). Одинаково выраженными оказались эстетическая и прагматическая мотивация взаимодействия (по 55%), и наиболее слабо выражена когнитивная (30%). Таким образом, можно предположить, что наиболее значимым для исследуемых будет эстетическая и практическая составляющая терапевтического ландшафта.

Описания участниками ситуаций взаимодействия с природой свидетельствуют о комфортных состояниях в близком природном окружении: сад возле дома, сбор грибов и ягод в лесу, поле, река, дубовая или берёзовая роща, хвойный лес. Стрессовые ситуации чаще связаны с непогодой, стихийными бедствиями, негативным антропогенным воздействием на природу, погибшими растениями и животными.

Развивающие, вдохновляющие на творчество ситуации связаны с весенним цветением, листопадом, рассветом в лесу или на берегу реки, красивыми пейзажами, созданием своего сада, поделками из при-

родных материалов, вышивкой цветов. При этом несколько участников не смогли описать данные ситуации, а некоторым пришлось прилагать усилия. Таким образом, можно отметить, что творческое взаимодействие с природой и восприятие её красоты стимулирует дальнейшее творчество, привычные пейзажи вызывают ощущение комфорта, а слабо контролируемые природные явления или действия других людей вызывают стресс.

Это означает, что при создании терапевтического ландшафта на территории школы-интерната как части образовательной среды важно обеспечить условия для творческого взаимодействия с природой, сочетая как привычные, так и оригинальные образы среды. Также необходимо содействовать рефлексии участников своего опыта взаимодействия с природой, повышению осознанности и развитию экологического сознания.

Анализ рисунков разных типов сред показал, что для 21% педагогов стрессогенной является школьная среда. На первом месте по стрессогенности оказалось такое природное явление, как гроза (30%). Единичные примеры стрессогенных сред в рисунках включали ситуацию конфликта, образы грязи, клубка из линий тёмного цвета.

Комфортной средой для половины опрошенных является дом (52%), школа (13%). Единичные примеры комфортной среды связаны с рекой, озером, лесом, садом. Развивающей средой является море и лес (по 39%), единичные ответы связаны с домом, школой, садом и рекой.

Данные результаты свидетельствуют о необходимости изменений в образовательной среде в сторону комфортности и дальнейшего преобразования в развивающее пространство.

Важной частью диагностики являлось выявление способности педагогов рефлексировать своё восприятие взаимодействия с природой на разных уровнях, выделяемым согласно концепции В. И. Панова [6] и подробно описанным в нашей предыдущей работе [7]. Оказалось, что к подобной рефлексии способны чуть больше половины опрошенных (52%), описать своё восприятие природы по отдельным уровням смогли 31%, а 17% – не смогли выполнить данное задание. Причём рисунки многих участников были достаточно схематичными.

В связи с полученными результатами на следующем этапе исследования было принято решение исследовать образы трех типов среды с использованием глины как объемного пластического материала, затрагивающего широкий спектр психических процессов (ощущения, эмоции, мышление). Именно при работе с глиной, как мы считаем, мо-

жет быть изменена точка зрения, изменяющая пространственно-символическую систему координат, в которой осмысляет события наблюдатель. Это феномен, который описывает известный детский психолог М. В. Осорина [5, С. 128]: «Гораздо чаще, чем взрослые, дети создают встроенные друг в друга пространства разных миров. Они могут внутри чего-то большого увидеть нечто малое, а потом через это малое, как через волшебное стекло, пытаются заглянуть во внутренний мир, который увеличивается на глазах, стоит сосредоточить на нём своё внимание». По мнению М. В. Осориной данный феномен обусловлен совместной работой зрительного восприятия и символической функцией мышления – присущей человеку способности к произвольному изменению системы пространственных координат и осмыслению видимого в заданных пределах.

На втором этапе с участием 27 педагогов школы, средний возраст которых составил 49 лет и воспитанников из 4-го, 5-го и 8-го класса с помощью модифицированного семантического дифференциала изучались восприятие среды школы, ландшафтные предпочтения, предлагаемые изменения пришкольной территории и образы комфортной, стрессогенной и развивающей среды, выполненные участниками из глины.

Семантический дифференциал позволил оценить такие характеристики себя в образовательной среде как: самочувствие, безопасность, удобство, активность, настроение, свобода, красота. Средняя оценка педагогов по всем показателям составила 5 баллов из семи, общие оценки воспитанников оказались близкими к ним. Но при раздельном анализе данных учащихся 8-го класса и более младших было обнаружено снижение их оценок. Так, оценка свободы у восьмиклассников – 2,5 балла, самочувствия и настроения – 4,2 и 4,3, красоты – 4,5 балла. Такая разница свидетельствует о необходимости особого подхода к созданию среды для подростков.

С целью изучения оптимальных характеристик образовательной среды было проведено исследование ландшафтных предпочтений на основе комплексной системы координат для определения эмоциональной ориентации средового объекта, предложенной В. Т. Шимко [2, С. 119]. Предложенная система координат позволяет сопоставить их с базовыми психологическими установками и функциями, выделенными К. Г. Юнгом и критериями, определяющими воздействие ландшафта. Представим эти оси:

1. Открытое (по функции «парадное») /экстраверсия – замкнутое (по функции «камерное») /интроверсия;

2. Технология (по функции «деловое»)/рациональность – природа (по функции «игровое») /иррациональное;

3. Светлое (по функции «мобильное») /интуиция – тёмное (по функции устойчивое) /сенсорика;

4. Ориентированное на выполнение функций/ (по функции «логика») – ориентированное на построение отношений / («этика»).

В процессе исследования путём предъявления слайдов с ландшафтами, находящимися на разных осях, у педагогов выявлены равнозначность регулярного и свободного ландшафта, предпочтение парадного камерному, плотного – воздушному, зелёной и жёлтой цветовой гаммы – красной и синей. У воспитанников предпочтение регулярно – свободному, парадного – камерному, плотного – воздушному, что близко предпочтениям педагогов. Однако в цветовой гамме есть существенное различие: воспитанники предпочли синюю цветовую гамму, как старшие, так и младшие. Разница в возрасте сказалась лишь в выборе красного цвета младшими и жёлтого – старшими. Также у старших намечается тенденция к предпочтению камерных пространств, что было отмечено и при включённом наблюдении за их поведением.

Анализ предлагаемых изменений в ландшафте школы выявил потребность в фонтане и беседках у педагогов – почти у половины опрошенных, а у воспитанников – в качелях, бассейне и различных способах реализации активности: велосипед, боксёрская груша, дроны, танцевальная площадка, футбольная площадка, дротик, квадрокоптер, американские горки и т.п. В целом подобный выбор может свидетельствовать о потребности у педагогов в пространстве для общения и эмоциональной разгрузки, а у воспитанников – в интерактивных формах взаимодействия с образовательной средой.

Работа с глиной в отличие от рисунков, созданных на предыдущем этапе исследования, активизировала как детей, так и взрослых, давая возможность взаимодействовать на разных уровнях и осмыслять создаваемые образы. Большая часть участников, создавая свои ландшафты и их «хранителей» была более включённой, чем в процессе рисования. Предварительно проведённая методика с демонстрацией различных ландшафтов и работа с планом школьной территории погрузила их в реальность создаваемого ландшафта и одновременно стимулировала творческие процессы. На наш взгляд – это является примером удачного сочетания импрессивной и экспрессивной арт-терапии.

В то же время возможность создания сразу трех различных типов среды дал некоторым участникам возможность их трансформиро-

вать в некоторый общий ландшафт. Так, один из воспитанников смог трансформировать свою агрессию в позитивный образ, а одна из педагогов трансформировала свои образы в шар как символ целостности мира. Интересным примером стала работа одного из талантливых воспитанников школы, который обозначил три разных среды следующим образом: комфортная среда – Кавказские горы и человек, стрессогенная – извергающийся вулкан на Камчатке и серны, развивающая – Храм Киж и Боги.

Таким образом, именно работа с глиной как способа моделирования образовательной среды содействовала персонализации среды, включению каждого субъекта образовательного процесса в осмысление как школьной среды, так и самоотношения и отношения с другими людьми. С другой стороны данное исследование представило актуальный материал для создания терапевтического ландшафта на территории школы-интерната в контексте экопсихологии развития с учётом индивидуальных потребностей в разных типах образовательной среды.

### Литература

1. Дерябо С.Д, Ясвин В. А. Методики диагностики и коррекции отношения к природе. М., 1995
2. Ермолаев Д. В., Захарова И. Ю. Средовой подход в работе с детьми с нарушениями развития эмоциональной сферы // Особый ребенок: Исследования и опыт помощи. Вып. 5. М.: Теревинф, 2006. С. 9–33
3. Копытин А. И. Средовой и экологический подход в арт-терапии. // Психическое здоровье. 2016, № 12, С. 56–66.
4. Лебединский В. В., Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Эмоциональные нарушения в детском возрасте. М.: Изд-во МГУ, 1990. – 197с.
5. Осорина М. В. Секретный мир детей. СПб.: Питер, 2008. – 304с.
6. Панов В. И. Экопсихология: Парадигмальный поиск. М.: СПб.: Психологический институт РАО; Нестор-История, 2014. – 314с.
7. Шарафиева Л. Р. Субъект-порождающее взаимодействие человека и природы как основа концепции эко-арт-терапии и терапевтических ландшафтов. // Зелёный журнал – бюллетень Ботанического сада ТвГУ. 2018. Выпуск № 4. С. 25–46. [http://garden.tversu.ru/documents/zeleniy\\_jurnal/vipuski/z\\_j\\_ru4.pdf](http://garden.tversu.ru/documents/zeleniy_jurnal/vipuski/z_j_ru4.pdf) (дата обращения 09.04.2018)
8. Шимко В. Т. Архитектурно-дизайнерское проектирование. Основы теории (средовой подход). – М.: Архитектура, 2009. – 408с.

### Сведения об авторе

*Шарафиева Лилия Раисовна*, магистрантка 2-го курса кафедры ландшафтной архитектуры и садово-паркового строительства Мытищинского филиала Московского государственного технического университета им. Баумана, психолог, эко-арт-терапевт, Тверь, Россия, e-mail: master.coach@yandex.ru

#### СТРАТЕГИИ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

*Щелина С.О., Арзамас, Россия*

**Аннотация.** В теоретико-эмпирическом исследовании изучались особенности стратегий совладающего поведения студентов-психологов разного уровня высшего образования – специалистов и бакалавров. Студенты-специалисты на протяжении всего обучения в вузе используют адекватные стратегии совладающего поведения, основной из которых является планирование, студенты бакалавриата используют неадекватные стратегии совладающего поведения.

**Ключевые слова:** адекватные стратегии совладающего поведения, неадекватные стратегии совладающего поведения, профессионально-личностное развитие, студенты-психологи, бакалавриат, специалитет.

#### STRATEGY OF COPING BEHAVIOR OF STUDENTS- PSYCHOLOGISTS IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PERSONALITY

*Shchelina S. O., Arzamas, Russia*

**Abstract.** In the theoretical and empirical study, the features of the coping behavior of students-psychologists of different levels higher education – specialists and bachelors were studied. Students-specialists during the whole training in the university use adequate strategies of coping behavior, the main of which is planning, students-bachelors use inadequate coping strategies.

**Key words:** adequate coping strategies, inadequate coping strategies, professional development of personality, students-psychologists, baccalaureate, specialty.

Переход отечественного высшего образования на уровневую систему породил ряд проблем и вопросов, решение которых до сих пор

остаётся приоритетным направлением исследований специалистов в области психологии и педагогики высшей школы. В частности, сравнительный анализ специфики содержания и организации образовательного процесса на уровне бакалавриата, специалитета, магистратуры, аспирантуры [1, 7, 8]; психологические особенности студентов и закономерности их личностно-профессионального развития с учетом различных уровней образования [2, 3] и др.

Особое место в подобных исследованиях отводится поиску возможностей психолого-педагогического влияния на развитие личности будущих представителей социэкономических профессий, что обусловлено, с одной стороны, характеристиками самих студентов (личностная незрелость, отставание психологического возраста от паспортного, тревожность и др.), с другой, – изменяющимися требованиями к подготовке специалиста в области оказания психологической помощи населению в условиях роста в обществе эмоциональной напряженности, нервно-психологических нагрузок, поиском путей и способов развития у специалистов помогающих профессий навыков поведения, способствующего сохранению его психологического здоровья, эмоционального благополучия и профилактике профессиональных деформаций. В этих условиях становятся актуальными исследования, раскрывающие существенные характеристики совладающего поведения студентов-психологов, особенности и условия развития адекватных стратегий совладания в системе уровневого высшего образования.

В настоящем исследовании методологическим основанием являются системный личностно-развивающий подход (Л. М. Митина) [6].

В концепции Л. М. Митиной рассматриваются две модели профессионализации: модель адаптивного функционирования, которая подразумевает подчинение субъекта внешним обстоятельствам, приспособление среды его исходным интересам, и модель профессионального развития специалиста, когда человек способен выйти за пределы своего привычного поведения, а также способен к рефлексии своей деятельности, в том числе и профессиональной, может грамотно управлять ситуацией, осознавать свои потенциальные возможности, непосредственно влиять на нее.

На основе данных моделей были предложены и охарактеризованы два типа стратегий совладающего поведения: адекватные и неадекватные. *Адекватные стратегии* являются не только направленными на непосредственное разрешение конфликтной ситуации соответству-

ющими адекватными способами, но и развивают в нем стремление к саморазвитию, творческой активности, профессиональное самосознание, и способствуют росту профессиональной направленности, компетентности, гибкости. *Неадекватные стратегии совладающего поведения* не приводят к должному разрешению ситуации, а лишь к адаптации человека к ней, не позволяют развиваться интегральным личностным характеристикам профессионала (направленность, компетентность, гибкость), его профессиональному сознанию и способности к нестандартному подходу к разрешению стрессовых ситуаций.

Исходя из вышесказанного, цель данного исследования – изучить особенности адекватного и неадекватного совладающего поведения студентов-психологов разных уровней образования (специалистов и бакалавров), а также их уровень личностно-профессионального развития.

В исследовании участвовали 316 студентов-психологов (1–4 курсов бакалавриата в количестве 115 человек и 1–5 курсов специалитета в количестве 201 человека), обучающихся на психолого-педагогическом факультете Арзамасского филиала ННГУ, возраст от 17 до 24 лет.

Для исследования был специально разработан диагностический блок, включающий в себя методики, использованные на разных этапах исследования.

**Первый этап** исследования был направлен на изучение особенностей стратегий совладающего поведения студентов-психологов. В качестве методической основы использовались методики: опросник совладания со стрессом (COPE) и опросник проактивного совладающего поведения. Этап состоял из двух серий.

**Первая серия была** направлена на изучение особенностей применения стратегий совладающего поведения студентами-психологами бакалавриата и специалитета с помощью методики опросник совладания со стрессом (COPE).

В исследовании было осуществлено разделение представленных в методике стратегий совладающего поведения на адекватные и неадекватные.

К адекватным стратегиям совладающего поведения относятся: F1 (Позитивное переформулирование и личностный рост), F4 (Использование инструментальной социальной поддержки), F5 (Активное совладание), F8 (Юмор), F10 (Сдерживание), F13 (Принятие), F14 (Подавление конкурирующей деятельности), F15 (Планирование).

Неадекватные стратегии совладающего поведения включают в себя: F2 (Мысленный уход от проблемы), F3 (Концентрация на эмо-

циях и их активное выражение), F6 (Отрицание), F7 (Обращение к религии), F9 (Поведенческий уход от проблемы), F11 (Использование эмоциональной социальной поддержки), F12 (Использование «успокоительных»).

Полученные в исследовании данные свидетельствуют о том, что существует разница между студентами бакалавриата и специалитета в использовании адекватных форм совладающего поведения.

У студентов-специалистов на протяжении всего времени обучения наблюдается ведущая адекватная стратегия совладающего поведения – планирование (F15). Помимо этого, на каждом курсе происходит обогащение репертуара адекватных стратегий совладающего поведения: на 2 курсе – позитивное переформулирование и личностный рост (F1) и активное совладание (F5), на 3 и 4 курсе – позитивное переформулирование и личностный рост (F1), на 5 курсе – поиск социальной поддержки инструментального типа (F4).

У студентов-бакалавров нет такой единой стратегии совладающего поведения, так как на каждом курсе ведущие стратегии меняются – на 1 курсе – активное совладание (F5), на 2 курсе – позитивное переформулирование и личностный рост (F1) и юмор (F8), на 3 курсе – активное совладание (F5) и планирование (F15), на 4 курсе – планирование (F15). К тому же студенты-бакалавры в большей степени склонны использовать на протяжении всего времени обучения неадекватные стратегии совладающего поведения – концентрация на эмоциях и их активное выражение (F3) на 1 и 2 курсах, и поиск эмоциональной поддержки (F11) на 1, 2, 4 курсах.

**Вторая серия была** направлена на изучение особенностей применения стратегий проактивного совладающего поведения студентами-психологами бакалавриата и специалитета с помощью методики опросник проактивного совладающего поведения.

Полученные результаты позволили сделать вывод о том, что наблюдаются различия в выборе стратегий проактивного совладающего поведения студентов-психологов бакалавриата и специалитета.

Во-первых, в отличие от студентов-бакалавров, студенты-специалисты на протяжении старших курсов (3–5) в качестве ведущих стратегий совладающего поведения используют превентивное преодоление которое представляет собой предвосхищение потенциальных стрессоров и подготовку действий по нейтрализации негативных последствий до того, как наступит возможное стрессовое событие, что делает сту-

дентов-специалистов более зрелыми, по сравнению со студентами-бакалаврами, которые ограничиваются лишь более удобными и понятными для них способами проактивного совладающего поведения, как проактивное преодоление (усилия по формированию общих ресурсов, которые облегчают достижение важных целей) и поиск эмоциональной поддержки (регуляция эмоционального дистресса путем разделения чувств с другими), что также есть и у специалистов.

Во-вторых, студенты-специалисты более вариативны в выборе ведущих стратегий проактивного совладающего поведения: на 2 курсе у бакалавров представлена 1 ведущая стратегия, в то время как у специалистов 3 стратегии, на 3 курсе у бакалавров 2 стратегии, у специалистов – 3 стратегии, и лишь только на 4 курсе у бакалавров и специалистов также по 3 ведущих стратегии проактивного совладающего поведения.

Подводя итоги первого этапа исследования, можно сказать, что между студентами-бакалаврами и студентами-специалистами существуют различия в выборе стратегий совладающего поведения: студенты-специалисты в большей степени используют адекватные стратегии совладающего поведения, в частности планирование, которое является ведущим на протяжении всего обучения, а также используют такой вид проактивного (ресурсного) совладающего поведения, как превентивное преодоление; студенты-бакалавры не имеют единой адекватной стратегии совладающего поведения, а также в большей степени используют неадекватные стратегии совладающего поведения.

**Вторым этапом** исследования было изучение уровней профессионально-личностного развития студентов бакалавриата и специалитета с помощью методики самоактуализационный тест (САТ) и сравнительный анализ уровней профессионально-личностного развития разных уровней обучения и преобладающих стратегий совладающего поведения.

В результате исследования у студентов бакалавриата и специалитета было выделено 3 группы, которые соответствовали моделям профессионализации: к модели профессионального развития была отнесена группа с высокими показателями интегральных личностных характеристик (1 группа), к модели адаптивного функционирования были отнесены 2 группы – со смешанными показателями (2 группа) и с низкими показателями (3 группа).

Анализ результатов исследования позволил сделать вывод о том, что на протяжении обучения как у специалистов, так и у бакалавров по-

казатели интегральных личностных характеристик меняются, а также позволил выделить особенности групп с разным уровнем профессионально-личностного развития студентов бакалавриата и специалитета.

В 1 группе (профессиональное развитие) у студентов бакалавриата и специалитета наблюдаются одинаковые стратегии совладающего поведения: позитивное переформулирование и личностный рост (F1), активное совладание (F5), проактивное преодоление, за исключением ведущей стратегии совладающего поведения студентов-специалистов – планирование (F15).

В группе 3 (адаптивное функционирование, все показатели низкие) у студентов-бакалавров и студентов-специалистов похожие результаты относительно стратегий совладающего поведения – и те, и другие в большей степени используют поиск эмоциональной поддержки, однако студенты-специалисты также используют такую стратегию совладающего поведения, как концентрация на эмоциях и их активное выражение (F3).

В группе 2 (адаптивное функционирование, показатели смешанные) наблюдается смешанная картина из стратегий совладающего поведения, однако у студентов-бакалавров преобладает такая стратегия совладающего поведения, как поиск эмоциональной поддержки (по двум методикам), а у студентов-специалистов помимо данной стратегии совладающего поведения ведущими являются позитивное переформулирование и личностный рост (F1) и планирование (F15).

Таким образом, можно сделать вывод, что существуют различия между студентами-бакалаврами и студентами-специалистами по уровню личностно-профессионального развития и развитию стратегий совладающего поведения: студенты-специалисты более динамичны в развитии как совладающего поведения, так и интегральных личностных характеристик, склонны в трудных жизненных ситуациях использовать большой диапазон стратегий совладающего поведения, преимущественно адекватных, направленных на оценку и рефлекссию проблемной ситуации и планирование ее решения. Также среди групп по уровню профессионально-личностного развития наблюдается более четкое разграничение: в 1 группе 3 адекватные стратегии совладающего поведения, во 2 группе – 2 адекватных стратегии, в 3 группе – 1 неадекватная стратегия совладающего поведения.

Что касается бакалавров, то на протяжении профессионального обучения, то на протяжении обучения они не имеют ведущей адекватной стратегии совладающего поведения, склонны использовать неа-

декватные стратегии совладающего поведения, а также более простые способы проактивного совладающего поведения, не требующие рефлексии. По уровню профессионально-личностного развития нет четкого разделения между 2 и 3 группой (модель адаптивного функционирования), так как и в той и другой группе ведущими являются стратегии, связанные с поиском эмоциональной поддержки, к тому же во 2 группе, по сравнению со студентами-специалистами, нельзя выделить преобладающие адекватные стратегии совладающего поведения.

В итоге, исходя из полученных результатов, можно сделать вывод, что и студенты-специалисты, и студенты-бакалавры нуждаются в психолого-педагогической помощи по развитию у них интегральных личностных характеристик и широкого диапазона адекватных стратегий совладающего поведения.

### Литература

1. Донских О. А. Дело о стандартах / О. А. Донских // Высшее образование в России. – 2015. – № 6. – С. 36–43.
2. Захарова Л. Н. Личностные особенности, стили поведения и типы, профессионально самоидентификации студентов педагогического вуза/ Л. Н. Захарова // Вопросы психологии. – 1998. – № 2. – С. 2–6.
3. Кислова В. С. Особенности психологического сопровождения студентов университета в условиях рисков модернизации высшего образования. Дисс. ...к.психол.н. – Ростов-на-Дону, 2006. – 198 с.
4. Кобзева О. В. Проявление копинг-стратегий в юношеском возрасте // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2011. – № 3. – С. 155–158.
5. Крюкова, Т. Л. Основные подходы к изучению совладающего поведения в зарубежной и отечественной психологии / Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. – 2004. – № 4. – С. 58–68.
6. Митина Л. М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. – М.; СПб.: Нестор-История, 2014. – 376 с.
7. Сенашенко В. С., Пыхтина Н. А. Преемственность бакалавриата и магистратуры: некоторые ключевые проблемы // Высшее образование в России. 2017. № 12.
8. Таратута В. А. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования: формальные или содержательные изменения? (на примере образовательных стандартов по издательскому делу) // Вестник ЧГАКИ. 2016. № 2 (46).

### Сведения об авторах:

*Щелина Светлана Олеговна*, старший преподаватель кафедры общей и практической психологии Арзамасского филиала ННГУ им. Н. И. Лобачевского, Арзамас, Россия, [svetiko191@mail.ru](mailto:svetiko191@mail.ru)

#### ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

**Жданова С. Ю., Печеркина А. В., Пермь, Россия**

**Аннотация.** Статья отражает современные подходы к определению психологической безопасности преподавателя вуза. Подробно описаны факторы и угрозы безопасности в образовательном пространстве. Представлен опыт психолого-педагогического обеспечения безопасности преподавателя вуза на социально- и индивидуально-психологическом уровнях в Пермском государственном национальном исследовательском университете.

**Ключевые слова:** психологическая безопасность преподавателя вуза; образовательная среда; факторы и угрозы психологической безопасности; психолого-педагогическое сопровождение.

#### PROVIDING PSYCHOLOGICAL SECURITY OF THE HIGHER EDUCATION TEACHER

**Zhdanova S. Yu., Pecherкина AV, Perm, Russia**

**Annotation.** The article reflects modern approaches to the definition of the university teacher psychological security. The factors and threats to security in the educational space are described in detail. The experience of psychological and pedagogical support of the university teacher security at the social and individual psychological levels at the Perm State National Research University is presented.

**Keywords:** psychological security of the university teacher; educational environment; factors and threats to psychological security; psychological and pedagogical support.

В контексте проблем психологической безопасности образовательной среды особую актуальность представляет проблема безопасности личности преподавателей вуза. Новые требования к целям, результатам содержания обучения, изменения в образовательных стандартах, организации образовательного процесса, переход на новые эффективные контракты – все это обуславливает высокий уровень психической

напряженности преподавательского труда, что может быть сопряжено с отрицательными эмоциональными переживаниями.

Потребность в безопасности, согласно А. Маслоу, относится к числу базовых потребностей человека [8]. Постоянно меняющиеся требования в сфере образования, происходящие на фоне изменения социально-экономических условий, ситуации в мире, порождает у преподавателя чувство социальной незащищенности, нестабильности, неуверенности, создает угрозу для безопасности его личности. Нарушение базового уровня психологической безопасности вызывает негативные психические состояния, приводит к истощению нервной системы, может стать причиной соматических и функциональных заболеваний [5, 6].

Образовательная среда должна обеспечивать психологическую безопасность всех субъектов образовательного пространства. Вместе с тем, низкий уровень психологической безопасности преподавателя может сказываться на характере психолого-педагогического взаимодействия преподавателя со студентами, способствовать снижению мотивации студентов, обуславливать нарушения в коммуникативных и эмоционально-доверительных взаимоотношениях студентов [1]. Современные зарубежные исследования отражают тенденцию к повышению потребности в психологической безопасности у преподавателей в течение последних двадцати лет. При этом, на основе полученных результатов можно утверждать, что чем выше потребность в безопасности у педагога, тем ниже его мотивация и, как следствие, эффективность деятельности [10]. Важно также отметить тот факт, что особую потребность в поддержании безопасности испытывают начинающие преподаватели в сравнении с их более опытными коллегами [7].

Понятие психологической безопасности достаточно полно раскрыто в работах И. А. Баевой. Рассматривая психологическую безопасность как процесс и в тоже время особое состояние образовательной среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей личности в доверительном общении, ее психическому здоровью, И. А. Баева считает, что психологическая безопасность может также быть раскрыта и как свойство личности, обеспечивающее защищенность личности от деструктивных воздействий и выступающее внутренним ресурсом противостояния (сопротивляемости) деструктивным проявлениям [2,3].

Психологическая безопасность образовательной среды высшего учебного заведения характеризуется тем, что, будучи включенным

в трудовую, учебно-научную деятельность, преподаватель осуществляет взаимодействие со студентами, с коллегами, администрацией вуза. В связи с этим психологическая безопасность преподавателей в вузе, согласно подходу Апишевой А. Ш., может быть раскрыта, с точки зрения, двух уровней анализа: на социально-психологическом и индивидуально-психологическом уровнях [1].

Социально-психологический уровень безопасности преподавателя вуза может быть рассмотрен на основе отношений преподавателя с кафедрой, отдельными ее членами, руководителем кафедры, администрацией вуза, а также на основе взаимоотношений преподавателя со студентами.

Индивидуально-психологический уровень безопасности определяется за счет индивидуально-психологических особенностей личности преподавателя, его ожиданий, потребностей, способов реагирования, стиля преподавания. Так, снижению уровня психологической безопасности преподавателя могут способствовать такие качества личности педагога, как повышенная тревожность, склонность к депрессивным состояниям, экстернальный локус контроля.

Рассматривая проблему психологической безопасности, важно говорить о формах проявления, свидетельствующих о нарушении безопасности личности. Формы проявления нарушения психологической безопасности личности могут быть внешними и внутренними. В качестве внешних проявлений выступают оборонительные тенденции личности. Проявляясь в форме сопротивления, внешние оборонительные тенденции могут проявляться в нарушении дисциплины, предъявляемых требований. Для внутреннего сопротивления характерным может быть уход от контактов, самообвинения, отрицательное отношение к себе. Длительное эмоциональное напряжение, высокие психологические нагрузки, испытываемые преподавателем, могут привести к деструктивным формам поведения. Являясь следствием деформации личности, они могут обуславливать жесткий, авторитарный стиль поведения, способствовать повышению виктимизации личности учащихся.

Формы проявления отсутствия в безопасности могут быть также активными и пассивными. К числу форм активного реагирования можно отнести действия личности, направленные на борьбу с источником угрозы (гнев, раздражение). К пассивным формам реагирования можно отнести подавленное состояние, апатию, проявление робости, переживание чувства вины, тревоги, ожидание порицания, угроз со стороны окружающих [4].

При изучении проблемы психологической безопасности преподавателей вуза, важно говорить о причинах нарушения безопасности. В качестве причин нарушения психологической безопасности личности преподавателя вуза можно назвать увеличение физиологических, психологических нагрузок; ухудшение физического и эмоционального состояния педагогов; переутомление; снижение мотивации; возникновение апатии и депрессивных тенденций; отсутствие у преподавателей знаний о здоровьесберегающих технологиях.

К числу угроз социально-психологической безопасности, согласно А. Ш. Апишевой, можно отнести также угрозы, возникающие в системе «кафедра – преподаватель». Автор считает, что психологическая безопасность преподавателей зависит от уровня организационной культуры вуза, кафедры. Несоответствие представлений преподавателей, его ожиданий организационной культуре может способствовать росту психологической напряженности [1].

В качестве угроз индивидуально-психологической безопасности преподавателя следует рассматривать также взаимоотношения преподавателя со студентами. Увеличение количества студентов в группе, объединение их в большие потоки, включение в потоки студентов с различных факультетов, направлений, специальностей – все это затрудняет процесс взаимодействия преподавателя со студентами, способствуют увеличению его физиологических, в частности, голосовых и психологических нагрузок. Нарушению психологической безопасности также способствует внешняя мотивация и прагматизм студентов, их ориентация на получение зачета, отметки за экзамен, формальное выполнение заданий, предусмотренных контрольными мероприятиями. К числу угроз индивидуально-психологической безопасности преподавателя можно отнести негативные эмоциональные состояния, синдром эмоционального выгорания.

В качестве критериев психологической безопасности можно назвать, прежде всего, интегративный показатель, характеризующий уровень отношения личности к среде. Отношение личности к среде может быть позитивным, нейтральным либо негативным. Помимо интегрального показателя отношения к образовательной среде в качестве критерия психологической безопасности может выступать показатель удовлетворенности личности отдельными составляющими и характеристиками образовательной среды. Рассматривая, вслед за И. А. Бaeвой, данный показатель как отношение к выполняемой деятельности, можно говорить о том, что критериями психологической безопасности

личности преподавателя могут быть его отношение к научной, учебно-методической, организаторской деятельности [3]. Важным показателем психологической безопасности личности преподавателя является также уровень его защищенности от психологического насилия во взаимодействии.

Особую значимость в контексте описываемых процессов приобретает вопрос обеспечения психологической безопасности образовательной среды. Описываемый опыт работы психологов Центра психолого-педагогической помощи Пермского государственного национального исследовательского университета по обеспечению психологической безопасности сотрудников и преподавателей включает в себя комплексную программу мероприятий, в числе которых диагностические, коррекционные, просветительские. Задачей психолого-педагогического сопровождения безопасности образовательной среды вуза является обеспечение безопасности личности через создание условий для наиболее полноценного развития и реализации индивидуальных потенциалов. Безопасная среда направлена на сохранение, поддержку и развитие психического здоровья и психологического благополучия ее участников.

Диагностический этап сопровождения включает в себя определение социально- и индивидуально-психологических факторов, связанных с ощущением преподавателями безопасности. В частности, на социально-психологическом уровне – это изучение уровня психологической культуры организации, особенностей организационной культуры кафедры и вуза в целом; выявление факторов психологической опасности; определение уровня удовлетворенности характеристиками образовательной среды. Диагностика на индивидуально-психологическом уровне предполагает определение личностных особенностей преподавателей; уровня профессиональной мотивации; диагностику психических состояний в процессе трудовой деятельности; а также уровень защищенности от психологического насилия в межличностном взаимодействии в условиях образовательной среды.

Коррекционные и просветительские мероприятия реализуются в индивидуальных и групповых формах. Первостепенной является разработка плана-программы развития организационной культуры университета и отдельных структурных подразделений; создание комфортных трудовых условий; нормирование индивидуального графика работы преподавателя. В зависимости от полученных в ходе диагностики результатов для каждого структурного подразделения составляются рекомендации организационного характера.

На фоне положительного действия данных изменений высокую результативность показывают просветительские психолого-педагогические мероприятия. Организуемые в формате дискуссий, фокус-групп, групп по обмену профессиональным опытом, такие занятия знакомят преподавателя с новыми педагогическими технологиями; методами психической саморегуляции и саморазвития. Особое внимание уделяется изучению психологических особенностей студенческого возраста, закономерностям динамики групповых процессов, стратегиям и тактикам разрешения педагогических конфликтов, отработке навыка эффективного межличностного взаимодействия. Неотъемлемой составляющей обеспечения психологической безопасности личности преподавателя является групповая и индивидуальная психолого-консультационная работа, направленная на развитие рефлексивных качеств педагога, активизацию жизненных ресурсов и позитивное функционирование личности.

Согласно А. Маслоу, наиболее значимым для удовлетворения потребности в безопасности является чувство связанности с другими. В образовательном пространстве вуза данное чувство обеспечивается обратной связью со стороны обучающихся, коллег, а также руководства вуза. Обратная связь выступает в качестве фактора, повышающего профессиональную самооценку, а также мотивацию. При этом важными являются как материальные стимулы, так и нематериальные. Так, к материальным стимулам могут быть отнесены гранты, стимулирующие надбавки, премии; к нематериальным – благодарности, почетные грамоты, приглашения к участию в знаковых университетских мероприятиях, демонстрация поддержки и принятия со стороны коллег.

Психолого-педагогическое сопровождение психологической безопасности личности является одним из важнейших направлений деятельности психологической службы в системе образования, в том числе высшего. Однако, как показывает практика, преимущественно акцент в работе ставится на сопровождении обучающихся, при этом недостаточную помощь и поддержку получают преподаватели. Между тем для достижения эффективности в реализации программ сопровождения важно опираться на системный подход и осуществлять планомерную работу со всеми участниками образовательного процесса.

Психологическая безопасность преподавателя вуза реализуется на социально-и индивидуально-психологическом уровнях и включает в свою структуру организационный, технологический и собственно психологический компоненты. Организационный компонент предпола-

гает развитие организационной культуры вуза и кафедры, повышение уровня психологической культуры, а также нивелирование факторов, представляющих угрозу психологической безопасности личности. Технологический компонент включает в себя знакомство преподавателя с педагогическими технологиями и психолого-педагогическими инструментами, необходимыми для грамотного выстраивания межличностного взаимодействия в диаде преподаватель-студент. Собственно психологический компонент обеспечивает безопасность личности на индивидуально-психологическом уровне и способствует поддержанию психического здоровья преподавателя. Образовательная среда вуза, в которой реализуются данные принципы, формирует активность в освоении новых знаний, обеспечивает свободу суждений, ориентирует участников образовательного пространства на саморазвитие и самореализацию.

Публикация подготовлена при поддержке гранта № 18-013-20053-ОГН-Г.

### Литература

1. Апишева А. Ш. Психологическая безопасность преподавателей в образовательной среде высшего учебного заведения [Электронный ресурс] // Общество: Социология, Психология, Педагогика. 2016. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-bezopasnost-prepodavateley-v-obrazovatelnoy-srede-vysshego-uchebnogo-zavedeniya> (дата обращения 29.08.2018).
2. Баева И.А Психологическая безопасность в образовании: Монография. СПб. 2002. 271с.
3. Баева И. А. Психологическая безопасность образовательной среды: развитие личности / И. А. Баева, Е. Н. Волкова, Е. Б. Лактионова; под ред. И. А. Баевой. М.: СПб.: Нестор-История, 2011. 272 с.
4. Баева И. А., Гаязова Л. А. Психологическая безопасность образовательной среды школы и ее психолого-педагогическое сопровождение [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2012. № 3. URL: [http://psyedu.ru/files/articles/psyedu\\_ru\\_2012\\_3\\_3015.pdf](http://psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2012_3_3015.pdf) (дата обращения: 29.08.2018).
5. Богомякова О. Н. Психологическая безопасность образовательного пространства вуза // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. 2013. № 1. С. 60–67.

6. Деулин Д. В. Психологическая безопасность образовательной среды вуза правоохранительной системы // NB: Психология и психотехника. 2014. № 3. С. 128–140.
7. Калашникова М. Б., Обмачевская С. В. Психологическая безопасность молодого преподавателя вуза // Вестник НовГУ. 2010. № 58. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-bezopasnost-molodogo-prepodavatelya-vuza> (дата обращения: 01.09.2018).
8. Маслоу А. Мотивация и личность. Санкт-Петербург. 2001. 478 с.
9. Сыманюк Э. Э. Психологическая безопасность образовательной среды. 2004. 98 с.
10. Vasile C., Margaritioiu A., Eftimie S. Security needs among teachers // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2011. Vol. 29. p. 1251–1256.

### Сведения об авторах:

*Жданова Светлана Юрьевна*, доктор психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии развития, директор Центра психолого-педагогической помощи Пермского государственного национального исследовательского университета, Пермь, Россия, [svetlanaur@gmail.com](mailto:svetlanaur@gmail.com).

*Печеркина Анна Викторовна*, ассистент кафедры психологии развития, психолог Центра психолого-педагогической помощи Пермского государственного национального исследовательского университета, Пермь, Россия, [rechekina.a@gmail.com](mailto:rechekina.a@gmail.com).

## ОСОБЕННОСТИ ОСОЗНАНИЯ СЕБЯ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАКТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИИ

**Суннатова Р. И.**, Москва, Россия

**Аннотация:** На основании результатов, можно констатировать, что стержневой линией в профессиональном становлении является формирование образа «Я – будущий профессионал», фундаментом которого могут рассматриваться такие личностные характеристики, как конструктивность самооценочных суждений, сформированность системы саморегуляции, эмоционально позитивное профессионально обусловленное состояние, а также сформированность рефлексии обучающегося на способы учебной и будущей профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** самосознание субъекта учебной деятельности; условия профессионального становления; образ «Я – будущий профессионал»; структурные компоненты самосознания.

## PECULIARITIES OF REALIZING YOURSELF IN EDUCATIONAL ACTIVITIES AS THE CONDITION FOR FORMING THE PRACTICAL SKILLS OF THE FUTURE PROFESSION

**Sunnatova R. I.**, Moscow, Russia

**Abstract:** Based on the results, it can be stated that the core line in professional development is the formation of the image «I am a future professional», whose foundation can be considered such personal characteristics as the constructiveness of self-evaluation judgments, the formation of the self-regulation system, emotionally positive professionally conditioned state, and the formation of the student's reflection on the ways of educational and future professional activity.

**Key words:** self-awareness of the subject of educational activity; conditions for professional development; image «I am a future professional»; structural components of self-consciousness.

В известной работе Е. А. Климова «Пути в профессионализм» достаточно четко определено, что «профессионализм мы будем понимать не как просто некий высший уровень знаний, умений и результатов человека в данной области деятельности, а как определенную системную организацию сознания, психики человека, включающую, как минимум следующие компоненты: свойства человека, как субъекта деятельности, ... информированность профессионала, осмысление своей возрастно-половой принадлежности в связи с требованиями профессии» [4, с. 387–389]. При этом, как отмечает цитируемый автор, «пора уже сказать, что мы, говоря о самосознании, допускали некоторую условность, представляя его как некую мысленную картинку о себе. На самом деле это скорее «фильм», процесс, имеющий диалогическую форму: форму не всегда сознаваемого разговора с самим собой» [5; с. 74]. Выделение внутреннего диалога с самим собой может рассматриваться, как субъект-субъектное взаимодействие во внутренних координатах личности, рассматриваемое В. И. Пановым в рамках онтологического подхода: «Становление сознания происходит в виде такого изменения психики индивида, когда его процессы восприятия, переживания и поведения функционально объединяются (интегрируются) в психические состояния, а психические состояния превращаются в структурные компоненты сознания. Это есть онтологическая основа формирования любого типа сознания, независимо от его содержания и от его субъекта» [7, с. 155].

В работах В. В. Знакова [3], Е. А. Сергиенко [11], Е. Д. Божович [2] и др., направленных на исследование психологии субъекта не просто констатирующих его активный характер, но и раскрывающие «самосозидательную, самопорождающую, самотрансформирующую природу человеческой субъектности» [3, с. 5] или словами В. И. Панова условий порождения возможности развития сознания как становления психической формы бытия индивида, определяется необходимость выявления и изучения сознания, как психической реальности, обладающей собственным бытием и со-бытием, т.е. как процесса.

Анализ понятий «личность», «субъект», «Я-концепция» и их взаимоотношения помогут в определенной мере прикоснуться к изучению процессуальности становления самосознания. Придерживаясь определений, представленных Е. Д. Божович [2], что личность – это психологическая система, включающая ряд подсистем: иерархически организованную структуру ценностей и мотивов, установки и направленность, внутреннюю самопрезентацию. Субъектность – система (или совокупность) способов (стратегий) и средств реализации устремлений личности. Иначе говоря, личность – это то, *что* составляет ядро внутреннего мира человека; субъектность – то, *как* человек реализует это ядро [2, с. 21]. Я-концепции в определенной мере представляют ядро внутреннего мира человека, а способы и средства реализации – то, как человек реализует это ядро и есть субъектность. Говоря о способах и средствах реализации имеются в виду такие феномены, как характер отношения к другим, к себе, к миру вообще и, в частности, в рефлексии своего отношения к другим; принятия/не принятия решения о нужности/не нужности внесения правок в существующую систему отношения к себе, к другим и т.д. Возможно, это и есть внутреннее условие для запуска самотрансформирования. Остается открытым вопрос, что именно в этом внутреннем диалоге или «субъект-субъектном» взаимодействии во внутренних координатах личности обладает реальной силой трансформирования (многим известен опыт этого внутреннего диалога, когда на этом процесс завершается, не выходя из внутренних координат в систему «субъект-субъектных» отношений, где один из субъектов является другая личность, группа людей или среда.

Становление индивидуального сознания В. И. Панов [7] определяет, как поэтапное становление психических процессов, психических состояний и собственно сознания. Психическое состояние – это системное единство всех сфер психики (телесной, эмоциональной,

интеллектуальной, личностной, духовно-нравственной), вызванное напряженностью ситуации или действия и существующее ограниченное промежуток времени. Сознание по своей структуре совпадает со структурой психических состояний, представляющей процессуальное ограниченное во времени единство связи телесной, эмоциональной, интеллектуальной, личностной, духовно-нравственной сфер психики. Психические состояния, как пишет В. И. Панов [8] превращаются в структурный компонент сознания, начиная с того момента, когда они начинают постоянно антиципировать, то есть предопределять и опережающе опосредовать протекание процессов и состояний психики данного индивида.

Осознание субъектом себя в реализации той или иной деятельности и своего состояния, обусловленного этой деятельностью, и запускает самодвижение, самоизменения. Возможно, образ «Я-будущий профессионал», как внутренняя самопрезентация и психическое состояние, обусловленное деятельностью предопределяют особенности способов и средств реализации устремлений личности или иными словами реализацию субъектности человека.

Отдавая себе отчет в том, что результаты эмпирического исследования представляют собой информацию о системе представлений личности о себе, как субъекте будущей профессиональной деятельности, и, что этой информации не вполне достаточно, чтобы раскрыть механизм запуска самосозидания субъектности в профессиональном становлении, тем не менее, позволяющей вскрыть частные отдельные или фрагменты условий, порождающих начало самосозидательной работы над собой. Целью переосмысления «старых» данных является попытка доказать, что образ «Я-будущий профессионал», эмоциональное состояние, обусловленное учебно-практической деятельностью и сформированность рефлексии способов учебных и действий будущей профессии, могут рассматриваться, как внутренние условия порождения самодвижения профессионального становления.

В диссертационном исследовании, проведенном под нашим научным руководством, результаты которого предлагаются в данной работе [1], были использованы следующие методики:

1. Модификация методики семантического дифференциала Ч. Осгуда, позволившая выявить профессионально обусловленные эмоциональные состояния респондентов. Выделены четыре критерия, позволяющих выявить самооценку обучающихся «Я – будущий професси-

онал», а именно: общая удовлетворённость/не удовлетворенность профессиональной ситуацией; отношения с людьми (больными или приходящими на мед осмотр); компетентность; тревожность.

2. Шкала социально-психологической адаптированности (СПА) К. Роджерс, Н. Даймонд в адаптации Т. В. Снегиревой – в основу этого инструмента заложена модель отношений человека с социальным окружением и с самим собой. Исходной концепцией является представление о личности как субъекте собственного развития, способного отвечать за свое поведение [12, с. 91].

3. Модификация методики М. А. Резниченко [9], нацеленной на выявление особенностей осознания учащимися способов работы по усвоению знаний и профессиональных умений, что позволяет осознавать обучающемуся не только результата, но и процесса учения и освоения навыков будущей профессии. Известно, что в практике обучения, педагог, как правило, оценивает деятельность обучающегося в основном по конечному результату. Способы достижения этого результата, каждым учеником не являются предметом систематического анализа и оценки со стороны педагога. Это приводит к тому, что, не владея способами учебной работы, обучающиеся не справляются с учебным материалом, что приводит к снижению успеваемости и, соответственно, – к потере интереса к обучению.

4. Модификация методики личностных конструкторов Д. Келли. Система личностных конструкторов выступает как форма организации индивидуального опыта, направляющее познание субъекта и через познание, детерминирующая его поведение в измерительной процедуре. Предложенная Д. Келли она использует явление оценочной биполяризации и особое внимание уделяет субъективной оценке событий личностью. В своей модификации мы использовали рекомендации Н. И. Шевандриной [14] репертуарной методики не на диагностику профессиональной направленности учащихся, а выявления самооценки, оценки преподавателя и сокурсников по профессионально значимым качествам, умениям и навыкам профессии медицинской сестры, которые были определены из выводов первого этапа работы с экспертами. Общее количество этих качеств составило 14, систематизированных в три основных аспекта профессиональной деятельности: общие профессиональные качества (например, умеет правильно и вовремя выполнять все назначения врача); личностные качества (аккуратна и т. п.); коммуникативные качества (умеет контролировать эмоции).

5. Методика Юсупова по выявлению особенностей эмпатии, как профессионально-значимой характеристики для работы в системе здравоохранения. М. В. Клищевская [6] и многие другие, решая задачу выявления зависимости успешности врачебной деятельности от комплекса взаимосвязанных индивидуально-личностных особенностей, выявлено, что одной из таких особенностей является эмпатия, как эмоционально-поведенческий компонент.

На основе использования перечисленных методик, нами были получены три основные составляющие образа «Я – будущий профессионал» (система представлений личности о себе, как субъекте учебно-практической деятельности):

- совокупность знаний о своих индивидуальных психологических особенностях, как когнитивная составляющая;
- наличие определенного оценочного отношения к себе, как эмоциональная;
- возможность управления собственным поведением, как регуляторная составляющая.

Критериями сформированности «Я – будущий профессионал» являются: в когнитивном плане – полнота, дифференцированность знаний о себе и наличие разумной доли критичности; в регуляторном плане – способность к самоконтролю над своей поведенческой активностью; в эмоциональном плане – конструктивность самооценки, принятия себя.

На основе анализа результатов, были выделены две группы обучающихся, отличающихся по степени сформированности основных выявленных характеристик осознания себя, как будущего профессионала, иными словами, конструктивного образа «Я – будущий профессионал». В группу «А» были отобраны учащиеся со сформированной системой саморегуляции, достаточным уровнем адаптированности и конструктивностью самооценочных суждений. Группу «В» составили учащиеся с противоположными характеристиками. Выявлено, что различия характеристик по профессионально обусловленному состоянию между двумя группами учащихся составляют 2,17 по критерию «Общая удовлетворенность – неудовлетворенность», 7,42 – «Позитивность – напряженность в отношениях»; 4,65 – «Эмоциональный комфорт – тревожность» по t-критерию Стьюдента при  $P < 0,05$ .

Выявленные статистически значимые значения свидетельствуют в пользу связи сформированности системы саморегуляции с кон-

структивностью профессионально обусловленного состояния. Иными словами, если обучающейся чувствует общую удовлетворенность, эмоциональный комфорт, свою компетентность, то это есть позитивное конструктивное эмоциональное состояние, обусловленное профессиональной ситуацией. Тем самым обеспечивается условие, способствующее формированию профессиональных умений и навыков. И наоборот, негативные характеристики, такие как: общая неудовлетворенность, тревожность, осознание собственной некомпетентности выступают особенностью образа «Я – будущий профессионал», как условия, блокирующего формирование навыков и умений будущей профессии.

Различия самооценки и оценки других по профессионально значимым личностным характеристикам между двумя группами учащихся по t-критерию Стьюдента при  $P < 0,05$  по критериям соотношения с конкурниками получили статистически значимые показатели по профессиональным (2,21\*), и коммуникативным качествам (2,87\*).

По методике профессионально обусловленное состояние выявлено (Модификация методики семантический дифференциал Осгуда), что в профессиональной деятельности медицинской сестры коммуникативный аспект имеет большое значение, т.е. может рассматриваться как профессионально значимая характеристика. Оба фактора по шкале «принятие других – конфликт с другими» получили статистически значимый коэффициент корреляции. Аналогична картина и по шкале «эмоциональный комфорт – эмоциональный дискомфорт» (соответственно  $R = 4,34$  и  $R = 4,55*$ ). Следовательно, подтверждается мысль о том, что эмоционально позитивные характеристики ощущения себя в ситуации учебно-практической деятельности во многом определяют ее успешность. Суть их влияния определяется в чувстве уверенности субъекта деятельности, необходимости того, что человек делает, т.е. востребованности себя, как будущего профессионала.

Показательны результаты по шкале «внутренний контроль – внешний контроль» соответственно  $R = 2,80$  и  $R = -9,15$ . Выявлена положительная корреляция между такими характеристиками, как способность принятия ответственности человека за свои поступки и за ход событий в деятельности, с одной стороны, а с другой стороны – высоким уровнем адаптивности, гибкости, зрелости системы саморегуляции. Высокий отрицательный коэффициент корреляции, а именно  $-9,15$ , соответствует отрицательной связи между пассивностью в решении жизненных задач, расчетом на толчок и поддержку извне, со зрелостью саморегуляции, адекватностью, эмоциональным комфортом.

Выявлена взаимозависимость таких психологических феноменов, как конструктивность самооценочных суждений, сформированность системы саморегуляции с эмоционально положительным профессионально-обусловленным состоянием.

В ходе анализа данных, возник вопрос, что из этих двух сложных психических феноменов (профессионально обусловленное состояние или система саморегуляции) является первичным и, обуславливающим функционирование другого. Чтобы ответить на этот вопрос достаточно отметить два положения. В старшем подростковом возрасте не может быть окончательно или даже достаточно сформированной системы саморегуляции профессиональной деятельности. Это как раз тот период, когда она (система профсаморегуляции) только начинает складываться, формироваться как необходимое условие профессионального становления. Одним из психологических условий формирования системы саморегуляции является наличие эмоционального состояния, характеризующегося позитивностью, самопрятием и общей удовлетворенностью. Таким образом, особенности профессионально обусловленного состояния, в описываемом исследовании в учебно-воспитательном процессе колледжа, могут рассматриваться как необходимое условие, способствующее формированию профессиональных умений (учащиеся проходят не только производственную практику, но и все практические занятия ориентированы на формирование необходимых умений и навыков работы медицинской сестры).

Другим, не менее важным условием для профессионального становления выступает такая психологическая характеристика, как адаптивность-дезадаптивность. Под адаптацией понимается процесс превращения объективных общественных норм и условий жизнедеятельности личности в продуктивные индивидуальные, качественно своеобразные способы её организации. Структурные составляющие процесса адаптации: принятие себя, принятие других, эмоциональный комфорт (оптимизм, уравновешенность); ожидание внутреннего контроля (ориентация на то, что достижение жизненных целей зависит от себя самого), концентрация личной ответственности и компетентности. Противоположные этим характеристикам качества – описание дезадаптивности личности.

На основании результатов нашего исследования можно констатировать, что стержневой, генеральной линией в первичном профессиональном становлении является формирование образа «Я – будущий

профессионал», фундаментом которого могут рассматриваться следующие личностные особенности обучающегося: конструктивность самооценочных суждений, сформированность системы саморегуляции, эмоционально позитивное профессионально обусловленное состояние. Сформированность образа «Я – будущий профессионал» выступает в качестве одного из условий соотнесения с требованиями профессий и эффективной реализацией своего потенциала в будущей профессиональной деятельности. При таких условиях формируется образ «Я – концепция» будущего профессионала. Одним из важных компонентов в этом психическом феномене является рефлексия учащегося на способы учебной и профессиональной деятельности, что способствует шлифовке и развитию профессиональных умений и навыков.

Учебно-воспитательный процесс, направленный на профессиональное становление обучающихся колледжа, охватывает не только образовательную сторону, формирующую профессиональные знания, умение и навыки, но и, что очень важно, специальным предметом педагогического труда становится создание взаимодействия, способствующее осознанию учащимися своего становления и развития личности как профессионала. Выявлено, что именно осознание себя «Я – будущий профессионал», включающее реализацию активности и самостоятельности в учебной деятельности, выступает тем необходимым условием, которое способствует развитию профессионального становления учащегося.

Наличие сформированности рефлексии на выполнение учебных действий и эмоционально комфортное состояние, обусловленное учебно-практической деятельностью, могут рассматриваться как условия, порождающие включение субъекта учебной деятельности в работу над собой в рамках профессионального становления. В определенной мере, полученные данные позволяют показать, как ресурс субъектности запускает активность обучающегося в процесс самоформирования в рамках профессионального становления на этапе обучения.

### Литература

1. Арипова Г. С. Особенности самосознания субъекта учебной деятельности как фактор профессионального становления (на примере учащихся медицинского колледжа). Автореф. Дис... канд.психол. наук. Т.– 2004.– 25с.
2. Божович Е. Д. Позиция субъекта учения: личностные и когнитивные факторы.// Вопросы психологии 2017 г., № 6.– С. 19–30.

3. Знаков В. В. Новый этап развития психологических исследований субъекта//»Вопросы психологии» 2017, № 2,– С. 3–16.
4. Климов Е. А. «Пути в профессионализм (Психологический взгляд)» Учебное пособие / Е. А. Климов – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2003.– 320 с.
5. Климов Е. А. «Психология профессионала».– М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.– 400 с.
6. Клищевская М. В. К проблеме профессионального развития.// Вестник МГУ, серия 14. Психология.– 2001.– № 4.– С. 3–11.
7. Панов В. И. Экопсихология: Парадигмальный поиск.– М.; СПб.: Психологический институт РАО; Нестор-История, 2014.– 304 с.
8. Панов В. И. Экологическая психология: Опыт построения методологии / В. И. Панов.– М.: Наука, 2004.
9. Резниченко М. А. Влияние формирования способов учебной работы на самооценку старших школьников. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 1986.– 15 с.
10. Селезнева М. В. Взаимодействие субъектов образовательной среды военного вуза как условие развития субъектности курсантов. Диссертация на соискание учен. степени канд. психол. наук.– М.–2011.
11. Сергиенко Е. А. Проблема соотношения понятий субъекта и личности//Психологический журнал. 2013, Т. 34, № 2. С. 5–16.
12. Снегирева Т. В. Методика изучения особенностей личностной саморегуляции. \ В сб. науч. Трудов Диагностическая и и коррекционная работа школьного психолога. 1987., С. 89–98.
13. Суннатова Р. И. Активность субъекта профессиональной деятельности в контексте методологического вопроса о предмете психологии. Материалы Международной научно-практической интернет-конференции. «Стратегические ориентиры в профессиональной подготовке субъекта проектной деятельности в негосударственном вузе». – Казань, 21–23 апреля 2006.
14. Шевандрин Н. И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности.– М.: Гуманитарно издательский центр ВЛАДОС, 1998.– 512 с.

#### **Сведения об авторах:**

*Суннатова Рано Иззатовна*, доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории экопсихологии развития и психодидактики, Психологический институт РАО Москва, Россия, sunrano@mail.ru

## ПОТРЕБНОСТЬ В ПОЗНАНИИ ЛИЧНОСТИ И ЕЕ МЕДИАСРЕДА

**Зубакин М. В., Краева В. С., Пермь, Россия**

**Аннотация.** В работе представлено изучение связи потребности в познании личности и ее медиасреды. Потребность в познании в согласии с концепцией Р. Петти и Д. Качиоппо понималась как тенденция личности увлекаться сложными когнитивными задачами и получать удовольствие от этого процесса. Под медиасредой рассматривались предпочтения личностью тех или иных СМИ, а также предпочтения того или иного медийного контента. Участниками исследования выступили 263 респондентов в возрасте от 18 до 30 лет (68 мужчин и 192 женщин). Обнаружены положительные корреляции потребности в познании с познавательным медийным контентом, чувствительностью к восприятию насилия и секса на ТВ и Интернет. Потребность в познании отрицательно коррелировала с предпочтением развлекательного контента на ТВ и в Интернет, серфинга в социальных сетях, увлечением светской хроникой и гороскопами в журналах, газетах и радио.

**Ключевые слова:** потребность в познании, медиасреда, медийные предпочтения

## NEED FOR COGNITION OF PERSONALITY AND MASS MEDIA CONTENT

**Zubakin M. V., Kraeva V. S., Perm, Russia**

**Abstract.** The study presents research results of correlations between a need for cognition (NFC) and media content variables. D. Cacioppo and P. Petty conceptualized need for cognition as a stable individual difference (a personality trait) in the tendency to engage in and enjoy cognitively effortful tasks across a wide variety of domains (e. g., math, verbal, spatial). As research tools «Need for Cognition Scale» (Cacioppo et al., 1984) and «Scales of media preferences» (Zubakin, 2015) for personality media content measurement were used. 263 students at the age of 18–30 years, 68 males and 192 females, took part in the research. It was shown, the need for cognition positively correlated with educational content on television and on the Internet. Also, high-level NFC associated with sensitivity of media violence and sexual media content. The need for cognition negatively correlated with the preference of entertainment media content on TV and Internet, surfing in social networks, gossip columns and horoscopes in newspapers, magazines, and radio.

**Keywords:** need for cognition, mass media content, media preferences

### **Актуальность и проблема исследования**

В настоящее время средства массовой коммуникации и средства массовой информации (далее обобщенно масс-медиа) занимают все большее место во взаимодействии человека с окружающей его средой. По мнению ряда авторов [2;3;4;7;8] масс-медиа не просто информируют, развлекают или содействуют проявлению тех или иных форм поведения человека. Эти исследователи полагают, что масс-медиа становятся главными медиаторами между человеком и его средой, основными «поставщиками» содержания картины мира и представлений о мире, задают «правила социального взаимодействия», управляют повседневным поведением индивидов и групп, формируют ценности, оказывают идеологическое, экономическое и организационное воздействие. Реальность масс-медиа может даже вытеснять или замещать социальное взаимодействие с реальными людьми. В таком расширенном понимании масс-медиа выступают как «медиасреда», особое социальное пространство медиасообщений или информационный контекст, в котором существует индивид и общество. В связи с этим остроактуальным становится психологическое изучение того, как индивид или группы черпают знания и представления о мире в этой окружающей их медиасреде, как они могут удовлетворять свои потребности, включая потребности в познании, формировании близких отношений и т. д.

Концепт потребности в познании был предложен еще в 1955 году и первоначально понимался как потребность в осмысленности мироздания [15]. Однако концепт был переосмыслен в работе Д. Качиоппо и Р. Петти [13]. Они понимали под потребностью в познании склонность человека погружаться в познавательный процесс и получать от этого удовольствие.

Конструкт потребности в познании был разработан Д. Качиоппо и Р. Петти [12] в рамках Модели вероятности тщательной проработки информации (Elaboration Likelihood Model, ELM). Согласно этой модели, при обработке информации люди используют центральный или периферический пути. Центральный путь предполагает проработку информации – тщательное продумывание идей и аргументов сообщения, размышление о последствиях. Этот путь требует значительных когнитивных усилий. Периферический путь представляет собой быструю обработку информации без глубокого или активного размышления об особенностях или смыслах сообщения. Вместо обширной когнитивной работы, индивиды опираются на разнообразные знаки («ключи»),

которые позволяют быстро принимать решения. Такими «ключами», например, являются некритическое доверие авторитету, социальное доказательство («все делают это»), эмоциональная симпатия и т.д. Предполагалось, что люди выбирают путь переработки информации в зависимости от ситуационных факторов (как подано сообщение, в каком пространственном и временном контексте), а также от мотивации (насколько важен вопрос для проработки) и способностей (могут ли они обработать эту информацию) индивида.

Потребность в познании отражает диспозиционную склонность индивидов к варьированию центральной и периферийной обработки информации в ELM. То есть индивиды могут демонстрировать не только ситуационную обусловленность в выборе пути обработки информации, но обладают диспозиционными склонностями к систематическому выбору того или другого пути. В случае предпочтения индивидом центрального пути обработки информации говорят о выраженности у него «потребности в познании», то есть «тенденции увлекаться и наслаждаться мыслительным процессом». В случае предпочтения индивидом периферийного пути обработки информации говорят о низкой потребности в познании, представлении о мыслительном процессе как трудном и малоприятном мероприятии, которого предпочтительнее избегать [15;19]. Потребность в познании позволяет определять индивидуальные различия в когнитивной мотивации вовлекаться и получать удовольствие от решения сложных когнитивных задач [14].

Как уже отмечалось выше, масс-медиа можно рассматривать как специфическую социальную информационную среду, в которой существует современный человек. Ежедневно, особенно молодые жители городов, имеют дело с огромным информационным потоком, который транслируется по различным техническим каналам коммуникации (телевидение, радио, Интернет и т.д.). Индивиды получают знания при помощи масс-медиа (см. обзоры: [2;3;4;7;8]). Кроме того, масс-медиа могут служить источником для удовлетворения разнообразных потребностей [11] и формирования представлений о мире [17], при их помощи люди пытаются управлять своим настроением [21, научаются стратегиям поведения [10].

Вероятно, что потребность в познании как диспозиционная особенность индивида может быть связана с тем, какую информацию из масс-медиа он выбирает для обработки. Какие индивид предпочитает виды масс-медиа? Какой ему интересен контент, что он готов его

перерабатывать, получая от этого удовольствие? Для изучения этих вопросов и было проведено данное исследование.

### **Гипотеза исследования**

Предполагалось, что потребность в познании положительно коррелирует с количеством использования коммуникационных устройств (персонального или планшетного компьютера, смартфона) для работы и учебы, а также предпочтением познавательного контента в различных СМИ. При этом будет отрицательно коррелировать с большим количеством потребления ТВ и других СМИ, предпочтением различного развлекательного контента и социальных сетей.

### **Метод исследования**

В исследовании приняли участие 263 респондентов в возрасте от 18 до 30 лет (68 мужчин и 192 женщин).

Для изучения потребности в познании использовалась укороченная версия шкалы потребности в познании Need for Cognition Scale (Petty R., & Cacioppo J., 1984, в переводе и адаптации Щebetенко С. А., 2011). Русскоязычная версия методики прошла проверку на соответствие модели полученным эмпирическим данным (сравнительный индекс пригодности,  $CFI=0.76$ ) и имеет высокую внутреннюю согласованность (Альфа Кронбаха 0.82). Шкала потребности в познании включает 18 пунктов, оценка которых производится испытуемым по 5-балльной шкале: от «полностью не согласен» (1 балл) до «полностью согласен» (5 баллов).

Количественное потребление разных видов СМИ, а также объем потребления различного контента из разных СМИ изучались при помощи специально разработанных анкет (Зубакин М. В., 2015, не опубликовано): (1) Анкеты восприятия СМИ; (2) Анкеты телезрителя; (3) Анкеты пользователя ПК и Интернет; (4) Анкеты медийных предпочтений. Каждый пункт в анкетах представляет собой шкалы, при помощи которых испытуемые оценивают степень потребления тех или иных видов СМИ, или уровень потребления различного медиа-контента. Степень выраженности по каждой шкале колеблется от 1 до 7 баллов, либо от 1 до 5 баллов: 1 балл – отражает наименьшую выраженность, 5 или 7 баллов – наибольшую.

Шкала потребности в познании и анкеты предъявлялись участникам исследования в случайном порядке в ходе индивидуальных сессий.

Данные анализировались в программе Statistica 8.0. и SPSS Statistics 17.0. Каждая переменная проверялась на нормальность рас-

пределения посредством теста Колмогорова-Смирнова (D-max статистика). Гипотеза о нормальности распределения переменной принимается, если D-max статистика является незначимой, т.е. отсутствуют значимые различия между наблюдаемыми данными и их гипотетическим нормальным распределением. Нормальное распределение имела шкала потребности в познании и шкала потребление Интернета ( $D\text{-max} > .05$ ). Остальные шкалы не имели нормальное распределение ( $D\text{-max} < .05$ ). В связи с этим предпочтение было отдано непараметрическим методам обработки данных. Использовался ранговый корреляционный анализ (по Спирмену).

### Результаты исследования

Были обнаружены положительные корреляции потребности в познании с предпочтением познавательных передач на ТВ ( $r = .37, p < .001$ ), аналитических статей в газетах ( $r = .23, p < .001$ ) и журналах ( $r = .22, p < .001$ ). Также, потребность в познании положительно коррелировала с субъективным восприятием наличия большого присутствия сексуального контента в Интернете ( $r = .23, p < .001$ ), субъективным восприятием частоты демонстрации на телевидении насилия ( $r = .19, p < .01$ ) и сексуального контента ( $r = .12, p < .05$ ). Кроме того, было обнаружено, что потребность в познании положительно коррелировала с частотой использования персонального компьютера ( $r = .15, p < .02$ ), поиске информации по работе или учебе в Интернет (в тенденции:  $r = .12, p < .06$ ).

В свою очередь, были обнаружены отрицательные корреляции потребности в познании с потреблением социальных сетей ( $r = -.27, p < .01$ ) и предпочтением их другим видам СМИ ( $r = -.25, p < .01$ ), «серфингом» в глобальной сети ( $r = -.22, p < .001$ ). Также, потребность в познании отрицательно коррелировала с такими медийными предпочтениями, как телесериалы ( $r = -.21, p < .001$ ), светская хроника в журналах ( $r = -.19, p < .01$ ) и газетах ( $r = -.17, p < .01$ ), гороскопы на радио ( $r = -.17, p < .01$ ), в газетах ( $r = -.16, p < .01$ ) и журналах ( $r = -.16, p < .01$ ), журнальные объявления ( $r = -.16, p < .01$ ) и журнальная реклама ( $r = -.12, p < .05$ ). Потребность в познании отрицательно коррелировала с потреблением Интернет ( $r = -.17, p < .01$ ), телевидения ( $r = -.16, p < .01$ ), временем за просмотром ТВ ( $r = -.13, p < .05$ ) и просмотром музыкальных видеоклипов ( $r = -.13, p < .05$ ), предпочтением ТВ как канала информации (в тенденции:  $r = -.11, p < .08$ ). Было обнаружено, что потребность в познании отрицательно коррелировала с предпочтением развлекательных телеканалов: СТС ( $r = -.16, p < .01$ ) и ТНТ ( $r = -.15, p < .01$ ).

Таким образом, гипотеза исследования в целом получила эмпирическую поддержку.

Личности, склонные к предпочтению центрального пути при обработке информации, увлекающиеся и наслаждающиеся мыслительным процессом с высокой потребностью в познании, предпочитают познавательный, а не развлекательный контент в медиасреде. Они мало смотрят ТВ и предпочитают немного времени проводить в сети Интернет. При этом они выбирают аналитические статьи и обзоры в газетах и журналах, познавательные передачи на ТВ. Интересно то, что они отмечают повышенный уровень присутствия на ТВ и в Интернет контента, содержащего насилие и секс.

Напротив, личности, предпочитающие периферический путь обработки информации с низкой потребностью в познании, избегающие интеллектуальных усилий, предпочитают развлекательный медийный контент и социальные сети. Они в целом более склонны потреблять ТВ («лидеры» для них развлекательные каналы СТС и ТНТ) и Интернет. При этом они часто занимаются так называемым «веб-серфингом», погружены в общение и серфинг в социальных сетях, любят сериалы и музыкальный контент на ТВ и в Интернет, читают светскую хронику в газетах и журналах, увлекаются гороскопами в газетах, журналах и на радио.

### Литература

1. Брайант Д., Томпсон С. Основы воздействия СМИ. – М.: Вильямс, 2004. – 432 с.
2. Винтерхофф-Шпурк П. Медиапсихология. Основные принципы. 2-е изд., испр., перераб. и доп. – Х.: Гуманитарный центр, 2016. – 268 с.
3. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура. – М., 2000. – С. 316–323.
4. Кириллова Н. Б. Медиакультура: от модерна к постмодерну. М.: Академический Проект, 2006. 448 с.
5. Кириллова Н. Б. От медиакультуры к медиалогии // Культурологический журнал, 2011, 4 (6) [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.cf-journal.ru/rus/journals/98.html&j\\_id=8](http://www.cf-journal.ru/rus/journals/98.html&j_id=8) (дата обращения: 22.08.2018).
6. Кирия И. В., Новикова А. А. История и теория медиа: учебник для вузов. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2017. – 423 с.
7. Кузьмин А. М. Категория «медиасреда» и ее содержание на современном этапе развития общества // Медиаскоп, 2011, 1 [Электрон-

- ный ресурс]. Режим доступа: <http://mediascope.ru/node/765> (дата обращения: 20.08.2018).
8. Маклюэн Г. М. Понимание Медиа: Внешние расширения человека / Пер. с англ. В. Николаева; Закл. ст. М. Вавилова. – 4-е изд. – М.: Кучково поле, 2014. – 464 с.
  9. Щебетенко С. А. Психометрика русской версии Шкалы потребности в познании // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2011. № 2. С. 87–100.
  10. Bandura A. Psychological mechanism of aggression. In R. G. Green, & E. I. Donnerstein (Hrds.) *Aggression: Theoretical and empirical reviews*. NY: Academic, 1983, pp. 1–40.
  11. Blumler J., Katz E. *The Uses of Mass Communications*. Beverly Hills, CA: Sage Publications, 1974.
  12. Cacioppo J. T., & Petty R. E. The need for cognition // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1982. V. 42. P. 116–131.
  13. Cacioppo J. T., Petty R. E., & Kao C. F. The efficient assessment of need for cognition // *Journal of Personality Assessment*. 1984. V. 48. P. 306–307.
  14. Cacioppo J. T., Petty R. E., Feinstein J. A., & Jarvis W. B. G. Dispositional differences in cognitive motivation: The life and times of individuals varying in need for cognition // *Psychological Bulletin*. 1996. V. 119. P. 197–253.
  15. Carter J. D., Hall J. A., Carney D. R., & Rosip J. C. Individual differences in the acceptance of stereotyping // *Journal of Research in Personality*. 2006. V. 40. P. 1103–1118.
  16. Cohen A. R., Stotland E., & Wolfe D. M. An experimental investigation of need for cognition // *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 1955. V. 51. P. 291–294.
  17. Gerbner G., Gross L., Morgan M., Signorielli N. Living with television: The dynamic of the cultivation process. In *Perspectives on media effects* / Eds. J. Bryant, D. Zillmann. Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum, 1986, pp. 17–40.
  18. Harris, R. J., & Sanborn, F. (2013). *A cognitive psychology of mass communication*. New York, NY: Taylor & Francis.
  19. Haugtvedt C. P., Petty R. E., & Cacioppo J. T. Need for cognition and advertising: Understanding the role of personality variables in consumer behavior // *Journal of Consumer Psychology*. 1992. V. 1. P. 239–260.
  20. Petty R. E., & Cacioppo J. T. The Elaboration Likelihood Model of Persuasion. In Berkowitz, L., Ed., *Advances in Experimental Social Psychology*, 1986, Vol. 19, Academic Press, New York, P. 123–205.

21. Zillmann D. Mood management through communication choices // American Behavioral Scientist, 1988, vol. 31, no. 3, pp. 327–341.

### **Сведения об авторах:**

*Зубакин Максим Владимирович*, старший преподаватель кафедры психологии развития Пермского государственного национального исследовательского университета, Пермь, Россия, maxzubakinpsy@rambler.ru

*Краева Виктория Сергеевна*, магистрант кафедры психологии развития Пермского государственного национального исследовательского университета, Пермь, Россия, victori.kraeva@gmail.com

## **ВЫЗОВЫ ВРЕМЕНИ И ПРОБЛЕМА ИНФОРМАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ**

**Щелин И. В., Томск, Россия**

**Аннотация.** В статье приводятся результаты анализа влияния различных факторов информационной среды на становление личности в дошкольном и подростковом возрастах, возникновение страхов различной этиологии и причины интереса подростков к суицидальной тематике в интернет-среде.

**Ключевые слова:** информационно-психологическая безопасность, суицидальное поведение, возрастные страхи, дошкольники, подростки, психологические технологии, профилактика, образовательные учреждения, семья.

## **THE CHALLENGES OF TIME AND THE PROBLEM OF INFORMATION-PSYCHOLOGICAL SECURITY OF CHILDREN AND TEENAGERS**

**Shchelin I. V., Tomsk, Russia**

**Abstract.** This article presents the results of the analysis of the influence of various factors of the information environment on the formation of personality in preschool and adolescence, the emergence of fears of different etiologies and the reasons for the interest of teenagers to suicidal thematic in the Internet environment.

**Keywords:** information-psychological security, suicidal behavior, age-related fears, preschool children, adolescents, psychological technologies, prevention, educational institutions, family.

В настоящее время мир вступил в шестую информационную революцию, связанную с созданием локальных и глобальных компьютерных сетей. Несмотря на несомненные плюсы данного процесса, к которым можно отнести: гигантский комплекс информационных ресурсов по всем отраслям знаний, появление новых форм обучения и получения образования, расширение возможностей для творческой активности людей и т. д., наблюдаются и негативные тенденции, затрагивающие подрастающее поколение в некоторых случаях с плохо предсказуемыми последствиями для их психологического здоровья.

По результатам социологических исследований 88% четырёхлетних детей выходят в сеть вместе с родителями. В 8–9-летнем возрасте дети всё чаще выходят в сеть самостоятельно. Каждый пятый ребенок находится в Интернете более 21 часа в неделю. Большинство российских детей выходят в сеть бесконтрольно. Более 80% российских подростков имеют профиль в социальных сетях, и у каждого шестого из них более 100 друзей. Больше половины пользователей сети в возрасте до 14 лет просматривают сайты с нежелательным содержанием. 39% детей посещают порносайты, 19% наблюдают сцены насилия, 16% увлекаются азартными играми.

Наибольшую опасность в настоящее время представляют группы с суицидальной тематикой. Несмотря на то, что в последние месяцы накал к данной проблеме несколько спал, в том числе из-за государственной политики обеспечения информационно-психологической безопасности детей и подростков, группы в социальных сетях, где прямо или косвенно затрагивается тема суицидов есть.

Интернет-проект «Медиа Гвардия» подсчитал, что только в российском сегменте соцсети «ВКонтакте» в «группах смерти» сегодня состоит более 70 тысяч подростков, в украинском – порядка 35 тысяч. По данным уполномоченного при президенте по правам ребенка Анны Кузнецовой в период с 2011 по 2015 число самоубийств среди детей стабильно снижалось примерно на 10% в год, но затем существенно выросло – за 2016 год на 57%. При этом точной статистикой о реальном количестве суицидов, совершенных под воздействием Интернета, не обладает никто. [2]

Подобный рост вряд ли можно объяснить простой случайностью, скорее всего, это напоминает хорошо спланированную и организованную психологическую операцию, направленную на подрастающее поколение, где используются деструктивные психологические технологии

с учетом знаний психологических особенностей детей на разных этапах развития. С точки зрения таких крупных ученых в области информационно – психологической безопасности как А. Г. Караяни, Ю. П. Зинченко, социопсихологическое оружие представляет собой совокупность специальных средств передачи информации программных и информационных технологий, которые позволяют создавать вымышленный (виртуальный) информационно-психологический мир и быть его участником. Такой мир, задавая «по игре» правила поведения, реакции человека, исподволь формирует его нравственные устои, ценностные ориентации, привычки, установки и отношения к окружающему. Психологическое оружие способно оказывать влияние на все компоненты психики: психические познавательные процессы, волю, состояния, мотивацию, поведение. [1]

Попробуем теперь проанализировать, каким образом саморазрушительная информация попадает к детям, на какие психологические особенности опираются создатели подобных групп, какие психологические технологии используются и какие профилактические меры необходимо предпринимать на разных уровнях.

Если говорить о дошкольниках, то именно этот возраст, по мнению Д. Б. Эльконина, выступает как возраст интенсивного усвоения моральных чувств. Открытое подражание как следование образцу особенно ярко выступает именно у них. Механизм идентификации имеет двойное воздействие на развивающегося индивида. С одной стороны, данный механизм ведёт к развитию социально-значимых качеств, а с другой, идентификация может привести к растворению ребенка в другом человеке или персонаже.

Развитие способности к идентификации определяет формирование социально значимых свойств личности, таких, как способность к сопереживанию и активному нравственному отношению к людям, к человечеству, к самому себе. [3]

Если говорить о представлениях детей о смерти, то можно сказать, данные мысли лежат в основе большинства детских фобий (смерть своя и родителей, темнота, одиночество, война, страшные сны, персонажи и т.д.). Дети дошкольного возраста не только знают о существовании смерти, но уже в той или иной мере относят ее к себе, страшатся и переживают этот факт. Именно в этом возрасте появляются вопросы с этим связанные: «Почему люди умирают? Я умру или нет?». И это нормально, т.к усложняется мышление ребенка и развивается его самосознание.

Однако, под влиянием тех или иных обстоятельств, например, повышенной эмоциональной чувствительности, психотравмирующих факторов, неправильного воспитания и др., беспокойство о прекращении жизни может реализоваться в невротических переживаниях, которые характеризуются большей выраженностью и аффективным накалом.

Мы знаем, что игра является ведущей деятельностью в дошкольном возрасте, где ребенок, идентифицируя себя с определенным персонажем, усваивает нормы и правила. В 2010 году состоялся официальный релиз кукол «Монстер Хай», где большая часть персонажей серии связана с образами Дракулы, Оборотней, Мумий, Призраков и т.д. Коробки для этих игрушек выполнены в виде гробов, на рисунках скелеты, склепы, паутины и т.п. Кроме того, все эти персонажи бессмертны. С кем из этих персонажей ребенок будет себя идентифицировать, какие нормы, правила поведения и ценности будет усваивать, «играя в смерть»?

Причем для того, чтобы этот интерес поддерживать используются психологические технологии, которые разработаны в рамках оперантного бихевиоризма, основоположником которого являлся Б. Скиннер. Главное в его концепции, это подкрепление определенного поведения. В качестве подкрепления выступают различные продукты, объединенные общими персонажами и стилистикой: плюшевые игрушки, сумки, брелочки и т.п. В дополнение к куклам в 2011 году была выпущена видеоигра *Monster High*, книги, мультипликационные фильмы, которые также можно рассматривать в качестве подкрепляющих стимулов. Учитывая огромную популярность данной продукции у детей, родители сами не зная этого, косвенно стимулируют повышенный интерес к этому. У ребенка собственных денег нет, все перечисленное покупают родители, по сути одобряя эти игры. Стоит сказать, что подобная продукция свободно продается во всех детских супермаркетах.

Много вопросов и к таким популярным у детей компьютерным играм как *Granny* и *Minecraft*. Именно родители дошкольников, наиболее часто играющих в эти игры приходят к психологам за консультациями по поводу страхов, связанных с «монстрами», «призраками», «бабушкой, убивающей детей» и т.п.

Если говорить про подростков, то учитывая незрелость их психики многие из них подвержены негативному влиянию глобальных компьютерных сетей. Как ранее уже говорилось, на сегодняшний день особое беспокойство представляют так называемы «группы с суицидальной тематикой». Каждая из картинок в этих группах набирает

множество «лайков», которые также можно рассматривать, как подкрепление на определенные мысли и поведение. Необходимо сказать, что в социальной сети «Одноклассники», где зарегистрированы в основном люди более старшего возраста, таких групп нет.

Для некоторых из подростков смерть представляется обратимым процессом. Он думает, что сможет наблюдать и радоваться печали своих родителей, которые будут терзаться, что плохо с ним обращались, горю молодого человека или девушки, которая его бросила, а потом проснется и все будет хорошо. Конечно, суицидальные мысли просто под влиянием подобных групп у подростков не возникают. В качестве факторов, провоцирующих данное поведение, могут быть физическое и психологическое насилие в образовательном учреждении и семье, определенные индивидуально-психологические особенности подростка, неразделенное чувство и т.д. Именно в подростковом возрасте на фоне пубертата возникает множество переживаний и вопросов касающихся различных сторон их жизни. Родители часто к их переживаниям относятся снисходительно, объясняя все это переходным возрастом. Однако, для подростка, все очень важно, поэтому не получая ответов от своих родителей, они устремляются либо в социальные сети, либо пытаются получить ответы у своих сверстников, которые сами обладают примерно таким же опытом, либо просто замыкаются в себе.

Несмотря на то, что в настоящее время предпринимаются меры на уровне государства, вплоть до уголовных, по закрытию данных сайтов, все это отследить и запретить, конечно, трудно, даже технически. Поэтому первое, о чем необходимо думать, это профилактика. На наш взгляд, необходим контроль за тем, какие игрушки предлагают детям в магазинах.

В образовательных учреждениях при проведении занятий с подростками в первую очередь необходимо сконцентрировать внимание не на суицидах, что может еще более стимулировать интерес подростков к данной тематике, а на обучении и обсуждении различных конструктивных копинг-стратегий по преодолению стрессовых ситуаций. Собственный опыт работы с обратившимися на прием подростками с суицидальным поведением говорит о том, что они просто не знают, какие способы эмоциональной саморегуляции существуют, и выбирают самые деструктивные. Психологам образовательных учреждений необходимо проводить инструктивно-методические занятия с педагогами, где доводить информацию по выявлению «групп риска» в плане суицидального поведения учащихся. На этих занятиях в первую очередь необходимо обращать внимание на такие факторы суицидального риска

как: особенности семьи, в которой воспитывается подросток; признаки депрессии в данном возрасте; психотравмирующие события, индивидуально-психологические особенности подростка. Кроме этого, необходима экспертиза психологической безопасности образовательной среды учреждения, т.к. именно физические и психологические угрозы, исходящие от различных субъектов образовательного взаимодействия (чаще сверстников) могут выступать детерминантами суицидального поведения у подростков.

На родительских собраниях необходимо рассказывать о причинах суицидального поведения, факторах и индикаторах суицидального риска, чтобы родители могли заранее распознать знаки беды. Родителям необходимо помнить, что различные секции, «развивайки» и множество репетиторов, это, конечно, хорошо. Однако, развитие ребенка происходит не только в физическом и когнитивном ключе, но и в сфере личности и межличностных отношений. Часто весь день ученика строится по принципу перемещения его из одной точки в другую. Разнообразие и дороговизна кружков не заменит настоящую родительскую любовь. Поэтому родителям необходимо не только интересоваться тем, как учится ребенок, но и просто общаться с ним, отвечать на интересующие вопросы. Семья, являясь важнейшим институтом социализации, создавая ребенку с первых дней жизни базовое чувство защищенности, должна выступать форпостом на пути той духовной интервенции, которая ведется против наших детей.

### Литература

1. Караяни А. Г., Зинченко Ю. П. Информационно-психологическое противоборство в войне: история, методология, практика: учебник для курсантов и студентов вузов. – М.: МГУ, 2007. – 172 с.
2. Официальный сайт Уполномоченного при Президенте Российской Федерации по правам ребенка. URL: <http://deti.gov.ru/display.php?id=7356> (Дата обращения – 10.09.2018 г.).
3. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

### Сведения об авторах:

*Щелин Игорь Владимирович*, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и педагогической психологии факультета психологии Национального исследовательского Томского государственного университета, Томск, Россия, [igor.shchelin@mail.ru](mailto:igor.shchelin@mail.ru)

## ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ИНТЕРЕСАХ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ

### КУЛЬТУРНО-ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА РЕГИОНА: СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ И ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ

**Винокурова Н. Ф.**, Нижний Новгород, Россия,  
**Демидова Н. Н.**, Нижний Новгород, Россия

**Аннотация.** В исследовании представлены и раскрыты стратегические подходы формирования культурно-экологической образовательной среды региона: культурно-экологический, системно-синергетический, экопсихологический, экогуманистический, пространственно-временной, проблемно-ситуативный, личностно-деятельностный подходы. Раскрыты принципы, обеспечивающие их трансляцию в региональное экологическое образование с целью становления экологической культуры личности как стратегического условия реализации региональной экологической политики.

**Ключевые слова:** культурно-экологической образовательная среда региона, стратегические подходы, принципы, экологическая культура.

### KULTURNO-EKOLOGICHESKAYA OBRAZOVATEL'NAYA SREDA REGIONA: STRATEGICHESKIYE PODKHODY I PRINTSIPIY FORMIROVANIYA

**Vinokurova N. F.**, Nizhniy Novgorod, Rossiya,  
**Demidova N. N.**, Nizhniy Novgorod, Rossiya

**Annotation.** The study presents and describes the strategic approaches to the formation of the cultural and ecological educational environment of the region: cultural-ecological, system-synergetic, eco-psychological, ecohumanistic, spatio-temporal, problem-situational, personality-activity approaches. The principles providing their translation into regional ecological education for the purpose of formation of the ecological culture of the person as a strategic condition for the implementation of regional environmental policy.

**Keywords:** cultural and ecological educational environment of the region, strategic approaches, principles, ecological culture.

Угроза земной жизни и цивилизации, возникшая в связи с кризисом личности познавательного, ценностного и поведенческого характера и её антиэкологическим воздействием на окружающую среду, ставит

проблему формирования культурно-экологической образовательной среды на одно из приоритетных мест. В XXI веке главной целью и ценностью образования является воспитание экологической культуры. Функциональная полнота и целостность этого процесса обеспечивается культурно-образовательной средой, «растящей и питающей личность».

Среда, окружающая человека издревле является объектом исследования философов, психологов, педагогов. В исследованиях психологов подчёркивается, что в современных условиях необходимо учитывать возрастающее значение среды в экологическом образовании. [11]. Её формирование в экологическом образовании связано с культурологической личностно-ориентированной направленностью образования. Это обуславливает обращение к феномену образовательной среды как условию «вхождения обучающегося в современную культуру». В такой трактовке образовательная среда рассматривается как основание социализации личности, то есть приобщения её к культурному опыту человечества и самореализации себя в мире культуры. По мнению Е. В. Бондаревской, на сегодня одной из острейших педагогических проблем является создание образовательной среды, творящей культуру и преобразующей социум. При этом системообразующим культуросо-зидательным фактором такой образовательной среды должна рассматриваться социоприродная среда.[3] Разделяя её мнение, подчеркнём, что значительный воспитательно-образовательный потенциал объектов и явлений социоприродной среды, её информативные и коммуникативные возможности способствуют социализации и саморазвитию личности на различных пространственных уровнях, в том числе региональном. Культуропорождающее пространство такой образовательной среды формируется и развивается в контексте идей коэволюционного единства, экогуманизма, жизнедеятельности в многомерном пространстве социоприродной среды с ориентацией на природо- и культуросообразную деятельность в контексте идей устойчивого развития.

Организация такой образовательной среды связывается нами с решением проблемы формирования культурно-экологической образовательной среды Нижегородского региона, обеспечивающей последовательность становления экологической культуры личности как стратегического условия реализации региональной экологической политики.

Концептуальные основы формирования культурно-экологической образовательной среды региона базируются на совокупности методологических подходов и принципов, которые определяют ее сущность

и особенности, способы и формы взаимодействия в ней субъектов.

К числу стратегических подходов, определяющих процесс становления данной образовательной среды отнесены: культурно-экологический, системно-синергетический, экопсихологический, экогуманистический, пространственно-временной, проблемно-ситуативный, личностнодеятельностный подходы.

*Культурно-экологический подход* к формированию образовательной среды определяется как инновационный в исследовании проблемы средовых идей в образовании (Н. Ф. Винокурова). Культурно-экологический подход нами рассматривается как методологическое основание формирования образовательной среды в контексте взаимосвязанных компонентов экологической культуры и её современного инновационного вектора – культуры устойчивого развития: онтологического, гносеологического, аксиологического, праксиологического компонентов. [4,5] /Этот подход ассимилирует разные трактовки образовательной среды: а) как социоприродную действительность (Л. И. Новикова), многие объекты которой являются культурно-экологическими феноменами, которые можно использовать в культурно-экологическом становлении личности; б) как часть среды, в которой господствует определённый образ жизни (Ю. С. Мануйлов); модусы жизнедеятельности личности (Д. А. Леонтьев, Н. Н. Демидова, Н. Ф. Винокурова); способы культурного освоения действительности (А.И Субетто, Н. Ф. Винокурова); в) как динамическая сеть взаимосвязанных педагогических событий (В. С. Библер, Д. В. Григорьев).

Элементы экологической культуры и её инновационного вектора – культуры устойчивого развития – преобразуются в образовательный средовый ресурс. Концепции и структура экологической культуры позволяет выделить несколько групп средовых ресурсов: познавательно-информационные, мотивационные, коммуникативные, ценностно-нормативные, практико-созидательные. Эффективность их использования субъектом определяется по базовым параметрам – модальность, ширина, интенсивность, степень осознанности, устойчивость; и параметрам второго порядка – эмоциональность, обобщённость, доминантность, когерентность, активность, принципиальность (В. А. Ясвин). Эффективность выражается в сформированности совокупности компетенций, составляющих культурно-экологическую компетентность.

Реализация культурно-экологического подхода приводит к формированию соответствующей культурно-экологической образовательной среды как естественной природно-социокультурной среды жизни

учащихся, «растящей и питающей его личность» (П. А. Флоренский). Культурно-экологическая образовательная среда может рассматриваться на трёх уровнях: знакомство учащихся с культурной средой своего дома, его семьёй, традициями – это самое близкое окружение. Второй уровень включает изучение особенностей своего района, его истории, природы, культуры, экологии, хозяйственной деятельности людей и особенностей их жизнедеятельности в своём районе. Третий уровень – изучение культурно-экологической среды своего региона как части общей культуры.

*Системно-синергетический подход*, развивая идеи культурно-экологического подхода, высвечивает его новые грани в контексте синергетической парадигмы как методологии универсального характера:

- раскрывает и обосновывает механизмы формирования культурно-экологической образовательной среды в аспекте самоорганизации сверхсложных, открытых, нелинейно развивающихся систем;
- педагогический отклик получают идеи эффективного, мягкого управления через создание целенаправленно организованной культурно-экологической образовательной среды, как единого образовательного пространства. Такая среда предоставляет «коридор возможностей» личностного самодвижения в режиме «самоуправляемого развития» (Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов, Ю. С. Мануйлов). Процесс саморазвития субъекта рассматривается как результат «резонансных совмещений» внутриличностных становлений, качественных новообразований и внешних «побуждающих» воздействий целенаправленно организованной культурно-экологической образовательной среды.
- определяет соотношение субъекта и культурно-экологической образовательной среды как способ со-бытия (М. М. Бахтин), совместности и единства (М. Хайдеггер), подлинной ситуации развития: возникновения, преобразования и смены одних форм единства другими формами, более сложными и более высокого уровня (В. И. Слободчиков);
- обуславливает переход от обучения, основанного на передаче ценностно-нейтральных знаний к передаче культурных паттернов взаимодействия человека и природы (прошлого, настоящего, будущего), способствующих самоопределению и самоорганизации обучающихся в контексте экологической культуры; культурно-экологическая образовательная среда становится «способом самоорганизации личности»;
- обеспечивает новый уровень постижения «универсального единства мира» через расширение познания за счёт рациональных и иррациональных способов освоения мира;

- задаёт новое понимание процессов взаимодействия человека и природы, основанное, с одной стороны, на «многовариативном видении мира», с другой, на поиске «нового единства», преодолевающего отчуждённость от мира человека, ставящего его «в самый центр законов мироздания» (И. Пригожин). Становление нового видения мира в контексте формирования экологической культуры связывается с раскрытием его целостности, отражающей континуальность и дискретность пространства, «вписанности» в него современного общества. Осознание механизмов развития самоорганизующихся систем (согласованность, когерентность) – становится объективным основанием преодоления противоречий между природой и человеком, обращения к коэволюционным идеям их гармоничного соразвития.

*Эколого-психологический подход* является методологической основой использования исследований по психологии среды, специфики пространственного познания и поведения, освоения жизненного пространства, использования средовых объектов как стимулов, мотивов познания, переживания и действия в формировании культурно-экологической образовательной среды. Особую значимость имеют работы психологов о специфике, типологии и развивающем потенциале образовательной среды (В. И. Панов, В. А. Ясвин, С. Д. Дерябо).

*Проблемно-ситуативный подход* мы рассматриваем как корреляцию проблемного и ситуативного подходов, задающих вектор проблеме творческой направленности культурно-экологической образовательной среды в контексте становления личности как субъекта жизнедеятельности, способного видеть, изучать, решать, предупреждать реальные экологические проблемы.

*Личностно-деятельностный подход* ориентирует на становление личности как субъекта деятельности, где деятельность, вслед за В. А. Петровским, определяется нами как особая активность, посредством которой «человек воспроизводит себя, своё собственное бытие в окружающем мире». Подход ориентирует личность на построение индивидуальной стратегии «вхождения» и самореализации себя в культурно-экологической среде (адаптации, осмысления, творческого созидания), которая задаёт новые качества, необходимые для бесконфликтного, диалогического взаимодействия с окружающей средой.

*Экогуманистический подход*, отражая соответствующую ведущую мировоззренческую идею устойчивого развития, привносит в культурно-экологическую образовательную среду ценностные ориен-

тиры. Он предполагает осознание учащимися коэволюционной системы ценностей, партнёрство, толерантность во взаимоотношениях с природой в противовес метафорам «борьбы», «покорения», «эксплуатации». Гуманистический вектор данного подхода развивает идеи субъектности, реализующиеся в представлениях о личности как субъекте (жизнедеятельности, культуры); субъектном опыте; отражённой субъектности; единичности форм субъектности; значении и личностном смысле; диалогизме и полифонии сознания; многообразном и иерархичном отношении человека с миром. Эти положения развивают культурологические модели образования в целом, и модели культурно-экологической образовательной среды, в частности, для которых характерны: гармония общественного и личного; объективного и субъективного в динамике их превращения друг в друга; вовлечении обучающихся в пространственно-дифференцированный мир значимых связей и отношений.

*Пространственно-временной подход* при формировании культурно-экологической образовательной среды базируется на концепциях о геокультурном пространстве, а также средовых традициях отечественной географии и экологии. Он предполагает раскрытие экологических процессов и проблем на различных территориях с учётом их масштабыности: глобальные, региональные, локальные, индивидуально-личностные. Ключевые понятия, связанные с этим подходом, должны отражать иерархичность среды, а также объекты и процессы, представляющие результат взаимодействия человека и природы. Средовые традиции, *реализуя принцип расширения и формирования культурно-экологической образовательной среды*, способствуют: «означиванию» личностью объектов изучения, которые выступают реальным «учебным пособием»; «вживание» в экологическую ситуацию на основе сочетания чувственного и логического познания; формирование таких коэволюционных качеств личности, как сопереживание, соучастие, со-бытие.

В ходе исследования выявлены принципы, обеспечивающие трансляцию раскрытых подходов в экологическое образование с целью формирования культурно-экологической образовательной среды. К ним, отнесены ряд принципов, раскрытых нами в ряде публикаций [3,4,5,6], поэтому считаем целесообразным охарактеризовать их кратко:

- *субъектности и социальности*, отражающие сущность культуры как личностного и социального феномена и предполагающие триединство цели (цель-идеал, цель-средство, цель-субъект), а также ориентирующие отбор, структурирование и трансляцию содержания с точки

зрения гармонии общественного и личного, объективного и субъективного в динамике их превращения друг в друга;

- *принцип мотивированности и активности* предполагает развитие внутренней потребности и мотивов учащегося к активному освоению систем компетенций общекультурного, характера, приобретение субъективного личностного смысла созидательной деятельности «во благо гармонии человека и природы»;

- *принцип ближайшего развития*, направлен на культурное освоение локального и индивидуально-личностного образовательной среды как наиболее значимого для учащегося, которое он может познать и «мыслью и сердцем», высказать своё мнение, принять и реализовать решение, совершить социально значимое действие;

- *принцип природо- и культуросообразности*, отражающий идеи экогуманизма, понимание человека как органической части природы, способного культурно осваивать её;

- *принцип интеграции* предполагает создание «интегративных ядер», доминант содержания, поскольку система компетенций по освоению культурно-экологической образовательной среды ориентирована на интегративные знания. Нами разработана структурно-логическая модель видов интеграции, которую важно положить в основу формирования системы компетенций [6]. Структурно-логическая модель позволяет сделать вывод о том, что компетенции могут задаваться как по отношению к определённым кругу объектов, предметов, понятий культурно-экологической среды, что составляет основу морфоструктурной интеграции; так и по отношению к проблемам, которые являются интегративным ядром функциональной интеграции. Причём важно объединить тот и другой виды интеграции, поскольку они выполняют комплементарные функции в развитии мышления личности. В целом, принцип интеграции предполагает перевод содержания с эмпирически-мозаичной основы на структурно-теоретическую и проблемную.

*Принцип постнеклассичности.* Формирование культурно-экологической среды и знание о ней должны отражать постнеклассическое видение мира: человекоразмерные системы, ценностно-целевые смыслы, проблематическая проективность жизнедеятельности, стратегии поведения, связанные с культурным освоением действительности. Теория самоорганизации, характерная для постнеклассической науки, конструктивна в понимании человека, структур его познания, переживания и действия. «Я» человека предстаёт как динамическая и самооргани-

зующаяся структура-процесс, которая имеет определённую пространственную конфигурацию и временную глубину (диалог прошлого, настоящего и будущего). Личность определённым образом встроена во внешнее изменчивое окружение, вовлечена в динамические потоки самотрансформации (я реальное – я должное – я идеальное) под влиянием тех ситуаций, в которых она оказывается. Дирижировать оркестром элементов познания, переживания и действия призвана сама динамика культуросообразного процесса: адаптация, понимание, творчество, в культурно-экологической среде.

*Принцип фундаментальности.* Фундаментальная наука – базис системы знаний о среде. К фундаментальным знаниям относятся знания: обращённые к категории закона; ставшие универсальными на основе обобщения; имеющие рефлексивное ядро – знание о знаниях, или метазнания. А. И. Субетто отмечает, что для фундаментальности знания в XXI веке характерны интегративность, проблемность и философизация.

*Принцип междисциплинарности* предполагает использование понятий и методов разных дисциплин, синтезированных для решения проблем взаимодействия со средой.

*Принцип конструктивизма.* Конструктивизм становится инновационным центром в постиндустриальную эпоху. Человек конструирует самого себя, своё будущее, свои способы жизнедеятельности. Для современного образования необходимо встраивание человека в коэволюционный процесс, в когерентный мир, взаимно согласованный с внешними тенденциями среды. Причём конструирующий человек и конструируемая им среда составляют процессуальное единство. Происходит ситуативность познания – человек «пробует» среду, а она отвечает на эти воздействия.

*Принцип нравственно-эстетической выразительности среды* (Н. Ф. Винокурова). Центральной осью культурно-экологического отношения личности к среде выступает нравственно-эстетическое осознание и переживание своего чувственно-эмоционального единства с ней. Методологическим основанием этого принципа являются: учение А. Ф. Лосева о выразительности как ценностном (чувственном) базисе постижения субъектом окружающего мира, освоения его смысла; идеи М. М. Бахтина «о выразительном, говорящем бытии». В исследованиях современных отечественных и зарубежных авторов (Р. Арнхейм, Е. В. Волкова, П. Пави, Л. П. Печко) раскрываются вопросы эстети-

ческого освоения субъектом окружающей среды, в ходе которого осуществляется диалог со средой, вживание в среду, идентификация с ней как способ чувственно-эстетического контакта и личностно-смыслового освоения среды. При этом происходит обогащение ценностно-эстетических ориентаций и опыта личности.

*Принцип событийности*, отражая временной вектор становления культурно-экологической образовательной среды, реализуется в двух аспектах. Он предполагает выявление и акцентирование внимания субъектов образовательно-воспитательного процесса на культурно-экологические феномены окружающей среды, которые отражают диалоги культур прошлого, настоящего и будущего. Во-вторых, этот принцип определяет механизм взаимодействия субъекта со средой как способ совместного бытия, совместного проживания.

*Принцип развития конструктивно-экологической активности и духовно-нравственного отношения к миру* отражает современные процессы «встраивания человека» в козволюционные отношения с окружающим миром (Н. Н. Демидова). Принцип реализует идею субъектности, которая строится на признании осознанной, целенаправленной активности личности (А. К. Осницкий). Конструктивно-экологическая активность определяется как совокупное личностное образование, проявляющееся во внутренней готовности к конструктивному взаимодействию с окружающей средой для устойчивого развития, и как конструктивно-деятельностная форма отношений к этой среде.

*Принцип эмпатии и толерантности* взаимодействия способствует «вживанию» личности в культурно-экологическую среду. Эмпатия строится на основе особого рода понимания («узрения чужой индивидуальности») как симпатического понимания (Г. Г. Щпет), сочувственного понимания (М. М. Бахтин). Идеи «проникновения», «перенесения себя в целостное другое» (Дильтей) интерпретированы в субъект – порождающем типе отношений (В. И. Панов) в системе «человек-природа», где человек и природа выступают как целостный субъект, способный к саморазвитию. При этом, каждый компонент системы «человек – природа», выступая как условие и как средство изменения и развития другого, тем самым «порождает иную конкретность взаимоотношении между собой». В этом случае человек начинает выступать и осознавать себя в качестве «процессуальной единицы» самоосуществления природы, ощущать и вести себя как экологический субъект развития самого себя и окружающей его среды.

В этом смысле необходимо обратиться к нравственной позиции понимания «другости» М.М Бахтина как «неслиянной неразделённости», исходящей из «своей ответственной «участности» и приобщенности к ценностям человечества, и в то же время – открытости и причастности ко всему единственно-уникальному в мире, к конкретному, к другому.[1] Понимание, принятие «другости» соединяется с толерантностью, где толерантность связывается с терпением, уважением, «способностью проникаться и понимать ощущения других людей» (С. В. Смирнов).

*Принцип эколого-созидательной деятельности* ориентирует реализацию созидательных потенций личности, связанных с природо- и культуросообразной деятельностью, направленной на устойчивое развитие окружающей среды.

Выделенные подходы и принципы позволили констатировать, что культурно-экологическая образовательная среда не индифферентна, а отличается выразительностью, диалогичностью, насыщенностью смысловых, ценностных и деятельностных культурных конструктов, субъективно воспринимаемых личностью в качестве личностно-значимых. В ней учащиеся как субъекты взаимодействия осваивают познавательные, аксиологические, праксиологические элементы экологической культуры, наполняя их личностными смыслами, которые реализуют в творческо-созидательной деятельности для устойчивого развития.

### Литература

1. Бахтин М. М. К философии поступка // Философия и социология науки и техники / Под ред. И. Г. Фролова. – М., 1986.
2. Белова С. В. Текстуально-диалогический принцип в проектировании гуманитарного образования: Автореф. дисс. докт. пед. наук – Волгоград, 2006.
3. Бондаревская Е.В Философско-концептуальные основы системной модернизации педагогического образования Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2014. № 9 (94). С. 19–26.
4. Винокурова, Н. Ф. Культурно-экологический подход в становлении экологического образования/// Н. Ф. Винокурова // Экологическое образование: теория и педагогическая реальность: Материалы международной научно-практической конференции /– Н. Новгород: ООО «Типография Поволжье», 2005. – С. 13–16.

5. Винокурова Н. Ф., Николина В. В., Ефимова О. Е. Методологические основы формирования экологической культуры школьников на основе идей экоразвития // Образование и наука. 2016. № 5 (134). С. 25–40.
6. Винокурова Н. Ф., Демидова Н. Н., Зулхарнаева А. В. Разработка методических материалов по реализации программы формирования культурно-экологической образовательной среды региона // Вестник Мининского университета. 2013. № 2 (2). С. 12
7. Демидова, Н. Н. Формирование геоэкологической культуры учащихся в школьном географическом образовании: Монография / Н. Н. Демидова – Н. Новгород: НГПУ, 2011.
8. Концепция формирования общекультурной компетентности в профильном географическом образовании: Коллективная монография / Под ред. Н. Ф. Винокуровой. – Н. Новгород: Деловая полиграфия, 2007.
9. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев – М.: Смысл; Академия, 2005.
10. Николаев, В. А. Ландшафтоведение: эстетика и дизайн: Учебное пособие / В. А. Николаев – М., 2003.
11. Панов В. И. Информационная среда в контексте экопсихологического подхода к развитию психики: концептуальные предпосылки В сборнике: Психология личностно-профессионального развития: современные вызовы и риски. 2016. С. 23–27.
12. Рубинштейн, С. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – М.: Наука, 1997

### **Сведения об авторах:**

*Винокурова Наталья Федоровна*, доктор педагогических наук, профессор, зав. лабораторией экологического образования, Нижегородский государственный педагогический университет им.К.Минина, Нижний Новгород, Россия, [eco@bk.ru](mailto:eco@bk.ru)

*Демидова Наталья Николаевна*, доктор педагогических наук, профессор, декан психолого-педагогического факультета, Нижегородский государственный педагогический университет им.К.Минина, Нижний Новгород, Россия, [demidovanngeo@yandex.ru](mailto:demidovanngeo@yandex.ru)

## ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

**Деревнина О. В.**, Белгород, Россия

**Клестова Н. И.**, Белгород, Россия

**Киреева О. В.**, Белгород, Россия

**Аннотация.** В статье рассматривается роль воспитательной работы в формировании экологического мировоззрения, нравственности и экологической культуры обучающихся посредством использования внеаудиторных форм организации деятельности студентов.

**Ключевые слова:** экологическое мировоззрение, системно – деятельностный подход, экологическая компетентность, студентов.

## FORMATION OF ECOLOGICAL CULTURE OF THE PERSONALITY

**Derevnina O. V.**, Belgorod, Russia

**Klestova N. I.**, Belgorod, Russia

**Kireeva, O. V.** Belgorod, Russia

**Annotation.** The article examines the role of educational work in shaping the ecological outlook, morality and ecological culture of students through the use of extracurricular forms of organization of students' activity.

**Keywords:** ecological worldview, system – activity approach, ecological competence of students.

В современном мире экологические проблемы можно отнести к глобальным. Особое значение имеют природоохранные знания, в создавшейся на сегодняшний день экологической ситуации в России. Ведь неблагоприятный экологический фон негативно сказывается на здоровье населения. Поэтому необходимо формирование экологической компетентности студентов.

Великий ученый XX века Вернадский Владимир Иванович писал, что естественные науки подняли силу человека, дали ему какую-то не-ведомую мощь. Эти слова приобретают сегодня поистине глобальное значение, так как они имеют самое непосредственное отношение к акту-альнойнейшей проблеме сохранения мира и человечества на планете. Еще много лет назад Владимир Иванович задавал вопрос человеку: «Дорос ли он до умения использовать ту силу, которую неизбежно должна дать ему наука?» Прошло много лет, а проблема, поднятая В. И. Вернадским, стоит в России особенно остро. Мы уже не можем отказаться от техниче-ских новшеств, поэтому на сегодняшний день задача состоит в том, чтобы уменьшить вредное влияние техногенных воздействий

на окружающую среду, довести до каждого человека понятие о конкретной опасности, которая угрожает ему в повседневной жизни и дать в руки те навыки, которые помогут в этой борьбе. И только с детства, сформированные навыки правильного взаимоотношения с природой помогут предотвратить нарастание вредных факторов и нейтрализовать их. Экологическое образование – это непосредственное усвоение экологических знаний различного характера и уровня. Выделяют два основных направления экологического образования: 1 – воспитание в духе общих идей охраны окружающей среды и здоровья людей; 2 – приобретение специальных, профессиональных знаний об общих закономерностях существования природных и антропогенных систем.

Проблема экологического воспитания в настоящее время имеет две плоскости: природную и психологическую. Решение этой проблемы возможно только в условиях системно – деятельностного подхода.

Одним из методов экологического воспитания является внеаудиторная форма организации деятельности студентов, которая часто дополняет учебное занятие, т.к. ее содержание может быть развернуто на основе изучения жизни человека в единстве с экологическими системами.

Воспитательная работа, направленная на формирование нравственной экологической позиции личности, включает в себя три направления: здоровьесберегающее, познавательное, природоохранное.

В план воспитательной работы ежегодно вносятся кураторские часы экологической направленности «Экология и здоровый образ жизни», которые проводятся в различных формах. Разнообразна и тематика таких кураторских часов: «Чернобыль: трагедия или предупреждение?»; «Заповедные места России»; «Отражение экологических проблем в современном искусстве»; «Влияние окружающей среды на здоровье человека»; «Экологический бумеранг»; «Планета – наш общий дом»; «Пусть чище будет мир»; «Современные экологические проблемы»; «Строим дом своего здоровья» и т.д.

Безусловно, в каждом учебном заведении проходят экологические акции, субботники, осуществляется благоустройство прилегающих территорий, проводятся конкурсы экологических фотографий, акции по изготовлению кормушек и скворечников.

Все эти мероприятия позволяют рассматривать проблемы экологического характера не изолированно, а в связи с нравственным, эстетическим, физическим формированием уровня развития личности студента.

Взаимодействие с природой действительно имеет большой психолого-педагогический потенциал. Но без готовности личности правильно воспринимать окружающую природу, невозможна реализация многих функций. Например, животные и растения лишь тогда могут выполнять функцию партнёров по общению, когда личность готова их как субъектов, в противном случае они остаются «окружающей средой», удовлетворяющей потребности этой личности. В последние годы появилась тенденция рассмотрения экологического воспитания как одного из важнейших аспектов социализации личности, то есть активного приспособления к среде обитания, принятие и ответственное выполнение законов существования человека в природе и обществе. Не обязательно быть экологом, чтобы любить природу, уважать её законы и разумно вести свою хозяйственную деятельность.

Поэтому экологическое воспитание должно быть направлено на то, чтобы открыть личности описанные возможности взаимодействия с миром природы. В этом случае экологическое воспитание становится фактором общего развития и формирования личности.

### **Литература:**

1. Удовиченко, И. А. Понятие эколого-правовой компетентности в общем образовании / И. А. Удовиченко // СПО.– 2012.– № 1. С. 31–51.
2. Шилова, В. С. Содержание социально-экологического образования студентов / В. С. Шилова // СПО.– 2012.– № 2.– С. 9–10.

### **Сведения об авторах:**

*Деревнина Оксана Владимировна*, преподаватель физики ОГА-ПОУ «Белгородского индустриального колледжа», Белгород, Россия, oks190874@yandex.ru.

*Киреева Ольга Владимировна*, преподаватель математики ОГА-ПОУ «Белгородского индустриального колледжа», Белгород, Россия.

*Клестова Наталья Ивановна*, преподаватель химии ОГАПОУ «Белгородского индустриального колледжа», Белгород, Россия.

РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНО-ЭТИЧЕСКОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ  
В ДИАЛОГАХ И СКАЗКАХ, И ИХ РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ  
ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Эршон В. Г., *Пермь, Россия*

**Аннотация.** Статья раскрывает опыт работы с младшими школьниками по развитию субъектно-этического отношения учащихся к природе в условиях дополнительного образования. Авторские диалоги эколого-психологической направленности – это потенциальные «встречи на природной тропинке», содействующие идентификации детей с объектами природы. Сюжеты экологических сказок помогают осознанию проблем взаимодействия с природой в современной жизни.

**Ключевые слова:** субъектно-этическое отношение к природе, идентификация, эмпатия, экологическая этика, «запретительные технологии», диалоговое общение.

DEVELOPING SUBJECTIVE ETHICAL ATTITUDE TO NATURE  
IN DIALOGUES AND FAIRY TALES, AND THEIR ROLE IN  
FORMING ENVIRONMENTAL CONSCIOUSNESS OF THE JUNIOR  
SCHOOLCHILDREN

Ershon V. G., *Perm, Russia*

**Abstract.** The article reveals the experience of working with younger schoolchildren in order to develop their subjective ethical attitude to nature in the format of additional education lessons. Authors' dialogues of the ecological and psychological orientation are the potential «meetings on the natural pathway», facilitating the children's identification with the nature's objects. The ecological fairy tales help to unveil the problems of interaction with the nature in modern life.

**Keywords:** subjective ethical attitude to nature, identification, empathy, ecological ethics, «prohibitive technologies», dialogue-based communication.

В мировом сообществе достигнуто понимание того, что глобальные и региональные экологические проблемы не могут быть решены только техническими и естественнонаучными средствами. Изменение антропоцентрической позиции человека на экоцентрическую – одно из составляющих стратегии устойчивого развития общества и природы. Однако восхождение к экологическому сознанию и культуре – трудный подъем. И начинается он с детства.

Психология экологического сознания – одно из направлений экологической психологии. Его научные идеологи и методологи – С. Д. Дерябо [1] и В. А. Ясвин [4]. Статьи этих ученых, книги, а также семинары В. А. Ясвина в Перми определили понимание роли субъектно-этического отношения человека к природе, укрепили мою приверженность к психолого-педагогическим аспектам экологического образования.

Формирование экологической культуры у детей акцентировано в программах базового образования дошкольников и младших школьников. Однако проблема есть, и она определяется, на наш взгляд, рядом позиций: сложностью подачи материала для детского восприятия; преобладанием прямого информирования, недостаточностью образности, эмоционально окрашенных впечатлений, а также слабо разработанной эколого-этической компонентой в преподавании.

Каждый возраст требует своего импульса для мотивированного усвоения экологических знаний, выработки отношения и способов экологически ориентированных действий. Опыт свидетельствует, что далеко не всегда сами по себе знания формируют ценности детей по отношению к природе.

Дети, как правило, знают и бойко перечисляют, как не надо поступать – это целый монолит запретов. Но это еще не значит, что они научены другому общению. Нужна альтернатива «запретительным технологиям». Ценностные ориентации мало декларировать, опыт экологически ориентированного поведения необходимо терпеливо нарабатывать. Он в полной мере не резюмируется из запретов и даже соответствующих знаний.

Психологами показано: если знания этического и эстетического свойства соединены с впечатлениями, взволновавшими детей, они принимаются как лично значимые. И, наоборот, заученная информация редко становится основой эстетических потребностей детей и их этических отношений с природой.

Разработанная и реализуемая мной программа дополнительного образования «Литературное природоведение» призвана, в определенной мере, преодолевать приведенные проблемы.

Одна из особенностей программы – использование в работе с детьми более двадцати авторских диалогов с разными объектами природы, предложенных в рифмованной форме. Это «Встречи на природной тропинке» [2] – с божьей коровкой, муравьями, шмелем и удивительным дождевым червем, разговор с синичкой, воробьем и кузнечи-

ком. Это диалоги с иван-чаем и крапивой, рябинкой и кленом, осенним ветром и первым снегом и многие другие. Заочные встречи – их разыгрывание в парах и в вариантах детского кукольного театра позволяют затем развернуть общение ребенка с природным объектом в живой природе, как со старым знакомым. Таким образом, формируется некий алгоритм дружественного разговора, а рифма, иллюстративный или кукольный персонаж помогают его запомнить.

Потенциальные диалоги «на равных» включают рассмотрение живого организма, выражение удивления и радости, заботы или поощрения. Они могут содержать вопросы, рассуждения, утверждения.

Приведём лишь один из них: «Здравствуй, червь дождевой! Ты живешь под землей и торопишься, видно, домой? Без ног ты ползешь и не устаешь? Какой ты сильный, какой ты умелый! Какое у тебя длинное тело! Я сначала боялся – ты мне скользким и страшным казался. А теперь ты мне нравишься очень, я и сам не пойму – почему?»

Альтернативой «запретительным технологиям» становится идентификация ребенка с природным объектом, сближения его с ним.

В моей работе с учащимися важное место занимают не только рифмованные диалоги, но и игровые монологи-тренинги. Вид быстро бегущей жужелицы зачастую вызывает импульсивное желание ребенка – затоптать. Причем, сам он не может объяснить, почему это сделал. В инсценировку встречи с жуком входит маленький монолог: «Не бойся – это я! Я сильный! Я добрый! Я умный! Я тебя не трону!».

Другой особенностью программы « Литературное природоведение» стала работа со сказкой. Это, как правило, сказки отечественных писателей-натуралистов, актуализирующие экологические связи в мире природы через увлекательный сюжет и художественные образы. Но есть темы, которые не удается найти в произведениях писателей и имеющемся арсенале народных сказок. Это современные проблемы жизни, быта, отношения к природе и ее обитателям. И тогда рождаются замыслы сказок как вариант решения проблемы.

К примеру, всем знакома проблема мусора на улицах и в парках. При этом непросто найти рассказы на эту тему, а хочется, чтобы простое правило пользования урной стало внутренней потребностью, культурой детей и их родителей. И рождается сказка «Говорящие урны».

Лесные пожары – бедствие, которое ежегодно обрушивается на наши леса. Борьба с ними трудна и опасна. Волнующие сюжеты гибели лесов от пожаров, показанные в теленовостях, мы обсуждаем с учащимися, и появляется замысел сказки «Умный царь».

Внимание ребенка, его удивление и радость, его эмпатия к миру природы далеко не всегда возникают сами собой. Поддержать чувства детей, развить их призваны педагоги и родители.

По инициативе Пермского регионального отделения Общероссийской общественной организации «Центр экологической политики и культуры» и поддержке управления по экологии и природопользованию города Перми десять авторских сказок были изданы в 2017 году в иллюстрированном сборнике «Навстречу миру природы» [3].

Сказки имеют выраженный социально-экологический характер. С их помощью мне удастся разбудить чувства детей, дать импульс их размышлениям. Образы и эмоционально окрашенные ситуации придают нравственный вектор знаниям, содействуют организации рефлексии.

Формирование экологического сознания у детей – сложная психолого-педагогическая и воспитательная проблема, требующая комплексного подхода. Использование сказок, диалогов, тренингов, арт-технологий в сочетании с целенаправленными наблюдениями в природе позволяет приблизиться к её решению.

### Литература

1. Дерябо С. Д. Экологическая психология: диагностика экологического сознания. – М: Московский психолого-социальный институт, 1999
2. Эршон В. Г. Встречи на природной тропинке / Методические материалы для педагогов дошкольных учреждений, начальной школы и родителей / – Пермь, 2004.
3. Эршон В. Г. Навстречу миру природы. Экологические сказки для детей и взрослых. – Пермь, 2017.
4. Ясвин В. А. Психология отношения к природе. – М.: Смысл, 2000.

### Сведения об авторах:

*Эршон Вера Григорьевна*, педагог дополнительного образования МАУ ДО «Детско-юношеского центра им. В. Соломина», Пермь, Россия, c-solomina@mail.ru.

ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ  
УЧАЩИХСЯ В РАМКАХ УЧЕБНОЙ И ВНЕУЧЕБНОЙ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЫ 109 Г. ПЕРМИ.

**Игошева Е. В.**, *Пермь, Россия*

**Аннотация.** В работе представлена система работы школы 109 Индустриального района г. Перми по формированию экологического мышления учащихся.

**Ключевые слова:** экологическое воспитание, проектирование, образование, туризм, окружающая среда.

ECO-PSYCHOLOGICAL EDUCATION AND EDUCATION OF  
STUDENTS WITHIN THE FRAMEWORK OF EDUCATIONAL AND  
EXTERNAL ACTIVITY OF THE SCHOOL 109 G. PERM.

**Igosheva E. V.**, *Perm, Russia*

**Abstract.** The paper presents the system of work of the school 109 of the Industrial District of Perm on the formation of the students' ecological thinking.

**Keywords:** environmental education, design, education, tourism, the environment.

Сегодня ни для кого не является секретом, что одним из важнейших факторов, определяющих уровень жизни, является качество окружающей среды. Об экологических проблемах говорят по телевидению, пишут в газетах. Для города Перми решение вопросов, связанных с экологическими проблемами особенно актуально, потому что здесь расположено множество промышленных предприятий и проживает большое количество населения.

Мы считаем, что самым эффективным средством улучшения экологической обстановки является экологическое воспитание и образование. Экологическая культура должна формироваться на протяжении всей жизни человека и, прежде всего, в системе образования: начиная с детского сада, и, конечно, продолжаться в школе.

В школе 109 г. Перми проводится большая системная работа по экологии и охране окружающей среды.

В 5 классе на уроках биологии и географии, проводимых в рамках поточно-группового метода, учителя естественных наук проводят дополнительные практические работы, часть из которых имеет экологическую направленность. Например, работы по созданию аквариума,

составлению маршрутов Черняевского леса, «Путешествие на Андроновские горы», есть работы, связанные с изучением качества пищевых продуктов: чая, молока, шоколада и т. д.

В 8 классе на уроках биологии («Человек») так же в рамках почто-точно-группового метода проводятся дополнительные практические работы, нацеленные на здоровый образ жизни. На некоторые практические работы приглашаются профессионалы: врачи, фитнес-инструкторы, технологи общественного питания и т. д.

Во внеучебной деятельности так же ведется работа. В течение 11 лет учащиеся 5–11 классов, учителя и родители школы 109 принимают участие в городском конкурсе экологических проектов «Пермь – мастерская будущего», который проводит ООО Пермнефтеоргсинтез. За эти годы осуществлено множество проектов различной экологической направленности:

**Исследовательские экологические проекты:** «Изучение влияния Родиолы розовой дикорастущей и садовой на утомление человека», «Зообентос реки Вишера», «Изучение биоценоза реки Вишера», «Исследование чая», «Выделение бетулина из березовой коры экстракцией», «Изучение качества меда», «Исследование СМС», «Влияние солей тяжелых металлов на рост и развитие растений» и другие. С этими работами учащиеся нашей школы выступали на различных конференциях. Часто были победителями и призерами.

**Социально – экологические проекты:** «Вместе дружная семья» – организация семейного отдыха – традиционный выезд на порог Ревун 12 июня, «Вместе мы сможем больше» – организация серии мероприятий (подвижные игры, сплав с детьми инвалидами).

**Деятельностные проекты:** установление 10 табличек с названиями камней-бойцов на реке Чусовая на территории Пермского края.

**Познавательные проекты:** разработка и проведение: квеста для учащихся начальной школы Индустриального района, игр «Экологическое казино» (для 6–7 классы), «Лабиринт» (для начальной школы), классных часов о здоровом образе жизни «Вредные привычки» (для 5 класса), «Здоровое питание» (для 3 класса).

**Проекты – конкурсы:** В 2016–2017 уч. году по инициативе восьмиклассницы группа учащихся провела краевой фотоконкурс «Краски мира в объективе». Была организована фотовыставка по материалам конкурса, напечатаны календари с фотографиями победителей фотоконкурса. В 2017–2018 учебном году мы провели городской конкурс видеороликов о здоровом образе жизни.

Темы проектов ученики предлагают сами. В подобных проектах находит отражение то, что волнует, интересует ребят. С исследовательскими экологическими проектами учащиеся выступают на научно – практических конференциях. Участники проектов получают опыт публичного выступления и оценку своей работе. В 2008 году мы выступили с инициативой размещения табличек с названиями скал-бойцов на реке Чусовая по территории Пермского края. Уже десять лет эти таблички существуют, мы регулярно получаем о них информацию от путешественников по реке Чусовая и гордимся, что это сделали мы.

Ежегодно учащиеся школы принимают участие в семинарах после просмотра экологического кино в киносалоне «Премьер». В этих фильмах часто поднимаются проблемы, которые разрешить не под силу взрослым, наши дети пытаются найти выход.

В течение ряда лет команда школы принимала участие в игре Эко КВН. Шутить хорошо – трудно. На темы экологии еще сложнее. У команды нашей школы получалось быть победителем и призером.

В мае 2018 года по инициативе учащихся около школы были посажены «Яблони Победы». Яблоньки прижились. Ребята трепетно оберегают деревца.

В течение многих лет учащиеся нашей школы при сотрудничестве со Станцией Детского и Юношеского туризма и экскурсий г. Перми осуществили огромное количество походов. Это пешие походы по Уралу, Кавказу, Саянам, Крыму, спелеопоходы по пещерам Пермского края, сплавы по рекам Пермского края и Свердловской области. Многократно ребята становились победителями конкурсов туристических маршрутов 1–3 категорий сложности. Некоторые из выпускников после окончания школы продолжают заниматься туризмом или просто ходят в туристические походы, на сплавы. В сентябре 2018 года по результатам этих конкурсов четверо учащихся нашей школы были награждены путевками в Артек. Таким образом, ребята изучают Родной край не только по книгам, но и в реальных природных условиях.

Вот так, создавая фильмы, выступая в конкурсах и участвуя в экологических акциях, вместе с пониманием единства человека и природы, возникновением чувства ответственности за мир, который нас окружает, у учащихся появляется осознание того, что можно уже сейчас внести свой посильный вклад в охрану окружающей среды.

У преподавателей свои результаты. Прежде всего, это возможность изучения предметов школьного курса не на сухом материале

учебника, а на реальных природных объектах. И конечно, нужно отметить, что в экспедициях и походах, а также при дальнейшей обработке материала появляются совершенно другие, более близкие отношения между учащимися и преподавателем.

### **Сведения об авторах:**

*Игошева Елена Валентиновна*, учитель химии МАОУ «СОШ № 109» Перми, Россия, igoschewa.elena@yandex.ru.

### **ДЕТСКИЙ ЭКОЛОГИЧЕСКИЙ ЛАГЕРЬ И СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**

*Камнев А. Н., Московский государственный  
психолого-педагогический университет*

**Аннотация.** Статья показывает значение детского лагеря в современном мире. В ней рассматриваются психологические, педагогические и исторические основы деятельного экологического образования и воспитания, экспериентального (практико-ориентированного) обучения и экологической культуры. Работа демонстрирует опыт деятельности детскихнаучно-приключенческих программ, реализуемых на базе лагеря и развитие проекта «Отдых и учёба с радостью». Этот опытможет быть полезен для преподавателей, сотрудников детских лагерей и других учреждений, связанных с развитием детей, исследователей и экспертов экологического образования, а также образования для устойчивого развития

**Ключевые слова:** детский лагерь, деятельное экологическое образование и воспитание, экспериентальное (практико-ориентированное) обучение, экологическая культура, проект «Отдых и учёба с радостью», образование для устойчивого развития

### **CHILDREN'S ENVIRONMENTAL CAMP AND MODERN EDUCATION**

*Kamnev A. N., Moscow State psychological and Pedagogical University*

**Abstract.** This article shows the value of the children's camp in the modern world. In this paper we consider psychological, pedagogical, and historical framework of the proactive and integrative environmental education and upbringing, experiential (practice-oriented) learning and ecological culture. The work demonstrates the experience of children's

scientific adventure camps-based programs and development of the project «Leisure and Learning with Joy. This experience is meant for educators, staff of children camps and other institutions of children recreation and development, researchers and experts of environmental education and Education for Sustainable Development.

**Keywords:** children's camp, proactive and integrative environmental education and upbringing, experiential (practice-oriented) learning, ecological culture, project «Leisure and Learning with Joy», Education for Sustainable Development

*Мир очень велик, но места для детей в нём не было уделено.*

*Всеми пятью частями света – владели взрослые...*

*Взрослые забыли, наверное, свои детские игры и книжки,  
которыми они зачитывались, когда были маленькими.*

*Лев Кассиль*

*Детский лагерь – это уникальная образовательная площадка, сочетающая в себе большое разнообразие учебных пространств, возможностей развития, практики, приключений. Лагерь – это школа социальных качеств. Именно в лагере и ребёнок, и педагог могут начать новую ступень саморазвития «с чистой страницы». Кто-то, будучи в школе «троечником» или неудачником, человеком неинтересным для одноклассников, в лагере может раскрыться с неизвестной ранее (даже для него самого) стороны, получить новый опыт и вернуться, ощущая себя уже другим человеком.*

Всемирный информационный взрыв, глобализация, нескрываемая циничная борьба за власть и ресурсы, демографический провал, ухудшение экологической обстановки порождают нездоровое настроение во всех слоях населения планеты. Средства массовой информации пропагандируют потребительский образ жизни, поддерживают, с одной стороны, стремление к обогащению, материальному благополучию и комфорту, независимо от того, какой ценой они достигнуты (в ущерб природе), а с другой – культивируют иждивенчество, инфантилизм, а соответственно **безответственность, как перед обществом, так и перед природой.**

Кроме этих проблем современная молодёжь столкнулась с ещё одной проблемой – отсутствием созидательных ориентиров. У молодёжи в течение последних двадцати пяти – тридцати лет нет

реального интересного и значимого дела, с элементами романтики, трудностей и даже риска. А это лишает их важного компонента развития личности. Ощущая необходимость в этом компоненте, молодые люди нередко принимают сами «искать приключения», вовлекаясь в деструктивную, криминальную деятельность или проводя всё время у компьютера.

Как можно решить эти проблемы? Один из возможных путей – разумная и правильная организация досуга детей и молодёжи в учебное время и, что не менее важно, более мудрое использование каникулярного времени. «Свободное время» – не должно означать «пустое времяпровождение», ведь развивающий досуг и дополнительное образование оказывают не меньшее воздействие на развитие личности, чем школа и семья. Однако в силу обстоятельств работающие родители не могут уделять полноценное внимание детям в каникулярное время. Это становится задачей общества и соответствующих учреждений: организовать каникулярный досуг детей, насытить его интересными, развивающими занятиями, обеспечить отдых, оздоровление и воспитание подрастающего поколения, равно как и обезопасить его от дурного влияния. Особое место среди структур, способных эффективно выполнять такую задачу, занимают **детские лагеря отдыха, оздоровления и развития**. Именно в лагере, в условиях новизны информации, проживания различных ситуаций и деятельного обучения можно восполнить пробелы воспитания и образования, особенно в сфере **экологического мышления**[1].

У лагеря большой потенциал обучения, воспитания и просвещения. Он может дать детям именно то, чего они недополучают в школе: навыки социализации, богатый эмоциональный и практический опыт, элементы гуманитарно-экологического просвещения.

Начнём с того, что в лагере ребёнок развивает умение находиться среди людей и быть самим собой. Если в школе важна информационная компетентность, и ценность имеет эрудиция, точность выполнения заданий, то в лагере на первый план выходит способность строить социальные отношения, коммуникабельность, практичность, мобильность, самоуважение и пр. Эти навыки отрабатываются во время игр, совместных дел, конфликтов и примирений, да и просто бытования. Кстати, при этом шлифуются важнейшие для коммуникации невербальные элементы поведения, которые нельзя выучить и искусственно разыграть – они должны идти «от сердца», из подсознания, из реального опыта переживаний. Таким образом, **лагерь – это важная школа социальных качеств**.

Кроме того, в лагере ребёнок приобретает новых союзников в лице взрослых. Происходит конструктивное сотрудничество (а не противостояние) разных иерархических уровней коллектива. Не секрет, что в школе учителя и ученики обычно пребывают «по разные стороны баррикад». В лагере столь же часто взрослый наставник, вожатый, преподаватель становится ребёнку товарищем. А ведь общение со взрослыми разнообразного статуса и рода занятий необходимо для нормальной социализации человека.

В лагере ребёнок не просто общается, но проживает некий период своей жизни рядом со многими взрослыми, представляющими в целом позитивный пример для подражания. Особенно важен этот контакт для детей с социально-психологическими проблемами, для тех, у кого неполные семьи, кто перенес психологическую травму, испытал стресс.

Образование в лагере деятельное, а самое главное – **экологичное по своей форме**. Дети переходят там от пассивного к активному восприятию, имеют больше возможностей для практики. Вместо суррогатных эмоций, возникающих при созерцании экрана, человек сопереживает и содействует зрелищу (хотя бы аплодисментами), ибо на лагерной сцене – знакомые и близкие ему люди. Он не прослушивает музыку (как дома), а танцует под неё, вовлекаясь в невербальное взаимодействие с окружающими. Сами игры здесь отличаются от городских: не «сидячие» (а то и «лежачие») и индивидуальные, а подвижные и коллективные.

И даже когда дети получают академическую информацию (на экскурсиях, викторинах, лекциях), то она обычно привязана к реальным впечатлениям. Например, на экскурсии в южном городе он может видеть следы античной культуры, знаки истории, которая вершилась на этом самом месте. А в его родном городе, где-нибудь на севере, это может быть лишь абстрактным параграфом учебника. В целом новизна обстановки, дух **экологического подхода во всем и приключения** в загородном лагере мобилизуют внимание ребёнка. В это время он может получить прочные навыки при минимуме повторений.

Наконец, ребёнок в лагере **оказывается ближе к природе**, или – как синонимы – к натуре, к естеству. **Общение с природой благотворно влияет на душу ребёнка**. Живая природа – источник творчества, положительных эмоций, мощный стимул внимания. Даже просто попадая из каменных коробок на воздух, на солнце, видя множество живых существ, дети преображаются.

Скорее всего, родиной лагерей (местом социализации в закрытой системе и приобретения детьми определенных навыков, в большей сте-

пени военных) можно считать античную Грецию. Аналогичный подход при организации потешных полков в России использовал Петр I.

Родиной же детских оздоровительных летних лагерей (**колоний**), послуживших прообразом сегодняшних детских оздоровительных лагерей и центров, в Европе является Швейцария. Именно в этой стране идея о необходимости организовывать летний детский отдых, была реализована в 1876 году пастором Вальтером Бионом.

*«Колония» от латинского – «colonia» – поселение. Одно из значений этого слова – сообщество земляков в чужой местности, точно объясняет смысл явления: переезд детей из города и проживание поселением в «чужой» местности.*

Его идея заключалась в следующем: детей школьного возраста, выбранных из среды материально не обеспеченного класса, перевезти из города в местность с чистым воздухом; дать им здоровое и обильное питание и организовать активный образ жизни (прогулки, физический труд), **наняв для этой работы профессиональных педагогов** и врачей.

В период ранней стадии формирования индустриального общества, урбанизации и интенсивного роста городского населения, идея Вальтера Биона оказалась поистине своевременной. В течение последующих 10 лет практически во всех странах Европы были организованы летние детские каникулярные колонии, например: в 1873 в Дании, 1876 – Германии, 1879 – Австрии, 1881 – Франции, Италии и Норвегии, 1883 – Голландии, 1884 – Венгрии, 1885 – Швеции, 1886 – Бельгии, 1887 – Испании.

В 80-е годы XIX века Россия вошла в период глубоких социальных реформ. Реформы происходили во всех направлениях жизни, в том числе и в образовании. Важно подчеркнуть, что в этот период частные лица и общественные организации берут на себя ответственность за реализацию программы, способствующей сохранению генофонда, укреплению здоровья нации, а также решения проблем социальной поддержки неимущих классов **через организацию летнего детского оздоровительно отдыха.**

Идея создания летних детских колоний по «плану Биона», так же как и в Европе, быстро нашла поддержку в передовых кругах российского общества. Отдельные частные инициативы в короткие сроки стали преобразовываться в общественное движение, организующее свою деятельность через многочисленные комитеты, кружки, общества.

Так, например, только в Петербурге в 1889 году было создано 9 частных комитетов и обществ, занимавшихся организацией летнего

детского отдыха. На базе этих общественных комитетов, кружков и обществ впоследствии стал проводиться подбор и обучение учителей для работы в летних вакационных (каникулярных) колониях. В 1904 г. уже Московская городская дума рассматривала вопрос о создании собственных детских летних колоний.

Вопросы организации детского отдыха волновали не только общественность крупных промышленных центров России Петербурга и Москвы, «глубинка» тоже не осталась в стороне. Интересно подчеркнуть, что даже при отсутствии единой структуры, объединяющей учреждения, кружки и общества, занимающиеся вопросами организации детского отдыха, география возникновения летних детских колоний была достаточно широкой.

Финансирование детского отдыха также прошло свой определенный путь. Первоначально это были личные сбережения организаторов колоний, пожертвования сочувствующих граждан, членские взносы участников общественных организаций. Впоследствии добавятся и целевые государственные инвестиции.

К проблемам организации детского летнего отдыха было приковано внимание представителей различных социальных групп. Многие жертвователи остались неизвестными, однако сегодня необходимо называть имена тех, кого мы считаем цветом русской нации, людей принимавших активное участие в организации летних детских колоний и способствовавших их быстрому распространению по всей территории России.

Вот лишь некоторые из них: Третьяковы Павел Михайлович (1832–1898) и Сергей Михайлович (1834–1892); Морозов Савва Тимофеевич (1862–1905); театральный деятель Бахрушин Александр Александрович (1865–1929); Мамонтова Александра Саввична – дочь промышленника и мецената Саввы Ивановича Мамонтова; графиня Уварова Прасковья Сергеевна (урожденная княжна Щербатова), возглавившая после смерти её мужа (в 1884 г.) Московское археологическое общество; княгиня Голицына С. К., общественный и политический деятель; министр образования Временного правительства – графиня Панина Софья Владимировна (1871–1957). Спустя некоторое время идея организованного детского отдыха получила и государственную поддержку.

В России с самого начала создания каникулярных (вакационных) колоний вопрос их кадрового обеспечения решался **только путем подбора профессиональных кадров: врачей, учителей, священников, поваров.**

Интересно отметить, что несмотря на большое разнообразие педагогического коллектива, его состав в разных странах существенно отличался. Так, например, в Венгрии и Бельгии основным решением педагогических задач занимались врачи, в Германии – учителя, в Швейцарии – священники и Рабочий союз, во Франции и Италии – общественные деятели и священники. В России – священники и учителя.

Такое отличие было связано с тем, что в разных странах по-разному относились к духовному воспитанию детей. Вальтер Бюнже настоятельно подчеркивал, что для детей на отдыхе важны не только физические нагрузки, но и обязательны **воспитательные – духовные**.

В настоящее время детские и молодежные лагеря отдыха и оздоровления превратились в эффективный инструмент воспитания, развития детской одаренности, профилактики безнадзорности, правонарушений, наркомании и социальной деградации несовершеннолетних. Система лагерей отдыха оказывает позитивное воздействие не только на воспитанников, но и на тысячи молодых работников (вожатых, инструкторов и др.), прививая дисциплину, **экологические** и морально-этические принципы. В этих условиях множество лагерей приобретает специализацию, развивают профильные программы.

Профильные лагеря и программы могут делать упор на развитие физической, интеллектуальной, творческой, социально-психологической сферы, на лечение и реабилитацию, или на трудовую деятельность. Однако гармоничная программа должна сочетать все эти направления. Широкий спектр программ детского отдыха, оздоровления и обучения, которые реализуются в детских центрах и лагерях, можно представить в виде следующего списка: *программы с преобладанием физического воспитания, программы с преобладанием интеллектуальных занятий, программы творческого развития, программы с преобладанием социально-психологического развития, конкурсные программы, программы профессиональной подготовки и труда, оздоровительные программы, скаутские, пионерские, православные, мусульманские, этнические и экологические*.

Таким образом, специализированные лагеря предоставляют большой спектр возможностей для обучения, развития, воспитания, а главное – для того, чтобы восполнить ограниченность школы, в стенах которой дети воспринимают всё разнообразие человеческих занятий сквозь рамки нескольких дисциплин и занимаются однотипной учебной деятельностью. В профильном лагере появляются дополнительные

возможности давать детям не только знания и умения, но и мотивации, ориентиры саморазвития, стимулировать интерес к данной области знаний, повышать самооценку. Особый эффект оказывают новизна обстановки, погружение в информационную среду, сглаживание барьера между преподавателем и учеником, возможность применить на практике полученные знания. А для выполнения задач **экологического воспитания загородный лагерь является одним из наиболее эффективных мест.**

В соответствии с пониманием этих проблем мы в течение многих лет работали над реализацией и усовершенствованием образовательного экологического проекта «Отдых и учёба с радостью», написанного нами в 1995 г. Этот проект последовательно и постепенно включил в себя несколько научно-приключенческих экологических программ, например, «Всему учит море», «Лес полон знаний – сделай их своими», «Океания»; экологическую этнокультурную программу «Вождь краснокожих»; экологическую программу психологической поддержки «Храброе сердце»; экологические программы профессиональной подготовки «Самodelкино», «Ямайка», «Lingvocamp», «Открытие», «Планета океан», а также программу профессиональной подготовки молодёжи «Новый опыт». В рамках этого проекта нами были также подготовлены и реализованы молодёжные научно-исследовательские и познавательные экспедиции на Чёрное, Белое, Японское, Охотское, Адриатическое, Эгейское, Красное, Средиземное и другие моря, а также в Мексиканский залив. Более того, ряд программ данного проекта были совмещены со студенческими практиками, в которых студенты не только совершенствовали свои профессиональные навыки, но и приобретали педагогический опыт.

Вместе с тем, экологические программы проекта имеют и особую цель, прежде всего – это **воспитание у подрастающего поколения ответственности за свои поступки перед обществом и природой.** Задачами проекта является: непрерывное экологическое образование; воспитание экологической нравственности, развитие экологической культуры; ранняя профориентация детей; популяризация современной науки; неназидательная профилактика вредных привычек; последовательное неназидательное духовно-нравственное и патриотическое воспитание.

С помощью программ, реализованных в профильных лагерях, мы старались и стараемся предоставить нашим детям и молодёжи

участие в реальном и ответственном деле, то есть именно в том, чего им не хватает. Важнейшей целью наших программ является развитие экологической культуры в самом широком смысле.

Лето 2018 года стало 23 сезоном проведения наших экологических программ. За этот период к ней прикоснулись тысячи школьников и студентов. Программы и их отдельные элементы реализовались на базах крупнейших детских российских центров, таких как МДЦ «Артек», ВДЦ «Орленок», ВДЦ «Океан», ДООЦ «Смена», ДОЦ «Кавказ», ДОЦ «Энергетик» и др. Самые младшие участники – дети, едва достигшие семилетнего возраста. Среди старших ограничения по возрасту не существует.

Все программы преследуют единую цель – сформировать у подрастающего поколения определенную систему ценностей и нравственных ориентиров. Наглядно продемонстрировать, насколько уязвим окружающий их мир, недолговечно процветание так называемого «общества потребления», абсурден и нелеп образ жизни «в стиле пепси», повседневно навязываемый с телевизионных экранов. Наряду с этим они воспитывают в детях физиологическое неприятие жестокости, грубости и насилия, которые, к огромному сожалению, стали практически неотъемлемой частью менталитета современной молодежи. Напротив, чувство ответственности за себя самого и своего товарища, за любое живое существо окружающего мира, уважение к старшим членам коллектива, равно как и к своим сверстникам, чувство гордости за свою страну прививаются даже самым маленьким участникам программ.

Каждая из программ оказывает свое воздействие на сознание подростка. Однако наиболее разительные, но, тем не менее, уже ставшие привычными для организаторов перемены происходят с подростками, прикоснувшимися в каникулярное время к программам «ОкеаниЯ», «Вождь краснокожих», «Храброе сердце». Об изменении сознания и, как следствие, поведения своего ребенка говорят сами родители. И, практически все отмечают, что за такой небольшой срок вдаль от дома их ребенок «как-то неожиданно повзрослел», стал принимать не по-детски серьезные решения и даже выражать свои мысли иначе, чем прежде. Другими словами, одним из итогов участия в программе является то, что дети расстаются с психологией инфантилизма и делают первые самостоятельные(!) шаги навстречу жизни.

Факт «повзросления» ребенка по возвращении из летних лагерей не является чем-то уникальным. Взрослость для этих ребят связана,

прежде всего, с новыми возможностями, которые открываются перед ними на следующем жизненном этапе. А эти новые возможности напрямую связаны с теми навыками, которые они приобретают во время работы в программе. Ведь одна из задач программы – дать возможность ребенку попробовать себя в как можно большем количестве дисциплин. Тем самым максимально расширить его кругозор. Ведь известно, что отсутствие широты во взгляде на мир (те самые шоры на глазах) – основная причина большинства бед в мире.

Очень важно, что работа с детьми не ограничивается только днями школьных каникул. Любой из участников программы имеет возможность продолжить занятия заинтересовавшей его дисциплиной (как научной, так и прикладной) в течение всего учебного года. Одной из площадок для таких занятий служит неформальный молодежный клуб «Фарватер», который работает в Москве уже много лет. Молодежь здесь совершенствует свои навыки работы с над водой и под водой и готовятся к работе в летнем лагере в качестве инструкторов. Порой наши бывшие школьники, пройдя весь долгий, но необходимый курс обучения, сами пополняют ряды инструкторов и принимают участие в жизни программы уже в другом статусе.

Еще одной задачей программы является **ранняя профориентация ребят**. Так как все педагоги и инструкторы, отобранные на конкурсной основе, являются преподавателями, аспирантами и студентами лучших российских ВУЗов и НИИ, у подрастающего поколения есть реальная возможность общения с представителями науки и культуры. Работающие с детьми капитаны дальнего плавания, командиры подводных лодок, космонавты, геологи, морские биологи, астрономы и многие другие интереснейшие люди – достойные примеры для подражания. По сути, уже в лагере происходит **подготовка кадров для целого ряда ВУЗов**, переживающих тяжелейший период нехватки специалистов. Важно отметить, что некоторые участники программ «Планета океан» и «Открытие» делают настоящие научно-исследовательские работы, основываясь на материалах, собранных во время выездных летних практик.

Одной из основных задач программы является решение проблемы «адреналина» – поиска тех самых новых ощущений, в погоне за которыми подросток делает неверный шаг, зачастую в криминальную сторону. Понимая эту потребность в новых ощущениях, программа предлагает ребенку «порцию необходимого ему адреналина»...–

но здорового. Погрузиться на затонувшее судно, забраться по отвесной скале, переправится через горное озеро по самостоятельно натянутой переправе, научиться справляться с ветром в парусе виндсерфа или катамарана... Все это с избытком покрывает потребности городского ребенка в острых ощущениях и «адреналине». Более того, ребенок просто вынужден отказаться от курения, так как это «табу» для аквалангиста, альпиниста или спелеолога, для которых и курение, и спиртные напитки представляют прямую угрозу их жизни и жизни работающих с ними в «одной связке» людей.

Следующая задача – **дать ребенку на своем собственном опыте убедиться в правильности слов педагогов.** Научить подростка самостоятельно анализировать событие, оценивать возможные последствия и принимать правильные решения. Для наглядности приведем пример. Наверное, каждый родитель когда-то сталкивался с проблемой мытья рук ребенком. Как заставить ребенка помыть руки, когда тот придет домой? На занятиях по микробиологии дети самостоятельно занимаются выращиванием колоний микроорганизмов, пробы которых берутся непосредственно с рук и из-под ногтей каждого из них. Результаты своих трудов юные исследователи могут наблюдать под микроскопами. Итог: дети не расстаются с куском мыла и моют руки перед каждым приемом пищи без дополнительных напоминаний. Самостоятельно!

Еще одна достаточно наболевшая **проблема – питание на улице.** Сникерсы, чипсы, кока-кола и проч. – вот основной набор продуктов, который входит в рацион современного городского школьника, как, впрочем, и многих взрослых людей. Достаточно провести два-три занятия с наглядным иллюстративным материалом, чтобы ребенок самостоятельно и осознанно отказался от употребления в пищу данных продуктов. Лекции по генетике, химии, медицине и многим другим, казалось бы, скучным дисциплинам пользуются у ребят очень большой популярностью.

Здесь в доступной для ребят форме ведется работа по разьясняются наиболее стандартных, но от этого не менее актуальных для молодежи вопросов – о вреде курения, спиртного, наркотиков, «тяжелой» музыки, неправильного питания и т.д. Опытные преподаватели дают ребенку исчерпывающую информацию о каждой проблеме. Освещая явление с непривлекательной стороны, они позволяют взглянуть на него с альтернативной точки зрения, тем самым, создавая в сознании ребенка противовес «общественному» мнению. Все это позволяет

ребятам почувствовать себя «другими», отличающимися от большинства, «эксклюзивными» и по-настоящему свободными, ощутить себя взрослым по сравнению с «непросвещенными массами» сверстников и делать уже осознанный выбор образа жизни. Итак, на первое место здесь становится личный опыт. Знание, приобретенное через практику. А работа в сложных условиях превращает «скучную науку» в интересное приключение.

Любовь к океану, лесу и природе в целом, работа в команде и «чувство локтя» – основные требования, которые предъявляла программа к участникам, – становятся стилем жизни подавляющего большинства ребят. Стилем жизни здорового, сознательного, **экологически грамотного** и ответственного человека, а значит сознательного гражданина – основной ячейки здорового и крепкого общества.

### Литература

1. Отдых и учёба с радостью. Деятельное экологическое образование и научно-приключенческие программы в детских лагерях: Коллективная монография / Под ред. А. Н. Камнева и В. И. Панова. – М.: Перо, 2016. – 434 с.

### Сведения об авторах:

*Камнев Александр Николаевич*, доктор биологических наук, профессор Московского государственного психолого-педагогического университета, ведущий научный сотрудник Института океанологии имени П. П. Ширшова, Москва, Россия.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Жданова С. Ю., Стерлигова Е. А., *Пермь, Россия*

В сборнике научных статей представлен обширный спектр научных исследований, посвященных экopsихологической тематике. Актуальность данных исследований обусловлена общими тенденциями, происходящими в современном развитии биологической, педагогической, психологической и других наук о человеке и природе, необходимостью комплексного, системного анализа природных и социальных факторов, оказывающих влияние на развитие и жизнедеятельность человека, поиском путей гармонизации взаимоотношений между человеком и природой.

В сборнике представлены статьи, посвященные анализу проблем, возникающих во взаимодействии в системе «человек – окружающая среда», рассматриваются результаты эмпирических исследований, исследуются вопросы психологической готовности к принятию эколого-ориентированных решений в контексте экологической культуры личности (О. В. Деревнина, Н. И. Клестова; Н. В. Горлова; Э. В. Лидская; М. О. Мдивани; Т. А. Попова; А. А. Попова, И. Н. Шубин; Н. М. Сареева, А. А. Суханов).

Тематика сборника посвящена вопросам истории экологической психологии, как самостоятельной научной отрасли, анализу методического ресурса эколого-психологических исследований, психологических и педагогических аспектов обеспечения стратегии устойчивого развития (Д. С. Ермаков; Т. В. Зюкина; В. Н. Носуленко; В. И. Панов; Э. В. Лидская, Ю. Г. Панюкова; Ю. Г. Панюкова; А. Ю. Попов; Е. А. Стерлигова; В. Л. Чечулин).

Специальное внимание в представленных статьях уделяется поиску личностных ресурсов сопротивляемости человека негативным воздействиям социальной среды (И. А. Баева, Н. Н. Баев, И. В. Кондакова; С. А. Гончаров, Ю. Л. Проект; А. С. Новобранцев, Е. Ю. Федоренко).

Актуальность рассмотрения данной проблематики определяется тем, что современные условия жизни и деятельности человека часто связаны с негативным воздействием на человека экологических, социальных, профессиональных и других факторов. Так, приходится констатировать, что усложнение информационной среды, нехватка времени, интенсивное общение с людьми, рост ответственности за принятые решения приводят к повышению физических и эмоциональных нагрузок на человека, ухудшению его функционального состояния, измене-

нию личностного статуса, нарушению профессиональной эффективности, развитию психосоматических заболеваний, невротических расстройств. В связи с этим в числе важнейших задач современности является поиск средств преодоления и компенсации трудностей, связанных с повышенными требованиями к адаптационным возможностям человека; средств совладания с жизненными и профессиональными стрессами; последствиями кризисных и экстремальных ситуаций.

К числу значимых проблем, обсуждаемых в сборнике статей, следует также отнести вопросы устойчивого психического развития, в качестве которых рассматриваются: чувство связи человека с природой, отношение личности к глобальным рискам, социально-психологические механизмы конструирования социальных представлений о глобальном изменении климата (П. А. Кисляков, Е. А. Шмелева; Т. А. Линник, Т. А. Нестик).

Ряд статей сборника посвящен проблемам восприятия и адаптации личности в городской, социальной средах, изучению влияния неблагоприятной экологической среды на человека и окружающую природу, обсуждению психологических вопросов природоохранной деятельности общественных организаций (В. С. Беляевских, Л. З. Зарипова; И. Г. Борисова, М. Л. Югова; Т. Е. Егорова; Е. Н. Овчинникова, Н. И. Никитская).

Отдельную группу составляют статьи, посвященные анализу субъект-средовых взаимодействий индивида в антропогенной среде: социальной, образовательной, профессиональной. Так, активный исследовательский интерес проявлен к вопросам экпсихологии профессиональной среды (Е. С. Александрова; Т. Н. Горобец; В. В. Вильчес-Ногерол; Д. С. Ермаков; С. Ю. Жданова, А. В. Печеркина; А. В. Капцов; Н. Ю. Камракова; К. А. Кондакова, С. Ю. Жданова; М. С. Ткачева; В. А. Толочек; В. А. Ясвин). Авторы представленных работ акцентируют внимание на изучении проблем экологии детства (С. А. Котова); рассматривают вопросы одаренности в сфере экологии; проблемы формирования педагогической одаренности как условия устойчивого развития ребенка (Д. С. Ермаков, Е. В. Колесова; В. А. Мазиллов, Ю. Н. Слепко); изучают взаимосвязь рефлексивности и стадий становления субъектности студентов и преподавателей вуза и др. (Р. И. Суннатова; Н. Н. Ткаченко; Л. Р. Шарифиева; С. О. Щелина, др.).

Анализ статей, представленных в сборнике, свидетельствует о том, что активно ведутся исследования в сфере разработки принципов и методов эколого-психологического проектирования образовательных

сред, эконсихологического подхода и здоровьесберегающих технологий в образовательном пространстве вуза, школы, детского сада (Н. Ф. Винокурова, Н. Н. Демидова; Е. В. Игошева; А. В. Гагарин, Н. В. Соловьева; А. Н. Камнев; Е. С. Оскирко, М. В. Садовски; И. В. Плаксина; А. С. Савченко; Л. Б. Черезова; Н. Е. Щербакова; В. Г. Эршон). В контексте данных проблем исследователи большое внимание уделяют вопросам учета территориальной специфики, родительского благополучия, изучения роли учебной активности в развитии личности. Авторы работ рассматривают данные характеристики в качестве предикторов поведения личности, значимых факторов успеваемости младших школьников, академической адаптации студентов, обучающихся в образовательной среде разных типов (А. А. Волочков; М. С. Ткачева).

Специальное внимание в сборнике уделяется проблемам информационно-психологической безопасности детей и подростков (С. Ю. Жданова, В. Ф. Доронина; Е. В. Дудорова; Е. А. Шалагина; М. В. Зубакин, В. С. Краева; И. В. Щелин). В содержание сборника включены статьи, в которых представлен опыт использования эконсихологического образования в интересах устойчивого развития личности и групп лиц разного возраста (Т. А. Попова); практика воспитания учащихся в рамках учебной и внеучебной деятельности, развития субъектно-этического отношения к природе, формирования экологической культуры личности.

Материалы сборника научных статей сформированы по итогам 8 Всероссийской научно-практической конференции по экологической психологии. Традиционно конференции по экологической психологии проводятся секций «Экологическая психология» Российского психологического общества начиная с 1995 г., примерно раз в три года на базе Лаборатории эконсихологии развития на базе Психологического института Российской академии образования (Москва). Отличительной чертой 8-й Российской конференции по экологической психологии является то, что она была организована на базе Пермского государственного национального исследовательского университета. Выбор места проведения конференции был обусловлено тем, что город Пермь является крупным промышленным центром на востоке европейской части России, третьим по площади городом после Москвы и Санкт-Петербурга. Актуальность проведения конференции именно в Перми обусловлена также тем, что экологическая обстановка в Пермском крае характеризуется определенной напряженностью, в частности, по таким параметрам, как: загрязнение атмосферного воздуха, водных объектов, образование и накопление отходов производства и потребления (Оборин М. С., Гав-

рилова И. Н., 2013). Причиной ухудшения экологической ситуации является деятельность промышленных предприятий, превышающих нормативы предельно допустимых выбросов и сбросов грязных веществ. Вместе с тем, в Пермском крае имеется огромный опыт по улучшению экологической ситуации в городе и крае. Так, благодаря различным экологическим проектам с участием предприятий города и волонтеров были очищены более 20 км берегов малых рек города, осуществлено благоустройство парков и рекреационных зон, ежегодно происходит высадка деревьев и цветов. Сегодня жители города и приезжие отмечают, что город Пермь стал «зеленым» городом. Это стало возможным, в том числе, благодаря активному участию психологов Пермского государственного национального исследовательского университета в Проектах, посвященных изучению образа города Перми в сознании его коренных жителей и приезжих. Ряд исследований был выполнен в рамках Грантов РГНИФ (грант РГНФ, № 10–06–82–618- а/У «Образ городов-побратимов в сознании русских и иностранцев (К 20-летию побратимства с Оксфордом и 15-летию – с Луисвиллем)» 2010–2011 г.г., руководитель С. Ю. Жданова; грант РГНФ, № 08-06-82607 «Образ города Перми у представителей зарубежных стран» 2008–2009 г.г., руководитель С. Ю. Жданова).

Интерес к Пермскому краю обусловлен также и тем, что на территории Пермского края расположен уникальный геологический памятник – одна из крупнейших карстовых пещер в Европейской части России, седьмая в мире гипсовая пещера по протяженности (около 5700 м) – Кунгурская ледяная пещера. Здесь же в долине реки Сылвы на участке между селом Усть-Кишерть и городом Кунгуром, в одном из красивейших мест Пермского края располагается заповедник «Предуралье», который относится к числу особо охраняемых природных территорий и является учебно-научной базой Пермского государственного национального исследовательского университета.

В связи с этим проведение 8 Всероссийской научно-практической конференции по экологической психологии в Перми имеет особую социальную значимость, поскольку направлено на научное обеспечение экологов, психологов, педагогов по сохранению окружающей среды в Пермском крае.

Представленные в сборнике научные статьи, сформированные по итогам 8 Всероссийской научно-практической конференции по экологической психологии, имеют важное теоретическое и практическое значение для развития разных областей психологического, экологи-

ческого и иных видов знания. Вносят существенный вклад в решение проблем экологического, социального, психологического, образовательного, культурно-исторического и методологического характера; способствуют формированию целостного представления о психологических аспектах взаимодействия человека с окружающим миром природы и миром людей, направлены на развитие психологической и экологической культуры и компетентностей.

С. Ю. Жданова,  
Е. А. Стелигова.

## СОДЕРЖАНИЕ

*Панов В.И., Москва, Россия.*

Стратегия устойчивого развития и экологическая психология (Вместо предисловия).....	3
---	---

ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ.....	14
---	----

*Стерлигова Е.А. Пермь, Россия.*

Краткая история экологической психологии.....	14
---	----

*Ермаков Д.С. Новомосковск, Россия.*

Очерк психологии устойчивого развития.....	22
--	----

*Носуленко В.Н., Москва, Россия.*

Изменения окружающей среды и проблема сохранения когнитивного опыта (на примере акустической среды).....	27
--	----

*Зюкина Т.В., Санкт-Петербург, Россия.*

Психологические и педагогические аспекты обеспечения стратегии устойчивого развития.....	34
--	----

*Линник Т.А., Нестик Т.А., Москва, Россия.*

Социально-психологические механизмы конструирования социальных представлений о глобальном изменении климата.....	39
--	----

*Кисляков П.А., Москва, Россия. Шмелева Е.А., Шуя, Россия.*

Профессиональная направленность будущих специалистов по охране окружающей среды в условиях реализации стратегии устойчивого развития.....	47
---	----

*Панюкова Ю.Г., Москва, Россия.*

Методический ресурс эколого-психологических исследований.....	54
---	----

*Нестик Т.А., Хащенко Н.Н., Москва, Россия.*

Чувство связи с природой и отношение личности к глобальным рискам: результаты эмпирического исследования.....	62
---	----

*Баева И.А., Баев Н.Н., Кондакова И.В., Санкт-Петербург, Россия.*

Личностные ресурсы сопротивляемости человека негативным воздействиям социальной среды как условие устойчивого психического развития.....	70
--	----

*Горлова Н.В., Красноярск, Россия.*

Психологическая готовность к принятию эколого-ориентированных решений в контексте экологической культуры.....	76
---	----

*Попова Т.А., Пермь, Россия.*

Адаптация к социальной среде и развитие личности в позднем онтогенезе.....	82
--	----

<i>Сараева Н.М., Суханов А.А., Чита, Россия.</i> Минимизирующая адаптация – механизм, определяющий состояние психики человека в условиях постоянного экологического неблагополучия.....	90
<i>Попова А.А., Шубин И.Н., Тамбов, Россия.</i> Влияния неблагоприятной экологической среды на интеллектуальные способности человека.....	97
<i>Новобранцев А.С., Федоренко Е.Ю., Красноярск, Россия.</i> Эколого-психологический аспект поведения личности в условиях мегаполиса.....	102
<i>Гончаров С.А., Проект Ю.Л., Санкт-Петербург, Россия.</i> Психологические ресурсы городских пространств в сознании жителей мегаполиса (на примере территориальных экономических зон Санкт-Петербурга).....	109
<i>Лидская Э.В., Панюкова Ю.Г., Москва, Россия.</i> Отечественные исследования экологического поведения молодежи в городской среде: анализ методических инструментов.....	117
<i>Борисова И.Г., Югова М.Л., п. Комсомольский, Пермский край, Россия.</i> Реализация экологического проекта «ЗЕЛЕНЫЙ ПОСЕЛОК».....	123
<i>Егорова Т.Е., Серебровская Н.Е., Нижний Новгород, Россия.</i> Аутопсихологическая компетентность как условие развития экологического сознания человека.....	126
<i>Беляевских В.С., Зарипова Л.З., Пермь, Россия.</i> Экология супружеских отношений в перинатальный период.....	134
<i>Дудорова Е.В., Шалагина Е.А., Пермь, Россия.</i> Взаимосвязи показателей качества жизни и цветовых предпочтений людей.....	139
<i>Котова С.А., Санкт-Петербург, Россия.</i> Проблема экологии детства.....	146
<i>Ермаков Д.С., Колесова Е.В. Москва, Россия.</i> К вопросу об одарённости в сфере экологии (экологической одарённости).....	154
<i>Овчинникова Е.Н., Никитская Н.И., Пермь, Россия.</i> Психологические аспекты природоохранной деятельности общественной организации. Из опыта пермского регионального отделения центра экологической политики и культуры.....	161
<i>Чечулин В.Л., Серлигова Е.А., Пермь, Россия.</i> К материальным основаниям экологической психологии.....	168

ЭКОПСИХОЛОГИЯ СУБЪЕКТ-СРЕДОВЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ.....	173
<i>Мдивани М.О., Москва, Россия.</i>	
Индивид в антропогенной среде: особенности взаимодействия.....	173
<i>Черезова Л.Б., Волгоград, Россия.</i>	
Субъектификация природных объектов как средство экологического образования детей дошкольного возраста.....	180
<i>Лидская Э.В. Москва, Россия.</i>	
Субъект-средовые взаимодействия в системе «индивид – социальная среда».....	187
<i>Александрова Е.С., Москва, Россия.</i>	
Субъект-средовые взаимодействия индивида и группы в профессиональной среде.....	196
<i>Плаксина И.В., Владимир, Россия.</i>	
Становление субъекта учебной деятельности в современной образовательной практике.....	204
<i>Ткачева М.С., Саратов, Россия.</i>	
Особенности субъектной позиции студентов-практикантов в образовательном процессе.....	212
ЭКОПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СРЕДЫ.....	220
<i>Толочек В.А., Москва, Россия.</i>	
«Психологические ниши» в трудовых коллективах и ресурсы повышения производительности труда.....	220
<i>Мазилев В.А., Слепко Ю.Н., Ярославль, Россия.</i>	
Проблема формирования педагогической одаренности как условие устойчивого развития ребенка.....	227
<i>Горобец Т.Н., Москва, Россия.</i>	
Личностные особенности трудолюбивых.....	233
<i>Вильчес-Ногерол В.В., Москва, Россия.</i>	
Сравнительный анализ стилей делового общения в контексте разной профессиональной среды.....	244
<i>Жданова С.Ю., Доронина В.Ф., Пермь, Россия.</i>	
Совладающее поведение в социальных сетях у студентов, обучающихся в высших и средних учебных заведениях.....	250
<i>Винникова Е.В., Нижний Новгород, Россия.</i>	
Ценностные ориентации в профессиональной среде педагогов.....	255
<i>Кацов А.В., Колесникова Е.И., Самара, Россия.</i>	
Взаимосвязь рефлексивности и стадий становления субъектности студентов и преподавателей вуза.....	260

<i>Камракова Н.Ю., Вологда, Россия.</i> Структура качеств творческой личности педагога-музыканта, способного к оценке креативности ученика.....	267
ЭКОПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ И ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЫ.....	275
<i>Ясвин В.А., Москва, Россия.</i> Принципы и методы эколого-психологического проектирования образовательных сред.....	275
<i>Волочков А.А., Пермь, Россия.</i> Территориальная специфика, родительское благополучие и учебная активность как факторы успеваемости младшего школьника.....	281
<i>Гагарин А. В., Соловьева Н. В., Москва, Россия.</i> Средовая дидактика: особенности культурно-образовательной среды.....	291
<i>Щербакова Н.Е., Пермь, Россия.</i> Экопсихологический подход и здоровьесберегающие технологии в образовательном пространстве детского сада.....	295
<i>Оскирко Е.С., Садовски М.В., Белгород, Россия.</i> Проблема формирования экологического мышления у детей с ЗПР.....	304
<i>Савченко А.С., Белгород, Россия.</i> Экологическое воспитание лиц с ОВЗ в условиях инклюзивного образования.....	309
<i>Ткаченко Н. Н., Воронеж, Россия.</i> Академическая адаптация студентов, обучающихся в образовательной среде разных типов.....	313
<i>Шарафиева Л.Р., Тверь, Россия.</i> Терапевтический ландшафт: практика исследования и моделирования образовательной среды.....	319
<i>Щелина С.О., Арзамас, Россия.</i> Стратегии совладающего поведения студентов-психологов в контексте профессионального развития личности.....	327
<i>Жданова С.Ю., Печеркина А.В., Пермь, Россия.</i> Обеспечение психологической безопасности преподавателя вуза.....	334
<i>Суннатова Р.И., Москва, Россия.</i> Особенности осознания себя в учебной деятельности как условие формирования практических навыков будущей профессии.....	341
<i>Зубакин М. В., Краева В. С., Пермь, Россия</i> Потребность в познании личности и ее медиасреда.....	351

<i>Щелин И.В., Томск, Россия.</i> Вызовы времени и проблема информационно-психологической безопасности детей и подростков.....	358
ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ИНТЕРЕСАХ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ.....	364
<i>Винокурова Н.Ф., Демидова Н. Н., Нижний Новгород, Россия.</i> Культурно-экологическая образовательная среда региона: стратегические подходы и принципы формирования.....	364
<i>Деревнина О.В., Клестова Н. И, Киреева О. В., Белгород, Россия.</i> Формирование экологической культуры личности.....	375
<i>Эришон В. Г., Пермь, Россия.</i> Развитие субъектно-этического отношения к природе в диалогах и сказках, и их роль в формировании экологического сознания младших школьников.....	378
<i>Игошева Е.В., Пермь, Россия.</i> Экопсихологическое образование и воспитание учащихся в рамках учебной и внеучебной деятельности школы 109 г. Перми.....	382
<i>Камнев А.Н., Москва, Россия.</i> Московский государственный психолого-педагогический университет Детский экологический лагерь и современное образование.....	385
Заключение.....	397



*Научное издание*

ПЕРМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ  
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

***Экопсихологические исследования – 5***  
сборник научных статей

Редакторы-составители: С.Ю. Жданова, М.О.Мдивани, В.И. Панов

Издается в авторской редакции

Дизайн и компьютерная верстка: Л.В. Вильская

Подписано в печать 27.09.18. Формат 60х90 1/16  
Гарнитура Таймс. Бумага ВХИ. Печать на ризографе  
Усл. печ. л. 25, 5. Уч.-изд. л. 21,0.  
Тираж 500 экз. Заказ № 71

Издательско-полиграфический комплекс «ОТ и ДО»  
614094, г. Пермь, ул. Овчинникова, 19; тел. (342) 224-47-47