



ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ  
РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ  
ЛАБОРАТОРИЯ ЭКОПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ

**ЭКОПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ**

**ПСИХИКИ ЧЕЛОВЕКА**

**НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОНТОГЕНЕЗА**



Нестор-История  
Москва • Санкт-Петербург  
2013

УДК 159.99

ББК 88.4

Э40

**Э40 Экопсихология развития психики человека на разных этапах онтогенеза:**  
коллективная монография / под общ. ред. В. И. Панова и Ш. Р. Хисамбе-  
ева. — М.: ФГНУ «Психологический институт» РАО ; СПб. : Нестор-Исто-  
рия, 2013. — 384 с.

ISBN 978-5-4469-0113-5

В монографии представлены основные позиции экопсихологического подхода к развитию психики (экопсихологии развития). Проведен сравнительный анализ понятия окружающей среды в экологической психологии и психогенетике. Представлены теоретические и эмпирические данные, демонстрирующие влияние разных видов окружающей среды (образовательной, профессиональной, природной) на развитие психики человека. Показано, что типы экопсихологических взаимодействий (т. е. между компонентами системы «человек—окружающая среда») могут быть использованы в качестве теоретического инструмента для анализа теоретических и эмпирических данных о развитии личностных (субъектных) коммуникативных, интеллектуальных и эмоциональных функций человеческой психики на разных этапах онтогенеза человека. Тем самым получено подтверждение, что эти типы взаимодействия (объект-объектные, субъект-объектные и объект-субъектные с расширением «квази-», а также субъектно-субъектные, состоящие, в свою очередь, из субъект-обособленных, субъект-совместных и субъект-порождающих) имеют универсальный (топологический) характер, так как могут применяться для изучения разных видов взаимодействия человека с окружающей средой, ее субъектами и паттернами. И потому можно говорить о фундаментальном характере системы экопсихологических взаимодействий как психической реальности и как теоретического конструкта, позволяющего концептуализировать и исследовать фундаментальные особенности развития психики в процессе и посредством взаимодействия человека с окружающей средой.

**УДК 159.99**

**ББК 88.4**

ISBN 978-5-4469-0113-5



9

785446 901135

© Коллектив авторов, 2013

© ФГНУ «Психологический институт» РАО, 2013

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Коллективная монография представляет некоторые итоги разработки экопсихологического подхода к развитию психики в разных средовых условиях (экопсихологии развития) штатными и внештатными (ассоциированными) сотрудниками Лаборатории экопсихологии развития ФГНУ «Психологический институт» Российской академии образования.

Этот подход возник как результат проведенного ранее анализа исходных предпосылок основных направлений экологической психологии. Анализ объекта и предмета исследования экопсихологии развития и типов экопсихологического взаимодействия показывает возможность особой методологической позиции в определении психики как объекта и предмета исследования (психика как форма бытия, порождаемая в виде системного качества в процессе и в системе взаимодействий человека с окружающим миром). В свою очередь, это позволяет говорить об экопсихологии развития не только как об одном из направлений экологической психологии, но и как о некотором исследовательском подходе. В основе этого подхода лежит представление о психике как форме бытия «в возможности» и «в действительности» (по Аристотелю), которая обретает свое действительное существование и развитие во взаимодействии человека с окружающей средой. Поэтому отличительной чертой данного подхода является использование системного отношения «человек—окружающая среда (природная, социальная)» или, более узко, «человек—жизненная среда» в качестве исходной предпосылки для определения объекта и предмета исследования (Панов, 2004; Экпсихологические исследования, 2009, 2011).

Под *экопсихологическими взаимодействиями* понимается совокупность таких взаимодействий человека с окружающей средой, которые способствуют или препятствуют объединению «человека» и «среды» в онтологически целостное образование «человек—жизненная среда».

Термином «*вид экопсихологического взаимодействия*» мы обозначаем содержательный (предметный) характер взаимодействия, обусловленный видом жизненной среды и ее составляющими: природная, социальная (семейная, образовательная, профессиональная, информационная и т. п.).

Под *типами экопсихологических взаимодействий* понимаются отношения между компонентами системы «человек—жизненная среда», обусловленные их активной/пассивной и, соответственно, субъектной/объектной ролевой позицией во взаимодействии друг с другом. К настоящему времени выделены шесть базовых типов такого взаимодействия: объект-объектный, субъект-объектный и объект-субъектный, а также субъектно-субъектные, включающие в себя субъект-обособленный, субъект-совместный и субъект-порождающий типы взаимодействия. В реальности число типов экопсихологических взаимодействий значительно больше, в том числе за счет расширения «квази»: субъект-квазиобъектные, квазиобъект-субъектные и т. п. Первоначально эти типы экопсихологического взаимодействия были обнаружены на примере анализа системы «человек—природная среда», вследствие чего они получили название «экопсихологические взаимодействия» (Панов, 2004). Но затем стало понятно, что эти типы взаимодействия имеют, образно говоря, универсальный («топологический») характер и могут быть использованы для характеристики и анализа взаимодействий человека с разными видами окружающей среды: природной, образовательной, коммуникативной, профессиональной и др., т. е. в более широком смысле применительно к разным видам взаимодействия в системе «человек—окружающая среда».

В целом экопсихологические взаимодействия включают в себя взаимодействия (их совокупность) данного индивида (группы, организации) по следующим позициям:

- Взаимодействия с разными составляющими жизненной среды (т. е. с разными видами окружающей среды), в самом общем виде — с природной и социальной составляющими жизненной среды. В данной монографии особое внимание уделено влиянию экологически неблагоприятной природной среды на психическое развитие детей школьного возраста, влиянию образовательной среды военного вуза на развитие субъектности курсантов.

- Взаимодействия с разными компонентами каждой из составляющих жизненной среды, что включает в себя взаимодействия: с предмет-

но-пространственным окружением (пространственная среда), коммуникативные взаимодействия — пространство и типы межсубъектного взаимодействия (между субъектами, в роли которых могут выступать как люди и животные, так и организации) и взаимодействия в пространстве возможных видов деятельности: образовательной, профессиональной и др.

- Взаимодействия, наиболее характерные для каждого этапа онтогенеза: дошкольного, младшего школьного, подросткового, юношеского, ранней взрослости, среднего и позднего возраста. Вслед за Д. Б. Эль-кониним и другими исследователями мы полагаем, что для каждого из этих этапов ведущую роль выполняет свой вид деятельности, а также свой тип взаимодействий с жизненной средой. В последнем случае имеется в виду, что овладение профессиональной деятельностью на разных этапах онтогенеза предполагает овладение индивидом способностью быть субъектом учебной (образовательной), коммуникативной и собственной профессиональной деятельности (субъектогенез).

- Взаимодействия, которые обусловлены типом экологического сознания, включая субъективное отношение к миру природы, экологическую ответственность и т. п. (Дерябо, Ясвин, 1996; Панов, 2009).

В данной монографии концепт «экопсихологические взаимодействия» будет использован для психологического анализа взаимодействий с образовательной средой в военном вузе, в профессиональной среде нотариусов, в семейной среде, включающей домашних животных (собак) и детей с разными формами дизонтогенеза, а также при разработке опросника экологического сознания.

Одним из важнейших феноменов экопсихологических взаимодействий в развитии психики человека на разных этапах его онтогенеза является экологическое сознание, опосредствующее его взаимодействие с природной, техногенной, информационной и другими видами окружающей среды на когнитивном, аффективном и поведенческом уровнях.

В глобальном масштабе важность психологического изучения экологического сознания, обусловлена, можно сказать, уже наступившим глобальным экологическим кризисом, что привело к разработке под эгидой ООН Концепции устойчивого (коэволюционного) развития природы и общества и соответственно — к более активному вниманию к проблемам разработки методов диагностики и формирования

экологического сознания на разных возрастных этапах развития человека и в разных средовых условиях.

Проблема экологического сознания личности и его развития является сегодня предметом ряда научных направлений — экологического, непосредственно психологического, акмеологического, педагогического, философского.

Как *психологический* феномен экологическое сознание рассматривается нами:

— во-первых, с позиций его научной *идеализации* и как *объект диагностики*, акцентируя при этом особое внимание на его когнитивном, эмоциональном и поведенческом компонентах;

— во-вторых, с онтологических позиций, когда сознание рассматривается как момент и условие бытия человека на разных возрастных этапах его развития и во взаимодействии с разными видами окружающей среды (в данном случае городской, сельской, образовательной, эколого-ориентированной).

Готовность личности ответственно относиться к окружающей среде, способность пользоваться своими экологическими знаниями, представлениями и умениями в самых разных сферах жизнедеятельности есть не что иное, как отражение ее экологического сознания, его центрального (мировоззренческого) компонента, предопределяющего и детерминирующее соответствующее поведение в экологически проблемных ситуациях. И основы такого поведения, естественно, закладываются в детстве — у детей дошкольного, предшкольного и младшего школьного возраста. Поэтому проблема диагностики экологического сознания представлена применительно к разным возрастным контингентам.

При этом надо отметить, что формирование экологического сознания и мировоззрения с помощью методов экологического образования детей и взрослых является в настоящее время широко распространенной практикой. Для оценки эффективности этих методов обычно используются разработанные в рамках гносеологической парадигмы методики, которые фиксируют экологическое сознание в форме, опосредованной экологическими знаниями о том, «что такое экологически хорошо и что такое плохо» (см. например очень хорошие в этом смысле методики С. Д. Дерябо и В. А. Ясвина). В то время как в реальной жизни экологичность/неэкологичность поведения человека весьма часто не соответствует его экологическим знаниям и представлениям о том, что с экологической точки зрения «хорошо», а что «плохо».

Противоречие между «экологическим знанием» и «экологичностью/неэкологичностью поведения» человека во взаимодействии с разными видами окружающей среды потребовало разработки таких методик диагностики экологического сознания, которые позволили бы выявить его онтологические характеристики.

С этой целью в 2009–2010 гг. сотрудниками лаборатории экопсихологии развития Психологического института РАО (по гранту РГНФ) был разработан опросник, направленный на диагностику экологического сознания у взрослых, включающий когнитивную, эмоциональную и поведенческую субшкалы. Этот опросник был проверен на валидность и надежность. Поскольку содержание и форма заданий в субшкалах были разработаны специально для взрослых, то понятно, что использовать их для диагностики экологического сознания детей не представляется возможным. Поэтому позже, уже по академическому плану, в 2011 и 2012 гг. была поставлена задача разработать, основываясь на тех же конструктивных принципах, аналогичный опросник для диагностики экологического сознания у детей дошкольного и младшего школьного возраста (6–10 лет) и аналогично — у детей подросткового возраста.

Исходя из вышесказанного, в структурном отношении монография состоит из четырех разделов.

Раздел 1 посвящен теоретико-методологическим вопросам экопсихологического подхода к развитию психики. Глава 1.1 «Методологические предпосылки и основные понятия экопсихологического подхода к развитию психики (экопсихологии развития)» написана В. И. Пановым, глава 1.2 «Среда как предмет анализа в психогенетике развития» — Т. М. Марютиной.

Раздел 2 посвящен теоретическим и эмпирическим вопросам «Влияния разных видов окружающей среды на развитие психики человека», где глава 2.1 «Развитие интеллектуальных функций детей школьного возраста в экологически неблагоприятной природной и антропогенной среде» написана Н. М. Сарасовой и А. А. Сухановым, глава 2.2 «Влияние социального компонента образовательной среды учебной группы современного вуза на личностное и интеллектуальное развитие студентов» — А. В. Капцовым, глава 2.3 «Влияние образовательной среды военного вуза на развитие субъектности курсантов» — А. С. Марковым.

Раздел 3 посвящен эмпирическим аспектам «Экопсихологических взаимодействий в системе "человек—окружающая среда" как фактора и условие развития психики», где глава 3.1 «Экопсихологические взаимодействия в образовательной среде военного вуза как условие развития субъектности курсантов» подготовлена М. В. Селезневой, глава 3.2 «Особенности экопсихологических взаимодействий в профессиональной среде: опыт исследования и практической работы в профессиональной среде нотариусов» — М. О. Мдивани и П. Б. Кодесс; глава 3.3 «Экопсихологические взаимодействия в контексте ненаправленной анималотерапии для детей с различными формами дизонтогенеза» — А. В. Никольской.

Раздел 4 «Диагностика развития экологического сознания человека на разных этапах его онтогенеза» включает четыре главы, посвященные разработке методики «Опросник экологического сознания» и результатам проведенного с его помощью эмпирического исследования когнитивного, эмоционального и когнитивного компонентов экологического сознания у детей 6–10 лет, детей подросткового возраста и людей ранней и средней зрелости, подготовлен под руководством М. О. Мдивани. Глава 4.1 «Разработка метода диагностики экологического сознания» подготовлена М. О. Мдивани; глава 4.2 «Особенности экопсихологического сознания в дошкольном и младшем школьном возрасте» — Э. В. Лидской; глава 4.3 «Особенности экопсихологического сознания в подростковом возрасте» — П. Б. Кодесс; глава 4.4 «Особенности экопсихологического сознания в юношеском возрасте» — М. Мдивани; глава 4.5 «Особенности экопсихологического сознания во взрослом возрасте» — Ш. Р. Хисамбеевым.

Коллектив Лаборатории экопсихологии развития ФГНУ «Психологический институт» РАО выражает глубокую благодарность своим коллегам, которые помогли собрать эмпирический материал для апробации методики «Опросник экологического сознания»: Т. А. Антопольской и С. Г. Елизарову (г. Курск), Р. М. Шамионову, М. В. Григорьевой и Л. Е. Тарасовой (г. Саратов), Л. И. Ларионовой и В. П. Пескову (г. Иркутск), С. Н. Глазачеву и Е. В. Колесовой (г. Москва), Н. М. Сараевой и А. А. Суханову (г. Чита), М. В. Селезневой и А. С. Маркову (г. Рязань), А. В. Капцову и Е. И. Чердымовой (г. Самара).

# Раздел 1

ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД  
К РАЗВИТИЮ ПСИХИКИ



# Глава 1.1

## МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ И ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА К РАЗВИТИЮ ПСИХИКИ (ЭКОПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ)

Проведенный ранее анализ основных направлений экологической психологии (психологической экологии, экологического подхода к восприятию Дж. Гибсона, психологии окружающей среды, психологии глобальных изменений, психологии экологического сознания) показал, что они образуют особую область психологических исследований, объектом изучения которой выступают психологические аспекты взаимодействия человека с окружающей средой. Поэтому, несмотря на теоретико-методологические различия, их объединяет общая предпосылка: постулирование отношения «человек—окружающая среда (природная, социальная)» как исходного основания для определения объекта и предмета конкретного психологического исследования (Панов, 2004, 2006). Причем в качестве предмета изучения в разных направлениях экологической психологии выступают один или оба из компонентов указанной системы, а также взаимодействия между ними. Остановимся еще раз на характеристике каждого из них.

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

На первый взгляд ситуация с понятием «человек» как компонентом системы «человек—окружающая среда», казалось бы, довольно простая. На примере системы «человек—природная среда» видно, что, с одной стороны, «человек» в роли компонента этой системы может рассматриваться как индивид, как группа, как общность и как человечество в целом (например, если речь идет об экологическом сознании: индивидуальном, групповом и т. д.). С другой стороны, «человек» в данном

случае может эксплицироваться как личность (например, экологическая личность, или личность принимающая экологические решения), а также как субъект того или иного типа экологического сознания или отношения к природе (Дерябо, Ясвин, 1996).

Более сложным является третий аспект, когда мы должны определиться в понимании человека не столько по отношению к внешней среде (природной или иной) сколько к его собственной природе или, что в данном случае то же самое, к его сущности. Чаще всего в этом случае говорят о человеке как существе биологической и социальной природы, в последние годы стали вспоминать о духовной сущности человека и, как следствие, о духовной его природе. Однако вследствие скрытно присущего нашему мышлению редукционизма при этом забывают, что человек является еще и субъектом психической реальности, и потому он должен также рассматриваться с позиции его психической сущности как субъекта, реализующего природу психики (Панов, 2004).

Таким образом, на сцену выходит еще одна методологическая позиция и фундаментальная проблема психологии, характеризующая экологическую психологию, — вопрос о **собственной природе психического**.

Ответ на него предполагает предварительное определение предмета исследования с учетом различных значений понятия «природа». Так, согласно Философскому энциклопедическому словарю (1983), этим понятием обозначаются: 1) все сущее... 2) объект исследования естественных наук... 3) средовые условия обитания... Из этого следует, что в экопсихологических исследованиях понятие «природа» используется во всех трех различных значениях. Причем второе и третье значения понятия природы задают такое понимание отношения «человек—окружающая среда», которое имеет в своей основе гносеологическую логику объект-объектных и субъект-объектных отношений. Согласно этой парадигме, человек и природа разделены и противостоят друг другу, принимая на себя в зависимости от конкретного предмета исследования активную роль «субъекта», воздействующего на окружающую среду или ее компоненты, либо — реактивную (пассивную) роль «объекта», принимающего воздействия со стороны окружающей среды.

При этом следует отметить, что данная парадигма представлена в сознании современного человека двояко, амбивалентно. С одной стороны, общепризнано, что именно ее техногенное воплощение привело к экологическому кризису планеты и сознания людей. С другой стороны, именно она же и используется для решения экологически

кризисных проблем, что создает опасность возникновения новых экологических проблем как следствия преодоления старых. Получается логически замкнутый круг. Где же выход?

Одним из наиболее разработанных вариантов выхода из данного противоречия является психология экологического сознания, которая ставит вопрос о необходимости преодоления антропоцентрического типа сознания, диктующего субъект-объектный тип взаимодействия с миром природы. На смену этому типу сознания должен прийти экоцентрический тип сознания, реализующий субъект-субъектную логику взаимодействия между человеком и миром природы (Дерябо, 1999; Дерябо, Ясвин, 1996; Ясвин, 2000). Необходимым условием для этого выступает субъектификация природных объектов и мира природы в целом, т. е. надделение их способностью выполнять субъектные функции. Из чего следует, что, согласно этому подходу, мир природы рассматривается не с позиции его собственной субъектности, а с позиции субъектности, которой его наделяет человек в своем субъективном (личностном) отношении. В этом смысле, несмотря на субъект-субъектное отношение человека к миру природы, они рассматриваются противопоставленными друг другу, как и при субъект-объектном отношении человека к миру природы, т. е. в рамках гносеологической парадигмы.

Обращаясь к первому смыслу понятия «природа» (все сущее...), нетрудно обнаружить, что возможна иная — онтологическая — парадигма в анализе взаимоотношений в системе «человек—природная среда (мир природы)».

Действительно, исходное понимание природы как универсального, всесущего основания многообразия природных форм бытия (в народном сознании «мать-природа» (Плюснин, 1996)) коренным образом меняет смысл взаимоотношений человека и природы и соответственно смысл экопсихологической и даже экологической парадигмы. Ведь тогда человек выступает как продукт развития природы, как природная форма бытия («природная» не в узком биологическом, а в широком смысле). Соответственно человек и природа в этом случае уже не противопоставляются друг другу как разделенные сущности, выраженные в виде компонентов отношений «субъект—объект», «субъект—субъект» или «индивид—среда». Напротив, человек исходно рассматривается как такая активно действующая, саморазвивающаяся часть природы, которая реализует в своем самоосуществлении общие (универсальные)

принципы, обеспечивающие самоосуществление самой природы в различных формах ее проявления. В том числе в форме человека как явления и в форме мира природы, в предельном варианте — «планеты в целом как глобальной природной среды». Однако в отличие от предыдущей парадигмы здесь отношение «человек—мир природы» должно рассматриваться с позиции принципов, единых и для человека, и для мира природы как компонентов отношения, точнее, системы «человек—мир природы».

При таком подходе человек, являясь универсальным носителем общих закономерностей самоосуществления природных форм бытия и тем самым субъектом общеприродного процесса развития, становится ключевым моментом системы «человек—мир природы». Осуществляя свое развитие, он осуществляет саморазвитие природы в целом, по крайней мере такой системы, как «человечество—планета», что проявляется, в частности, в возникновении ноосферы.

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

В последнем случае подразумевается, что становление (бытие) системы «человечество—планета» выступает как порождение целостного онтологического субъекта, реализующего в своем развитии универсальные, общеприродные принципы становления форм бытия, единые и для человечества, и для планеты, и для психики — как разных форм бытия, но в онтологическом плане подчиняющегося принципам, единым для каждой из них и в то же время несводимым к каждой из них. Примерами порождения такого субъекта совместного развития могут служить системы: «мать—ребенок», «психотренинговая группа», «этнос», «человечество в целом», в случае ноосферы — система «человечество—планета»<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> В этом случае мы получаем возможность говорить о ноосфере как особой форме бытия психической реальности, возникающей в процессе такого

## Об окружающей среде как компоненте системы «человек–окружающая среда»

Представление об окружающей среде как факторе и условии психического развития человека является общим не только для различных эколого-психологических исследований, но также и для педологии<sup>2</sup> и психогенетики<sup>3</sup>.

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

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

---

взаимодействия человечества и планеты, в основе которого лежат единые, универсальные принципы эволюции системы «человечество–планета» как формы бытия, обладающей по своей природе субстанциональностью (Панов, 2006).

<sup>2</sup>См., например, дискуссию А. Н. Леонтьева с Л. С. Выготским о понятии среды в педологии (Леонтьев, 1998).

<sup>3</sup>Смысл понятия «окружающая среда» как одного из ключевых понятий психогенетики подробно рассматривается в следующей главе.

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

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

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

Итак, в общем виде понятием «окружающая среда» чаще всего обозначается совокупность, а также система природных и социальных факторов и условий, которые прямо или косвенно, мгновенно или долговременно оказывают влияние на жизнь и деятельность людей (Черноушек, 1989; Ясвин, 2000).

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

- предметно-содержательный принцип, обуславливающий такое описание предметных свойств разных видов окружающей среды, свойства которой изначально заданы и известны: природная среда (физи-

ко-химическая и экологическая в биологическом смысле), пространственная (естественная и антропогенная), социальная среда (семейная, образовательная, информационная, этнокультурная), жизненная среда и т. п. (Ковалев, 1993; Панов, 2004в; Черноушек, 1989; Ясвин, 2000 и др.);

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

- деятельностный принцип, согласно которому окружающая среда предстает как пространство возможностей для овладения различными видами человеческой деятельности, необходимыми для социализации и индивидуализации человека: игровой, учебной, спортивной, производственной, художественной и т. п. (Панов, 2006);

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

- как объект восприятия пространственных и иных свойств, отношений и качеств окружающей среды (психология пространственной среды, экологический подход к восприятию, психология образовательной среды и др.);
- как фактор, демонстрирующий средовое воздействие на психику человека (психологическая экология, психология средовых влияний, экстремальная психология);
- как условие осуществления жизнедеятельности человека и средовые возможности удовлетворения биологических, социальных и духовных потребностей (психология окружающей среды, психология экологического сознания);
- как возможность превращения объектов, свойств и качеств окружающей среды в субъективное средство выполнения своей деятельности (психология окружающей среды, психология экологического сознания);
- как объект деятельности человека: проектирования, экспертизы, преобразования и т. п. (психология образовательной среды, психология охраны окружающей среды и др.) (Панов, 2006).

Наконец, средовые свойства, отношения и качества могут иметь:

- объектный («вещный») характер, т. е. обусловленный собственными (не антропогенными) свойствами окружающей среды: химико-физическими, пространственно-предметными и т. п.;
- психологический характер, т. е. обусловленный психологическими качествами субъектов окружающей социальной среды. Например, психологические качества членов семьи как субъектов семейной среды или одноклассников и учителей как субъектов образовательной среды;
- квазипсихологический (антропогенный) характер, когда объектные свойства и качества среды имеют определенные психологическое содержание и значимость, обусловленные предметной деятельностью человека по их преобразованию или его субъективным (личностным) отношением к ним. Например, жизненные ценности архитектора, опредмеченные им в пространственных свойствах и отношениях проектируемой пространственной среды (паркового ландшафта, архитектурного комплекса, городской среды, жилища и т. п.), или содержание и методы обучения данного педагога, опредмеченные в свойствах создаваемой им образовательной среды, и т. д.

### **О видах и типах «экопсихологических взаимодействий» как взаимодействиях между компонентами системы «человек–окружающая среда»**

Под экопсихологическими взаимодействиями понимаются взаимодействия между компонентами отношения «человек–окружающая среда (природная, социальная)», используемого в качестве исходной предпосылки для определения объекта и предмета психологического, точнее — экопсихологического, исследования. Соответственно под системой экопсихологических взаимодействий понимается такая совокупность взаимодействий человека с окружающей средой, которая выступает системообразующим началом (фактором) для объединения и развития «человека» и «среды» в системное, онтологически целостное образование «человек–окружающая среда (природная, социальная)» или, более конкретно, в систему «человек–жизненная среда». *Вид взаимодействия* обозначает содержательный (предметный) характер взаимодействия, обусловленный видом жизненной среды: при-

родная, социальная (семейная, образовательная, профессиональная, информационная и т. п.).

В целом экопсихологические взаимодействия включают в себя взаимодействия (их совокупность) данного индивида (группы, организации) по следующим позициям:

- Взаимодействия с разными составляющими жизненной среды (т. е. с разными видами окружающей среды), в самом общем виде с природной и социальной составляющими жизненной среды.

- Взаимодействия с разными компонентами каждой из составляющих жизненной среды, что включает в себя взаимодействия: с предметно-пространственным окружением (пространственная среда), коммуникативные взаимодействия — пространство и типы межсубъектного взаимодействия (между субъектами, в роли которых могут выступать как люди, так и организации) и взаимодействия в пространстве возможных видов деятельности: образовательной, профессиональной и др.

- Взаимодействия, наиболее характерные для каждого этапа онтогенеза: дошкольного, младшего школьного, подросткового, юношеского, ранней взрослости, среднего и позднего возраста. Вслед за Д. Б. Элькониным и другими исследователями мы полагаем, что для каждого из этих этапов ведущую роль выполняет свой вид деятельности и соответствующие виды взаимодействий с жизненной средой. В последнем случае имеется в виду, что овладение профессиональной деятельностью на разных этапах онтогенеза предполагает овладение индивидом способностью быть субъектом учебной (образовательной), коммуникативной и собственной профессиональной деятельности (субъектогенез).

- Взаимодействия, которые обусловлены типом экологического сознания, включая субъективное отношение к миру природы, экологическую ответственность и т. п. (Дерябо, Ясвин, 1996; Панов, 2009).

Под *типами экопсихологического взаимодействия* подразумеваются взаимодействия, обусловленные ролевой (в смысле — активная/реактивная) позицией каждого из компонентов системного отношения «человек—жизненная среда». Обычно выделяют три типа взаимодействий: объект-объектный, субъект-объектный и субъект-субъектный. Проведенный анализ взаимодействий, реализуемых в разных направлениях экологической психологии, показал, что применительно к системе «человек—природная среда» необходимо говорить по крайней мере о шести базовых типах подобных взаимодействий (откуда, собственно, и появился термин «экопсихологические взаимодействия»):

объект-объектный, субъект-объектный, объект-субъектный и субъектно-субъектный, включающий в себя субъект-обособленный, субъект-совместный и субъект-порождающий (Панов, 2004, 2006).

Но затем стало понятно, что эти типы взаимодействия имеют всеобщий, универсальный характер для системы «человек—окружающая среда», так как вполне применимы для описания и изучения взаимодействий человека с разными видами окружающей среды. В частности, для взаимодействий в системах «человек—образовательная среда» (Панов, 2006) и «человек—профессиональная среда» (Экопсихологические взаимодействия — 2, 2011).

Рассмотрим это подробнее:

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

- Объект-объектный тип является исходной предпосылкой для психологической экологии, в рамках которой природная среда (как совокупность химико-физических факторов и условий) психологически индифферентна (безразлична) к человеку, ее свойства не несут в себе изначально заложенной в них психологической нагрузки. Взаимодействие между средой и организмом человека остается на физико-химическом, т. е. объектном, уровне.

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

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

- Субъект-субъектный — когда компоненты системы «человек—природная среда» активно воздействуют друг на друга, т. е. выполня-

ют по отношению к другому субъектную роль. Например, эгоцентрический тип экологического сознания (там же). При этом не следует отождествлять свойство быть живым со свойством субъектности, ибо человек способен субъектифицировать, т. е. наделять свойством субъектности и неживые средовые объекты<sup>4</sup> (там же). Однако такое взаимодействие может иметь различную направленность и характер, т. е. различные подтипы взаимодействия, сосуществующие и сменяющие друг друга или же, напротив, исключают друг друга. А именно:

- 1) субъект-обособленный — когда компоненты отношений «человек—природная среда» активно воздействуют друг на друга, но при этом каждый из них преследует «свои интересы» и активно противодействует воздействию со стороны другого, вследствие чего взаимодействие между ними оказывается безрезультатным, неконструктивным и даже наносящим вред одному или каждому из них. Пример: ситуация глобального экологического кризиса: человек наносит вред миру природы, а природа, развиваясь по своим законам, начинает в ответ «мстить» человеку;
- 2) субъект-совместный — когда активные действия каждого из участников взаимодействия подчинены решению общей цели, несмотря на различие в «своих интересах». При этом *собственная субъектность каждого из них остается без изменения*. Пример: эгоцентрический тип экологического осознания, ориентирующийся на коэволюционный вариант взаимоотношения человека с миром природы;
- 3) субъект-порождающий тип характерен для системы «человек—природная среда» («человек—мир природы», «человек—планета»), когда результатом совместного развития компонентов этой системы становится ее превращение в единого субъекта совместного развития и человека, и природы. При этом каждый из компонентов (субъектов) этой системы выступает для другого в роли фасилитатора их совместного преобразования

---

<sup>4</sup>Выполнение субъектной роли предполагает выполнение по отношению к другому следующих функций: а) обеспечивать воспринимающему переживание его собственной личностной динамики, б) быть опосредствующим элементом при построении воспринимающим системы его отношений с миром и в) выступать в качестве субъекта совместной с ним деятельности и общения» (Дерябо, Ясвин, 1996, с. 101).

и объединения в единого, совокупного субъекта совместного развития. Примерами порождения такого субъекта совместного развития могут служить системы: «мать—ребенок», «психотренинговая группа», «этнос», «человечество в целом», в случае ноосферы — система «человечество—планета».

Речь идет о шести базовых типах, потому что взаимодействий в системе «человек—природная среда» существует больше, поскольку и «человек», и «мир природы (природный объект)» как компоненты данной системы могут выступать еще и в роли «квазиобъект»/«квазисубъект». Вследствие этого возникает, в частности, «*квазиобъект-квазисубъектный*» тип взаимодействия. Например, когда лес (природная среда) оказывает активное психологическое воздействие на человека, принимающего это воздействие, т. е. лес выполняет квазисубъектную роль, а человек — квазиобъектную.

### **Экологическое сознание как феномен взаимодействия человека с природной средой**

Одним из важнейших феноменов экопсихологических взаимодействий в развитии психики человека на разных этапах его онтогенеза является экологическое сознание, опосредствующее взаимодействие человека с природной средой на когнитивном, аффективном и поведенческом уровнях.

В глобальном масштабе важность психологического исследования сущности экологического сознания обусловлена уже наступившим, можно сказать, глобальным экологическим кризисом, что привело к появлению идеи устойчивого (коэволюционного) развития природы и общества и соответственно к более активному вниманию к проблемам разработки методов диагностики и формирования экологического сознания на разных возрастных развития человека и в разных средовых условиях.

Озабоченность этими проблемами ведущих ученых, экономистов, политиков мира привело, как известно, к созданию Концепции устойчивого развития. Однако даже ее сторонники не всегда и не до конца осознают, что сохранение природной среды на планете и планеты в целом как экосистемы невозможно без изменения отношения человека к окружающей природе и к природе своей собственной, т. е. без изме-

нения экологического сознания людей, деятельность которых может иметь экологически опасные последствия.

В качестве стратегического решения данной проблемы в конце 1980-х гг. Международной комиссией по окружающей среде и развитию, созданной по решению Организации Объединенных Наций, была предложена *Концепция стратегии устойчивого развития* общества и природы (sustainable development) (Наше общее будущее, 1989). В 1992 г. на Конференции ООН по окружающей среде и развитию (Рио-де-Жанейро) программа действий по реализации Концепции устойчивого развития (Повестка дня на 21-й век, 1999<sup>5</sup>) одобрена главами большинства стран мира, включая Россию.

Как следует из гл. 36 «Повестки–21», образование является важнейшим инструментом устойчивого развития. Только с помощью образования человек и общество могут в полной мере раскрыть свой потенциал. Оно является незаменимым фактором для изменения подходов людей, чтобы они имели возможность оценивать и решать стоящие перед ними проблемы, для формирования ценностей, навыков и поощрения поведения, совместимого с устойчивым развитием (Повестка дня на 21-й век, 1999, с. 199–204).

57-я сессия Генеральной Ассамблеи ООН объявила десятилетие 2005–2014 гг. *Декадой образования в интересах устойчивого развития ООН* (UN Decade of Education for Sustainable Development). 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 быстроменяющихся 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 (Стратегия ЕЭК ООН для образования, 2005).

Сохранение и устойчивое воспроизводство жизни на Земле в настоящее время понимается как специфическая биосферная функция человечества (М. И. Будыко, Ф. И. Гиренок, Э. В. Гирусов, Н. М. Мамедов,

---

<sup>5</sup>21 — порядковый номер документа в системе регистрации ООН, который дал основание для выразительной метафоры «Повестка дня на 21-й век», но не ограничивает временные рамки реализации Повестки–21.

Н. Н. Моисеев, Р. С. Карпинская, В. А. Кутырев, В. С. Степин, И. Т. Суравегина, А. Д. Урсул, Г. С. Хозин, А. Л. Яншин и др.). Как показывает опыт последних десятилетий, попытки приостановить наступление глобального экологического кризиса экономическими мерами не приносят успеха по той причине, что массовое сознание человечества имеет в своей основе потребительское отношение к природе в целом и к природе самого человека в частности. Поэтому с психологической точки зрения корни данной проблемы следует искать в закономерностях формирования сознания человека. По природе самой психики и сознания как ее высшей формы развития формирование сознания происходит в деятельности человека, и потому его структура и содержание обусловлены содержанием и способами деятельности как отдельного индивида, так и социальных групп или общностей людей и в конечном итоге человечества в целом.

Готовность личности экологически ответственно относиться к окружающей среде, способность пользоваться экологическими знаниями, представлениями и умениями в самых разных сферах своей жизнедеятельности есть не что иное, как отражение экологического сознания, обуславливающего экологическую культуру человека, предопределяющего и детерминирующее соответствующее поведение в экологически проблемных ситуациях. И основы такого поведения, естественно, закладываются в детстве — у детей дошкольного, предшкольного и младшего школьного возраста.

Проблема экологического сознания личности и его развития является сегодня предметом ряда научных направлений — экологического, непосредственно психологического, акмеологического, педагогического, философского.

Как феномен *психологический* экологическое сознание рассматривается нами в следующем плане.

Во-первых, с позиций его научной идеализации и как объект диагностики, акцентируя при этом особое внимание на когнитивном, эмоциональном и поведенческом компонентах.

Во-вторых, с онтологических позиций, когда сознание рассматривается как момент и условие бытия человека на разных возрастных этапах его развития и во взаимодействии с разными видами окружающей среды (в данном случае: городской, сельской, образовательной, эколого-ориентированной).

По этим причинам проблемы воспитания экологической культуры населения и формирования экологического сознания как ее психологической основы не теряют актуальности на протяжении последних десятилетий, несмотря на принятие Конференцией ООН по окружающей среде и устойчивому развитию в Рио-де-Жанейро Концепции устойчивого развития (1992), а также разработку и принятие Экологической доктрины Российской Федерации (2001).

И вместе с тем необходимо отметить, что почти полувековой опыт экологического образования показал недостаточную эффективность социальных и педагогических мер по массовому развитию экологического сознания и культуры. Об этом свидетельствует хотя бы то, что за эти полвека практически ни одна из глобальных экологических проблем не решена, в то время как число природных и техногенных экологических катастроф неуклонно возрастает (Ивашенко с соавт., 2008). Полувековой опыт по преодолению экологического кризиса доказал, что сделать это только техническими и политическим мерами невозможно, поскольку они осуществляются в рамках технократического способа мышления, господствующего в сознании современного человека, по крайней мере в общественном и индивидуальном сознании людей в развитых странах. Требуется переориентация человека на осознание необходимости сохранения планеты и ее ресурсов как своей жизненной среды, потому что дело не в возросших технологических возможностях воздействия на природу, а в том, что использует их человек, оставаясь на прежнем уровне сознания — потребительского отношения к природе, к себе и другим людям. Необходимым условием подобного изменения сознания людей является принятие в качестве руководства к действию так называемого экологического императива. Под *экологическим императивом* понимается такое взаимодействие с природой, согласно которому «правильно и разрешено только то, что не нарушает существующее в природе экологическое равновесие» (Дерябо, Ясвин, 1996, с. 13).

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

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

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

Проведены множество психологических исследований экологического сознания (Акопов, Чердымова, 2001; Дерябо, 1999; Медведев, Алдашева, 2001; Панов, 2004; Чердымова, 2011, Ясвин, 2000 и др.) и педагогических исследований его формирования у детей и взрослых (Гагарин, 2003, 2011; Глазачев, 1998; Дерябо, Ясвин, 1996; Ермаков, 2008; Захлебный, Дзятковская, 2007; Зерщикова, дата обращения: 03.12.2011; Овсянникова с соавт., 1996; Цветкова, 2000 и др.).

Тем не менее, как показывает Е. В. Громов<sup>6</sup>, среди прочих особенностей экологического сознания россиян особое внимание обращают на себя такие особенности, как:

- утилитарный, потребительский тип экологического сознания, который стал господствующим в сознании россиян к 90-м гг. прошлого столетия;
- низкий уровень экологической культуры населения, формирование которой длительное время не входило в цели российской системы образования. Большинство россиян не имеют представления о принципах экологической политики руководства России и даже не подозревают о том, что существует Экологическая доктрина Российской Федерации, ориентированная на реализацию Концепции устойчивого развития применительно к условиям России;
- низкий уровень обеспокоенности россиян экологическими проблемами и их готовности к противодействию нанесению ущерба окружающей природной среде. Это проявляется в том числе в низкой ак-

---

<sup>6</sup> <http://www.egpu.ru/lib/elib/Data/Content/128278281051107194/>

тивности экологических движений и организаций в России, причем их деятельность остается мало известной большинству населения России.

Разные авторы (Гагарин, 2003; Степанов, 2010; Цветкова, 2000; Чердымова, 2011 и др.) сходятся в том, что психологические основы экологического сознания закладываются уже в дошкольном возрасте в процессе игровой деятельности и общении со взрослыми. Поэтому во многих образовательных учреждениях России экологическое воспитание начинается с дошкольного и младшешкольного возраста, прививая первичные знания о мире природы, воспитывая эмоциональное и эстетическое отношение к живой и неживой природе, формируя экологичные формы поведения в природной среде.

Формирование экологической культуры, экологического сознания и экологической компетентности проводится многими педагогами как на занятиях по экологической тематике, так и в междисциплинарной форме, наполняя экологическим содержанием другие учебные предметы: математику, химию, физику и др.<sup>7</sup> И это понятно, потому что младший школьный возраст — это период впитывания, накопления знаний, доверия к авторитету взрослых. Поэтому дети в этом возрасте весьма восприимчивы (сензитивны) к экологическому воспитанию.

В общем виде выделяют следующие педагогические и психологические особенности процесса экологического воспитания (Галимарданова, дата обращения: 11.02.2011; Седых, 1995):

- В педагогическом плане отмечается ступенчатый характер экологического воспитания, поэтапно включающий в себя: а) формирование экологических представлений; б) развитие экологического сознания и чувств; в) формирование убеждений в необходимости экологической деятельности; г) выработку навыков и привычек поведения в природе; д) преодоление учащимися своего потребительского отношения к природе. А также длительность, сложность, скачкообразность и активность.
- В психологическом плане экологическое воспитание включает в себя: 1) развитие экологического сознания; 2) формирование соответствующих (природосообразных) потребностей, мотивов и установок личности; 3) выработку нравственных, эстетических чувств, навыков и привычек; 4) воспитание устойчивой воли; 5) формирование значимых целей экологической деятельности.

---

<sup>7</sup> См., например, Галимарданова: [http://pedsovet.org/component/option,com\\_mtree/task,viewlink/link\\_id,3497/Itemid,118/](http://pedsovet.org/component/option,com_mtree/task,viewlink/link_id,3497/Itemid,118/) и др.

Обратим внимание, что экологическое сознание является неотъемлемой частью экологического воспитания как в педагогическом, так и в психологическом аспекте, что обуславливает необходимость диагностики экологического сознания у детей дошкольного и школьного возраста.

Наряду с экологическим воспитанием подготовка подрастающего поколения к решению экологических проблем осуществляется в направлении формирования экологической культуры.

Приведем для примера два определения экологической культуры:

1) «совокупность определенных качественных уровней общественных материально-технических отношений людей к природе и друг к другу по поводу природы» (Абдулаев, 1991, с. 186). При этом формирование экологической культуры строится по трем взаимосвязанным направлениям:

- информация и разъяснение опасных последствий загрязнения среды обитания для человека;
- воплощение эколого-ориентированного подхода в решении частных и глобальных экологических проблем в экономике, на производстве и в других сферах жизни человека;
- формирование экологического сознания;

2) «экологическая культура — это способность людей пользоваться своими экологическими знаниями и умениями в практической деятельности. Люди, у которых не сформирована экологическая культура, могут обладать необходимыми знаниями, но не владеть ими. Экологическая культура человека включает его экологическое сознание и экологическое поведение.

Под *экологическим сознанием* понимается совокупность экологических и природоохранных представлений, мировоззренческих позиций и отношения к природе, стратегий практической деятельности, направленной на природные объекты.

Экологическое поведение — это совокупность конкретных действий и поступков людей, непосредственно или опосредованно связанных с воздействием на природное окружение, использованием природных ресурсов. Экологическое поведение человека определяется особенностями его экологического сознания и основными практическими умениями в области природопользования» (Ясвин, 1999, с. 5).

Как видим, экологическое сознание является неотъемлемым компонентом и экологической культуры, и экологического воспитания.

Для педагогической оценки эффективности тех или иных методов экологического воспитания и формирования экологической культуры педагогами чаще всего используются самостоятельно разработанные или взятые из литературы анкеты. Общей чертой этих анкет является то, что вопросы в них позволяют оценивать экологическое сознание или его компоненты только в том виде и по тем параметрам, как это представляется данному педагогу и как уже сформировано у данного ребенка. Более того, предлагаемые ребенку ответы наталкивают его на правильный ответ, потому что весьма часто дети знают, какие ответы «хорошие», а какие ответы «плохие» и какие ответы надо выбирать, чтобы получить хорошую отметку.

В качестве примера такой анкеты можно привести анкету из работы Галимардановой<sup>8</sup>:

Вопросы	Ответы
1. Нравится ли тебе бывать в природе?	1. Нравится. 2. Не нравится.
2. Что ты больше всего любишь делать, приходя в природу?	1. Ловить рыбу. 2. Слушать птиц, гулять, любоваться природой. 3. Загорать, купаться. 4. Играть в подвижные игры. 5. Собирать ягоды, грибы. 6. Рвать цветы. 7. Разводить костры. 8. Делать из веток шалаш. 9. Играть на траве в футбол.
3. Приходилось ли тебе оказывать помощь животным, растениям?	1. Нет, не приходилось. 2. Подбираю бездомных животных и ухаживаю за ними. 3. Отогревал зимой птиц. 4. Лечил раненую птицу. 5. Подкармливаю зимой птиц. 6. Забинтовал сломанное дерево. 7. Подобрал щенка и ухаживал за ним.

<sup>8</sup>[http://pedsovet.org/component/option,com\\_mtree/task,viewlink/link\\_id,3497/Itemid,118/](http://pedsovet.org/component/option,com_mtree/task,viewlink/link_id,3497/Itemid,118/)

Вопросы	Ответы
4. В каких делах по охране природы ты и твои друзья принимали участие?	1. Не принимал участие. 2. Делал с папой скворечник. 3. Принимал участие в озеленении класса и школьного двора.
5. Какие книги о природе ты читал?	1. Не люблю книги о природе. 2. Читаю книги В. Бианки, Е. Чарушина и другие.

Другое направление формирования экологической культуры строится на психологическом знании структуры и компонентов экологического сознания. В наиболее разработанном виде это направление представлено в работах С. Д. Дерябо и В. А. Ясвина (1996, 1999, 2000). Они полагают, что целью национальной экологической политики в сфере образования должно стать создание системы эффективного целенаправленного формирования экологической культуры, причем для всех категорий учащихся и с использованием всевозможных инструментов и институтов. Этого можно достигнуть, как считают эти авторы, если будут решены следующие задачи:

1) у школьников будет сформирована система *представлений* о ценности природных ресурсов, об основных положениях стратегии устойчивого развития, о проблемах поддержания здоровья и сохранения природной среды и т. д.;

2) будет сформировано такое гуманное *отношение к природе*, при котором животные и растения будут включены в сферу действия этических норм;

3) школьники будут владеть экологически безопасными *способами природопользования*;

4) для личностного развития молодежи в ходе ее обучения будет осознанно использоваться *духовное общение с миром природы*;

5) будет сформирована *потребность в активной личной поддержке* идей стратегии устойчивого развития и сохранения здоровой природной среды.

Следует отметить, что первые четыре позиции представляют компоненты экологического сознания: экологические и природоохранные представления о мире природы, личностное отношение к природе, стратегии практической деятельности, направленной на природные

объекты, и мировоззренческую позицию по отношению к миру природы. Соответственно для оценки эффективности формирования экологической культуры использовался комплект методик психологической диагностики, который был разработан В. А. Ясвиным совместно с С. Д. Дерябо для диагностики экологического сознания и который был направлен в основном на оценку *субъективного (личностного) отношения* человека к природным объектам и способности субъективизировать природный объект (С. Д. Дерябо, 1999; В. А. Ясвин, 2000). В этот комплект входят:

1) Опросник «Натурафил», предназначенный для диагностики интенсивности субъективного отношения к природе;

2) Методика диагностики субъективизации природных объектов (СПО), предназначенная для диагностики способности к субъективизации природных объектов. Субъективизация (Дерябо, 1999) — процесс и результат наделения индивидом (личностью) природного объекта способностью выполнять три специфически субъектные функции:

- обеспечивать переживание личностью ее динамики на основе установления параллелизма характеристик природного объекта со своими собственными;
- выступать в качестве фактора, опосредствующего построение личностью ее отношений к миру;
- открываться в качестве субъекта (партнера) совместной деятельности и общения;

3) Вербальная ассоциативная методика диагностики субъективного отношения к природе «ЭЗОП», направленная на исследование типа доминирующей установки в отношении природы, используя вербальных ассоциаций.

Несмотря на то, что первоначально эти методики были разработаны для подросткового и юношеского возраста, они постепенно стали использоваться и для младшего школьного возраста.

Однако специальные психодиагностические методики, направленные на оценку экологического сознания у детей дошкольного (старшего дошкольного) и младшего школьного возрастов, до сих пор разработаны недостаточно. Поэтому встала проблема разработки и апробации психодиагностической методики, специально направленной на оценку сформированности экологического сознания у детей дошкольного (6–7 лет) и младшего школьного (7–10 лет) возраста.

Между тем именно дошкольный, младший школьный и подростковый возрасты детей характеризуются сензитивностью к формированию представлений об окружающей природной среде и отношения к ней. Эти представления о природе и отношении к ней становятся в дальнейшем основой стихийного или целенаправленного формирования экологического сознания и начинают определять экологичность/неэкологичность поведения ребенка (а затем и взрослого) с природной средой.

Поэтому с целью эмпирического изучения когнитивного, эмоционального (аффективного) и поведенческого компонентов экологического сознания у детей дошкольного и младшего школьного возраста (6–10 лет), детей подросткового возраста и взрослых людей, включая студенческий возраст, сотрудниками Лаборатории экопсихологии развития УРАО «Психологический институт» (М. О. Мдивани, В. И. Панов, П. Б. Кодесс, Ш. Р. Хисамбеев, Э. В. Лидская) были разработаны три варианта методики «Опросник экологического сознания», каждый из которых учитывал возрастные особенности вышеуказанных возрастных групп (см. раздел 4).

## **Выводы**

Таким образом, постулирование отношения «человек—окружающая среда (природная, социальная)» как исходного основания для определения объекта и предмета конкретного психологического исследования приводит к тому, что в качестве предмета изучения может выступать каждый из компонентов указанной системы, а также взаимодействия между ними:

- либо психологические свойства и функции человека, подвергающегося тому или иному влиянию со стороны окружающей среды (психологическая экология, влияние пространственной, образовательной или информационной среды, экстремальная психология) или оказывающего преобразующее, включая сохраняющее, влияние на окружающую среду (экологическое сознание антропоцентрического и экоцентрического типов, психология охраны окружающей среды, психология глобальных изменений и др.). Учитывая стратегию устойчивого развития, особое значение при этом имеет исследование экологического сознания как одного из основных феноменов, характеризующих взаимодействие человека с окружающей природной средой;

- либо психологические или квазипсихологические свойства и качества самой окружающей среды, оказывающие психологическое или квазипсихологическое влияние на человека и его психику (напряженность, безопасность и/или тип образовательной среды, агрессивность информационной среды и др.);
- либо собственно экопсихологические взаимодействия, т. е. взаимодействия между компонентами системы «человек—окружающая среда». В качестве базовых типов таких взаимодействий выделены: объект-объектный, субъект-объектный, объект-субъектный и субъектно-субъектный, включающий в себя субъект-обособленный, субъект-совместный и субъект-порождающий;
- либо определенные виды экопсихологических взаимодействий. Например, экологическое сознание как психологическая структура, предопределяющая характер и тип взаимодействия человека с природной средой.

## Глава 1.2

### СРЕДА КАК ПРЕДМЕТ АНАЛИЗА В ПСИХОГЕНЕТИКЕ РАЗВИТИЯ

*«Мать-природа» не до конца доверяла слепой судьбе,  
которая с помощью генов формирует наши умственные способности,  
поэтому дала нам родителей, способность учиться, язык,  
культуру и систему обучения, которые помогают нам в развитии.*

Matt Ridley, 1999

Среда выступает как один из наиболее важных теоретико-эмпирических конструкторов, формирующих проблемное пространство и в экопсихологии, и в психогенетике. С точки зрения методологии научного познания принципиально важным является вопрос о специфике содержания данного понятия в зависимости от сферы его использования. В соответствии с этим первая задача главы состояла в сопоставлении понятия «среда» в той и другой области знания. Вторая задача заключалась в том, чтобы показать, как изменились представления о взаимодействии генотипа и среды в конце XX — начале XXI в. В соответствующем разделе представлены материалы, отражающие современные взгляды на проблему эпигенеза и пластичность ЦНС как свойство, опосредующее влияние среды на развивающийся организм и психику. Третья задача заключалась в демонстрации результатов эмпирических исследований пространственной среды как индикатора межличностных отношений у детей младшего школьного возраста. Эти исследования иллюстрируют специфику репрезентации факторов среды в современной психогенетике развития.

#### **Особенности толкования понятия «среда» в психогенетике**

Экопсихология и психогенетика придают решающее значение изучению особенностей среды существования человека. В контексте экопсихологии понятие «среда» фактически впервые получило содержа-

тельное истолкование и необходимое развитие. Представителями этого направления были описаны различные варианты сред: природная, пространственно-предметная, городская, архитектурная, информационная, техногенная, образовательная, социальная (Панов, 2004; Мдивани, 1999; Дерябо, Ясвин, 1996; Панюкова, 2009 и др.). В этих исследованиях были проанализированы особенности выделенных вариантов среды и охарактеризованы их свойства. Обобщая эти исследования, можно сказать, что типология среды в экопсихологии представляет более или менее детальное описание конкретного варианта изучаемой среды (например, образовательной), что позволяет глубже проникнуть в механизмы влияния данного аспекта среды на психическое развитие. При этом основной упор делается на качественный анализ влияния среды, и хотя в некоторых случаях используются количественные показатели для характеристики источников влияния, эти показатели не позволяют четко разделить источники, участвующие в формировании индивидуально-психологических особенностей ребенка. Таким образом, в экопсихологии среда рассматривается главным образом как *нормативное условие* развития и функционирования психики.

В психогенетике, напротив, понятие среды связано с индивидуальными аспектами функционирования психики, которые могут быть обусловлены генетическим полиморфизмом или индивидуальным своеобразием среды развития и воспитания. Соотношение нормативных и индивидуальных факторов психического развития детально рассматриваются в концепции жизненного цикла (life span) П. Балтеса (1994). Согласно этой концепции соотношение указанных факторов меняется в ходе онтогенеза, при этом возрастает роль условий и факторов индивидуализации развития.

Кроме того, в психогенетике, в отличие от экопсихологии не проводится классификации среды по ее происхождению и функциям в жизни сообщества. Среда выступает как целостный конструкт, практически без дифференциации объединяющий все возможные аспекты внешних воздействий — от физических условий пренатального развития организма до социокультурных детерминант формирования личности (Равич-Щербо с соавт., 1999; Егорова с соавт., 2004; Малых, 2004; Барский, 2009). При этом содержание понятия «среда», как правило, представляет собой «черный ящик», т. е. остается нераскрытым. Такое истолкование возможно, потому что в психогенетике понятие «среды» имеет количественное выражение в долях (процентах) от фенотипической

дисперсии. Подобное выражение влияния среды не требует обязательного качественного анализа тех процессов, которые репрезентируются числом (долей дисперсии), но позволяет четко разделить вклады гено-типа и среды в формирование изучаемых индивидуально-психологических особенностей. Будучи статистическим показателем, доля средового компонента фенотипической дисперсии имеет преимущественно констатирующий характер. Она справедлива для данной популяции в данный момент времени.

Тем не менее сказанное не означает, что в психогенетике вообще не существует классификации среды. В рамках теоретической психогенетической модели исследователи выделяют два основных типа средовых влияний: общие и индивидуальные. Термином «*общая среда*» (синонимы — общесемейная, систематическая, разделенная) описываются типы средовых влияний, одинаковых для членов изучаемых пар родственников (родителей — детей, сибсов и т. д.). Эта переменная чаще всего обозначается символом  $E_s$  — *shared* или  $E_c$  — *common*, общая. Термином «*индивидуальная среда*» (синонимы — внутрисемейная, уникальная, специфическая, различающаяся, неразделенная, случайная) чаще всего обозначается  $E_n$  — *nonshared*, — это среда, не являющаяся единообразной для всех членов семьи. Индивидуальные средовые характеристики представляют набор тех средовых условий, влияния которых делают членов одной семьи непохожими друг на друга (Plomin, Daniels, 1987; Plomin et al., 2001). Таким образом, для этого формального по способу получения показателя существуют содержательные критерии значимости и специфичности. Названные критерии дают основания для выделения двух вариантов среды: общей для всех членов семьи и индивидуальной — значимой для конкретного члена и незначимой или малозначимой для других. Эти два компонента среды в виде долей дисперсии входят, как правило, в подавляющее большинство работ по психогенетике развития (Егорова с соавт., 2004; Барский, 2009; Plomin et al., 2001; Bishop et al., 2003; Stephen et al., 2004).

Еще один существенный аспект, по которому различаются толкования среды, связан с тем, что в психогенетике понятие источника средовых воздействий является статистической характеристикой популяции. Это означает, что при изменении одних составляющих фенотипической дисперсии доля других закономерно изменится. Так, увеличение разнообразия среды влечет за собой снижение роли генетической составляющей изменчивости, и наоборот, унификация средовых условий

приводит к повышению роли генетического компонента. Не случайно существует тезис, согласно которому общество равных возможностей (в выборе условий среды) станет обществом, в котором максимально будет проявляться неравенство, обусловленное факторами генотипа (Купер, 2000). Из этого следует практический вывод: в целях снижения влияния генотипа на межиндивидуальную вариативность признака необходимо увеличивать разнообразие среды. Варьирование среды, таким образом, происходит в диапазоне «монотония, однообразие — вариативность, разнообразие». Характеристика среды в экопсихологии — атрибут определенного варианта среды как таковой (архитектурной, техногенной, информационной и др.) и может оставаться таковым неопределенный срок при весьма существенных изменениях состава популяции. Воздействие популяции на среду располагается в континууме «конструктивное, созидающее — деструктивное, разрушающее».

Как следует из вышеизложенного, анализ среды в психогенетике развития занимает существенное место. Примерно до середины 80-х гг. психогенетические исследования уделяли большое внимание общей семейной среде. Предполагалось, что ее вклад в изменчивость по интеллекту составляет около 30 %. Однако при более внимательном анализе эмпирических данных выяснилось, что эта оценка справедлива только для детского возраста. Начиная с возраста 10–11 лет влияние общей среды на величину дисперсии в популяции оценок уровня интеллекта монотонно уменьшается и к 18–20 годам практически сходит к нулю (Купер, 2000; Егорова с соавт., 2004). Результаты психогенетических исследований личностных черт оказались еще более неожиданными. Впервые незначительность вклада семейной среды в формирование индивидуальных различий по особенностям личности была отмечена в конце 1970-х гг. Например, по данным работы Дж. Лоэлина и Р. Николса, вклад семейной среды составил всего 10 % (цит. по: Равич-Щербо с соавт., 1999). Главный аргумент в пользу несущественности общесемейных факторов заключается в данных по приемным детям. У приемных детей, которые не родственны друг другу и воспитываются в одной семье, корреляция по личностным признакам практически равна нулю (средний  $r = 0,05$ ). По когнитивным характеристикам корреляция намного выше (около 0,25), но в подростковом возрасте она тоже становится почти нулевой. Это говорит о том, что влияние общесемейной среды недолговременно. В ходе развития его замещает влияние индивидуальной среды.

С точки зрения роли среды особый интерес представляет изучение межличностных отношений детей и подростков. Главные выводы из этих исследований заключались в том, что, во-первых, взаимодействие родителей и детей в определенной степени опосредуется генотипом и, во-вторых, различия в родительских установках по отношению к разным детям отражают психологические различия между детьми, обусловленные генотипом (Егорова с соавт., 2004).

В дальнейшем, однако, неоднократно высказывалось сомнение по поводу определяющей роли факторов индивидуальной среды. Как указывает в обзоре, посвященном этой проблеме, Ф. И. Барский (2009), заключение о преимущественно индивидуальном влиянии семейной среды оказалось не вполне правомерным — в более поздних исследованиях было установлено, что для целого ряда психологических признаков общая среда является ведущей. Это антисоциальное и делинквентное поведение, аттитуды, проявления положительной эмоциональности и некоторые другие поведенческие фенотипы, включая личностные черты. К аналогичным выводам приводят исследования генетических аспектов психопатологии подросткового возраста (Burt, 2009). Тем не менее в оценке роли общей среды в вариативности когнитивных функций существенных изменений не произошло: ее вклад в младшем школьном и подростковом возрасте умеренный (Bishop et al., 2003; Stephen et al., 2004).

Несмотря на противоречивость в существующих моделях, результаты средовых исследований в психогенетике не противоречат исследованиям среды в экологической психологии. Понятие общей среды сближается с нормативным толкованием среды, принятым в экологической психологии. Понятие индивидуальной среды также может быть использовано в экологической психологии, так как выводит на первый план функцию отбора, селекции субъективно значимых аспектов любой среды (пространственной, техногенной, информационной, образовательной и др.) и позволяет утверждать, что одну и ту же среду отдельные индивидуумы могут воспринимать по-разному в зависимости от склонностей и направленности личности.

## **Модели эпигенеза и активность субъекта**

Во второй половине XX в. в генетике развития произошел сдвиг парадигмы, не получивший должного отражения в психологии. Парадигма противопоставления двух факторов — генов и среды — оста-

лась в прошлом. На смену теориям, утверждавшим конкуренцию двух источников влияния на развитие, пришли новые взгляды и схемы. Их смысл состоит в утверждении взаимодействия генетических факторов и факторов среды как обязательного условия полноценного созревания и психического развития.

Эти представления получили свое воплощение в концепции эпигенеза. *Эпигенез* представляет развитие как системный динамический процесс, в котором гены могут играть роль своеобразных триггеров в процессах дифференцировки клеток, направляющих развитие клеток по тому или иному пути, но при этом существует множество негенетических факторов (клеточное окружение, поступление различных сигналов от других клеточных систем и из внешней среды, различные случайности развития и т. д.), которые модифицируют развитие.

Понятие «эпигенез» имеет свою историю формирования. Первоначально эпигенез определялся как возникновение новых структур и функций в ходе индивидуального развития. В этом определении отсутствует указание на механизмы, лежащие в основе возникновения. Тем не менее первоначальное определение эпигенеза было непосредственно связано с идеями преформизма. Сущность такого подхода к развитию заключалась в жесткой направленности и предопределенности процесса развития. Такой механизм развития получил название *предопределяющего эпигенеза*. Взгляд на структурно-функциональное созревание как на процесс, имеющий лишь одно направление — от генов к функциям, — предполагает, что функциональная активность и опыт, приобретаемый в ходе развития, не оказывают обратного влияния на созревание структур и активность генов. Подобная интерпретация детерминант развития отрицает возможность модификации созревающего организма, изменения его структур и функций под влиянием опыта.

Иное содержание вкладывается в понятие *вероятностного эпигенеза*. Общепризнано, что оплодотворенная яйцеклетка содержит полную генетическую информацию, необходимую для формирования соматических, физиологических и в определенной степени психологических особенностей человека. Генотип человека (совокупность всех генов) представляет в определенном смысле «план целого», который уточняется и модифицируется в ходе развития под влиянием окружающей среды. Несмотря на генетическую детерминацию процессов онтогенеза, развитие не следует рассматривать как прямое следствие развертывания генетической программы (Gottlieb, 2007).

Содержательно *вероятностный эпигенез* определяется как индивидуальное развитие, которое характеризуется увеличением сложности организации. Последовательное развертывание генетической информации происходит при непосредственном участии среды. Причем понятие среды в этом случае имеет много аспектов толкования. Например, выделяется понятие «генотипическая среда», в соответствии с которым реализация признака тем или иным геном прямо зависит от конкретных условий его функционирования, и в первую очередь от окружающих генов. В более широком контексте понятие среды подразумевает внутреннюю среду клетки, органа и, наконец, организма. Она включает нейрогуморальные факторы, гормоны и другие вещества, которые опосредствуют влияния внешней окружающей человека среды, его сенсорного и моторного опыта.

Гены в этом процессе выполняют функцию своеобразных триггеров, запуская процессы развития и направляя их по тому и или иному пути. В результате взаимодействия генов и их продуктов на каждом новом этапе развития формируются структурные и функциональные особенности организма. Схематично взаимодействие развивающегося организма (его генотипа) и условий среды, в которой осуществляется развитие, наиболее полно представлено в *концепции эпигенеза Дж. Брауна* (Brown, 1975). Реализация каждой стадии онтогенеза обеспечивается наличием: 1) фенотипа, сформировавшегося к этой стадии онтогенеза; 2) продуктов экспрессии генов, соответствующих этой стадии развития; 3) условий внешней среды, специфических для этой стадии развития. Развитие может достичь каждой последующей стадии только в том случае, если развивающийся организм к данному моменту онтогенеза обладает соответствующим фенотипом, у него синтезируются правильные генные продукты и условия среды не выходят за рамки нормы. Из сказанного также следует, что по мере перехода с одной стадии онтогенеза на другую в индивидуальном фенотипе происходит накопление и генетических, и средовых эффектов и результатов их взаимодействия.

Что определяет выбор средовых условий, которые включаются в развитие на каждой новой стадии онтогенеза? Ответ на этот вопрос можно найти в *концепции конструктивизма, или нейроконструктивизма* (Segalowitz, 2003; Karmiloff-Smith, 2009). *Конструктивизм* — система научных представлений, согласно которой индивидуум сам направляет собственное развитие, конструируя свой ментальный опыт и психику.

С. Сегаловиц (Segalowitz, 2003) выделяет три положения реализации принципа конструктивизма:

- опыт, приобретаемый ребенком, должен влиять на выбор направления, в котором преимущественно осуществляется созревание мозга;
- период, в течение которого мозг зависит от приобретаемого опыта, должен охватывать полный цикл развития, соотносимый с продолжительностью жизни человека;
- влияние опыта поддается управлению, т. е. индивидуум с помощью осознанных выборов элементов опыта может направлять развитие своей нервной системы.

Перечисленные принципы базируются на большом количестве эмпирических данных. Так, согласно первому положению направление роста дендритов и синапсов определяется количеством и спецификой сенсорного опыта (теория селективной стабилизации синапсов). Второе положение получает свое подтверждение в новых фактах, свидетельствующих о том, что установление морфологических связей и образование новых нейронов в определенных регионах мозга продолжаются и во взрослом возрасте (Голдберг, 2003; Дойдж, 2011). Третий принцип опирается на факты, иллюстрирующие роль собственной активности индивида в преобразовании морфофункциональных особенностей ЦНС (Дойдж, 2011).

Новые представления о взаимодействии биологических и социокультурных влияний в развитии психических функций, и в первую очередь интеллекта, содержатся в концепциях *конструктивного эпигенеза* (Bidell, Fisher, 1996) и *межличностной нейробиологии* (Siegel, 1999). В контексте первой развитие рассматривается как самоорганизация интегральных систем, включающих subsystemы разных уровней: генетического, нейрофизиологического, когнитивного и социокультурного. При этом акцент делается на взаимодействие перечисленных subsystem. Согласно концепции, последовательность эпигенетических перемен, наблюдаемых и в физическом, и психическом развитии нельзя объяснить линейными, причинно-следственными связями независимо от того, какие компоненты включены в образование этих связей (генетические факторы, средовые события или те и другие, взятые вместе).

Ведущая роль в появлении качественно новых структур и функций в ходе развития принадлежит самоорганизующейся активности. Центральный механизм в процессе конструктивного эпигенеза — это

координация субсистем. Интегральные системы всегда иерархически организованы. Поскольку интегральные системы по определению предполагают координированную активность компонентов внутри целой системы, появление новых интегральных систем требует, чтобы компоненты были приведены в состояние координированного действия, чтобы сформировать интегральное целое. Процесс иерархической интеграции путем активной координации субсистем составляет первичный механизм, управляющий конструктивным эпигенезом. Активная координация замещает однолинейную траекторию индивидуального развития. Самоорганизация активности представляет ключевой механизм в переходе от межличностной к внутриличностной регуляции активности. Подобная совместная регуляция ведет к еще одному важному следствию: траектория индивидуального развития каждого представителя популяции приобретает индивидуализированный характер.

### **Пластичность как условие модификации ЦНС под влиянием факторов среды**

Общепризнано, что в основе взаимодействия влияний среды и развивающихся физиологических систем лежит высокая чувствительность нервной системы к опыту и ее способность изменять свои морфофункциональные характеристики в результате этих влияний. Это возрастное свойство нервной системы называется пластичностью. По определению *пластичность* — способность нервной системы к адекватным перестройкам функциональной организации мозга в ответ на значимые изменения внешних и внутренних факторов (Фарбер, Дубровинская, 2003; Дойдж, 2011). Возрастная пластичность предполагает не только большие по объему, но и качественно специфические изменения в состоянии нервной системы и организма. В раннем онтогенезе чувствительность к опыту оказывается столь значительной, что, образно говоря, может запечатлеваться в морфофункциональных особенностях нервной системы, оставляя неизгладимый след.

Пластичность нервной системы в раннем онтогенезе связывается с присутствием в ней особых биохимических агентов — факторов роста нервной ткани (ФРН), которые активизируют и интенсифицируют рост и развитие нервных клеток. В настоящее время имеется множество экспериментальных данных, свидетельствующих о том, что на ранних

этапах развития изменения среды могут весьма существенно изменить морфофункциональные особенности ЦНС, а также поведение животных и человека.

Согласно получившей широкое признание *теории селективной стабилизации синапсов* Ж.-П. Шанже (Changeux, 1973), в раннем периоде развития мозга наблюдается период избыточной продукции синапсов (межклеточных контактов). Количество образуемых синапсов заведомо превышает число реально требующихся для проведения и обработки информации в ЦНС. Смысл этого явления состоит в следующем: избыточные синаптические образования оказываются перед необходимостью конкурировать за ограниченное постсинаптическое пространство, и синапсы, которые не используются, исчезают. За периодом сверхпроизводства синапсов обязательно наступает уменьшение их числа, но не случайное, а обусловленное средовым опытом. Будучи невостребованными, устраняются низкоэффективные неиспользуемые синаптические контакты. В то же время сохраняются и стабилизируются именно те синапсы, которые несут нагрузку, проводя нервные импульсы. Таким способом создается окончательный паттерн межнейронных контактов в формирующейся нейронной сети. Следовательно, именно качество и интенсивность средовых воздействий осуществляют подгонку нервной сетей в соответствии с особенностями среды, в которой развивается организм, обеспечивая их адаптивную настройку.

Известно, что в основе любой структурно-функциональной перестройки мозга всегда лежит изменение биохимических процессов в нервной ткани. В нейрхимических исследованиях, посвященных изучению эффектов средовых воздействий, установлено, что под влиянием сенсорной стимуляции в раннем онтогенезе происходит повышение показателей специфического медиаторного обмена, т. е. обмена химических веществ, играющих роль посредников в межнейронных контактах. Это значит, что наиболее выраженные биохимические перестройки происходят в синаптических нервных аппаратах, обеспечивающих морфофункциональную связь и взаимодействие нервных клеток.

Отдаленные эффекты ранней сенсорной стимуляции связывают, однако, не только с биохимическим превращением в синаптических контактах, но и с изменениями во всей клетке. Многочисленные факты говорят о том, что в результате влияния сенсорно обогащенной среды и тренировки в телах нервных клеток происходит повышение содержания сложного органического соединения — рибонуклеиновой

кислоты (РНК), последняя участвует в синтезе белков, обеспечивающих нервную передачу и взаимодействие нейронов в нервных сетях. В то же время имеется немало данных, говорящих о том, что биосинтез РНК и белков имеет прямое отношение к образованию следов долговременной памяти.

Таким образом, главными нервными механизмами, опосредствующими эффекты ранних средовых воздействий, являются пластические перестройки в ЦНС, происходящие на биохимическом и морфологическом уровнях. При таком подходе понятие пластичности нервной системы приобретает более конкретное содержание. Оно подразумевает любые изменения эффективности и направленности связей между нервными клетками, которые по длительности превышают обычные процессы передачи информации.

Один из важных механизмов фиксации нового опыта связан непосредственно с генетическим аппаратом нейронов. Имеются в виду так называемые *непосредственные ранние гены*. В мозге взрослых животных, находящихся в обычных условиях, экспрессия большинства ранних генов осуществляется на низком уровне. При помещении животных в новую среду, при обучении их новым навыкам или исчезновении привычных и ожидаемых событий происходит очень быстрое и значительное усиление экспрессии новых генов в нервной системе. Максимальный синтез белков, кодируемых этими генами, наступает через 1–2 часа после воздействия и через 4–5 часов этот процесс завершается. Нервные клетки, в которых экспрессируются ранние гены, могут находиться в разных отделах мозга. Конкретная топография экспрессии определяется характером воздействия и задачами обучения. Активация ранних генов снижается по мере потери новизны воздействия или после завершения автоматизации нового навыка (Анохин, 1997). Считается, что ранние гены и их продукты могут быть одним из механизмов, с помощью которых осуществляются такие процессы, как консолидация следов памяти и обучение. Это становится возможным, потому что продукты активации ранних генов вызывают экспрессию так называемых *поздних* генов, которые отвечают за процессы морфологических изменений в нервной системе. Итак, продукты ранних генов индуцируют экспрессию поздних генов, в том числе генов морфорегуляторных молекул, являющихся ключевыми участниками процессов морфогенеза. Эти и другие эффекторные гены стабилизируют участие нейронов в новой сложившейся в результате научения функциональной системе.

Еще один аспект нейропластичности связан с действием гормонов — это специфические индукторы функциональной активности генов (Розен, 1994). Гормоны выступают как посредники в регуляции транскрипции генов. Причем особенно наглядно роль гормонов в регуляции генной активности выступает в условиях стресса, который сопровождается усиленной секрецией тропных гормонов гипофиза, адреналина, кортикостероидов (Равич-Щербо с соавт., 1999). Таким образом, выстраивается схема: физическая (сенсорная) стимуляция нервной системы—гормональная активация—возрастание активности генов. Эта схема хорошо согласуется с гипотезой нейроэндокринной регуляции процесса реализации генетической информации, согласно которой предполагается существование на молекулярном уровне общих механизмов, обеспечивающих как регуляцию активности нервной системы, так и регуляторные воздействия на генетический аппарат. Таким образом, главным (хотя, возможно, и не единственным) звеном, осуществляющим взаимодействие между ЦНС и генетической системой, являются гормоны.

### **Эмпирические исследования индивидуальных особенностей и генотип-средовых отношений в организации восприятия окружающей среды у детей в младшем школьном возрасте**

#### *Фактор субъектности в пространственной организации предметной и социальной среды*

Процесс освоения ребенком пространственно-предметной среды непосредственно связан с созданием картины мира. Отношение ребенка к среде эмоционально и личностно окрашено, и пространственное поведение ребенка в отношении к разным компонентам среды может рассматриваться как индикатор его отношения к этим компонентам, являясь в определенном смысле одним из первых проявлений субъектности (Осорина, 2008).

Нами было проведено экспериментальное изучение взаимосвязи между особенностями эмоционального отношения ребенка к одушевленным и неодушевленным компонентам среды, с одной стороны, и дистанцией, устанавливаемой ребенком до этих компонентов (в ситуации относительно свободного выбора) — с другой, причем в норме

и при задержке психического развития. В роли испытуемых выступили 22 ребенка с задержкой психического развития (12 мальчиков, 8 девочек; средний возраст — 7 лет 8 мес.); контрольная группа — 32 ребенка с нормальным развитием (18 мальчиков, 14 девочек; средний возраст — 7 лет 6 мес.). Были получены данные о том, что нормативно развивающиеся дети в возрасте 7–8 лет располагают объекты, имеющие различную эмоциональную окраску, в определенной последовательности: самая короткая дистанция до положительного объекта, вслед за ним неизвестный объект, наибольшая дистанция до объекта с отрицательным содержанием. У детей с ЗПР порядок расположения двух предметов в пространстве оказывается иным. Возникает инверсия: неизвестный предмет дети располагают достоверно дальше по сравнению с нормой.

Пространственный фактор выступает также как средство отражения эмоционального отношения ребенка к разным людям. Дистанции до различных одушевленных объектов заметно варьируют в зависимости от различной степени доверия и привязанности. У детей с ЗПР порядок расположения человеческих фигур остается таким же, как и в норме, за исключением фигуры классного руководителя и одноклассника. Увеличение расстояния до большинства фигур хорошо согласуется с более высоким уровнем тревожности. Высокая тревожность и низкий уровень доверия отрицательно влияют на развитие познавательной сферы и коммуникативных навыков.

Восприятие неодушевленных предметов и человеческих фигур обнаруживает межгрупповые различия. При этом в норме существует достоверная корреляционная связь между дистанциями до незнакомых людей (мужчина и женщина) с дистанциями до неодушевленных объектов с неизвестным и отрицательным содержанием. Возможно, у детей младшего школьного возраста в норме действует общий пространственный фактор, который регулирует дистанцию и пространственные отношения и до неодушевленных предметов, имеющих различную эмоциональную окраску, и до людей, вызывающих разную степень доверия. У детей с ЗПР такого рода связей не установлено, т. е. общего пространственного фактора, участвующего в регуляции пространственных отношений не выявлено. При этом у детей с ЗПР достоверно выше показатель тревожности, чем у детей из группы нормы. Можно предположить, что более высокий уровень тревожности не позволяет обнаружить такого рода фактор.

*Генотип-средовые отношения в параметрах рисунка семьи*

В психогенетических исследованиях было показано, что влияния генотипа и семейной среды являются важным источником межиндивидуальной вариативности межличностных отношений детей в семье. Исследования такого рода, выполненные на близнецах, сиблингах, приемных детях школьного возраста и подростках, в качестве инструментария используют опросники и экспертные оценки (Егорова с соавт., 2004; Барский, 2009). В этом контексте не представлены сведения об особенностях рисунка семьи, сделанных близнецами 6–7 лет.

Анализ рисунков своей семьи — весьма распространенный метод изучения особенностей семьи автора рисунка и отношений, существующих между ее членами (Хоментausкас, 1989). Хотя диагностическое использование детских рисунков распространено, их интерпретация в большинстве случаев носит описательный и нередко достаточно произвольный характер. Поиск объективных показателей, которые могут быть использованы для характеристики детских рисунков, связан с различными способами кодирования отличительных признаков рисунка. Кодирование как методический прием формализации графических изображений практикуется в некоторых областях изучения пространственных репрезентаций (Плюснин, 1990).

Так, информативными показателями системы внутрисемейных отношений служат размеры фигур и расстояния между членами семьи. Принято считать, что высота фигуры члена семьи (рост) отражает его значимость для автора рисунка. Расположение фигур на рисунке относительно друг друга и расстояния между ними отражают степень близости и доверительности между ними с точки зрения автора рисунка.

Эта интерпретация может быть использована для анализа рисунков семьи близнецов. Подобный анализ может оказаться информативным в нескольких аспектах. Во-первых, сравнение рисунков позволит обнаружить степень общего сходства визуальной репрезентации семьи в группах монозиготных (МЗ) и дизиготных (ДЗ) близнецов. Во-вторых, введение определенных количественных показателей в анализ рисунка может дать возможность оценить роль генотипа и среды в происхождении межиндивидуальной вариативности этих параметров. Цель данной работы состояла в том, чтобы оценить соотношение влияний генотипа и среды в отношениях между близнецами и их родителями на основе количественных показателей, извлекаемых из рисунков семьи, сделанных детьми.

**Методика.** Рисунки семьи были проанализированы в парах МЗ близнецов (21 пара) и однополых ДЗ близнецов (26 пар) 6–7 лет ( $M = 6,58$  лет). 10 пар МЗ и 14 пар ДЗ близнецов были женского пола. В исследовании участвовали семьи, которые включали только четыре члена (отец, мать и близнецы). Для того чтобы избежать копирования, близнецы делали рисунки независимо друг от друга в одинаковых условиях. В ходе эксперимента детям предлагали листы белой бумаги (29,5 см × 21,0 см) и набор из 15 цветных карандашей. Время рисования не ограничивали. Как правило, дети заканчивали рисунок в течение 15 минут ( $SD = 11$  минут). Все участники делали рисунки правой рукой. Инструкция включала просьбу сделать рисунок семьи.

**Результаты.** Каждый рисунок включал обязательные фигуры: отца, матери и двух детей, но их размеры и расположение на рисунке варьировали. Внутрипарное сходство рисунков оценивалось на основе кодирования. Кодирование включало присвоение определенного номера каждой фигуре на рисунке в зависимости от места ее расположения. Фигуры обычно располагались на рисунке слева направо, и в этом порядке каждая могла получить код места или номер от 1 до 4. Например, имелись такие варианты расположения фигур: отец (1), мать (2), автор рисунка (3), соблизнец (4) или отец (4), мать (1), автор рисунка (2), соблизнец (3) и т. д. Аналогичная процедура использовалась для кодирования размеров фигур всех членов семьи. Самая большая фигура получала код 1 и далее по убыванию роста от 2 до 4. Внутриклассовые корреляции (Равич-Шербо с соавт., 1999) вычислялись отдельно в группе МЗ и ДЗ близнецов для кодов положения фигур на рисунке и размеров каждой фигуры.

С целью количественной оценки размеров фигур на рисунке использовали еще одну процедуру. Поскольку рисунки различались по своим параметрам, непосредственное измерение размеров фигур (в см) было нецелесообразно. В качестве единицы измерения был взят размер фигуры автора рисунка от макушки до кончиков ног. Его использовали в качестве единицы измерения размеров остальных трех фигур и расстояний от автора рисунка до других членов семьи, а также расстояний между членами семьи. При измерении расстояний отсчет вели от срединной точки одной фигуры до аналогичной точки другой. Средние значения в группах МЗ и ДЗ сравнивались по критерию Стьюдента.

**Результаты.** Визуальный анализ общей композиции обнаружил высокую степень сходства рисунков семьи в парах МЗ, в некоторых

случаях достигающую полной идентичности. Рисунки ДЗ близнецов различались настолько, что их можно было использовать как дополнительное средство диагностики зиготности.

В результате вычисления внутриклассовых корреляций влияния генотипа были обнаружены в коде позиции матери. Коэффициент наследуемости составлял 0,38. В остальных случаях доминировало влияние факторов среды как общей, так и индивидуальной. Код размера практически не обнаружил влияний генотипа. Самый большой коэффициент наследуемости составлял 0,28, и в этом случае также для фигуры матери. В остальном преобладали влияния среды, причем в большей степени индивидуальной (соответствующие значения в диапазоне от 0,41 до 0,56).

Во второй части исследования анализировались количественные показатели оценки размеров фигур и расстояний между ними. Измеренные по отношению к фигуре автора рисунка усредненные значения фигур матери, отца и соблизнеца составляли соответственно 1,48; 1,38; 1,04. При статистической обработке не было обнаружено достоверных различий в размерах фигур, но расстояния между фигурами были достоверно больше на рисунках ДЗ близнецов. Так, усредненное расстояние от автора до фигуры матери составляло 1,53 в группе МЗ и 2,11 в группе ДЗ ( $p < 0,01$ ). Аналогичное расстояние от соблизнеца до матери равнялось 1,41 у МЗ и 2,19 у ДЗ ( $p < 0,01$ ). Таким образом, МЗ близнецы располагают себя к фигуре матери достоверно ближе, чем ДЗ. По отношению к фигуре отца таких различий не выявлено.

Помимо этого, были обнаружены значимые гендерные различия между анализируемыми дистанциями. Расстояния до фигуры матери составляли 1,34 в рисунках девочек и 2,88 в рисунках мальчиков ( $p < 0,01$ ). Для соблизнеца такие же расстояния составляли 1,45 у девочек и 2,31 у мальчиков ( $p < 0,05$ ). Таким образом, мальчики демонстрируют очевидную тенденцию к отделению от остальных членов семьи. В наибольшей степени эта тенденция выражена у мальчиков ДЗ группы.

Для оценки генотип-средовых соотношений в межиндивидуальной вариативности изучаемых параметров использовался стандартный генетический анализ (Равич-Щербо с соавт., 1999). В результате анализа выделялись компоненты: генетические (аддитивный и доминантный) и средовые (общий и индивидуальный) (табл. 1.1). Генетические влияния были обнаружены в вариативности дистанций до фигур матери и отца. Оценки роста генетического компонента не выявили, полностью

определяясь факторами общей и особенно индивидуальной среды. Основной источник средовых влияний в использовании дистанций, т. е. пространственных параметров как выражения отношения к членам семьи — это индивидуальная среда.

Таблица 1.1

**Внутриклассовые корреляции в группах МЗ и ДЗ близнецов  
и компоненты разложения дисперсии  
количественных показателей рисунков**

Параметры	<i>Rmz</i>	<i>Rdz</i>	<i>Ga</i>	<i>Gd</i>	<i>Ec</i>	<i>Ew</i>
Рост матери	0,366	0,065	12,93	0,00	23,71	63,36
Расстояние до матери	0,715	0,242	25,42	46,08	0,00	28,50
Рост отца	0,057	-0,373	0,00	0,00	0,00	100,0
Расстояние до отца	0,734	0,233	19,62	53,80	0,00	26,58
Рост соблизнеца	-0,386	-0,352	0,00	0,00	0,00	100,0
Расстояние до соблизнеца	0,037	-0,004	0,00	0,00	1,64	98,36
Расстояние от соблизнеца до матери	0,793	0,515	55,46	0,00	23,82	20,72
Расстояние от соблизнеца до отца	0,106	0,217	0,00	0,00	16,15	83,85
Расстояние от отца до матери	0,061	0,554	0,00	0,00	30,77	69,23

*Примечание:*

*Rmz* — коэффициенты корреляции между монозиготными близнецами

*Rdz* — коэффициенты корреляции между дизиготными близнецами

*Ga* — аддитивная компонента дисперсии (наследуемость)

*Gd* — доминантная компонента дисперсии

*Ec* — систематическая средовая компонента дисперсии

*Ew* — случайная средовая компонента дисперсии

Полученные данные подтверждают, что рисунок семьи может служить надежным диагностическим средством в изучении генотип-средовых соотношений проксемических показателей. Особенности рисунка

семьи в целом и отдельные количественные показатели рисунка семьи близнецов обнаруживают влияние генотипа и среды в различных параметрах. Проксемические показатели — расстояния между автором рисунка и членами семьи, с одной стороны, испытывают довольно значительные влияния генотипа, с другой — влияния среды, преимущественно индивидуальной.

*Межличностные отношения ребенка  
как предмет генетического анализа (на материале методики Р. Жилы)*

В межиндивидуальной вариативности практически всех измеряемых психологических признаков на долю средовой составляющей приходится в среднем около 50 %. При этом в психогенетике развития установлена решающая роль индивидуальной среды в формировании интеллектуальных и личностных особенностей человека по мере его взросления. В ряде работ было экспериментально показано, что для характеристики умственных достижений ребенка младшего школьного возраста прогностическую ценность представляют не только собственные показатели детей, но и психологические особенности родителей, старших братьев и сестер. Это те характеристики, которые и в психогенетике, и в возрастной психологии квалифицируются как условия семейной среды. В то же время практически неизученной в этом плане остается роль межличностных отношений ребенка.

В связи с этим настоящее исследование ставило две задачи: проанализировать особенности межличностных отношений ребенка в возрасте 7–8 лет и установить, можно ли на их основе прогнозировать показатели интеллекта и оценить вклад генотипа и среды в изменчивость набора изучаемых показателей психического развития детей.

**Методика.** В данной работе представлены результаты исследования 67 пар близнецов. При решении первой задачи анализировались данные 40 пар близнецов. Из общей выборки детей были образованы две группы, в каждую вошло по одному представителю от пары. Подобный прием целесообразен, так как близнецы обнаруживают сходство по многим психологическим признакам, обусловленное и общими генетическими факторами, и общей средой. Разделяя при обработке пары, мы исключаем влияние указанных факторов на статистические результаты и получаем возможность проверить их воспроизводимость при сравнении обеих групп. Итак, анализировались данные двух групп детей по 40 человек в каждой. В анализ были включены показатели

интеллекта (по Стенфорду—Бине), межличностных отношений по методике Р. Жилия.

В результате были получены средние и дисперсии всех показателей по двум группам детей. В каждой из групп отдельно был проведен корреляционный анализ. Генетико-статистический анализ проводился на материале всей выборки близнецов (27 пар МЗ и 40 пар ДЗ) по авторским программам В. И. Трубникова. Средний возраст детей к моменту обследования 7 лет 4 мес. Генетико-статистический анализ включал вычисление внутриклассовых корреляций МЗ и ДЗ близнецов, изучение структуры дисперсии показателей методом подбора моделей и вычисление генетических корреляций.

**Результаты.** Поскольку первая задача исследования заключалась в изучении прогностической ценности межличностных отношений детей, более детально будут проанализированы результаты, полученные по методике Р. Жилия. Психологический материал, характеризующий систему личностных отношений ребенка по этой методике, позволяет оценить два блока характеристик: 1) конкретно-личностные отношения ребенка (к матери, отцу, родителям, братьям и сестрам, бабушке, дедушке, другим родственникам, другу); 2) особенности самого ребенка, проявляющиеся в различных отношениях (любопытность, стремление к общению, стремление к доминированию, агрессивность, реакция на фрустрацию, отгороженность). Поскольку в экспериментах принимали участие дети-близнецы, мы, не изменяя схемы проведения обследования, внесли дополнительную шкалу в обработку (шкала 16 характеризует частоту выбора соблизнеца, а шкала 17 — других братьев и сестер, если таковые имелись).

В обеих группах наибольшее число выборов приходится на долю соблизнеца, т. е. брат/сестра близнец выступают как наиболее близкий (желаемый или вынужденный) партнер. Почти в два раза меньше выборов приходится на долю матери и родителей, взятых вместе. Еще меньше близости существует у близнецов с другими членами семьи, и особенно мало близости у них с друзьями. Однако во всех перечисленных случаях имеет место значительная дисперсия, что говорит о существовании и разных вариантов предпочтения.

При анализе второго блока характеристик особое внимание привлекает общий для обеих групп факт: высокие показатели фрустрированности близнецов. Не исключено, что эти данные являются специфичными для близнецовых пар. Тесная близость совместного существования

нередко приводит (особенно в парах ДЗ) к частым конфликтам. Особую роль во внутрипарном взаимодействии близнецов играет также стремление к лидерству. Высокую оценку по этой черте можно рассматривать как свидетельство и/или результат явной или скрытой конкуренции между близнецами за лидерство в паре. Последнее может отчасти усиливать и проявления агрессивности. В обеих группах оказались высокие показатели любознательности, которые связаны с положительным отношением к учителю. По-видимому, в данном случае отчетливо выступает специфика возраста. Младшие школьники, как правило, проявляют высокую мотивацию к обучению.

В обеих группах было проведено корреляционный анализ 14 шкальных оценок методики Р. Жилия. В 1-й группе получены достоверные корреляции между следующими оценками: отношение к отцу и родителям как к супружеской чете отрицательно связано с отношением детей к друзьям (коэффициенты корреляции соответственно  $-0,36$ ;  $-0,37$ ,  $p < 0,05$ ). В то же время отношение к родителям как чете положительно связано с любознательностью ребенка ( $r = 0,46$ ,  $p < 0,01$ ). По-видимому, ребенок, близкий к отцу и родителям в целом, не только не испытывает особой потребности в друзьях, но и получает особый импульс к развитию и проявлению любознательности. Во 2-й группе близость к матери и отцу положительно связана с отношением к учителю (соответственно  $r = 0,62$ ,  $p < 0,01$ ;  $r = 0,37$ ,  $p < 0,05$ ). В обеих группах значимые связи характерны для показателя реакции на фрустрацию: в 1-й группе он отрицательно коррелирует с отношением к друзьям ( $-0,38$ ,  $p < 0,05$ ), во 2-й группе — положительно с агрессивностью ( $0,52$ ,  $p < 0,01$ ). Любопытно, что во 2-й группе есть связь между агрессивностью и любознательностью ( $0,51$ ,  $p < 0,01$ ). Воспроизводимых корреляций, т. е. совпадающих в обеих группах, не получено. Последнее косвенно свидетельствует о том, что, несмотря на общность многих факторов в жизни пары близнецов, специфика индивидуализированной среды каждого из них играет существенную роль в формировании его личности и отношений со «значимыми» другими.

При сопоставлении показателей интеллекта и отношения к матери коэффициенты корреляции составляют  $-0,51$  и  $-0,54$  ( $p < 0,01$ ). Наличие столь отчетливой тенденции к *отдалению* от матери свидетельствует, по-видимому, о стремлении детей с более высоким интеллектом к самостоятельности и автономности в поведении. Не исключено, однако, что обусловленное теми или иными причинами вынужденное

отделение от матери способствует более интенсивному умственному развитию детей. В том же русле лежит и другой полученный нами ранее статистически достоверный результат: авторитарность матери в обеих группах отрицательно коррелирует со склонностью детей к лидерству и доминированию ( $r$  составляют  $-0,52$  и  $-0,57$ ,  $p < 0,01$ ). В целом полученные данные свидетельствуют о том, что семилетние близнецы любознательны и положительно воспринимают учителя. При этом для интеллектуально наиболее развитых из них характерны поведенческая автономия и дистанция в общении с матерью.

Вторая задача исследования заключалась в том, чтобы оценить вклад генотипа и семейной среды в изменчивость набора изучаемых показателей. По результатам анализа можно заключить: наследуемость показателей интеллекта в этом возрасте незначительна. Основная часть дисперсии приходится на долю средовых воздействий: как меж-, так и внутрисемейных. Например, вариативность умственного возраста детей более чем на 50 % определяется систематическими влияниями среды и только на 25 % — влияниями генотипа. Наследуемость показателя интеллекта еще ниже — 9 %.

Таблица 1.2

**Коэффициенты внутриклассовой корреляции и оценки вкладов генетических и средовых факторов в межиндивидуальную вариативность показателей методики Р. Жила**

№ п/п	Показатели	$Rmz$	$Rdz$	$Ga$	$Gd$	$Ec$	$Emz$	$Ew$
1	Межличностные отношения:	0,329	0,455	0,00	0,00	39,21	0	60,79
2	к матери	0,252	-0,013	0,00	0,00	11,96	0	88,04
3	к отцу	0,058	0,106	0,00	0,00	8,20	0	91,80
4	к родителям	0,698	0,603	18,92*	0,00	50,85	0	30,23
5	к близнецу	0,878	0,597	56,30*	0,00	31,50	0	12,20
6	к сиблингам	0,156	0,274	0,00	0,00	21,51	0	78,49
7	к бабушке и дедушке	0,194	0,572	0,00	0,00	38,32	0	61,68
8	к друзьям	0,079	-0,024	0,00	0,00	2,74	0	97,26
9	к учителю	0,381	0,401	0,00	0,00	39,12	0	60,88
10	Любознательность	0,044	0,188	0,00	0,00	7,19	0	92,81
11	Общительность	0,424	0,317	21,46*	0,00	20,95	0	57,60
12	Стремление к лидерству	0,125	-0,105	0,00	0,00	0,99	0	99,01
13	Агрессивность	0,662	0,392	54,08*	0,00	12,17	0	33,75
14	Реакция на фрустрацию, отгороженность	0,442	0,217	42,65*	1,55	0,00	0	55,79

*Примечание:*

$Rmz$  — коэффициенты корреляции между монозиготными близнецами

$Rdz$  — коэффициенты корреляции между дизиготными близнецами

$Ga$  — аддитивная компонента дисперсии (наследуемость)

$Gd$  — доминантная компонента дисперсии

$Ec$  — систематическая средовая компонента дисперсии

$EW$  — случайная средовая компонента дисперсии

$Emz$  — систематическая монозиготная средовая компонента дисперсии

Знаком \* отмечены все показатели, для которых аддитивная компонента дисперсии (наследуемость) выше нуля.

Генетический анализ показателей методики Р. Жилия выявил преимущественно средовую обусловленность большинства из них (табл. 1.2). Разложение дисперсии позволило установить ряд деталей: 1) отчетливое влияние систематической семейной среды во всех вариантах межличностного взаимодействия; 2) отсутствие влияния специфической «монозиготной» среды в парах МЗ близнецов; 3) присутствие генетических влияний в особенностях отношений со вторым членом пары и сиблингами. Причем во втором случае показатель наследуемости составляет 0,56, т. е. более половины дисперсии по этому признаку детерминируется индивидуальными особенностями генотипа. Доля систематических средовых влияний особенно существенна в формировании отношений с соблизнецом, матерью и другими братьями и сестрами. Важно подчеркнуть, что в отношениях со всеми взрослыми (матерью, отцом, родительской четой, бабушкой и бабушкой, учителем), а также друзьями вариативность определяется только систематической и случайной средой.

Генетический анализ показал, что такие особенности детей, как стремление к лидерству, реакция на фрустрацию и отгороженность, испытывают значительное влияние генотипа. Особенно весом генетический вклад в изменчивость реакции на фрустрацию: более половины дисперсии по этому признаку обусловлено генотипом. Значительный генетический вклад отмечается и в дисперсии такой характеристики, как отгороженность. Наряду с этим индивидуальные проявления агрессивности детей практически полностью определяются факторами среды. Другая интересная деталь: почти 40 % дисперсии такого качества, как любознательность детей, зависит от влияний систематической среды.

Психологические особенности ребенка нередко находятся в тесной взаимосвязи, при этом наблюдаемые (фенотипические) корреляции могут быть обусловлены как общими влияниями среды, так и наличием общих генетических факторов. Для выяснения последнего используют метод анализа генетических корреляций. Генетическая корреляция характеризует степень генетической общности, т. е. наличие общих или коррелятивно связанных генетических факторов, определяющих совместную межиндивидуальную изменчивость анализируемых пар признаков (Равич-Щербо с соавт., 2006; Егорова с соавт., 2004).

Коэффициенты генетических корреляций были вычислены для тех показателей из изучаемого набора признаков, которые обнаружили ту или иную меру наследственной обусловленности. В блоке показателей методики Р. Жилия генетические корреляции относительно невысоки по абсолютной величине. Это означает, что совместная ковариация большинства этих показателей преимущественно определяется общими влияниями среды. Тем не менее отношение к сиблингам и стремление к лидерству имеют в своей основе до 40 % коррелятивно связанных или общих генов; кроме того, показатели реакции на фрустрацию и отгороженности ребенка более чем на 80 % определяются действием общих генетических факторов.

Определенный интерес представляют генетически обусловленные связи между показателями когнитивного и личностного развития. Умственный возраст связан только с такой чертой, как отгороженность (около 40 % общих генов), а показатель IQ — с отношением к партнеру по паре, реакцией на фрустрацию и отгороженностью (около 50 % и 40 % общих генов соответственно). Таким образом, и в когнитивной сфере, и в сфере межличностных отношений у детей 7–8 лет некоторые из наблюдаемых фенотипических корреляций имеют общую генетическую основу.

Сам показатель IQ имеет небольшую наследуемость (9 %), 20,58 % его изменчивости определяются влияниями систематической среды. Остальная доля вариативности приходится на внутрисемейную (случайную) средовую составляющую, которая включает и особенности индивидуальной среды ребенка. Такие показатели, как отношение к матери и к учителю, также определяются влияниями среды. Причем в отношении к матери доля влияний систематической среды достигает почти 40 %, а в отношении к партнеру по паре — 51 %. Генетико-статистический анализ показателей методики Р. Жилия обнаружил

влияние систематической среды во всех вариантах межличностных отношений и присутствие генетических влияний в особенностях отношений с партнером по паре и сиблингами. Такие особенности детей, как стремление к лидерству, реакция на фрустрацию и отгороженность испытывают на себе значительное влияние генотипа.

Роль генотипа в индивидуальных различиях социального взаимодействия детей в последнее время стала предметом активного изучения. Тем не менее генетические исследования межличностных отношений детей с использованием методики Р. Жилия ранее не проводились. Социальные отношения подростков в семье были подвергнуты обстоятельному психогенетическому изучению Д. Риссом с соавторами (цит. по: Егорова, 1995). Основной вывод этой работы состоит в том, что из 72 показателей, характеризующих в этом исследовании систему отношений подростков с другими членами семьи, 54 испытывали влияние генотипа (при этом средний показатель наследуемости составлял 0,26). В целом присутствие генетических влияний в особенностях межличностного взаимодействия с точки зрения Д. Рисса с соавторами объясняется тем, что генотип влияет на то, как «дети отбирают, изменяют и создают» условия своего существования.

## Заключение

Общепризнано, что человек в своем развитии выступает не только как объект, пассивно реализующий влияния собственного генотипа в существующей среде. В процессе овладения индивидуальным опытом активность человека делает его субъектом развития. Однако, по-видимому, немалую роль в выборе направления этой активности также играет генотип (Scarr, 1992), обуславливая восприимчивость человека к одним видам средовых воздействий и ее отсутствие к другим. Особая роль генотипа предположительно состоит в селекции средовых условий и в определении степени их влияния на развивающегося индивида, что фактически делает генотип *движущей силой приобретения индивидуального средового опыта*. При таком подходе приходится заново переосмыслить значение средовых условий, признав необходимость разделить их на две категории: значимые и не значимые для индивида. Только те условия среды, которые воспринимаются и присваиваются индивидом, имеют значение для его дальнейшего развития. Из этого

следует, что индивид сам создает свою среду, причем осуществляемый им выбор средовых условий в значительной степени зависит от его генетических особенностей.

#### ЛИТЕРАТУРА К РАЗДЕЛУ 1

- Абдуллаев З.* Экологическое отношение и экологическое сознание // Философские науки. — 1991. — № 2. — С. 186–190.
- Акопов Г. В.* Проблема соотношения экологической установки и поведения в концепте экологического сознания / Г. В. Акопов, Е. И. Чердымова // Вторая Российская конференция по экологической психологии: материалы (Москва, 12–14 апреля 2000 г.) / под ред. В. И. Панова. — М.; Самара: Изд-во МГППИ, 2001. — С. 169–174.
- Балтес П.* Всевозрастной подход в психологии развития: исследование динамики подъема и спадов на протяжении жизни // Психологический журнал. — 1994. — Т. 15., № 1. — С. 60–77.
- Барский Ф. И.* Исследования среды в психогенетике // Вопросы психологии. — 2009. — № 3. — С. 142–156.
- Гагарин А. В.* Природоориентированная деятельность учащихся как ведущее условие формирования экологического сознания: монография / Российский университет дружбы народов. — М.: Изд-во РУДН, 2003; 2005.
- Гагарин А. В.* Экологическое сознание личности как идеальный и реальный (актуальный) психологический феномен, особенности его развития в процессе непрерывного образования человека // Психология сознания: современное состояние и перспективы: материалы II Всерос. науч. конф. Самара, сентябрь–октябрь, 2011 г. — Самара, 2011.
- Галимарданова З. Д.* Формирование экологических отношений у младших школьников — Режим доступа: [http://pedsovet.org/component/option,com\\_mtree/task,viewlink/link\\_id,3497/Itemid,118/](http://pedsovet.org/component/option,com_mtree/task,viewlink/link_id,3497/Itemid,118/) (дата обращения: 11.02.2011).
- Глазачев С. Н.* Экологическая культура учителя. — М.: Сов. писатель, 1998.
- Голдберг Э.* Управляющий мозг. Лобные доли, лидерство и цивилизация. — М.: Смысл, 2003.

- Громов Е. В.* Экологическое сознание человека в современной России. Режим доступа: <http://www.egpu.ru/lib/elib/Data/Content/128278281051107194/> (дата обращения: 15.04.2012).
- Дерябо С. Д.* Методики диагностики и коррекции отношения к природе / С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин. — М., 1995.
- Дерябо С. Д.* Экологическая педагогика и психология / С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин. — Ростов н/Д: Феникс, 1996.
- Дерябо С. Д.* Экологическая психология: диагностика экологического сознания. — М.: Московский психолого-социальный институт, 1999.
- Дойдж Н.* Пластичность мозга. Потрясающие факты о том, как мысли способны менять структуру и функции нашего мозга. — М.: Эксмо, 2011. — 544 с.
- Дубровинская Н. В.* Психофизиология ребенка: Психофизиологические основы детской валеологии / Н. В. Дубровинская, Д. А. Фарбер, М. М. Безруких. — М.: Гуманит. изд. центр «Владос», 2000.
- Егорова М. С.* Генетика поведения: психологический аспект. — М.: Социо-Логос, 1995. — 155 с.
- Егорова М. С.* Генотип. Среда. Развитие / М. С. Егорова, Н. М. Зырянова, О. В. Паршикова, С. Д. Пьянкова, Ю. Д. Черткова. — М.: О.Г.И., 2004.
- Ермаков Д. С.* Формирование экологической компетентности учащихся. — М.: Изд-во РУДН, 2008.
- Захлебный А. Н.* Экологическая компетенция — новый планируемый результат экологического образования / А. Н. Захлебный, Е. Н. Дзятковская // Экологическое образование. — 2007. — № 3. — С. 3–8.
- Зерщикова Т. А.* Развитие экологического сознания младших школьников при изучении окружающего мира. — Режим доступа: <http://e-conf.nkras.ru/konferencii/2010/Zershchikova.pdf> (дата обращения: 03.12.2011).
- Иващенко А. В.* Эколого-ориентированное мировоззрение личности: монография / А. В. Иващенко, В. И. Панов, А. В. Гагарин. — М.: Изд-во РУДН, 2008.
- Климов Е. Н.* Психология профессионала: избранные труды. — М., 2003.
- Ковалев Г. А.* Психическое развитие ребенка и жизненная среда // Вопросы психологии. — 1993. — № 1.
- Концепция устойчивого развития. — Рио-де-Жанейро, 1992 // документ ООН А/CONF.151/26/Rev.1 (Vol. I), стр. 3–7; Rio Declaration on Environment and Development A/CONF.151/26 (Vol. I). General Assembly. Distr. GENERAL 12 August 1992.

- Купер К.* Индивидуальные различия. — М.: Аспект, 2000.
- Леонтьев А. Н.* Учение о среде в педологических работах Л. С. Выготского // Психологическая наука и образование. — 1998. — № 1. — С. 5–21.
- Малых С. Б.* Психогенетика: теория, методология, эксперимент. — М.: Эпидавр, 2004.
- Медведев В. И.* Экологическое сознание: учеб. пособие / В. И. Медведев, А. А. Алдашева. — М.: Логос, 2001.
- Наше общее будущее: доклад МКОСР. — М.: Прогресс, 1989. — 376 с.
- Овсянникова О. В.* Экологическое сознание: сущность и пути становления / О. В. Овсянникова, А. В. Гусева, О. В. Яковенко // Экологическое образование: концепции и методические подходы / отв. ред. Н. М. Мамедов. — М.: Агентство «Технотрон», 1996. — С. 24–34.
- Осорина М. В.* Секретный мир детей. — СПб.: Питер, 2008. — 304 с.
- Панов В. И.* Ноосфера — психическая реальность или метафора? (Экопсихологическая гипотеза) // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Сер. Психология. — Ярославль, 2006. — С. 21–28.
- Панов В. И.* Психодидактика образовательных систем: теория и практика. — СПб.: Питер, 2007.
- Панов В. И.* Экологическая ответственность в контексте разных смыслов понятия «Природа» // Российский научный журнал. — 2009. — № 6 (13). — С. 267–278.
- Панов В. И.* Экологическая психология: Опыт построения методологии. — М.: Наука, 2004. — 196 с.
- Панюкова Ю. Г.* Эмпирическое исследование структурной организации психологической репрезентации пространственно-предметной среды // Экспериментальная психология. — 2009. — № 3. — С. 111–122.
- Плюснин Ю. М.* Народное «экологическое мировоззрение»: конъюнктурность и архаичность // Учителю об экологии детства. М.: РАО — Психологический институт — ЦКФЛ, 1996. — С. 32–35.
- Плюснин Ю. М.* Пространственное поведение человека (методы проективных исследований). — Новосибирск: Институт философии и права Сибирского отделения РАН, 1990. — 45 с.
- Повестка дня на 21 век. — М.: СоЭС, 1999.
- Равич-Щербо И. В.* Психогенетика / И. В. Равич-Щербо, Т. М. Марютина, Е. Л. Григоренко. — М.: Аспект, 1999. 2-е изд., доп. — 2006.

- Ридли М.* Геном: автобиография вида в 23 главах. — М.: ЭКСМО, 2008. — 432 с.
- Розен В. Б.* Основы эндокринологии / под ред. О. В. Смирновой. — М.: Изд-во МГУ, 1994.
- Седых В. И.* Формирование у младших школьников ответственного отношения к природе // Начальная школа. — 1995. — № 5. — С. 34.
- Степанов С. А.* Основные методологические и содержательные аспекты экологического образования для устойчивого развития в высшем учебном заведении: монография. — М.: Изд-во МНЭПУ, 2010. — 243 с.
- Стратегия ЕЭК ООН для образования в интересах устойчивого развития (СЕР/АС.13/2005/3/Rev.1). — Вильнюс, 2005.
- Философский энциклопедический словарь. — М.: Советская энциклопедия, 1983.
- Хоментausкас Г. Т.* Семья глазами ребенка. — М.: Педагогика, 1989. — 160 с.
- Цветкова И. В.* Экологическое воспитание младших школьников: Теория и методика внеурочной работы. — М.: Пед. о-во России, 2000.
- Чердымова Е. И.* Экологическое сознание дошкольников: анализ состояния // Экопсихологические исследования — 2: к 15-летию лаборатории экопсихологии развития: моногр. сб. / под ред. В. И. Панова. — М.: УРАО «Психологический институт»; СПб.: Нестор-История, 2011. — С. 139–149.
- Черноушек М.* Психология жизненной среды. — М.: Мысль, 1989.
- Экологическая доктрина Российской Федерации. — М., 2001.
- Экопсихологические исследования — 2: к 15-летию лаборатории экопсихологии развития: моногр. сб. / под ред. В. И. Панова. — М.: УРАО «Психологический институт»; СПб.: Нестор-История, 2011.
- Ясвин В. А.* Психология отношения к природе. — М.: Смысл, 2000.
- Bidell T. R.* Between nature and nurture: the role of human agency in the epigenesis of intelligence / T. R. Bidell, K. W. Fisher // Intelligence, heredity, and environment / ed. by R. Sternberg, E. Grigorenko. — Cambridge University Press, 1996. — P. 193–242.
- Bishop E. G.* Developmental genetic analysis of general cognitive ability from 1 to 12 years in a sample of adoptees, biological siblings, and twins / E. G. Bishop, S. S. Cherney, R. Corley, R. Plomin, J. DeFries, J. K. Hewitt // Intelligence. — 2003. — Vol. 31. — P. 31–49.
- Brown J. L.* The Evolution of Behaviour. — N. Y.: Norton, 1975.

- Burt S. A.* Rethinking Environmental Contributions to Child and Adolescent Psychopathology: A Meta-Analysis of Shared Environmental Influences // Psychological Bulletin. — 2009. — Vol. 135, N 4. — P. 608–637.
- Changeux J.* A theory of the epigenesis of neuronal networks by selective stabilization of synapses / J. Changeux, P. Courrège, A. Danchin // Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America. — 1973. Vol. 70, N 10. — P. 2974–2978.
- Gottlieb G.* Probabilistic epigenesis // Developmental Science. 2007. — Vol. 10, N 1. — P. 1–11.
- Iarocci G.* What gene-environment interactions can tell us about social competence in typical and atypical populations / G. Iarocci, J. Yager, T. Elfers // Brain and Cognition. — Vol. 65. — Issue 1. — October 2007. — P. 112–127.
- Karmiloff-Smith A.* Nativism Versus Neuroconstructivism: Rethinking the Study of Developmental Disorders // Developmental Psychology. — 2009. — Vol. 45, N 1. — P. 56–6.
- McGuire S.* Nonshared environment research: What is it and where is it going? // Marriage & Family Review. — 2002. — Vol. 33, N 1. — P. 31–56.
- Plomin R.* Why are children in the same family so different? Nonshared environment a decade later / R. Plomin, K. Asbury, J. Dunn // Canadian Journal of Psychiatry. — 2001. — Vol. 46. — Issue 3. — P. 225–233.
- Plomin R.* Why are children in the same family so different from one another? / R. Plomin, D. Daniels // Behavioral and Brain Sciences. — 1987. — Vol. 10. — P. 1–60.
- Scarr S.* Developmental Theories for the 1990s: Development and Individual Differences // Child Development. — 1992. — Vol. 63. — P. 1–19.
- Segalowitz S.* The concept of constructivism in developmental psychology and neuroscience // International Society for the Study of Behavioral Development. Newsletter. — 2003. — N 1. — Serial N 43. — P. 2–4.
- Siegel D. J.* The developing mind: how relationships and the brain interact to shape who we are. — N. Y.: Guilford Press, 1999.
- Stephen A.* Genetic and Environmental Contributions to General Cognitive Ability Through the First 16 Years of Life / A. Stephen, S. A. Petrill, P. A. Lipton, J. K. Hewitt, R. Plomin et al. // Developmental Psychology. — 2004. — Vol. 40, N 5. — P. 805–812.
- UN Decade of Education for Sustainable Development. — URL: <http://www.gdrc.org/sustdev/un-desd> (дата обращения: 18.05.2012).

# Раздел 2

ВЛИЯНИЕ  
РАЗНЫХ ВИДОВ ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ  
НА РАЗВИТИЕ ПСИХИКИ ЧЕЛОВЕКА



## Глава 2.1

### РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ФУНКЦИЙ ДЕТЕЙ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ЭКОЛОГИЧЕСКИ НЕБЛАГОПРИЯТНОЙ ПРИРОДНОЙ И АНТРОПОГЕННОЙ СРЕДЕ<sup>1</sup>

*Введение в проблему.* В эпоху информатизации с ее центральным звеном — «экономикой знания» — важными факторами, определяющими достижения страны, ее возможности интеграции в мировые социальные процессы, являются уровень развития науки и образования, интеллектуальный потенциал ее населения.

Если исходить из понимания потенциала (от *лат.* *potentia* — «сила») как возможностей отдельного лица, общества, государства в определенной области, как совокупности средств, необходимых для чего-нибудь (Ожегов, 1960), то интеллектуальный потенциал в психологическом аспекте можно кратко определить как интегральную характеристику актуального и возможного уровня развития интеллекта человека, группы людей.

Известный философ Б. Г. Юдин подчеркивает связь человеческого (в том числе интеллектуального) потенциала со средой, в которой находится индивид: «Человеческий потенциал (индивида ли, некоторой социальной группы, популяции, страны) будет величиной соотносительной, определяемой как характеристиками самого этого объекта — назовем их, с некоторой долей условности, внутренними, так и характеристиками — соответственно, внешними — того, что его окружает и с чем ему приходится взаимодействовать при совершении некоторой работы <...> человеческий потенциал индивида только отчасти представляет собой нечто данное ему от рождения — в значительной мере он формируется, развивается в процессах социализации личности. Это

---

<sup>1</sup> Работа выполняется при поддержке РГНФ (проект № 12–06–00025 «Снижение показателей психологической адаптации как следствие длительного проживания населения в регионе экологического неблагополучия»).

важно также и в том смысле, что и актуально имеющийся, сформированный у человека потенциал может раскрываться, реализовываться в разной степени в зависимости как от внешних условий, так и от самого индивида» (Юдин, дата обращения: 07.10.12).

К внешним условиям развития интеллектуального потенциала человека относится его жизненная среда, природная и социальная. Вследствие экологического кризиса, переживаемого современной Россией, жизненная среда большей части ее населения деформирована в природной своей составляющей разного рода экологическими «загрязнениями» (Гичев, 2002). Системный характер связей человека с жизненной средой определяет возможность изменения вслед за ее деформацией параметров функционирования организма и психики, интеллекта как ее ведущей подсистемы (в зависимости от интенсивности и/или длительности воздействий). Последствия длительного влияния экологически деформированной природной (физической) среды на развитие интеллекта людей, постоянно проживающих на «загрязненных» территориях, нуждаются в специальном анализе.

*Подходы к изучению проблемы, степень ее изученности.* Проблема влияния на человека экологически неблагоприятной среды относится к числу многоаспектных и потому междисциплинарных. Значительное внимание их анализу уделяют социологи в рамках проблематики человеческого потенциала. Человеческий потенциал включает в себя популяционный психологический потенциал, определяемый как «системное свойство социума, возникающее на базе психологических свойств составляющих его людей и лежащее в основе возможностей осуществлять продуктивную жизнедеятельность» (Человеческий потенциал: опыт комплексного подхода, 1999). Основными компонентами популяционного психологического потенциала являются социальный характер и интеллект.

Теоретики человеческого потенциала отмечают, что недостаточно внимания уделяется изучению комплексного воздействия на физическое и психическое развитие детей природно-климатических и социально-экологических факторов. Угрозу для сохранения, развития и реализации человеческого, в частности психологического, потенциала в России представляют, по мнению авторов концепции, снижение уровня физического и психического здоровья населения под влиянием экологических (в том числе и социально-экологических) факторов сре-

ды, ухудшающееся положение детей, современное состояние культурно-образовательного пространства развития человека.

В новой «инвайронментальной парадигме» в социологии подчеркивается: люди живут в конечной биофизической среде, которая «налагает потенциальные физические и биологические ограничения на человеческую деятельность» (Баньковская, 1991).

Значимые аспекты рассматриваемой проблемы разрабатываются в Концепции жизненных сил человека<sup>2</sup>. Под жизненными силами понимается способность человека к воспроизводству и поддержанию жизни, жизнеосуществлению, обеспечиваемому индивидуальными и социальными средствами в условиях исторически конкретного жизненного пространства. Важнейшими составляющими жизненных сил человека с позиций психологии являются психическое здоровье населения, уровень его психологической культуры и компетенции (Григорьев, Демина, 1995 и др.).

Жизненные силы человека находятся в постоянном взаимодействии с его жизненной средой. Природно-климатические и социально-экономические условия жизни людей в разных регионах неодинаковы. В силу этого различны и их (людей) жизненные силы. В регионе экологического неблагополучия (РЭН) имеет место значительное долговременное разрушающее внешнее действие на жизненные силы человека, что приводит к риску частичной или полной их утраты, появления аномалий.

Проблема негативного влияния на человека экологически неблагоприятной природной (физической) среды относительно давно осознана также в медицине и биологии. Осуществлен анализ изменений функционирования организма, отклонений в физическом здоровье детей и взрослых в экологически неблагополучных регионах или территориях (Амлаев, 1999; Вахрамеева, 1995; Вельтищев, Фокеева, 1996; Гичев, 2002; Елизарова, 1997; Исаева, 2007 и др.).

Выявлена прямая зависимость между «загрязненностью» окружающей среды и нервно-психическим здоровьем населения (Абашкина, 2002; Боев, 1990; Великанова, 2001; Зимина, 2004; Говорин, Зимина, Абашкина, 2003; Толстов, 2005 и др.).

---

<sup>2</sup> Полное название: Концепция жизненных сил, индивидуальной и социальной субъектности человека.

Выводы биологических и медицинских исследований вполне определены: разовые влияния экстремально «загрязненной» среды или хронические воздействия малых доз экологического «загрязнения» нарушают физическое и психическое здоровье человека.

Психологических работ, в которых специально исследуются показатели психической деятельности (в границах нормального развития) людей, проживающих на территориях экологического неблагополучия, явно недостаточно. При общем признании значимости задачи выяснения последствий влияния экологического неблагополучия на психику человека исследователи решают ее на разных методологических основаниях, определяющих и разные, порой противоречивые, выводы исследований. В работах фиксируется сам факт влияния (изменения, снижения показателей психической деятельности людей в РЭН). Но факторы, «мишени», степень и последствия влияния представляются исследователям по-разному.

Одной из наиболее значимых «мишеней» воздействия вредных агентов экологически деформированной природной среды в психике человека является интеллект. Интеллект принадлежит к интегральным образованиям психологического уровня системной организации человека. По одному из наиболее распространенных определений (Ж. Пиаже, 1969), он обеспечивает разнообразные и эффективные связи человека со средой, успешную адаптацию к ней.

Именно при исследовании интеллекта ранее всего произошел переход от «одномерных» подходов в анализе сложных психических явлений к структурно-системным, что позволило, в частности, отказаться от представлений о «линейной» детерминации интеллектуального развития в пользу детерминации системной.

Проблема роли средовых влияний и, тем более, роли влияний природной (физической) среды — как составляющей среды жизненной — в развитии интеллекта продолжает оставаться одной из самых дискуссионных в психологии.

В единстве детерминант развития интеллекта пристальное внимание исследователей всегда привлекало сопоставление биологического и социального или (в более частном варианте) генетического и средового факторов. Мнения ученых по названной проблеме образуют своего рода континуум, на одном полюсе которого убеждения в полной обусловленности интеллектуального развития человека его наследственной программой, на другом — представления только о сре-

довой, социально-культурной его детерминации. Между названными полюсами — концепции соотношения биологического и социального факторов, их взаимодействия. Для теории взаимодействия фундаментальным является понятие взаимозависимости наследственности и окружающей среды. Как подчеркивает М. К. Акимова (Акимова, 1999), любая физическая или психическая характеристика реагирует на воздействия среды. Об этом же пишет М. С. Егорова: «При любой величине показателя наследуемости условия среды могут быть решающими для развития абсолютного значения психологической переменной» (Егорова, 1997, с. 216).

Как бы ни представляли себе ученые материальные основы интеллектуальной деятельности, делая акцент на генотипе и наследственности, работе отдельных мозговых структур или целостных нейронных систем, важно то, что ни одна из этих составляющих не является свободной от воздействия среды, в которой живет человек, среды природной (физической) и социальной.

Конечно, преобладающее число работ посвящено доказательству влияния социальной среды положения на интеллект ребенка (Акимова, 1999; Пиаже, 1969; Перре-Клермон, 1991; Сергиенко, 2002 и др.).

Интересна и значима по своим результатам биоэкологическая модель интеллектуального развития, созданная Ури Бронфенбреннером (Bronfenbrenner, 1979). Ее суть заключается в следующих тезисах: 1) существует не один, а некоторое множество статистически независимых источников (ресурсов) развития интеллекта; 2) отмечается интерактивный и синергетический эффект между генными и средовыми факторами развития; 3) большую значимость имеют специфические типы средовых источников развития интеллекта. Интеллект — многоресурсная система (система с множеством источников развития). С самого рождения индивида происходит взаимодействие между его генетическим потенциалом и факторами окружающей среды. Биологические и экологические факторы представляют в этом случае неразрывное целое, однако их соотношение постоянно меняется. В соответствии с этими изменениями устанавливается как бы новый комплекс возможностей.

Сегодня не требует доказательств утверждение о том, что и среда природная (физическая) — естественная или измененная вмешательством человека — также способна оказывать свое влияние на развитие интеллекта. В первую очередь речь идет о воздействии неблагоприятной физической среды. Но оно исследовано значительно меньше.

Наиболее изученными являются последствия воздействия на организм и психику человека, в том числе его интеллект, неблагоприятной радиационной среды. Нейропсихологические исследования, проведенные под руководством Е. Д. Хомской, показали, что при воздействии радиации появляются нарушения когнитивных, моторных, активирующих качеств человека (Хомская, 1997; Чернобыльский след. Психологические последствия Чернобыльской катастрофы, 1992). Изучение детей старшего дошкольного возраста в Брянской области России выявило низкий уровень интеллектуального развития у большого их числа (Изучение психологических особенностей школьников, проживающих в зоне Чернобыльской аварии, 1994). Впрочем, результаты анализа противоречивы. Так, электроэнцефалографическое обследование детского населения той же Брянской области позволило установить изменение уровня неспецифической активации мозга, повышение истошаемости нервной системы. Но при этом показатели внимания, памяти мышления у них существенно не различались независимо от проживания в разных радиационных зонах «загрязнения» (Ткаченко, Власов, 1995).

Снижение уровня интеллектуального развития школьников, проживающих в зараженных районах Калужской области, выявлено в комплексном исследовании Е. Н. Богданова, Г. П. Иванова, Н. А. Чикалова (Богданов, Иванов, Чикалов, 2003). При этом исследователи считают, что «влияние радиационного фона на интеллектуальное развитие, вероятно, не обязательно рассматривать как результат прямого психофизического воздействия, скорее оно должно пониматься как опосредствованное спецификой социальных и культурных влияний на формирующиеся сознание и личность учащихся (нагнетание социальной тревожности средствами массовой информации, создание ситуации психологической неопределенности и неуверенности в здоровье, в будущем, в тех ограничениях, которые связаны с проживанием в радиационно загрязненной зоне, а также с действием других факторов на фоне недостаточно богатой культурной и развивающей среды)» (Богданов, Иванов, Чикалов, 2003, с. 24–25).

Сходные результаты, свидетельствующие о недостаточной школьной зрелости многих детей 6-летнего возраста, проживающих в «загрязненных» районах, были получены психологами Белоруссии. Здесь зафиксировано относительное преобладание частоты случаев «пограничного уровня интеллектуального функционирования», по Векслеру, в основной группе детей по сравнению с контрольной. Подчеркнуто,

что эта проблема актуальна для всех регионов, пострадавших от Чернобыльской аварии. Комплексное обследование подростков, проживающих на «загрязненных» радиацией территориях Гомельской области, показало, что они «в среднем дают более низкие результаты познавательных функций по сравнению с возрастными нормами. Этим детей отличают низкая продуктивность функций внимания, быстрое утомление. Полагают, что причина этого эффекта — в ослаблении энергетического обеспечения интеллектуальных функций» (Грищенко, 2005, с. 21).

В. И. Екимова, исследуя влияние длительного малодозового радиационного заражения среды на психическое развитие детей, установила, что в экологически неблагополучных районах г. Тулы и Тульской области показатели умственной работоспособности первоклассников были нестабильны, дети отличались выраженной астенизацией. Это объясняется и «непосредственным влиянием повышенной радиации на мозговую ткань, и вовлечением регуляторных структур мозга в адаптивные реакции организма на “стресс среды”» (Екимова, 2003, с. 155). Та же тенденция отмечается и у подростков, хотя подчеркивается все большая зависимость умственной работоспособности от педагогических факторов. На этапе углубленного исследования В. И. Екимова выяснила, что среднегрупповые показатели школьной зрелости и познавательного развития первоклассников являются экологически независимыми переменными.

В общих выводах В. И. Екимова говорит об установленной связи между показателями психического развития школьников и фактором экологического неблагополучия среды, но констатирует, что общая результативность учебно-познавательной деятельности, эмоциональные и личностные характеристики учащихся в значительной степени зависели от особенностей социальной ситуации развития, в частности от социально-педагогических условий организации учебно-познавательной деятельности школьников.

В литературном обзоре диссертационного исследования А. В. Храброва (Храбров, 2003) отмечается, что влияния Чернобыльской аварии на психику детей проявились в ослаблении памяти и внимания, снижении уровня их интеллектуального развития, повышенной утомляемости. Между тем в собственном исследовании автор рассматривает радиационное воздействие на человека преимущественно с позиций психологии средовых влияний (как фактор психологический). Влияния радиационного излучения (хотя бы и вторичного) как фактора физической

среды на психические процессы и состояния человека в исследовании А. В. Храброва установлено не было. Подчеркивая в заключение работы наличие у пострадавших детей ослабления памяти и внимания, снижения уровня интеллектуального развития, изменения в эмоционально-мотивационной сфере, он обсуждает вопрос их возникновения только в социально-психологическом контексте.

Радиационное «загрязнение» среды и возникновение негативных проявлений ее влияния в психике людей характерно не только для регионов Чернобыльской катастрофы и «Чернобыльского следа», но и для территорий, примыкающих к полигонам ядерных испытаний.

Исследования специалистов в районе Семипалатинского полигона позволили установить, что «различные радиационные компоненты включились в биоценозы и оказывали негативные воздействия не только на физическое и физиологическое, но и на психическое здоровье населения» (Григорьев, Демина, 1995, с. 12). Выявлено «снижение когнитивных возможностей населения, корни которого уходят в детство. Основная масса обследованных детей имела низкий уровень психического развития, и только единицы — высокий. Велик процент детей с ЗПР. Специфичен и характер психологической недостаточности: нарушение внимания, отставание всех видов произвольной регуляции, вербальная депривация, ригидность мышления, неразвитость креативных процессов» (Григорьев, Демина, 1995, с. 39). И у взрослых, и у детей выявлены нарушения логической, механической памяти. По мнению психологов, результаты исследований памяти, показавшие ее специфику в регионе экологического неблагополучия, «можно экстраполировать и на другие психические процессы (сенсорно-перцептивные и интеллектуальные) как депривацию их объема, устойчивости, активности» (Григорьев, Демина, 1995, с. 28).

Таким образом, вопрос о влиянии повышенной радиации на интеллектуальную сферу психики человека не получил однозначного решения в психологической литературе. Познавательное развитие детей на зараженных территориях одни исследователи (Богданов, Иванов, Чикалов, 2003; Екимова, 2003; Храбров, 2003 и др.) склонны считать обусловленными прежде всего социально-педагогическими средовыми условиями. Другие (Григорьев, Демина, 1995; Грищенко, 2005; Цыркун, 1992 и др.) настаивают на том, что интеллектуальные функции изменяются (их показатели снижаются) под влиянием радиационно-неблагополучной среды. Общее, и тем более единое, представление

о характере хронического влияния малых доз радиации на психику человека на сегодня отсутствует.

Вопрос о природе и механизмах изменения интеллектуальных показателей людей на радиационно зараженных территориях также вызывает дискуссии. Отмечаемые изменения одни исследователи рассматривают как пограничные, имеющие преимущественно психогенно-функциональное происхождение. Эти нарушения рассматриваются как следствие посттравматического стресса, в возникновении которого первичным фактором считается психическая травма (Тарабрина, Лазебная, Зеленова, 1994). Определяя возможные детерминанты снижения показателей психической деятельности, появления психических нарушений у населения зараженных районов, многие исследователи называют длительный экологический стресс и социально-экономические факторы. Особенно в литературе подчеркивается роль информационного фактора (Богданов, Иванов, Чикалов, 2003; Хашченко, 2002; Храбров, 2003 и др.).

Другие авторы настаивают на преимущественно органическом, а не функциональном генезе психологических расстройств у ликвидаторов и населения зараженных территорий (Григорьев, Демина, 1995; Хомская, 1997 и др.). Третьи (Чернобыль: радиационная психофизиология и экология, 1997) говорят о комплексном влиянии на интеллект ряда факторов, в том числе о непосредственном воздействии суммарных доз радиации.

Радиационное заражение — не единственный источник неблагоприятия природной (физической) среды. Известно немало других естественных или антропогенных «загрязнителей», которые обуславливают экологическое неблагополучие. Но их воздействие на интеллект человека изучено крайне мало. Отмечено, что многие ксенобиотики служат причиной снижения интеллектуального развития, появления минимальной мозговой дисфункции, но эта зависимость не подвергалась углубленному анализу и данные об изменениях ЦНС у детей в зонах экологического кризиса занижены (Гичев, 2002). Так, хроническая интоксикация организма оксидами углерода и азота приводит к снижению устойчивости внимания, ослаблению памяти, нарушению межполушарных взаимодействий (Государственный доклад «О санитарно-эпидемиологической обстановке в Читинской области в 2007 году», 2008). Кадмий, ртуть, мышьяк вызывают глубокие нарушения обмена психогенных аминокислот, приводя к гипердинамическому синдрому, нарушению памяти. Значительные изменения в когнитивной сфере

происходят под влиянием хронического воздействия повышенных концентраций алюминия и фторидов в окружающей среде (Мажитова, Куанова, 1999). В серии работ показано, что одним из наиболее серьезных последствий воздействия свинца на детский организм является задержка нервно-психического развития, проблемы в поведении и обучении, нейродинамические нарушения и снижение интеллекта (Доклад о свинцовом загрязнении окружающей среды Российской Федерации и его влиянии на здоровье населения (Белая книга), 1997).

В исследованиях по экологии человека, медицине, литературе по вопросам обеспечения безопасности жизнедеятельности, в некоторых психологических работах можно обнаружить сведения о негативном влиянии и других отдельных «загрязнителей» на интеллект человека. Но воздействие целостной экологически неблагополучной среды на интеллектуальное развитие детей изучено недостаточно. Работы, специально посвященные этой проблеме, единичны. Так, снижение показателей когнитивных функций детей в результате влияния климато-экологических факторов зафиксировала Е. Н. Дзятковская (Дзятковская, 1998).

Изучение интеллектуального потенциала подростков, проживающих в различных экологических условиях (на примере жителей Челябинска и Санкт-Петербурга), предпринял П. А. Грищенко (Грищенко, 2005). Он установил, что «интеллектуальный потенциал подростков исследуемых групп соответствует нормативным значениям возраста, тем не менее в экспериментальной группе подростков<sup>3</sup> общий IQ ниже, чем в контрольной, за счет менее успешного выполнения вербальных, наиболее энергоемких субтестов» (Грищенко, 2005, с. 140). Автор констатирует: «Все подростки независимо от региональных особенностей характеризуются средним уровнем активности гуморальной, тонической, мышечной и терморегуляционной систем. Все это создает видимость благополучного развития подростков независимо от окружающей среды. Однако любое напряжение, умственное или физическое, выявляет существенные различия в динамике функционирования регуляторных систем» (Грищенко, 2005).

Вызывает только сомнение выбор в качестве контрольной территории г. Санкт-Петербург и отказ П. А. Грищенко от обсуждения

---

<sup>3</sup> Имеются в виду жители Челябинска, контрольную группу составляли жители Санкт-Петербурга.

различий социальных условий формирования интеллектуального потенциала подростков в Санкт-Петербурге и Челябинске.

Краткий анализ состояния рассматриваемой проблемы в психологической литературе позволяет говорить, что она изучена недостаточно, трактовка получаемых данных противоречива, пока отсутствует сколько-нибудь интегрированное представление о влиянии экологического неблагополучия на интеллект человека. На наш взгляд, это обусловлено не только сложностью проблемы, но и разнородностью методологических подходов к ее решению. Реализуются разнородные — преимущественно монофакторный, иногда комплексный (но не системный) — подходы к изучению влияния экологического неблагополучия на интеллектуальные функции человека. Не подвергая сомнению значимость проведенных исследований, скажем, что при изучении последствий длительного воздействия экологических «загрязнений» на интеллект человека необходимо анализировать его параметры, учитывая системные связи человека с жизненной средой, т. е. средой, сочетающей в себе и природные (физико-химические), и социальные факторы и условия.

В лаборатории региональных исследований психики Забайкальского государственного университета в течение 2003–2012 гг. под научным руководством руководителя лаборатории экопсихологии развития Психологического института РАО В. И. Панова проводится изучение развития интеллекта детей, проживающих на экологически неблагополучных территориях Забайкальского края. В 2007 г. была написана совместная монография (Панов, Сараева, Суханов, 2007). Анализ продолжается. Он осуществляется в рамках разработки проблемы «Экопсихологические взаимодействия как фактор и условие развития психики в онтогенезе».

*Цель эмпирической части исследования* состоит в том, чтобы выявить наличие/отсутствие тенденции к снижению показателей уровня развития интеллекта детского населения, родившегося и проживающего на экологически неблагополучных территориях Забайкальского края.

*Методологические позиции исследования* заданы экопсихологическим подходом к развитию психики человека (Панов, 2004). Отличительной чертой этого подхода является то, что в качестве исходного методологического основания исследования выступает анализ системы «человек—окружающая среда». В контексте нашего исследования «человек—жизненная среда».

Выполняя исследование на стыке психологической экологии и психологии среды, мы в первую очередь рассматривали последствия влияния на интеллект людей «загрязнений» природной (физической) среды. Но вычленив, выявить эти влияния, установить факт воздействия и действительную роль именно фактора экологического неблагополучия природной (физической) среды можно только путем сопоставления двух факторов — природного («загрязнения» физической среды территории) и социального.

Работа изначально направлена на анализ развития интеллекта не отдельного человека, но населения, проживающего на экологически неблагополучных территориях: выявить изменения в психике вследствие длительного влияния «загрязненной» природной среды по индивидуальным показателям отдельных людей очень трудно. Эти изменения носят популяционный характер и отчетливо обнаруживаются только на уровне популяций, а не индивидов. Это потребовало применения особого метода работы с получаемыми эмпирическими данными — метода популяционно-ориентированного анализа.

Забайкальский край по своим природно-климатическим особенностям и преобладающему профилю хозяйственной деятельности может быть отнесен к экологически неблагополучным регионам (Государственный доклад «О санитарно-эпидемиологической обстановке в Читинской области в 2007 году», 2008). Деформация физической среды здесь заключается не просто в присутствии каких-то отдельных «загрязнителей», а в комплексных негативных геофизических и геохимических параметрах естественного и производственного генеза, которыми она характеризуется в целом. Физическую среду Забайкалья характеризует высокий уровень радиации как естественного, так и производственного генеза.

Жизнедеятельность человека в регионе требует серьезных энергозатрат, напряжения адаптивных систем. Медики и адаптологи говорят о неустойчивой адаптации населения Забайкальского края. По индексу потенциальной жизнеспособности Забайкалье относят к регионам с наиболее низким показателем (Агаджанян, Гомбоева, 2005). У населения отмечается большое число экологозависимых состояний и эколого-обусловленных патологий (Елизарова, 1997). В первую очередь страдают жизненно важные, энергозависимые функции (Сердцев, 2001).

Исследуемой совокупностью является детское население Забайкальского края. Выбор именно детского населения для проведения исследования обусловлен тем, что на детях легче обнаружить влияние

жизненной среды. Детская психика находится в процессе становления, а потому наиболее чувствительна к средовым влияниям. У детей нет контакта с производственными вредностями, но существует привязанность к месту проживания. Объем выборки — 1190 человек. Изучались дети двух школьных возрастов: младшего и среднего. Все дети родились и выросли в тех районах, которые изучались. На всех территориях исследование проводилось в обычных общеобразовательных средних школах, ведущих обучение по стандартным программам.

Анализ состояния физического здоровья детей, коренных жителей «загрязненных» территорий, сделанный на основе данных медицинской статистики, материалов медицинских исследований, позволил констатировать: у многих из них ослаблены функциональные возможности организма. Это проявляется в высокой заболеваемости дыхательной системы, функциональном напряжении сердечно-сосудистой системы, сдвигах в состоянии гормональной регуляции, признаках иммунодефицита, распространенности неврологической симптоматики.

Многолетние исследования Н. В. Говорина и его сотрудников (Абашкина, 2002; Зими́на, 2004; Говорин, Зими́на, Абашкина, 2003 и др.) позволяют говорить о снижении показателей нервно-психического здоровья детей, проживающих в зонах экологического неблагополучия Забайкальского края.

*Гипотеза эмпирического исследования* состояла в следующих положениях:

— следствием длительного воздействия экологически неблагоприятной среды на интеллект детского населения «загрязненных» территорий Забайкальского края будет снижение показателей его (интеллекта) развития;

— социальная среда территорий экологического неблагополучия способна компенсировать негативное влияние на интеллект неблагополучной среды природной (физической), но при значительном возрастании «загрязнения» социальные воздействия оказываются недостаточными для полной компенсации ее влияния.

*Дизайн эмпирического исследования* предполагал выделение двух уровней независимых переменных — влияний на психику природной (физической) и социальной составляющих жизненной среды. Уровни были заданы градиентом факторов (природного и социального).

Градиент природного фактора — степень «загрязнения» физической среды территории — устанавливался в соответствии с такими

критериями, как содержание «загрязнителей» в физической среде территории (по ПДК — предельно допустимым концентрациям) и число индикаторных патологий и экологозависимых состояний у населения. Были выделены экологически неблагополучные территории: город Краснокаменск с чрезвычайной экологической ситуацией (районный центр), город Бaley с кризисной экологической ситуацией (районный центр) и села Бaleyского района, город Чита со значительно «загрязненной» физической средой (краевой центр); а также «чистые» территории: поселок Красный Чикой (районный центр) и село Красночуйского района, г. Дивногорск Красноярского края.

Для более точного учета социальных влияний был также определен условный градиент социального фактора, который мы назвали «социальным статусом» тех территорий, где проводилось исследование. Социальный статус — общее выражение особенностей («качества») социальной среды, совокупности социальных условий. Самый высокий градиент был установлен для социальной среды краевого центра, ниже — для городов, являющихся центрами районов, самый низкий — для поселка (районного центра).

Контроль эмпирических данных осуществлялся путем сопоставления показателей развития интеллекта детей, проживающих в сходных и отличающихся условиях жизненной среды, в соответствии со специально разработанной схемой.

*Методы эмпирического исследования.* Основным методом получения эмпирических данных было тестирование. Перечень конкретных методик представлен в табл. 2.1.

Таблица 2.1

### Методики диагностики уровня развития интеллекта детей

Предмет диагностики	Методики	Возрастная категория
<i>Предварительный этап исследования</i>		
Наглядно-образное мышление	Цветные прогрессивные матрицы Дж. Равена	Учащиеся младшего школьного возраста, N = 300
Словесно-логическое мышление	Вербальные субтесты Л. И. Переслени и Л. Ф. Чупрова	Учащиеся младшего школьного возраста, те же N = 300

Предмет диагностики	Методики	Возрастная категория
Интегральный показатель «общие способности» (IQ), ряд «критических точек» интеллекта (по А. Анастаси)	Краткий ориентировочный тест (КОТ)	Учащиеся среднего школьного возраста, N = 637
<i>Основной этап исследования</i>		
Общий, вербальный и невербальный интеллект	Тест Д. Векслера	Учащиеся младшего школьного возраста N = 253

Для оценки достоверности различий между показателями представленных выборок применялся критерий  $\phi^*$  — угловое преобразование Фишера. Были построены графики эмпирических интегральных функций распределения.

*Результаты исследования.* Сводные результаты предварительного этапа исследования интеллектуальных показателей младших школьников (учащихся вторых классов) представлены в табл. 2.2.

Таблица 2.2

**Количество младших школьников (%) по уровням выполнения тестовых заданий на территориях с отличающимися условиями жизненной среды (предварительный этап исследования)**

Методики	Уровень выполнения	Экологически неблагоприятные территории				Экологически благополучная территория
		Чита N = 54	Балей N = 92	Краснокаменск N = 81	Балейский район N = 73	Красный Чикой N = 72
Матрицы Равена	1-й	11,1	25,0	44,4	24,7	4,2
	2-й	40,7	33,7	29,6	47,9	12,5
	3-й	37,1	23,9	19,8	21,9	43,0
	4-й	11,1	17,4	6,2	5,5	40,3

Окончание таблицы 2.2

Методики	Уровень выполнения	Экологически неблагоприятные территории				Экологически благополучная территория
		Чита N = 54	Балей N = 92	Краснокаменск N = 81	Балейский район N = 73	Красный Чикой N = 72
Тест Перслени	1-й	18,5	26,1	29,0	52,6	4,1
	2-й	7,4	20,7	22,6	22,4	10,8
	3-й	27,8	30,4	17,7	11,8	33,8
	4-й	46,3	22,8	30,7	13,2	51,3

Судя по данным таблицы, показатели развития интеллекта детей из экологически благополучной территории по обеим методикам выше показателей детей из районов экологического неблагоприятия, независимо от социального статуса последних. Так, в п. Красный Чикой детей с показателями 1-го, самого низшего, уровня выполнения заданий меньше, чем на других территориях (значимость отличий  $p < 0,01$ ). Школьники чрезвычайно «загрязненного» города Краснокаменска с его хорошими социальными условиями имеют результаты ниже, чем даже дети Балейского района (значимость отличий  $p < 0,01$ ). В показателях второго уровня выполнения заданий теста Равена эта тенденция сохраняется: дети Красного Чикоя имеют более высокие показатели. Тревожно то, что в краевом центре едва ли не половина детей достигает лишь 2-го уровня успешности выполнения заданий теста. Группы детей с показателями высокого уровня выполнения заданий по этой методике самые малочисленные на экологически неблагоприятных территориях, и в городах, и в селах (значимость отличий  $p < 0,01$ ). Дети с высокими показателями, проживающие в экологически «чистом» Красном Чикое, составили достаточно большую группу: 40,3%.

Обращает на себя внимание и то, что в показателях 1-го, 3-го и 4-го уровней выполнения отсутствуют значимые различия между детьми, живущими в г. Чита и в п. Красный Чикой. Несмотря на то что в краевом центре больше социальных возможностей обогащения развития

интеллекта, чем в далеком поселке, экологическое неблагополучие первой территории уравнивает результаты их жителей.

26 сопоставлений показателей детей из отличающихся по экологическим условиям территорий выявляют значимые различия между ними (детьми). В 6 сопоставлениях значимых различий не обнаружено. В отличающихся сопоставлениях все свидетельствует о более высоких результатах младших школьников, проживающих в благоприятных экологических условиях.

На основании приведенных данных можно сделать вывод о том, что на наглядно-образном мышлении и тех проявлениях интеллекта, которые «замеряются» с помощью матриц Равена, влияния «загрязненной» среды физической сказываются достаточно явно.

В результатах выполнения детьми заданий теста Переслени (т.е. в показателях развития словесно-логического мышления) прослеживается та же тенденция. И здесь более высокие показатели имеют дети из поселка Красный Чикой. Отличия значимы в диапазоне  $p < 0,05$  —  $p < 0,01$ . В экологически «грязных» городах — Чите, Балее и Краснокаменске — негативное влияние физической среды настолько сильно, что лучшие социальные условия городов, даже краевого центра, не могут полностью его компенсировать. Показатели детей из этих городов ниже, чем результаты школьников «чистого» поселка Красный Чикой. В Красном Чикое большая часть детей выполняет задания на высоком уровне успешности. Самые низкие результаты — у детей из сел Балейского района. Экологические «вредности» суммируются здесь с социальным неблагополучием.

С увеличением градиента фактора «загрязненности» физической среды территории, независимо от ее социального статуса, снижаются интеллектуальные показатели детей, на ней проживающих.

Если же сопоставить данные «внутри» экологически «загрязненных» территорий, то становится очевидным значительное влияние на результаты детей социального фактора. Чита, город с самым высоким социальным статусом, имеет большее количество детей с высокими показателями и меньшее количество детей с низкими показателями развития интеллекта, чем другие «загрязненные» города.

Таким образом, на предварительном этапе исследования выявлена достаточно выраженная тенденция к снижению показателей развития интеллекта младших школьников — жителей экологически неблагополучных территорий.

Данные предварительного этапа исследования развития интеллекта детей среднего школьного возраста (учащихся 7–9-х классов), проживающих в городах Чита, Балей, селах Балейского района, представлены в табл. 2.3.

Таблица 2.3

**Количество подростков (%) по уровням выполнения КОТ  
на территориях с отличающимися условиями жизненной среды**

Уровень выполнения	Экологически неблагоприятные территории		
	Чита N = 286	Балей N = 206	Балейский район N = 145
Низкий	49,3	70,9	89,6
Ниже среднего	28,3	20,4	6,2
Средний	19,6	8,2	2,8
Выше среднего	2,8	0,5	1,4
Высокий	0	0	0

Данные таблицы убедительно свидетельствуют, что влияния «загрязненной» природной (физической) среды негативно сказываются и на развитии интеллекта подростков. Показатели высокого уровня отсутствуют на всех трех территориях, несмотря на разницу в их социальном статусе — и в краевом, и в районном центрах, и в отдаленных селах. Отсутствуют значимые отличия в показателях уровня развития «выше среднего» между подростками краевого, районного городов и сельскими жителями. Влияния значительно «загрязненной» физической среды уравнивают их показатели.

Самые большие по численности группы детей имеют показатели низкого уровня. Правда, в Чите количество таких детей все же в 1,4 раза меньше, чем в Балее, и в 1,8 раза меньше, чем в селах Балейского района. Значимость различий —  $p < 0,01$ . По этому уровню значимы также отличия в показателях детей Балей и сел Балейского района ( $p < 0,01$ ). Последнее свидетельствует о важности социальных условий развития интеллекта.

С увеличением градиента фактора «загрязненности» физической среды территории снижаются показатели развития интеллекта подростков. Самые низкие результаты отмечаются у детей «загрязненных» сел — на территориях, где сочетается влияние и негативной среды физической, и менее «качественной» среды социальной.

Таким образом, результаты предварительного этапа исследования дают основания для следующих выводов.

Показатели развития интеллекта детей на территориях с экологически неблагоприятной жизненной средой отличаются от показателей детей, проживающих на экологически благополучных территориях.

Обнаруживается тенденция к снижению интеллектуальных показателей детей в условиях экологического неблагополучия, которая становится более явной по мере увеличения «загрязненности» физической среды территорий, на которых они проживают.

Представим далее результаты основного этапа исследования. Показатели развития общего интеллекта детей приведены в табл. 2.4.

Таблица 2.4

**Количество детей (%) по уровням выполнения теста Векслера на территориях с отличающимися условиями жизненной среды (показатели общего интеллекта)**

Уровень развития интеллекта	Экологически неблагоприятные территории			Экологически благополучные территории		
	Балей, N = 84	Балейский р-н, N = 25	Чита, N = 39	Красный Чикой, N = 50	Красночикойский р-н, N = 26	Дивногорск, N = 29
Умственный дефект	10,7	8,0	0	0	0	0
Пограничный уровень	10,7	16,0	12,8	4,0	0	0
Сниженная норма	17,8	32,0	15,4	6,0	3,9	0

Окончание таблицы 2.4

Уровень развития интеллекта	Экологически неблагоприятные территории			Экологически благополучные территории		
	Балей, N = 84	Балейский р-н, N = 25	Чита, N = 39	Красный Чикой, N = 50	Красночикойский р-н, N = 26	Дивногорск, N = 29
«Хорошая» норма	8,3	12,0	20,5	20,0	15,4	27,7
Высокий интеллект	2,4	0	5,1	12,0	11,5	24,1
Весьма высокий интеллект	0	0	0	2,0	0	17,2

Как видно из таблицы, показатели уровня «умственного дефекта» отсутствуют у детей из Читы, Дивногорска, Красного Чикоя и сел Красночикойского района. Чита — это краевой центр, социальные условия развития здесь лучше, чем в других территориях, и хотя «загрязнение» среды физической достаточно сильное, отсутствие детей с умственным дефектом в массовой школе естественно. Действует компенсирующий социальный фактор. Вероятно, он же в совокупности с фактором экологической «чистоты» территории определяет результаты детей из Дивногорска, здесь жизненная среда в целом имеет лучшие параметры.

Показательно, что дети из отдаленных от краевого центра таежных поселений, которые развиваются в худших социальных условиях (градиент фактора «социальный статус» территории низкий), чем их сверстники из Читы, но зато в экологически «чистой» среде физической, тоже не имеют показателей уровня умственного дефекта. Влияние фактора природного здесь сильнее, чем социального.

Дети из кризисно неблагоприятного (в экологическом отношении) города Балей уже имеют показатели уровня умственного дефекта. Сравнение показателей детей города Балей и поселка Красный Чикой (градиент фактора «социальный статус» Балей выше, а пока-

затели детей ниже), выявляет силу влияния экологического неблагополучия.

Анализ показателей пограничного уровня приводит к тому же выводу. В разных по градиенту фактора «социальный статус», но сходных по параметру экологической «чистоты» территориях (г. Дивногорск и села Красночикоийского района) нет детей с показателями данного уровня. А в краевом центре Чита (с самым высоким градиентом фактора «социальный статус территории») — есть, причем дети с такими показателями составляют здесь группу, более чем в 3 раза превышающую количество детей из Красного Чикоя. Таким образом, при сходстве социальных условий (села БалеЙского района и поселок Красный Чикой, села Красночикоийского района) показатели детей отличаются: действует фактор различия природных условий. Уровень значимости отличий в первом случае  $p < 0,05$ , во втором —  $p < 0,01$ . При разном социальном статусе территорий (города Чита и БалеЙ и поселок Красный Чикой) показатели сельских детей из экологически благополучной территории выше. Уровень значимости отличий в первом случае  $p < 0,06$ , во втором —  $p < 0,07$ .

При равенстве градиента фактора «социальный статус» двух городов БалеЙ и Дивногорск в первом есть дети с пограничным уровнем развития интеллекта, во втором, экологически «чистом», — нет (значимость отличий  $p < 0,01$ ).

Важно то, что отсутствуют значимые различия «внутри» неблагоприятных территорий: между детьми Читы и БалеЯ, Читы и сел БалеЙского района, хотя социальный статус краевого центра выше.

На экологически неблагополучных территориях больше, чем на территориях «чистых» (независимо от градиента фактора «социальный статус»), детей и с показателями уровня «сниженная норма» интеллекта. Результаты детей «чистой» сельской территории (в п. Красный Чикой, селах Красночикоийского района) выше показателей детей из краевого центра, города БалеЙ.

Вновь отмечаем, что при равенстве градиента фактора «социальный статус» двух городов БалеЙ и Дивногорск в первом есть дети с уровнем развития интеллекта «сниженная норма» (это город экологического кризиса), во втором, экологически «чистом», — нет (значимость отличий  $p < 0,01$ ). Отличие показателей детей из Читы и БалеЯ незначимо. Оба города относятся к территориям значительного экологического

«загрязнения», и лучшие социальные условия краевого центра не являются в данном случае более значимыми, чем влияния природной (физической) среды.

Вместе с тем, сравнивая показатели детей из экологически «чистых» территорий с разным градиентом фактора «социальный статус» (Красный Чикой и Дивногорск), обнаруживаем различия, свидетельствующие в пользу фактора социального (значимость отличий  $p < 0,01$ ). Существуют различия, которые говорят о значимости социального фактора, и в показателях детей «внутри» экологически неблагоприятных территорий. Так, показатели детей Балея выше, чем у детей сел Балейского района (значимость отличий  $p < 0,07$ ).

Отличия в показателях детей, проживающих на разных по средовым условиям территориях, существуют и на уровне «хорошей нормы» интеллектуального развития. Примером этому служат сходные, большие по составу группы дивногорских (27,7%), читинских (20,5%) и красночикойских (20%) школьников, которые имеют соответствующие тестовые результаты.

Краевой центр г. Чита, Дивногорск и поселок Красный Чикой отличаются по градиенту фактора «социальный статус» — в городах он выше, но показатели сельских детей из экологически «чистой» территории не хуже, чем у их сверстников из краевого центра и Дивногорска.

Значимые отличия в пользу детей села наблюдаются между показателями Балея и Красного Чикоя (на уровне  $p \leq 0,03$ ). И в этом случае преимущество детей из села следует объяснить тем, что лучшие характеристики образовательной городской среды неспособны полностью компенсировать негативные влияния неблагоприятной среды физической.

Отличия между показателями младших школьников Читы и Балейского района, Балея и Балейского района по  $\varphi$  — критерию Фишера незначимы. Лучшая социальная среда городов не компенсирует в полной мере негативного влияния «загрязненной» среды физической.

Обращают на себя внимание показатели высокого уровня общего интеллекта. Отсутствуют дети с высоким уровнем развития интеллекта в выборке Балейского района. Самая большая группа с высокими показателями выделена в дивногорской (24,1%) и красночикойской (12%) выборках. Между детьми двух последних территорий, впрочем, также выявляются отличия (на уровне значимости  $p \leq 0,09$ ), объяснимые влиянием фактора социального.

Отличия между показателями детей из краевого центра и п. Красный Чикой не достигают уровня статистической значимости  $p \leq 0,09$ , что весьма примечательно. Социальные условия в п. Красный Чикой хуже (градиент фактора «социальный статус» территории ниже), чем в краевом центре, но дети здесь имеют такие же и даже более высокие результаты, что и дети, живущие в Чите. В пользу гипотезы говорит и отсутствие значимости в различии процентного состава групп детей Балея и Читы. Социальный статус территорий различен, но физическая их среда «загрязнена», и это уравнивает показатели детей, здесь проживающих.

Значимы (на уровне  $p \leq 0,01$ ) различия в процентном составе групп детей из сходных городов Балей и Дивногорск. Лучшая жизненная среда Дивногорска (и по параметрам среды физической, и по параметрам среды социальной) определяет эти различия. Столь же значимы различия в процентном составе групп детей из краевого центра Чита и города Дивногорск. Здесь на первый план выступает влияние фактора «чистой» физической среды. По параметрам социальной среды Чита превосходит Дивногорск (градиент фактора «социальный статус» Читы выше), но дети, живущие здесь, страдают от «загрязнений» физической среды, и показатели развития их интеллекта значительно уступают показателям детей из экологически «чистого» Дивногорска.

Результаты анализа данных по уровню «весьма высокий интеллект» также интересны. Дети с таким уровнем интеллектуального развития есть лишь в г. Дивногорск (17,2%) и в п. Красный Чикой (2%). На всех экологически неблагополучных территориях независимо от их социального статуса нет детей с показателями общего интеллекта данного уровня.

Таким образом, сопоставления показателей общего интеллекта детей, проживающих в различных условиях жизненной среды, свидетельствуют в пользу нашей гипотезы.

Та же тенденция к снижению показателей развития с увеличением степени экологической деформации жизненной среды детей сохраняется в вербальном и невербальном их интеллекте. Более отчетлива она в показателях вербального интеллекта.

В табл. 2.5 обобщены данные основного этапа исследования о количестве детей с нижненормативными показателями развития интеллекта по тесту Д. Векслера.

Таблица 2.5

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

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

Очевидно, что детей с нижненормативными показателями развития всех видов интеллекта на «загрязненных» территориях (особенно при кризисной степени «загрязнения») достоверно больше, чем на территориях «чистых» ( $p < 0,07$  —  $p < 0,01$ ), что свидетельствует о силе природного фактора. Социальный фактор заявляет о себе «внутри» территорий, сходных по градиенту фактора «загрязненность», но отличающихся по социальному статусу: сельские дети уступают городским.

Анализ показателей структуры интеллекта детей, которые проживают на отличающихся по условиям жизненной среды территориях, был сделан на основе усредненных интеллектуальных профилей испытуемых. Он подтвердил, что показатели жителей «чистых» территорий

практически по всем субтестам выше показателей жителей «загрязненных» территорий. Хотя «западают» результаты детей независимо от места проживания по одним и тем же субтестам: 5 (словарному) и 12 («лабиринты»), — снижение показателей по ним больше у жителей «загрязненных территорий».

В Дивногорске самый высокий результат получен по субтесту 4 («сходство»): он свидетельствует о хорошем развитии понятийного мышления, способностей к логическому обобщению. В п. Красный Чикой самый высокий результат — в работе с кубиками Коса (субтест 9). Это говорит о хорошем развитии аналитико-синтетических способностей детей, их достаточном интеллектуальном потенциале. Самые низкие показатели на этих двух территориях показаны в уже названных 5 и 12 субтестах.

В показателях жителей краевого центра лишь результаты двух субтестов — 2 («понятливость») и 7 («недостающие детали») — выше, чем у их сельских сверстников из Красного Чикоя. Все остальные результаты ниже.

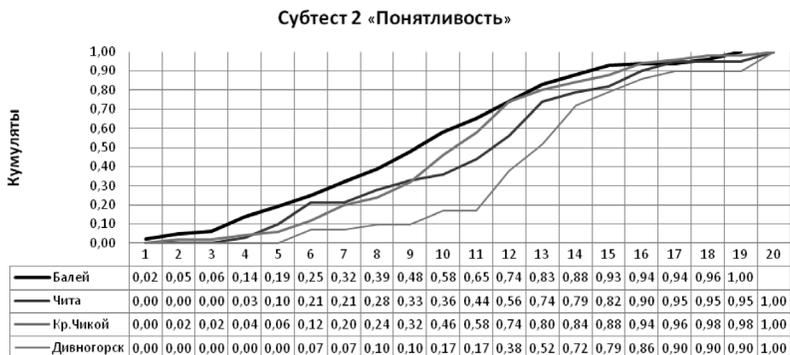
Самые высокие показатели в усредненном профиле структуры интеллекта читинцев имеют субтесты 9 (кубики Коса) и 2 («понятливость»). Самые низкие показатели — в субтестах 5 (словарный), 6 (повторение цифр) и 12. Психологическая характеристика названных субтестов подсказывает, что дети имеют недостаточные для своего возраста знания, у них бедный словарный запас, затруднения в определении понятий, анализе и синтезе. Однако показатели по другим субтестам (2 — «понятливость»; 4 — «сходство») обнаруживают в целом достаточные потенциальные возможности детей в аналитико-синтетической деятельности. Выявлены несколько сниженные характеристики оперативной памяти и внимания. По показателю оперативной памяти и активного внимания, интеллектуальной продуктивности в целом читинцы уступают даже балейцам (субтесты 6 и 3). Таким образом, во многом снижение показателей происходит за счет недостаточной работоспособности, более быстрой истощаемости детей, проживающих в условиях экологического неблагополучия.

Показатели детей, живущих в городе экологического кризиса Балее, самые низкие по всем субтестам. Наиболее слабые результаты отмечаются в субтестах 5 (словарном), 12 («лабиринты»), 1 («осведомленность»), 8 (последовательные картинки), что свидетельствует не только о недостаточности знаний детей, но и о сниженном развитии основных

интеллектуальных функций — памяти и мышления, аналитических способностей, устойчивости и произвольности внимания в целом и перцептивного внимания в частности. Показатель пятого субтеста соответствует уровню интеллектуальных нарушений. Относительно снижены по сравнению со всей выборкой значения субтестов оперативной памяти и внимания (6), понятливости (2). В последнем показателе, по Д. Векслеру, проявляется актуальная готовность к умственной деятельности, взаимодействие интеллектуальных и эмоциональных факторов. Недостаточна работоспособность школьников (субтест 11).

Самый высокий результат дети имеют по тестам 9 (кубики Коса) и 10 (складывание фигур). Можно думать, что в этом проявляется компенсаторная деятельность мозга (правополушарных процессов) и психики, поскольку в них также заявляет о себе мышление (его эвристические компоненты, аналитико-синтетическая деятельность на уровне восприятия) и свойства внимания. Что оказывается слабым в вербальном интеллекте (условно, левополушарном), несколько компенсируется за счет интеллекта невербального (условно, правополушарного).

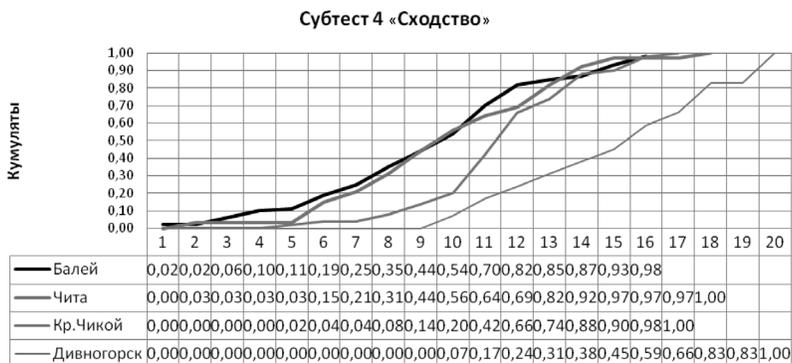
Сравним для иллюстрации обнаруженной тенденции графики интегральных эмпирических функций распределения, или кумулятивных кривых, по двум субтестам (рис. 2.1, 2.2).



*Рис. 2.1.* Графики эмпирических функций распределения по субтесту «Понятливость»

Графики демонстрируют отчетливые различия в анализируемых данных теста, принадлежащих детям, проживающим в отличающихся

условиях жизненной среды. Наиболее ярко эти отличия видны в верхнем и нижнем квантилях. Так, нижний квартильный диапазон показателей детей, проживающих в городе экологического кризиса Балеи, — 5,5 балла; диапазон читинцев — 7 баллов. Для жителей экологически «чистого» поселка Красный Чикой показатель нижнего квартиля — 8 баллов, для жителей Дивногорска — 11 баллов.



*Рис. 2.2.* Графики эмпирических функций распределения по субтесту «Сходство»

Отличия видны в показателях центральной тенденции: медианы (Me). Выше показатели детей, проживающих на «чистых» территориях.

Отчетливо видна описываемая тенденция к снижению показателей детей по мере увеличения степени «загрязнения» природной (физической) среды и в графиках по субтесту «Сходство» (рис. 2.2).

Преимущество лучших социальных условий краевого центра видно лишь в том, что у детей Читы больше самых высоких оценок по данному субтесту по сравнению с детьми Балея и п. Красный Чикой. Но опять же показатели детей, жителей районного города Дивногорск, выше, чем у читинцев.

Графики по показателям невербальных субтестов иллюстрируют ту же тенденцию: существуют отличия в развитии интеллекта детей, проживающих на отличающихся по условиям жизненной среды территориях. Показатели детей, живущих на экологически неблагоприятных территориях, смещены в нижненормативные диапазоны.

Таким образом, анализ результатов основного этапа исследования также показал, что с увеличением степени «загрязнения» природной (физической) среды территорий снижаются показатели развития интеллекта, умственной работоспособности детей. На экологически неблагополучных территориях (особенно в городе экологического кризиса) эти показатели смещаются к нижним границам нормы, в ряде субгестов выходя за ее пределы, т. е. представляют собой проявление сниженной нормы развития интеллекта.

## **Выводы**

Понимание интеллекта как системы, интегрирующей деятельность других функций внутри психологического уровня системной организации человека и позволяющей судить о его состоянии в целом, а также обеспечивающей взаимодействие человека со средой, адаптацию к ней, заставляет обратиться к проблеме развития интеллекта детей, проживающих в условиях экологически деформированной жизненной среды. Значимость средовых, в том числе природных, детерминант в развитии интеллекта не подвергается сомнению в психологической науке.

В большей мере исследована зависимость развития интеллекта человека от социальных средовых воздействий. Тем не менее в литературе достаточно четко обозначен факт негативного влияния на когнитивную сферу человека и различных по генезу отдельных «загрязнителей» природной (физической) среды. Однако трактовка получаемых данных противоречива, пока отсутствует сколько-нибудь интегрированное представление о влиянии экологического неблагополучия на интеллект человека. Это обусловлено не только сложностью проблемы, но и разнородностью методологических оснований ее решения, реализацией монофакторного или комплексного (но не системного) подхода к изучению влияния экологического неблагополучия на интеллектуальные функции человека.

В настоящей работе в рамках экопсихологического подхода к развитию психики проведен анализ последствий длительного воздействия экологических «загрязнений» на интеллект человека с учетом системных связей его с жизненной средой, природной и социальной.

Результаты сравнительного эмпирического исследования развития интеллекта детей, проживающих на отличающихся по условиям жизненной среды территориях, позволяют сделать заключение о су-

ществовании достаточно выраженной тенденции к снижению интеллектуальных показателей детей, испытывающих длительное влияние экологически неблагоприятной среды.

Несмотря на то, что в развитии интеллекта эта тенденция проявляет себя сложно, ее проявления зафиксированы на двух этапах исследования, при изучении различных аспектов, характеристик интеллекта, при применении разных средств изучения. Она проявляет себя в показателях детей разных возрастных групп. Наконец, она обнаруживается в показателях развития интеллекта детей, проживающих на экологически неблагоприятных территориях различного социального статуса.

На территориях экологического неблагополучия наблюдается асимметрия распределения показателей развития интеллекта детей. Показатели смещены с границ так называемой средней нормы в нижненормативные диапазоны (в границы показателей «сниженной нормы», «слабые», «пограничные»).

С увеличением степени «загрязнения» природной (физической) среды территорий снижаются показатели развития интеллекта, умственной работоспособности детей.

Наряду с бесспорным значением в детерминации этой тенденции фактора социального снижение уровня развития интеллекта обнаруживает связь с «загрязнением» природной (физической) среды — составляющей жизненной среды — территории проживания детей.

Социальная среда территорий экологического неблагополучия может компенсировать негативные влияния среды физической, но при значительной степени «загрязненности» физической среды социальные воздействия оказываются недостаточными для полной компенсации ее влияний.

Итоги выполненного исследования не позволяют согласиться с мнением названных выше авторов о том, что показатели школьной зрелости и познавательного развития младших школьников являются экологически независимыми переменными, и принять тезис о «практически полной независимости познавательного развития подростков от экологической ситуации в районе проживания».

Установлено, что хроническое влияние экологически неблагоприятной жизненной среды территории изменяет (снижает) показатели развития интеллекта родившихся и живущих на ней детей. Интеллектуальные характеристики человека могут служить критерием (индикатором) экологического неблагополучия жизненной среды территории.

## Глава 2.2

### ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ УЧЕБНОЙ ГРУППЫ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА НА ЛИЧНОСТНОЕ И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ СТУДЕНТОВ

В условиях динамично развивающегося российского общества от высшего образования требуется подготовка профессионалов, способных к постоянному личностному и профессиональному развитию.

Между тем современное состояние и тенденции в высшем профессиональном образовании характеризуются противоречивыми явлениями.

Во-первых, переход на уровневую подготовку и принятие ФГОС ВПО, в котором уменьшен объем аудиторных часов и увеличена доля самостоятельной работы студентов (Шарф, 2011), предполагают внедрение компетентностной модели обучения, что соответствует стремлению войти РФ в Болонский процесс, хотя в странах ЕС, которые объединены Болонским процессом с 1999 г., отношение к нему неоднозначное (Бойденко, 2009).

Во-вторых, нарастает разрыв между психологической готовностью абитуриентов к получению высшего образования и требованиями, предъявляемыми вузами (Калинкина, 2002; Развитие субъекта образования: проблемы, подходы, методы исследования, 2005), отсюда встает более остро проблема адаптации студентов младших курсов к обучению в вузе (Кручинин, Калтаев, 2009; Седин, Леонова, 2009).

В-третьих, наличие бюджетного и платного (небюджетного) высшего образования в значительной мере увеличивает доступность высшего образования, а следовательно, уменьшение среднего уровня готовности к обучению (в США в 2005 г. приходилось 370 студентов на 10 000 населения, а в России — 560 студентов) (Гребнев, 2008).

В-четвертых, революционные изменения в информационных технологиях и доступность через Интернет различных источников информации приводят к широкому внедрению дистанционных технологий обучения, созданию открытых образовательных ресурсов. В педагогике появилось

понятие «информационная социализация» (Горяшко, Комлева, 2011; Околелов, Дячкин, Китаев, 2009; Стародубцев, Шепель, Киселева, 2011).

В-пятых, изменяется социально-воспитательная среда вуза как основа воспитания и социализации студенчества, в которой нарастает роль взаимодействия субъектов образовательной среды (Витвицкая, 2009; Шутенко, 2011).

Модернизационные процессы, которые в настоящее время испытывает российское образование, характеризуется тенденцией смещения акцента с парадигмы традиционного обучения на развивающие образовательные технологии, ориентированные на развитие профессиональной личности (Рубцов, 1996). Актуальность этой тенденции возрастает с переходом на уровневую систему образования и внедрением в высшей профессиональной школе ФГОС (образовательных стандартов третьего поколения).

Однако реализация указанных тенденций затрудняется специфическими отличиями современного государственного и негосударственного вуза, рыночно обусловленным изменением социального заказа на высшее образование и, что не менее важно, недостаточной изученностью особенностей личностного и интеллектуального развития современного студента, особенно если он учится на небюджетной основе.

Формирование личности будущего специалиста в вузе обеспечивается прежде всего организацией и планированием деятельности студентов, активным выполнением ими определенных задач, созданием внешних и внутренних условий для расширения и интенсивного проявления необходимых качеств, обогащения и использования знаний, умений и навыков. При этом управление развитием личности осуществляется через организацию ее деятельности. В литературе по этой теме выделяются три группы психологических условий успешного формирования личности студента в вузе: со стороны студентов, со стороны преподавателей и руководителей, а также со стороны их совместной деятельности (Дьяченко, Кандыбович, 2003).

В последние два десятилетия активно исследуется проблема образовательной среды и ее влияния на обучение, воспитание, развитие и социализацию обучающегося (Панов, 2000; Рубцов, 1997; Слободчиков, Исаев, 2000; Ясвин, 2001 и др.). Однако в основном эти исследования направлены на проектирование и экспертизу школьной образовательной среды. Единственное исследование образовательной среды ряда вузов (Нагорнова, 2005) показало, что студенты младших курсов

и заочной формы обучения в меньшей степени, чем старшекурсники, используют развивающие ресурсы образовательной среды вуза.

В образовательной среде современного вуза пересекаются объекты исследования общей психологии, педагогической психологии и социальной психологии. Не случайно на повестку дня встает вопрос о признании в качестве относительно самостоятельных таких отраслей психологической науки, как социальная педагогическая психологии (Акопов, 1995, 2000; Реан, Коломенский, 1999), социальная психология образования (Кондратьев, 2008), социальная психологи развития (Коломенский, Жеребцов, 2009; Толстых, 2010).

В высшей профессиональной школе имеется тенденция, с одной стороны, к сокращению объема аудиторной нагрузки, а следовательно, и уменьшению педагогического влияния преподавателя и переноса акцента на самостоятельную работу студентов, которая может протекать в различных формах (организованных и неорганизованных), а с другой — регламентации объема занятий, проводимых в интерактивной форме, что позволит уменьшить объем традиционных лекций и семинарских занятий с репродуктивными формами обучения, использование дистанционных технологий обучения, интерактивных форм проведения семинарских и практических занятий, увеличение роли Интернета и ИКТ при подготовке заданий студентами и взаимного общения студентов между собой и т. д. В этих условиях резко возрастает роль студенческой группы и входящих в нее неформальных студенческих микрогрупп как локальной социальной среды — как совокупности возможностей для стихийно складывающихся и целенаправленно выстраивающихся межличностных отношений как между студентами (в том числе и в социальных сетях), так и для формирования конституированных отношений «студент—преподаватель».

Поэтому не случайно, что разработанная А. В. Петровским концепция развития личности в онтогенезе и проблемы социальной среды образования стали предметом изучения социальной психологии образования, в которой Г. В. Акопов рассматривал групповое сознание и социально-психологические методы обучения (Акопов, 2000). Я. Л. Коломенским (2001) исследовались межличностные отношения учащихся. Исследования М. Ю. Кондратьева (2008) показали, что на любом возрастном этапе междисциплинарность педагогического знания, объединяющего достижения педагогической и социальной психологии, дает качественно и количественно новые результаты.

Таким образом, проблемы межличностных отношений в группе рассматриваются либо с точки зрения проблем социальной психологии, как, например, статусно-ролевое распределение, удовлетворенность общением, либо с позиции педагогической психологии как фактор успешности обучения. Вместе с тем психолого-педагогические аспекты влияния межличностных отношений в учебной группе и входящих в нее неформальных микрогрупп на личностное и интеллектуальное развитие студента изучены недостаточно.

### **Содержание понятия «личностное и интеллектуальное развитие студентов современного вуза»**

*Развитие* — одна из основных философских категорий, раскрывающая характер происходящих в мире изменений. Предметы и явления действительности, как материальные, так и идеальные, не существуют в неизменных, равных самим себе состояниях, а переживают действительную историю, проходят через ряд состояний от возникновения и трансформации до исчезновения. Понятие «развитие» выражает необратимый характер всех этих изменений (Давыдов, Зинченко, 1980).

В диалектико-материалистической философии развитие понимается как универсальное свойство материи и сознания, как всеобщий принцип объяснения истории общества и познания, при котором процесс развития не универсален и не однороден. Внутри крупных линий развития диалектически взаимодействуют разнонаправленные процессы: общая линия прогрессивного развития переплетается с изменениями, образующими тупиковые ходы эволюции или направленными в сторону регресса.

В отечественной психологии развитие рассматривается как процесс, при котором количественные усложнения и изменения переходят в качественные, коренные, существенные и приводят к скачкообразно проявляющимся новообразованиям. *Развитие* — сложное эволюционно-инволюционное поступательное движение, в ходе которого происходят прогрессивные и регрессивные интеллектуальные, личностные, поведенческие изменения в самом человеке (Ананьев, 2001). По мнению А. В. Брушлинского, «развитие есть высший уровень изменения, динамики вообще» (Брушлинский, 1996, с. 201).

Проблема *личностного развития* (как в понятийном, так и в методологическом смысле) в настоящее время исследована все еще

недостаточно полно, хотя общее психическое развитие и развитие личности являлось и является центральным в концепциях отечественной и зарубежной психологии, и стало предметом исследования во многих научно-исследовательских работах (Б. Г. Ананьев, Л. И. Анцыферова, А. Г. Асмолов, В. М. Бехтерев, А. А. Бодалев, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, М. В. Гамезо, А. В. Запорожец, Е. А. Климов, А. Ф. Лазурский, А. Н. Леонтьев, В. Н. Мясищев, А. В. Петровский, К. К. Платонов, С. Л. Рубинштейн, Д. И. Фельдштейн, В. Д. Шадриков, Д. Б. Эльконин и др.; А. Адлер, К. Бюлер, А. Валлон, Х. Вернер, А. Гезелл, А. Маслоу, Ж. Пиаже, К. Рождерс, З. Фрейд, С. Холл, В. Штерн, Э. Эриксон, К. Юнг и др.).

Познание мира невозможно без участия ментальной активности и поведения. Для получения знаний необходима активизация всех процессов приема и обработки информации о мире. Следовательно, нам необходимо представлять, как организованы когнитивные процессы: внимание, восприятие, память и мышление и интеллекта как способности (Современная психология, 1999).

Основным критерием выделения интеллекта как самостоятельной реальности является его функция в регуляции поведения. Интеллект, как полагал В. Штерн, есть некоторая общая способность приспособления к новым жизненным условиям. Приспособительный акт (по Штерну) — это решение жизненной задачи, осуществленной посредством действия с мысленным («ментальным») эквивалентом объекта, посредством «действия в уме» (или же, по Я. А. Пономареву (1976), «во внутреннем плане действия»).

Согласно Л. Полани (1986), интеллект относится к одному из способов приобретения знаний. Но, на взгляд большинства других авторов, приобретение знаний (ассимиляция, по Ж. Пиаже) выступает лишь побочной стороной процесса применения знаний при решении жизненной задачи. Важно, чтобы задача была действительно новой или, по крайней мере, имела компонент новизны. С проблемой интеллектуального поведения тесно связана проблема «трансфера» — переноса «знаний — операций» из одной ситуации в другую (новую).

Но в целом развитый интеллект, по Ж. Пиаже (1994), проявляется в универсальной адаптивности, в достижении «равновесия» индивида со средой.

По мнению М. К. Акимовой, основой интеллекта является именно умственная активность, в то время как саморегуляция лишь обеспе-

чивает необходимый для решения задачи уровень активности. К этой точке зрения примыкает Э.А. Голубева (2005), полагающая, что активность и саморегуляция являются базовыми факторами интеллектуальной продуктивности, и добавляет к ним еще и работоспособность.

Во взгляде на природу интеллекта как способность содержится рациональное зерно. Оно становится заметным, если взглянуть на эту проблему с точки зрения сознательного и бессознательного в психике человека. При интеллектуальном акте доминирует, регулирует процесс решения сознание, а подсознательное выступает в качестве объекта регуляции, т. е. в субдоминантном положении.

Р. Стенберг (1986) впервые предпринял попытку дать определение понятию «интеллект» на уровне описания обыденного поведения. В конечном счете выделилось три формы интеллектуального поведения: 1) вербальный интеллект (запас слов, эрудиция, умение понимать прочитанное); 2) способность решать проблемы; 3) практический интеллект (умение добиваться поставленных целей и пр.).

*Развитие интеллекта* в отечественной психологии рассматривается в контексте существующих периодизаций психического развития. «Личностные новообразования возникают в процессе стадийно протекающего образа жизни индивида и формируются на основе механизмов противоречий и гармонии, взаимодополнения, содействия (единства) противоположностей» (Анцыферова, 1978).

Таким образом, с позиции системного подхода, развитие выступает как закономерный рост внутренней организации той или иной системы. Степень организации определяется количеством входящих в систему разнородных элементов, количеством разных уровней и количеством, разнообразием и упорядоченностью связей между элементами. С этих позиций обосновывается использование категории «неоднородность» психологических и социально-психологических характеристик личности и группы. Под *неоднородностью* понимается степень неодинаковости, разнородности или гетерогенности характеристик, которая в частном случае, при взаимодействии противоположных сторон внутри объекта или между разными объектами, выражается как диалектическое противоречие (Капцов, 2011).

Одним из ведущих является принцип антиципации развития, согласно которому система одного уровня закладывает необходимые основы для развития следующего уровня (Сидоренков, 2004).

## **Психологические условия и детерминанты личностного и интеллектуального развития студентов**

Источником развития выступает противоречие между преемственностью и безотносительностью к любому заранее установленному эталону, критерию. Формирование мышления как процесса осуществляется на основе постепенного и (или) скачкообразного мысленного прогнозирования будущего результата. Только в ходе такого развития формируются все качества и свойства субъекта деятельности — познавательная мотивация и умственные способности (Брушлинский, 1996).

Движущими силами развития личности выступает взаимодействие в различных его формах, например совместная деятельность и общение, посредством которых происходит приобщение личности к культуре и ее освоение. В результате взаимодействия разрешается противоречие и как следствие уменьшается неоднородность в системе.

Однако теоретические и эмпирические исследования (Журавлев, Купрейченко, 2012; Капцов, 2011) показывают, что в настоящее время все более ярко стали проявляться особые типы взаимодействия личности и группы с интенсивно изменяющейся социальной средой, при которых личность сознательно отказывается от адаптации, например к новым экономическим условиям, и стремится изменить окружающую среду в соответствии со своими социальными представлениями, жизненными принципами и ценностями.

В. В. Петухов отмечает, что «в качестве субъекта деятельности человек представляет собой “открытую” систему: его существование и развитие зависит от связей с окружающим миром, в котором он действует, живет и частью которого он является. Так, во-первых, человек, как любое живое существо, есть часть природного мира, и его можно рассматривать как биологический организм. Во-вторых, любой человек является членом того или иного общества, в связях и отношениях с которым он определяется как социальный индивид. И, в-третьих, человек, так или иначе, связан с общественно-историческим, культурным и нравственным опытом человечества, и освоение этого опыта необходимо для самоопределения человека, его развития как личности» (Петухов, Столин, 1989, с. 25). В онтогенезе прижизненно у человека складываются различные психические образования — средства, инструменты организации его жизни: восприятие, память, мышление.

В своем индивидуальном развитии человек становится личностью. Как субъект человеческих отношений он является обладателем личности — психического средства, придающего качественное своеобразие этим отношениям, приобщающего или, наоборот, отчуждающего его от рода (Братусь, 1988).

Наиболее общим подходом с точки зрения методологии является экопсихологический подход, в котором «психологические проблемы сознания и индивидуальности человека, его психического развития и обучения, переживаний и поведения, психологического, психического и физического здоровья и т. п. должны рассматриваться в контексте отношения “индивид — среда” или, более широко, в контексте “человек—окружающая среда (природная, социальная)”» (Панов, 2004, с. 176).

Рассмотрение движущих сил развития интеллекта определяется в большей степени принятой исследователем моделью интеллекта (Воронин, 2004; Дружинин, 1999; Тихомирова, 2010; Ушаков, 2003). Тем не менее независимо от модели интеллекта можно констатировать, что в большей степени исследователи склоняются к детерминации динамики интеллекта в первую очередь генетическими факторами и во вторую — средовыми.

Из средовых факторов выделяют особенности общения родителей и ребенка (Fuller, Thompson, 1978), количество детей в семье (Zajons, Marcus, Marcus, 1979), микроклимат в классе, критические события в жизни и т. п. В экспериментах Дж. Таджа (Тихомирова, 2010) было обнаружено явление уподобления интеллектуальной продуктивности детей как следствие влияния взаимодействия в паре: уступающие в продуктивности партнеры достигли прогресса после взаимодействия, а у превосходящих партнеров наблюдался заметный регресс в успешности решения задач. Аналогичный результат нами был подтвержден при исследовании инструментального интеллекта и его составляющих у студентов различных форм обучения (Волов, Сопов, Капцов, 2001; Психолого-педагогическое обеспечение многоуровневого высшего образования, 2003).

Направление социогенетических исследований детского интеллекта в отечественной психологии представлено в работах В. В. Рубцова (1996, 1997). Обсуждая концепцию А.-Н. Перре-Клермо, он находит много общего в ее позиции с установками культурно-исторической теории. Так, отмечается, что Л. С. Выготский различал непосредственное

и опосредствованное через знак отношения человека к другим. Он придавал первоочередное значение ситуации взаимодействия взрослого и ребенка. Для Л. С. Выготского в ней заключен основной социокультурный механизм передачи образцов действия от старших к младшим. В. В. Рубцов подчеркивает, что подход Л. С. Выготского дает ясное представление о том, почему не любые формы взаимодействия взрослого и ребенка рождают новые собственные действия ребенка и почему не всякие действия, которые характерны для сотрудничества взрослых и детей, будут определять зону ближайшего развития ребенка. Исследование социальных взаимодействий должно показать, какие именно их формы являются источником развития.

Таким образом, психологическими факторами личностного и интеллектуального развития студентов являются индивидуальные особенности когнитивной и личностной сфер, а также социально-психологические факторы взаимодействия личности с окружающей ее средой.

### **Образовательная среда учебной группы как условие и фактор личностного и интеллектуального развития студентов**

Психология образовательной среды разрабатывалась как учеными прошлого: Л. С. Выготским, А. Н. Леонтьевым, так и современными учеными: И. А. Бaeвой, Т. Г. Ивошиной, Е. А. Климовым, В. И. Пановым, В. В. Рубцовым, В. А. Ясвиным и др., являясь одним из направлений экологической психологии (Панов, 2004).

Обычно, используя понятие «образовательная среда», педагоги и психологи хотят подчеркнуть, что обучение, воспитание, развитие и социализация ребенка (а проблема образовательной среды начала и интенсивно разрабатывалась для общеобразовательной школы) происходит не только под воздействием обучающихся и воспитательных действий педагога и не только в зависимости от индивидуально-психологических особенностей данного ребенка. Эффективность указанных действий, как, собственно, обучение и развитие ребенка, всегда происходит в определенных пространственно-предметных, межличностных, социокультурных условиях, которые могут и способствовать, и затруднять обучение и развитие ребенка под влиянием педагогических воздействий (там же, с. 60).

В. А. Ясвиным (2010) была разработана векторная модель, исследования которой на учащихся различного типа общеобразовательных учреждениях, лицеях, колледжах (Ясвин, 2010) и студентах вузов (Нагорнова, 2005, Психолого-педагогическое обеспечение многоуровневого высшего образования, 2003) показали ее адекватность, позволяющую перейти к проектированию творческой образовательной среды.

В. А. Ясвин разработал основные принципы организации образовательной среды (Ясвин, 2010, с. 212) для общего образования, а Б. Б. Коссовым было предложено 7 принципов, реализуемых в личностно-ориентированном высшем образовании (Б. Б. Коссов, 1995).

Сравнительный анализ принципов организации образовательной среды, по В. А. Ясвину и личностно-ориентированного высшего образования, по Б. Б. Коссову, показывает, что они имеют общую методологическую основу и в значительной степени совпадают. Особо следует отметить большое внимание, уделяемое социальному компоненту образовательной среды, который представляет собой сложное полуфункциональное формальное и неформальное взаимодействие студента с его окружением (родители, преподаватели, студенты-одногруппники, представители молодежных организаций, секций и референтные лица).

Согласно концепции развития личности, в онтогенезе А. В. Петровского (1984) предлагается весь период студенчества условно разделить на три фазы развития, формирования, становления личности — адаптацию, индивидуализацию и интеграцию.

Первая фаза становления личности (адаптация) предполагает усвоение действующих в общности норм и овладение соответствующими формами и средствами деятельности. Принеся с собой в новую группу все, что составляет его индивидуальность, субъект не может осуществить потребность проявить себя как личность раньше, чем освоит действующие в группе нормы (нравственные, учебные, производственные и др.) и овладеет теми приемами и средствами деятельности, которыми владеют другие члены группы. У него возникает объективная необходимость «быть таким, как все», максимально адаптироваться в общности. Это достигается (одними более, другими менее успешно) за счет субъективно переживаемых утрат некоторых своих индивидуальных отличий при возможной иллюзии растворения в «общей массе» (Петровский, 1984, с. 22). Н. Н. Обозов (1993) этот процесс, протекающий в период адаптации, называет «уподоблением» психологических характеристик личности. В наших исследованиях (Волов, Сопов, Капцов, 2001;

Психолого-педагогическое обеспечение многоуровневого высшего образования, 2003) установлено, что явление уподобления присуще характеристикам когнитивной, эмоционально-волевой, коммуникативной и ценностной сфер личности студента, но проблема детерминант уподобления психологических характеристик и выявления закономерностей явления остается. Особенностью концепции развития личности в онтогенезе А. В. Петровского является обязательное проживание личностью первой фазы в группе, тогда как в практике учебных групп вузов можно наблюдать студентов, отказывающихся от проживания первой фазы и переходящих сразу ко второй, но уже с индивидуальными особенностями (Капцов, 2011).

Вторая фаза порождается обостряющимся противоречием между достигнутым результатом адаптации — тем, что он стал таким, как все в группе, — и не удовлетворяемой на первом этапе потребностью индивида в максимальной персонализации (Петровский, 1984). Это характеризуется поиском средств и способов для обозначения своей индивидуальности.

В максимальной степени реализуя в связи с этим способность быть идеально представленным в своих приятелях, студент мобилизует все свои внутренние ресурсы для деятельностной трансляции своей индивидуальности (начитанность, спортивные успехи, «бывалость» в отношениях между полами, смелость, граничащая с бравадой, особая манера в танцах и т. д.), интенсифицирует поиск в этой референтной для него группе лиц, которые могут обеспечить оптимальную его персонализацию.

Третья фаза детерминируется противоречиями между сложившимся на предыдущей фазе стремлением субъекта быть идеально представленным своими особенностями и значимыми для него отличиями в общности и потребностью общности принять, одобрить и культивировать лишь те демонстрируемые им индивидуальные особенности, которые ей импонируют, соответствуют ее ценностям, способствуют успеху совместной деятельности и т. д. Став членами студенческого сообщества, вчерашние школьники, пройдя адаптацию, на второй фазе становления своей личности в коллективе стремятся найти пути обозначения своей индивидуальности, своих особенностей, к которым коллектив внимательно присматривается. В результате эти выявившиеся отличия (смекалка, юмор, самоотверженность и т. п.) принимаются и поддерживаются коллективом — происходит интеграция личности в общности.

Интеграция наблюдается и тогда, когда не столько индивид приводит в соответствие свою потребность в персонализации с потребностями общности, сколько общность трансформирует свои потребности в соответствии с потребностями индивида, который занимает в этом случае позицию лидера. Впрочем, взаимная трансформация личности и группы всегда, так или иначе, происходит. Если противоречие между индивидом и группой оказывается неустранимым, возникает дезинтеграция, имеющая следствием либо вытеснение личности из данной общности, либо ее фактическую изоляцию в ней, что ведет к закреплению характеристик эгоцентрической индивидуализации, либо ее возврат на еще более раннюю фазу развития, что в хорошем коллективе сопровождается принятием соответствующих воспитательных мер, обеспечивающих эффективную адаптацию молодого человека, которая, очевидно, не была ранее успешно осуществлена и завершена. Третья фаза называется фазой интеграции личности в общности. В рамках этой фазы в групповой деятельности у индивида складываются неоформации личности, которых не было у него и, быть может, нет и у других членов группы, но которые отвечают необходимости и потребностям группового развития и собственной потребности индивида осуществить значимый «вклад» в жизнь группы (Петровский, 1984).

Таким образом, А. В. Петровским концептуально были разработаны положения развития личности в коллективе, но закономерности этих процессов требуют проведения широких исследований. При понимании хода основных процессов проживания личности в малой группе остается множество вопросов, связанных с условиями и детерминантами каждого из процессов, протекающих в фазе адаптации, индивидуализации, интеграции. Неизвестны причины отклонения личности от планируемой траектории проживания фаз, возврата или отказа от членства в малой группе и т. д. Неясна степень изменения одних личностных качеств и ригидность других.

Анализ моделей влияния социальной микросреды на интеллектуальное развитие, имеющих эмпирическое подтверждение, показал, что ближе всего нам модель Д. Таджа, согласующаяся с концепцией развития личности в онтогенезе А. В. Петровского, в которой взаимодействие с партнерами, различающимися по уровню интеллекта, приводят к процессу уподобления интеллектуальных характеристик. Концепция развития личности в онтогенезе А. В. Петровского, рассматривающая три фазы проживания личности в малой группе: адаптация,

индивидуализация и интеграция, распространяется на развитие и других личностных качеств (Волов, Сопов, Капцов, 2001), что является более обобщенной концепцией по сравнению с моделью Д. Таджа. Именно это послужило основанием выбора ее в качестве основной модели, разрабатываемой и исследуемой в данной работе.

В социальной психологии подробно рассмотрены методологические принципы и подходы исследования малых групп (Кричевский, Дубовская, 2001), модели малых групп (Сидоренков, 2004, 2012):

– условия развития группы, которые бывают внешние (пространственно-временные организационные, материально-технические, социально-экономические, природные переменные) и внутренние, которые, в свою очередь, бывают формально-количественные (численный состав, коммуникативная структура и композиция группы, тип решаемых задач, стиль руководства) и социально-психологические (различные аспекты дифференциации внутри группы и феномены межличностных отношений);

– средства развития — деятельность (совместная и индивидуальная) и общение;

– источники развития (движущие силы) — противоречия, «а под возможной посылкой источников, т. е. противоречий, — потребности и цели» (Сидоренков, 2012, с. 59);

– механизмы развития, которыми являются процессы интеграции и дезинтеграции как базовые процессы взаимодействия сторон (там же, с. 142).

С момента образования учебной группы начинается процесс групповой жизнедеятельности, средствами которой являются деятельность (совместная и индивидуальная) и общение. Это нашло отражение как в отечественных теориях (теория деятельностного опосредствования межличностных отношений А. В. Петровского (Психологическая теория коллектива, 1979), параметрическая теория Л. И. Уманского и А. С. Чернышева (Уманский, 1980)), так и в зарубежных (теория социальной идентичности Г. Теджфела (Tajfel, Turner, 1986), теория самокатегоризации Д. Тернера (Turner, Hogg, Oakes, Reicher, Wetherell, 190), теория социального сравнения Л. Фестингера (Шихирев, 2000)).

Таким образом, на групповом уровне источником развития являются противоречия, причем, как и на личностном уровне, не само противоречие является источником развития, а разрешение его, которое осуществляется в процессе межличностного взаимодействия.

Под взаимодействием в широком значении понимается коммуникативный, операциональный контакт или совокупность контактов между субъектами. Взаимодействие в узком значении — это взаимообусловленные действия субъектов, связанных причинно-следственной зависимостью, так что действие одного субъекта выступают одновременно причиной и следствием действий другого субъекта (Сидоренков, 2012, с. 215). Коммуникативные взаимодействия в группе имеют три тесно взаимосвязанных аспекта:

- 1) межличностные отношения;
- 2) социальная перцепция;
- 3) общение.

Межличностные отношения формируются в процессе длительного общения и взаимодействия людей. Они отличаются от обычных человеческих контактов и формального взаимодействия по ряду признаков. Это длительные, основанные на потребности взаимодействия, преимущественно парные, избирательные контакты, сохраняющие свой эмоционально насыщенный компонент и при отсутствии непосредственного взаимодействия (Психология общения, 2011, с. 188). В. Н. Куницына выделяет следующие типы отношений: взаимоотношения, личные отношения и самоотношение. Под личными отношениями подразумевается связь человека с человеком как субъектов взаимодействия; отношения к личностным достоинствам и свойствам каждого, которые чаще всего бывают асимметричные, т. е., с одной стороны, наблюдаются позитивное отношение, а с другой — негативное. Следовательно, в качестве основания классификации типов взаимодействия должна быть выбрана одна из характеристик межличностных отношений, например позитивное или негативное отношение субъектов между собой в процессе взаимодействия.

Рассмотрим вторую составляющую межличностного взаимодействия, играющую значительную роль в формировании типа взаимодействия, — это *социальная перцепция субъектов взаимодействия*, под которой понимаются восприятие, понимание и оценка людьми социальных объектов (других людей, самих себя, групп, социальных общностей и т. п.) (Андреева, 2010). В. Н. Панферов (2009), рассматривая доминирующую роль эмотивной функции переживания человеческих отношений в процессах социальной перцепции и социального взаимодействия, предложил структурную модель социальной перцепции, состоящую из результатов *отражения, переживания и выражения*, что

соответствует классической трехкомпонентной структуре (когнитивный, аффективный, поведенческий аспекты).

Выделяют несколько основных факторов, которые влияют на отношения между субъектами в порядке их обоснования (Барабанщиков, Носуленко, 2004): внешняя привлекательность; территориальная близость субъектов; подкрепление (похвала, поддержка); сходство; комплементарность. Причем соотношение факторов имеет вполне определенное значение (Барабанщиков, Носуленко, 2004; Прокофьева, 2008).

Результатом отражения являются психические образы-представления, психические состояния, а результатом переживания — чувства, отношения, оценки, цели и ценности. Наконец, итогом выражения могут быть экспрессивное поведение, высказывания и продукты деятельности (Панферов, 2009). Теоретически в качестве оснований классификации типов взаимодействия должны участвовать характеристики всех трех компонентов социальной перцепции, однако некоторые из них имеют нечеткую собственную классификацию в силу сложности явлений и многочисленности возможных вариантов, например психические состояния (Психология, 2005), личностные ценности (Карпушина, Капцов, 2009), не говоря уже о проявлениях поведения. В этой связи, на наш взгляд, в качестве основания классификации может быть принята такая характеристика аффективного компонента социальной перцепции, как ценности-цели взаимодействия субъектов, причем не столько сами цели, которых много и они плохо структурированы, сколько их сходство (общность) у субъектов взаимодействия. В результате к основным трем типам экпсихологического взаимодействия и трем подтипам было выделено еще три подтипа (Капцов, Панов, 2012).

### **Психолого-педагогическая модель личностного и интеллектуального развития студента в условиях учебной группы**

На основании вышерассмотренных теоретических концепций была разработана психолого-педагогическая модель личностного и интеллектуального развития студентов в условиях учебной группы. В основу модели входят: положения концепции развития личности в онтогенезе А. В. Петровского (1984), согласно которой личность, попадая в группу, переживает фазу адаптации и при успешном ее проживании теряет некоторые индивидуальные особенности, а вместо них приобретает ка-

чества, присущие большинству членов группы; положения микрогрупповой концепции А. В. Сидоренкова (2012), согласно которой любая малая группа может состоять из совокупности микрогрупп, если группа в целом не способна реализовывать те или иные функции в отношении индивидуальных целей и потребностей собственных членов. Т. е. подгруппа принимает на себя те функции по отношению к индивиду, которые традиционно приписываются малой группе.

В процессе межличностного общения и совместной учебной деятельности в условиях учебной группы и неформальной микрогруппы в результате механизмов уподобления-дифференциации (Обозов, 1993) или идентификации-обособления происходят изменения в когнитивной и личностной сферах студентов, которые приводят к процессам интеграции/дезинтеграции или объединению/распаду микрогрупп. При вхождении в состав микрогруппы нового члена группы или переходе в другую микрогруппу процессы адаптации и соответственно уподобления/дифференциации продолжаются.

Детерминантами развития выступают:

1) диалектические противоречия (единство общности и различий) при взаимодействии неодинаковых по величине психологических характеристик студентов микрогруппы, характеризующихся как неоднородность;

2) активность субъекта в общении и различных видах деятельности, выражающаяся в проявлении определенных типов взаимодействия;

3) восприятие образовательной среды, субъектом которой он является и зависящее от его способностей, ценностей, взглядов, интересов, установок, мотивов и т. д. Избирательность в восприятии образовательной среды может привести к случаям отсутствия мотива общения с одноклассниками, дистанцирования и склонности к индивидуалистическим стилям поведения;

4) уровень неоднородности психологических характеристик, побуждающих к развитию: при низком уровне и очень высоком уровне активности субъекта будет минимальной;

5) способность субъекта решать противоречия;

6) наличие внешних противоречий (требования окружающей среды в лице преподавателей, деканата, общественных организаций и объединений);

7) социально-психологические характеристики группы (микрогруппы): сплоченность, референтность, конфликтность и т. п.

Таким образом, исходя из разработанной психолого-педагогической модели, личностное и интеллектуальное развитие студента в условиях учебной группы должно происходить при нахождении детерминант в некотором допустимом диапазоне, так как развитие личности в условиях группы как психологическое явление обладает свойствами нелинейности, асинхронности, гетерогенности. Теоретических работ, посвященных описанию, а тем более моделированию процесса развития в силу сложности и нелинейности явления, имеющих психологическое обоснование, не обнаружено.

Исходя из разработанной психолого-педагогической модели, личностное и интеллектуальное развитие студента в условиях учебной группы происходит следующим образом. С первого дня учебных занятий в формальной учебной группе, состав которой определяется деканатом по ряду критериев, зачастую косвенно относящихся к психологическим (балл ЕГЭ, средний балл аттестата, пол, социальные характеристики семьи студента и т. п.), начинается интенсивно протекающая фаза знакомства и формирования образа одноклассников. Этому способствует множество факторов: от внешней привлекательности, активности поведения до случайностей (например, не было другого свободного места в аудитории, поэтому сел за парту с этим студентом). В результате постоянного наблюдения за одноклассниками и сравнения с собой выявляется общность/различия основных психологических характеристик: ценностей, мотивов, интеллекта, некоторых личностных качеств. Опробуются различные типы коммуникативного взаимодействия со студентами. Вся учебная группа проживает стадию номинальной группы. Однако по мере становления образа одноклассников в группе начинают образовываться микрогруппы (от 2 и более человек), объединенных некоторой психологической общностью. При этом уровень неоднородности некоторых психологических характеристик в микрогруппе находится на оптимальном уровне. Наши исследования (Капцов, 2011) показали, что в первом семестре это в первую очередь общность личностных ценностей в будущей профессиональной деятельности (ценностно-профессиональное единство), а во вторую — мотив достижения в учебной деятельности и уровень интеллекта.

В результате учебной и внеучебной деятельности, межличностного общения и других видов активности неоднородность одних психологических характеристик уменьшается, а других — увеличивается, про-

исходят изменения типа межличностного коммуникативного взаимодействия. Создаются предпосылки к изменению состава микрогрупп, который в итоге претерпевает изменения (некоторые члены микрогруппы либо переходят в состав другой микрогруппы, либо становятся самостоятельными членами группы). Изменения состава микрогрупп являются, на сегодняшний день, слабо предсказуемы из-за нелинейности и гетерохронности процессов, происходящих в них. Эмпирически нами установлено, что во втором семестре группообразующей ценностью часто становится общность личностных ценностей в сфере увлечений (ценностно-досуговое единство), а также коммуникативные качества и мотив общения в учебной деятельности.

На следующем курсе в студенческой группе опять происходит смена приоритета группообразующих ценностей на ценности в сфере общественной жизни (ценностно-коммуникативное единство), а также эмоционально-волевые качества, активность и мотивы переживаний в учебной деятельности.

В непрерывном (континуальном) развитии личностных и интеллектуальных характеристик студентов наблюдаются периоды регресса, ни в коем случае не говорящие о деградации личности (Седин, Леонова, 2009). Многие исследователи это связывают с переживанием студентами различного рода кризисов (Карпинский, 2008; Карпушина, Капцов, 2009; Поваренков, 2002). В этот период состав микрогрупп с направленностью на совместную учебу в максимальной степени совпадает с составом микрогрупп, направленным на совместный отдых. Чаще всего это наблюдается в конце третьего и начале четвертого курса. Ценностная сфера характеризуется уменьшением выраженности как личностных ценностей, так и ценностей сфер жизнедеятельности, распадом многих взаимосвязей в аксиосфере (Капцов, 2008, 2011), уменьшаются мотивы учебной деятельности и т. д. Регресс характеризуется таким движением исходных форм, которое приводит к понижению уровня их организации, к сужению функциональных возможностей системы, возрастанию ее специализации, снижению зависимости от частных элементов среды, замедлению темпов ее развития (Сергиенко, 2012). Е. А. Сергиенко считает, что регрессивные формы развития по всем критериям (системному, информационному, энергетическому, экологическому) можно рассматривать как подготовительные, антиципирующие, так как они позволяют организму, индивиду, личности адаптироваться в отношениях с миром с учетом инволюции.

По окончании кризисных явлений (в первую очередь ценностного кризиса) наблюдается развитие составляющих аксиосферы личности студента мотивов учебной деятельности. Группообразующим фактором становятся ценности в обучении (ценностно-образовательное единство), мотивы познания.

Поскольку процесс обучения и воспитания в вузе носит целенаправленный и организованный характер, то необходимо рассмотреть некоторые шаги, предпринимаемые преподавателями и органами управления вуза (факультета) для оптимизации личностного и интеллектуального развития студентов.

Особая роль в этом процессе выпадает на первый курс, т. к. он является одним из наиболее сложных моментов в жизни академической группы. Именно в течение этого года происходят, как правило, наибольшие изменения в социально-психологической атмосфере группы, выкристаллизовывается актив, заканчивается основной этап адаптации студентов к вузовским условиям.

Этот этап характеризуется в частности тем, что происходит коренная перестройка системы учебной работы — от школьной к вузовской. Кроме того, молодые люди от зависимого положения школьника переходят к сравнительно мало зависимому от родителей положению студента; многие впервые уезжают из семьи. К тому же первокурсники вступают во множество новых коллективов. Эти обстоятельства в значительной степени обуславливают невысокий уровень развития коллективистских отношений в учебных группах первого курса (обычно ниже, чем на старших). В первой половине первого семестра нечетко выделяются реальные лидеры учебной группы. В то же время оказание помощи студентам со стороны администрации и общественных организаций вуза затруднено тем, что и студенты старших курсов, и преподаватели плохо знают первокурсников, особенно в первом семестре. В такой ситуации особенно важно использовать все резервы, в том числе и те, которые связаны с механизмами внутригруппового общения.

Исследования А. Э. Варчева (2003) позволили выделить четыре типа студенческих учебных групп как социально-психологических сред жизнедеятельности студентов, описываемых посредством моделей. Каждый вид учебной группы имеет свои специфические особенности и отличается от других видов по параметрам интеграции и дифференциации, стилю взаимоотношений, эмоциональности, контактности, организованности, принятию групповых решений, системы санкций, инфор-

мированности, конфликтности и когерентности. Различия содержания и выраженности параметров в совокупности образуют и детерминируют различия сред по характеру воздействия на успешность в овладении профессией, личностное развитие и эмоциональное самочувствие студентов. Такое разнообразие типов образовательной среды в учебных группах повышает требования к адаптационным способностям преподавателей и создает неравные условия обучения студентам.

Поэтому нами был разработан теоретический подход к оптимизации социального компонента образовательной среды учебной группы, главной целью которого является равенство неоднородности характеристик студентов в группах одного потока, тем самым, по нашему мнению, реализуется принцип гуманизма, создавая равные возможности студентам для личностного и интеллектуального развития. Исходя из системного подхода к описанию структуры личности студентов были выделены уровни и субструктуры учебных групп, подлежащих оптимизации:

- биологический уровень — половозрастные характеристики;
- психофизиологический уровень — тип темперамента;
- психологический уровень — интеллект, мотивы учебной деятельности, эмоционально-волевые и коммуникативные качества;
- социально-психологический уровень — личностные ценности и направленность личности;
- социальный уровень — изучаемый иностранный язык.

Одной из главных задач при разработке модели оптимизации образовательной среды являлось определение приоритетности уровней, подлежащих оптимизации. Социальный уровень группы, определяющий структуру расписания занятий, загруженность и организацию труда студентов и преподавателей, являлся условием ограничения и не подлежал оптимизации, т. е. изначально от учебной части вуза поступали данные о закреплении иностранного языка, изучаемого студентами и т. п.

Поскольку процесс обучения в вузе — это прежде всего процесс восприятия, обработки информации, то первой оптимизируемой характеристикой являлся интеллект. Эмпирически нами опробовались варианты оптимизации общего интеллекта или структурных компонентов (гуманитарный, математический, пространственный). Результаты получились статистически одинаковыми в большинстве случаев, однако при высокой неоднородности интеллектуальных характеристик абитуриентов, что имеет место в современных условиях поступления

через систему ЕГЭ, лучшие результаты дает оптимизация структуры интеллекта.

Второй группой переменных, участвующих в оптимизации образовательной среды, являются характеристики ценностно-мотивационной сферы, прежде всего, ценности образования как сферы жизнедеятельности и выбранной профессии, а также мотивы учебной деятельности.

Третьей группой переменных являлись эмоционально-волевые и коммуникативные характеристики студентов.

В качестве характеристик четвертой группы выступали характеристики темперамента, которые после оптимизации личностных качеств, в силу их взаимосвязанности, часто находились в оптимальных соотношениях.

Половозрастные характеристики предпочтительнее использовать в качестве условия ограничения при оптимизации предыдущих четырех subsystem.

Оптимизация образовательной среды представляет собой сложную систему, состоящую из этапов: подготовительного, диагностического, вычислительного, поэтому последний был реализован в виде компьютерной программы.

Рассмотренный подход был апробирован на формировании (комплектации) 257 учебных групп различных вузов (более 7000 студентов первого курса). В результате эксплуатации данной модели формирования учебных групп первого курса установлено, что качество формирования группы зависит от множества факторов, в том числе от качества и достоверности получаемой в результате психологической диагностики информации. Поэтому по каждой методике были сформулированы требования по психометрическим характеристикам: надежности и валидности, стандартизованности.

### **Взаимосвязь личностного развития студентов с межличностными отношениями в учебной группе**

В работах (Капцов, 2010, 2011) показано, что неоднородность аксиосферы студентов является предикцией изменения некоторых личностных качеств за время обучения в вузе. Однако неоднородность, а в частном случае противоречивость, в исследованиях относилась только к внутриличностным образованиям. В то же время личность

взаимодействует в рамках социальной группы с другими ее участниками, которые могут быть охарактеризованы индивидуально-типическими свойствами, в частности индивидуальными структурами аксиосферы. В условиях межличностного взаимодействия начинает играть существенную роль неоднородность психологических характеристик между отдельным членом группы и его партнерами. Для оценки этого явления была предложена характеристика «межличностная неоднородность» взаимодействующих членов группы, позволяющая интегрально оценить вклад социальной компоненты образовательной среды в развитие личностных качеств студентов (Капцов, 2011а). Однако отдельный студент в учебной группе может быть охарактеризован совокупностью межличностных неоднородностей психологической характеристики относительно каждого члена группы, причем в общем случае они неравны между собой и детерминируют межличностное психологическое свойство, дифференцированное по отношению к другим членам группы. Поэтому в нашей совместной работе В. И. Панов, опираясь на работы А. И. Миракяна, вводит понятие «анизотропность» как свойство типов межличностных отношений и типов взаимодействий, определяемое степенью неоднородности психологических характеристик субъектов межличностного и учебного взаимодействия (Панов, Капцов, 2012).

В социальной психологии анизотропность межличностных взаимоотношений и взаимодействий как явление подтверждена многочисленными исследованиями выявленных типов взаимодействия и типов отношений индивида со средой. Следовательно, межличностные психологические характеристики индивида обладают анизотропностью как свойством изменять эти характеристики в зависимости от направления взаимодействия со средой.

Типы межличностных отношений, как наиболее исследованные в социометрической концепции, членов малой группы обладают анизотропностью, т. е. каждый представитель группы к другим одnogруппникам может проявлять различные отношения: симпатия, антипатия, безразличие, что позволяет выделить в результате девять типов межличностных отношений. Причиной анизотропности межличностных отношений, например в студенческой группе, являются сходство/различия ряда психологических характеристик (интеллект, ценности, потребности, мотивы, некоторые личностные качества) (Капцов, Прокофьева, 2007). Степень анизотропности межличностных отношений

личности определяется степенью неоднородности его психологических характеристик с аналогичными характеристиками одноклассников.

Наши исследования показали, что динамика личностных качеств студентов во время обучения в вузе в большей степени обусловлена межличностным взаимодействием студентов как внутри учебной группы, так и в неформальной микрогруппе, входящей в состав учебной группы.

В работах (Волов, Сопов, Капцов, 2011; Психолого-педагогическое обеспечение многоуровневого высшего образования, 2003) показано, что динамика психологических характеристик (мотивы, ценности, уровень интеллекта, личностные качества и др.) студентов, успешно адаптирующихся в учебной группе, за фиксированный отрезок времени по результатам лонгитюдных исследований описывается линейным регрессионным уравнением:

$$\Delta P = a + bP_1,$$

где  $a$ ,  $b$  — коэффициенты регрессии;  $\Delta P$  — изменение психологической характеристики;  $P_1$  — значение психологической характеристики в первом измерении.

Для определения анизотропности был разработан алгоритм (Капцов, 2011а), который затем проверен на зависимости влияния анизотропности личностных ценностей при субъект-субъектном взаимодействии и динамике личностных качеств; проверка производилась в ходе пилотажного лонгитюдного исследования в четырех учебных группах студентов 4-го курса ( $n = 71$  чел.) в течение одного года.

В качестве зависимой переменной был выбран фактор  $Q_4$  16PF (апатичность-фрустрированность), предиктором изменений которого являлась ценность сферы профессии. По результатам психологической диагностики студентов в начале 4-го (первое измерение) и 5-го (второе измерение) курсов была построена модель (1), в соответствии с которой из общей выборки были отобраны только те испытуемые, у которых наблюдалось уподобление как личностного качества апатичность-фрустрированность (фактор  $Q_4$  16PF), так и ценности сферы профессии. В результате количество испытуемых уменьшилось до 43 человек. Среди них на основании данных социометрического исследования были выбраны только те студенты, которые имели взаимные выборы с одноклассниками (хотя бы один взаимный выбор), так как именно взаимно

положительные отношения друг к другу являются условием для развития субъектно-субъектных типов взаимодействия. Причем из наблюдений за взаимодействием студентов во время лабораторного практикума (в условиях совместной учебной деятельности) в экспериментальной выборке были отобраны студенты с субъект-совместным типом взаимодействия (Панов, 2011). В результате проведенной селективной работы в экспериментальной выборке остался 31 человек, для которых была построена модель динамики апатичности-фрустрированности от анизотропии ценности сферы профессии.

При реализации алгоритма определения анизотропности личностной ценности сферы профессии было получено регрессионное уравнение (1) с уровнем достоверности  $p = 0,03$  при коэффициенте множественной регрессии  $R = 0,612$ , что соответствует коэффициенту детерминации  $0,37$ . С одной стороны, полученный коэффициент детерминации небольшой и свидетельствует, что необъясненная часть дисперсии превышает рассчитанную. Но с другой стороны, в исследовании намеренно был выбран только один фактор (межличностная неоднородность ценностей ценности сферы профессии), причем характеризующий только внешнюю составляющую. Полученный результат означает, что чем выше ценность сферы будущей профессии присуща студенту относительно его одноклассников, с которыми он сотрудничает в процессе учебной деятельности, тем в большей степени у него развивается беспокойство, напряженность и высокая мотивация. В то же время если студенты имеют более низкую по сравнению с другими одноклассниками ценность сферы будущей профессии, то в большей степени к пятому курсу у них развивается вялость, лень и апатичность. Полученное уравнение показывает прямо пропорциональную взаимосвязь динамики фрустрированности как личностного качества сотрудничающих между собой студентов старших курсов и их профессионального самоопределения, что соответствует действительности.

Аналогичное исследование, проведенное среди студентов, обучающихся с применением дистанционных технологий, не дало статистически значимых коэффициентов регрессии уравнения (1). Вероятнее всего, это обусловлено индивидуально-психологическими особенностями студентов, обладающих выраженностью таких свойств личности, которые потенциально обеспечивают им более высокий уровень самостоятельности и автономности в специфических условиях дистанционных форм обучения. Они более практичны и настойчивы

в достижении цели, чем студенты других форм обучения (Волов, Сопов, Капшов, 2011). С одной стороны, им в меньшей степени присуща выраженность фрустрации, а с другой — количество студентов с субъект-совместным типом взаимодействия составило всего 18 человек из общей выборки 84 студента.

## **Заключение**

Учебная группа для каждого ее члена предоставляет возможность для многостороннего общения и совместной учебной деятельности. Однако для ее осуществления партнеры по взаимодействию должны обладать определенным уровнем психологической совместимости и сработанности, детерминированных совокупностью психологических характеристик. Поскольку состав учебной группы в момент ее создания гетерогенен по личностным характеристикам студентов, то межличностные отношения между студентами в группе складываются стихийно и не всегда успешно, возникают противоречия, напряженность в отношениях, конфликтность. Минимизируя психологические затраты, личность в группе начинает сознательно или подсознательно ограничивать круг общения, образуя тем самым неформальные микрогруппы. В зависимости от численности микрогруппы отношения строятся на различной основе: в диадах и триадах — на глубоких личных отношениях, а в группах из четырех-шести человек — на общности интересов и симпатий.

Отношения в учебной группе строятся на межличностных предпочтениях, которые, по эмпирическим данным, бывают у двух типов студентов, которых притягивает к партнеру либо общность психологических характеристик, либо комплементарность.

В качестве психологических детерминант межличностных предпочтений выступают: интеллект, мотивы, ценности, личностные качества, интересы, склонности и т. д. Причем в процессе обучения детерминанты изменяются по величине, могут исчезать и появляться заново, что придает межличностным отношениям в группе динамический характер и служит предпосылкой к неустойчивости неформальных микрогрупп.

Разработанная психолого-педагогическая модель учебной группы основывается на положениях концепции развития личности в онтогенезе А. В. Петровского, согласно которой личность, попадая в группу,

переживает фазу адаптации и при успешном ее проживании теряет некоторые индивидуальные особенности, а вместо них приобретает качества, присущие большинству членов группы; а также на положениях микрогрупповой концепции А. В. Сидоренкова, согласно которой любая малая группа может состоять из совокупности микрогрупп, если группа в целом не способна реализовывать те или иные функции в отношении индивидуальных целей и потребностей собственных членов. Т. е. микрогруппа принимает на себя те функции по отношению к индивиду, которые традиционно приписываются малой группе.

В процессе межличностного общения и совместной учебной деятельности в условиях учебной группы и неформальной микрогруппы в результате механизмов уподобления-дифференциации или идентификации-обособления происходят изменения в когнитивной и личностной сферах студентов, которые приводят к процессам интеграции/деинтеграции или объединению или распаду микрогрупп. При вхождении в состав микрогруппы нового члена группы или переходе в другую микрогруппу, процессы адаптации и соответственно уподобления/дифференциации продолжают.

Детерминантами развития выступают: первое — диалектические противоречия (единство общности и различий) при взаимодействии неодинаковых по величине психологических характеристик студентов микрогруппы, характеризующихся как неоднородность. Вторым фактором развития является активность субъекта в общении и различных видах деятельности. Третьим — восприятие образовательной среды, субъектом которой он является, зависящее от его способностей, ценностей, взглядов, интересов, установок, мотивов и т. д. Избирательность в восприятии образовательной среды может привести к случаям отсутствия мотива общения с одноклассниками, дистанцирования и склонности к индивидуалистическим тенденциям. Четвертым — уровень неоднородности психологических характеристик, побуждающих к развитию: при низком и очень высоком уровне активность субъекта будет минимальной. Пятым — способность субъекта решать противоречия. Шестым — наличие внешних противоречий (требования окружающей среды в лице преподавателей, деканата, общественных организаций и объединений). Седьмым — социально-психологические характеристики группы (микрогруппы): сплоченность, референтность, конфликтность и т. п.

В реальных группах уровень неоднородности может варьировать от небольших величин до значительных, поэтому процессы взаимоотношения людей протекают не всегда гладко.

Эмпирически показано, что такие характеристики, как личностные ценности и мотивы учебной деятельности в большей степени определяются процессами на микрогрупповом уровне, а личностные качества в большей степени детерминированы групповыми процессами. Ведущими предикторами изменения личностных качеств студентов являются неоднородность аксиосферы студентов и анизотропность межличностных отношений и типов коммуникативного взаимодействия.

## Глава 2.3

### ВЛИЯНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВОЕННОГО ВУЗА НА РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОСТИ КУРСАНТОВ

Современные требования к военному образованию определены в Типовом положении о военном образовательном учреждении высшего профессионального образования от 31 января 2009 г. В нем одной из главных задач военного вуза заявлено удовлетворение потребностей обучающихся в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии посредством получения высшего профессионального образования. При этом определено, что высшее военно-учебное заведение путем целенаправленной организации образовательного процесса, выбора форм, методов и средств обучения курсантов с соблюдением необходимых требований безопасности создает необходимые условия для освоения будущими офицерами образовательных программ соответствующих уровня и направленности.

В связи с ориентацией руководства нашей страны на создание профессиональной армии в современном военном образовании приоритетными становятся проблемы создания системы профессиональной подготовки офицера, формирования его способности квалифицированно решать сложные боевые, инженерные и психолого-педагогические задачи в войсках. При этом основной упор делается на подготовку всесторонне развитой личности будущего офицера, способной к самосовершенствованию.

Проводимая в настоящее время в России военная реформа связана с глобальными изменениями, произошедшими за последние двадцать лет в нашей стране и во всем мире. Вооруженные силы Российской Федерации необходимо привести в соответствие с экономическими и политическими реалиями нашего времени. Армию нужно сделать менее затратной. Для этого должна быть уменьшена ее численность, сокращен срок службы солдат до одного года, проведена реорганизация органов военного управления и военного образования. Запланировано масштабное перевооружение наших Вооруженных сил.

Доктор военных наук И. Н. Воробьев и доктор военных наук В. А. Киселев в статье «Роль военной науки в формировании нового облика Вооруженных Сил России», опубликованной в журнале «Военная мысль» № 2 за 2011 г., отмечают: «...во главу угла реформы следует, по нашему мнению, поставить выработку перспективной кадровой политики, обеспечивающей фундаментальную подготовку военных кадров различных специальностей, способных эффективно решать задачи строительства Вооруженных Сил в нанотехнологическую эпоху. Требования к подготовке высококвалифицированных командиров, инженеров, техников и специалистов во всех областях военного предназначения возрастают пропорционально тому, как в войсках обновляется военная техника. Это означает, что теперь необходимо спланировать и провести широкий комплекс мероприятий по совершенствованию учебных планов и программ, учебно-материальной базы, внедрению передовых технологий обучения, повышению методического мастерства профессорско-преподавательского состава. Ориентиром является создание военной школы нового типа» (Воробьев, Киселев, 2011).

Классик отечественной психологии Б. М. Теплов показывает, что природа войны предъявляет к полководцу два прямо противоположных требования: с одной стороны, она требует большой гибкости в изменении однажды принятых планов, с другой — великого упорства и твердости в отстаивании этих планов. Ученый ставит вопрос: «Какова психологическая природа конфликта противоположных требований?» И сам дает такой ответ: «Гибким должен быть ум полководца, твердой — его воля».

Трудно указать другой вид человеческой деятельности, где данные, из которых исходит планирующий и принимающий решение ум, были бы так сложны, многообразны и труднообозримы, как данные, с которыми работает полководец.

«Стихия, в которой протекает военная деятельность, — это опасность» (Клаузевиц, 1941). В ситуации серьезной опасности, там, где имеется повод для возникновения страха, качество и продуктивность умственной работы человека понижаются. «Опасность и ответственность не увеличивают в нормальном человеке свободу и активность духа, а, напротив, действуют на него удручающе, и потому если эти переживания окрыляют и обостряют способность суждения, то, несомненно, мы имеем дело с редким величием духа», — писал К. Клаузевиц. Он хорошо понимал природу войны и знал, что у всякого хорошего

война, а тем более у всякого большого полководца, опасность не только не снижает, а, наоборот, обостряет работу ума. К. Клаузевиц непосредственно связывает то «состояние», которое «называется военным талантом», со способностью сохранять верность суждений в наиболее опасных и затруднительных обстоятельствах.

В знаменитой работе «Ум полководца» Б. М. Теплов отмечает, что «в традиционной психологии принято относить страх к числу эмоций астенических, т. е. понижающих жизнедеятельность. Отсюда, естественно, делается вывод, что страх всегда должен действовать угнетающе на психическую деятельность, тем более на интеллектуальную работу. Однако страх вовсе не единственно возможная реакция на опасность. Страх вовсе не является чем-то естественно неизбежным, первичным, с чем можно бороться лишь голосом разума, привычки и т. п. Опасность может совершенно непосредственно вызывать эмоциональное состояние стенического типа, положительно окрашенное, т. е. связанное со своеобразным наслаждением и повышающее психическую деятельность».

У А. С. Пушкина есть замечательные строки:

Есть упоение в бою...  
Все, все, что гибелью грозит,  
Для сердца смертного таит  
Неизъяснимы наслажденья —  
Бессмертья, может быть, залог!  
И счастлив тот, кто средь волненья  
Их обретать и ведать мог.

Отмечая, что стихия войны есть опасность, выдающийся военный психолог генерал М. П. Коробейников выделял в мыслительном процессе, связанном с решением какой-либо военно-профессиональной задачи, ряд этапов:

- 1) постановка вопроса, выявление проблемы;
- 2) выработка предположения, догадки, гипотезы;
- 3) теоретическая или практическая проверка догадки, гипотезы.

М. П. Коробейников писал, что на всех этих этапах воображение является предпосылкой творческого мышления. Чтобы поставить вопрос, выявить проблему, надо наглядно представить предметное содержание

задачи. А это возможно при условии высокого развития воссоздающего и творческого воображения (Коробейников, 1972).

Рассматривая вопросы психологии в опасных профессиях, генерал-майор авиации В. А. Пономаренко отмечает, что профессионализм — это лицо и имя человека в военной профессии. «Профессионал начинается с духовных способностей, самооценки и прогноза своих возможностей, этического, т. е. нравственного подхода к выбору альтернатив рискованных решений. Профессионал в опасной профессии через духовность определяет допустимую меру добра и зла от своих решений». В. А. Пономаренко считает, что глубинная суть профессионализма включает принятие на себя ответственности за самоличное решение, высочайшую организованность, грамотность, самодисциплину, личное мужество, этичность мотива поступка. «Дело не в жертвенности, а в смысле творческой жизни развивать способности в интересах преобразования ситуации любой сложности в управляемую и безопасную. Итак, специалист превращается в профессионала через свое творческое содержание» (Пономаренко, 2006). Специфическим свойством военного профессионала, по мнению В. А. Пономаренко, является интеллект как интегральное психическое образование, обеспечивающее такие процессы, как прогноз, инсайт, оперативное мышление, формирование новой информации без инструментальных средств. Чертой личности профессионала выступает неугасимый познавательный интерес, его культурой — стремление к обогащению знаниями, его зрелостью — знание пределов своих возможностей и уважение их. По существу В. А. Пономаренко говорит о творческом мышлении военного профессионала. Таким образом, креативность, умение творчески мыслить, является профессионально важным качеством офицера, поэтому необходимо включать развитие творческого мышления в программу подготовки будущих офицеров. В свою очередь, это зависит от типа образовательной среды военного учебного заведения.

## **Образовательная среда военного вуза**

Под образовательной средой мы понимаем систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении.

Используя структуру образовательной среды, предложенную В. И. Пановым, в образовательной среде военного вуза можно выделить:

– пространственно-предметный компонент, который обеспечивает возможность необходимых для обучения, развития и социализации пространственных действий и который включает в себя помещения, учебные поля, оборудование, особую атрибутику и другое материально-техническое обеспечение занятий;

– социальный компонент, представляющий пространство межличностного взаимодействия между курсантами, военными и гражданскими педагогами, психологами, командирами-воспитателями, администрацией и командованием военного вуза, а также типы этого взаимодействия (субъект-объектный, субъект-субъектный и субъект-порождающий);

– психодидактический компонент (технологический), представляющий собой совокупность учебной и других видов деятельности, включая образовательные технологии, содержание и методы которых определяются психологическими целями и задачами физического, познавательного, личностного и социального развития курсантов (Панов, 2007).

В научной литературе выделено четыре типа образовательной среды: догматический, безмятежный, карьерный и творческий.

Догматическая образовательная среда характеризуется В. А. Ясвиным следующим образом: «Традиция, авторитет, обряд. Дисциплина, порядок и добросовестность. Серьезность, душевное равновесие. Самоограничение, самопреодоление, труд как закон, высокая нравственность как навык. Благоразумие, доходящее до пассивности». В этой педагогической системе ценности и интересы общества приоритетны по отношению к ценностям и интересам личности. Функция учителя заключается в том, чтобы «наставлять всех, всему и всесторонне». Учитель, ориентируясь на интересы общества, определяет учебный материал, способ и время его усвоения учениками. Знания, умения и навыки, которые ученик сумел продемонстрировать по требованию учителя, считаются усвоенными. В процессе педагогического взаимодействия ученик постоянно должен подстраиваться к воспитателю. Образовательный процесс носит, безусловно, коллективный характер. Наказание в догматической образовательной среде становится собственно педагогическим методом, который сознательно применяется учителем для формирования определенного типа личности учащегося. Проявление детьми инициативности и творчества в этой системе не находит соответствующей педагогической поддержки. В. А. Ясвин

считает, что в догматической образовательной среде формируется абсолютно зависимая и абсолютно пассивная личность ученика.

Безмятежная образовательная среда характеризуется так: «Душевный покой, беззаботность, чувствительность, приветливость, доброта. Нет упорства ни в желании сохранить, продержаться, ни в стремлении достичь, найти. Ребенок живет в атмосфере внутреннего благополучия и ленивой привычки, среди привлекательной простоты». Встречаясь с трудностями и препятствиями, человек, выросший в такой среде, предпочитает самоустраниться от разрешения проблем, продолжая скрываться в своем иллюзорном мире. В этой педагогической системе обеспечивается прежде всего свобода развития ученика. Индивидуальные ценности рассматриваются выше общественных. Здесь воспитатель должен подстраиваться к воспитаннику.

Для характеристики карьерной образовательной среды у В. А. Ясвина используются следующие выражения: «Упорство, вызванное холодным расчетом. Гордость достигнутым успехом. Превосходство, самоуверенность, любовь к успеху и власти. Искусная эксплуатация чужих ценностей. Умелая самореклама. Материальные поощрения и развлечения». В педагогическом трактате «Мысли о воспитании» Джон Локк создавал образовательную среду для тех, «кто желает играть какую-либо роль в мире», для молодых людей из высшего света, призванных сделать карьеру и в зрелом возрасте управлять обществом. Локк спроектировал образовательную среду, способствующую развитию, прежде всего, гражданских, нравственных качеств личности. Развитию инициативности и творческих способностей уделялось особое значение, при этом юный джентльмен обязан проявлять интерес к изучению того, в чем он может быть полезен своей стране. В этой педагогической системе общественные ценности стоят выше личностных. И хотя Локк выказывал резкое неприятие наказания как воспитательного метода, говоря, что рабская дисциплина создает рабский характер, тем не менее он считал, что дети с ранних лет должны учиться беспрекословно подчиняться своим воспитателям. Джон Локк был категорическим сторонником индивидуального воспитания.

Совершенно другая образовательная среда карьерного типа была сконструирована Антоном Семеновичем Макаренко. Макаренко был активным сторонником, идеологом и теоретиком коллективного воспитания. В его педагогической системе метод наказания занимает важнейшее место. «Разумная система взысканий не только законна, но и необ-

ходима. Она помогает оформиться крепкому человеческому характеру, воспитывает чувство ответственности, тренирует волю, человеческое достоинство, умение сопротивляться соблазнам и преодолевать их». (Макаренко, 1988).

Развитие инициативности и творческих способностей воспитанников Макаренко рассматривал в контексте коллективного воспитания. Если инициатива ребенка была направлена на достижение личных целей, то она не могла встретить педагогической поддержки. В то же время инициатива любого воспитанника, связанная с коллективными интересами и задачами, обязательно получала такую поддержку. По замыслу Макаренко, каждый воспитанник должен был побывать в руководящей роли, чтобы научиться принимать решения, брать на себя ответственность, управлять другими людьми. Развитие творческих способностей Макаренко прежде всего связывал с трудовым воспитанием: «В Советской стране каждый труд должен быть творческим трудом, ибо он целиком идет на создание общественного богатства и культуры страны трудящихся. Научить творческому труду — особая задача воспитателя...» (Макаренко, 1988).

Творческую образовательную среду характеризуют такие высказывания Я. Корчака: «Сила не в твердости духа, а в полете, порыве, движении. Здесь не работаешь, а радостно вершишь. Нет повеления — есть добрая воля. Нет догм — есть проблемы. Нет благоразумия — есть жар души, энтузиазм». Творческая образовательная среда способствует формированию самостоятельной и активной личности воспитанника. Творческая среда создается в различных творческих группах при отсутствии авторитарного лидера, который навязывает другим свою точку зрения, игнорируя или жестко критикуя мнение других.

Рассматривая четыре типа образовательной среды, В. А. Ясвин делает вывод, что догматическая среда способствует формированию зависимого и пассивного ребенка, безмятежная — свободного, однако пассивного, карьерная — активного, но зависимого, творческая среда — свободного и активного. Он отмечает, что догматический тип образовательной среды оказался наиболее распространенным в различных учебных заведениях самых разных стран и эпох, включая и нынешнее время. «... Догматическая образовательная среда — это гениальное социальное изобретение, гарантирующее воспроизводство послушного и смиренного народа, который является идеальным объектом для недемократического управления» (Ясвин, 2001).

В. И. Панов и В. А. Ясвин проводили исследования образовательной среды для средней школы и учащихся до 17 лет. Мы же использовали векторное моделирование В. А. Ясвина и психодидактическую экспертизу образовательных систем В. И. Панова в интересах высшей военной школы на обучающихся в возрасте от 17 лет до 21 года.

Хотя у военного вуза своя специфика, следует помнить, что он не изолирован от современного российского общества. Абитуриентами военного вуза являются выпускники общеобразовательных школ со всеми своими проблемами. В настоящее время в военные вузы приходят семнадцатилетние юноши, воспитанием которых занимались в основном женщины. У них слабо развиты волевые качества, недостаточная активность в достижении цели, повышенная ситуационная тревожность. Они не готовы брать на себя ответственность, основная направленность мотивации наших первокурсников на избегание неудач.

За пять лет обучения из этих «зеленых юнцов» необходимо подготовить технически грамотных офицеров, которые бы сформировались как активные, творческие личности, способные к саморазвитию и самообучению.

В связи с этим в условиях военного вуза будущих офицеров необходимо обучить обобщенным приемам профессиональных действий, способности выстраивать субъект-субъектные отношения с преподавателями, командирами и подчиненными. Курсантов следует научить добывать новые знания, т. е. способности к самообучению и саморазвитию. По отзывам из войск от командиров частей и самих наших выпускников им зачастую не хватает умения безболезненно и психологически грамотно разрешать конфликтные ситуации с начальниками и солдатами, особенно контрактниками.

Действительно, как отмечает Д. И. Фельдштейн, действенная выработка «программы» поведения человека происходит только в определенной общественной среде, только путем деятельного воспроизведения ее опыта. Каждое новое поколение людей совершенствуется в своих психических способностях лишь на основе такого специфического присвоения деятельности предшествующих поколений, как собственная деятельность, в которой и происходит образование психологических функций и психических процессов — от чувствительности до воли, сознания, личности (Фельдштейн, 2009).

## Результаты экспертизы образовательной среды военных вузов

В 2007–2008 и 2008–2009 учебных годах нами была проведена экспериментально-аналитическая работа по оценке образовательной среды военных вузов. Работа проводилась в артиллерийском, автомобильном и десантном военных институтах. В основу была положена модель векторного моделирования образовательной среды учебного заведения, предложенная В. А. Ясвиным. В исследовании приняли участие 763 курсанта из трех военных вузов с 1-го по 5-й курс (245 курсантов-артиллеристов, 253 автомобилиста и 265 десантников).

Согласно полученным нами усредненным показателям типа образовательной среды, курсанты-артиллеристы и автомобилисты оценили образовательную среду своих вузов как зависимо-карьерную (координаты вектора 3; 1), а десантники — как догматическую (координаты вектора 3; –1). На результаты, безусловно, повлияли особенности выполнения профессиональных задач офицерами различных родов войск.

Офицеры-автомобилисты при выполнении профессиональных задач сами не водят боевых машин. Водители — это рядовые или сержанты в нашей армии. Офицер-автомобилист организует обучение водителей, формирует и отправляет автомобильные колонны, планирует, организует и контролирует ремонт автомобильной техники. Ему требуются аналитические, организаторские, педагогические и воспитательные способности.

Офицер-артиллерист в бою управляет огнем артиллерийских подразделений. От обученности, слаженности действий, взаимного понимания, взаимопомощи и взаимовыручки подчиненных ему людей зависит не только выполнение поставленных боевых задач, но и сама жизнь командира. Здесь надо не только научить солдат и сержантов артиллерийским премудростям, но и добиться их уважения как профессионалу и любви как командиру. У офицера-артиллериста гораздо сильнее развито чувство коллективизма, чем у автомобилиста, он больше зависит от своих боевых товарищей и подчиненных.

Офицер-десантник прыгает с парашютом вместе со своими солдатами, он лично ведет их в бой. Здесь наиболее зримо проверяется сформированное в военном вузе умение работать с людьми. Велика зависимость каждого десантника одного от другого, командира от солдат и солдата

от командира. Очень часто приходится подставлять плечо боевому товарищу, делиться едой, патронами, прикрывать огнем, выносить раненых из-под обстрела. В этих условиях индивидуалисту, эгоисту, зазнайке просто не выжить. Офицер-десантник должен уметь как никто другой ценить и беречь своих солдат.

При обработке экспериментальных данных методами математической статистики усредненные данные показывают, что курсанты-десантники воспринимают образовательную среду своего вуза как догматическую. При этом по реакциям курсантов мы считаем, что наибольшее догматическое воздействие образовательной среды обучающиеся испытывают на третьем курсе. Курсанты-десантники подписали контракт на военную службу, они юридически приняты в профессиональное сообщество. В этот момент от старших товарищей, преподавателей, многие из которых лично прошли через горячие точки и имеют боевой опыт, курсанты начинают испытывать повышенную требовательность. Им уже не делается скидок на молодость как первокурсникам. Курсантам становится понятно, что для успешного выполнения боевого задания необходимо беспрекословное выполнение требований командира. Они начинают понимать, что значит «цена ошибки». Малейшая неточность при выполнении прыжка с парашютом приводит к гибели десантника. Афоризм «Приказ начальника — закон для подчиненного» воспринимается как суровая, но естественная составляющая военной службы, а не как самодурство военных начальников.

Наши исследования показали, что на 4-м курсе более 15,5% курсантов-десантников воспринимают образовательную среду как творческую. Они отмечают ощущение больших творческих возможностей в догматической среде военного вуза при авторитарном стиле взаимодействия. Мы объясняем это тем, что курсанты-десантники 4-го курса — это взрослые обучающиеся. Они фактически приняты в профессиональное сообщество, сознательно и активно работают над наращиванием профессиональных знаний, умений и навыков, с энтузиазмом берутся решать творческие профессиональные задачи, ищут личных контактов с боевыми офицерами — мастерами своего дела.

Более 4% юношей ощущают образовательную среду десантного вуза безмятежной, они полностью доверяют командирам и преподавателям, им очень комфортно обучаться в условиях военного вуза.

Статистическая обработка экспериментальных данных по изучению образовательной среды военного автомобильного вуза показывает, что большинство курсантов-автомобилистов интерпретируют образовательную среду своего вуза как зависимо-карьерную. Они большие индивидуалисты, чем десантники. У курсантов-автомобилистов выше стремления выделиться в коллективе.

Было отмечено, что 73 % курсантов-автомобилистов считают среду карьерной, и всего 19 % ее воспринимают действительно как догматическую. По реакциям курсантов мы делаем вывод, что большинство из них не испытывает догматического давления образовательной среды. Мы объясняем это тем, что военный автомобильный вуз имеет инженерную направленность, а многие военные преподаватели пришли в кадры Вооруженных сил после гражданских технических вузов.

Кажется странным, что только 6 % курсантов-автомобилистов находят образовательную среду военно-технического вуза творческой. Их показатель ниже, чем в командном десантном вузе. Мы это связываем с большими карьерными ожиданиями и амбициями курсантов-автомобилистов. Более 80 % выпускников-автомобилистов воспринимают образовательную среду как карьерную, в то время как среди десантников «карьеристов» около 50 %. За весь автомобильный вуз менее 2 % молодых людей ощущают образовательную среду безмятежной, причем на пятом курсе никто из принявших участие в обследовании, судя по ответам, не считает среду безмятежной.

Динамика восприятия образовательной среды командно-инженерного вуза курсантами-артиллеристами во многом аналогична с динамикой восприятия образовательной среды курсантами-автомобилистами. Мы считаем, что это связано со схожестью организации образовательного процесса в военно-технических инженерных вузах, большой инженерно-теоретической составляющей в образовательных программах и работой над инженерными дипломными проектами.

Нам было интересно отметить, что у всех курсантов наблюдается два пика творческой активности. Первый — на 2-м курсе, после периода адаптации к новым условиям жизни и учебы. Второй и наиболее сильный всплеск творческой активности наступает на 4-м курсе. Это общая закономерность для всех рассмотренных нами высших военных учебных заведений.

Мы считаем, что на втором курсе военного вуза, с целью наибольшего развития необходимых современному офицеру творческих способностей, преподавателям целесообразно перейти от субъект-объектного типа межличностных отношений с курсантами к субъект-субъектному, от репродуктивных педагогических технологий — к технологиям развивающего типа, используя «сквозные» учебные программы. На 4-м курсе востребованными становятся коммуникативно-развивающие технологии, построенные на совместно-распределенных формах учебной, учебно-профессиональной и проектно-исследовательской деятельности и субъект-порождающий тип межличностного взаимодействия.

Еще одной характерной особенностью в динамике восприятия образовательной среды своего вуза военной молодежью является изменение числа курсантов, воспринимающих образовательную среду вуза как догматическую.

Наибольшее давление образовательной среды на себя, как субъекта образовательного процесса, курсанты автомобильного и артиллерийского вузов ощущают на 2-м курсе перед подписанием контракта на военную службу. Курсанты-десантники, напротив, сразу после подписания контракта ощущают повышенные требования к себе и именно в этот момент наиболее остро воспринимают догматизм образовательной среды. Но затем у курсантов указанных вузов отношение к образовательной среде как догматической плавно снижается. В гистограмме распределения числа курсантов, воспринимающих образовательную среду военного вуза, следует отметить выраженный пик. В эти периоды у курсантов наблюдается повышенная ситуационная тревожность, учащаются случаи нарушения воинской дисциплины, возникают межличностные конфликты с командирами и преподавателями.

Исходя из результатов нашего исследования, мы можем рекомендовать в военных вузах основные усилия по развитию творческого мышления подготавливаемого специалиста сосредоточить на обучающихся на 2-м и 4-м курсах. Именно в это время молодые люди наиболее готовы к развитию своих творческих способностей и самым активным образом откликаются на решение творческих задач, предложенных педагогами. А службе психолого-педагогического сопровождения мы предлагаем обратить внимание на пики догматического восприятия образовательной среды вуза курсантами как критические моменты в профессиональном и социальном развитии будущего офицера, так как в это время возможны срывы в поведении курсантов.

## **Подготовка будущего офицера Пять стадий развития субъектности**

В 2009–2010 и 2010–2011 учебных годах нами была продолжена работа по изучению образовательной среды военных вузов. Работа проводилась в Рязанском высшем воздушно-десантном командном училище имени генерала армии В. Ф. Маргелова. В исследовании мы применили психодидактический подход, разрабатываемый В. И. Пановым (Панов, 2007). Анализируя собственный 18-летний опыт преподавания в различных военных вузах, нам стало очевидно, что предложенная В. И. Пановым схема применима к подготовке будущих офицеров.

В процессе обучения в военном вузе происходит формирование целого ряда психологических структур, необходимых современному офицеру для успешного осуществления профессиональной деятельности. Например, умение стрелять требует особой (специфической) структуры психологических действий: выбрать позицию, занять исходное положение, подготовить оружие, определить цель, поймать цель в прицел оружия, задержать дыхание, плавно нажать на спусковой крючок, удерживать спуск положенное время, наблюдать результат стрельбы, подготовиться к поражению следующей цели.

В отличие от гражданских вузов обучение в военном вузе представляет подготовку будущего офицера как субъекта военной профессии. При этом курсант проходит три этапа развития субъектности: как одиночный боец, отвечающий только за себя; как младший командир, руководящий малой социальной группой (отделением, расчетом, экипажем), и как офицер, командир и воспитатель, отвечающий за выполнение боевых задач и судьбу вверенных ему людей большой социальной группы (рота, дивизион, полк).

Каждый этап включает пять стадий. И по нашему мнению, в ходе обучения и воспитания защитников Отечества на каждом этапе необходимо обеспечивать психолого-педагогическое сопровождение прохождения курсантом всех пяти стадий развития субъектности.

Первая стадия — это стадия восприятия готового образца предстоящей деятельности. На этой стадии курсант должен репрезентировать четкий образ конкретного действия, входящего в состав предстоящей военно-профессиональной деятельности. Критерием успешности прохождения этой стадии является демонстрация умения точно доложить,

что и как необходимо делать, т. е. навык экстериоризации предстоящей деятельности (проговаривание вслух всех предстоящих действий). Если у курсанта не будет сформирован необходимый образ воинской деятельности, то, став командиром, он не сможет четко поставить задачу подчиненным, не сможет внятно объяснить, что от них требуется. Такой командир будет раздражаться на «бестолковость» своих подчиненных и кричать на них: «Не можете прочитать инструкции! Не хотите изучать приказы!?»

Следствием успешного прохождения этой стадии является развитие способности лучше понимать приказы, наставления, инструкции. Умелый командир способен осуществить декомпозицию любой деятельности, которой хочет обучить подчиненных. Он будет способен все разложить «по полочкам», разбить на элементарные команды: «Делай раз!», «Делай два!», «Делай три!» У такого командира солдатам учиться легко, поэтому необходимый навык формируется быстрее и прочнее. Кроме того, успешное усвоение каждой стадии является предпосылкой того, что эта стадия на следующем этапе будет пройдена с меньшим напряжением и тоже успешно. В ходе развития субъектности каждая предыдущая стадия представляет собой фундамент для прохождения последующей.

Вторая стадия — стадия подражания образцу. На этой стадии курсанту следует научиться копировать действия инструктора. Курсант на этой стадии является субъектом подражания, он учится выполнять действия за инструктором точно и качественно. Тот командир, который в свое время не прошел до конца стадию подражания, не сможет сказать, как принято в русской армии: «Делай, как я!» Он будет кричать на подчиненных: «Смотри в руководство! Смотри в альбом схем! Что, сам не можешь сообразить?»

Критерием освоения этой стадии служит умение четко продемонстрировать образец исполнения. В начале этой стадии курсант копирует образец, который находится у него перед глазами, а в конце выполнение заданного действия идет по образцу, который удерживается в памяти. Это означает, что осуществлен переход действия во внутренний план: образца уже нет перед глазами, он находится в памяти. Инструктор для показа уже не нужен, так как обучающийся может извлечь из памяти, вспомнить образец выполнения заданного действия.

Офицер, умеющий лично демонстрировать образцы классного выполнения упражнений по вождению боевых машин, стрельбе из различных видов вооружения, искусству маскировки, десантирования

и т. п., всегда пользуется большим авторитетом у подчиненных и добивается лучших результатов в обучении воинов, чем тот, кто учит по принципу: «Делай, как я сказал!»

Для рядового бойца этих двух стадий обучения достаточно. В мирное время такой солдат в состоянии будет действовать только по заученному образцу. Однако у него отсутствует гибкость действий, и в нестандартной ситуации современного боя, где имеется много непредвиденных обстоятельств, он теряется. Военнослужащий, освоивший только две первых стадии, не может свободно применять усвоенный ранее образец к изменившимся условиям.

Третья стадия — стадия произвольной активности. На этой стадии при внешнем контроле со стороны преподавателя (инструктора) курсант становится субъектом произвольной активности при совместно-распределенной деятельности с преподавателем, т. е. курсант становится со-субъектом произвольного контроля. Здесь происходит тот же процесс, что описан у Л. С. Выготского, когда в ходе обучения осуществляется помощь взрослого ребенку. Ту часть совместной деятельности, которую в данный момент не может сделать ребенок самостоятельно, берет на себя взрослый. Например, функции планирования и контроля деятельности.

В военном вузе так же на этой стадии преподаватель (инструктор) берет на себя функции планирования и контроля, которые курсант временно самостоятельно выполнить еще не может, но именно поэтому для формирования самоконтроля ему необходима помощь преподавателя (инструктора). Таким образом, в этой совместной учебной деятельности происходит трансляция опыта волевой регуляции. В начале этой стадии курсанту необходим внешний контроль преподавателя. В процессе обучения будущий офицер получает примеры внешнего контроля, а в конце стадии он уже осваивает функцию контроля. Теперь курсант оказывается готовым к переходу на четвертую стадию, где будет осуществляться внутренний контроль.

Выдающийся отечественный психолог Л. И. Божович отмечала, что для воспитания произвольности учебной деятельности необходимо формирование у обучающихся интереса к получаемым знаниям, привитие им любви к интеллектуальному напряжению и преодолению интеллектуальных трудностей (Божович, 1995).

Рубежный и итоговый виды контроля, осуществляемые преподавателем (инструктором), позволяют квалифицировать уровень достижения

курсанта по тому или иному предмету и выступают в качестве предикторов уровня профессионализма будущего офицера, его возможности работать грамотно и самостоятельно в осваиваемых видах воинской деятельности.

Пройдя первые три стадии развития субъектности, воин может стать мастером своего дела, но это все еще одиночный боец. Для того чтобы стать хорошим командиром, прохождение первых трех стадий еще недостаточно. Ведь так как командир взвода лично обучает и воспитывает подчиненных, то для формирования твердых управленческих навыков ему необходимо пройти еще две стадии развития субъектности.

Четвертая стадия — стадия внутреннего контроля произвольной деятельности. На этой стадии курсант становится субъектом внутреннего самоконтроля (интериоризованной функции произвольной регуляции). Именно на этой стадии развития субъектности у курсанта как профессионального военного появляется возможность творческих вариаций выполнения воинской деятельности, проявляется и развивается креативность, которую в армейской среде принято называть «военной смекалкой». Успешное прохождение этой стадии способствует формированию творческой личности военного профессионала, и, напротив, при низком уровне достижений на четвертой стадии деятельность командира будет отличаться шаблонностью, скованностью и боязнью всякой инициативы, как своей, так и тем более подчиненных. Если у будущего командира слабо сформирован внутренний контроль произвольной деятельности, то он не будет замечать и не захочет признавать собственных ошибок, а следовательно, не сможет их исправлять. У такого офицера снижена критичность по отношению к себе и своей профессиональной деятельности.

Пятая стадия — стадия контроля деятельности других. На этой стадии у курсанта формируется способность контролировать правильность не только своей деятельности, но и деятельности, выполняемой другими (равными по должности и/или подчиненными). Именно на этой стадии курсант экстериоризирует освоенную ранее функцию контроля, следя за правильностью выполнения деятельности другими военнослужащими, корректируя при необходимости и тем самым помогая молодым воинам актуализировать их зону ближайшего развития.

В своей профессиональной деятельности офицер регулярно осуществляет командирскую функцию контроля, в частности проверяет состояние личного оружия подчиненных, порядок в казарме и кара-

ульном помещении и т. п., в его обязанности входит проверка, в ходе которой он указывает подчиненным на допущенные недостатки и предоставляет время на их устранение. Только тот офицер, который в своей профессиональной деятельности достиг высокого уровня на стадии внешнего контроля, может качественно обучать и воспитывать своих подчиненных. В случае несформированности на должном уровне функции военного управленца командир тяготеет требовать что-либо с подчиненных. Ему проще выполнить работу самому, чем обучать солдат, руководить ими, контролировать профессиональную деятельность военнослужащих и отвечать за ее результаты. Такой командир не доверяет другим людям, потому что не научился, будучи курсантом, контролировать подчиненных. «Лучше я все сделаю сам!» Но так как все сделать один он не может, то даже при большом старании и невероятной трудоспособности его, не прошедшего на хорошем уровне пятую стадию, ждут нервные срывы и профессиональные неудачи. Офицер должен уметь управлять большим воинским коллективом. Он обязан обучать подчиненных, планировать и организовывать их деятельность, делегировать часть своих функций солдатам, сержантам и младшим офицерам и, что субъективно тяжелее всего, отвечать за результаты воинского труда всего воинского коллектива. Не прошедший пятую стадию развития субъектности может быть хорошим специалистом, просто виртуозом своего дела, как боец-одиночка, асом-водителем боевых машин, непревзойденным снайпером, мастером-парашютистом, но при этом не станет хорошим офицером-командиром.

Парадокс прохождения указанных стадий субъектности заключается в том, что если кто-то достиг наивысшего уровня на какой-либо стадии, то ему это может так понравиться, что дальше двигаться не захочется. Может пропасть желание переходить на следующую стадию. Такому офицеру всегда легче что-то мастерски сделать самому, получить удовлетворение и удовольствие от хорошо сделанной работы, заслужить одобрительные отзывы окружающих и благодарность начальства, чем обучать «тупых», заставлять и организовывать «ленивых» и отвечать за «нерадивых» подчиненных. Командная, воспитательная, организационная работа офицера требует большого напряжения эмоциональной, поведенческой и когнитивной сфер психики.

Рассмотрим поучительный пример. Командир одного из боевых подразделений, майор К., — отличный спортсмен, имеющий первые спортивные разряды по нескольким видам спорта, любит лично

проводить занятия по физической подготовке с солдатами. Ему нравится демонстрировать свою спортивную форму. Солдаты, зная его «слабость», просят майора показать, как надо делать упражнения на спортивных снарядах. Майор К. с упоением демонстрирует свое мастерство к восторгу солдат, которые рады, что им не приходится потеть, осваивая спортивные нормы. Со стороны может показаться: «Какой грамотный офицер, как он умело проводит занятия, может все показать сам». Но он не достиг учебной цели, он ничему не научил солдат, не заставил их работать над собой, а только занимался самолюбованием. Этот офицер «застрял» на четвертой стадии развития субъектности и не прошел пятую. Как видим, майору К. доставляет удовольствие демонстрировать личное спортивное мастерство (высокий уровень достижения четвертой стадии), а обучать других ему тяжело, неинтересно и скучно (низкий уровень достижений пятой стадии).

Как видим, не все выпускники военного вуза способны пройти пятую стадию по тому или иному виду воинской деятельности, т. е. пятая стадия выступает в настоящее время как факультативная, поскольку требует педагогических способностей.

Если у будущего командира *Я-концепция одиночного бойца*, если его вдохновляет образ «Рэмбо», то он с неизбежностью «застрянет» на четвертой стадии развития субъектности. Причем он может достигнуть здесь пределов совершенства, получая от этого искреннее удовлетворение, но дальше он сам не хочет двигаться. Отсюда следует вывод, что у курсантов надо формировать *Я-концепцию командира*. Следовательно, задачей преподавателей, воспитательного отдела, военных СМИ становится пропаганда образа отца-командира, чтобы образ своего будущего для курсанта стал привлекательным, желаемым. Курсант должен быть готов принять этот образ «со всей душою».

Именно здесь мы усматриваем главное препятствие для перехода на пятую стадию развития субъектности. Это означает, что автоматического перехода со стадии на стадию не происходит. Указанный переход происходит исключительно при осознанных волевых усилиях, причем иногда скачками, преодолевая определенные трудности, а иногда плавно и почти незаметно.

Стадиальное развитие субъектности курсанта идет неравномерно, при этом мы на эмпирическом уровне выявили два психологических барьера.

Переход с первой стадии на вторую происходит у курсантов без затруднений. Воспринял образец, посмотрел, как делают другие: «Дай

я попробую». Идет подражание. Первые трудности и первый психологический барьер возникает при переходе со второй стадии на третью, т. е. переход от заученного образца, шаблона, трафарета к произвольной деятельности с элементами инициативы, творческими вариациями. Поэтому первый психологический барьер возникает там, где образец зазубрен, доведен до автоматизма и курсант цепляется за него, а жизнь, тем более военного, полна неожиданностей. Причем чем лучше заучен образец, тем сложнее перейти к самостоятельной деятельности, сначала при внешнем контроле преподавателя (инструктора), а затем при собственном внутреннем контроле.

Переход с третьей стадии на четвертую идет тоже без больших проблем. Сначала контроль был внешний, затем «надзиратель» не нужен, появляется свобода действий, возможность для личного творчества: поисков, проб, экспериментов. Появляется тенденция добровольно, самостоятельно тренироваться, многократно повторяя, казалось бы, прочно освоенный навык. Но на четвертой стадии хочется достичь совершенства, безукоризненного, идеального исполнения. Здесь развивается знаменитая «военная смекалка», приходит удовлетворение от воинского труда.

Таким образом, на первой и второй стадиях без перехода на третью стадию развития субъектности формируется добросовестный, но безынициативный исполнитель, на третьей и четвертой стадиях развития субъектности — активный, творческий исполнитель. После успешного прохождения четвертой стадии развития субъектности можно работать инструктором, помогать товарищу советом и личным примером. Он может продемонстрировать алгоритм выполнения учебной задачи, проверить правильность и исправить ошибки у своего однокурсника.

В будущем такой специалист может чувствовать себя очень комфортно на четвертой стадии. Он все знает и умеет, он пользуется уважением, и он ничего не хочет менять. Зачем отвечать за чужие дела и поступки? Подчиненные всегда могут подвести. А когда их много, то обязательно кто-то подведет. Сегодня один, а завтра другой. Работа с подчиненными содержит элементы неопределенности, ненадежности и риска. Поэтому воспитывая будущего офицера, его необходимо заранее к этому готовить. Курсант должен четко осознавать, что состояние неопределенности и риска неизбежно в его профессии.

Вышесказанное необходимо учитывать при формировании Я-концепции командира.

Итак, второй психологический барьер возникает между четвертой и пятой стадиями развития субъектности. Этот барьер связан с трудностью преодоления Я-концепции одиночного бойца, что приводит будущего военного профессионала к «застреванию» на четвертой стадии.

Как уже указывалось выше, пятая стадия развития субъектности требует Я-концепции командира, управленца, психологически готового руководить людьми, заботиться о них и отвечать за их поступки. Не случайно в Общевоинском уставе определено, что командир взвода обязан лично проводить занятия с солдатами и сержантами и воспитывать их. Таким образом, второй психологический барьер связан с тем, что не каждый будущий офицер готов принять на себя дополнительные хлопоты о других людях (своих подчиненных).

«Застревание» как на второй, так и на четвертой стадии ведет к задержке профессионального развития (ЗПР) будущего офицера. Отличное усвоение четвертой стадии развития субъектности — стадии личного мастерства — может препятствовать желанию перехода на следующую стадию — стадию военного руководства, требующую уметь обучать, организовывать, воодушевлять, контролировать других и отвечать за результаты их деятельности. Отсюда вытекает (следует) необходимость в психолого-педагогическом сопровождении образовательного процесса. Там, где курсанты испытывают затруднение, где имеется психологический барьер в переходе со стадии на стадию, необходима помощь командиров курсантских взводов, педагогов и психологов.

Необходимо вовремя переходить на следующую стадию развития субъектности. Для этого мы предлагаем технологию психолого-педагогического сопровождения, облегчающую преодоление указанных психологических барьеров на пути формирования субъектности будущих офицеров. Эта технология предполагает тесное и продуктивное взаимодействие военных психологов, командиров и преподавателей, с целью создания оптимальных условий для самообучения, самовоспитания и самосовершенствования курсантов как будущих офицеров. Командир определяет, какие личностные качества и профессиональные компетенции должны формироваться у курсантов в каждый конкретный период обучения. Психолог указывает на психологические трудности, с которыми сталкиваются молодые люди в это время. Преподаватель, учитывая пожелания командира и предупреждения психолога, подбирает соответствующий дидактический материал и педагогические

технологии, обеспечивающие выполнение комплексной задачи по обучению и воспитанию достойных защитников Отечества.

Как уже упоминалось выше, в ходе подготовки будущих офицеров курсант наряду со стадиями развития субъектности по отдельным видам осваиваемой воинской деятельности (четыре облигатных и пятая факультативная) проходит три этапа развития собственной субъектности в соответствии с тремя различными Я-концепциями:

– 1-й этап (Я-концепция одиночного бойца) начинается с момента зачисления вчерашнего школьника в военный вуз и завершается, когда курсант полностью освоит военную специальность в качестве одиночного бойца;

– 2-й этап (Я-концепция младшего командира) связан с освоением сержантских обязанностей, умениями младшего командира руководить малой социальной группой (отделением, расчетом, экипажем), заканчивается освоением обязанностей заместителя командира взвода;

– 3-й этап (Я-концепция старшего командира) предполагает освоение обязанностей офицера, командира и воспитателя, отвечающего за выполнение боевых задач и судьбу вверенных ему людей, большой социальной группы (рота, дивизион, полк). Этот этап завершается получением выпускниками военного вуза первичного офицерского звания.

Рассматриваемая нами технология предусматривает оптимальный темп прохождения всех стадий развития субъектности. Перескакивание стадий, преждевременный переход на следующую или «застревание» на одной из них тормозит полноценное формирование командирских качеств будущего офицера.

Следует отметить, что пятая стадия развития субъектности первого этапа является ступенькой, подготовкой к освоению первой стадии второго этапа. После того как курсант не только научится в образе одиночного бойца качественно выполнять свои обязанности, но и станет способен контролировать правильность действий других рядовых военнослужащих своего отделения и взвода, он становится субъектом восприятия профессиональной деятельности сержанта — командира отделения.

Переход на следующую стадию развития субъектности не означает окончания прохождения предыдущей. Перейдя на стадию подражания действиям сержанта, курсант продолжает воспринимать деятельность других сержантов как образец, которому необходимо следовать, или, напротив, не повторять чужих ошибок.

На втором этапе эти две первые стадии проходятся гораздо быстрее, чем на первом этапе. Теперь командиры и начальники, преподаватели на занятиях, контролируя действия сержантов и подсказывая, как надо правильно действовать, торопят курсантов с переходом на четвертую, а затем и пятую стадию.

Одной из специфических особенностей подготовки профессионалов в военных вузах является то, что будущий офицер при освоении учебных программ по отдельным дисциплинам может находиться сразу на нескольких стадиях в различных видах воинской деятельности. Некоторые стадии и даже этапы могут вообще не проходиться, так как различные дисциплины требуют своей степени освоения учебного материала.

Поясним это подробнее. Определенная Федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования программа подготовки военных специалистов предусматривает изучение трех учебных циклов: гуманитарного, естественнонаучного и профессионального.

Для будущего командира дисциплины гуманитарного цикла — «Историю Отечества», «Философию», «Иностранный язык», «Русский язык и культуру речи», а также дисциплины естественнонаучного цикла — «Математику», «Физику», «Техническую механику» и ряд других достаточно освоить на уровне третьей, максимум четвертой стадии первого цикла. Офицерская деятельность не предусматривает занятия с солдатами по математике или иностранному языку ни малыми группами, ни тем более в составе роты.

В связи с этим основной целью дисциплины «Русский язык и культура речи» является развитие коммуникативных способностей военнослужащих, формирование личной речевой готовности курсанта к обучению военной специальности.

«Русский язык и культура речи» является вспомогательной для всех гуманитарных, естественнонаучных и общепрофессиональных дисциплин, а также предшествующей и обеспечивающей успешное усвоение таких дисциплин, как «Психология и педагогика. Психология управления»; «Воспитательная работа в ВС РФ» и других.

Целями дисциплины «Русский язык и культура речи» являются:

- формирование личной языковой компетенции будущих офицеров в системе военно-профессиональной подготовки;
- изучение принципов и эффективных методов речевого взаимодействия в качестве средства управления подчиненными военнотру-

жащими в ходе исполнения служебных обязанностей с учетом военно-профессиональной речевой традиции, военного речевого этикета;

— формирование умений и навыков продуцирования связных, правильно построенных монологических текстов в соответствии с коммуникативными намерениями говорящего и ситуацией общения.

Как видим, цели дисциплины «Русский язык и культура речи» не выходят за пределы первого этапа развития субъектности будущего офицера.

Более того, при изучении дисциплины «Иностранный язык» три первых стадии развития субъектности применяются преподавателем и осваиваются курсантом на каждом занятии. Сначала идет аудирование — восприятие иностранного текста на слух. Это первая стадия развития субъектности, так как курсант должен стать субъектом восприятия. За ней сразу следует вторая стадия — повторение за преподавателем только что услышанного фрагмента, копирование иностранной речи. Курсант становится субъектом подражания. Затем на каждом занятии идет выполнение упражнений под руководством, с помощью и контролем преподавателя. Это третья стадия развития субъектности.

Четвертая стадия, стадия внутреннего контроля произвольной деятельности курсанта, при изучении иностранного языка используется как форма рубежного или итогового контроля при проведении контрольных работ, зачетов и экзаменов. До пятой стадии развития субъектности при изучении иностранного языка и других общеобразовательных предметов курсанты не доходят.

Можно заключить, что, так как четвертая стадия развития субъектности используется только для контроля усвоения пройденного материала, т. е. она не освоена в полном объеме, то данная компетенция не рассматривается курсантами и преподавателями как профессионально важная.

В то же время дисциплины профессионального цикла, среди которых «Огневая подготовка», «Общевоинские уставы ВС РФ», «Тактика», «Строевая подготовка», «Физическая культура», «Управление и средства связи», каждый будущий командир должен освоить на пяти стадиях по всем трем этапам: как одиночный боец, как руководитель малой профессиональной группы и как командир боевого подразделения (большой группы).

В качестве примера рассмотрим дисциплины «Физическая культура» и «Управление и средства связи».

Задачами дисциплины «Физическая культура» являются личная и командирская подготовка будущего офицера, направленная:

- на поддержание хорошего здоровья с высоким уровнем натренированности, физической выносливости, способностью переносить большие и длительные физические нагрузки без снижения профессиональной работоспособности;

- умение уверенно выполнять необходимый перечень физических упражнений, владение культурой физического самосовершенствования;

- обладание необходимыми знаниями, навыками и умениями, позволяющими ему успешно командовать подразделениями в современном общевойсковом бою и обучать подчиненных в мирное время.

Следует отметить комплексность учебной программы. С этой целью, в частности, на 1-м курсе тема «Рукопашный бой» проводится во взаимосвязи с дисциплиной «Тактика» — тема «Действия солдата-десантника в бою в составе отделения».

На 2-м курсе тема «Рукопашный бой» проводится во взаимосвязи с темой «Парашютно-десантный взвод в наступлении при захвате объектов в тылу противника» дисциплины «Тактика».

На 3-м курсе тема «Рукопашный бой» проводится взаимосвязанно с темой «Парашютно-десантная рота в наступлении».

Требования к результатам освоения дисциплины «Физическая культура» определяют, что выпускник должен овладеть следующими компетенциями:

- способен применять приемы рукопашного боя против одного или нескольких противников (итог первого этапа развития субъектности);

- способен осуществлять планирование, организацию, руководство и контроль при управлении деятельностью подразделения, использовать нормативные и правовые документы, касающиеся дисциплины, в своей профессиональной деятельности (итог второго и третьего этапов развития субъектности);

- способен к организации и проведению различных видов учебных занятий с различными категориями военнослужащих (итог второго и третьего этапов развития субъектности).

Задачами дисциплины «Управление и средства связи» являются:

- обучение курсантов физическим принципам работы и устройству средств связи, применяемых в батальонном звене ВДВ, а также умению их эксплуатировать;

– совершенствование личностных качеств, необходимых офицеру ВДВ в вопросах управления подразделениями с применением технических средств;

– развитие управленческих способностей по принятию решения на организацию связи в современном бою.

То есть на первом этапе курсант должен уметь лично эксплуатировать штатные средства связи. На втором этапе, в качестве командира малой социальной группы, необходимо уметь организовывать связь при применении парашютно-десантной роты по боевому предназначению. И наконец, на третьем, заключительном, этапе выпускник военного вуза должен уметь организовывать связь при применении парашютно-десантного батальона по боевому предназначению.

Таким образом, мы видим, что цели и задачи дисциплин «Физическая культура» и «Управление и средства связи» требуют проходить три этапа развития субъектности курсанта в соответствии с тремя установками Я-концепции: «рядовой», «сержант», «офицер».

В этом развитии каждый курсант может находиться сразу на нескольких стадиях в различных видах воинской деятельности.

В качестве примера можно привести личные достижения курсанта А., который на 4-м курсе участвовал в международных конференциях по психологии, межвузовской военной олимпиаде по иностранному языку и везде проявлял высокую творческую активность, показывал отличные индивидуальные результаты. Т. е. по предметам «Психология и педагогика», «Иностранный язык» он находился в этот момент на пятой стадии первого этапа. А вот такие предметы, как «Физика» и «Теоретическая механика» этот курсант освоил только до третьей стадии первого этапа. Однако от курсантов военного вуза большего по данным предметам никто не требует. В то же время в формировании командирских навыков у курсанта А. были определенные проблемы. Так, командовать учебной группой (взводом) на занятиях по строевой подготовке он мог успешно, выполняя обязанности младшего командира — сержанта. (Это означает, что второй этап освоен на всех пяти стадиях. Полностью сформирован уровень Я-концепции, соответствующий роли младшего командира.) Но на занятиях по тактической и специальной подготовке, где надо было проявлять умения и навыки офицера (от лейтенанта до капитана), курсант А. испытывал большие затруднения. Стадия произвольной активности при выполнении обязанностей командира взвода или роты в ходе боевой работы — третья

стадия третьего этапа — не была им еще освоена в полной мере. Необходимые умения и навыки курсант А. приобрел в ходе обучения на 5-м, выпускном курсе.

Теперь становится ясно, почему при оценке образовательной среды своего вуза курсанты порой испытывали затруднения с ответами. Один и тот же курсант на разных дисциплинах выполняет учебные задачи, соответствующие трем установкам Я-концепции профессионального военного. На занятиях по вождению боевых машин или огневой подготовке, при выполнении упражнений боевых стрельб из личного оружия он исполняет роль одиночного бойца. Это установка «рядовой», и ей соответствует первый этап развития субъектности. На занятиях по строевой подготовке, командуя отделением или взводом, этот же курсант выполняет учебные задачи в роли младшего командира — сержанта, а это уже вторая установка Я-концепции профессионального военного и второй этап развития субъектности. И наконец, на занятиях по тактической и специальной подготовке, выполняя учебные задачи в роли командира взвода или роты десантников, он действует как лейтенант или капитан. Т. е. его действия отвечают третьей установке Я-концепции («офицер») и отрабатываются на третьем этапе развития субъектности.

Таким образом, оценка образовательной среды зависит от уровня субъектности курсанта. Так, если курсант при освоении какой-либо дисциплины находится на первых трех стадиях и преподаватель говорит ему: «Смотри, как я делаю!», «Повторяй каждое мое движение!», «Делай сам, но я слежу за каждым твоим движением!», то очевидно, что обучающийся воспринимает на этих занятиях образовательную среду военного вуза как догматическую.

Если же курсант полностью освоил четвертую стадию и преподаватель подтверждает его успех при выполнении учебных заданий, то у многих из наших курсантов появляется желание попробовать свои силы, поэкспериментировать, посмотреть: «А что получится, если...» В том случае, когда преподаватель поощряет разумную инициативу и любознательность курсантов, когда преподаватель использует субъект, порождающий тип взаимодействия с курсантами, они воспринимают образовательную среду на занятиях этого преподавателя как творческую.

Когда преподаватель устраивает состязания: «Кто быстрее, точнее и лучше сделает...», актуализируется мотивация достижения — желание быть первым, более успешным. Возникает соревнование между

курсантами, и они оценивают образовательную среду на занятиях как карьерную.

В ситуации объект-объектного типа взаимодействия преподавателя с курсантами («Сделал задание? Ну хорошо. Сиди и никому не мешай»), для хорошо успевающих курсантов на таких занятиях образовательная среда «безмятежная»: «Никто не дергает, никто не пристает».

Отсюда получается, что в течение одного учебного дня у курсанта резко меняется отношение к процессу обучения. К одному преподавателю курсанты идут как на каторгу: «Ну этот опять начнет орать и строить. У него все и всегда дураки и лентяи». К другому — чтобы бездельничать: «На этой паре можно отдохнуть, только никто не задавайте вопросов, а то разозлится». А к третьему — как в творческую мастерскую: «Ты что придумал?», «А ты что интересное подготовил?», «Как думаешь, сегодня чей проект победит?»

То есть за шесть часов занятий курсанты могут воспринимать образовательную среду военного вуза и как догматическую, и как безмятежную, и, в зависимости от расставленных преподавателем акцентов, как творческую или карьерную.

## **Выводы**

Таким образом, опираясь на понятие образовательной среды (по В.А. Ясвину), с одной стороны, и понятие субъектности (в трактовке В. И. Панова), с другой — мы попытались показать специфику военного образования. В частности, показать влияние образовательной среды военного вуза на развитие субъектности курсантов.

Проведенный анализ позволяет сделать следующие выводы.

Во-первых, специфика различных родов войск определяет различия в оценках образовательной среды своего военного вуза курсантами — автомобилистами и артиллеристами, которые определили ее как зависимо-карьерную, а курсанты-десантники — как догматическую.

Во-вторых, прохождение курсантами стадий развития субъектности происходит поэтапно, но не равномерно в различных учебных дисциплинах. Характерно, что в этом развитии каждый курсант может находиться сразу на нескольких стадиях в различных видах воинской деятельности.

В-третьих, Я-концепция офицера имеет три установки, соответствующие ролям одиночного бойца, младшего командира — сержанта и офицера (на актуальном уровне лейтенанта — капитана, а во временной перспективе от полковника до генерала). Следует отметить, что один и тот же курсант на разных дисциплинах в течение одного учебного дня может выполнять учебные задачи, соответствующие трем установкам Я-концепции военного профессионала.

#### ЛИТЕРАТУРА К РАЗДЕЛУ 2

- Абашкина Е. В.* Эпидемиология нервно-психических расстройств у детей в зоне экологического неблагополучия в Забайкалье (город Баян-Олгой): автореф. дис. ... канд. мед. наук. — Чита, 2002. — 26 с.
- Агаджанян Н. А.* Адаптация, экология и здоровье населения различных этнических групп Восточного Забайкалья / Н. А. Агаджанян, Н. Г. Гомбоева. — Новосибирск: Изд-во СО РАН; Чита: Изд-во ЗабГПУ, 2005. — 152 с.
- Акимова М. К.* Интеллект как динамический компонент в структуре способностей: дис. ... д-ра психол. наук. — М.: Психол. ин-т РАО, 1999. — 397 с.
- Акопов Г. В.* Социальная психология высшего образования: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. — СПб., 1995.
- Акопов Г. В.* Социальная психология образования. — М.: МПСИ, 2000. — 296 с.
- Амлаев К. Р.* Сочетанные варианты психической и соматической патологии у работников химической промышленности: автореф. дис. ... канд. мед. наук. — Ставрополь, 1999. — 22 с.
- Ананьев Б. Г.* О проблемах современного человекознания. — СПб.: Питер, 2001. — 272 с.
- Андреева Г. М.* Социальная психология. — М.: Аспект-Пресс, 2010.
- Анциферова Л. И.* Некоторые теоретические проблемы психологии личности // Вопросы психологии. — 1978. — № 1 — С. 37–50.
- Баньковская С. П.* Инвайронментальная социология: монография. — Рига: Зинатне, 1991. — 128 с.

- Барабанищikov В. А.* Системность. Восприятие. Общение / В. А. Барабанищиков, В. Н. Носуленко. — М.: Ин-т психологии РАН, 2004. — 480 с.
- Богданов Е. Н.* Влияние условий радиационной загрязненности местности на психическое развитие старшекласcников / Е. Н. Богданов, Г. П. Иванов, Н. А. Чикалов // Вопросы психологии. — 2003. — № 4. — С. 19–25.
- Богоявленская Д. Б.* Психология творческих способностей: монография. — Самара: Изд. дом «Федоров», 2009. — 416 с.
- Боев И. В.* Пограничные психические расстройства, вызванные хроническим воздействием сложных химических композиций: автореф. дис. ... д-ра мед. наук. — Л.: Ленингр. науч.-исслед. психоневрол. ин-т им. В. М. Бехтерева, 1990. — 50 с.
- Бойденко В. И.* Болонские преобразования: проблемы и противоречия // Высшее образование в России. — 2009. — № 11. — С. 26–40.
- Братусь Б. С.* Аномалии личности. — М.: Мысль, 1988.
- Брунер Дж.* Психология познания. — М.: Прогресс, 1977.
- Брушлинский А. В.* Субъект: мышление, учение, воображение. — М.: Ин-т практич. психол.; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.
- Варчев А. Э.* Социально-психологические особенности современной студенческой учебной группы: автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 2003.
- Вахрамеева С. Я.* Влияние экологического неблагополучия на развитие аллергических болезней у детей: автореф. дис. ... д-ра мед. наук. — М., 1995.
- Великанова Л. П.* Сравнительный анализ состояния нервно-психического здоровья детей в условиях экологического неблагополучия // Труды Астраханской медицинской академии, 2001. — Т. 20. — С. 41–48.
- Вельтищев Ю. Е.* Экология и здоровье детей. Химическая экопатология / Ю. Е. Вельтищев, В. В. Фокеева. — М.: Медицина, 1996.
- Витвицкая Л. А.* Организация взаимодействия субъектов образовательного процесса // Высшее образование в России. — 2009. — № 7. — С. 93–96.
- Волков И. П.* Межличностный контакт как психологическая основа группообразования // Вопросы психологии познания людьми друг друга и общения. — Краснодар: Кубан. ун-т, 1978. — 80 с.
- Волов В. Т.* Психологический мониторинг в дистанционном образовании / В. Т. Волов, В. Ф. Сопов, А. В. Капцов. — Самара: СГПУ, 2001. — 231 с.

- Воробьев И. Н.* Роль военной науки в формировании нового облика Вооруженных сил России / И. Н. Воробьев, В. А. Киселев // Военная мысль. — 2011. — № 2. — С. 40–48.
- Воронин А. Н.* Интеллект и креативность в межличностном взаимодействии. — М.: Ин-т психологии РАН, 2004. — 270 с.
- Гичев Ю. П.* Загрязнение окружающей среды и здоровье человека (печальный опыт России). — Новосибирск: СО РАМН, 2002. — 230 с.
- Говорин Н. В.* Состояние нервно-психического здоровья детей и подростков, проживающих в экологически неблагоприятном регионе Восточного Забайкалья / Н. В. Говорин, И. А. Зимина, Е. В. Абашкина [и др.] // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. — 2003. — № 1 (27). — С. 61–63.
- Голубева Э. А.* Способности. Личность. Индивидуальность. — Дубна: Феникс+, 2005. — 512 с.
- Горяшко А. П.* Образование на основе компетенций в открытых информационных средах: алгоритмы принятия решений / А. П. Горяшко, Н. В. Комлева // Высшее образование в России. — 2011. — № 8–9. — С. 78–84.
- Гребнев Л.* Бесплатное высшее образование в России: что гарантирует гарант? // Высшее образование в России. — 2008. — № 1. — С. 28–43.
- Григорьев С. И.* Профессиональный психолог в регионе экологического неблагополучия / С. И. Григорьев, Л. Д. Демина. — Барнаул, 1995.
- Грищенко П. А.* Интеллектуальный потенциал подростков, проживающих в различных экологических условиях: автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М.: РГБ, 2005.
- Давыдов В. В.* Принцип развития в психологии / В. В. Давыдов, В. П. Зинченко // Вопросы философии. — 1980. — № 12 — С. 47–60.
- Дзятковская Е. Н.* Когнитивная сфера ребенка: обусловленность климато-экологическими факторами // Сибирский психологический журнал. — 1998. — № 7. — С. 56–58.
- Доклад о свинцовом загрязнении окружающей среды Российской Федерации и его влиянии на здоровье населения (Белая книга) / под ред. В. В. Снакина. — М.: РЭФИА, 1997.
- Дружинин В. Н.* Психология общих способностей. — СПб.: Питер Ком, 1999.
- Дьяченко М. И.* Психология высшей школы / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. — Минск: Тесей, 2003. — 352 с.

- Егорова М. С.* Психология индивидуальных различий. — М.: Планета детей, 1997.
- Екимова В. И.* Особенности психического развития школьников в условиях экологического неблагополучия: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. — М.: РГБ, 2003.
- Елизарова Т. В.* Загрязнения окружающей среды и ее влияние на здоровье городского детского населения (на примере города Читы): автореф. дис. ... канд. мед. наук. — Иркутск, 1997.
- Журавлев А. Л.* Социально-психологическое пространство личности / А. Л. Журавлев, А. Б. Купрейченко. — М.: Ин-т психологии РАН, 2012. — 496 с.
- Зимица И. А.* Состояние психического здоровья подростков в зоне экологического неблагополучия Забайкалья: автореф. дис. ... канд. мед. наук. — М., 2004.
- Изучение психологических особенностей школьников, проживающих в зоне Чернобыльской аварии. — Брянск, 1994. — 90 с.
- Исаева Р. Б.* Особенности сочетанной хронической патологии у детей в экологически неблагополучных регионах Приаралья: автореф. дис. ... д-ра мед. наук. — М.: Научный центр здоровья детей РАМН, 2007.
- Калинкина Л. И.* Формирование готовности к обучению в вузе. — Самара: Самар. гос. аэрокосм. ун-т, 2002.
- Капцов А. В.* Взаимосвязь неравновесности ценностной сферы личности и развития личностных качеств студентов // Теоретическая и экспериментальная психология. — 2011. — Т. 4. — № 3. — С. 24–29.
- Капцов А. В.* Детерминанты взаимных социометрических предпочтений студентов / А. В. Капцов, Т. А. Прокофьева // Психология образования: подготовка кадров и психологическое просвещение: мат-лы IV Нац. научн.-практ. конф. — М.: ФПОР, 2007. — С. 198–200.
- Капцов А. В.* Изучение предикторов динамики личностных качеств субъектов взаимодействия // Вестник Самарской гуманитарной академии. Сер. Психология. — 2011. — № 2 (10). — С. 146–157.
- Капцов А. В.* Кризисы ценностно-смысловой сферы молодежи // Казахстанские социально-педагогические чтения — 2011: мат-лы Междунар. науч.-практ. конф. — Астана: ИПКиПКСО, 2011. — С. 131–133.
- Капцов А. В.* Личностные ценности как характеристика совместимости в учебных группах // Ученые записки Забайкальского

- государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского. Сер. Психология. — 2011. — № 6. — С. 58–64.
- Капцов А. В.* Оценка степени сформированности самоопределения молодежи // Профессиональное и личностное самоопределение молодежи в период социально-экономической стабилизации России: матер. Второй Всерос. науч.-практ. конф. — Самара, 2008. — С. 152–156.
- Капцов А. В.* Противоречия в аксиосфере как фактор развития личностных качеств студентов // Теоретическая и экспериментальная психология. — 2010. — Т. 3. — № 2. — С. 30–36.
- Капцов А. В.* Роль ценностей в самоопределении студентов первого курса // Психология образования: Детство как стратегический ресурс развития общества: мат-лы VII Всерос. науч. — практ. конф. — М.: ФПОР, 2011. — С. 133–135.
- Капцов А. В.* Экопсихологические типы взаимодействия и межличностные отношения в студенческой группе / А. В. Капцов, В. И. Панов // Шестая Российская конференция по экологической психологии: тезисы / науч. ред. М. О. Мдивани. — М.: Психол. ин-т РАО, 2012. — С. 180–182.
- Карпинский К. В.* Опросник смысложизненного кризиса. — Гродно: ГрГУ, 2008. — 108 с.
- Карпушина Л. В.* Психология ценностей российской молодежи / Л. В. Карпушина, А. В. Капцов. — Самара: Изд-во СНЦ РАН, 2009. — 252 с.
- Кашапов М. М.* Стадии творческого мышления профессионала: монография. — Ярославль: Ремдер, 2009. — 380 с.
- Коломинский Я. Л.* Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности). — Минск: ТетраСистемс, 2001.
- Коломинский Я. Л.* Социальная психология развития личности / Я. Л. Коломинский, С. Н. Жеребцов. — Минск: Выш. шк., 2009.
- Кондратьев М. Ю.* Социальная психология образования. — М.: МПСИ, 2008.
- Коробейников М. П.* Современный бой и проблемы психологии. — М.: Воениздат, 1972.
- Коссов Б. Б.* Обобщенность содержания высшего образования как фактор его развития (лично-развивающее образование) // Вопросы психологии. — 1995. — № 6. — С. 9–20.

- Кричевский Р. Л.* Социальная психология малой группы / Р. Л. Кричевский, Е. М. Дубовская. — М.: Аспект-Пресс, 2001.
- Кручинин В. А.* Психологическое сопровождение личностного развития и профессионального становления студентов / В. А. Кручинин, М. В. Калтаев // Высшее образование в России. — 2009. — № 1. — С. 129–132.
- Мажитова З. Х.* Нейропсихологические исследования в оценке функциональных отклонений ЦНС, индуцированных токсикантами окружающей среды / З. Х. Мажитова, Л. Б. Куанова // Педиатрия. — 1999. — № 1. — С. 75–78.
- Малыгин В. Л.* Психические нарушения радиационного генеза (клиника, патофизиология, терапия) / В. Л. Малыгин, Б. Д. Цыганков. — Тула, 2000. — 231 с.
- Марков А. С.* Развитие креативности будущего офицера в условиях догматической образовательной среды военного вуза / А. С. Марков, К. К. Костин // Российский научный журнал. — 2010. — № 4 (17). — С. 136–141.
- Нагорнова Л. Е.* Субъективная оценка студентами образовательной среды вуза: автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 2005.
- Никольская А. В.* Диагностика и коррекция отклоняющегося поведения у собак. — М.: Аквариум, 2007.
- Никольская А. В.* Зоопсихология и межвидовая психология. — М.: Эксмо, 2010.
- О санитарно-эпидемиологической обстановке в Читинской области в 2007 году: государственный доклад / Управление Федеральной службы по надзору в сфере защиты прав потребителей и благополучия человека по Читинской области; Федеральное государственное учреждение здравоохранения «Центр гигиены и эпидемиологии в Читинской области». — Чита, 2008. — 181 с.
- Обозов Н. Н.* Как назвать наши отношения. — СПб.: МАПН, 1993.
- Ожегов С. И.* Словарь русского языка. — М.: Гос. изд-во иностр. и нац. словарей, 1960.
- Околелов О. П.* О модернизации учебно-воспитательного процесса на основе ФГОС ВПО / О. П. Околелов, О. Д. Дячкин, Г. В. Китаев // Высшее образование в России. — 2009. — № 8. — С. 18–22.
- Панов В. И.* Анизотропность субъектов межличностных взаимодействий в студенческой группе / В. И. Панов, А. В. Капцов // Шестая

- Российская конференция по экологической психологии: тезисы. / науч. ред. М. О. Мдивани. — М.: Психол. ин-т РАО, 2012. — С. 313–316.
- Панов В. И.* Влияния экологически неблагоприятной среды на интеллектуальное развитие детей: монография / В. И. Панов, Н. М. Сараява, А. А. Суханов. — М.: Изд-во ЛКИ, 2007.
- Панов В. И.* От развивающего обучения к развивающему образованию // Известия Российской академии образования. — 2000. — № 2. — С. 60–69.
- Панов В. И.* Психодидактика образовательных систем: теория и практика. — СПб.: Питер, 2007.
- Панов В. И.* Экологическая психология: Опыт построения методологии. — М.: Наука, 2004.
- Панов В. И.* Экологическая психология, экопсихология развития, экопсихологические взаимодействия // Экопсихологические исследования — 2: к 15-летию лаборатории экопсихологии развития / под ред. В. И. Панова. — М.: УРАО «Психол. ин-т», 2011.
- Панферов В. Н.* Методологические последствия изучения социальной перцепции // Методология и история психологии. — 2009. — Т. 4. — Вып. 3. С. 142–153.
- Перре-Клермон А. — Н.* Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей. — М.: Педагогика, 1991.
- Петровский А. В.* Проблема развития личности с позиции социальной психологии // Вопросы психологии. — 1984. — № 4. — С. 15–29.
- Петухов В. В.* Психология / В. В. Петухов, В. В. Столин. — М.: Изд-во Мос. ун-та, 1989. — 68 с.
- Пиаже Ж.* Избранные психологические труды. — М.: Просвещение, 1969.
- Поваренков Ю. П.* Психологическое содержание профессионального становления человека. — М.: Изд-во УРАО, 2002.
- Полани Л.* Личностные знания. — М.: Наука, 1986.
- Пономарев Я. А.* Психология творчества. — М.: Наука, 1976.
- Пономаренко В. А.* Психология человеческого фактора в опасной профессии. — Красноярск: Поликом, 2006.
- Прокофьева Т. А.* Психологические детерминанты социометрических предпочтений студентов // Вестник Самарской гуманитарной академии. Сер. Психология. — 2008. — № 2. — С. 141–155.

- Психологическая теория коллектива / под ред. А. В. Петровского. — М.: Педагогика, 1979.
- Психология общения. Энциклопедический словарь / под общ. ред. А. А. Бодалева. — М.: Когито-Центр, 2011.
- Психология: учебник / под ред. А. А. Крылова. — М.: Проспект, 2005.
- Психолого-педагогическое обеспечение многоуровневого высшего образования / под ред. А. В. Капцова и В. И. Кичигина. — Самара: СамГАСА, 2003.
- Развитие субъекта образования: проблемы, подходы, методы исследования / под ред. Е. Д. Божович. — М.: ПЕР СЭ, 2005.
- Реан А. А.* Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломенский. — СПб.: Питер, 1999.
- Рубцов В. В.* О двух путях образования понятий у ребенка / В. В. Рубцов // Психологическая наука и образование. — 1997. — № 3. — С. 53–54.
- Рубцов В. В.* Социальное взаимодействие и обучение // Психологическая наука и образование. — 1996. — № 2. — С. 9–19.
- Рубцов В. В.* Социально-психологическая концепция интеллектуального развития А. — Н. Перре-Клермо // Психологическая наука и образование. — 1996. — № 2. — С. 20–26.
- Седин В. И.* Адаптация студента к обучению в вузе: психологические аспекты / В. И. Седин, Е. В. Леонова // Высшее образование в России. — 2009. — № 7. — С. 83–89.
- Сергиенко Е. А.* Когнитивное развитие // Когнитивная психология / ред. В. Н. Дружинин, Д. В. Ушаков. — М.: Per Se, 2002. — С. 347–406.
- Сергиенко Е. А.* Принципы психологии развития: современный взгляд // Психологические исследования. — 2012. — Т. 5. — № 24. — Режим доступа: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 08.12.2012).
- Сергиенко Е. А.* Проблема психического развития: некоторые острые вопросы к пути их решения // Психологический журнал. — 1990. — Т. 11. — № 1. — С. 150–160.
- Сердцев М. И.* Экология Забайкалья и здоровье человека. — Чита: Изд-во ЗабГПУ, 2001. — 68 с.
- Сидоренков А. В.* Модели групповой динамики: социально-психологический анализ // Северо-Кавказский психологический вестник. — 2004. — № 2. — С. 67–74.

- Сидоренков А. В.* Социальная психология малых групп. Ростов н/Д: Феникс, 2012.
- Слободчиков В. И.* Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. — М.: Школьная пресса, 2000.
- Современная психология: Справочное руководство / отв. ред. В. Н. Дружинин. — М.: ИНФРА-М, 1999.
- Стародубцев В. А.* Особенности современного образовательного процесса / В. А. Стародубцев, О. М. Шепель, А. А. Киселева // Высшее образование в России. — 2011. — № 8. — С. 68–73.
- Тадж Дж.* Влияние взаимодействия и коммуникации между сверстниками на их когнитивное развитие // Вопросы психологии. — 1991. — № 1. — С. 33–43.
- Тарабрина Н. В.* Психологические особенности посттравматических стрессовых состояний у ликвидаторов последствий аварии на ЧАЭС / Н. В. Тарабрина, Е. О. Лазебная, М. Е. Зеленова // Психологический журнал. — 1994. — Т. 15. — № 5. С. 67–77.
- Теплов Б. М.* Ум полководца. — М.: Педагогика, 1990.
- Тихомирова Т. Н.* Интеллект и креативность в условиях социальной среды. — М.: Ин-т психол. РАН, 2010.
- Ткаченко А. С.* Психологическая служба: помощь детям и подросткам Брянской области / А. С. Ткаченко, В. Н. Власов // Психологический журнал. 1995. Т. 16. № 5. С. 122–128.
- Толстов В. Г.* Медико-экологические детерминанты психического здоровья детского населения Республики Коми: автореф. дис. ... д-ра мед. наук. — Архангельск: Сев. гос. мед. ун-т, 2005.
- Толстых Н. Н.* Социальная психология развития как самоценная отрасль психологической науки // Социальная психология и общество. — 2010. — № 1. — С. 13–25.
- Уманский Л. И.* Психология организаторской деятельности школьников. — М.: Просвещение, 1980.
- Ушаков Д. В.* Интеллект: структурно-динамическая теория — М.: Ин-т психол. РАН, 2003.
- Хащенко Н. Н.* Социально-психологические факторы жизнедеятельности личности на экологически неблагоприятных территориях (Чернобыльский след): автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М.: Институт психологии РАН, 2002.

- Хеллер К. А.* Различия между мальчиками и девочками в успеваемости по математике и естественным наукам: может ли переориентация улучшить результаты одаренных школьников? / К. А. Хеллер, А. Зиглер // *Иностранная психология*. — 1999. — № 11. — С. 30–40.
- Хомская Е. Д.* Анализ последствий Чернобыльской катастрофы с позиций экологической нейропсихологии // *Психологический журнал*. 1997. — Т. 18. — № 6. — С. 84–95.
- Храбров А. В.* Особенности психолого-педагогической реабилитации детей из радиационно зараженных районов Калужской области: дис. ... канд. психол. наук. — М.: РГБ, 2003.
- Цыркун Н. А.* Умственное и сенсорное развитие дошкольников, проживающих в экологически неблагоприятных зонах: проблемы и гипотезы // *Чернобыльская катастрофа и медико-психологическая реабилитация пострадавших*. — Минск, 1992.
- Человеческий потенциал: опыт комплексного подхода / под ред. И. Т. Фролова. — М.: Эдиториал УРСС, 1999.
- Чернобыль: радиационная психофизиология и экология человека / И. Б. Ушаков, Н. И. Арлащенко, А. Я. Должанов, В. И. Попов. — М.: ГНИИ авиационной и космической медицины, 1997.
- Чернобыльский след. Психологические последствия Чернобыльской катастрофы. — М.: МГП «ВОТУМ — П», 1992.
- Шарф И. В.* Реализация самостоятельной работы студентов в компетентностной модели // *Высшее образование в России*. — 2011. — № 6. — С. 98–103.
- Шихирев П. Н.* Современная социальная психология. — М.: ИП РАН, 2000.
- Шутенко А. И.* Развитие образовательных коммуникаций в современном вузе // *Высшее образование в России*. — 2011. — № 7. — С. 80–86.
- Энциклопедия профессионального образования: в 3 т. / под ред. С. Я. Батышева. — М.: АПО. — Т. 3: Р–Я. — 1999. — 488 с.
- Юдин Б. Г.* Интеллектуальный потенциал личности. — Режим доступа: <http://gtmarket.ru/laboratory/expertize/3523> (дата обращения: 07.10.12).
- Ясвин В. А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию. — М.: Смысл, 2001.
- Ясвин В. А.* Школа как развивающая среда: моделирование и проектирование образовательной среды. — М., 2010.
- Bronfenbrenner U.* The ecology of human development. — Cambridge (Mass.): Harvard Univ. / U. Bronfenbrenner. Press, 1979.

- Fuller J. L.* Foundations of Behavior Genetics / J. L. Fuller, W. R. Thompson. — Saint Louis, 1978.
- Strenberg P. Y.* Inside intelligence // American scientist. 1986. — Vol. 74, N 2. — P. 137–143.
- Tejfel H.* The social identity theory of intergroupe behavior / H. Tejfel, J. Turner // Psychology of intergroupe relations / eds. S. Worchel, W. Austin. — Chicago: Nelson-Hall, 1986. — P. 7–24.
- Turner J.* Rediscovering the social group: A self-categorization theory / J. Turner, V. Hogg, P. Oakes, S. Reicher, M. Wetherell. — Oxford: Basil Blackwell, 1987.
- Zajons R.* The birth under puzzle / R. Zajons, H. Marcus, G. Marcus // Journal of Personality and Social Psychology. — 1979. — Vol. 37, N 8. — P. 1325–1341.

# Раздел 3

ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ  
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ  
В СИСТЕМЕ  
«ЧЕЛОВЕК–ОКРУЖАЮЩАЯ СРЕДА»  
КАК ФАКТОР И УСЛОВИЕ  
РАЗВИТИЯ ПСИХИКИ



## Глава 3.1

### ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВОЕННОГО ВУЗА КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ КУРСАНТОВ

На VII Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы современного образования: развитие, здоровье, эффективность» (2011) Л. М. Митина среди методологических ориентиров решения задачи развития личности назвала выбор в качестве единицы психологического анализа не отдельного субъекта, а полисубъекта: в школе полисубъекта «учитель—ученик», в вузе «преподаватель—студент» как минимум. В рамках полисубъектного (Вачков, 2002; Иванова, 2000; Митина, 2010) и экопсихологического (Панов, 2004, 2009, 2010) подходов общность «учитель — учащиеся» или «преподаватель — студенты» рассматривается как единая развивающаяся система. Однако анализ психолого-педагогической литературы показывает, что взаимодействие преподавателя и студентов в рамках единой развивающейся системы почти никогда не ставилось в центр внимания исследователей.

В педагогике и психологии вопрос о полисубъектном характере педагогического процесса освещается в научных трудах Г. И. Аксеновой, А. А. Вербицкого, И. А. Зимней, С. П. Ивановой, В. А. Кан-Калика, В. И. Панова, В. В. Рубцова, В. А. Слостенина и др. В результате активного взаимодействия субъектов может образоваться особая общность, обладающая качеством субъектности, т. е. способностью быть субъектом. У разных авторов эта общность получила разные названия: совокупный субъект (Б. Ф. Ломов), коллективный субъект (А. Л. Журавлев), субъект коллективно-распределенной деятельности (В. В. Рубцов), субъект совместной деятельности (А. В. Брушлинский), полисубъект (И. В. Вачков, Л. М. Митина, В. И. Панов), групповой субъект (А. В. Белошицкий).

Главный акцент в концепции полисубъектного взаимодействия, разработанной И. В. Вачковым, делается на развитии субъектности

и самосознания. Среди важнейших источников развития самосознания автор называет активную деятельность субъекта, в процессе которой происходят становление «Я», обретение личностных смыслов и самопознание. Полисубъектное взаимодействие, согласно автору, представляет собой особую высшую форму субъект-субъектного взаимодействия, способствующую одновременному, единому развитию самосознания всех субъектов образовательной среды. Таким образом, «полисубъектное взаимодействие является не синонимом педагогического взаимодействия, а лишь его последним этапом, возникающим в результате прохождения ряда определенных стадий... При этом типе взаимодействия для субъектов характерна ориентация на сотрудничество, сотворчество, со-бытийность» (Вачков, 2002, с. 26).

Может ли педагог, сам не являясь постоянно развивающейся личностью, создать условия для развития личности обучающегося? Многие авторы дают на это отрицательный ответ: только у развивающегося учителя могут быть развивающиеся ученики. Однако есть мнение против такой однозначной детерминации (Коломинский, Оловникова, 1982; Вачков, 2002). Только при совпадении «Я»-личностного и «Я»-профессионального развивающийся учитель может содействовать развитию учеников (Митина, 2004). В качестве краеугольного камня развивающегося образования необходимо рассматривать единство процесса развития учителя и учеников, детерминируемое совместной деятельностью. В процессе совместной деятельности происходят взаимовлияние и взаимоподпитка субъектов саморазвития, что и порождает феномен полисубъектности (Вачков, 2002).

Наиболее разработанным в плане изучения отношений в системе «субъект—среда» признан экопсихологический подход. В рамках данного подхода В. И. Пановым (2004, 2009) созданы теоретические предпосылки концептуальной модели экопсихологических взаимодействий, которые заключаются в следующем. В качестве методологического основания экопсихологического подхода к развитию психики выступают системное отношение «человек—среда (внешняя, внутренняя)» и типы взаимодействия между компонентами этого отношения. Отношение «человек—среда» в зависимости от цели исследования конкретизируется в виде различных отношений: «человек—планета», «человек—социальная среда», «индивид—пространственно-предметная среда», «Я—Другой/Другие» и т. п. Поскольку типы такого взаимодействия первоначально были разработаны применительно к системе «че-

ловек—природная среда», они получили название *экопсихологических типов взаимодействия*. Однако последующие исследования показали эффективность их применения и для взаимодействия в системах «человек—социальная среда», в том числе и образовательная.

Принципиальным при экопсихологическом подходе, и это отличает его от других подходов, является то, что типы взаимодействия между человеком и средой должны рассматриваться не по отдельности друг от друга, а в целостном единстве — как динамическая система взаимодействия человека со средой.

Тип взаимодействия между компонентами системы определяется ролевой позицией каждого из его компонентов. В качестве базовых типов экопсихологического взаимодействия выделяются следующие шесть типов: объект-объектный, субъект-объектный, объект-субъектный, субъект-обособленный, совместно-субъектный и субъект-порождающий (Панов, 2007, 2009).

Экопсихологические типы взаимодействия являются одновременно и предметом исследования, и инструментарием исследования.

Согласно концепции В. И. Панова, взаимодействие обучающегося с образовательной средой определяется, во-первых, тем, как данный индивид субъективно структурирует данную образовательную среду, выделяя, *что* в ней для него значимо, а *что* незначимо; *что* главное, *что* второстепенное. Другими словами, одна и та же образовательная среда воспринимается разными обучающимися по-разному в зависимости от потребностно-мотивационной сферы (В. А. Ясвин, В. И. Панов). В том числе взаимодействие определяется субъектностью в виде субъективного отношения обучающегося к этой среде. *Субъективное отношение* — это такое отношение к окружающей среде, которое обусловлено запечатленностью в ней потребностей данного индивида (Дерябо, Ясвин, 1996). Во-вторых, взаимодействие обучающегося с образовательной средой выстраивается им в зависимости от того, какой тип педагогического общения использует данный преподаватель в данной учебной ситуации. В-третьих, тип взаимодействия обучающегося с образовательной средой, естественно, зависит от типа и направленности данной образовательной среды в целом. В-четвертых, типы взаимодействия определяются конкретной учебной ситуацией, которая образуется как конкретизация субъектных особенностей обучающегося (в том числе его потребностей, определяющих его субъективное отношение к образовательной среде), типа образовательной среды,

создаваемой преподавателем и соответствующим стилем педагогического общения, которая выступает, согласно учению Л. С. Выготского, ситуацией развития для данного обучающегося, в том числе и регрессивного, и депрессивного развития, а не только прогрессивного, а также репродуктивного в отличие от продуктивного, творческого.

Таким образом, модель педагогического общения и тип экопсихологического взаимодействия не являются синонимами. Отношения между ними представляют собой отношение «вид — род». Экопсихологические типы взаимодействия являются «формой», которая может наполняться разным содержанием: не только общением, но и деятельностью.

В отечественной психологии различают следующие подходы и модели в исследовании феномена образовательной среды:

- эколого-личностная модель образовательной среды (Ясвин, 2001);
- коммуникативно-ориентированная модель образовательной среды (Образовательная среда школы..., 2007);
- антрополого-психологическая модель образовательной среды (Слободчиков, 2000);
- индивидуализированная модель образовательной среды (Лебедева, Орлов, Ясвин и др., 2002);
- экопсихологический подход и модель образовательной среды (Панов, 2004, 2007);
- средовой подход (Борытко, Мацкайлова, 2002);
- когнитивная модель образовательной среды (Сергеев, 2008).

Анализ литературы дает основание для выбора экопсихологического подхода в качестве теоретической базы нашего исследования образовательной среды военного вуза. Во-первых, вопрос взаимодействия в системе «субъект—среда» более всего разработан в психологии в рамках экопсихологического подхода (Панов, 2004). Во-вторых, многие отечественные психологи подчеркивают перспективность эколого-психологического подхода к исследованию образовательной среды (А. А. Бодалев, С. Д. Дерябо, Т. М. Марютина, В. И. Панов, И. В. Равич-Щербо, В. В. Рубцов, В. А. Ясвин).

Зарубежные ученые, занимающиеся проблемами обучения взрослых, установили, что именно тип образовательной среды влияет на продолжение человеком его дальнейшего образования (Bélanger, Tuijnman, 1997). Эта мысль является очень важной в условиях изменчивого, непредсказуемого современного мира, с одной стороны, и необходимости непрерывного образования с другой. В динамичном, меняющемся обществе

и образование должно стать динамичным. Это свойство выражено в понятии «непрерывное образование».

Понятие «возможности» (*affordance*) является центральным понятием экологической психологии Дж. Гибсона. Но под возможностями он понимает не то, что обычно имеется в виду в толковом словаре, а возможности, взаимодополнительные к потребностям и возможностям индивида. Так как индивиды располагают разными возможностями (способностями) и потребностями, то одна и та же окружающая среда для разных индивидов предстает различной (Гибсон, 1988).

В отечественной науке согласно экопсихологическому подходу в структуре образовательной среды выделяют три основных компонента: деятельностный (технологический), коммуникативный и пространственно-предметный (Ковалев, Абрамова, 1996; Панов, 2007; Рубцов, Ивошина, 2002; Ясвин, 2001). Деятельностный компонент представляет собой совокупность различных видов деятельности, необходимых для обучения и развития обучающихся. Деятельность осуществляется посредством коммуникативного взаимодействия (общения, обмена действиями, операциями, ролями), поэтому следующим компонентом образовательной среды следует назвать коммуникативный. В. И. Панов подчеркивает, что именно коммуникативный компонент образовательной среды приобретает системообразующее значение для формирования субъектности обучающихся. Пространственно-предметный компонент включает в себя территориальные условия, материально-техническую базу образовательного учреждения.

Несмотря на то что термин «образовательная среда» довольно часто встречается в исследованиях педагогов-предметников высшей школы, отсутствие единого подхода к его пониманию приводит к его подмене рядом частных понятий: информационно-образовательная среда, информационно-технологическая, технизированная, социально-образовательная и социокультурная среда гражданского и военного вузов.

Среда рассматривается как фактор успешного обучения отдельным дисциплинам (Кибисвили, 2006; Климов, 1998; Лукашевич, 2008; Никитина, 2007); повышения качества образования (Зенкина, 2008); формирования профессиональной компетентности (Киргинцев, 2005; Мякишев, 2007; Наседкина, 2004); социальной грамотности (Курастов, 2006); профессионально-личностного становления и саморазвития (Бондаревская, 2004; Бурдуковская, 2004; Познина, 2004); как социокультурное пространство гуманистически-ориентированного

полисубъектного взаимодействия учителей с другими участниками образовательного процесса (Иванова, 2000).

Обучающе-воспитывающая, воспитательная, воспитательно-образовательная и образовательная среда вуза рассматривается педагогами как фактор личностно-профессионального развития личности студента, его гражданской позиции, творческого потенциала (Калачинская, 2003; Калашникова, 2007; Маслова, 2008; Мастерова, 2003).

В своем определении образовательной среды по подготовке офицеров В. А. Пономаренко делает акцент на интеграции системы воспитания в единое образовательное пространство. Он пишет: «Образовательная среда военнослужащих — это прежде всего научная среда, так как образование носит упреждающий характер в соответствии с перспективами развития и модернизации военных доктрин, развития военной техники и вооружения, оперативно-тактического искусства. Образовательная среда — развивающая культура, воспроизводство нравственных ценностей и мировоззренческого духа» (Пономаренко, 2007, с. 204–205). И далее: «Единым нервом, пронизывающим все компоненты образовательной среды, выступают духовность, интеллект, культура» (там же, с. 207).

А. В. Белошицкий исследовал соответствие типа личности выпускника военного вуза виду военно-профессиональной среды и обосновывал необходимость выявления индивидуально-типологических особенностей выпускников для более эффективного распределения их на первичные офицерские должности (Белошицкий, 2009).

В психологии высшей военной школы образовательная среда военного вуза является предметом исследования в научных работах А. С. Маркова. Ему принадлежит постановка проблемы: как в образовательной среде военного вуза при авторитарном стиле общения преподавателей-военнослужащих и курсантов выполнить социальный заказ государства и общества — воспитать будущего офицера как грамотного специалиста и при этом творческую, активную личность, способную к саморазвитию и самообразованию (Марков, 2009). С целью решения проблемы с позиций психодидактического подхода А. С. Марков доказывает в своих научных работах необходимость проведения психолого-педагогической экспертизы военного вуза по схеме, предложенной В. И. Пановым: «Кого учить? Зачем обучать? Чему обучать? Как обучать? Кому обучать?»

В результате анализа научных трудов военных педагогов и психологов (Военная психология, 1996; Калужный, 2004; Марков, 2009; Педа-

гогика высшей военной школы, 2001; Педагогика и психология..., 1998; Подоляк, 1989; Психология и педагогика..., 2007; Сыромятников, 2007) нами был сделан следующий вывод. Противоречия и естественные ограничения в образовательной среде военного вуза связаны прежде всего с коммуникативным компонентом и лишь отчасти с предметно-пространственным. Для коммуникативного компонента образовательной среды военного вуза характерны ограничения степени личной свободы (активности) субъектов, особенности межличностного общения и коммуникации, связанные со служебной иерархией, строгой регламентацией норм поведения, ограничением в реализации потребностей и интересов, получении информации, общении с родителями и друзьями, меньшая автономия и ориентированность на коллективный результат при изучении военных дисциплин. Нагрузки предметно-пространственного компонента связаны с территориальной ограниченностью, нарушением «дистанции комфорта». Особенности деятельностного компонента заключаются в том, что военно-профессиональная деятельность всегда носит коллективный характер. Таким образом, коммуникативный компонент образовательной среды военного вуза по своему содержанию отличается от гражданского и взаимодействие субъектов образовательной среды военного вуза приобретает особо важное значение.

Военный вуз отличается от гражданского вуза степенью создаваемой напряженности психического состояния обучающихся (физического, интеллектуального, эмоционального). Характерные для военного вуза ограничения активности личности, о которых речь шла выше, одновременное с учебной выполнением воинских служебных обязанностей усиливают нервно-психическое напряжение (Селезнева, 2009).

Анализ литературы и личные наблюдения в ходе образовательного процесса на протяжении 20 лет преподавания иностранного языка в Рязанском военном автомобильном институте (РВАИ) позволяют сделать следующий вывод. Развитие субъектности курсантов военного вуза происходит иначе, нежели в гражданском вузе, и имеет свои особенности. На наш взгляд, это связано с характером учебно-профессиональной деятельности курсантов. На ход развития оказывают влияние два противоположно направленных вектора.

Один из них направлен в сторону характерных для военного вуза ограничений степени личной свободы (активности), особенностей

межличностного общения и коммуникации. А другой вектор развития направлен на характер профессиональной деятельности в военном вузе. Психологи отмечают наличие в образовательной среде вуза деятельности, имитирующей профессиональную, как обязательное условие «присваивания» содержания учебного материала студентом, т. е. превращения базовых и теоретических знаний в личностное знание. В образовательной среде военного вуза не просто имитируется профессиональная деятельность, как, например, в гражданских вузах, а курсанты ежедневно помимо учебной деятельности несут еще и воинскую службу — вместе с офицерами отбывают наряды, караульную службу, участвуют в стрельбах, занимаются обслуживанием материально-технической части. В профессиональной деятельности накапливается жизненный и служебный опыт, формируются способность принимать решение, инициативность, что способствует развитию субъектной позиции курсанта и его социализации.

Д. И. Фельдштейн подчеркивал, что только общественно значимая деятельность обеспечивает оптимальное социальное развитие растущего человека. Только в полезной для общества деятельности «происходит расширение социального пространства растущего человека, формируется ответственность и за общечеловеческие дела, заботы, и за себя самого как хозяина своей собственной судьбы» (Д. И. Фельдштейн, 2005, с. 22).

В условиях военного вуза такой общественно значимой деятельностью является воинская деятельность курсантов. В ней осуществляется активное взаимодействие общества и его субъекта. С момента поступления в вуз, принятия воинской присяги, подписания контракта на службу офицером, выполнения первых актов служебной деятельности обучающийся постепенно переходит в новое состояние. Оно воспринимается им не только как возможность занять место во взрослом мире, «примерить на себя» его рамки, но и получить нравственное самодовольствие от осознания причастности к профессии «Родину защищать». Желание принести полученной профессией пользу государству и обществу, выполнить высокий общественный долг — данные социальные мотивы учебной деятельности, согласно исследованию И. А. Володарской и А. С. Маркова, начиная со 2-го курса выходят на 1-е место, опережая мотивы личного престижа (И. А. Володарская, А. С. Марков, 2004).

Вопрос, в какой мере образовательная среда военного вуза может обеспечивать развитие субъектности курсантов, т. е. их способности проявлять активную позицию, в то время как воинский устав и образовательная среда требуют от них развития способности к подчинению приказам командира, остается открытым, неизученным.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме субъекта, субъектности и коммуникативных взаимодействий в образовательной среде показал целесообразность использования представлений об образовательной среде, типах взаимодействия и этапах развития субъектности, разработанных в экопсихологическом подходе к развитию психики (В. И. Панов и др.), в качестве методологической основы в исследовании взаимодействия субъектов образовательной среды военного вуза.

Под типом взаимодействия следует понимать субъектную направленность взаимодействия курсанта с образовательной средой. Первым в диаде взаимоотношений (объект-объектные, объект-субъектные, субъект-объектные, субъект-обособленные, совместно-субъектные, субъект-порождающие) стоит обучающийся — курсант, вторым — преподаватель, который в зависимости от избираемого им типа взаимодействия создает такие условия (формирует такую образовательную среду), которые активизируют развитие субъектности курсанта или, наоборот, тормозят его развитие. При этом курсант либо использует возможности, предоставленные ему внешней образовательной средой (преподавателем), и ведет себя как субъект учебной деятельности, либо он не может, не готов их использовать. Тогда он становится объектом воздействия со стороны преподавателя. Данные утверждения легли в основу гипотезы исследования.

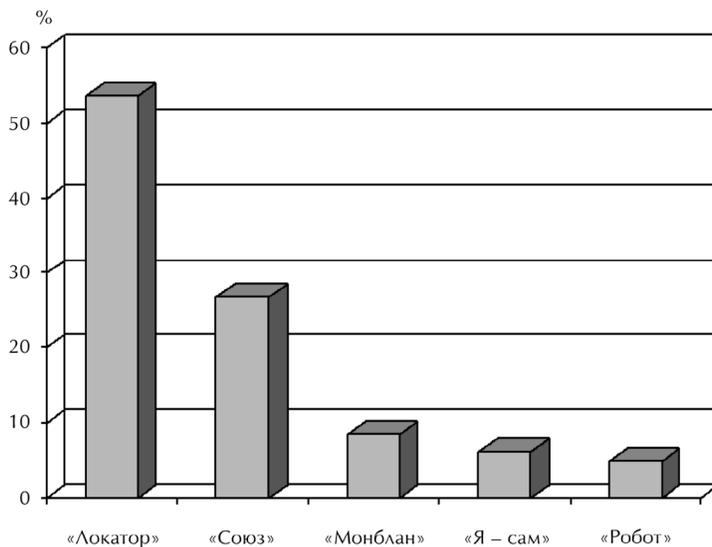
Для того чтобы развивать субъект-субъектные отношения, преподаватель сам должен быть субъектом: субъектом деятельности, субъектом общения, субъектом познания, т. е. обладать субъектностью. Подлинный субъект не может не быть субъектом для самого себя и вместе с тем субъектом своего бытия для другого (Петровский, 1993). Наиболее релевантной областью проявления субъектности педагога является его коммуникативная деятельность (Волкова, 1998).

С целью проверки содержательной гипотезы о влиянии типов взаимодействия курсантов и преподавателей военного вуза на развитие субъектности курсантов был проведен психолого-педагогический эксперимент.

Психолого-педагогический эксперимент проводился на базе Рязанского высшего воздушно-десантного командного училища им. генерала армии В. Ф. Маргелова (Селезнева, 2011). В нем приняли участие 82 преподавателя гуманитарных дисциплин обоего пола (гражданские и военнослужащие) со стажем педагогической деятельности в военном вузе от 1 года до 44 лет и 365 курсантов 2-го курса автомобильного факультета в возрасте 18–20 лет.

Учитывая, что тип взаимодействия в системе «курсант—преподаватель» реализуется посредством стиля педагогического общения (Панов, 2009), и основываясь на исходном положении о взаимосвязи общения и взаимодействия, для изучения экопсихологических типов взаимодействия курсантов с преподавателем помимо экспертного метода использовали также методику диагностики модели педагогического общения (Юсупов, 2004). Данная методика разработана на основе типологии моделей поведения преподавателя в общении со студентами на занятиях (Столяренко, 2003). Выбор данной методики для диагностики экопсихологических типов взаимодействия преподавателей с курсантами обоснован изоморфностью двух типологий.

В ходе эксперимента было выявлено пять моделей педагогического общения, распространенных среди преподавателей. Наиболее представленная группа преподавателей — практикующие модель дифференцированного внимания «Локатор» — вступает с обучающимися в субъектно-обособленный тип взаимодействия (54%). Они ориентированы не на всю учебную группу, а лишь на отдельных, чаще всего хорошо успевающих, курсантов. 5% преподавателей используют модель негибкого реагирования «Робот» (также субъектно-обособленный тип взаимодействия). Наиболее оптимальную модель педагогического общения — модель активного взаимодействия «Союз» — используют 27% преподавателей. При этом между преподавателями и курсантами складывается совместно-субъектный или даже субъект-порождающий тип взаимодействия. 8% преподавателей практикуют наименее эффективную дикторскую модель педагогического общения «Монблан», выступая преимущественно как трансляторы знаний, — из-за отсутствия психологического контакта у них складываются объект-объектные отношения с курсантами. 6% преподавателей используют авторитарную модель «Я — сам», вступая в объект-субъектное взаимодействие с курсантами (рис. 3.1).



*Рис. 3.1.* Модели педагогического общения преподавателей гуманитарных дисциплин ( $n = 82$ ), %

Данные модели были соотнесены с экопсихологическими типами взаимодействия, обусловленными ролевой позицией субъектов образовательной среды (табл. 3.1). Первым в типе экопсихологических взаимодействий стоит обучающийся.

В исследовании субъектности курсантов мы опирались на теоретическую модель субъектности, разработанную В. И. Пановым. Под субъектностью он понимает способность индивида быть субъектом произвольной активности в форме деятельности того или иного вида (двигательной, речевой, коммуникативной, учебной, профессиональной и т. д.). Развитие субъектности проходит через следующие пять стадий (этапов): 1) стадия развития субъекта восприятия; 2) стадия развития субъекта репродуктивного воспроизведения, субъекта подражания; 3) стадия развития субъекта произвольного выполнения действия при внешнем контроле со стороны другого, чаще — педагога; 4) стадия развития субъекта произвольного выполнения действия при внутреннем контроле; 5) стадия развития субъекта экстерииоризации контроля, субъекта экспертной оценки правильности выполнения требуемого

действия другими индивидами. Каждая последующая стадия предполагает качественную сформированность предыдущей.

Для оценки динамики развития способности обучающегося быть субъектом учебной деятельности служат следующие показатели его активности, проистекающие из стадий становления субъектности: 1) уровень проявления активности (по самому определению субъекта и субъектности); 2) уровень умственного развития, который необходим для осознанного и произвольного выполнения требуемого действия; 3) уровень развития самооценки, который необходим для рефлексии правильности выполняемого действия; 4) уровень эмоционального развития, который позволяет эмоционально реагировать на успешность/неуспешность выполняемого действия; 5) уровень развития творческого воображения как предпосылка для актуализации зоны ближайшего развития (Панов, 2010).

*Таблица 3.1*

**Модели педагогического общения и типы взаимодействия  
субъектов образовательной среды военного вуза**

Модели педагогического общения (Столяренко, 2003)	Типы взаимодействия субъектов образовательной среды (Панов, 2009)
Дикторская модель «Монблан»	Объект-объектный
Авторитарная модель «Я — сам»	Объект-субъектный
Модель негибкого реагирования «Робот» Модель дифференцированного внимания «Локатор»	Субъектно-обособленный
Модель активного взаимодействия «Союз»	Совместно-субъектный субъект-порождающий

На основании данной теоретической модели нами были выделены параметры психической реальности, имеющие отношение к субъектности:

— потребностно-мотивационная сфера личности (цели, потребности, мотивы) как источник познавательной активности (Амонашвили, 1983; Кулюткин, 1983; Маркова, 1984; Матюшкин, 1983; Столяренко, 2003); осознанная саморегуляция деятельности как инструментарий,

средство управления целенаправленной активностью (Конопкин, Моросанова, 1989; Осницкий, 1996);

- интеллект (Айзенк, 1995);
- самосознание, локус контроля (Столин, 1983);
- волевая регуляция (Иванников, 2006);
- творческое воображение (Выготский, 1984; Кудрявцев, 1990).

В подготовленную нами тестовую батарею для исследования субъектности курсантов вошли методики, измеряющие соответствующие параметры:

- «Опросник для измерения мотивации достижения» А. Мехрабана в модификации М. Ш. Магомед-Эминова (ТМД);
- методика, измеряющая стилевую саморегуляцию человека («ССП-98» В. И. Моросановой, Е. М. Коноз);
- IQ-тест Айзенка и тесты достижений по дисциплине «Иностранный язык»;
- опросник субъективной локализации контроля (ОСЛК), разработанный С. Р. Пантелеевым и В. В. Столиным;
- методика «Нерешаемая задача» (Быков, Шульга, 1999);
- методика по изучению творческого воображения (Пашукова, Дапира, Дьякова, 1996).

На первом этапе исследования влияния экопсихологических типов взаимодействия курсантов с преподавателями на развитие субъектности курсантов было установлено, что распределение преподавателей автомобильного факультета ( $n_1 = 26$ ) по моделям педагогического общения статистически значимо не отличается от распределения преподавателей остальных двух факультетов вуза ( $n_2 = 56$ ). Общая выборка преподавателей составила 82 человека. Для доказательства отсутствия различий в двух выборках использовался критерий согласия:  $\chi^2 = 2,716$  при  $p = 0,606$ . В нашем случае  $p = 0,606$  достаточно велика, отсюда вероятность ошибки второго рода мала.

В исследовании субъектности курсантов мы соотнесли полученные с помощью отобранных методик данные с уровнями субъектности «по В. И. Панову» и задались вопросом: какой конкретный уровень считать достигнутым, свидетельствующим о сформированности определенной стадии субъектности. Ранее нами было установлено, образовательная среда военного вуза — это *карьерная среда активной зависимости*, что, по определению В. А. Ясвина, означает «средний уровень активности субъекта при внешнем контроле» (В. А. Ясвин, 2001, с. 118). Отсюда

мы предположили априори, что все курсанты обладают уровнем активности не ниже среднего, т. е. у них сформирована первая стадия субъектности.

Далее, нами было предположено, что к группе курсантов со 2-м уровнем субъектности следует отнести обучающихся с уровнем интеллекта не ниже среднего и/или с хорошими результатами (оценкой «хорошо») по тестам достижений по изучаемым дисциплинам. В своем исследовании мы считали уровень развития самооценки как рефлексивного отношения к себе сформированным у курсантов с интернальным локусом контроля (7–9 стенов) по методике ОСЛК С. Р. Пантелеева, В. В. Столина. К группе курсантов с 4-м уровнем субъектности были отнесены обучающиеся, которые при испытании их с помощью методики «Нерешаемая задача» показали максимальное время решения задачи, указывали объективную причину ее невыполнения, во время работы занимались самостоятельно, спокойно, без реплик, уточнений задания и пр. Было предположено, что наивысший уровень субъектности сформирован у курсантов, набравших по методике Т. И. Пашуковой, А. И. Дапирь, Г. В. Дьяковой 6 баллов по шкале качественной характеристики творчества и суммарный балл по продуктивности творческой деятельности — 7.

В результате исследования субъектности курсантов было выявлено следующее распределение по уровням:

- 36 % курсантов с 1-м уровнем субъектности. Они активны, однако недостаточно развитые интеллектуальные способности не позволяют им выйти за рамки ситуативной активности;

- 25 % курсантов со 2-м уровнем субъектности находятся на стадии развития субъекта осознанного подражания. Они также обладают ситуативным характером активности и готовы заниматься учебно-профессиональной деятельностью, но по заданному образцу, алгоритму, в случае же изменения условий деятельности не в состоянии отследить результат выполнения действия, так как характеризуются внешним локусом контроля;

- 10 % курсантов с 3-м уровнем субъектности способны к произвольному выполнению требуемого действия, но при внешнем локусе контроля, который осуществляется преподавателем;

- 23 % курсантов с 4-м уровнем субъектности готовы к произвольному выполнению действия при внутреннем локусе контроля, у них хорошо развиты рефлексорные способности;

– 6 % курсантов с 5-м наивысшим уровнем субъектности находятся на стадии развития субъекта экспертной оценки правильности выполнения требуемого действия другими индивидами (позиция эксперта). Творческое воображение позволяет таким курсантам «выйти за рамки самого себя» и проявить надситуативную активность.

Исходя из того что каждый уровень субъектности курсанта есть показатель сформированности определенной стадии, полученные эмпирические данные графически можно отобразить следующим образом (рис. 3.2).



Рис. 3.2. Распределение курсантов ( $n = 365$ ) по стадиям развития субъектности, %

Распределение курсантов по уровням субъектности ярко отражает тип и направленность образовательной среды военного вуза: карьерная среда активной зависимости. Так, малая доля обучающихся с адекватной самооценкой и внутренним локусом контроля (3-й уровень) связана с высокой степенью зависимости. В то же время достаточно большая доля курсантов с высоким уровнем эмоционально-волевой регуляции (4-й уровень) объясняется особенностями контингента обучающихся военного вуза, профессионально-психологическим отбором. Курсанты, достигшие 4-го уровня субъектности, имеют высокий

уровень развития волевых качеств, в случае неуспешного выполнения действия указывают объективную причину, а не обвиняют себя или условия среды (преподавателя, сложность учебного задания, тяготы воинской службы).

В ходе исследования подтвердилась идея В. И. Панова о неравномерности развития этапов субъектности курсантов, накладывании их друг на друга. Так, из 86 курсантов с 4-м уровнем субъектности у 16 человек интеллектуальное развитие еще не достигло уровня, необходимого для осознанного и произвольного выполнения требуемого действия, т. е. они не являются в полной мере субъектами подражательного воспроизведения. Таким образом, полученные данные подтверждают теоретическое положение о соотношении интеллекта и воли: высокий уровень интеллекта не обязательно свидетельствует о высоком уровне воли, так же как хорошо развитая воля не обязательно свидетельствует о высоком интеллекте.

В то же время В. И. Панов указывает: для того чтобы субъект активности стал полноценным субъектом деятельности, необходима сформированность каждого уровня субъектности, причем развитие каждого последующего уровня субъектности опосредуется качеством развития предшествующего (Панов, 2009).

Для проверки содержательной гипотезы о влиянии типов экопсихологического взаимодействия между курсантами и преподавателями на развитие субъектности курсантов или зависимости уровня развития субъектности курсанта от типа его взаимодействия с преподавателем полученные в ходе эксперимента данные были подвергнуты статистическому анализу. Так как обе переменные (модели педагогического общения — типы взаимодействия и уровни субъектности курсантов) представлены в номинативной шкале, то для статистической обработки данных был избран метод анализа таблицы сопряженности (кросс-табуляция), непараметрический тест  $\chi^2$ . Данный метод используется в задачах о взаимосвязи двух выборок (зависимых и независимых). На возможность использования метода анализа таблицы сопряженности для проверки содержательной гипотезы о зависимости классификации объектов по одному основанию от их классификации по другому основанию или для оценки влияния одного типа классификации на другой, когда все переменные измерены в номинативной шкале, указывают О. В. Митина, А. Д. Наследов (Митина, 2009; Наследов, 2008).

Таблица 3.2

**Кросс-табуляция**  
**«Модель педагогического общения × уровень субъектности курсантов»\***

Модель педагогического общения	Уровень субъектности курсантов				
	1	2	3	4	5
1. «Монблан»	23	17	0	9	0
Ожидаемая частота	17,7	12,4	4,8	11,4	2,7
Остаток	5,3	4,6	-4,8	-2,4	-2,7
2. «Я — сам»	12	11	1	0	0
Ожидаемая частота	8,7	6,0	2,4	5,6	1,3
Остаток	3,3	5,0	-1,4	-5,6	-1,3
3. «Робот»	12	4	3	5	2
Ожидаемая частота	9,4	6,6	2,6	6,1	1,4
Остаток	2,6	-2,6	0,4	-1,1	0,6
4. «Локатор»	59	38	25	47	12
Ожидаемая частота	65,5	45,6	17,9	42,2	9,9
Остаток	-6,5	-7,5	7,1	4,8	2,1
5. «Союз»	26	22	7	24	6
Ожидаемая частота	30,7	21,4	8,4	19,8	4,7
Остаток	-4,7	0,6	-1,4	4,2	1,3

\*  $\chi^2 = 34,591$  при  $p = 0,005$

Альтернативная статистическая гипотеза заключается в предположении имеющейся взаимосвязи между распределением типов экопсихологического взаимодействия курсантов автомобильного факультета ( $n_2 = 365$ ) с преподавателями, работающими на автомобильном факультете ( $n_1 = 26$ ), и распределением данных курсантов по уровням развития субъектности. Нулевая статистическая гипотеза предполагает отсутствие такой связи.

С помощью компьютерной программы математической статистики SPSS 17 была построена таблица сопряженности: в строках — модели педагогического общения (как главная детерминанта взаимодействия в диаде «курсант—преподаватель»), в столбцах — уровни развития субъектности курсантов (табл. 3.2). С помощью критерия  $\chi^2$  Пирсона было

установлено: тип взаимодействия между курсантами и преподавателями статистически значимо влияет на развитие субъектности курсантов, или субъектность курсантов статистически значимо зависит от типа взаимодействия между курсантами и преподавателями ( $\chi^2 = 34,591$  при  $p = 0,005$ ). Высокий уровень статистической значимости и то, что ожидаемая частота меньше 5 встретилась только в 28,0 % ячейках, свидетельствуют о высокой степени достоверности результатов.

Зависимость уровня развития субъектности курсанта от модели педагогического общения преподавателя графически изображена на рис. 3.3. Справа от столбцов в процентах указано количество курсантов, обучающихся у преподавателя с данной моделью педагогического общения и достигших определенного уровня субъектности. На рис. 3.4 графически отображено влияние моделей педагогического общения на развитие субъектности курсантов.

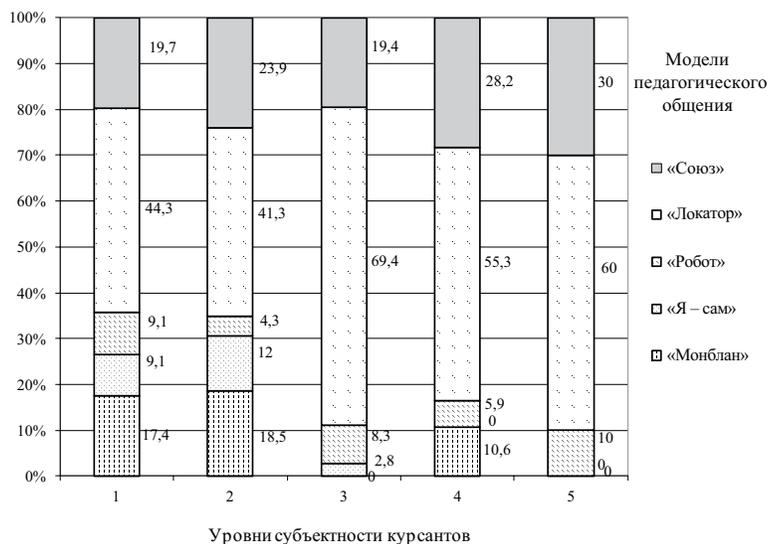


Рис. 3.3. Зависимость уровня развития субъектности курсанта от модели педагогического общения

Нормированный остаток позволяет установить *характер влияния* типов взаимодействия субъектов образовательной среды на развитие

субъектности курсантов: остаток со знаком «+» указывает на развивающий характер влияния, со знаком «-» — соответственно на сдерживающий (табл. 3.2). Он также отражает уровень статистической значимости.

Преподаватели, которые взаимодействуют с курсантами по объект-объектному (модель «Монблан») и объект-субъектному типам (модель «Я — сам»), оказывают развивающее влияние только на курсантов 1-го и 2-го уровней субъектности и сдерживающее воздействие на 3–5-й уровни субъектности. У преподавателей, практикующих дикторскую модель «Монблан», не было выявлено ни одного курсанта с 3-м и 5-м уровнями субъектности. У преподавателей, практикующих авторитарную модель «Я — сам», не было выявлено ни одного курсанта с 4-м и 5-м уровнями субъектности. Таким образом, курсанты, занимающиеся в группах преподавателей с объект-объектным и объект-субъектным типами взаимодействия, останавливаются в развитии субъектности на 2-м уровне.

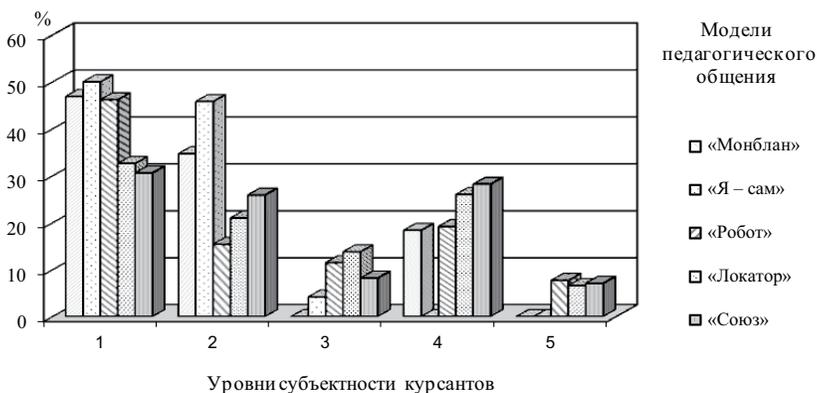


Рис. 3.4. Влияние моделей педагогического общения на развитие субъектности курсантов ( $n = 365$ )

Преподаватели с моделью дифференцированного внимания «Локатор» (субъект-обособленный тип взаимодействия) ориентированы только на курсантов с высоким уровнем субъектности — с 3-го по 5-й уровень. На высоком уровне статистической значимости  $p < 0,001$  было установлено развивающее действие на этих курсантов,

но негативный характер влияния данного типа взаимодействия на 1-й и 2-й уровни субъектности курсантов. Несоблюдение во взаимодействии баланса процессов дифференциации — интеграции в данном случае приводит к тому, что отношение «курсант—преподаватель» остается формальным, не образуя целостного (совокупного) субъекта совместного развития.

Также на высоком уровне статистической значимости  $p < 0,001$  было зарегистрировано развивающее влияние преподавателей с совместно-субъектным и субъект-порождающим типами взаимодействия на курсантов с высоким — 4-м уровнем субъектности, когда обучающиеся являются субъектами произвольного выполнения действия при внутреннем локусе контроля и у них хорошо развиты рефлексорные способности. Курсанты с низким 1-м уровнем субъектности не готовы «принять вклады» от преподавателя и вступить с ним в совместно-субъектный или субъект-порождающий тип взаимодействия.

Наименьшее влияние оказывают типы взаимодействия на высший уровень субъектности — творческое воображение. Данная положительная связь была установлена на уровне статистической значимости  $p < 0,05$  только для группы преподавателей с моделью дифференцированного внимания «Локатор» (субъект-обособленный тип взаимодействия), которые практикуют в образовательном процессе индивидуально-дифференцированный подход и ориентированы на отлично успевающих, выделяющихся в учебной группе особенными лингвистическими и иными способностями, неординарных курсантов. Подтверждение обнаруженной положительной связи находим в отечественной и зарубежной концепциях одаренных детей (Богоявленская, 2005; Панов, 2005; Психология одаренности, 1996; Шебланова, 2008; Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter, 2001), где различными авторами подчеркивается склонность одаренных детей и юношей к индивидуализму. Так как одаренные дети, как правило, уже с раннего возраста отличаются высоким уровнем способности к самообучению, они нуждаются не столько в целенаправленных учебных воздействиях, сколько в создании вариативной, обогащенной и индивидуализированной образовательной среды (Богоявленская, 2005, с. 12).

Курсанты с наивысшим уровнем субъектности в полной мере ведут себя и осознают себя как субъекты учебной деятельности, они не только готовы усваивать и присваивать социально-культурный опыт (процесс интериоризации), но и подобно преподавателю передать его своим това-

рищам (процесс экстериоризации). Выстраивание отношений с данной группой курсантов по субъект-обособленному типу взаимодействия имеет развивающий эффект и является наиболее оптимальным.

Таким образом, экспериментальные данные исследования позволяют сделать следующие выводы.

Экопсихологический подход к изучению коммуникативного взаимодействия курсантов и преподавателей позволил рассмотреть взаимодействие курсантов и преподавателей в образовательной среде военного вуза как динамическую систему, которая детерминируется субъектностью преподавателя и выбранной им моделью педагогического общения, субъектностью курсанта, а также типом образовательной среды.

Взаимодействие курсантов и преподавателей в образовательной среде военного вуза оказывает значимое влияние на развитие субъектности курсантов. Характер влияния опосредован субъектной направленностью типов взаимодействия и моделью педагогического общения, главной детерминантой экопсихологических типов взаимодействия субъектов образовательной среды. Объект-объектный и объект-субъектный типы взаимодействия оказывают положительное воздействие на курсантов с низкими уровнями субъектности, но дальше сдерживают развитие субъектности курсантов. Курсанты «застревают» на стадии субъектов подражания или соответственно на стадии произвольного выполнения необходимого действия при внешнем контроле со стороны преподавателя.

Субъект-обособленный тип взаимодействия курсантов и преподавателей — самый распространенный в образовательной среде военного вуза. Преподаватели, практикующие модель педагогического общения дифференцированного внимания, взаимодействуют с курсантами по типу субъект-обособленных отношений, они не ориентированы на курсантов с низким уровнем субъектности, но оказывают развивающее воздействие на курсантов с 3–5-м уровнями субъектности. В результате такого типа взаимодействия у курсантов с низким уровнем субъектности происходят сбои в формировании перцептивной модели, и преподаватели не предоставляют им возможности для развития интеллектуальных способностей. Недостаточность сформированности первых уровней субъектности тормозит развитие последующих. Так как субъект-обособленный тип взаимодействия самый распространенный в образовательной среде военного вуза и в группах таких преподавателей обучается свыше 50% курсантов с 1-м и 2-м уровнями субъектности,

то это является причиной низкого качества подготовки данной большой по численности группы курсантов.

Субъект-обособленный тип взаимодействия является наиболее оптимальным с курсантами, которые достигли высшего уровня субъектности и находятся в позиции эксперта. В целом высший уровень субъектности — творческое воображение — в наименьшей степени зависит от типа взаимодействия между курсантами и преподавателем.

Совместно-субъектный и субъект-порождающий типы взаимодействия курсантов и преподавателей оказывают развивающее влияние на субъектность обучающихся с высоким, 4-м уровнем субъектности, когда обучающиеся готовы к произвольному выполнению действия и у них интериоризирована функция контроля как за правильностью выполнения действия, так и над своим эмоционально-волевым состоянием. Курсанты с низким, 1-м уровнем субъектности не готовы «принять вклады» от преподавателя в силу недостаточно развитого интеллектуального потенциала и самосознания.

## Глава 3.2

### ОСОБЕННОСТИ ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СРЕДЕ: ОПЫТ ИССЛЕДОВАНИЯ И ПРАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СРЕДЕ НОТАРИУСОВ

#### **Профессиональный стресс**

Проблема профессиональной стрессоустойчивости, психического здоровья работников — одна из центральных на современном этапе развития прикладных исследований психологии труда. В многочисленных исследованиях было показано, что длительное воздействие стрессогенных факторов приводит к целому ряду неблагоприятных последствий для соматического и психического здоровья. Анализ факторов, вызывающих ухудшение психического и физического самочувствия, показал, что существуют ряд профессий, в которых риск развития состояний психической дезадаптации особенно велик и связан с необходимостью постоянного контакта с другими людьми. Это так называемые социальные профессии, основное содержание которых составляет межличностное взаимодействие. Несомненно, профессия нотариуса относится к данной группе, более того, работники нотариальных контор являются особой «группой риска» в силу бесконечного разнообразия социального контекста профессиональной среды. Особенности межличностного восприятия, обмена информацией, взаимодействия в системе «нотариус–клиент» порождают проблемные ситуации, часто не связанные с содержанием клиентского запроса на оказание нотариальной помощи. Таким образом, количество требований, предъявляемых профессией к работнику, непрерывно возрастает, а личностные ресурсы остаются неизменными.

В связи с тем что важнейшую роль в профессиональной диагностике играет такое построение психодиагностического обследования,

которое учитывало бы все многообразие проблемы индивидуального стиля деятельности, отдельная задача состояла в выборе адекватного инструментария, позволяющего осуществить поуровневый анализ основных субъективных составляющих профессии нотариуса.

На первом, предварительном этапе работы относительно небольшой группе нотариусов (42 человека) был предложен для заполнения опросник общего здоровья. С современных позиций само состояние здоровья рассматривается и определяется как процесс сохранения и развития биологических, психологических функций, оптимальной трудоспособности, а также социальной активности человека при максимальной продолжительности его жизни (Казначеев, 1983). Современные условия жизни, сочетающие в себе социальную трансформацию общества, заставляют нотариусов ощущать на себе не только пресс хронического эмоционального профессионального стресса, но и социальных стрессовых ситуаций. Все это требует поиска выхода из создавшегося положения, используя свои адаптивные возможности.

Опросник общего состояния здоровья (General Health Questionnaire) — GHQ — является популярным средством измерения психологического нездоровья. GHQ относится к скрининговым методам, он не дает клинических диагнозов и не измеряет долговременные характеристики личности, а нацелен на определение того, насколько актуальное психическое состояние индивида отличается от нормального. Он выявляет два класса феноменов: невозможность продолжать нормальное здоровое функционирование и появление новых симптомов дистрессовой природы. Опросник GHQ используют для выявления психологических коррелятов дистресса, которые могут быть пропущены в связи с тем, что человек, испытывая симптомы, тестируемые Опросником, не обращается по этому поводу к врачу.

С начала 1980-х гг. GHQ широко используется за рубежом в качестве средства измерения психического напряжения при реакции на профессиональные стрессоры. Накоплена значительная информация о нормативах для представителей различных профессий. Исследования показывают значительно более высокий уровень «клинических случаев» среди специалистов, работающих с людьми, — это средний медицинский персонал и работники сферы социальных услуг.

Результаты проведенного предварительного исследования показали, что среди нотариусов отсутствуют лица, набравшие 15 баллов

и более («клинический случай») по каждой из субшкал: соматизация, тревога, социальная дисфункция и депрессия. Вместе с тем, подсчитанный общий балл по субшкалам соматизации и тревоги (12,14 и 10,43 баллов соответственно) в отличие от двух других — 4,29 и 0,57 баллов — свидетельствует о нарастающем тревожном напряжении, вызванном связанными с работой стрессорами, и формировании психосоматических нарушений. В общей выборке обследуемых психопатологическая симптоматика неклинической выраженности составила 42,9%. Остальные лица попали в категорию «не-случаев». Они находятся предположительно в состоянии оптимального социального и психологического функционирования, о чем свидетельствуют такие данные: 14,3% нотариусов сообщают о снижении социального функционирования и только 2,4% — об испытываемых ими симптомах депрессии.

Таким образом, мониторинг общего состояния здоровья нотариусов выявил признаки психического неблагополучия, препятствующие эффективному выполнению профессиональных обязанностей. Общим для них является появление на фоне трудового стресса соматических жалоб. В основе непатологических психосоматических нарушений может лежать действие механизмов психологической защиты, подавляющих агрессивные побуждения к клиентам и трансформирующих их в собственные соматические симптомы. Использование подобного механизма при переживании профессионального стресса, как правило, тесно связано с определенными индивидуально-типологическими особенностями работников: склонностью отрицать наличие психологических проблем, плохой вербализацией эмоциональных состояний, сниженным эмпатийным потенциалом личности. С другой стороны, ограниченный репертуар эмоционального реагирования на дистресс может свидетельствовать о нарастающем нервно-психическом истощении.

Ответы на поставленные вопросы может дать дальнейшее изучение профессиональных стрессоров. Стресс — состояние напряжения, возникающее при несоответствии приспособительных возможностей величине действующей на человека нагрузки, вызывающее активацию и перестройку адаптивных ресурсов психики и организма. Для стресса характерны множественные изменения в организме и личности. Ведущей психологической характеристикой стресса выступает напряжение.

Напряжение сопровождается изменением интенсивности многих процессов в организме и психике в сторону повышения или понижения. Направление сдвига интенсивности — одна из характеристик индивидуальности.

Работа, трудовая деятельность часто связаны с одной или несколькими причинами стресса. Наиболее частыми являются следующие причины:

1. Влияние окружающей среды (шум, загрязнения, жара, холод и др.).
2. Нагрузки повышенной интенсивности (физические, информационные, эмоциональные).
3. Монотония.
4. Значительные изменения на работе, конфликты в трудовой сфере.
5. Ситуации неопределенности, ситуации конкретной угрозы.

Следует помнить, что стрессоры психологической и социальной природы никогда не действуют на личность непосредственно. Стрессовые сдвиги вызывает интерпретация ситуации, т. е. они всегда субъективны и другими не могут быть. Поэтому и трудовая деятельность, и та или иная производственная ситуация могут выступать не столько причиной, сколько поводом для возникновения стрессового состояния работников. При этом истинные причины стресса находятся в особенностях личности: ее мировоззрении и установках, потребностях, мотивах и целях, стереотипах восприятия, позициях в межличностном взаимодействии, особенностях стрессоустойчивости или особенностях внутриличностной динамики. С другой стороны, основное значение в преодолении любого стресса имеет личностный фактор. Трудные ситуации не изменяют состояния человека непосредственно. Их влияние на настроение и психическое состояние опосредовано всей совокупностью личностных особенностей, отношением к сложившейся ситуации, опытом преодоления.

Для исследования стрессовых факторов в труде нотариусов нами был использован Опросник трудового стресса (JOB STRESS SURVEY), содержащий перечень возможных источников стресса или «стрессовых ситуаций», которые могут возникать в профессиональной деятельности. Задача обследуемого в первом случае — определить, в какой степени каждая из них характерна для труда нотариуса и насколько сильно данный источник стресса затрудняет выполнение профессиональных

обязанностей. Во втором — определить, насколько часто возникают такого рода затруднения (даже если они не слишком сильно влияют на работу в каждом отдельном случае). Итоговые оценки представляют собой индексы трудового стресса по силе и частоте в зависимости от диапазона стресса (низкого, умеренного, выраженного, высокого).

Результаты проведенного обследования 477 работников нотариата в 5 регионах Российской Федерации с помощью опросника трудового стресса позволяют сделать основные выводы относительно источников профессионального стресса.

Таблица 3.3

### Индексы трудового стресса

Индексы трудового стресса	Диапазоны стресса				Полученный результат
	низкий	умеренный	выраженный	высокий	
Сила	до 3,8	3,8–4,8	4,9–6,8	более 6,8	4,2 (умеренный)
Частота	до 3,1	3,1–4,2	4,3–6,3	более 6,3	3,6 (умеренная)

Как видно из табл. 3.3, выявленные в целом по выборке индексы трудового стресса по силе и частоте, на континууме «низкий — умеренный — выраженный — высокий» относятся к умеренному диапазону.

Сила и частота стресса у мужчин и женщин также находятся в диапазоне умеренных значений. Значимые отличия реагирования на требования профессии между мужчинами и женщинами были выявлены по показателю силы стресса ( $p < 0,05$ ).

Данные, представленные на рис. 3.5, показывают, что женщины испытывают более сильный и стресс, чем мужчины. Отсутствие значимых различий по частоте стресса дает возможность предположить, что оценка силы стресса связана с социальными установками, в соответствии с которыми мужчины реже признаются, что какие-либо внешние факторы выводят их из себя.

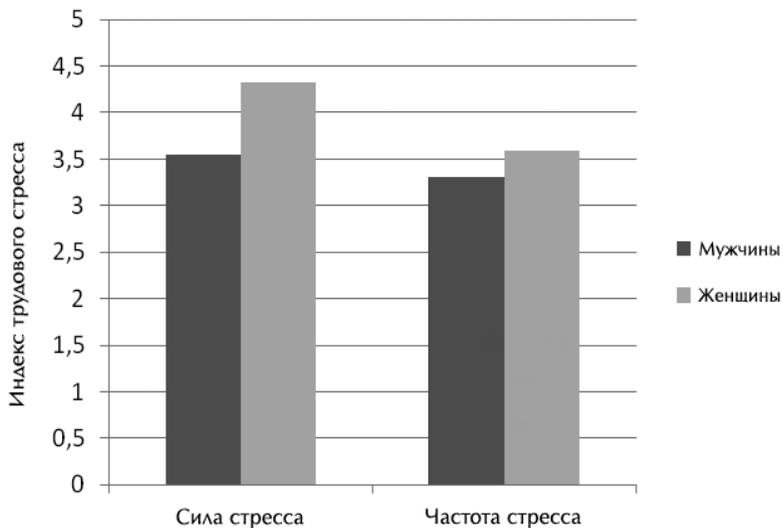


Рис. 3.5. Трудовой стресс у мужчин и женщин — нотариусов

Возраст обследуемых оказался тесно связан с силой стресса ( $p < 0,05$ ).

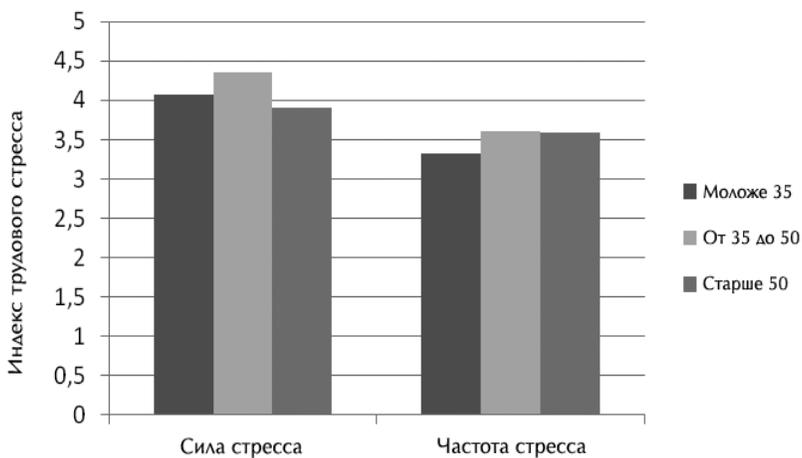


Рис. 3.6. Трудовой стресс и возраст нотариусов

Наиболее сильно стрессовые факторы влияют на нотариусов от 35 до 50 лет, а наименее сильно — на нотариусов старшей возрастной группы. Молодые нотариусы не столь часто испытывают стресс, но переживают его достаточно интенсивно (рис. 3.6).

Установлена статистически достоверная связь ( $p < 0,05$ ) частоты трудового стресса с численностью населения в регионе и соответствующей нотариальной палатой.

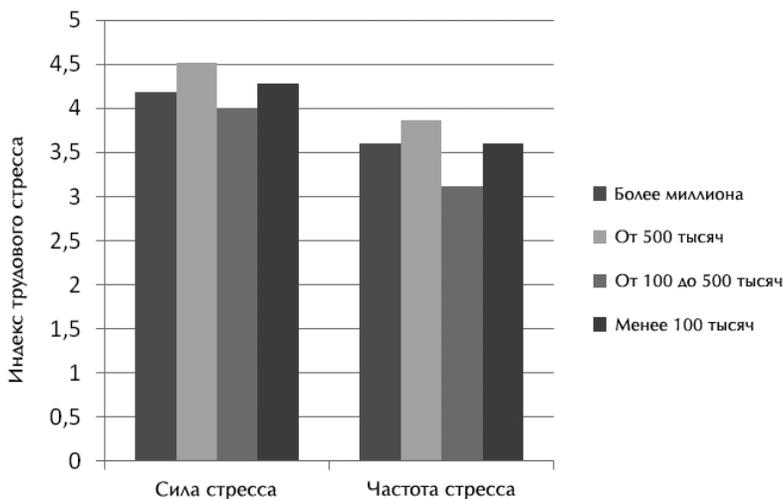


Рис. 3.7. Трудовой стресс в городах с различной численностью населения

Как видно на рис. 3.7, наиболее стрессогенными оказались города с населением более 500 тыс. жителей. И сила, и частота стресса оказались в данном сегменте выше, чем в прочих. Возможно, это связано с тем, что здесь начинает развиваться бизнес-деятельность, которая до сих пор была прерогативой «миллионников». То, что стало привычным для мегаполисов, вызывает стресс у соседей, привыкших к менее напряженной работе.

Оценки респондентов силы и частоты стрессовых факторов были подвергнуты процедуре факторного анализа методом главных компонент с варимакс-вращением. Процедура факторного анализа позволила выявить, что нотариусы выделяют несколько основных

направлений стресса. В оценку силы стресса вошли следующие факторы: рутина — 20 % дисперсии, сложности взаимодействия с персоналом — 20 % дисперсии, высокая ответственность — 18, внешние помехи (шум и т. п.) — 16, взаимодействия с нотариальной палатой (как местной, так и федеральной), а также сложности профессионального роста (особенности карьерного роста и повышения квалификации) — 11 % дисперсии.

Таким образом, наиболее сильными и четко осознанными нотариусами стрессорами являются психологическое давление ответственности их работы (а также рисков, которые существуют в их деятельности). Фактор, получивший название «рутина», связан со сложностями организации деятельности. Фактор «персонал» — это сложности взаимодействия с персоналом, подбор кадров, которым можно доверять и которые были бы эффективны.

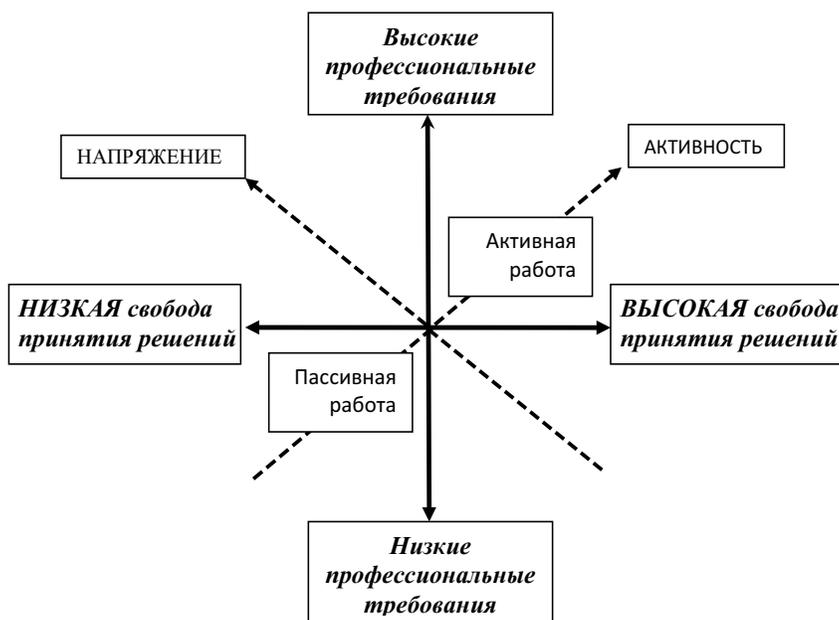


Рис. 3.8. Схема профессиональной деятельности как источника трудового стресса

В оценках частоты стресса наибольший вес получил фактор «профессиональные сложности», в который вошли такие стрессоры, как: жесткие сроки исполнения работы; сверхурочная работа; повышенная ответственность за исполняемую работу; необходимость незамедлительно принимать ответственные решения и т. п. Стрессоры, связанные с взаимодействием с персоналом, также забирают достаточно большой процент дисперсии — 22 %, что свидетельствует о достаточно четком понимании данного сегмента стрессоров в профессиональной деятельности.

При анализе полученных данных мы воспользовались достаточно известной и эффективно работающей схемой профессионального стресса, в контексте которой была рассмотрена профессия нотариуса.

На рис. 3.8 графически представлена типология работ, возникающая в результате различных комбинаций факторов требований, предъявляемых работой, и контроля над рабочей ситуацией. Представленная модель прогнозирует следующее: сочетание высоких требований и низких уровней контроля над работой приводит к большому физическому и психологическому напряжению — к «очень напряженной работе». Напротив, комбинация невысоких требований и высоких возможностей контролировать свою работу и деятельность коллег — источник «ненапряженной работы». Высокие требования в сочетании с высоким уровнем контроля создают предпосылки для «активной работы», которая не будет стрессовой, поскольку такие ситуации позволяют работникам предпринять адекватные меры защиты, в частности делегировать некоторые свои полномочия подчиненным. Что же касается работ, для которых характерно сочетание низких требований и низкого уровня контроля, то они способствуют пассивности человека, результатом чего становятся благоприобретенные беспомощность и пониженная активность. С точки зрения стрессовости активная и пассивная работы рассматриваются как промежуточные ситуации. Основной отличительной чертой данной модели профессионального стресса является обозначение модулирующего эффекта при наложении двух факторов — высоких требований, предъявляемых работой, и невозможности контролировать ее, — результатом которого становится чрезмерное напряжение.

Один из очевидных практических выводов, вытекающих из рассматриваемой модели профессионального стресса, — работу можно сделать менее стрессовой, не затрагивая требований, путем предоставления больших «степеней свободы». К сожалению, такая ситуация в работе нотариусов труднодостижима.

Учитывая выявленное внутреннее противоречие в труде нотариусов, связанное с субъективными регуляторами профессиональной деятельности, были исследованы особенности эмоционального выгорания, избежать которого не представляется возможным.

Длительное воздействие стресса приводит к таким неблагоприятным последствиям, как снижение общей психической устойчивости организма, появление чувства неудовлетворенности результатами своей деятельности, тенденция к отказу от выполнения задания в ситуациях повышенных требований. Анализ факторов, вызывающих подобные симптомы в различных видах деятельности, показал, что существует ряд профессий, в которых человек начинает испытывать чувство внутренней эмоциональной опустошенности вследствие необходимости постоянных контактов с другими людьми. Появился термин «бессильный помощник», описывающий состояние психической перегрузки в социальных профессиях. «Ничто не является для человека такой сильной нагрузкой и таким сильным испытанием, как другой человек» — эту метафору можно положить в основу исследований синдрома эмоционального или профессионального выгорания.

В начале 70-х гг. прошлого века американский психолог Х. Фрейденбергер впервые употребил словосочетание «психическое выгорание» в связи с анализом требований, предъявляемых к социальным профессиям, основное содержание которых составляет межличностное взаимодействие. Первоначально автор описал это явление как ухудшение психического и физического самочувствия.

На сегодняшний день в литературе, посвященной синдрому выгорания, указывается на значительное расширение сфер деятельности, подверженной такой опасности, а выгорание рассматривается как приобретенный стереотип профессионального поведения.

В настоящее время существует несколько моделей эмоционального выгорания, описывающих данный феномен. Согласно *однофакторной модели эмоционального выгорания* Пайнса и Аронсона, *выгорание* — это состояние физического, эмоционального и когнитивного истощения, вызванного длительным пребыванием в эмоционально перегруженных ситуациях. Истощение является главной причиной (фактором), а остальные проявления дисгармонии переживаний и поведения считают следствием. Согласно этой модели, риск эмоционального выгорания угрожает не только представителям социальных профессий. *Двухфакторная модель* (Д. Дирендонк, В. Шауфели, Х. Сиксма) сводит-

ся к двухмерной конструкции, состоящей из эмоционального истощения и деперсонализации. Первый компонент, получивший название «аффективного», относится к сфере жалоб на свое здоровье, физическое самочувствие, нервное напряжение, эмоциональное истощение. Второй — деперсонализация — проявляется в изменении отношений либо к пациентам, либо к себе. Он получил название «установочного».

*Трехфакторная модель* (К. Маслач и С. Джексон). Синдром психического выгорания представляет собой трехмерный конструкт, включающий в себя эмоциональное истощение, деперсонализацию и редуцирование личных достижений. Эмоциональное истощение рассматривается как основная составляющая эмоционального выгорания и проявляется в сниженном эмоциональном фоне, равнодушии или эмоциональном перенасыщении.

Вторая составляющая (деперсонализация) сказывается в деформации отношений с другими людьми. В одних случаях это может быть повышение зависимости от окружающих. В других — усиление негативизма, циничность установок и чувств по отношению к реципиентам: пациентам, клиентам и т. п. Третья составляющая эмоционального выгорания — редуцирование личных достижений — может проявляться либо в тенденции негативно оценивать себя, занижать свои профессиональные достижения и успехи, негативизме по отношению к служебным достоинствам и возможностям либо в преуменьшении собственного достоинства, ограничении своих возможностей, обязанностей по отношению к другим. В *четырёхфакторной модели* выгорания (Firth, Mims, Iwanicki, Schwab) один из ее элементов (эмоциональное истощение, деперсонализация или редуцированные персональные достижения) разделяется на два отдельных фактора. Например, деперсонализация связана с работой и с реципиентами соответственно и т. д.

*Процессуальные модели эмоционального выгорания* рассматривают выгорание как динамический процесс, развивающийся во времени и имеющий определенные фазы или стадии. Процессуальные модели рассматривают динамику развития выгорания как процесс возрастания эмоционального истощения, вследствие которого возникают негативные установки по отношению к субъектам профессиональной деятельности. Подверженный выгоранию специалист пытается создать эмоциональную дистанцию в отношениях с ними как способ преодолеть истощение. Параллельно развивается негативная установка по отношению к собственным профессиональным достижениям (редукция профессиональных достижений).

В настоящем исследовании мы опирались на трехфакторную модель эмоционального выгорания, предложенную В. В. Бойко. Эмоциональное выгорание, по данной модели, состоит из трех стадий, каждая из которых содержит 4 взаимодополняющих симптома.

1-я стадия «Напряжение»:

- неудовлетворенность собой;
- «загнанность в клетку»;
- переживание психотравмирующих ситуаций;
- тревожность и депрессия.

2-я стадия «Резистенция»:

- неадекватное, избирательное эмоциональное реагирование;
- эмоционально-нравственная дезориентация;
- расширение сферы экономии эмоций;
- редукция профессиональных обязанностей.

3-я стадия «Истощение»:

- эмоциональный дефицит;
- эмоциональная отстраненность;
- личностная отстраненность;
- психосоматические и психовегетативные нарушения.

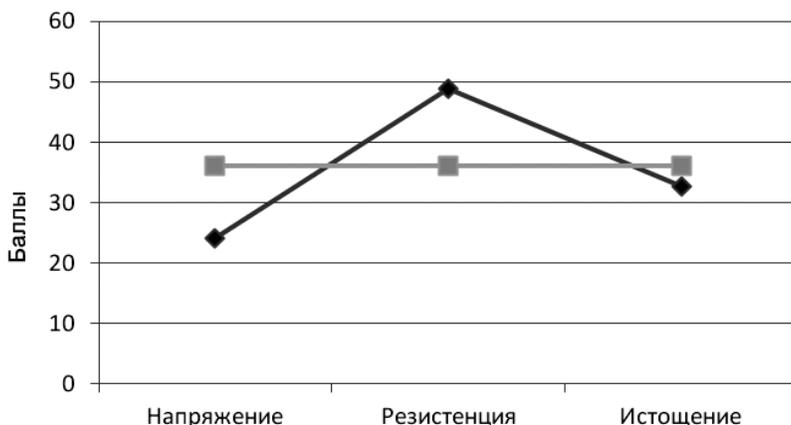


Рис. 3.9. Стадии эмоционального выгорания у нотариусов

Использование методики диагностики уровня эмоционального выгорания позволило описать фазы и симптомы ответных действий

личности на психотравмирующие ситуации профессиональной деятельности нотариуса.

Анализ количественных показателей опросника свидетельствует, что развитие синдрома эмоционального выгорания у нотариусов носит стадийный характер. Как видно на рис. 3.9, присутствуют все три фазы трудового стресса: напряжение (24,12 балла), резистенция (48,79 балла), истощение (32,77 балла).

Это означает, что у нотариусов наблюдаются значительные энергетические затраты как следствие экстремально высокой положительной установки на выполнение профессиональной деятельности.

Учитывая, что уровнем сформированности фазы является показатель 36 баллов (горизонтальная линия на рис. 3.9), фаза напряжения (24,12 балла) находится в стадии формирования, нервное напряжение служит предвестником и «запускающим» механизмом в формировании синдрома в целом. На рис. 3.10 показан вес различных симптомов в ней. Ведущим симптомом (46 %) этой фазы оказался симптом переживания психотравмирующих обстоятельств, который проявляется осознанием неблагоприятных факторов профессиональной деятельности, кажущихся неустрашимыми. Количественные значения говорят о том, что симптом формируется постепенно. На втором месте — переживание тревоги и депрессии — 31 %. Вклад симптомов неудовлетворенности собой, «загнанности в клетку», не столь существенен. Их значения (3,53; 2,15; 7,53 баллов соответственно) это подтверждают. Переживание чувства неудовлетворенности работой и собой приводит к росту ситуативной и личностной тревоги.

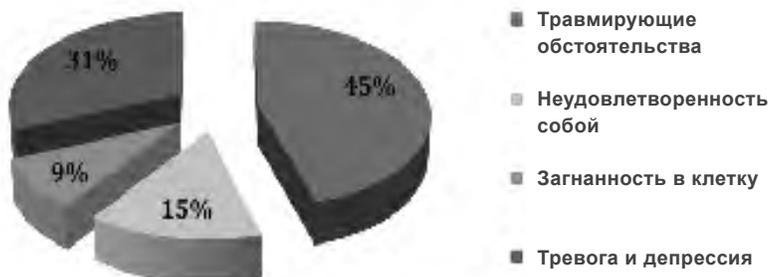


Рис. 3.10. Симптомы первой стадии эмоционального выгорания «напряжение»

На рис. 3.11 видно, что женщины-нотариусы интенсивнее переживают симптомы данной стадии: они более подвержены тревоге и депрессии, заганности в клетку, неудовлетворенности собой и т. п. ( $p < 0,05$ ).

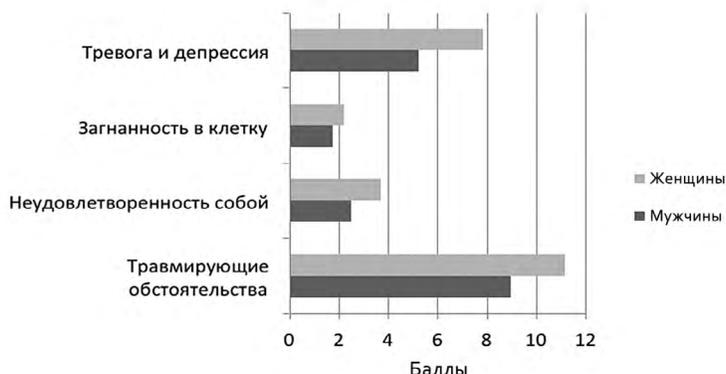


Рис. 3.11. Переживание симптомов фазы «напряжения» мужчинами и женщинами — нотариусами

По мере развития синдрома появляется чувство усталости, которое постепенно сменяется разочарованием, снижением интереса к своей работе, другими словами, формируется фаза сопротивления нарастающему стрессу — фаза резистенции, или сопротивления.

Актуальное психическое состояние контингента нотариусов на момент обследования характеризуется сформированностью фазы резистенции (превышение нормативных значений на 50%), а также наличием всех симптомов: неадекватного избирательного эмоционального реагирования (14,21 баллов); эмоционально-нравственной дезориентации (9,72 баллов); расширения сферы экономии эмоций (13,09 баллов); редукции профессиональных обязанностей (11,60 баллов) (рис. 3.11).

Профессиональную деятельность нотариуса при данных значениях выраженности симптомов можно описать следующим образом. Нотариус в ходе рабочих контактов ограничивает эмоциональную отдачу за счет выборочного реагирования на клиентские запросы, другими словами, общение становится формально-технологичным, с преобладанием поведенческих стереотипов. Слабая мотивационная отдача в профессиональной деятельности воспринимается клиентом как неучитивность и равнодушие.

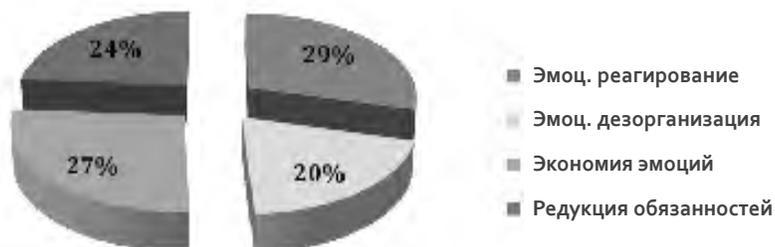


Рис. 3.12. Симптомы второй стадии эмоционального выгорания — «резистенции»

Утрата эмоциональности в общении, отсутствие эмпатии воспринимается как утрата человечности (симптом эмоционально-нравственной дезориентации). Коллеги видятся в негативном свете, вина за собственные неудачи приписывается другим людям. Должностные обязанности выполняются в зависимости от настроения и субъективных предпочтений. Для симптома редукции профессиональных обязанностей характерны искусственное продление перерывов в работе, опоздания, уход с работы раньше времени; снижение эффективности деятельности, отсутствие способности к выполнению сложных заданий, снижение концентрации внимания. Режим экономии эмоций расширяется, в него включаются контакты вне профессиональной сферы — с родственниками, знакомыми.

Женщины-нотариусы также более подвержены проявлению данного симптома, особенно в сфере экономии эмоций, а также эмоциональной дезорганизации ( $p < 0,05$ ). Как видно на рис. 3.13, различий в проявлении таких симптомов, как редукция обязанностей и избирательное эмоциональное реагирование, не выявлено. Таким образом, женщины при формальном выполнении своих обязанностей и функций перестают эмоционально реагировать на состояние и проблемы клиентов. Клиентами же такое поведение может восприниматься как холодность, надменность или неуважение. Развитие симптома эмоциональной дезорганизации способствует внутреннему смещению ценностных ориентиров, что позволяет снизить порог реакции на клиентов и свое поведение.

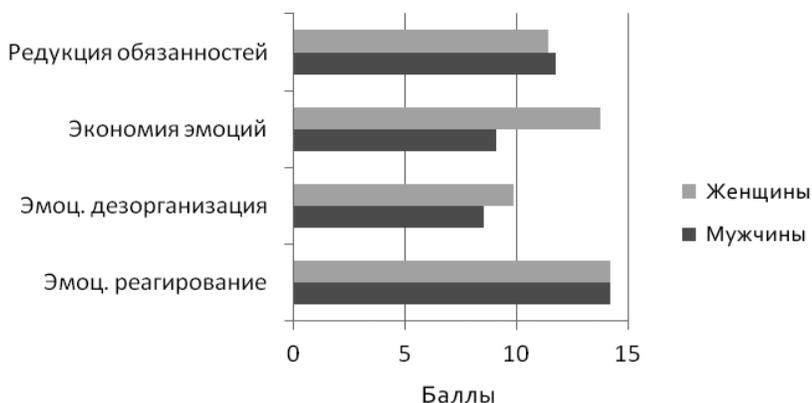


Рис. 3.13. Переживание симптомов фазы сопротивления мужчинами и женщинами — нотариусами

Дальнейшее развитие синдрома эмоционального выгорания связано с фазой истощения, характеризующейся выраженным падением общего энергетического тонуса организма. Полученные количественные показатели свидетельствуют о сформированности данной фазы на 89 %.

Симптомы эмоционального дефицита и эмоциональной отстраненности, а также психосоматические нарушения — основные составляющие этой стадии.

Дефицит эмоций на данной стадии проявляется в том, что к профессионалу приходит ощущение, что эмоционально он уже не может помогать субъектам своей деятельности. Не в состоянии войти в их положение, соучаствовать и сопереживать, отзываться на ситуации, которые должны трогать, побуждать усиливать интеллектуальную, волевую и нравственную отдачу. О том, что это эмоциональное выгорание, говорит еще недавний опыт: некоторое время тому назад таких ощущений не было, и личность переживает их появление. Постепенно симптом усиливается и приобретает более осложненную форму — все реже проявляются положительные эмоции и все чаще отрицательные. Резкость, грубость, раздражительность, обиды, капризы дополняют симптом «эмоционального дефицита». В итоге возникает «эмоциональная отстраненность», когда личность почти полностью исключает эмоции из сферы профессиональной деятельности. Ее почти

ничто не волнует, почти ничто не вызывает эмоционального отклика — ни позитивные обстоятельства, ни отрицательные. Причем это не исходный дефект эмоциональной сферы, не признак ригидности, а приобретенная за годы обслуживания людей эмоциональная защита. Такие проявления свидетельствуют о профессиональной деформации личности и наносят ущерб субъекту общения. Партнеры и клиенты обычно переживают проявленное к ним безразличие и могут быть глубоко травмированы. Особенно опасна демонстративная форма эмоциональной отстраненности, когда профессионал всем своим видом показывает, что ему совершенно безразлично состояние клиента.

На данной стадии очевиден феномен «отравления людьми», приводящий к сокращению любых форм жизнедеятельности, требующих эмоциональных затрат. Происходит обезличивание интерперсональных отношений (симптом личностной отстраненности, или деперсонализации). Выраженность данных симптомов в целом по выборке составляет 50 % от нормативных значений, вклад каждого из них в фазу истощения в процентном отношении приблизительно одинаков (рис. 3.14).

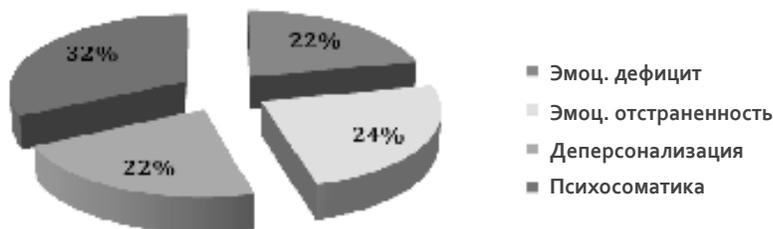
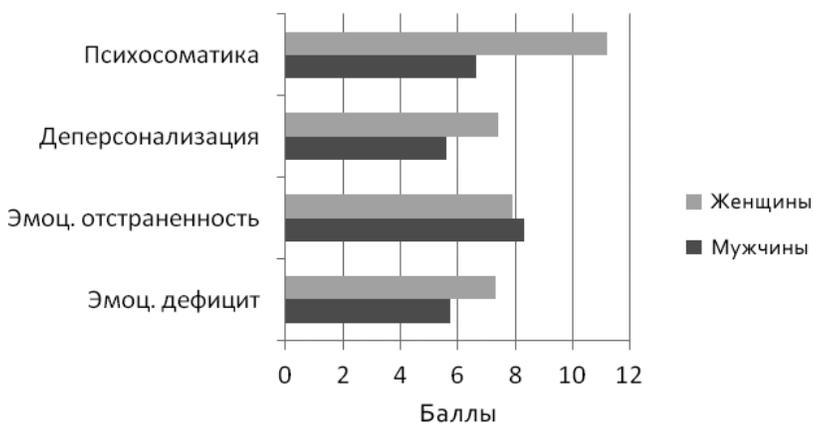


Рис. 3.14. Симптомы третьей стадии эмоционального выгорания — «истощение»

Психосоматические реакции проявляются снижением иммунитета; неспособностью к релаксации в свободное время; бессонницей; сексуальными расстройствами; повышенным артериальным давлением, тахикардией, головными болями; расстройствами пищеварения, болями в области позвоночника; зависимостью от никотина, кофеина, алкоголя. У женщин эти симптомы выражены значительно сильнее, чем у мужчин ( $p < 0,05$ , рис. 3.15).



*Рис. 3.15.* Переживание симптомов фазы истощения мужчинами и женщинами — нотариусами

Следует отметить, что указанные психосоматические и психовегетативные проявления синдрома эмоционального выгорания не достигают уровня болезни, а скорее относятся к донозологическим нарушениям непатологического невротического уровня. Таким образом, можно предположить, что складывающаяся фаза истощения определяется не факторами профессиональной деятельности, а субъективной составляющей труда — механизмами психической регуляции.

В этом случае становятся понятными и объяснимыми выявленные связи между возрастом обследуемых, силой стресса и фазой резистенции, а также гендерные отличия в эмоциональном реагировании.

По вопросу возрастных и гендерных отличий при переживании стресса в специальной литературе содержатся противоречивые сведения. Если исходить из предположения, что эмоциональное выгорание является средством психологической защиты в ответ на усложняющиеся условия профессиональной среды, то оно может определяться только индивидуально-типологическими особенностями.

В нашем исследовании получены данные о том, что мужчины-нотариусы и женщины-нотариусы одинаково эмоционально реагируют на все обстоятельства профессии, но при этом у мужчин не формируется симптом «переживания психотравмирующих обстоятельств» — воз-

никающие затруднения не кажутся им неустраняемыми, у них не растет тревожное напряжение, отсутствуют психосоматические реакции. Следовательно, в отличие от женщин формируется иной паттерн реагирования на схожие производственные ситуации. Мужчины фактически не испытывают стресса там, женщины переживают выраженный стресс.

Что касается возрастных особенностей, то «группу риска» развития профессиональных деформаций составили лица обоего пола от 35 до 50 лет. Такой результат хорошо согласуется с имеющимися в литературе данными о том, что в организации работники среднего возраста менее довольны своим положением, испытывают меньший душевный подъем, чем молодые и пожилые. Сила трудового стресса в этой группе относится к диапазону значений «выраженный» в отличие от «умеренного» у нотариусов моложе 35 лет и «низкого» в возрастной группе старше 50 лет.

Подводя итог исследованию профессионального стресса нотариусов, т. е. переживаний и чувств, которые вызывает у них осуществление профессиональной деятельности, можно сделать вывод о том, что у нотариусов, находящихся в процессе эмоционального выгорания, чаще возникают конфликты во взаимодействиях с клиентами, что приводит к последующему нарастанию выгорания, и формируется порочный круг, выход из которого становится все сложнее. Поэтому взаимодействия нотариуса с клиентами и персоналом нуждаются в более тщательном рассмотрении для построения системы ранней профилактики трудового стресса в связи с риском развития состояний психической дезадаптации.

## **Профилактика профессионального выгорания нотариусов**

Материал, представленный в предыдущей главе, поставил перед нами практическую задачу регуляции профессиональных стрессов. Анализ основных стрессогенных факторов показал, что наибольшее число трудовых стрессов связано с профессиональной коммуникацией и психологической оценкой тех или иных ситуаций в ежедневной деятельности. Говоря другими словами — внутренние факторы риска в развитии процессов выгорания (повышенная ответственность, реакция личности на конфликтные ситуации, существование ценностных противоречий

и т. п.) чаще всего преобладают над внешними (несовершенство законов, безграмотность населения и т. д.).

Для решения данных задач нами была разработана программа профилактики профессионального выгорания нотариусов. Она является попыткой противостоять профессиональным стрессам с помощью развития навыков коммуникативной компетентности и саморегуляции. На наш взгляд, именно эти компетенции нотариуса позволят предупредить возникновение значительного числа стрессовых ситуаций, но, к сожалению, в современных программах профессиональной подготовки и повышения квалификации нотариусов практическому развитию данных навыков уделяется ничтожное количество времени и внимания.

Данная программа была оформлена нами в качестве тренинговой программы интенсивного обучения, которая на данный момент апробирована в различных регионах России. Под тренингом мы понимаем такую форму обучения взрослых, которая обладает следующими характеристиками:

- является научно обоснованной и опирается на новейшие научные данные;
- использует новейшие методы психодидактики, стимулирующие активность личности в процессе обучения;
- максимально ориентирована на овладение практическими навыками;
- опирается на реальный профессиональный опыт практикующих специалистов;
- использует возможности профессионального сообщества для развития каждого из его членов.

Как программа интерактивного характера, каждый из тренингов имеет свои уникальные особенности, связанные со спецификой конкретной группы, при этом всегда сохраняются основные блоки программы. Это:

- осознание психологических особенностей профессии;
- расширение коммуникативной компетентности нотариуса:
  - предупреждение эмоционального напряжения;
  - управление конфликтным взаимодействием;
- навыки саморегуляции и управление стрессом;
- формирование состояния удовлетворенности.

*Осознание психологических особенностей профессии*

Профессиональный статус нотариуса имеет неустойчивое положение в восприятии клиентов, общественного мнения и самих нотариусов, к тому же существует конфликт между этими ракурсами восприятия профессии. Так как подобный конфликт провоцирует процессы выгорания, одна из первых задач тренинга — выявить различия в восприятии профессии, осознать истоки этих различий, воздействие на психологическое состояние и атмосферу взаимодействия с клиентами. Также для эффективного обучения необходимо системное видение объективных психологических ограничений профессии.

В результате выполнения специально разработанных заданий («Кентавр», «Карта профессий») участники тренинга начинают осознавать спектр психологических предпосылок для возникновения трудового стресса и развития процессов профессионального выгорания. Объективные предпосылки связаны с особенностями деятельности, а субъективные предпосылки трудовых стрессов в большинстве своем связаны с нечеткостью выстраивания коммуникаций и дисбалансом ожиданий между нотариусом и клиентом.

*Расширение коммуникативной компетентности нотариуса*

Общение — это источник стрессов, но оно же — источник наибольшей радости. Коммуникативные навыки и мастерство общения в ряду профессиональных компетенций нотариуса состоят в том, чтобы максимально снизить риски негативного общения и усилить его позитивную составляющую. Как говорят нотариусы, мастерство — это когда клиент, пришедший требовать и возмущаться, уходит с радостью, что нотариальное действие не совершилось. Что получил клиент? — Услуги, а еще заботу, уважение к себе как к личности и твердую уверенность в сэкономленных времени и средствах. Придет ли он еще раз к такому нотариусу? Наверняка. Мастерство в данном случае — это умение предупреждать конфликты, управлять эмоциональным напряжением и оптимизировать обмен информацией.

Коммуникативная компетентность — это совокупность знаний и умений, необходимых для эффективного общения.

Коммуникативное знание — это знание о том, какие виды, фазы и закономерности существуют в общении. Какие существуют методы и приемы, позволяющие управлять процессом общения и делать его более успешным в различных ситуациях. Также это знание о том, какие

коммуникативные умения наиболее соответствуют индивидуально-типологическим особенностям личности, какие приемы наиболее гармоничны и эффективны для данного конкретного профессионала. Каждый из нас общается постоянно, и хотя бы что-то из этого получается, а уж такие профессионалы, как нотариусы, которые каждый день пересекаются с десятками людей, наверняка имеют определенное число приемов, приобретенных за годы опыта. Но дело в том, что большинство этих приемов используются интуитивно, да и скорость обобщения опыта бывает разной. Только хорошо усвоенное знание и приемы, многократно отработанные «с целью профилактики», позволяют не растеряться в действительно сложной и даже экстремальной ситуации, которые случаются в работе нотариуса.

*Коммуникативное умение* — это способность эффективно применять коммуникативные знания в соответствии с целями и задачами ситуаций взаимодействия. К сожалению, большинство систем образования в нашей стране не включают в свою программу навыки эффективной коммуникации, поэтому освоение этих компетенций происходит обычно в более позднем возрасте, когда «возникает производственная потребность». Распространение и неизменная востребованность сейчас коммуникативных тренингов — свидетельство того, что возрастают роль и значимость общения в современных деловых взаимодействиях.

Способности к эффективной коммуникации могут быть врожденными. Скорее всего, хотя бы раз в жизни каждый из нас встречал людей, которых можно назвать если не «гениями», то уж точно «talантами» общения. Это люди, которые могут выслушать, и при этом нет ощущения, что тебя терпят; могут убеждать так, что вскоре становишься уверен, что и сам об этом все время думал; могут показать, что ты не прав, но при этом возникает не обида и раздражение, а благодарность за ценный урок. Этот дар не зависит от возраста и образования, он похож на любую другую одаренность — музыкальную, художественную и т. д. При этом коммуникативные способности, несомненно, поддаются развитию и степень их освоения зависит не только от природных предпосылок, но и от осознанных усилий познания и того, насколько часто вы практикуете приобретенные навыки.

В последнее время активно исследуется понятие эмоционального интеллекта, наиболее известное по работам Д. Гоулмана (Goleman, 1998). Эмоциональный интеллект — это способность управлять собой и другими людьми. Он включает в себя самосознание, контроль им-

пульсивности, настойчивость, уверенность, управление мотивацией, эмпатию. Множество исследований, проведенные командой Гоулмана, свидетельствуют о том, что вклад эмоционального интеллекта в успех социальной карьеры составляет более 70%! А осознание и управление эмоциями — прежде всего собственными, а потом и партнера по общению — основная составляющая эмоционального интеллекта. Особенно это важно в культурах с высокой контекстностью, которая преобладает в России.

*Контекстность общения* — это степень значимости обстоятельств, доверия и личных взаимоотношений в деловом взаимодействии. Культуры с низкой контекстностью характеризуются прямым и немедленным обращением к задачам и проблемам, приданием большого значения личной компетентности и эффективности, преобладанием ясных, точных и быстрых взаимодействий. Культуры с высокой контекстностью характеризуются необходимостью установления личного доверия перед началом делового взаимодействия, приданием большого значения личным взаимоотношениям участников взаимодействия, значимостью места, времени и обстоятельств взаимодействия.

Россия тяготеет к левому полюсу — приблизительно между арабской и греческой культурами. У нас эффективность взаимодействия во многом зависит не только от того, какие слова говорят собеседники, но еще от множества почти неуловимых сигналов, которые должны дать понять, что ситуация или среда безопасна и благожелательна как для личностей, так и для непосредственного объекта взаимодействия. Исторические корни такого положения нетрудно проследить — в России всегда больше полагались на личные связи, чем на справедливость закона. Эта же модель часто преобладает и во взаимодействии с нотариусами, что создает почву для манипуляций и нагнетания эмоциональной напряженности.

Поэтому, вступая во взаимодействие с клиентом, нотариусу нужно ясно представлять, что общение или контакт происходят на трех уровнях.

*Контакт 1-го уровня* — контакт с самим собой. Этот контакт отражает уровень внутренней гармонии или общей жизненной удовлетворенности и характеризует актуальное состояние собеседников. У них есть предыстория — длинная или короткая, в результате которой каждый испытывает определенное позитивное или негативное состояние. Если нотариус встал сегодня «не с той ноги», то наверняка первые клиенты

покажутся ему более «сложными» в общении. Если клиент до общения с нотариусом простоял в очереди к чиновнику не 30, а 120 минут, то его контакт 1-го уровня, скорее всего, будет нарушен, а гнев, раздражение и разочарование, которые он испытывает, наверняка скажутся на взаимодействии не лучшим образом.

*Контакт 2-го уровня* — межличностный контакт с клиентом. Это и есть проявление той самой контекстности общения. Имеется в виду уважение к личности — независимо от важности дела или прямой выгоды, которую получают субъекты общения. Участие, доброжелательность и внимание невозможно переоценить в ситуациях, когда результат делового контакта неблагоприятен для клиента. Именно они предотвращают жалобы, скандалы и провокации.

*Контакт 3-го уровня* — собственно деловой контакт. Эффективность этого контакта определяется умением оперировать информацией в процессе общения — воспринимать и передавать ее без искажений, максимально быстро и эффективно.

В диалоге нотариуса и клиента всегда присутствуют все три уровня контакта. И все они влияют на атмосферу и эффективность взаимодействия. В процессе тренинга умения, связанные с управлением контактами 2-го и 3-го уровней, изучаются в связи с коммуникативной компетентностью и управлением конфликтным взаимодействием, а контакт 1-го уровня — в разделе, посвященном управлению собственными эмоциями и стрессом.

В процессе коммуникации можно выделить несколько основных направлений — это вербальное, невербальное и паралингвистическое общение. Вербальная коммуникация — это все, что мы произносим словами. Паралингвистическая составляющая общения — это все, что придает звучанию наших слов эмоциональную окраску. За это отвечают интонация, высота и громкость тона, темп речи и четкость артикуляции. Невербальное общение — это сигналы, которые мы посылаем другим людям без помощи слов — жестами, мимикой, стилем одежды и т. д.

Невербальные и паралингвистические сигналы оказывают большое влияние на контакт второго уровня, т. е. на восприятие собеседника как личности, а также его социальный статус. Поэтому, расширяя коммуникативную компетентность, необходимо обращать внимание на все три аспекта общения.

В рамках тренинга мы уделяем значительное время невербальной коммуникации, так как она сложнее поддается анализу и особенно само-

анализу. Обычно мы плохо представляем, как выгядим со стороны и насколько сильно влияет на нас даже небольшое изменение в пространстве взаимодействия. При этом невербальные сигналы воспринимаются чаще всего бессознательно и оцениваются в соответствии с той культурой, в которой человек был воспитан. Обычно в таких случаях говорят: «Да она мне сразу (не) понравилась, даже не знаю почему...», и, чтобы изменить такое впечатление, придется приложить много усилий.

В психологической литературе существует несколько подходов к изучению невербального компонента общения (табл. 3.4). Прежде всего выделяются произвольное и непроизвольное невербальное общение. Последнее связано с изучением спонтанных реакций, позволяющих распознавать психоэмоциональное состояние и выявлять скрытые коммуникативные послания, проявляющиеся в позе, жестах и мимике. Произвольное невербальное общение рассматривается прежде всего с точки зрения возможностей саморегуляции, а также освоения дополнительного инструмента кодирования информации и влияния на атмосферу взаимодействия.

Таблица 3.4

### Невербальный компонент общения

<b>Сознательное (произвольное) использование невербальных сигналов</b>	<b>Бессознательное (непроизвольное) использование невербальных сигналов</b>
Влияние на атмосферу общения; регуляция своего эмоционального состояния; управление реакциями партнера по общению (манипулирование)	Возможность распознавать психоэмоциональное состояние партнера по общению; выявление скрытой коммуникации и манипуляций (при несогласованности вербальной и невербальной систем)

Изучение невербального общения в тренинге начинается с понятия «коммуникативная дистанция». *Коммуникативная дистанция* — это расстояние между партнерами в процессе взаимодействия. Психологами выделены приблизительные нормы дистанции в разных типах общения:

- интимная (0—45 см) — естественна при общении с членами семьи и близкими людьми;

- личная (45–120 см) — адекватна при общении знакомых, коллег, соседей, дальних родственников, словом с теми, кто вам хорошо знаком;
- социальная (120–360 см) — это расстояние между партнерами в деловом взаимодействии;
- публичная (далее 360 см) — такое расстояние необходимо при выступлении перед группой людей.

Сокращение коммуникативной дистанции собеседником подсознательно воспринимается как вторжение и угроза, оно вызывает тревогу различной интенсивности и провоцирует защитные реакции. Коммуникативная дистанция может быть инструментом манипуляции или управления, она оказывает влияние на атмосферу и стиль общения. Сокращая дистанцию, мы подчеркиваем доверие к партнеру как к личности, таким же образом можно усилить выражение сочувствия и сострадания. При этом коммуникативная дистанция — очень личное понятие и зависит от индивидуальных особенностей, обычаев семьи и национальных особенностей. Для того чтобы это понятие стало практическим инструментом, мы предлагаем участникам тренинга упражнение, в котором участники измеряют в сантиметрах дистанцию между собой и партнерами по тренингу и анализируют свои ощущения при его чрезмерном приближении или отдалении.

Участниками тренинга обсуждаются способы сознательной регуляции коммуникативной дистанции для предотвращения трудового стресса в ежедневной деятельности. Чаще всего предлагается точно определить «физическое» место клиента в процессе взаимодействия, поставить туда стул и, если нужно, дополнительный стол для документов. В зависимости от уровня взаимодействия, типа нотариальных действий, количества участников и т. п. можно предусмотреть несколько «зон» с различной коммуникативной дистанцией.

Второй аспект невербальной коммуникации, которому уделяется наибольшее внимание на тренинге, это мимика. Она — наименее осознаваемый, но, наверное, самый влиятельный компонент. Выражение лица естественным образом передает эмоциональное состояние как говорящего, так и слушающего, и именно по нему мы наиболее точно определяем, как относится человек к нам, нашим словам или нашему делу.

В тренинге мы опираемся на исследования одного из ведущих специалистов в данной области Пола Экмана (Экман, 2010). Экманом

и его сотрудниками было доказано, что все основные эмоции одинаково выражаются в мимике всех людей на земле. Т. е. улыбка или смех — это физиологическое, природное для всех людей на планете проявление удовольствия. Точно так же при страхе у *всех* расширяются глаза, а при ярости напрягаются мышцы нижней части лица.

Для отработки навыка распознавания эмоций по выражению лица в тренинге используется упражнение с зеркалом. В результате работы с мимикой как невербальным компонентом общения выявились некоторые общие тенденции. Во-первых, большинство участников сталкиваются с тем, что недостаточно осознают то, как они выглядят и воспринимаются окружающими. Вторая важная особенность в том, что при восприятии нейтрального и сосредоточенного (серьезного) выражения лица оценка часто смещается в область отрицательных эмоций — холодности, незаинтересованности в диалоге и надменности. Многие участники осознали, что тот образ нотариуса, который они хотели представить как «серьезный специалист, исполненный чувства собственного достоинства и ответственно относящийся к работе», воспринимался как «надменный чиновник, не проявляющий никакого внимания и уважения к личности клиента». В-третьих, выражение заинтересованности и проявление позитивных эмоций в мимике облегчают установление контакта. Улыбка, заинтересованность, дружелюбие провоцируют ответную реакцию той же модальности.

При работе с зеркалом участники тренинга отмечали, что выражение собственного лица, которое им больше всего нравилось, которое лучше всего передавало их индивидуальность, обычно было расслаблено, на нем присутствовали легкая улыбка и «интерес в глазах». Часто высказывались мнения о том, что «так мы гораздо лучше выглядим!» После тренинга некоторые из участников принесли на работу настольное зеркало или повесили таковое напротив рабочего места.

В вербальной коммуникации выделяют смысловую и паралингвистическую составляющие. В смысловую входят задачи передачи и восприятия информации. В процессе тренинга нашей основной задачей было расширить осознание субъектного характера коммуникации, а именно акцентировать внимание на способах передачи и восприятия информации, а также передачи и восприятия обратной связи.

Вопрос — самый простой способ получить информацию. Однако то, какой будет эта информация, зависит и от способа постановки вопроса. Различают три основных типа вопросов: открытые, закрытые

и альтернативные. *Открытые вопросы* предполагают развернутый ответ, начинаются со слов «Что? Каким образом? Почему? При каких условиях?» и т. п. *Закрытые* — предполагают однозначный ответ: «да», «нет» или сообщение точной даты, количества и т. п. *Альтернативные вопросы* — те, в формулировке которых содержатся варианты ответа.

Каждая из данных категорий вопросов эффективна для решения определенных задач. На тренинге наибольшее внимание уделяется технике постановки открытых вопросов. Ответы на них дают наибольшее количество объективной информации, независимой от наших предположений по этому поводу.

Специфика работы нотариуса заключается еще и в том, что большинство людей не могут точно сформулировать «на официальном юридическом языке», чего именно они хотят и какие последствия это может иметь. Особенно это касается сложных нотариальных действий, требующих индивидуального подхода. Люди редко оказываются в таких ситуациях, поэтому часто начинают волноваться и нервничать, что еще больше затрудняет процесс восприятия и передачи информации. Открытые вопросы и подчеркнутое внимание к ответу воспринимаются как заинтересованность и участие, что предотвращает нагнетание стресса и эмоционального напряжения.

Закрытые и альтернативные вопросы также имеют свою область применения, в которой они наиболее эффективны. Закрытые вопросы нужны тогда, когда необходимо получить точную информацию о факте, дате или адресе, а также в том случае, когда нужно снизить активность слишком разговорчивого клиента.

Обратная связь — это способ показать собеседнику, что вы уважительно к нему относитесь, внимательно его слушаете, понимаете, о чем идет речь, и пытаетесь уловить основную мысль или суть разговора. Обратная связь позволяет поддерживать позитивный эмоциональный фон взаимодействия, а также помогает «не потерять» ничего из информации, которая может быть важна для общего дела.

В тренинге рассматриваются следующие техники (Сидоренко, 2000, с. 230):

- повтор — дословное воспроизведение части высказывания партнера, цитирование;
- перефразирование — краткая передача сути высказывания партнера;

— интерпретация — высказывание предположения об истинном значении, причинах и целях высказывания партнера.

Нотариусу приходится много работать с информацией. Он отслеживает изменения в законодательстве, общается с коллегами, клиентами, смежными юридическими и административными структурами. Задача передачи информации в общении с клиентом возникает регулярно. При этом необходимо, чтобы информация была воспринята полностью и без искажений. Это серьезно облегчает дальнейшее взаимодействие, предотвращает ошибки и необходимость их исправления. Особенность восприятия обычного нетренированного человека такова, что одновременно хорошо усваиваются три-четыре элемента. Иногда это правило звучит как  $5 \pm 2$ , но если информация является для человека новой, а уровень его образования — невысоким, лучше не превышать порог четырех элементов. На тренинге нотариусы убеждаются в этом с помощью упражнения, напоминающего известную игру «Испорченный телефон».

Однако в работе нотариуса, как и в работе любого другого специалиста высокого уровня, часто приходится иметь дело со списками, которые включают в себя гораздо большее количество элементов. При этом ни один из них нельзя исключить, так как исполнение всех данных пунктов — требования законодательства, а не прихоть конкретной личности. В таких случаях предпочтительно использовать мультисенсорное восприятие, т. е. восприятие, когда задействовано максимальное количество органов чувств. Многие педагоги в школах и институтах советуют ученикам делать шпаргалки. Они говорят, что это исключительно полезно для запоминания, потому что человек: а) еще раз читает информацию, б) выделяет главное и рисует схему, в) записывает, а нередко еще и г) проговаривает ее вслух.

Часто клиенту нотариуса необходимо собрать пакет документов по списку, в котором около 10 пунктов, причем некоторые из этих документов имеют очень ограниченный срок действия. Даже один вид такого списка вызывает у большинства граждан неприятные ощущения — смесь страха, раздражения и досады. Некоторые нотариусы печатают такой список заранее, другие — диктуют клиенту. Одна из признанных наиболее эффективными рекомендаций состоит в том, чтобы продублировать этот список: клиент может записать его в свой блокнот или ежедневник и дополнительно к этому получает список, напечатанный

секретарем нотариуса. Некоторые добавляют в него адреса, телефоны и часы работы учреждений, в которых необходимо побывать клиенту.

Управление очередью — специфическая задача не только нотариусов, но и многих других специалистов, которые ведут ежедневный прием. Задача тренинга — прояснить психические процессы, которые происходят в очереди, и наметить пути управления этими процессами. В очереди нет индивидуальностей. Здесь никто не знает друг друга, и скорее всего, больше эти люди в жизни никогда не встретятся. Безличность бессознательно провоцирует безответственность. На этом же основан «эффект толпы», когда каждый человек перестает ощущать себя личностью, а становится просто частью массы. Толпа «заряжает» и «заражает» эмоциями каждого из своих членов. Если в приемной нотариуса собралось более четырех человек, то фактор безличности может спровоцировать специфическое общение в такой группе.

Второе важное состояние, возникающее у человека в очереди, — состояние неопределенности. Если перед тобой 6 человек, то довольно сложно рассчитать, в течение какого времени ты освободишься. Возможно, это будет через час, а может быть, и через два с половиной. Особенно усиливается это состояние, если в приеме возникает сбой — по техническим или каким-либо другим причинам. С психологической точки зрения состояние ожидания характеризуется усилением эмоционального напряжения (Ильин, 2005). Если напряжение возрастает и человек все меньше уверен в том, что цель будет достигнута, возникает ощущение фрустрации. Это психическое состояние, порождаемое переживанием недоступной цели, расстройством планов и разочарованием.

Таким образом, безответственность и фрустрация, возникающие в очереди, могут спровоцировать либо состояние подавленности, в котором человек будет плохо воспринимать происходящее и плохо выражать свои мысли, либо агрессию, которая расходует энергию нотариуса не на совершение нотариального действия, а на преодоление конфликтов. Поэтому очередь необходимо управлять. И управлять в двух направлениях — снижать неопределенность и обеспечивать персонализацию.

Снижение неопределенности состоит в том, что людям, сидящим в очереди, каждые 15–20 минут необходимо подтверждение того, что они будут приняты. Если по каким-либо причинам прием задерживается, необходимо выйти к очереди и объяснить причины задержки. Это может сделать, например, секретарь нотариуса. В данном случае это

не просто акт вежливости, но действие, предупреждающее конфликты и сохраняющее психическое здоровье как нотариуса, так и клиентов. Если для возобновления приема придется ждать достаточно долго, можно предложить людям из очереди выбор — подождать или прийти в другой день в назначенное время, даже если обычно по такого рода делам записи не ведется. Возможность выбора, так же как и внимание, оказанное должностными лицами, повышает уверенность людей в себе и способность управлять своей жизнью. Часть из них, возможно, и не вернутся, но у большинства останутся положительные впечатления о конторе, которые позитивно скажутся в дальнейшем.

Чтобы уменьшить напряжение от ожидания, с успехом применяют различные способы переключения внимания (это могут быть газеты, журналы, телевизор или аквариум). Некоторые нотариусы классифицируют дела, что также позволяет очереди двигаться быстрее: более простыми действиями занимаются помощники, а нотариус решает вопросы, требующие высокой квалификации. Возможность записи по делам, решение которых требует больше времени, выделяет из очереди тех, кто надолго задерживает внимание нотариуса. Некоторые выделяют для таких клиентов специальный день.

Персонализация подразумевает, что люди из очереди перестают быть просто «гражданами», а становятся личностями. Один из наилучших приемов для этого — нахождение в приемной одного из секретарей. Он встречает посетителей, узнает о том, по какому делу и в который раз они приходят, записывает имя и фамилию. Таким образом, нотариус имеет возможность более четко планировать свою работу, а люди в очереди ощущают внимание и их напряжение уменьшается.

Особенность нотариальной практики такова, что каждый день приходится иметь дело с совершенно различными, незнакомыми нотариусу людьми. Некоторые из них приходят снова и снова, некоторые приходят только один раз. И отказаться от этого общения нотариусу невозможно. Нотариусы в большинстве своем не выбирают клиентов. К сожалению, среди них порой встречаются не вполне уравновешенные люди, а иногда и законопослушные граждане. Поэтому на тренинге мы уделяем внимание особенностям конфликтного взаимодействия и способам противостояния манипулятивным воздействиям.

*Манипуляция* — это тип взаимодействия, в процессе которого один из участников скрыто влияет на чувства другого для достижения своих целей. Манипуляция применяется тогда, когда цель не может быть

достигнута в результате равноправного сотрудничества и человек делает попытку добиться желаемого с помощью «обходных путей». Если представить себе сферу делового контакта как прямое русло информационного диалога, в котором каждый из трех типов контакта, о которых мы говорили раньше, представлен органично для каждого из участников диалога, то манипулятор пытается достичь цели через боковой приток или рукав и делает это, воздействуя на чувства партнера. На тренинге мы выделяем три основных направления воздействия манипуляторов:

1. *Гендерная манипуляция* — манипуляция, основанная на гендерной самооценке. Гендерная самооценка — это оценка своего женского или мужского предназначения. С этим связано довольно много стереотипов как у мужчин, так и у женщин. Гендерная самооценка отличается от сексуальной самооценки так же, как понятие «настоящий мужик» отличается от понятия «настоящий самец». У женщин гораздо больше разнообразия в гендерной самооценке, чем у мужчин, поскольку социальная роль женщины исторически связана с функцией сохранения рода. Поэтому «женская состоятельность» — болезненная тема для многих.

2. *Социальная манипуляция* основана на социальной самооценке. Социальная самооценка — это осознание себя как носителя определенного социального статуса: профессионального, имущественного или общественного. Это наиболее часто встречающийся тип манипуляции в работе нотариуса. Манипулятор пытается внушить неуверенность или излишнюю самоуверенность в профессионализме нотариуса. Большинство нотариусов привыкли к таким выпадам, однако периодически манипуляторам удается создать напряжение, главным образом выражая «мотивированное» экспертное мнение о некомпетентности или неточности прочтения законодательства.

3. *Нравственная манипуляция* основана на нравственной самооценке. Нравственная самооценка — это представление о себе как о личности, понимание, насколько я хороший или плохой человек. Нравственная самооценка — наиболее глубокое образование, идущее из детства, основанное на культурных и религиозных традициях. Такого рода манипуляции являются наиболее болезненными, так как воздействуют на универсальные представления о добродетелях человека. Манипулятор провоцирует проявить, казалось бы, истинное нравственное качество, изменяя контекст ситуации таким образом, чтобы, не проявив его, человек ощущал чувство вины. При этом реализация

позитивного нравственного качества «чудесным образом» служит целям манипулятора. Данный эффект достигается за счет того, что все основные добродетели имеют в сознании четкие антонимы, например «сострадание — жестокость». Задача манипулятора — убрать все промежуточные уровни и оставить только полюса восприятия. То есть «Если вы не проявляете сострадания в данный момент и ради меня и моих целей, вы жестоки, а жестокость — это порок». Так как нравственные ценности для большинства из нас — реальные источники жизненного смысла, реакции на подобного рода манипуляции являются наиболее эмоционально окрашенными, что также усложняет их распознавание и противодействие. Наиболее частым приемом клиентов нотариальных контор является попытка вызвать жалость и сострадание, заменить профессиональную роль на личностную и профессиональные нормы поставить в конфликт с нормами общечеловеческими.

Осознание манипулятивного воздействия, его типа и его целей позволяет перенести фокус внимания от эмоций, на которые воздействует манипулятор, к содержанию вопроса. Основной задачей в контакте с манипулятором в этом случае становится сохранение информационного диалога. Сохранение информационного диалога подразумевает, что ваше общение будет касаться именно данного конкретного дела, а не подсознательных установок нотариуса о том, что такое «хорошо» или «плохо». Для отработки способов информационного диалога в тренинге используется специальный опросник (Профессиональный статус нотариуса в новой социальной среде, 2008).

Если ситуации манипулирования иногда становятся очевидными лишь спустя долгое время (особенно если манипуляция удалась), то не заметить прямое давление невозможно. Поэтому наиболее эффективным направлением тренинговой работы с данными ситуациями представляется освоение алгоритма противодействия прямому давлению.

Задача нотариуса — не только выполнить свою профессиональную задачу, но и сохранить свое психическое здоровье, а также, в перспективе, приобрести постоянного клиента. Поэтому на каждой из стадий противодействия мы даем возможность нашему партнеру выйти на уровень цивилизованного делового общения. Для этого необходимо резко понизить эмоциональную напряженность разговора и вернуть его в информационное русло.

1. *Я-послание* — эта техника заключается в том, что один из партнеров говорит другому о своих чувствах или о тех чувствах, которые, как

ему кажется, испытывает партнер. При этом под чувствами понимаются любые эмоции, а также ощущения и психические состояния. Вербализация собственного состояния выполняет двойную роль. Прежде всего она позволяет регулировать собственное эмоциональное состояние — мы создаем для себя паузу для осознания и управления своими эмоциями и не позволяем им захватить нас полностью. Во-вторых, мы информируем собеседника о том, что понимаем его как человека, но не принимаем подобного способа поведения. Искренность и открытость вместе с подчеркнутой вежливостью побуждают партнера к такому же стилю поведения.

2. *Пожелание* — это пожелание к партнеру об изменении его поведения, высказанное так, чтобы понять его можно было однозначно. При этом уместны подчеркнута вежливая манера и нейтральный тон голоса, не допускающий возможности манипуляций.

3. *Назначение санкций* — если партнер или клиент не изменяет свое поведение и продолжает давление, несмотря на ваши пожелания, зачастую эффективным оказывается назначение санкций по формуле «Если вы не..., то...» Главная особенность санкций в том, что они становятся эффективными только в том случае, если вы уверены в возможности их реализации. Назначенная, но невыполненная санкция — признак слабости и непоследовательности, и она не будет иметь эффекта противодействия агрессору.

3. *Реализация санкций* — реализация санкций в случае взаимодействия нотариус–клиент, чаще всего означает отказ от контакта (иногда его помогают осуществить третьи лица, например сотрудники охраны).

### *Навыки саморегуляции и управление стрессом*

Процесс совладания со стрессом включает несколько составляющих, которые могут разворачиваться одновременно. Человек оценивает ситуацию и реагирует на нее действиями, чувствами, мыслями и телесными реакциями. Психологическая реакция на стресс развивается по нескольким направлениям:

#### *А. Происходит оценка:*

- содержания и силы воздействия, потенциальной опасности или возможности, содержащейся в проблеме;
- своих ресурсов и возможностей решения проблемы, целей, ценностей, установок, которые проблема затрагивает.

***Б. Выбирается стиль реагирования:***

- активное совладание — попытка изменить стрессовую ситуацию;
- пассивное совладание — попытка уйти из ситуации (внешне или внутренне), прежде чем ситуация изменится.

***В. Выбирается преимущественное направление противодействия:***

- направленное на содержание проблемы — создание и выполнение плана действий по решению ситуации — анализ, совместный анализ, поиск информации;
- направленное на эмоции по поводу проблемы — когнитивные, эмоциональные и поведенческие усилия, с помощью которых личность пытается редуцировать эмоциональное напряжение — проявление эмоций, их осознание, переключение, замещение.

Все эти действия могут осуществляться как последовательно, так и параллельно. В процессе выбора стратегии поведения уточняется оценка, которая, в свою очередь, корректирует выбор средств противодействия стрессору.

Исследования показывают, что активная позиция в противодействии стрессу более эффективна для уменьшения его симптоматики и последствий. Она подразумевает активный поиск внутренних и внешних ресурсов, с помощью которых можно предупредить негативное состояние и изменить ситуацию. Пассивная позиция может быть эффективна на определенных этапах совладания, особенно если человек не может контролировать ситуацию и управлять стрессовыми факторами, однако она не должна быть единственной.

Ниже приведены основные стратегии преодоления стресса (или коппинг-стратегии), классифицированные И. Хеймом (Heim, 1988).

Таблица 3.5

**Адаптивные варианты совладания со стрессом**

Название	Содержание	Пример
<i>Когнитивные копинг-стратегии</i>		
Проблемный анализ	Анализ возникших трудностей и возможных путей выхода из них	«А что, собственно, происходит? Кажется, она пытается манипулировать, воздействуя на мою социальную самооценку...»

## Окончание таблицы 3.5

Название	Содержание	Пример
<i>Когнитивные копинг-стратегии</i>		
Установка собственной ценности	Повышение самооценки и самоконтроля, более глубокое осознание собственной ценности как личности	«Я могу с этим справиться. Я понимаю, что происходит, и у меня достаточно сил, чтобы выйти победителем»
Сохранение самообладания	Наличие веры в собственные ресурсы в преодолении трудных ситуаций	«Я верю, что все получится. Я буду управлять ситуацией, а не она мной»
Относительность	Оценка трудностей в сравнении с другими	«У меня бывали времена и хуже...» «Это еще не так страшно, вон, у N что произошло, и то он не теряется...»
Придача смысла	Придание особого личного смысла их преодолению	«Такой стресс — знак, что я уже способен на большее» «Если я преодолею это, то буду точно знать, как мне действовать дальше...»
Религиозность	Вера в Бога и стойкость в вере при столкновении со сложными проблемами	«Высшая сила всегда посылает испытания, равные нашим возможностям...»
<i>Эмоциональные копинг-стратегии</i>		
Протест	Эмоциональное состояние с активным возмущением и протестом по отношению к трудностям	«Мне ужасно не нравится это состояние, и я не собираюсь с этим мириться!»
Оптимизм	Уверенность в наличии выхода в любой, даже самой сложной ситуации	«Выход есть, просто нужно попробовать подойти с другой стороны...»
Эмоциональная разрядка	Поведение, которое направлено либо на снятие напряжения, связанного с проблемами, эмоциональным отреагированием	Крик, смех, плач, танец, рисование и т. п.

Название	Содержание	Пример
<i>Поведенческие копинг-стратегии</i>		
Сотрудничество	Сотрудничество со значимыми (более опытными) людьми	«Иван Петрович, я знаю, у вас большой опыт в морских протестах, подскажите, пожалуйста...»
Обращение	Поиск поддержки в ближайшем окружении	«Лена, мне нужна твоя поддержка, можешь меня выслушать?»
Альтруизм	Предложение поддержки другим людям в стрессовых ситуациях	«Я стараюсь помочь людям и в заботах о них забываю о своих горестях»
Пассивная кооперация	Передача ответственности по разрешению трудностей другим лицам	«Отлично, что вы так быстро приехали, доктор. Я передаю его в ваши профессиональные руки...»
Компенсация	Попытка отвлечься и расслабиться (с помощью смены деятельности, физических упражнений, еды, успокоительных средств и т. п.), замена проблемной деятельности на ту, что наверняка окажется успешной	«Опять у меня не получилось написать отчет заранее, а завтра — последний день. Хорошо, что сегодня у меня билеты в театр. Говорят, отличный спектакль...»
Отвлечение	Погружение в деятельность, вызывающую позитивные эмоции	«Я займусь любимым делом и забуду обо всем этом»
Конструктивная активность	Освоение новой увлекательной деятельности или осуществление старой мечты	«В соседний офис переезжают курсы французского, ведь с детства мечтала его выучить...» «А давай в этот отпуск поедem не на юг, а на Аляску!»

Таблица 3.6

**Неадаптивные варианты совладания со стрессом**

Название	Содержание	Пример
<i>Когнитивные копинг-стратегии</i>		
Смирение	Пассивные формы поведения с отказом от преодоления трудностей из-за неверия в свои силы и интеллектуальные ресурсы	«Мне никогда не везет. Это судьба, и ничего с этим не сделаешь...» «У меня все равно не получится, даже пробовать не буду»
Растерянность	Дезориентация и отказ от активных действий	«Я не знаю, что делать, и мне временами кажется, что мне не выпутаться из этих трудностей»
Игнорирование	Умышленная недооценка проблемы	«Да ладно, мне, в общем, наплевать...» «Все хорошо, прекрасная маркиза...»
<i>Эмоциональные копинг-стратегии</i>		
Подавление эмоций	Варианты поведения, характеризующиеся подавленным эмоциональным состоянием, запретом переживать любые эмоции по поводу проблемы	«Я запрещаю себе переживать по этому поводу. Будет больно, а ты с этим не справишься, даже пробовать бесполезно...»
Агрессивность	Переживание злости и возложение вины на себя и других	«Да как ты смеешь! Немедленно! Иди ты...! Все против меня, гады!»
Покорность	Полное переложение ответственности за ситуацию на внешние факторы, отказ от активного сопротивления	«Сопротивление бесполезно. Лучше покориться и терпеть...»
Самообвинение	Полное переложение ответственности за ситуацию на собственную несостоятельность, отказ от активного сопротивления	«Во всем этом виноват только я, у меня никогда ничего не получается...»

Название	Содержание	Пример
<i>Поведенческие копинг-стратегии</i>		
Активное избегание	Избегание мыслей о неприятностях, пассивность, изоляция, стремление уйти от активных контактов	«Я подумаю об этом завтра... Нет, лучше вообще об этом не думать»
Отступление	Отказ от решения проблем	«Мне все равно. Не хочу никого видеть и слышать...»

Групповой опыт обычно представляет полную палитру как адаптивных, так и неадаптивных вариантов совладания со стрессами на работе.

Для объяснения механизмов развития эмоциональных стрессов в тренинге мы используем известную теорию Джеймса—Ланге, дополняя ее современными исследованиями телесной психотерапии. Согласно этой теории, эмоция начинается с того, что вначале происходят управляемые нервной системой изменения состояния мышц и внутренних органов, которые воспринимаются мозгом, и лишь потом возникает та часть эмоции, которую мы осознаем, когда радуемся или страдаем, ненавидим или испытываем жалость. Иными словами, вначале мы реагируем на окружающую ситуацию автоматически, инстинктивно. Этот процесс протекает весьма быстро, без участия нашего сознания, и результатом его являются эмоционально-инстинктивные физиологические изменения и связанные с ними ощущения. И уже только потом мы осознаем эти физические ощущения и тем самым узнаем собственные эмоции, узнаем свои чувства (цит. по: Данилова, 1999).

Можно описать развитие эмоции в виде волны или цепной реакции, в которой один элемент вовлекает другой. Первоначально данная волна зарождается в глубинных структурах мозга, называемых лимбической системой. Основными областями, ответственными за эмоции, в особенности отрицательные, являются миндалевидное тело, а также гиппокамп, связанный с эмоциональной памятью. Отсюда реакция переходит на другие области мозга, включая, с одной стороны, гормональные и нервно-мышечные реакции, а с другой — различные области, связанные с мышлением, восприятием и т. п. Затем волна эмоции поднимается еще выше, захлестывая самые высокие области мозга,

когда сигналы от напряженных мышц и растревоженных внутренних органов по каналам обратной связи, как специфическим (сердце заныло... всего трясет...), так и неспецифическим (немотивированная тревожность), поднимаются до уровня сознания. И здесь, уже на уровне сознания, эмоция может еще расти, когда человек привязывает к этим ощущениям привычный стереотип: боится собственного страха, сердится на собственную раздражительность, — словом, человек, уже на уровне сознания, сам себя «взвинчивает».

Взаимосвязь психологического состояния и мышечного напряжения была изучена давно. В частности, она подробно описана в работах американского психолога Джейкобсона (E. Jacobson, цит. по: Степанов, 1994), который обнаружил, что разнообразные психосоматические заболевания и неврозы сопровождаются повышением тонуса скелетных мышц, что усугубляет состояние больных. У людей же здоровых изменения мышечного тонуса чутко отражают их эмоциональное состояние. Понять эти закономерности очень просто — мышечное напряжение является индикатором стресса. Чем более глубоким является состояние стресса, в котором находится человек, тем выше мышечный тонус. Джейкобсон описал также и специфику распределения повышенного тонуса мышц при ряде состояний. Так, при депрессии обнаруживается повышение тонуса дыхательной мускулатуры, а при тревоге и страхе — затылочных мышц и групп мышц, связанных с речью. Отсюда и обобщающий вывод о том, что для нормализации психофизического состояния человека, снятия проявлений стресса обязательно необходимо мышечное расслабление. Реакция релаксации — это запрограммированный в организме физиологический ответ, противоположный стрессовой реакции. Приведем краткое сравнение двух взаимно противоположных реакций.

<b>Физиологические показатели</b>	<b>Реакция напряжения</b>	<b>Реакция расслабления</b>
Сердцебиение	Повышается	Замедляется, нормализуется
Артериальное давление	Повышается	Снижается, нормализуется

<b>Физиологические показатели</b>	<b>Реакция напряжения</b>	<b>Реакция расслабления</b>
Дыхание	Учащается	Замедляется, успокаивается
Кровоснабжение внутренних органов	Уменьшается (кровь приливает к мышцам)	Восстанавливается
Работа органов пищеварения	Снижается выработка пищеварительных соков	Восстанавливается
Уровень сахара в крови	Повышается	Снижается, нормализуется
Доминирующий отдел нервной системы	Симпатический	Парасимпатический

На основании этих показателей построены системы саморегуляции, использующие различные технологии, но направленные на один результат — воздействуя на физиологический механизм, управлять эмоциональными реакциями и поведением. При этом наиболее доступными для контроля являются состояние мышц и дыхание. В тренинг включены упражнения, направленные прежде всего на освоение управления данными параметрами.

Процесс управления можно условно разделить на 2 стадии. В первую очередь необходимо остановить подъем эмоциональной волны на уровне сознания. Для этого необходимо совершенствовать навыки распознавания, отслеживания и анализа ощущений, идущих от психофизиологического организма. При этом важно не допустить оценочной реакции, которая только запустит эмоцию по новому витку спирали. На второй стадии происходит выработка навыка нейтрализации отрицательных эмоций с помощью мышц и органов дыхания. Большой блок тренинговой программы посвящен техникам релаксации. Основными из них являются развитие мышечной осознанности, дыхательные упражнения и основы аутогенной тренировки.

Основные упражнения, предлагаемые на тренинге, основаны на «законе маятника»: произвольное расслабление той или иной группы мышц всегда следует за ее напряжением. Поэтому освоение техники

релаксации включает «знакомство» с ощущениями расслабления всех основных групп мышц, используя их предварительное напряжение.

В процессе тренинга участниками осваиваются упражнения, направленные на расслабление основных групп мышц. Упражнения используются не только для релаксации, но и для снятия напряжения, возникающего в результате статической сидячей работы, в особенности в области плечевого пояса и ног.

Вторым наиболее важным компонентом психоэмоциональной регуляции при стрессе является дыхание. Характер дыхания (его глубина, ритмика и др.) тонко отражает эмоциональное состояние человека. Для стрессового состояния характерно поверхностное и прерывистое дыхание, осознанный переход к типу дыхания, характерному для состояния покоя, позволяет скорректировать эмоциональное состояние.

Основные принципы управления дыханием, которые используются в тренинге, состоят в осознании процесса дыхания, различении основных мышц, используемых при дыхании, его глубине и симметричности. Для эмоциональной регуляции важно освоить глубокое брюшное дыхание для перехода в нейтральное состояние. Брюшное дыхание — удобный и достаточно действенный инструмент нейтрализации тревоги, возбуждения, всплеск отрицательных эмоций, который зачастую оказывается достаточным для того, чтобы человек смог успокоиться в ситуации внезапного кратковременного стресса. Наряду с тем что глубокое, медленное брюшное дыхание подсознательно ассоциируется с состоянием покоя и отдыха, его противострессовым механизмом является еще и стимуляция блуждающего нерва, способствующая общему расслаблению. Повышение тонуса блуждающего нерва (основного звена парасимпатической вегетативной нервной системы), противодействующее физиологическим проявлениям симпатической активации, вызванной внезапным стрессом, представляет собой составную часть описанной ранее реакции релаксации (более подробно см.: Профессиональный статус нотариуса в новой социальной среде, 2008).

### **Формирование состояния удовлетворенности**

Говоря о профилактике профессионального выгорания, необходимо сфокусировать внимание на состоянии, ему противоположном. Это состояние жизненной удовлетворенности и увлеченности работой.

Сегодня исследования подобных состояний широко ведутся в рамках направления, которое называется «Позитивная психология».

Предметом исследования данного направления стали позитивные состояния личности в процессе ее развития на протяжении всей жизни, а также ее взаимодействия со средой, прежде всего социальной. В исследованиях позитивной психологии чаще всего употребляется термин «счастье», что в целом близко к состоянию удовлетворенности (*англ.* wellbeing). Основатель направления Мартин Селигман (Seligman, 2000, 2002; Селигман, 2005) выделяет основные составляющие счастья — позитивные эмоции, увлеченность в деятельности, позитивные контакты с другими людьми, осмысленность и осознанность жизни. Эти составляющие не обязательно должны присутствовать одновременно, но именно они задают основные направления, изучая и осваивая которые человек может изменить качество жизни в лучшую сторону.

Позитивные эмоции позволяют успешно справляться со стрессом, значительно улучшают качество социальных контактов, а также активизируют мыслительные процессы и концентрацию внимания (Fredrecson, 1998, 2001). В профессиональной деятельности позитивные эмоции чаще всего возникают в результате ощущения компетентности; осознании значимости и важности работы; профессиональных достижений; включенности в процесс деятельности; социальных контактов.

Когда мы говорим об антистрессовом действии позитивных эмоций, то необходимо освоение индивидуальных технологий управления ими, т. е. способности найти или «генерировать» позитивные эмоции в ситуациях, когда негативные явно преобладают.

Для этой цели наиболее действенным способом являются фокусировка на приятных ощущениях, двигательная активность и творчество. Фокусировка на приятных ощущениях связана с мысленным вниманием и максимальным продлением, «смакованием» любых позитивных ощущений, воспринимаемых органами чувств. Это могут быть музыка или звук, красивые изображения или визуальные объекты, запахи, кинестетические ощущения, а также воспоминания о событии, связанном с положительными эмоциями.

Антистрессовое действие двигательной активности мы подробно разбирали выше, поэтому здесь подробнее остановимся на творчестве. В данном контексте мы подразумеваем под творчеством не глобальную самореализацию личности, а копинг-стратегии, связанные с переключением

внимания на деятельность, которая не только создает положительные эмоции, но и позволяет отреагировать и трансформировать энергию отрицательных. Подобные методы широко используются в арт-терапии — направлении, в котором различные виды творчества используются для коррекции психических состояний и личностного роста.

В тренинге мы используем арт-технику рисунка для отреагирования негативных и генерации позитивных эмоций. Использование подобной техники обычно дает видимый положительный эффект — улучшается настроение, происходит более глубокая релаксация, появляется вера в свой творческий потенциал, а также позитивные чувства по отношению к другим членам группы — сопереживание, радость, сотворчество.

Состояние увлеченности работой считается противоположностью выгорания (Schaufeli, Bakker, 2004, 2005). В то время как «выгорающие» работники испытывают истощение и обесценивание труда, их увлеченные работой коллеги переживают энтузиазм и прилив энергии. Увлеченность — это позитивное состояние, связанное с работой, которое характеризуется *бодростью* (энергичностью), *энтузиазмом* и *поглощенностью* деятельностью. Увлеченность работой — показатель, отражающий степень соответствия деятельности работника «оптимальному переживанию» (Csikszentmihalyi, 1991), т. е. соотношение требований работы и способностей работника. Психическое состояние, характерное для человека, полностью увлеченного своей деятельностью, Чиксентмихайи назвал состоянием «потока» (*англ.* flow). Данное состояние связано с процессом деятельности и помогает снять слишком сильную зависимость от результата. Такая зависимость часто провоцируется не столько стремлением к развитию и самореализации, сколько желанием соответствовать определенным социальными установками. Желание «выглядеть» открывает доступ ложным представлениям и манипуляциям, стрессам и негативным эмоциям. Состояние удовлетворения от работы может не сопровождаться яркими положительными эмоциями, оно включает более глубокие чувства в комплексном переживании самореализации и социальной значимости. Обсуждение на тренинге позволяет нотариусам вспомнить о тех ценностных составляющих, благодаря которым они остаются в профессии. Одного материального фактора недостаточно, чтобы ощущать удовлетворение от работы. После определенного уровня насыщения материальное стимулирование перестает увеличивать эффективность труда в отличие от внутренней мотивации и осознания социальной значимости работы.

В процессе монотонной, часто рутинной деятельности нотариусы «забывают», почему они в этой профессии, в чем ее назначение. Тренинг является площадкой для обновления и активизации ценностной позиции личности в отношении с профессиональной средой.

В сознании многих нотариусов реализация закона государства (который нотариус представляет формально) связана с реализацией закона гармоничных человеческих отношений, основанных на законах нравственных, и прежде всего справедливости и безопасности. Наибольшее удовлетворение от контактов с клиентами возникает в том случае, когда эти законы работают одновременно, а ситуации, когда они противоречат друг другу, напротив, являются одними из наиболее сильных стрессоров.

Осознание и проявление человеком своих позитивных качеств напрямую связано с жизненной удовлетворенностью. Оно дает возможность реализовать не только актуальные задачи, но и долгосрочные цели. Такого рода осмысленная ценностная реализация дает возможность сохранять баланс взаимодействия с профессиональной средой, которая из объекта воздействия превращается в субъект взаимодействия и представляет дополнительные возможности для непрерывного развития личности. Это ситуация, когда человеку удастся реализовать в профессии свои жизненные ценности и цели, когда профессия становится оптимальной средой для реализации личностных особенностей и индивидуальности.

## **Особенности экопсихологических взаимодействий в профессиональной среде нотариуса**

### *Представление об экопсихологических типах взаимодействия*

Отличительной чертой экопсихологического подхода является то, что в качестве исходного основания для описания психического развития человека как объекта и предмета исследования используется системное отношение «человек—окружающая среда», которое конкретизируется в виде ситуаций учебного, коммуникативного, профессионального и т. п. взаимодействия человека с окружающей природной и/или социальной средой.

В общем виде В. И. Панов выделяет шесть базовых типов взаимодействия: 1) объект-объектный, 2) объект-субъектный, 3) субъект-объектный,

4) субъект-обособленный, 5) субъект-совместный и 6) субъект-порождающий (Панов, 2004; 2007).

Основными критериями «субъектности» в данных взаимодействиях выступают активность, осознанность и произвольность деятельности и коммуникаций.

Экопсихологические взаимодействия нотариуса в профессиональной среде складываются из ситуаций общения (взаимодействия) по меньшей мере с четырьмя видами субъектов: клиенты, сотрудники (коллеги), представители властных структур и общественные институты. Применительно к ситуациям общения нотариуса с клиентами позиция нотариуса в диаде указывается первой и типы экопсихологического взаимодействия выглядят следующим образом:

1. Объект-объектный тип имеет место в тех случаях, когда взаимодействие в системе «нотариус–клиент» имеет сугубо формальный характер и проявляется пассивно-ролевой позицией каждого из участников этого взаимодействия.

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

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

На наш взгляд, «объектность» во взаимодействиях описанных выше типов в основном субъективна (если позволительно подобное выражение). На самом деле личность всегда является субъектом для самой себя. Однако в процессе взаимодействия у человека создается впечатление, что он является объектом или субъектом воздействия, а не взаимодействия. В данных ситуациях активность участников имеет очень разный уровень, и поэтому у участника, чья активность существенно ниже, и при этом в силу обстоятельств он не может ни влиять на взаимодействие, ни выйти из него, создается впечатление, что он находится в объектной роли.

Субъект-субъектный тип взаимодействия (случаи 4–6) отмечается в ситуациях, когда компоненты системы «нотариус–клиент» активно взаимодействуют друг с другом. Однако это взаимодействие тоже может

иметь различные аспекты, сосуществующие и сменяющие друг друга или же, напротив, исключают друг друга.

4. Субъект-обособленный тип взаимодействия отмечается в тех случаях, когда и нотариус, и клиент занимают активную позицию, пытаясь убедить другого в необходимом ему решении проблемного вопроса. При этом каждая из сторон активно отстаивает собственную позицию, но не воспринимает мнение и обстоятельства (субъектность) другой стороны. Данный тип взаимодействия может развиваться в двух направлениях: в одном из вариантов — противостояние между субъектами коммуникации нарастает и переходит в противостояние или конфликт. В другом варианте стороны могут не разделять и даже не одобрять мнения другого, но, выбирая «худой мир вместо доброй ссоры», действовать корректно в рамках делового взаимодействия, опираясь на ролевые позиции, нормы вежливости и официальной коммуникации, принятые в данной социальной среде.

5. Субъект-совместный тип взаимодействия имеет место, если взаимодействие между нотариусом и клиентом носит характер конструктивного диалога и, в этом смысле, совместного действия, подчиненного достижению какой-либо цели, выполнению общей задачи и т. д. Воздействие одного участника диалога на другого строится здесь, принимая во внимание особенности этого другого участника как полноценного субъекта (его ценности, установки, способы действия, психическое состояние и т. п.), однако подобное отношение к другому участнику диалога не предполагает и не требует изменения своей собственной субъектности. Во главу угла в данном случае ставится общая задача, эффективность совместной деятельности, в которую включены участники взаимодействия.

6. Субъект-порождающий тип предполагает, что взаимодействие в профессиональной среде приводит к взаимному изменению исходной позиции каждого из участников диалога, подчиненному нахождению приемлемого для обеих сторон решения вопроса. Следует отметить, что порождение субъектности здесь проходит несколько этапов, важнейшими из которых являются становление единого (совокупного) субъекта совместно-распределенного действия, а затем и порождение обновленной субъектности каждого из его сосубъектов после освоения и выполнения этого действия.

В исследованиях, проведенных коллективом авторов (Лидская, Мдивани, Носкова, 2009; Кодесс, 2011), была реализована попытка

выявления данных типов взаимодействия методом экспертных оценок и контент-анализа описываемых нотариусами казусов нотариальной деятельности. Цель исследования на данном этапе заключалась в изучении того, как часто встречаются обозначенные выше типы экопсихологических взаимодействий (в данном случае профессиональных взаимодействий нотариуса с клиентами). В качестве примера приведем несколько описаний материалов интервью нотариусов, отнесенных экспертами к тому или иному типу.

А) Субъект-объектный тип взаимодействия. Нотариус считает, что иногда следует с клиентами жестко взаимодействовать: «Иногда пока не рывкнешь... не то что грубо, но громко. И все сразу вставало на свои места, человек менялся». Возможно, эта форма воздействия оказывается эффективной для тех людей, которые привыкли к окрикам, и нотариус использовал этот привычный прием. В данном случае нотариус оказывал активное воздействие на клиента в расчете на то, что он займет пассивную (объектную) позицию в этом взаимодействии.

Б) Объект-субъектный тип. Нотариус сталкивается с тем, что его воспринимают как сферу услуг, где за деньги можно получить все, что захочешь. «А давайте я вам заплачу по тройному тарифу, а вы сделаете мне все без очереди и сами найдете этот недостающий документ» — и все это говорится таким тоном, как будто нам огромное одолжение делают и мы должны вот бегать вокруг него и чуть ли не пылинки сдувать». Выделяется особая категория клиентов, которые считают нотариусов обслуживающим персоналом. Особенно часто себя подобным образом ведут люди, облеченные статусом, властью, известностью. Другой пример: нотариусу звонят из приемной высокопоставленного местного чиновника и сообщают, что сейчас придет секретарь, чтобы заверить подпись своего начальника. При этом в ответ на отказ нотариуса выражаются недоумение и возмущение. В данном случае представлена активная субъектная позиция клиента, направленная на подчинение и использование других как «объектов» своего воздействия, т. е. объект-субъектный тип взаимодействия между нотариусом и клиентом.

В) Субъект-обособленный тип. «Есть моменты, которые мне не очень нравятся... пожалуй, одно — мне приходится сталкиваться с проявлениями человеческой природы, которые я не приемлю, — алчность, цинизм и т. д. Я бываю очень решительной и пресекаю всяческие вещи, когда при мне пытаются поливать грязью других людей... и т. д. Поэтому не всегда от нас клиент должен уходить удовлетворенный». Как мы

упомянули, данный тип взаимодействия ведет к реальным конфликтам. Так, для совершения определенных действий необходим комплект документов. Иногда гражданам сложно или хлопотно собирать данные документы и они кажутся им необязательными и малозначущими, нотариус же вынужден соблюдать букву закона. Здесь представлен субъект-обособленный тип взаимодействия, когда обе стороны (и нотариус, и клиент) проявляют активную субъектную позицию, но исключают совместное взаимодействие.

Г) Субъект-совместный тип. При нормальном развитии профессиональной среды субъект-совместный тип взаимодействия возникает во взаимодействии нотариуса и его сотрудников, особенно помощника, который исполняет обязанности нотариуса в его отсутствие. Так как коллективы нотариальных контор небольшие, люди очень хорошо знают друг друга и субъект-совместное взаимодействие естественно возникает при гармоничном развитии отношений. Также данный тип взаимодействия проявляется, когда нотариус распределяет основной тип задач для каждого из своих работников, учитывая как интересы дела, так и сильные стороны и склонности сотрудников. Во взаимодействии с клиентами субъект-совместный тип отношений проявляется в более сложных действиях, требующих большей активности и ответственности от обеих сторон. Один из примеров — составление договоров или сложных завещаний, когда у завещателя присутствует и сложносоставное имущество (несколько бизнесов, акции, недвижимость), и несколько наследников. В данных случаях задача клиента вместе с нотариусом найти такие формулировки в рамках действующего законодательства, которые бы обеспечивали юридическую надежность и отражали волю гражданина или каждой из сторон.

Д) Субъект-порождающий тип взаимодействия. В данном случае хочется привести два примера.

Один из них более простой — нотариус, женщина, описывает свой кабинет, она работает одна. Она смогла организовать рабочее пространство так, как ей хотелось: в кабинете две зоны — столик для чая и общения и рабочий блок. Нотариус отмечает важность создания доверительной атмосферы в конторе. Она использует в этих целях беседу о том, что интересно клиенту, и это позволяет ей установить общий язык практически с любым клиентом. Ей нравится видеть по лицам клиентов, как у них меняется состояние души, как они «оттаивают», «открываются», уходят напряжение, скованность. Другой из примеров — конструктивное

решение конфликта или сложной ситуации. Например, нотариус описывала процесс составления договора о разделе имущества супругов. В начале процесса муж был в явной конфронтации как с женой, так и с нотариусом. Но в процессе взаимодействия, нескольких бесед, обсуждения не только имущественных, но и психологических и даже этических вопросов мнение мужчины поменялось и первоначальный вариант договора был изменен на более рациональный для обеих сторон. Через некоторое время этот клиент пришел к нотариусу и благодарил ее за то, что она помогла ему в сложной ситуации проявить свои лучшие человеческие качества и не пойти на поводу эмоций.

Примеры субъект-порождающих взаимодействий также часто приводятся при обсуждении процесса конструктивного решения проблем с сотрудниками. Бывает так, что нотариуса полностью устраивают деловые качества сотрудника, но некоторые его личностные проявления вызывают напряженность среди коллег и клиентов. В позитивном варианте и нотариус, и сотрудник пересмотрели свой тип требований друг к другу и нашли новые типы коммуникаций, способствующие эффективной работе и не провоцирующие конфликты. В данных случаях присутствует субъект-порождающий тип взаимодействий, когда в процессе создания совместного субъекта профессиональной активности каждый из участников взаимодействия лично растет, в каждом происходят изменение и усложнение собственной субъектности.

Также был проведен контент-анализ собранных материалов интервью и опроса руководителей региональных нотариальных палат (РНП) двумя независимыми психологами-экспертами. Были выделены высказывания, имеющие отношение к проблеме взаимодействия нотариуса с клиентами (табл. 3.7). Каждое из высказываний было подвергнуто анализу с целью определить, какой из базовых типов взаимодействия они выражают: объект-объектный, субъект-объектный, объект-субъект, субъект-обособленный, субъект-совместный или субъект-порождающий. Например: высказывание «низкая правовая культура населения» оценивалось как проявление субъект-объектного типа взаимодействия, поскольку в этом случае подразумевается, что клиент во взаимодействии с нотариусом отдает ему активную (субъектную) роль, а сам занимает пассивную (объектную) позицию. Высказывание «повышенная агрессивность граждан (клиентов)» расценивалась нами, напротив, как проявление объект-субъектного типа взаимодействия, поскольку в этом

случае клиент явно занимает активную (субъектную) позицию, придавая нотариусу позицию объекта, на которую он (клиент) направляет свою агрессию. При этом обнаружилось, что ряд высказываний имеют двойственный смысл, вследствие чего их нельзя было четко отнести к одному из указанных базовых типов взаимодействий. По этой причине для их обозначения пришлось ввести смешанные обозначения, например высказывание «неуравновешенный характер посетителей» был обозначен как «объект-объектный/субъект-обособленный» тип взаимодействия, а высказывание «нервозность граждан» — как «субъект-объектный/субъект-обособленный» и т. д. Несколько высказываний (например, «общение с психически больным клиентом») не давали возможности определить то, проявлением какого типа взаимодействия они являются. Такие высказывания мы отнесли к «неопределенным» типам взаимодействия.

Таблица 3.7

**Высказывания руководителей региональных нотариальных контор  
(частнопрактикующие нотариусы)  
об особенностях профессиональной среды нотариусов,  
обусловленных взаимодействием с клиентами**

Содержание высказывания	Тип взаимодействия «нотариус—клиент»
«Низкая правовая культура населения»	с-о
«Правовая безграмотность граждан»	с-о
«Некомпетентность»	с-о
«Отсутствие у граждан и юридических лиц образования... непонимание сути нотариальной деятельности, ее правозащитной функции»	с-о
«Взаимопонимание и взаимоуважение между нотариусами и гражданами»	с-совм.
«Негативное отношение граждан к нотариусам»	о-с/с-обособ.
«Деформированный портрет нотариуса — “богатого рвача”»	с-о

Продолжение таблицы 3.7

Содержание высказывания	Тип взаимодействия «нотариус—клиент»
«Уничжительное отношение к статусу нотариуса как следствие — непонимание»	о-с; с-обособ.
«Непонимание сложности и ответственности деятельности нотариуса, наличие его имущественной ответственности, восприятие нотариуса как “человека, ставящего печать”»	о-с
«Правовой нигилизм, с которым нотариус встречается ежедневно»	с-о
«Посетитель... уверен, что нотариус мечтает в случае неверных действий посетителя, получить в свою собственность его имущество»	с-о
«По настоянию обратившегося ожидание мгновенного решения по редко встречающимся нотариальным действиям»	о-с
«Отсутствие потребности в нотариальных услугах по сложным сделкам»	с-обособ.
<b>«Повышенная агрессивность со стороны граждан в последнее время»</b>	о-с
«Психологические проблемы взаимоотношений нотариуса и клиента, отражающие общее состояние общества — взаимное недоверие, недоброжелательность»	с-обособ.
«Неуравновешенный характер посетителей»	о-с/с-обос.
«Нервозность граждан»	с-о/с-обос.
«Посетитель приходит на прием после посещения других учреждений в состоянии “аффекта”»	о-с/с-о
<b>«Определение дееспособности обратившихся к нотариусу граждан»</b>	с-о
«Наличие в обществе душевно нездоровых граждан, нацеленных на агрессию и жалобы»	о-с
«Общение с психически больным клиентом»	с-о; о-с; с-обособ.
«Отказ клиенту в совершении нотариального действия, когда он ситуативно недееспособен»	с-о

Содержание высказывания	Тип взаимодействия «нотариус–клиент»
«Отсутствие культуры поведения граждан»: «...Нежелание слушать и понимать»	о-с/с-обособ.
«Беседа с посетителем, который слушает только себя»	с-обособ.
«Постоянный контакт с гражданами и юридическими лицами, которые хотят услышать то, что они хотят услышать»	с-обособ.
Посещение нотариуса плохо воспитанными людьми (склонными к истерикам, склокам)	о-с
<b>Умение нотариуса общаться с клиентами</b>	с-совм./с-порож.
«Умение правильного выбора метода общения с клиентом»	с-совм./с-порож.
«Взаимопонимание с клиентами»	с-совм.
«Установление психологического контакта с клиентом»	с-порож.
«Неумение доходчиво (человечим, а не правовым языком) объяснить ситуацию»	с-совм.
«Общение с гражданами: искусство нотариуса в том, чтобы построить общение так, чтобы даже при отказе в совершении нотариального действия гражданин ушел удовлетворенным. Нотариус должен быть хорошим психологом. Тогда это нетрудно»	с-порож.
<b>Поведение нотариуса в ситуации конфликта с клиентом:</b> «Неумение ставить блок раздражению, возникающему при общении с клиентом»	с-обособ.
«Сохранять спокойствие и самообладание при общении с “трудными” клиентами, которые провоцируют конфликт, несмотря на усилия нотариуса»	с-порож.
«Конфликтные ситуации с гражданами»	с-обособ.
<b>«Проблема отношения нотариусов региона к людям, клиентам»</b>	с-о
«Высокомерие по отношению к клиенту»	с-о

Окончание таблицы 3.7

Содержание высказывания	Тип взаимодействия «нотариус–клиент»
«Перезбыток общения»	неопредел.
«Общение с пожилыми людьми (при сокрытии нотариального действия)»	с-о
«Определение правоспособности юридических лиц и их представителей»	неопредел.
«Работа с наследниками и наследственными делами»	с-совм

Ниже приводится диаграмма распределения различных типов взаимодействия в профессиональной среде нотариуса в результате контент-анализа интервью тремя экспертами (проанализировано 209 интервью) (рис. 3.16). Между данными различных экспертов не обнаружено значимых различий; в таблице представлены усредненные значения.

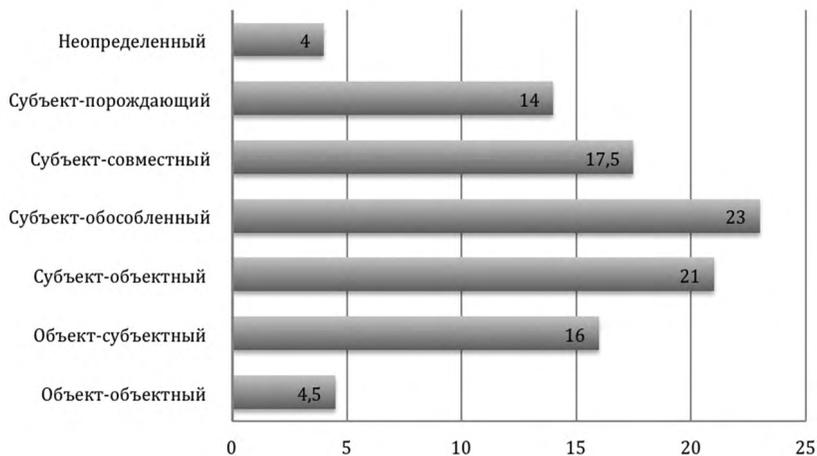


Рис. 3.16. Типы взаимодействий нотариусов

*Обсуждение результатов*

Распределение процентных долей частоты встречаемости признаков шести типов экопсихологического взаимодействия нотариусов с клиентами в двух массивах данных (в первом — по опросу 38 руководителей региональных нотариальных палат и во втором — по материалам интервью частнопрактикующих нотариусов из 5 регионов страны), анализируемых независимо работающими экспертами, не отличаются значимо друг от друга. Таким образом, получены эмпирические данные, подтверждающие неслучайное распределение частоты встречаемости разных типов экопсихологического взаимодействия нотариусов с клиентами.

Собранные материалы показывают, что выполнение самых простых НД оказывается наиболее конфликтным. Острые конфликты (субъект-обособленный тип взаимодействия) имеют своим источником разный уровень владения правовой информацией, правовой культурой участниками взаимодействия; клиенты не понимают, почему нотариус отказывается выполнять «простые» НД. (Данное предположение эмпирически подтверждено экспертными оценками интеллектуальной сложности и конфликтности 14 типичных НД, при  $N = 477$ .) Дело не в операциональной сложности или простоте нотариальных действий, а в многообразии вариантов поведения клиентов.

Эмпирически установлено, что чаще в труде нотариусов встречаются объект-субъектный, субъект-объектный и субъект-обособленный составляющие в сумме 60 % признаков. Преобладание данных типов взаимодействия в общении нотариусов с клиентами свидетельствует о неравноправном положении участников диалога, которое может иметь разные причины:

а) Нотариус несомненно чаще более компетентен в области юриспруденции, чем клиент, он обладает правом решать, выполнять ли требуемое клиентом нотариальное действие (НД) или нет, и это провоцирует нотариуса ставить клиента в объектную позицию даже в ситуациях, когда можно этого избежать.

б) Клиент (неграмотный/плохо воспитанный/обладающий властью) ведет себя грубо и нагло, требуя от нотариуса выполнения НД и проявляя активность (субъектность) по отношению к нотариусу как объекту, исполнителю. Нотариус терпит это и корректирует в меру сил.

в) Многие нотариусы предпочитают отстраненную формально-профессиональную позицию, при которой один из собеседников (клиент)

оказывается лишен полноценной субъектности либо субъектность (нотариуса) проявляется без намерения понять и принять сторону собеседника (субъект-обособленный тип взаимодействия). Нотариусы принципиально отказывают в выполнении НД (и правы по закону) — без объяснений, с возможностью обжалований в суде. Клиенты иногда пишут жалобы на нотариусов в суд, в РНП, если считают, что их обидели.

з) Объект-субъектный, субъект-объектный и субъект-обособленный типы взаимодействия могут отражать скрытые источники противоречий, но и могут провоцировать конфликты одной своей поведенческой формой (предполагающей хотя бы у одного из участников диалога объектную позицию, которая может вызывать недовольство участника диалога, находящегося в данной позиции).

Если подтвердится относительная устойчивость преобладающего типа взаимодействия, свойственная разным нотариусам, может быть разработана методика диагностики таких преобладающих типов профессионального взаимодействия нотариусов с клиентами с использованием метода интервью при условии описания респондентами (нотариусами) одинакового (заданного психологом) количества профессиональных ситуаций в ответ на предлагаемые вопросы. Выявление относительно устойчивых малопродуктивных преобладающих типов профессионального взаимодействия может быть использовано в построении индивидуализированной коррекционной программы психологической помощи специалистам.

Представляет интерес использование экопсихологической типологии форм взаимодействия для исследования процесса трансформации ролей, позиций его участников в развитии контакта нотариуса с клиентом. При этом может быть выявлен «вес» внешних средовых детерминант профессионально-специфичного общения и личностных детерминант участников взаимодействия.

Формализованные объект-объектные, объект-субъектные и субъект-объектные типы взаимодействия (как преобладающие у конкретных профессионалов) было бы в дальнейшем интересно соотнести с показателями профессиональной дезадаптации, в частности с признаками деперсонализации как компонентами синдрома «эмоционального выгорания», типичного для представителей социномических профессий.

В связи с описанным выше возникает задача дальнейшей формализации типов экопсихологических взаимодействий в профессиональной среде и создания диагностических инструментов для их определения.

## Глава 3.3

### ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В КОНТЕКСТЕ НЕНАПРАВЛЕННОЙ АНИМАЛОТЕРАПИИ ДЛЯ ДЕТЕЙ С РАЗЛИЧНЫМИ ФОРМАМИ ДИЗОНТОГЕНЕЗА<sup>1</sup>

К особому — межвидовому — виду экопсихологических взаимодействий относятся взаимодействия человека с домашними животными, которые проживают на домашней территории и которые становятся неотъемлемым элементом семейной среды. Причины, по которым городские жители заводят домашнего питомца, могут быть самыми разными. При этом часто родители заводят домашнее животное по просьбе ребенка либо в воспитательных целях, с целью повлиять на поведение ребенка. Причем обычно родители надеются, что общение с домашним животным будет оказывать положительное влияние на ребенка, служить своего рода психотерапией для него. Именно такая психотерапия называется ненаправленной, когда ребенок просто взаимодействует с животным дома и животное не обучено неким специальным упражнениям для занятий с ребенком. Эффективна ли такая терапия? Как правило, общение с собакой оказывает на ребенка либо позитивный, либо нейтральный эффект (в том случае, если ребенок не просил собаку и уход за ней пытаются навязать ему родители). Однако это происходит в том случае, если мы говорим о норме (и со стороны ребенка, и со стороны животного). Каков эффект такого взаимодействия, если у ребенка существуют определенные отклонения в развитии?

Во-первых, далеко не все животные способны выполнять функции «психотерапевта». Это зависит и от породных особенностей животного, и от его характерологических особенностей: животное должно быть уравновешенным, не агрессивным, со стабильной психикой. В процессе наших консультаций нам встречались собаки и кошки, страдающие неврозами в результате длительного и излишне тесного общения

---

<sup>1</sup> Работа выполнена при поддержке РГНФ (проект № 11–06–00735).

с детьми. Ребенок хочет играть с домашним питомцем, тому же необходим некоторый отдых от общения. Навязчивое стремление ребенка к общению может вызвать агрессивную реакцию даже у спокойной и неагрессивной собаки или кошки.

Во-вторых, дети, особенно дошкольного возраста, воспринимают животное как товарища по играм, в некоторой степени «очеловечивая» его, что вообще свойственно детскому возрасту. Здесь необходима серьезная разъяснительная работа специалистов, направленная на объяснение в доступной для детей форме видотипичных механизмов поведения домашнего питомца.

В-третьих, если говорить о различных особенностях дизонтогенеза у детей, то мы должны принимать во внимание и различные поведенческие и психологические характеристики таких детей и, следовательно, подбирать животных, которые могли бы общаться с ребенком, имеющим именно такие личностные особенности, а не стремиться к тому, чтобы используемое животное было «универсальным» и подходящим ко всем случаям.

Так, например, гиперактивный ребенок будет раздражать пассивное животное и вызывать в нем агрессивные реакции, а ребенка с аутистическими чертами будет раздражать излишне активный питомец, и он может замкнуться в себе еще больше.

В случаях нарушения опорно-двигательного аппарата (ДЦП) и задержкой психического и речевого развития (ЗПР, ЗПРР) во время занятий и игр с собакой у детей мобилизуются двигательные функции, развиваются крупная и мелкая моторика, координация движений, снимается физическое напряжение. Например, одно из упражнений, которое незаменимо для ребят с сильно нарушенной моторикой: собака берет в пасть предмет и передает его ребенку. При этом специально обученное животное чувствует, когда предмет надо отдать сразу, а когда его надо удержать. Малыш прикладывает силы, чтобы вынуть предмет из пасти, развивая, таким образом, свои моторику и силу. И снова потребуются специальное тестирование, направленное на определение того, насколько собака мотивирована к борьбе за статус, так как в подобных упражнениях она ни в коем случае не должна проявлять доминантную или соперническую агрессию.

Метод анималотерапии используется и в реабилитации детей, страдающих различными видами нарушений умственного развития. К положительным моментам можно отнести некоторое снятие затор-

моженности, уменьшение чувства тревоги, адаптацию к реальному пространству и времени, достижению самостоятельности. Специальное тестирование животного необходимо для оценки психического типа, так как, например, флегматичное животное не будет способствовать снятию заторможенности.

Таким образом, для ребенка наиболее важна не непосредственно терапия с ее упражнениями, а психологический момент, возникающий в процессе общения с животными. Ведь животному все равно, как ты выглядишь и какие у тебя дефекты. По сути, немой разговор с любимым домашним зверем уже можно назвать анималотерапией: взаимодействие с доверительно настроенным питомцем помогает избавиться от стресса, получить положительные эмоции, а как только появляются положительные эмоции, начинает развиваться познавательная активность ребенка.

Вне зависимости от конкретных культурных особенностей и индивидуальных физиологических особенностей ребенка неперенным условием его развития является базовое доверие к миру, позволяющее ребенку ощущать эмоциональный комфорт и уверенность в любом акте его отношений с миром. Анималотерапия играет важную роль в развитии у ребенка базового отношения к миру через эмоциональное благополучие. Однако само по себе животное, с которым ребенок общается, еще не является гарантом его эмоционального благополучия. Личностные особенности ребенка и характерологические особенности животного могут вступать в противоречия друг с другом. Для предотвращения подобных противоречий психолог, консультирующий семью, в которой есть и ребенок, и собака, должен хорошо представлять, насколько совместима та или иная пара «ребенок–животное», давать рекомендации по правильному подбору «рабочей пары», и только при таких условиях будет достигнуто эмоциональное благополучие, которое отразится в положительной оценке ребенком мира и себя в этом мире в конкретных условиях своей жизни.

*Материал и описание исследования.* Исследование проводилось на базе ГОУ СОШ «Ковчег» в классах коррекционно-развивающего обучения. Было обследовано 30 детей в возрасте от 7 до 12 лет с различными формами дизонтогенеза, из них: 6 детей с олигофренией в стадии дебильности, 3 ребенка с ДЦП, 8 детей с психопатией возбудимого типа, 5 детей с аутизмом и 8 детей с задержкой психического развития (ЗПР). У всех этих детей дома живут собаки. В процессе беседы с детьми и их

родителями мы просили ребенка изобразить его семью в виде кружков, обозначающих его и всех членов семьи, включая собаку, на чистом листе формата А4.

*Дети с олигофренией (2 мальчика, 4 девочки)  
и с ЗПР (4 мальчика, 4 девочки)*

При разговоре с этими детьми и их родителями мы обращали внимание на то, как каждый из собеседников относится друг к другу. И пришли к выводу, что собака в каждом из этих случаев играет положительную роль и оказывает позитивный эффект только в тех семьях, где преобладают общий благоприятный фон отношений и выраженная поддержка друг друга членами семьи. В таких семьях собака хорошо вписывается в семейную структуру и занимает там свое место. Именно в этих случаях можно говорить о позитивном эффекте ненаправленной анималотерапии.

В качестве примеров приведем рис. 3.17 и 3.18.

ОЛ 12 лет, олигофрения

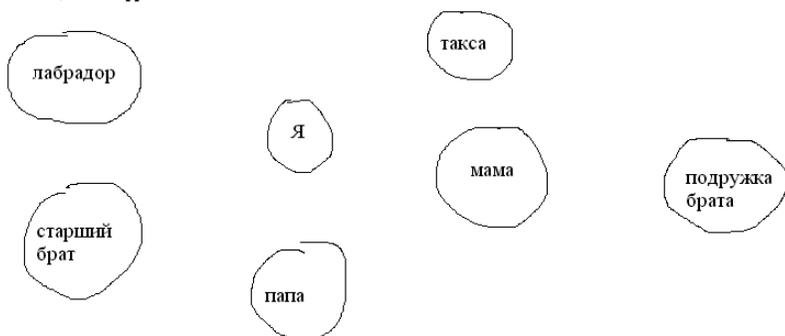


Рис. 3.17. Рисунок семьи ОЛ

На рисунке видно, что все — и родители, и брат, а также обе собаки — включены в состав семьи. ОЛ занимает центральное место. Все члены семьи «вращаются» вокруг девочки, и она это чувствует.

В семье очень гармоничные отношения. Эти отношения распространяются на всю семью, на каждого ее представителя, в том числе и на собаку. В такой благоприятной среде всем очень хорошо и комфортно.

Наверное, собаке тяжело в этой семье от постоянных «мучений» со стороны ОЛ — девочка не отходит от животного. Однако такие факты, как общий благоприятный фон семьи, отношение окружающих к ОЛ, а также, по словам родителей, восприятие лабрадором ОЛ в качестве щенка, скорее всего, гармонизируют обстановку и не дают развиться агрессии или невротическим проявлениям в характере собаки. В данной ситуации не страдает ни одна из сторон. Лабрадор чувствует себя спокойно и, следовательно, выполняет свои терапевтические функции для ребенка: психофизиологическую, психотерапевтическую, реабилитационную, функцию самореализации и функцию общения, т. е. анималотерапия несет в себе положительный терапевтический эффект для ОЛ и ее родственников.

Приведем другой пример успешной ненаправленной анималотерапии у ребенка с ЗПР.



Рис. 3.18. Рисунок семьи МН, 10 лет, ЗПР

На рисунке видно, что к собаке относятся как к самому младшему члену семьи. Все заботятся об Улле (так зовут собаку). Это еще один пример того, как отношение друг к другу и к собаке формирует характер каждого из членов семьи и оказывает терапевтическое воздействие.

Ниже два других примера, где семейный фон неблагоприятный, болезнь ребенка ожесточила и разъединила родителей, животное было заведено в качестве «инструмента» для лечения, не вписалось в семейную структуру и, пытаясь занять в ней свое место, реагирует на ребенка агрессивно, что, естественно, приводит к ухудшению эмоционального состояния ребенка.

НТ 11 лет, олигофрения

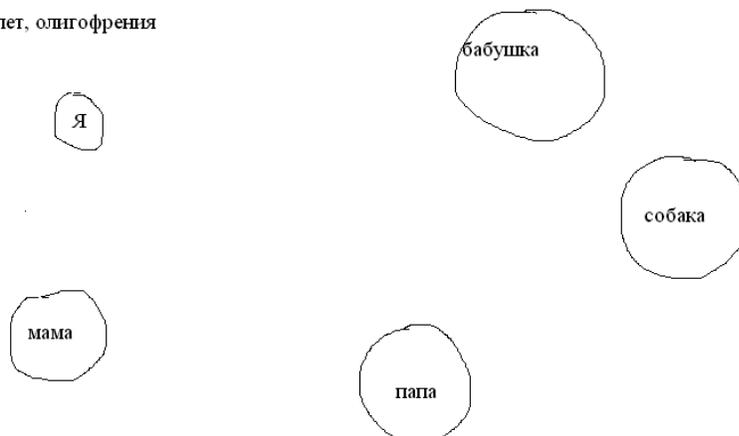


Рис. 3.19. Рисунок семьи НТ

На рис. 3.19 видно, что семья состоит из разрозненных элементов, части которой находятся далеко друг от друга. В семье негармоничные отношения — отношения, которые не помогают НТ адаптироваться в обществе и научиться с ним взаимодействовать, а, наоборот, усугубляют трудности этого взаимодействия. В данной семейной ситуации собака не только не помогает, а, наоборот, усугубляет проблему.

Здесь надо отметить, что и собака (кане-корсо, кобель) обладает явным стремлением к доминированию и, не понимая своего места в семейной иерархии, пытается занять как можно более высокий иерархический статус (что является видотипичным поведением для псовых). Поскольку в семье постоянно напряженная атмосфера и часто имеют место агрессивные высказывания членов семьи в адрес друг друга, то и собака проявляет агрессию, в том числе по отношению к ребенку. В результате НТ боится собаку и находит выход своему страху, неуверенности и злости через девиантное поведение. В этом случае собака не только не выполняет терапевтические функции, но и усугубляет проблему НТ (страх, неуверенность, одиночество).

В данном случае можно говорить о том, что анималотерапия не несет в себе положительного терапевтического эффекта.

СД 10 лет, ЗПР

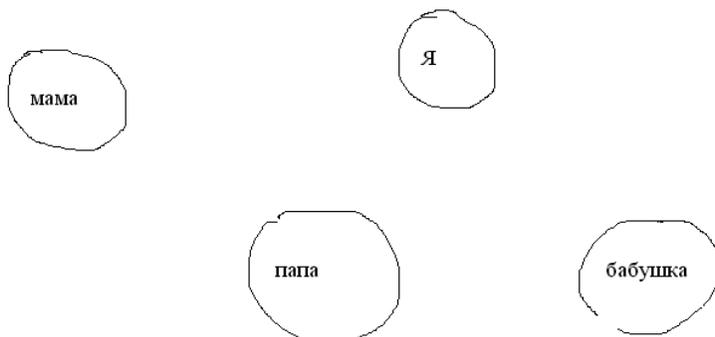


Рис. 3.20. Рисунок семьи СД

На рис. 3.20 видно, что семья состоит из разрозненных элементов. Собаки на рисунке нет.

В семье не очень теплые и дружеские отношения. Эти отношения усугубляют состояние СД и поведение собаки. Судя по всему, собака боится отца СД и признает его за вожака, воспринимает себя на равных с хозяйкой и ставит себя выше ребенка. Непростроенные отношения между членами семьи, отсутствие четкой семейной иерархии и взаимной поддержки приводят к тому, что собака отчаянно пытается уяснить для себя свой статус в семье. Владельцы никак этому не способствуют, что невротизирует собаку. В подобном состоянии терапевтического эффекта собака не оказывает. Держа в страхе СД, собака не дает ему возможности почувствовать уверенность в себе, что приводит к тому, что ребенок не может адекватно проработать накопленную агрессию, т. е. собака не только не выполняет терапевтические функции, но еще и усугубляет проблему СД (неуверенность, одиночество). Следовательно, анималотерапия в данном случае оказывает отрицательный эффект.

На этих четырех примерах мы показали, что при одних и тех же расстройствах, но в условиях разного семейного окружения отношения между ребенком с психическими проблемами и домашним питомцем

развиваются по-разному. В первых двух случаях можно говорить, что собака оказывает положительный терапевтический эффект на ребенка, в двух последних случаях этот эффект оказывается отрицательным, более того — собака наносит ребенку вред, поскольку он начинает ее бояться. Т. е. даже в собственном доме ребенок не чувствует себя в безопасности.

В целом, надо отметить, что положительный эффект анималотерапии мы наблюдали в 5 случаях у детей с олигофренией и в 6 случаях — у детей с ЗПР. И всякий раз речь шла о благоприятном либо неблагоприятном семейном фоне, на котором происходит взаимодействие ребенка и собаки.

### *Аутизм<sup>2</sup>*

Было обследовано 5 детей (4 мальчика и 1 девочка).

Все дети периодически демонстрируют немотивированные вспышки агрессии. Их родители описывают такие приступы ярости следующим образом: в такие моменты ребенок очень злой, не реагирует ни на какую речь, совершает стереотипные движения, кричит и кусается. Наступление таких приступов чувствуют все собаки в опрошенных семьях. Независимо от размера, пола и возраста за 3–5 часов до приступа собаки начинают выть, крутиться, некоторые начинают кусать себя за хвост, бегать по квартире либо пытаются прятаться.

Вот как родители этих детей описывают отношения между их ребенком и собакой: «АТ не проявляет никакой инициативы в отношении собаки, не пытается кормить ее, играть или гулять с ней», «СИ совсем не обращает внимания на собаку», «АН не замечает собаку, как будто собака просто предмет мебели», «СБ не реагирует на собаку, такое впечатление, что он даже не понимает, что в доме живет животное», «ИК и собака просто сосуществуют в нашей квартире».

---

<sup>2</sup> Существует множество литературы, посвященной аутизму, но в контексте данной работы хотелось бы отметить работы Темпл Грандин, которая сама страдает аутизмом, но стала успешным бизнесменом и проектировщиком животноводческих комплексов. Темпл находит сходство между ощущениями животных и аутичных людей. «Люди облачают свои мысли в слова, — говорит она, — но путем таких размышлений животных ни за что не понять», см.: *Grandin T. Behaviour of Slaughter Plant and Auction Employees Toward Animals // Anthrozoos. 1988. Vol. 1. N 4. P. 205–213.*

Интересно отметить, что и собаки не реагируют на этих детей, не пытаются инициировать контакт с ними, даже если сильно голодны, не пытаются просить еды у ребенка и не ожидают со стороны ребенка никакой реакции. Несмотря на это, 3 мальчика из 5 обследованных детей в своих рисунках семьи нарисовали собаку, однако не нарисовали себя (рис. 3.21).

АТ 8 лет, РДА

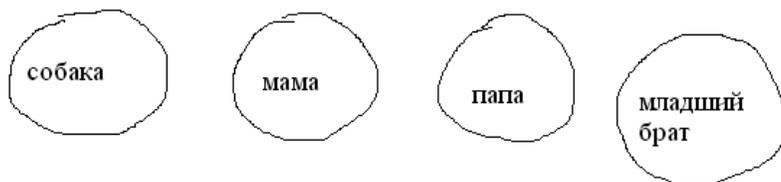


Рис. 3.21. Рисунок семьи АТ

Один мальчик не нарисовал ни себя, ни собаку; наконец, одна девочка нарисовала как себя, так и собаку (рис. 3.22).

СИ 11 лет, РДА

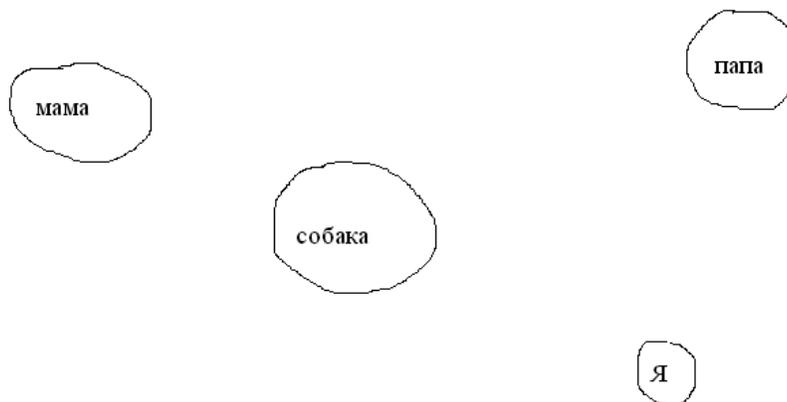


Рис. 3.22. Рисунок семьи СИ

Полученные нами данные говорят о том, что собаки могут выступать в качестве диагностов, заранее предупреждая родителей о наступлении у ребенка приступа. Это помогает родителям вовремя принять необходимые меры предосторожности.

Но можно ли в данном случае говорить о положительном эффекте анималотерапии? Фактически этот эффект сведен к предупреждению родителей о наступлении приступа. Тем не менее присутствие собаки на 4 рисунках из 5 предполагает, что ребенок включает собаку в свой внутренний мир, даже если это никак не проявляется в его поведении.

Наконец, необходимо отметить, что все собаки реагируют на грядущий приступ ярости у ребенка, что проявляется в явных реакциях страха и возбуждения. К счастью, ни в одном из исследованных нами случаев ребенок ни разу не был укушен (хотя в одной из этих семей живет ротвейлер), тем не менее мы рекомендовали в таких случаях разделять собаку и ребенка по разным комнатам.

#### *Психопатия возбудимого типа*

Нами было обследовано 8 мальчиков с этим диагнозом. Во время интервью с детьми и их родителями все родители жаловались на аффективные вспышки с агрессией, упрямством и негативизмом. Аффективные разряды такого рода, как правило, имеют астенический исход с расслабленностью, вялостью, слезами. Эмоциональный фон всех обследованных детей нестабильный. Часто аффективные негативные разряды сопровождаются импульсивными выплесками, проявляющимися в виде неожиданных и сильных выкриках, вскакиваниях и бросании предметов, а затем сменяются эйфорическим фоном настроения, «благодушием». Аффективные реакции не соответствуют силе средовых воздействий. Дети раздражительны, неспособны к отсрочке желаний и имеют потребность в постоянной смене впечатлений

Родители так описывают отношения своих детей с собаками: «Я постоянно слежу, чтобы ИК не навредил собаке, особенно когда у ИК очередной приступ агрессии. Собака чувствует настроение ИК, когда он грустит, то собака не лезет к нему, но находится неподалеку»; «Когда собака была щенком, она все время пыталась установить контакт с ЛФ, но ЛФ ее отталкивал. Сейчас ЛФ вроде бы стал принимать собаку, и они проводят время друг с другом. Но собака научилась чувствовать эти приступы агрессии у ЛФ и заранее уходит на свою подстилку, где точно знает, что ее никто не тронет»; «Когда СМ в хорошем

настроении, он ухаживает за собакой: кормит ее, гуляет с ней, играет. Но иногда СМ слишком сильно толкает или стискивает собаку, может взять на руки и отбросить от себя. Собака в таких случаях пытается убежать, рычит на СМ, может даже слегка прикусить, если СМ продолжает эти “бешеные” игры»; «ВП очень обрадовался, когда мы завели щенка, и сразу стал принимать участие в уходе за ним. Он придумал ему кличку, устроил лежанку, выбрал миску, из которой щенок будет есть. Но ВП выражает свои эмоции очень экспрессивно, он постоянно брал щенка на руки, перетаскивал с места на место. Щенок начинал скулить, потом рычать, а когда подрос — укусил ВП. ВП расплакался, а папа еще и раздул обиду ребенка, заявив: “Так тебе и надо, не будешь лезть к нему. Ты когда ко мне лезешь, мне тоже тебя укусить хочется”»; «АР старается ухаживать за собакой — кормит ее, гуляет с ней, но собака явно демонстрирует, что не хочет общения с АР. А поскольку собака большая (ротвейлер), АР не рискует к ней приставать. Приступы агрессии у АР раздражают собаку, она может прикусить ребенку руку, когда тот кричит на маму или бабушку. Поэтому АР ее боится»; «К сожалению, ДН не может играть с собакой нормально, он устраивает “бешеные” игры, собака старается убежать, рычит на него. Тогда ДН начинает злиться и мучить собаку. Мне собаку очень жалко, но если сделать ДН замечание, его агрессия переходит на меня».

#### ИК 10 лет психопатия



Рис. 3.23. Рисунок семьи ИК

На рис. 3.23 видно, что собака включена в состав семьи, так же как и рыбки, и рыбки даже ближе ИК, чем пес. Опираясь на рисунок

и рассказ мамы о взаимодействии ИК с таксой, можно сделать вывод, что собака особого значения для ИК не имеет.

В данном случае социальная среда достаточно гармоничная. Собака хоть и не играет важной роли в уравнивании темперамента ИК, но все же вносит свой вклад в социализацию мальчика благодаря тому, что семья следит за тем, чтобы ребенок не навредил собаке.

А вот совершенно иной рисунок.

ВП 8 лет, психопатия

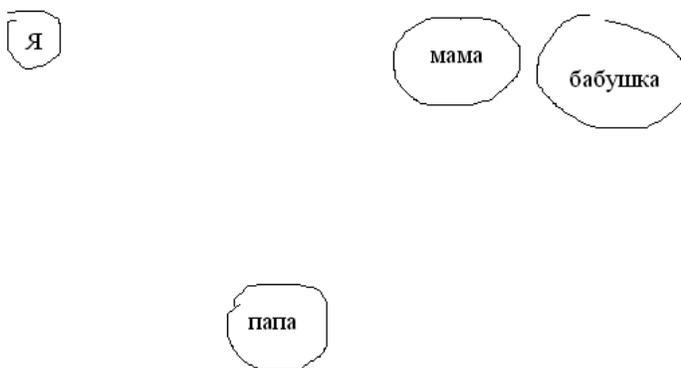


Рис. 3.24. Рисунок семьи

На рис. 3.24 видно, что собака не включена в состав семьи. Мальчик чувствует себя одиноким. Опираясь на рисунок и рассказ мамы о взаимодействии ВП с собакой, можно сделать вывод, что в данной ситуации собака (уиппет) не доверяет мальчику и воспринимает его поведение как угрожающее и непредсказуемое. Собака была куплена для ребенка, и родители решили «не вмешиваться в их отношения», в результате собака стала обузой для семьи и ее присутствие в доме не способствует улучшению состояния ребенка.

К сожалению, анималотерапия демонстрирует позитивное влияние только в 4 случаях из восьми рассмотренных.

Следует также заметить, что собаки, которые живут в семье с детьми, страдающими психопатией возбудимого типа, страдают от поведения этих детей, поскольку либо боятся их, либо эти дети их раздра-

жают, и собаки ведут себя агрессивно. В результате и ребенок либо боится собаку, либо, наоборот, проявляет агрессию по отношению к животному, демонстрируя свою власть над ним. Такое взаимодействие, очевидно, не приводит к терапевтическому эффекту.

*Детский церебральный паралич (ДЦП).*

Нами было обследовано 3 ребенка (1 мальчик и 2 девочки).

В каждом случае родители покупали собаку специально для ребенка, поскольку услышали про эффективность анималотерапии для детей с ДЦП. Более того, в форумах они прочли, что эффект от анималотерапии будет максимальным, если завести большую и лохматую собаку, такая собака будет способствовать расслаблению мышц ребенка. Если ребенок просто будет лежать рядом с такой собакой, это будет его успокаивать и расслаблять. Поэтому во всех случаях родители искали большую и лохматую собаку. В результате были приобретены бобтейл, сенбернар и бернский зенхунд.

Надо отметить, что поначалу все три семьи искали инструмент или средство для лечения ребенка, но спустя некоторое время, две семьи, посмотрев различных щенков, стали говорить, что ищут нового члена семьи.

Все дети любят собак, заботятся о них, когда родители выводят собак гулять, ребенка берут с собой. Более того, дети пытаются дрессировать собак. Однако попытки дрессировки не имеют большого успеха, так как дети не могут настоять на своем. А собаки не реагируют на их команды. При этом все собаки с удовольствием играют с детьми, хотя сенбернару надоедает играть первому, поэтому в разгар игры он может уйти на свое место. Бобтейл и бернский зенхунд более активны в играх, и в этих случаях первыми устают дети. Собаки знают команду «устал» и либо ложатся рядом с ребенком, либо уходят на место. Все собаки готовы лежать рядом с ребенком столько, сколько он хочет. Две собаки спокойно реагируют, если ребенок случайно наезжает на них своей коляской, бобтейл поначалу рычал на ребенка в такой ситуации, но девочка всегда извинялась перед собакой. Сейчас собака спокойно реагирует на подобные коллизии.

Вот что говорят дети о своих собаках: «Граф — мой лучший друг. Здорово, что он у меня есть»; «Том толкает мою коляску, как мой друг Димка, только Димка толкает не носом. Тому 4 года, и я слышал, что сенбернары живут не слишком долго. Я хочу, чтобы Том жил долго, как

человек, лет 70–80»; «Дора понимает меня лучше всех. Она сочувствует мне, когда я плачу, слезы слизывает. Я могу рассказывать ей о своих мечтах, и мне кажется, что она меня понимает, потому что иногда она так тяжело вздыхает, как будто знает, что многие мои мечты никогда не сбудутся».

Во всех этих случаях анималотерапия приносит выраженный положительный эффект. Вспомним, что две семьи, в конце концов, стали искать для себя нового члена семьи, а одна семья (владельцы бобтейла) завели «инструмент» для лечения ребенка. Но сейчас мама говорит: «Мы следим за АЛ все вместе, включая собаку. Трудности нас сплотили и сейчас мы (я, муж, АЛ, Граф) — хорошая команда, каждый член которой испытывает привязанность к другому, понимает и поддерживает другого. Несмотря на то что поначалу я очень не хотела собаку и завела ее только ради дочери, сейчас я влюбилась в этого пса».

АЛ 8 лет, ДЦП

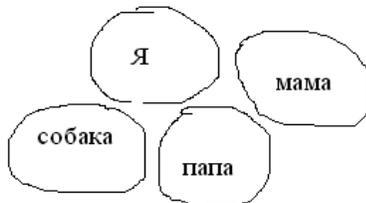


Рис. 3.25. Рисунок семьи АЛ

На рис. 3.25 видно, что собака включена в состав семьи, она занимает важное место, как мама и папа, все члены семьи тесно связаны друг с другом. Гармоничные отношения распространяются на всех членов семьи без исключения, в том числе и собаку. Немаловажную роль сыграл тот факт, что мама смогла принять собаку. Такая благоприятная среда, конечно же, способствует терапевтическому эффекту для АЛ, и это происходит «не за счет и не в ущерб собаке» (слова мамы), а также и для родителей, которых «общее горе объединило, а не развело».

В данном случае можно говорить о том, что ненаправленная анималотерапия несет в себе положительный терапевтический эффект для АЛ и его семьи.

## **Выводы**

Мы рассмотрели наиболее типичные примеры взаимодействия ребенка с отклонениями в развитии и собаки в структуре семьи. Эти 30 примеров показывают, что далеко не в каждом случае собака, появившись в доме ради ребенка, оказывает на него позитивный терапевтический эффект.

В 8 случаях, что составляет приблизительно 26 % от 30 (1 ребенок из 6 с олигофренией, 4 ребенка из 8 с психопатией, 2 ребенка из восьми с ЗПР и 1 ребенок из 5 с аутизмом) присутствие собаки в доме негативно отражается на семейной динамике и не ведет к позитивному терапевтическому эффекту. Важно отметить, что в каждом из этих случаев в семьях дисгармоничные отношения, которые сложились еще до приобретения собаки. Во всех восьми случаях поведение собаки также нельзя считать нормальным.

В 18 случаях (приблизительно 60 %) семейные отношения изначально были гармоничными, собака успешно встраивалась в структуру семьи, у ребенка устанавливались с собакой дружеские отношения, что вело к позитивному результату.

Наконец, в случаях 4 из 5 детей, страдающих аутизмом, собака успешно встроилась в семью и оказывает позитивное влияние на динамику семьи, предупреждая родителей о надвигающемся приступе агрессии у ребенка. Однако положительный эффект, который собака оказывает на ребенка, минимален, ребенок индифферентен по отношению к животному. В то же время приступы ярости у детей плохо влияют на собак, все собаки боятся этих приступов, в одном случае страх собаки настолько силен, что она проявляет явно выраженный невроз с моторными стереотипиями.

Можем ли мы говорить о том, что анималотерапия является хорошим терапевтическим методом? Это зависит от трех аспектов, которые специалист должен принимать во внимание, работая с семьями, где есть дети с отклонениями в развитии:

- 1) общая семейная атмосфера;
- 2) совместимость индивидуальных характеристик ребенка и особенностей его поведения, вызванных заболеванием с индивидуальными характеристиками животного;

- 3) возможные аномалии в поведении животного.

Но тогда такой специалист должен быть экспертом в области семейной психотерапии, медицинской психологии и поведенческой медицине домашних животных. Возможно ли это?

Теоретически, конечно же, возможно. Но на практике специалисты в области анималотерапии часто жалуются на выраженный дефицит ясных научных и методологических данных, которые помогли бы определить наиболее подходящие рекомендации и процедуры анималотерапии<sup>3</sup>.

Дело в том, что нарушение того или иного феномена межвидового взаимодействия может вызываться разными причинами, иметь разные свойства, происходить в разных контекстах и при разных промежуточных условиях (Никольская, 2010). Стратегии действий владельцев по управлению феноменом и стратегии их взаимодействия с животным зависят от их индивидуальных особенностей и типа взаимодействия, существующего в межвидовой группе, и также будут разными. Соответственно разными будут следствия — от ухудшения состояния межвидовой группы вплоть до ее распада до нормализации межвидового взаимодействия и перехода к субъект-порождающему типу взаимодействия (Панов, 2004, 2011), который, по сути, является ненаправленной анималотерапией для владельца и членов его семьи.

В качестве основы диагностики берется следующая классификация: (а) нарушения со стороны животного, (б) нарушения со стороны человека. В первом случае исследуется психическое состояние и адаптивные поведенческие паттерны животного. Основной информацией для консультанта в этом случае служит наблюдение за животным, а также информация, получаемая от владельца относительно раннего периода жизни животного, наличия травм и хронических заболеваний, взаимодействия животного со всеми членами семьи и пр.

В случае нарушений со стороны человека консультант должен сформулировать гипотезу о том, какие желания и страхи в межличностных

---

<sup>3</sup> См, напр., *Grandgeorge M., Hausberger M. Annali Dell'Istituto Superiore di Sanita. 2011. Vol. 47, N 4. P. 397–408* и многие другие.

отношениях клиент направляет на отношения с животным. Если такая гипотеза принята клиентом, формулируются цели и дальнейшая работа консультанта в области психологической помощи владельцу животного. Кроме того, владельцам разъясняется суть проблемы, объясняются механизмы видотипичного поведения их питомца, предлагаются варианты изменения поведения человека в отношении животного, что, в идеале, ведет к оптимизации взаимодействия и, следовательно, улучшает семейную атмосферу и, в свою очередь, способствует улучшению эмоционального состояния ребенка.

#### ЛИТЕРАТУРА К РАЗДЕЛУ 3

- Айзенк Г. Ю.* Понятие и определение интеллекта // Вопросы психологии. — 1995. — № 1. — С. 111–131.
- Белошицкий А. В.* Определение соответствия типа личности выпускника военного вуза ввиду военно-профессиональной среды // Вестник Тамбов. гос. ун-та. Сер. Гуманитар. науки. — 2009. — Вып. 1 (69). — С. 93–98.
- Богоявленская Д. Б.* Одаренность и ее виды // Психология одаренности: понятие «виды проблемы». — М.: МИОО, 2005. — Вып. 1. — С. 9–39.
- Бойко В. В.* Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. — СПб., 1999.
- Борытко Н. М.* Становление субъектной позиции учащегося в гуманитарном пространстве урока: монография / Н. М. Борытко, О. М. Мацкайлова; науч. ред. Н. К. Сергеев. — Волгоград: Изд-во ВГИПКРО, 2002.
- Быков А. В.* Становление волевой регуляции в онтогенезе / А. В. Быков, Т. И. Шульга. — М.: УРАО, 1999.
- Вачков И. В.* Развитие самосознания учителей и учащихся в полисубъектном взаимодействии: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. — М., 2002.
- Водопьянова Н. Е.* Синдром выгорания: диагностика и профилактика. — СПб.: Питер, 2005.
- Военная психология: методология, теория практика: учеб.-метод. пособие. М.: ВУ, 1996.
- Волкова Е. Н.* Субъектность педагога: теория и практика: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. — М., 1998.

- Володарская И. А.* Формирование профессионализма у курсантов-артиллеристов в процессе обучения электротехнике / И. А. Володарская, А. С. Марков. — Коломна: ВАУ ФК, 2004.
- Выготский Л. С.* Собр. соч.: в 6 т. Т. 1: О психологических системах / под ред. М. Г. Ярошевского. — М.: Педагогика, 1984. — С. 109–131.
- Гибсон Дж.* Экологический подход к зрительному восприятию / пер. с англ.; общ. ред. и вступ. ст. А. Д. Логвиненко. — М.: Прогресс, 1988.
- Дерябо С. Д.* Экологическая педагогика и психология / С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин. — Ростов н/Д, 1996.
- Иванников В. А.* Психологические механизмы волевой регуляции. — СПб.: Питер, 2006.
- Иванова С. П.* Педагогическая деятельность как процесс гуманистически-ориентированного полисубъектного взаимодействия в современной социально-образовательной среде: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. — СПб., 2000.
- Казначеев В. П.* Очерки теории и практики экологии человека. — М.: Наука, 1983.
- Калужный А. С.* Психология межличностного общения. — Н. Новгород: НГТУ, 2004.
- Ковалев Г. А.* Пространственный фактор школьной среды: альтернативы и перспективы / Г. А. Ковалев, Ю. Г. Абрамова // Учителю об экологии детства / под ред. В. П. Лебедевой, В. И. Панова. — М., 1996. — С. 189–199.
- Коломинский Я. Л.* Исследование взаимоотношений учителей и учащихся в социальной и педагогической психологии ГДР / Я. Л. Коломинский, Н. Г. Оловникова // Вопросы психологии. — 1982. — № 2. — С. 86–91.
- Конопкин О. А.* Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) // Вопросы психологии. — 1995. — № 1. — С. 5–12.
- Конопкин О. А.* Стилиевые особенности саморегуляции деятельности / О. А. Конопкин, В. И. Моросанова // Вопросы психологии. — 1989. — № 5. — С. 18–26.
- Кудрявцев В. Т.* Творческая природа человека // Вопросы психологии. — 1990. — № 3. — С. 113–120.
- Лебедева В. П.* Индивидуальные траектории образования учащихся профильной школы / В. П. Лебедева, В. А. Орлов, В. А. Ясвин //

- Ученик в обновляющейся школе: сб. науч. тр. / под ред. Ю. И. Дика, А. В. Хуторского. — М., 2002. — С. 307–312.
- Леонова А. Б.* Методика интегральной диагностики и коррекции профессионального стресса (ИДИКС) Госстандарт России «Иматон». — СПб., 2007.
- Лидская Э. В.* Метод интервью в экопсихологическом исследовании профессий (на примере труда нотариусов) / Э. В. Лидская, М. О. Мдивани, О. Г. Носкова // Экопсихологические исследования: сб. мат-лов 5-й Рос. конф. по эколог. психол. (Москва, 26–27 ноября 2008 г.). — М., 2009. — С. 255–276.
- Марков А. С.* Влияние образовательной среды на формирование личностных качеств будущего специалиста // Российский научный журнал. — 2009. — № 5 (12). — С. 95–103.
- Маркова А. К.* Познавательная активность в обучении / А. К. Маркова, П. Хаккарайнен // Вопросы психологии. — 1984. — № 2. — С. 168–169.
- Митина Л. М.* Психология труда и профессионального развития учителя. — М.: Академия, 2004.
- Митина Л. М.* Психологу об учителе. Личностно-профессиональное развитие учителя: Содержание. Диагностика. Технология. Коррекционно-развивающие программы. — М.: УРАО «Психол. ин-т» МГППУ, 2010.
- Митина О. В.* Математические методы в психологии: практикум. — М.: Аспект-Пресс, 2009.
- Наследов А. Д.* Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. Учебное пособие. — СПб.: Речь, 2008.
- Образовательная среда школы как фактор психического развития учащихся / под ред. В. В. Рубцова, Н. И. Поливановой. — М.; Обнинск: ИГ–СОЦИН, 2007.
- Осницкий А. К.* Проблема исследования субъектной активности // Вопросы психологии. — 1996. — № 1. — С. 5–20.
- Панов В. И.* Одаренность и одаренные дети: Экопсихологический подход. — М., 2005.
- Панов В. И.* Психодидактика образовательных систем: теория и практика. — СПб.: Питер, 2007.
- Панов В. И.* Система экопсихологических взаимодействий в развитии психики // Экопсихологические исследования: сб. мат-лов 5-й Рос.

- конф. по экологич. психол. (Москва, 26–27 нояб. 2008 г.) / под ред. В. И. Панова. — М.: ПИ РАО, 2009. — С. 37–55.
- Панов В. И.* Субъектность в континууме «активность — деятельность» // Учитель. Преподаватель. Тренер: VI Междунар. науч. — практ. конф. 8–9 июля 2010 г. Т. 1. — М.: УРАО «Психологич. ин-т» МГППУ, 2010. — С. 67–70.
- Панов В. И.* Экологическая психология: опыт построения методологии. — М.: Наука, 2004.
- Пашукова Т. И.* Практикум по общей психологии: учеб. пособие / Т. И. Пашукова, А. И. Допира Г. В. Дьяконова. — М.: Ин-т практич. психол., 1996.
- Педагогика высшей военной школы / под ред. В. Н. Герасимова. — М.: ВУ, 2001.
- Педагогика и психология профессиональной деятельности офицера: в 2 ч. / под ред. Б. П. Бархаева. — Ч. I. — М.: ВУ, 1998.
- Петровский В. А.* Феномен субъектности в психологии личности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. — М., 1993.
- Подольяк Я. В.* Личность и коллектив: психология военного управления. — М.: Воениздат, 1989.
- Пономаренко В. А.* Безопасность полета — боль авиации. — М.: МПСИ: Флинта, 2007. — 416 с.
- Профессиональный статус нотариуса в новой социальной среде / сост. и науч. ред. М. О. Мдивани. — М.: Изд-во ФРПК, 2008.
- Психология и педагогика. Военная психология / под ред. А. Г. Маклакова. — СПб.: Питер, 2007.
- Психология одаренности детей и подростков / под ред. Н. С. Лейтеса. — М., 1996.
- Рубцов В. В.* Проектирование развивающей образовательной среды школы / В. В. Рубцов, Т. Г. Ивошина. — М.: Изд-во МГППУ, 2002.
- Селезнева М. В.* Взаимодействие субъектов образовательной среды военного вуза как условие развития субъектности курсантов: дис. ... канд. психол. наук. — М., 2011.
- Селезнева М. В.* Образовательная среда военного вуза // Российский научный журнал. — 2009. — № 5 (12). — С. 201–208.
- Селье Г.* Стресс без дистресса. — М., 1979.
- Сергеев С. Ф.* Образовательная среда как когнитивная модель // 5-я Рос. конф. по экологической психологии: тезисы (Москва,

- 26–27 нояб. 2008 г.) / науч. ред. М. О. Мдивани. — М.: ПИ РАО, 2008. — С. 262–265.
- Сидоренко Е. В.* Тренинг влияния и противостояния влиянию. — СПб.: Речь, 2005.
- Сидоренко Е. В.* Тренинг коммуникативной компетентности. — СПб.: Речь, 2006.
- Слободчиков В. И.* О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования // 2-я Рос. конф. по экологической психологии: тезисы (Москва, 12–14 апр. 2000 г.). — М.: Экопсицентр РОСС, 2000. — С. 172–176.
- Столин В. В.* Самосознание личности. — М.: Изд-во МГУ, 1983.
- Столяренко Л. Д.* Педагогическая психология. — Ростов н/Д: Феникс, 2003. — 544 с.
- Судаков К. В.* Системные механизмы эмоционального стресса. — М.: Медицина, 1981.
- Сыромятников И. В.* Психология профессиональной субъектности офицеров вооруженных сил Российской Федерации: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. — М., 2007.
- Фельдштейн Д. И.* Психология развития человека как личности: избранные труды: в 2 т. — М.; Воронеж: МПСИ НПО «МОДЭК», 2005. — Т. 1.
- Щебланова Е. И.* Неуспешные одаренные школьники. — М.; Обнинск: ИГ–СОЦИН, 2008.
- Юсупов И. М.* Методика диагностики модели педагогического общения // Педагогическая психология: методы и тесты / авт.-сост. М. В. Демиденко, А. И. Ключева. — Самара: Бахрах-М, 2004. — С. 137–139.
- Ясвин В. А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию. — М.: Смысл, 2001.
- Bélanger P.* New Patterns of Adult Learning: A Six-Country Comparative Study / P. Bélanger A. Tuijnman. — Oxford: Pergamon and Unesco Institute for Education, 1997.
- Flanagan John C.* The critical incident technique // Psychological Bulletin 1954. — Vol. 51. — P. 327–358. (Пер. с англ. Ю. К. Стрелкова.)
- Fredericson B. L.* The role of positive emotions in positive psychology: the broaden-and-build theory of positive emotions America Psychologist. — Special Issue (2001). — Vol. 56. — P. 218–226.

- Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter / ed. by K. A. Heller. — Göttingen: Hogrefe, 2001.
- Lazarus R. S.* Psychological stress and the coping process // McGraw Hill. — 1996. — N 4. — 29 p.
- Maslach C.* The truth about burnout: how organizations cause personal stress and what to do about it / C. Maslach, M. P. Leiter. — San-Francisco: Jossey-Bass Publisher, 1997.
- Maslach C.* Burnout. — The cost of caring. — N. Y.: Prentice Hall Press, 1982.
- Peterson C.* Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification. — Oxford University Press USA; Peterson C. M. Seligman, 2004.
- Seligman M.* Positive psychology progress. Empirical validation of intervention / M. Seligman, T. A. Steen, N. Park, C. Peterson // American Psychologist. — 2005. — July-Augst. — P. 410–421.
- Seligman M. E.* Authentic happiness. — N. Y.: Free Press, 2002.

# Раздел 4



ДИАГНОСТИКА РАЗВИТИЯ  
ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ ЧЕЛОВЕКА  
НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ЕГО ОНТОГЕНЕЗА



# Глава 4.1

## РАЗРАБОТКА МЕТОДА ДИАГНОСТИКИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ

### Исходные предпосылки

Проблема диагностики экологического сознания продолжает оставаться актуальной, несмотря на ряд исследований, проведенных разными авторами в последние два десятилетия.

В самом общем виде под *экологическим сознанием* понимают те аспекты сознания человека, в которых представлены разнообразные взаимоотношения человека с окружающей природой, которые опосредуют его деятельностную активность по отношению к «миру природы» и, наконец, выражают аксиологическую позицию субъекта сознания по отношению к миру природы, о чем было сказано выше.

К настоящему времени сложился определенный опыт психологической диагностики экологического сознания при решении разных исследовательских и практических задач, в соответствии с которым разные авторы выделяют в качестве предмета диагностики разные характеристики экологического сознания (Акопов, Чердымова, 2000; Дерябо, 1999; Дерябо, Ясвин, 1996; Журавлев, Гусева, 2001; Калита, 1996; Медведев, Алдашев, 2001; Панов, 2004; Хашенко, 2002; Ясвин, 2000 и др.). Подобная психодиагностическая разноликость объясняется в первую очередь различием в определении экологического сознания в качестве предмета исследования и, конечно же, различием исследовательских целей и задач, решаемых каждым из авторов.

В отличие от других исследований цель нашего исследования заключалась в разработке такой методики диагностики экологического сознания, которая позволяла бы эмпирически изучать те представления и структуры сознания человека, которые обуславливают экологичность его поведения в ситуациях, имеющих непосредственные или отдаленные

экологические последствия и потому требующих экологической ответственности в своих действиях и поступках.

Создание полноценного инструмента для диагностики экологического сознания встречает на своем пути целый комплекс проблем. Первая проблема — это отсутствие достаточно полной и методически разработанной концепции экологического сознания. Самыми популярными являются теории, которые касаются отношения человека и природных объектов. Хотя все исследователи согласны в том, что экологическое сознание человека гораздо шире и должно включать в себя не только естественную, но и антропогенную среду. Глобальность феномена экологического сознания приводит к тому, что каждый исследователь трактует его в том ключе, который ему интересен или доступен.

Вторая проблема — это объективная трудность диагностики индивидуального сознания. Хотя в когнитивной психологии разработано довольно много экспериментальных методов, они, как правило, трудоемки либо в части процедуры, либо в части обработки данных.

Понимая указанные трудности, мы старались максимально полно использовать доступные нам методы диагностики сознания и психометрические процедуры на стадии разработки и апробации каждой шкалы опросника, для того чтобы полученный инструмент был прост в использовании.

В теоретическом плане настоящее исследование строилось на следующих предпосылках (Панов с соавт., 2012).

Во-первых, как показывают различные исследования, экологическое сознание представляет собой сложное психическое образование, которое включает в себя когнитивный, регуляторный, эмоциональный, этический и другие аспекты. Указанные аспекты изучаются разными исследователями в комплексе или по отдельности в зависимости от задачи конкретного исследования и теоретической позиции исследователя.

Чтобы «не утонуть» в этой многоаспектности (и соответственно многофакторности) экологического сознания, предметом нашего исследования мы выбрали, во-первых, те проявления экологического сознания, которые выступают психологическим условием экологичности поведения человека в конкретных ситуациях.

Во-вторых, чтобы определить спектр подобных ситуаций, мы исходим из того, что в реальной жизни человек взаимодействует не с абстрактной «окружающей средой», а с конкретными ее составляющими,

отношение к которым в целостном сознании индивида может быть различным и даже конфликтным. С точки зрения экологических угроз целесообразно выделить в качестве таких составляющих окружающей среды не только природную среду, но и техногенную, а также среду социальную, в которой особое место занимает информационная среда.

В-третьих, мы полагаем, что реальное влияние экологического сознания на экологичность поведения его субъекта может быть обнаружено только в критической ситуации выбора, когда субъект экологического сознания и поведения должен принять на себя ответственность за то или иное решение. Причем это должен быть не когнитивный выбор между, условно говоря, «экологическим добром» и «экологическим злом», а выбор «из двух экологических зол», когда субъект сам не знает, какой его выбор будет более экологичным. В противном случае экологическое сознание будет представлено абстрактной когнитивной составляющей, а не в системе его соотношений с экологичным поведением человека.

В-четвертых, согласно экопсихологическому подходу к развитию психики, она выступает в качестве объекта исследования в трех формах существования: как актуально, действительно существующая (ставшая) психическая реальность, как опредмеченная психическая реальность (отчужденная от ее субъекта-человека) и как становящаяся психическая реальность (обретающая форму действительного существования). Поскольку сознание (в данном случае экологическое) — высшая форма развития психики, то и экологическое сознание в качестве предмета исследования будем рассматривать в трех его формах бытия: актуальной (действительной), опредмеченной и становящейся.

## **Диагностика экологического сознания у взрослых**

Исходя из вышеизложенного, а также учитывая данные других исследований экологического сознания, в качестве критериев для подбора тестовых ситуаций нами были выбраны: экологические угрозы, единение с природой (ощущение единства с природой), субъективный конфликт между разными видами окружающей среды (природной, техногенной и социальной, особо выделяя информационную) и экологическая ответственность. В соответствии с этими позициями были разработаны и апробированы в пилотажном варианте четыре шкалы:

- Шкала «Экологические угрозы», направленная на оценку актуальной представленности (репрезентации) экологических угроз в когнитивном компоненте сознания человека.
- Шкала «Единение с природой», направленная на оценку актуальной репрезентации в непосредственно-чувственном, эмоциональном компоненте сознания.
- Шкала «Конфликт сред (средовые предпочтения)», направленная на обнаружение скрытой мотивации, потенциально предопределяющей поведение индивида в ситуации экологически конфликтного выбора. И в этом смысле в процессе перехода экологического сознания (мотивации) из потенциальной формы существования в актуальную.
- Шкала «Экологическая ответственность», направленная на выявление предпочтения индивидом тех или иных способов решения экологических проблем, которые представлены в социальной среде и которые в этом смысле отчуждены от актуального экологического сознания в индивидуальной форме.

#### *Шкала «Экологические угрозы»*

Для того чтобы исследовать представленность экологических угроз в сознании человека, нами был выбран экопсихологический подход к развитию психики человека (Панов, 2004, 2006, 2009), исходной предпосылкой которого выступает отношение «человек—окружающая среда». Применительно к человеку как субъекту экологического сознания это отношение конкретизируется в сферической иерархии отношений: «я—мой дом», «я—мой район», «я— мой город», «я—моя страна», «я—моя планета», каждое из которых представляет соответствующий уровень развития экологического сознания данного индивида.

Согласно этим уровням нами было сформулировано 24 утверждения, содержащих ту или иную актуальную экологическую проблему.

Чтобы определить степень осознания проблемы, все утверждения опросника были сформулированы в эмоционально-насыщенной форме и испытуемым предлагалось выразить степень своего согласия или несогласия с данным утверждением по 5-балльной шкале. Мы предполагали, что эмоциональная окраска будет служить своеобразным фильтром для социальной желательности. Часто признание существования экологических угроз в социологических и психологических исследованиях является лишь формальным, и не свидетельствует об актуальности экологической проблемы для данного индивида. Респондент, кото-

рый слышал о вреде генетически модифицированных продуктов, но не принимал эту проблему «близко к сердцу», вряд ли согласится с таким высказыванием: «Генетически модифицированные продукты — это мерзость!» Но если бы утверждение было эмоционально нейтральным, он, исходя из общих представлений, скорее всего выразил бы согласие.

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

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

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

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

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

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

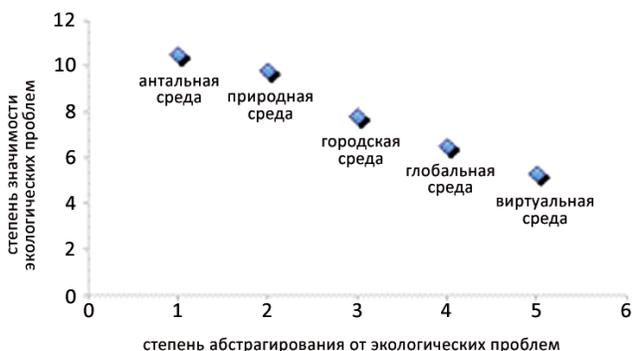


Рис. 4.1. Результаты факторизации ответов респондентов

На рисунке изображены все полученные в исследовании факторы, кроме фактора «угроза красоте природы». Несмотря на его высокую

значимость (факторный вес), он имеет эмоционально-эстетическую окраску и не относится непосредственно к осознанию экологических проблем. Как видно на рис. 4.1, наибольшее значение и наименьшую абстрактность имеет все, что относится непосредственно к жизненной среде индивида и, напротив, наименьшее значение и наибольшую абстрактность имеет телевизионная картинка. Можно было ожидать, что для городских жителей экологическая обстановка в городе будет важнее, чем угроза природной среде, но оказалось, что природная среда более значима и менее абстрактна, чем загрязнение города.

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

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

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

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

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

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

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

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

#### *Шкала «Конфликт сред»*

Окружающая среда предстает в сознании человека как жизненная среда обитания, включающая разные виды среды. В данном случае мы выделяем четыре вида (четыре компонента): природная среда, техноген-

ная и социальная, особо выделяя в ней информационную. В ряде ситуаций эти компоненты среды отражаются в сознании как противостоящие друг другу, конфликтующие. Именно такие конфликтные ситуации актуализируют экологическое сознание. При этом один из компонентов выступает в качестве фактора, а другой — как условие.

Отсюда возможны шесть сочетаний субъективного отношения:

<b>Объект</b>	<b>Условие</b>
Природная среда	Техногенная среда
Природная среда	Социальная среда
Техногенная среда	Природная среда
Техногенная среда	Социальная среда
Социальная среда	Техногенная среда
Социальная среда	Природная среда

Наиболее привычным (и достаточно полно к настоящему времени отрефлексируемым массовым сознанием) является противопоставление природной и техногенной среды. Именно техногенная среда выступает как преимущественный способ вмешательства человека в сложившиеся биогеоценозы, причем, как правило, вмешательство негативное, ведущее к необратимой деградации природных ландшафтов. В частности, строительство городов, плотин и транспортных систем (каналы, туннели, асфальтированные дорожные пути и т. п.), широкая разработка разнообразных полезных ископаемых достигли планетарных масштабов. Пафос «преобразования природы» сменился нарастающей тревогой и пессимистическими прогнозами будущего технократической цивилизации.

Конфликт природной и социальной среды в исторической ретроспективе имел различные варианты решения, сводящиеся к двум стратегиям — адаптации и аккомодации. Адаптация во главу угла ставила требования природной среды (климат, ресурсная база хозяйства и т. п.) и влекла за собой адекватные изменения социальной среды (в марксистской семантике — изменения надстройки). Аккомодация означала целенаправленное изменение ландшафтов в интересах социальных

организмов и представлена примерами преобразования флоры и фауны различных регионов планеты как следствие интенсивного сельского хозяйства. Не техногенное, а демографическое давление на природную среду выступало здесь на первый план. Классическим примером служит опустынивание значительных территорий, вызванное нерациональным выпасом домашнего скота.

Конфликт техногенной и социальной среды традиционно рассматривался как неизбежное следствие прогресса (в марксистской семантике как конфликт производительных сил и производственных отношений). Этот конфликт считался (часто иллюзорно) наиболее управляемым. В самом деле, более чем достаточно примеров успешного разрешения — сокращение рабочего времени, социальный «пакет», распространение мобильной связи, туризма и т. п. С другой стороны, экологические последствия также вполне очевидны — растущие горы мусора, непродуманная застройка курортных зон и потребление генетически модифицированных продуктов в качестве отдельных примеров.

Для разработки шкалы, диагностирующей предпочтения той или иной среды в ситуации конфликта, прежде всего было выделено 4 среды: природная, техногенная, социальная и информационная. После этого были разработаны ситуации, в которых эти среды конфликтуют друг с другом. Каждая ситуация была описана как задача, предполагающая разные варианты решения. Причем конфликт каждой пары сред был представлен дважды, в двух разных задачах, где сначала одна среда выступает объектом деятельности, а вторая — условием, и наоборот. Первичный материал включал следующие 12 ситуаций/задач:

1. Природная среда является условием деятельности, а техногенная среда — объектом деятельности.

*В небольшом российском городе выходит из строя электрическая подстанция. Чтобы жители не остались совсем без электроэнергии, необходимо строить новую. Выбранное для строительства место предполагает вырубку целой рощи здоровых деревьев. Перенос строительства в другое место обойдется городской казне гораздо дороже и, главное, значительно увеличит сроки строительства. Недавно избранному мэру этого города предстоит сделать нелегкий выбор. Что бы вы ему посоветовали?*

2. Природная среда является объектом деятельности, а техногенная среда — условием деятельности.

*В центре заводского двора разбит небольшой сквер. В течение 20 лет администрация завода заботится о цветах и деревьях, потому что этот сквер является не только любимым местом отдыха рабочих, но и гордостью завода. В последнее время экономическая ситуация складывается таким образом, что заводу необходима техническая модернизация и перепланировка территории. Старый директор завода понимает, что в этом случае придется пожертвовать любимым сквером. Что бы вы сделали на его месте?*

3. Природная среда является объектом деятельности, а социальная среда — условием деятельности.

*Ваша соседка с первого этажа прикармливает окрестных кошек и собак. Сначала другие соседи тоже участвовали в этом процессе, особенно зимой, когда бездомные животные голодают. Но в последнее время их становится все больше, в подъезде появился специфический запах, и обилие собак пугает прохожих. Соседи по дому начали выражать свое недовольство. Как бы вы повели себя на месте старшего по подъезду?*

4. Природная среда является условием деятельности, а социальная среда — объектом деятельности.

*Эксперт по экстремальному туризму готовит площадку для проведения занятий с сотрудниками МЧС. Его задача не только научить их способам выживания в опасных природных условиях, но и сформировать чувство сплоченности и взаимопомощи. Эксперт понимает, что никакие тренажеры не дадут реального ощущения опасности, и поэтому необходимо устроить в лесу небольшой пожар. Как бы вы поступили на его месте?*

5. Природная среда является объектом деятельности, а информационная среда — условием деятельности.

*Большой популярностью у посетителей зоопарка пользуется маленький тигренок. Не только дети, но и взрослые приходят специально посмотреть на забавного малыша. Один из телевизионных каналов решил сделать тигренка главным героем новостей в День защиты животных и собирается приехать накануне, чтобы снять телевизионный репортаж. Но ветеринарный врач зоопарка определил у тигренка простудное заболевание и не рекомендует выпускать его в открытый вольер, как этого требуют телевизионщики. Как бы вы поступили на месте директора зоопарка?*

6. Природная среда является условием деятельности, а информационная среда — объектом деятельности.

*Один из депутатов местного законодательного собрания известен своими гастрономическими пристрастиями к хорошему сочному бифштексу. В скором времени предстоят выборы нового спикера, и наш депутат решил выставить свою кандидатуру. В последнее время самой животрепещущей темой обсуждения была защита окружающей среды, и аналитики считают, что она и будет основным козырем на выборах. Для этого они предлагают депутату публично отказаться от мяса. Депутат понимает, что в случае победы ему придется остаться вегетарианцем на долгое время. Что бы вы ему посоветовали?*

7. Техногенная среда является объектом деятельности, а социальная среда — условием деятельности.

*Небольшое производственное предприятие ввело в строй новую технологическую линию. В результате повысилось качество продукции и возросла производительность труда. Однако 30% рабочих оказались лишними и ради экономической целесообразности их необходимо уволить. Что бы вы посоветовали директору завода, которому нужно принять решение?*

8. Техногенная среда является условием деятельности, а социальная среда — объектом деятельности.

*Одаренный молодой человек заканчивает школу. Он и его друзья планируют в будущем работать вместе и организовать в своем городе фирму, специализирующуюся на информационных технологиях. Для этого они решили вместе поступать в городской технический вуз, чтобы и дальше не расставаться. Однако за победу на всероссийской олимпиаде он получает приглашение учиться в МГУ на физическом факультете. Что бы вы ему посоветовали?*

9. Техногенная среда является объектом деятельности, а информационная среда — условием деятельности.

*Вы — главный инженер большого предприятия в небольшом городе. Для того чтобы выжить в условиях кризиса, вашему предприятию необходимо начать выпускать новый вид продукции. Имеющихся энергетических мощностей для этого недостаточно, необходимо строить новую подстанцию. Однако расчеты показывают, что это будет «глушить» частоты, на которых вещают две местные городские радиостанции. Какой совет,*

*на ваш взгляд, должен дать главный инженер директору завода, принимающему решение?*

10. Техногенная среда является условием деятельности, а социальная среда — объектом деятельности.

*Заведующий отдела рекламы известного производителя автомобилей планирует рекламную кампанию в Москве для вывода на рынок новой модели. На пересечении двух городских магистралей расположен высотный дом, на котором можно повесить огромный плакат. Однако всем известно, что именно на этом перекрестке происходит много автомобильных аварий, и, возможно, именно потому, что водителей отвлекает красочная реклама. Раньше там висела реклама одного из операторов мобильной связи, но теперь место освободилось и его можно занять рекламой нового автомобиля. Что бы вы посоветовали заведующему рекламным отделом?*

11. Социальная среда является объектом деятельности, а информационная среда — условием деятельности.

*Адвокату в уголовном процессе стали известны очень важные обстоятельства, влияющие на исход дела. Однако их разглашение затронет интимную жизнь не только его подзащитного, но и известных людей, не имеющих отношения к процессу. Адвокат понимает, что пресса может использовать эту информацию для раздувания скандала, но процесс получил большой общественный резонанс и журналисты присутствуют на всех судебных заседаниях. Что бы вы ему посоветовали?*

12. Социальная среда является условием деятельности, а информационная среда — объектом деятельности.

*Организаторы кинофестиваля российских фильмов планируют уличное мероприятие для того, чтобы привлечь внимание горожан к этому событию. Для этого в центре города будет построена сцена с мощным световым и звуковым оборудованием, на которой в один из вечеров пройдут концерт звезд эстрады и встреча актеров со зрителями. Устроители мероприятия предупредили оргкомитет фестиваля, что жители окрестных домов, скорее всего, будут недовольны. Что бы вы посоветовали организаторам фестиваля?*

В пилотажном исследовании приняло участие 106 студентов дневной и вечерней форм обучения двух московских вузов, 61 женщина

и 45 мужчин в возрасте от 19 до 34 лет. Каждый испытуемый должен был развернуто написать, как бы он решил предложенные ситуации.

Полученные результаты были подвергнуты контент-анализу. 5 независимых экспертов должны были оценить каждый ответ с точки зрения предпочтения одной из конфликтующих сред по следующей шкале:

- явное предпочтение одной среде;
- предпочтение одной среде;
- нет предпочтения никакой из сред;
- предпочтение другой среде;
- явное предпочтение другой среде.

Анализ экспертных оценок позволил выяснить следующее:

- Испытуемые не различают информационную и социальную среды.
- Часть ситуаций носит эмоциональный характер, что вызывает предвзятость и однотипность оценок.

Анализ экспертных оценок также позволил выделить из многочисленных вариантов ответов те, которые означают конкретную степень предпочтения той или иной среде. Окончательный вариант опросника содержит 6 ситуаций с 4 вариантами решений, два из которых свидетельствуют о разной степени предпочтения одной среды, а два — о разной степени предпочтения другой среды.

#### *Шкала «Экологическая мотивация»*

Предыдущая шкала позволяет диагностировать экологически ориентированное поведение в ситуации конфликта мотивов, обусловленным предпочтением разных типов сред. Шкала «Экологическая мотивация» позволяет диагностировать экологически ориентированное поведение традиционным способом, вне конфликта мотивов.

Для этого были сконструированные ситуации, требующие определенного поведения, и четыре варианта ответов, каждый из которых предполагал разную степень «экологичности» поведения. Респондент, выбирая наиболее приемлемый для него выход из предложенной ситуации, демонстрировал уровень экологической мотивированности его поведения.

Примеры ситуаций приведены ниже:

*Ваши друзья живут в многоэтажном доме, и их соседи с первого этажа прикармливают бродячих собак. Сначала другие жильцы дома тоже участвовали в этом процессе, особенно зимой, когда бродячие животные*

*голодают. Но в последнее время собак становится все больше: они стали размножаться. Как бы вы посоветовали поступить жильцам этого дома?*

*Оплатить стерилизацию животных.*

*Попытаться пристроить бездомных животных в семьи.*

*Отвезти животных в приют.*

*Вызвать службу по отлову бездомных животных.*

*Представьте, что в Госдуме обсуждается введение обязательного экологического налога для физических лиц, т. е. каждый работающий должен отчислять какой-то процент зарплаты в Экологический фонд. Какой процент, по вашему мнению, будет справедливым?*

*10%.*

*5%.*

*2%.*

*Никакой — пусть платят предприятия, загрязняющие природу.*

Окончательный вариант опросника содержит 6 подобных ситуаций, которые объединены в одну форму с предыдущей шкалой, так как похожи по форме и количеству вариантов ответов. В опроснике задания шкалы «Конфликт сред» и шкалы «Экологическая мотивация» расположены по очереди: нечетные ситуации — шкала «Конфликт сред», четные ситуации — шкала «Экологическая мотивация».

### *Шкала «Единение с природой»*

Исходной методологической основой для современных наук о природе и о человеке по-прежнему остается гносеологическая постановка вопроса. Субъект (человек) и объект (природа) изначально находятся в логическом противопоставлении друг другу: субъект-объект, сознание-бытие и т. п. В рамках этого отношения человек как субъект может только либо воздействовать на природу-объект, либо принимать воздействие от нее. Это лежит и в основе антропоцентрического представления о том, что человек — это высшее звено в развитии природы. И потому природа существует якобы для того, чтобы обеспечивать существование (и если не благоденствие, то выживание) человека. В соответствии с таким мировоззрением природа рассматривается только как среда обитания человека, что вполне допускает и даже предполагает, с одной стороны, потребительское отношение к природе, а с другой — берегающее и сберегающее отношение к ней (Панов, 2004, с. 84).

Согласно данному подходу, экологическое сознание является атрибутом (свойством) человека как компонента логического отношения «человек—мир природы» (там же, с. 87).

Задача же психологического исследования заключается в том, чтобы, «не ограничиваясь изучением явлений и процессов на поверхности сознания, проникнуть в его внутреннее строение. Но для этого сознание нужно рассматривать не как созерцаемое субъектом поле, на котором проецируются его образы и понятия, а как особое внутреннее движение, порожаемое движением человеческой деятельности» (Леонтьев, 1975, с. 13).

По мнению В. И. Медведева и А. А. Алдашевой (2001), в будущем понятие экологического сознания должно охватывать ту область человеческих знаний и действий, которая связана с воздействием человека на объекты и процессы в природе, приводящие к изменениям самой структуры природы. Это позволяет им в конечном итоге дать определение экологического сознания, согласно которому «экологическое сознание — это отношение к природе» (там же, с. 29).

«Весь комплекс взаимодействующих с человеком природных факторов обычно называется средой обитания, а возникающие отношения человека с этими факторами — обитаемостью. Отражение этой ситуации в сознании человека и формирует то, что обозначено как экологическое сознание.

Из приведенного определения следует, что в экологическом сознании существуют два основных аспекта или две составляющие единого целого. Первый — осознание вещного, предметного, материального мира, осознание отношений между объектами мира и второй — представление о месте и роли человека в этих связях. Именно второй аспект, определяющий антропоморфизм экологического сознания, отличает его от мировоззрения, хотя и мировоззрение также может быть антропоморфным» (там же, с. 20).

Антропоморфизм экологического сознания наиболее ярко проявляется в ситуациях контакта с природными объектами, переживаемых как эмоционально насыщенные состояния, которые мы обозначаем как «единение с природой». Имеются в виду позитивные, субъективно очень приятные состояния, которые традиционно используются литературой и искусством в качестве символов для определенных жизненных сюжетов и сценариев.

С позиций теории деятельности (Леонтьев, 1975) в структуре сознания можно выделить основные его составляющие: *чувственное содержание* в виде психических образов, *значения* (система объективных, сложившихся в исторической практике людей знаний) и *смыслы* как субъективное отношение человека к ситуации, личностный ответ на вопрос «зачем»?

Расширение системы значений осуществляется за счет познания, приобретения жизненного опыта, путем научения и обучения. Смысл создается в самой структуре деятельности человека, в отношениях мотива к цели. Субъективному смыслу обучить нельзя, он формируется в самом индивиде и самим индивидом посредством приращения, переустройства потребностно-мотивационной сферы личности, поведения и деятельности, путем изменения их психологической структуры. Известно, что смысл выражается в значениях (А. Н. Леонтьев), но и значения создаются, существуют за счет наличия тех или иных смыслов.

В сознании человека присутствует не один-единственный смысл, а некоторая их система, иерархия. Элементы мира, презентуемого человеку в его сознании, в разной мере осмыслены, соотнесены с объектом и субъектом отражения. Поэтому общая картина индивидуального сознания чрезвычайно пестра и подвижна.

Смыслы и эмоции существуют рядом, субъективно вместе. Но они возникают и функционируют в разных обстоятельствах, в различных отношениях с другими психическими явлениями, привязаны к разным интервалам времени. Будучи отнесенными в речи к одному и тому же слову (образу), смысл и эмоция по-разному направлены, т. е. выделяют разные аспекты общего предмета. Например, смысл прогулки под дождем может сочетаться у данного индивида с самыми несхожими эмоциями по отношению и к прогулке, и к дождю.

Аристотель определял эмоцию («эстетизис» — в греческой семантике) как показатель благополучия или неблагополучия протекающей деятельности. Положительные эмоции человек испытывает, когда удовлетворяется какая-либо его потребность или он видит такую возможность. Переживание единения с природой («гармония» — в греческой семантике) воспринимается человеком, по словам Т. Гоббса, как «обещание счастья» и выступает своего рода оппозицией переживанию «угрозы», описанному в предыдущем разделе.

Для того чтобы определить степень единения человека с природой, был проведен экспертный опрос, в котором участвовали 25 человек

(7 мужчин, 18 женщин в возрасте от 18 до 61 года). Каждому эксперту было предложено назвать моменты (можно несколько), в которые они ощущают себя частью природы. В результате был получен список из 67 наименований, включающий в себя явления природы, физиологические состояния, поступки и ощущения. Список не был подвергнут первичному контент-анализу, когда похожие по смыслу высказывания были отнесены к одной и той же группе. После этого был проведен частотный анализ. В результате не было выявлено ни одного утверждения, которое бы имело максимально возможную частоту упоминания, и вместе с тем выделилась часть утверждений, которые были высказаны только одним экспертом. В окончательный список попало 20 утверждений, которые были упомянуты не менее чем 25 % экспертов. Список утверждений приведен ниже:

- Прогулка в красивом парке.
- Отдых на безлюдном пляже.
- Сбор грибов или ягод.
- Мышечная усталость после физических нагрузок.
- Утоление жажды родниковой водой.
- Посещение русской бани или сауны.
- Сон на свежем воздухе.
- Запах цветущей сирени.
- Заход солнца.
- Лыжная прогулка.
- Звездное небо.
- Утренняя пробежка.
- Свежесть после летней грозы.
- Посещение зоопарка.
- Подводное плавание в море.
- Шум дождя.
- Прогулки босиком по теплой земле.
- Купание в природном водоеме.
- Вкус лесных ягод.
- Снегопад крупными хлопьями.

В пилотажном исследовании приняло участие 106 студентов дневной и вечерней форм обучения двух московских вузов, 61 женщина и 45 мужчин в возрасте от 19 до 34 лет. Каждый испытуемый должен был оценить степень единения с природой в каждом из приведенных

20 случаев по 9-балльной шкале: от 1 балла — очень низкая степень единения до 9 баллов — очень высокая степень единения.

Полученные данные были подвергнуты факторному анализу Методом главных компонент с последующим варимакс-вращением. В результате выделились 3 основных фактора, исчерпывающих 73% дисперсии.

Первый фактор объединил следующие утверждения:

- Прогулка в красивом парке.
- Звездное небо.
- Свежесть после летней грозы.
- Запах цветущей сирени.
- Снегопад крупными хлопьями.
- Прогулки босиком по теплой земле или траве.
- Заход солнца.

Второй фактор объединил следующие утверждения:

- Мышечная усталость после физических нагрузок.
- Посещение русской бани или сауны.
- Утоление жажды родниковой водой.
- Вкус лесных ягод.

Третий фактор объединил следующие утверждения:

- Лыжная прогулка.
- Утренняя пробежка.
- Плавание в море.
- Купание в природном водоеме.

Как видно из смысла утверждений, объединенных в факторы, первый список связан со стереотипными представлениями об эстетическом воздействии природы на человека, именно поэтому первый фактор получил название «Эстетические ощущения», Второй фактор объединил в себя непосредственные мышечные и вкусовые ощущения и получил название «Телесные ощущения». Третий фактор объединил описание активных действий в природной среде и получил название «Активность». Три фактора объединили лишь 15 утверждений из списка, остальные не вошли в факторную структуру.

Таким образом, шкала «Единение с природой» включила в окончательном виде 15 утверждений, образующих 3 фактора. Статистическая проверка показала высокую степень согласованности утверждений в опроснике ( $\alpha = 0,839$ ).

*Шкала «Экологическая ответственность»*

Материалом для разработки инструмента для диагностики экологической ответственности послужил Закон РФ «О защите окружающей среды». Опираясь на статьи закона, были выделены основные направления природоохранной деятельности. Согласно выделенным направлениям были определены природоохранные мероприятия двух уровней: те, которые могут осуществляться на индивидуальном уровне, и те, которые могут осуществляться на социальном уровне (на уровне властных структур или общественных организаций). Анализ информации, размещенной на сайтах природоохранных общественных организаций и экологических форумах в Интернете, позволил сформулировать конкретные меры по защите окружающей среды в достаточно радикальной форме. Предварительный список таких мер выглядел следующим образом:

- Общественная экологическая экспертиза всех без исключения хозяйственных проектов.
- Запрещение охоты и рыболовства как развлечения.
- Замена ламп накаливания энергосберегающими лампами.
- Введение уголовного наказания за жестокое обращение с домашними животными.
- Запрет на одноразовые полиэтиленовые пакеты.
- Переход на электромобили.
- Введение запрета на частные яхты и самолеты.
- Денежные штрафы, соизмеримые с прожиточным минимумом, для каждого, кто вредит зеленым насаждениям.
- Введение всеобщего «экологического налога» для целевого использования средств на защиту природы.
- Денежные штрафы, соизмеримые с прожиточным минимумом, для каждого, кто не убирает за собой мусор.
- Жесточайшая уголовная ответственность за браконьерство.
- Обязательные неоплачиваемые работы для каждого горожанина по озеленению территории проживания.
- Запрет на космические полеты в туристических целях.
- Запрет на выпуск легковых машин с двигателями объемом более 2,0 литров.
- Ограничение добычи нефти и газа.
- Индивидуальная сортировка бытовых отходов (в квартире).
- Полный отказ от пестицидов и переход на архаичные сельскохозяйственные методы.

- Введение для граждан лимита на длительность отдыха на морских побережьях.
- Введение предмета «Экология» с последующим обязательным выпускным экзаменом во всех школах и во всех вузах.
- Абсолютный запрет на самовольный (без соответствующих разрешений) ввоз или вывоз любых животных и растений из страны в страну.

Для того чтобы определить актуальность экологической проблемы, на преодоление которой направлена каждая мера, испытуемым предлагалась шкала времени, согласно которой необходимо было ввести данную меру: «немедленно», «в ближайшем будущем», «в будущем», «никогда». Кроме этого, в каждом случае был предусмотрен вариант «затрудняюсь ответить», выбор которого, на наш взгляд, должен свидетельствовать о неосведомленности о данной экологической проблеме.

В пилотажном исследовании приняло участие 106 студентов дневной и вечерней форм обучения двух московских вузов, 61 женщина и 45 мужчин в возрасте от 19 до 34 лет.

Полученные данные были подвергнуты факторному анализу методом главных компонент с последующим варимакс-вращением. В результате выделились 6 факторов, исчерпывающих 81 % дисперсии.

Первый фактор объединил следующие два природоохранные мероприятия:

- Замена ламп накаливания энергосберегающими лампами.
- Введение предмета «Экология» с последующим обязательным выпускным экзаменом во всех школах и вузах.

Очевидно, что здесь речь идет о мерах, которые касаются каждого человека непосредственно, поэтому данный фактор получил название «Персональный уровень».

Второй фактор объединил следующие мероприятия:

- Введение уголовного наказания за жестокое обращение с домашними животными.
- Обязательные неоплачиваемые работы для каждого горожанина по озеленению территории проживания.
- Индивидуальная сортировка бытовых отходов (в квартире).

Очевидно, что в данном факторе объединены меры, которые касаются жилища и прилегающей территории, поэтому данный фактор получил название «Близкая среда обитания».

Третий фактор объединил мероприятия, касающиеся более широкой среды обитания, и получил название «Региональный уровень»:

- Денежные штрафы, соизмеримые с прожиточным минимумом, для каждого, кто не убирает за собой мусор.
- Запрет на одноразовые полиэтиленовые пакеты.
- Общественная экологическая экспертиза всех без исключения хозяйственных проектов.
- Денежные штрафы, соизмеримые с прожиточным минимумом, для каждого, кто вредит зеленым насаждениям.

Четвертый фактор объединил следующие мероприятия, относящиеся к хозяйственной деятельности на уровне государства, и получил название «Государственный уровень»:

- Введение всеобщего «экологического» налога для целевого использования средств на защиту природы.
- Ограничение добычи нефти и газа.
- Полный отказ от пестицидов и переход на архаичные сельскохозяйственные методы.

Пятый фактор объединил мероприятия международного уровня, направленные на защиту всей планеты, и получил название «Международный уровень»:

- Запрет на выпуск легковых машин с двигателями объемом более 2,0 литров.
- Введение для граждан лимита на длительность отдыха на морских побережьях.
- Запрет на космические полеты в туристических целях.

Последний, шестой фактор объединил мероприятия, относящиеся к развлечениям, доступным лишь богатым, и получил название «Лимит на роскошь»:

- Введение запрета на частные яхты и самолеты.
- Запрещение охоты и рыболовства как развлечения.
- Абсолютный запрет на самовольный (без соответствующих разрешений) ввоз или вывоз любых животных и растений из страны в страну.

Таким образом, шкала «Экологическая ответственность» включает в окончательном виде 18 утверждений, образующих 6 факторов. Статистическая проверка показала высокую степень согласованности утверждений в опроснике ( $\alpha = 0,776$ ).

Окончательный вариант опросника экологического сознания для взрослых прошел процедуру нормировки и был проверен на надежность и валидность. Он включает 5 шкал и позволяет получить достоверные данные о развитии когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов экологического сознания. Для диагностики развития экологического сознания у детей разного возраста были разработаны методики, основанные на тех же конструктивных принципах, что и опросник для взрослых.

### **Диагностика экологического сознания у детей дошкольного и младшего школьного возраста**

Для диагностики когнитивного компонента у взрослых используются две шкалы с условными названиями: «Оценка экологических угроз» и «Экологическая ответственность». Первая шкала основана на двухмерной модели взаимодействия человека и природы, где воздействие человека на природу и природы на человека представлены в сознании как два независимых фактора. Испытуемый оценивает два списка, состоящих из 12 природных явлений, воздействующих на человека как положительно, так и отрицательно, и из 12 примеров человеческой деятельности, приносящих природе как пользу, так и вред. Мы предположили, что маленькие дети не имеют достаточно знаний, чтобы оценить «взрослые» списки даже в адаптированном виде. Список природных явлений был адаптирован для детского восприятия, а список примеров человеческой деятельности был кардинально переработан. Вместо примеров человеческой деятельности, которые могут влиять на природу, детям предьявлялся список знакомых им профессий. Практически все профессии списка по психологической классификации Е. Н. Климова относятся к типу профессий «человек–природа». Но и две оставшиеся также имеют косвенное отношение к природе (шофер и дворник), что понятно прежде всего городским детям.

Для обеспечения точности измерительного инструмента дети, как и взрослые, должны были оценить степень воздействия каждого природного явления и каждой профессии по заданной шкале. Во взрослом тесте используется 9-балльная шкала оценки и респонденты оценивают каждый параметр отдельно по силе и частоте воздействия. Такой способ невозможно использовать для маленьких детей, поскольку их

представления о взаимодействии человека и природы не настолько детализированы и они еще не обладают необходимыми интеллектуальными навыками. Поэтому детям предлагалось оценивать каждый параметр всего один раз по простой 3-балльной шкале.

Ниже приведены задания и инструкции первой шкалы опросника.

### *Задание № 1*

Сейчас я по очереди буду называть вам природные явления. Некоторые из них нам нравятся, а некоторые — нет.

*Если вы считаете, что это явление влияет на человека положительно, — обведите рожицу справа. Если вы считаете, что оно влияет на человека отрицательно, — рожицу слева. Если оно никак не влияет — обведите среднюю рожицу.*

Природные явления	Оценка
Насекомые	☹ ☹ ☹
Лес	☹ ☹ ☹
Мороз	☹ ☹ ☹
Птицы	☹ ☹ ☹
Река	☹ ☹ ☹
Огонь	☹ ☹ ☹
Гроза	☹ ☹ ☹
Деревья	☹ ☹ ☹
Жара	☹ ☹ ☹
Дождь	☹ ☹ ☹
Солнце	☹ ☹ ☹
Море	☹ ☹ ☹

**Задание № 2**

Сейчас я прочитаю вам список людей, которые своей работой могут влиять на природу. Некоторые из них помогают природе, а некоторые — нет.

Я буду называть вам профессии людей, а вы отмечаете, *как именно* они влияют.

Профессии	Оценка
Ветеринар	☹️ 😐 😊
Охотник	☹️ 😐 😊
Лесоруб	☹️ 😐 😊
Садовник	☹️ 😐 😊
Шофер	☹️ 😐 😊
Лесник	☹️ 😐 😊
Дворник	☹️ 😐 😊

Вторая шкала, диагностирующая когнитивный компонент экологического сознания взрослых («Экологическая ответственность»), основана на оценке респондентом природоохранных мероприятий, которые были сформулированы при помощи имеющегося природоохранного законодательства и известных инициатив экологической общественности. Такая оценка ни при какой адаптации не могла быть сделана маленькими детьми, поэтому данная шкала была исключена полностью.

Таким образом, для диагностики когнитивного компонента экологического сознания использовался список из 12 явлений природы (ребенок должен был оценить, насколько каждое из этих явлений полезно или вредно для человека) и из 7 профессий (ребенок должен был оценить, помогают или вредят природе данные профессионалы).

Для диагностики эмоционального компонента у взрослых используется шкала «Единение с природой». Испытуемому для оценки предъявлялся список из 20 утверждений, которые были отобраны в результате специального исследования и представляют собой описание моментов, когда человек ощущает себя частью природы. Данные описания были отобраны так, чтобы вызывать в респондентах четкие представления об эмоциональном переживании, вызванном взаимодействием с природой. Эти переживания имели как эстетическую, так и физиологическую природу, например приятная усталость после тренировки или расслабление после парной.

Естественно, что ни один из таких моментов не оказался понятным для маленьких детей. В лучшем случае они могли оценить некоторые утверждения по шкале «нравится — не нравится». Тогда был применен следующий прием. Детям предъявлялся список «индейских» имен, созданных специально с использованием природных явлений, и предлагалось оценить, насколько эти имена им нравятся. Мы предположили, что, оценивая имена, дети будут «примерять» их на себя, тем самым проявляя свое единение с тем или иным природным явлением. Для того чтобы оценка была более дифференцированной, детям предлагалось оценить каждое имя по пятибалльной шкале. Способ оценки был такой же, как и в предыдущей шкале — схематические изображения лиц с изображением положительных и отрицательных эмоций разной степени выраженности.

Таким образом, для диагностики эмоционального компонента экологического сознания использовался список из 15 «индейских» имен, и ребенок должен был оценить, насколько каждое из них ему нравится.

Ниже приведены задание и инструкция.

### *Задание № 3*

Представь себе, что мы играем в индейцев. Ниже ты видишь список разных индейских имен. Поставь оценку каждому имени.

Имена	Оценка
Звездное небо	
Спелая земляника	

Имена	Оценка
Быстрые ноги	☹️ ☹️ 😐 😊 😊
Падающий снег	☹️ ☹️ 😐 😊 😊
Мягкая трава	☹️ ☹️ 😐 😊 😊
Высокий прыжок	☹️ ☹️ 😐 😊 😊
Заходящее солнце	☹️ ☹️ 😐 😊 😊
Теплый дождик	☹️ ☹️ 😐 😊 😊
Меткий глаз	☹️ ☹️ 😐 😊 😊
Цветущий сад	☹️ ☹️ 😐 😊 😊
Свободный полет	☹️ ☹️ 😐 😊 😊
Сильная рука	☹️ ☹️ 😐 😊 😊
Морская волна	☹️ ☹️ 😐 😊 😊
Громкий крик	☹️ ☹️ 😐 😊 😊
Стремительный вихрь	☹️ ☹️ 😐 😊 😊

Для диагностики поведенческого компонента у взрослых используется шкала «Ситуации», содержащая в себе два параметра: выбор поведения при конфликте разных сред (природной, социальной и техногенной) и выбор поведения при конфликте личной и природоохранной мотивации. Для этого испытуемому предлагались специально сконструированные описания сложных ситуаций и варианты их решений, из которых он должен был выбрать одно.

Для диагностики детского экосознания был применен тот же прием, однако ситуации были сконструированы соответственно возрасту и вариантов решения каждой было предложено только два, диаметрально

противоположных друг другу. Ситуации с конфликтом личных и природоохранных мотивов были исключены по тем же причинам, что и взрослый субтест «Экологическая ответственность».

Таким образом, использовались шесть ситуаций из жизни ребенка, в которых ему предлагалось выбрать один из двух вариантов поведения, каждый из которых предполагал предпочтение одной из двух сред (природной, социальной или техногенной), конкурирующих в ситуации.

Ниже приведены ситуации с вариантами ответов.

### *Ситуация № 1*

Один мальчик плохо себя вел, и родители решили его наказать. Они предложили ему самому выбрать наказание: либо неделю не ходить гулять с друзьями, либо неделю не играть на компьютере.

Что бы ты выбрал на его месте? Обведи квадрат или треугольник

Не гулять с друзьями 	Не играть на компьютере 
--	---

### *Ситуация № 2*

В летнем лагере проводились соревнования между отрядами. Нужно было нарвать как можно больше полевых цветов. Один мальчик отказался рвать цветы, потому что он не хотел вредить природе. Но его друзья из отряда стали уговаривать его помочь им.

Как бы ты поступил на его месте? Обведи квадрат или треугольник.

Откажешься рвать цветы 	Будешь помогать друзьям победить 
--	--

### *Ситуация № 3*

Одному мальчику родители подарили на День рождения новый мобильный телефон, который он давно ждал и очень хотел. Его старшая сестра поступила в институт в другом городе. Ей нужно было уезжать, а ее мобильный телефон сломался. Родители просят мальчика отдать свой мобильный телефон сестре, а ему они купят на следующий год.

Как бы ты поступил на его месте? Обведи квадрат или треугольник.

Оставил себе новый телефон	<input type="checkbox"/>	Отдал новый телефон сестре	<input type="checkbox"/>
-------------------------------	--------------------------	-------------------------------	--------------------------

#### *Ситуация № 4*

Представь себе, что тебе предлагают пойти в кино. Там показывают 2 фильма. Один фильм рассказывает о дружбе детей, которые учатся в школе. Об их отношениях и приключениях. Второй фильм — о жизни в океане и путешествиях морских животных. Оба фильма очень красивые и интересные. Какой фильм ты выберешь?

О жизни в океане и путешествиях морских животных	<input type="checkbox"/>	О жизни и приключениях детей	<input type="checkbox"/>
--	--------------------------	---------------------------------	--------------------------

#### *Ситуация № 5*

Представьте, что вы живете в сельской местности. Во дворе вашего дома много деревьев, но нет места для катания на роликах и самокатах. Родители ребят решили сделать специальную площадку, но для этого нужно срубить несколько деревьев. А на деревьях есть птичьи гнезда.

Что ты посоветуешь родителям?

Сделать площадку	<input type="checkbox"/>	Сохранить деревья	<input type="checkbox"/>
------------------	--------------------------	-------------------	--------------------------

#### *Ситуация № 6*

Представь себе, что ты можешь совершить путешествие на другую планету. Инопланетяне-экскурсоводы предлагают тебе на выбор две планеты: одна — планета-сад, там живут разумные деревья и цветы, а на другой нет природы, там живут разумные роботы. Для того чтобы туда попасть, нужно на время превратиться или в робота, или в растение.

Что ты выберешь? Обведи квадрат или треугольник

Стать разумным растением	<input type="checkbox"/>	Стать разумным роботом	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	------------------------	--------------------------

Апробация методики была проведена на 320 детях дошкольного и младшего школьного возраста (50 воспитанников старшей группы детского сада, 90 первоклассников, 90 второклассников и 90 учеников третьих классов).

Прежде всего была подвергнута анализу процедура проведения. Поскольку не все дети в дошкольном и даже младшем школьном возрасте умеют свободно читать, то предполагалось, что задания будут прочитаны вслух взрослым. Каждый ребенок получал индивидуальный бланк, где он должен был фиксировать свои ответы. Первоначально варианты ответов были представлены в виде рисунков (см. рис. 4.2, 4.3),

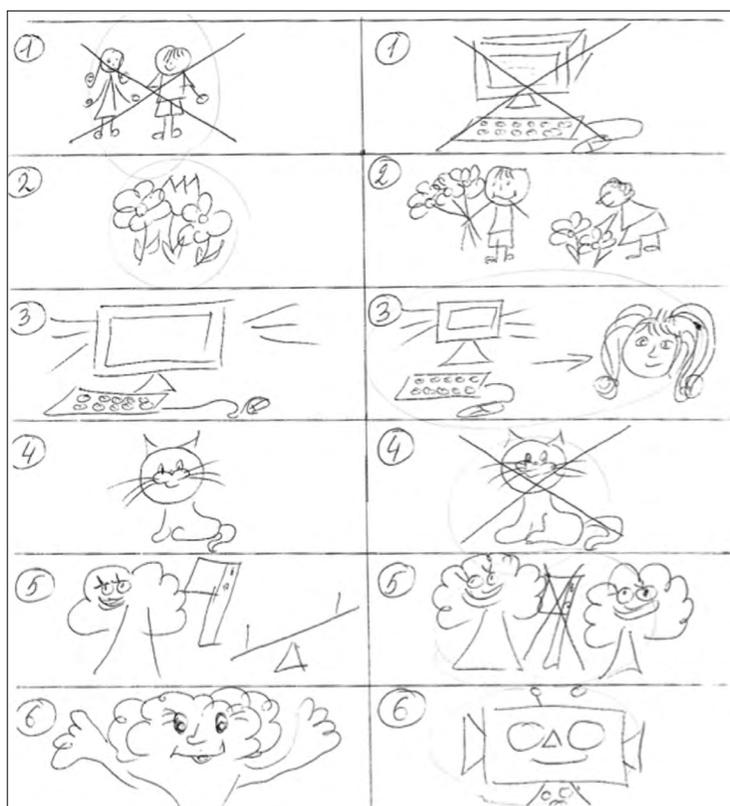


Рис. 4.2. Бланк ответов шкалы

«Поведенческий компонент экологического сознания»



и качеству рисунки. Во-вторых, в случае выбора того или иного рисунка ребенком нельзя однозначно квалифицировать его как сознательный выбор заключенного в нем содержания или как эстетический выбор качества рисунка. Поэтому варианты ответов в шкалах оценки были заменены схематичными изображениями эмоционально окрашенных лиц (смайликами) и в случае ситуаций — разными геометрическими фигурами с текстовыми подписями. Те дети, кто умел читать, могли выбрать ответ, прочитав текст, тем, кто не умел читать, экспериментатор напоминал, что значит выбор той или иной фигуры.

Данные были обработаны в статистическом пакете SPSS с применением методов непараметрического и факторного анализа.

Первая шкала (когнитивный компонент экологического сознания) показала высокую степень согласованности (табл. 4.1) и возможность диагностировать 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.

*Таблица 4.1*

#### Статистика пригодности

Альфа Кронбаха	Количество пунктов
0,671	12

Природное явление	Среднее	Стандартное отклонение	N
Насекомые	2,1003	0,75569	309
Лес	2,7864	0,48984	309
Мороз	1,6214	0,75313	309
Птицы	2,7767	0,45439	309
Река	2,7217	0,50985	309

Природное явление	Среднее	Стандартное отклонение	N
Огонь	1,5987	0,72129	309
Гроза	1,3463	0,61356	309
Деревья	2,8091	0,47583	309
Жара	2,0647	0,77440	309
Дождь	2,0971	0,78766	309
Солнце	2,7735	0,51010	309
Море	2,8026	0,47998	309

Данные, полученные в результате оценок «индейских» имен (эмоциональный компонент экологического сознания), были подвергнуты факторному анализу методом главных компонент с варимакс-вращением. В результате было выделено 4 фактора (табл. 4.2). Как видно на таблице, четыре выделенных фактора получили следующие названия:

- Ласковая природа (имена, отражающие красивые и приятные для детей явления природы: Спелая земляника, Цветущий сад и др.).
- Физическое совершенство (имена, отражающие физическую силу и ловкость: Быстрые ноги, Зоркий глаз и т. п.).
- Явления природы (имена, отражающие нейтральные природные явления: Падающий снег, Морская волна и т. п.).
- Стремление вверх (имена, связанные с полетом: Свободный полет и Ясное небо).

Таблица 4.2

#### Матрица повернутых компонент

Имя	Компонента			
	ласковая природа	физическое совершенство	явления природы	стремление вверх
Спелая земляника	0,796	—	—	—
Цветущий сад	0,701	—	—	—

Окончание таблицы 4.2

Имя	Компонента			
	ласковая природа	физическое совершенство	явления природы	стремление вверх
Стремительный вихрь	-0,509	0,409	—	—
Громкий крик	-0,486	—	—	—
Сильная рука	—	0,741	—	—
Быстрые ноги	—	0,737	—	—
Меткий глаз	—	0,702	—	—
Свободный полет	—	0,522	—	—
Падающий снег	—	—	0,693	—
Заходящее солнце	—	—	0,625	—
Морская волна	—	—	0,599	—
Теплый дождик	0,433	—	0,482	—
Высокий прыжок	—	—	—	0,815
Звездное небо	—	—	0,455	-0,508

Как видно, в содержании факторов эмоционального отношения детей к природе представлены пространственные зоны. Первая — это собственное тело, все, что относится к его функционированию, — фактор, названный нами «физическое совершенство». Во второй зоне представлена природа, непосредственно соприкасающаяся с ребенком, причем положительно окрашенная. Это природа, которую можно понюхать, пощупать или ощутить ее вкус на языке. Мы назвали этот фактор «Ласковая природа». В следующей, более удаленной зоне находятся явления природы, которые присутствуют в жизни ребенка, но он от них отстраняется. Возможно, они имеют для ребенка меньшее непосредственно-чувственное значение в связи с тем, что он относится к ним нейтрально. Мы назвали этот фактор также нейтрально: «Явле-

ния природы». И самым отдаленным природным явлением выступает для ребенка небо, которое соединилось в сознании детей с высоким прыжком, дополнительно подтверждая его отдаленность. Мы назвали этот последний фактор «Стремление вверх».

Таким образом, вторая шкала позволяет диагностировать 4 эмоциональных параметра экологического сознания.

Апробация третьей шкалы, представляющей собой описание сложных ситуаций, требующих выбора, показала, что две ситуации не обладают необходимой диагностической силой. Первая ситуация описывала преобразование природы на дачном участке и оказалась понятной не всем испытуемым. Героем второй ситуации был брошенный котенок, что предопределило однозначный выбор всех испытуемых в пользу спасения котенка. Поэтому данные ситуации были заменены на другие и тестирование по третьей шкале было проведено повторно.

Таким образом, третья шкала позволяет диагностировать 3 поведенческих параметра экологического сознания:

- Степень предпочтения техногенной среды в ситуации конфликта.
- Степень предпочтения социальной среды в ситуации конфликта.
- Степень предпочтения природной среды в ситуации конфликта.

Можно предположить, что по мере социализации социальная среда приобретает для ребенка все большее значение и, возможно, предпочтение социальной среды в ситуации конфликта будет расти с возрастом. По мере взросления, получения информации о техногенных катастрофах и развитии экологической культуры в целом предпочтение природной среды в ситуации конфликта также будет расти. Для проверки данного предположения нужно провести лонгитюдное исследование или срезовое исследование с большим количеством испытуемых.

На основе данных, полученных в процессе апробации метода, можно сделать вывод о том, что в целом и дошкольники, и школьники полагают, что природа оказывает на человека положительное воздействие, она скорее благоприятна, чем угрожающа. При этом они лучше распознают положительное влияние человека на природу и в меньшей степени — отрицательное. При анализе поведенческого компонента выявлена четкая тенденция предпочтения природной среды, на втором месте — социальной и в меньшей степени техногенной. Во всей выборке выделилась четкая факторная структура, включающая все обозначенные выше факторы — компоненты эмоциональной составляющей экосознания.

### Диагностика экологического сознания у подростков

Разработка опросника для подростков оказалась менее трудоемкой, чем для детей младшего возраста, так как потребовала лишь адаптации шкал взрослого опросника, а не конструирования новых, как это описано в предыдущем параграфе.

Для диагностики когнитивного компонента у взрослых используются две шкалы с условными названиями: «Оценка экологических угроз» и «Экологическая ответственность». Испытуемый оценивает два списка, состоящих из 12 природных явлений, воздействующих на человека как положительно, так и отрицательно, и из 12 примеров человеческой деятельности, приносящих природе как пользу, так и вред. Списки природных явлений и примеров человеческой деятельности были адаптированы для подростков и прошли предварительную проверку на внутреннюю согласованность (табл. 4.3 и 4.4).

Таблица 4.3

Список природных явлений (Альфа Кронбаха = 0,815)

Природное явление	Среднее шкалы при удалении пункта	Дисперсия шкалы при удалении пункта	Корреляция пункта с суммарным баллом	Альфа Кронбаха при удалении пункта
Лесной пожар	67,55	256,978	0,482	0,800
Эпидемия гриппа	68,07	257,915	0,419	0,805
Наводнение	67,60	244,947	0,553	0,793
Землетрясение	67,16	248,863	0,512	0,797
Засуха	67,82	251,807	0,467	0,801
Гроза и молния	69,78	274,251	0,179	0,825

<b>Природное явление</b>	<b>Среднее шкалы при удалении пункта</b>	<b>Дисперсия шкалы при удалении пункта</b>	<b>Корреляция пункта с суммарным баллом</b>	<b>Альфа Кронбаха при удалении пункта</b>
Пение птиц	67,84	237,337	0,429	0,809
Прогулки в лесу	67,46	242,659	0,635	0,787
Очищение воздуха деревьями	66,75	250,278	0,552	0,794
Солнечный свет	67,01	256,789	0,475	0,801
Грибной дождик	68,00	249,564	0,484	0,799
Морской прибой	67,96	248,712	0,471	0,801

Таблица 4.4

**Список примеров человеческой деятельности (Альфа Кронбаха = 0,859)**

<b>Человеческая деятельность</b>	<b>Среднее шкалы при удалении пункта</b>	<b>Дисперсия шкалы при удалении пункта</b>	<b>Корреляция пункта с суммарным баллом</b>	<b>Альфа Кронбаха при удалении пункта</b>
Вырубка леса	75,35	246,163	0,571	0,846
Автопробки	75,75	254,055	0,417	0,856
Мусорные свалки	75,16	244,856	0,634	0,842
Промышленное загрязнение воздуха	74,92	249,910	0,569	0,846

Окончание таблицы 4.4

<b>Человеческая деятельность</b>	<b>Среднее шкалы при удалении пункта</b>	<b>Дисперсия шкалы при удалении пункта</b>	<b>Корреляция пункта с суммарным баллом</b>	<b>Альфа Кронбаха при удалении пункта</b>
Охота на диких животных	75,70	240,737	0,621	0,842
Загрязнение рек заводами	74,90	245,484	0,639	0,842
Кормление птиц	75,76	247,575	0,565	0,846
Сбор макулатуры	76,75	236,415	0,605	0,843
Посадка лесов	75,65	240,010	0,613	0,843
Субботник	76,61	238,625	0,569	0,846
Отказ от меха	77,13	238,341	0,473	0,855
Помощь бездомным животным	77,35	264,791	0,244	0,867

Испытуемый должен был оценить каждый список дважды: сначала определив силу воздействия, а потом частоту такого воздействия. Окончательная оценка воздействия человека на природу или природы на человека подсчитывалась умножением силы на частоту каждого пункта из списка.

Вторая шкала, диагностирующий когнитивный компонент экологического сознания взрослых («Экологическая ответственность»), была основана на оценке испытуемым природоохранных мероприятий, которые были сформулированы при помощи имеющегося природоохранного законодательства и известных инициатив экологической общественности. Субтест состоял из 18 конкретных природоохранных предложений, и испытуемый должен был оценить, насколько срочно (от «немедленно» до «никогда») нужно осуществлять предложенные

природоохранные мероприятия. Список мероприятий для подростков был адаптирован, сокращен до 12 предложений и прошел предварительную проверку на внутреннюю согласованность (табл. 4.5).

Таблица 4.5

**Список природоохранных мероприятий (Альфа Кронбаха = 0,740)**

<b>Природоохранное мероприятие</b>	<b>Среднее шкалы при удалении пункта</b>	<b>Дисперсия шкалы при удалении пункта</b>	<b>Корреляция пункта с суммарным баллом</b>	<b>Альфа Кронбаха при удалении пункта</b>
Запрещение охоты и рыболовства для развлечения	28,14	57,943	0,304	0,732
Замена ламп накаливания энергосберегающими лампами	28,31	59,681	0,293	0,732
Введение уголовного наказания за жестокое обращение с домашними животными	27,99	57,064	0,366	0,724
Запрет на одноразовые полиэтиленовые пакеты	28,24	60,203	0,210	0,744
Большие денежные штрафы за вред зеленым насаждениям	28,13	55,755	0,478	0,711
Введение всеобщего «экологического налога» на защиту природы	28,20	55,915	0,440	0,715
Большие денежные штрафы за неубранный мусор	28,16	55,639	0,489	0,709
Обязательные субботники по озеленению	28,37	56,370	0,454	0,714
Сортировка мусора (отдельные баки для бумаги, стекла, пищевых отходов)	28,17	56,488	0,426	0,717
Отказ от применения химических препаратов в сельском хозяйстве	28,18	55,637	0,468	0,712

Окончание таблицы 4.5

<b>Природоохранное мероприятие</b>	<b>Среднее шкалы при удалении пункта</b>	<b>Дисперсия шкалы при удалении пункта</b>	<b>Корреляция пункта с суммарным баллом</b>	<b>Альфа Кронбаха при удалении пункта</b>
Введение предмета «Экология» с последующим экзаменом во всех школах и вузах	28,18	58,439	0,275	0,736
Запрет на ввоз в страну животных и растений без разрешения	28,27	56,996	0,321	0,731

Для диагностики эмоционального компонента у взрослых используется шкала «Единение с природой». Испытуемому предъявлялся список из 20 утверждений, которые были отобраны в результате специального исследования и представляют собой описание моментов, когда человек ощущает себя частью природы. Список был получен методом частотного анализа первичного списка, полученного из опроса 50 случайных испытуемых.

Такая же процедура была повторена для подростков. В результате был получен список из 15 конкретных действий, осуществляя которые подростки ощущают чувство единения с природой.

Факторный анализ методом главных компонент позволил уверенно выделить три фактора у девочек (мера выборочной адекватности Кайзера–Мейера–Олкина 0,888) и два фактора у мальчиков (мера выборочной адекватности Кайзера–Мейера–Олкина 0,913), представленных в табл. 4.6 и 4.7.

Как видно в таблицах, мальчики выделяют два фактора: природный, внешний по отношению к субъекту и моторный, предполагающий достаточно интенсивную моторную деятельность. Девочки в отличие от мальчиков, выделяют три фактора в единении с природой: эстетический — предполагающий скорее абстрактное наслаждение природой, чувственный — предполагающий непосредственное наслаждение природой и третий, моторный, аналогичный тому, который выделяют мальчики.

Таблица 4.6

**Факторная структура единения с природой у подростков-мальчиков**

<b>Фактор 1</b>	<b>Фактор 2</b>
Смотрю на заход солнца Смотрю на звездное небо Сажу у костра Утоляю жажду родниковой водой Иду босиком по теплой земле/траве Чувствую вкус лесных ягод Бегаю по лужам под летним дождем купаюсь в озере Гуляю в красивом парке	Качусь по снегу с высокой горки Катаюсь на велосипеде/роликах/ скейтборде Катаюсь на лыжах Ухаживаю за домашними животными (птицами) Плаваю в море

Таблица 4.7

**Факторная структура единения с природой у подростков-девочек**

<b>Фактор 1</b>	<b>Фактор 2</b>	<b>Фактор 3</b>
Смотрю на заход солнца Вдыхаю запах свежескошенной травы Сажу у костра Гуляю в красивом парке Утоляю жажду родниковой водой Смотрю на звездное небо Чувствую вкус лесных ягод	купаюсь в озере Иду босиком по теплой земле/траве Бегаю по лужам под летним дождем Плаваю в море	Катаюсь на велосипеде/ роликах/скейтборде Качусь по снегу с высокой горки Ухаживаю за домашними животными (птицами) Катаюсь на лыжах

Для диагностики поведенческого компонента у взрослых используется шкала «Ситуации», содержащая в себе два параметра: выбор поведения при конфликте разных сред (природной, социальной и техногенной) и выбор поведения при конфликте личной и природоохранной мотивации. Для этого испытуемым предлагались специально сконструированные описания сложных ситуаций и варианты их решений, из которых они должны были выбрать одно.

Для диагностики подросткового экосознания был применен тот же прием, однако некоторые ситуации были адаптированы соответственно возрасту, а некоторые ситуации были сконструированы заново.

Таким образом шкала «Ситуации» позволяет диагностировать 4 поведенческих фактора экологического сознания:

- Степень предпочтения техногенной среды в ситуации конфликта.
- Степень предпочтения социальной среды в ситуации конфликта.
- Степень предпочтения природной среды в ситуации конфликта.
- Степень выраженности экологической мотивации в конкретных ситуациях.

## **Выводы**

Для разработки психодиагностической методики «Опросник экологического сознания» были выбраны следующие ситуации: экологические угрозы, единение с природой, субъективный конфликт между разными видами окружающей среды (природной, техногенной и социальной) и экологическая ответственность. В соответствии с этими позициями были разработаны и апробированы четыре шкалы — «Экологические угрозы», «Единение с природой», «Конфликт сред (средовые предпочтения)» и «Экологическая ответственность», которые составили Опросник экологического сознания для взрослых.

Адаптация опросника для детей подросткового возраста позволила получить диагностический инструмент для диагностики экологического сознания у подростков.

Реконструкция опросника, основанная на выделенных ранее принципах, позволила разработать опросник экологического сознания для дошкольников и младших школьников.

Психометрическая проверка показала, что Опросник экологического сознания может быть использован в исследовательских целях в качестве надежной методики фиксации разных структур экологического сознания в разном возрасте в виде числовых индексов.

Следует отметить, что данный инструментарий не имеет отечественных и зарубежных аналогов и позволяет оценивать не только различные компоненты индивидуального экологического сознания, но и выявлять механизмы их взаимодействия.

## Глава 4.2

### ОСОБЕННОСТИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ В ПРЕДШКОЛЬНОМ И МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

#### **Характеристика контингента испытуемых**

Исследование с помощью методики «Опросник экологического сознания детей 6–10 лет» было проведено на 323 детях младшего школьного и дошкольного возрастов: 271 — младшие школьники (2-й и 3-й классы), из них 168 городских детей из г. Москва и 103 — сельских из с. Дивеево Нижегородской области, а также 52 городских дошкольника (6 лет) из Москвы. Причем 70 московских младших школьников посещают экологический кружок.

Основной целью исследования было определить влияние возраста, региона проживания и экологического образования на развитие экологического сознания у детей.

#### **Эмпирическое исследование экологического сознания у детей дошкольного и младшего школьного возраста**

В соответствии с методикой «Опросник экологического сознания (для детей 6–10 лет)», по заданиям первой шкалы дети должны были оценить, насколько каждое из 12 природных явлений полезно или вредно для человека, а также насколько помогают или вредят природе представители указанных профессий. При этом мы исходили из гипотезы, что дети, которые обучались в школе в течение 2 лет и соответственно старше дошкольников на два года, будут иметь отличия в уровне сформированности экологического сознания, как минимум в когнитивном его компоненте.

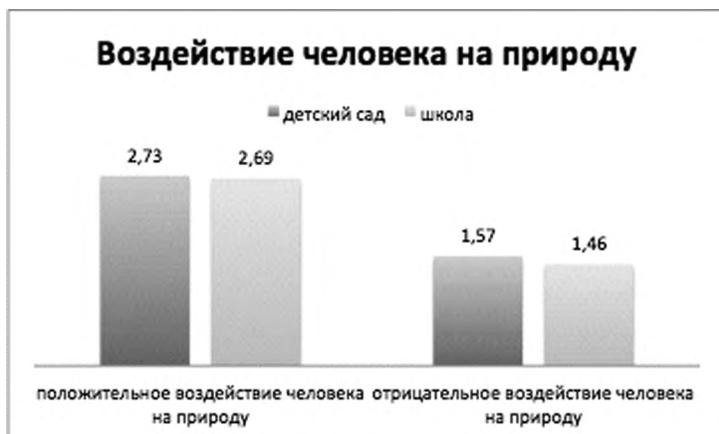
На гистограмме (рис. 1) представлены сравнительные данные оценки детьми дошкольного и младшего школьного возраста положительного и отрицательного воздействия природы на человека.



*Рис. 4.4.* Представленность в сознании детей дошкольного и школьного возраста положительного и отрицательного воздействия природы на человека

Как видно из гистограммы на рис. 4.4, дети дошкольного возраста по сравнению с детьми младшего школьного возраста недооценивают как положительное (2,71 против 2,79), так и отрицательное (1,70 против 1,83) воздействие природы на человека. Это можно объяснить меньшей экологической информированностью первых по сравнению со вторыми. Здесь и далее различия статистически достоверны.

На следующей гистограмме (рис. 4.5) мы видим сравнительные данные по оценке детьми дошкольного и младшешкольного возраста положительного и отрицательного воздействия человека на природу. Данные этой гистограммы показывают, что дети дошкольного возраста хотя и незначительно, но переоценивают и положительное воздействие человека на природу (2,73 против 2,69), и отрицательное ее воздействие (1,57 против 1,46) по сравнению с детьми младшего школьного возраста.



Однако, как показывают полученные данные, эта гипотеза не подтвердилась. Значимых различий в поведенческом компоненте экологического сознания между дошкольниками и школьниками не получено. Из гистограммы на рис. 4.6 видно, что наибольшее предпочтение и те и другие дети отдают природной среде, причем данные дошкольников незначительно превышают данные младших школьников (2,49 против 2,44). Социальной среде дошкольники отдают меньшее предпочтение, чем младшие школьники (2,08 против 2,23). И наименьшее и практически равное предпочтение и те и другие отдают техногенной среде (0,76 против 0,75).

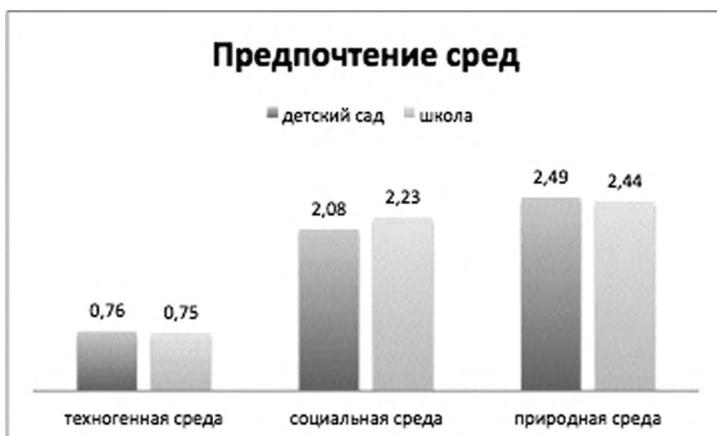


Рис. 4.6. Предпочтение детьми дошкольного и младшего школьного возраста техногенной, социальной или природной среды

На рис. 4.7 представлены сравнительные данные об эмоциональном компоненте экологического сознания детей дошкольного и младшего школьного возраста, проективно выражающем их чувство «единения с природой» посредством выбора «индейских» имен по четырем факторам:

- Ласковая природа (имена, отражающие красивые и приятные для детей явления природы: Спелая земляника, Цветущий сад и др.).

- Физическое совершенство (имена, отражающие физическую силу и ловкость: Быстрые ноги, Зоркий глаз и т. п.).
- Явления природы (имена, отражающие нейтральные природные явления: Падающий снег, Морская волна и т. п.).
- Стремление вверх (имена, связанные с полетом: Свободный полет и Ясное небо).

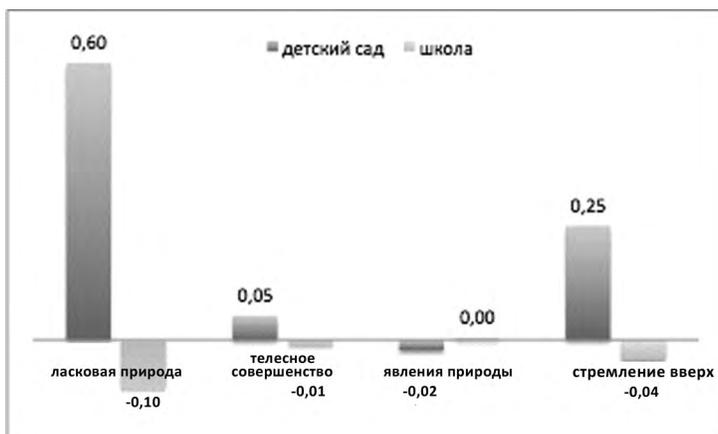


Рис. 4.7. Сравнительные данные специфики представления о «Единении с природой» в сознании детей дошкольного и младшего школьного возраста

При этом мы исходили из предположения, что дошкольники покажут более высокие результаты по фактору «Ласковая природа», а младшие школьники — по фактору «Явления природы». Эта гипотеза тоже подтвердилась частично, а именно — по фактору «Ласковая природа» ( $p < 0,01$ ). По факторам «Телесное совершенство» и «Явления природы» значимых различий получено не было. А по фактору «Стремление вверх» дети дошкольного возраста показали более высокие результаты, чем дети младшего школьного возраста ( $p < 0,01$ ). Дошкольники высоко оценивают такой фактор, как «Ласковая природа», в то время как школьники практически не придают ему значения.

### **Эмпирическое исследование экологического сознания у детей, проживающих в городской и сельской среде**

Данный выбор контингента испытуемых был не случаен. Мы исходили из предположения, что обследуемые группы детей должны отличаться знаниями о природе, обусловленными личным опытом и характером взаимодействия с ней. Так, у сельских детей в соответствии с сельским образом жизни должно быть больше опыта непосредственного общения с природой, чем у городских детей. Сельские дети больше знают о сельском хозяйстве, чаще всего у них есть знакомые, которые этим занимаются. Большинство сельских детей в данной выборке проживают в частном секторе, в семьях есть небольшое подсобное хозяйство. Для большинства таких семей рациональное использование природных ресурсов напрямую связано с их комфортом и благополучием, поэтому, возможно, более естественно, чем для городских детей. У московских школьников меньше возможностей общения с природой и опыта рационального взаимодействия с ней. Многие детей вывозят в летнее время за город, на природу, но это общение с природной средой носит менее прагматический характер, чем у сельских сверстников. В течение же учебного года большинство московских детей очень редко бывают на природе и взаимодействие с природной средой у них имеет «городской» характер: городские парки и скверы, в каких-то случаях выезд на дачу.

В то же время образовательная среда для обеих выборок детей была примерно одинаковой в том смысле, что и городские, и сельские дети учились в младших классах средней школы по общеобразовательным программам, без каких-либо специализаций и углубленного обучения. С ними не проводилось специальных экологических программ и специальных природоохранных мероприятий.

На гистограмме (рис. 4.8) представлены сравнительные данные оценки городскими и сельскими детьми младшего школьного возраста положительного и отрицательного воздействия природы на человека. При этом мы исходили из гипотезы, что в когнитивном плане сельские дети будут лучше осознавать негативное воздействие природы на человека, так как в связи с большей близостью к природной среде они лучше осознают риски, которые возможны от взаимодействия с ней. Причем городские дети лучше должны представлять негативное влия-

ние природы на человека, так как в урбанистической среде мегаполиса чаще сталкиваются с задачами охраны природы и результатами воздействия человека на природу.

Как видно из гистограммы, городские дети младшего школьного возраста по сравнению с сельскими детьми того же возраста более выражено оценивают как положительное (2,80 против 2,78), так и отрицательное (1,88 против 1,74) воздействие природы на человека. Это можно объяснить меньшей экологической информированностью первых по сравнению со вторыми. Здесь и далее различия статистически достоверны ( $p < 0,05$ ).



Рис. 4.8. Представленность в сознании городских и сельских детей младшего школьного возраста положительного и отрицательного воздействия природы на человека

На следующей гистограмме (рис. 4.9) мы видим сравнительные данные по оценке городскими и сельскими детьми младшего школьного возраста положительного и отрицательного воздействия человека на природу. Данные свидетельствуют, что и городские, и сельские дети одинаково оценивают положительное воздействие человека на природу (2,69 и 2,69). Но в оценке отрицательного воздействия человека на природу городские дети демонстрируют меньшие показатели, чем сельские дети (1,43 против 1,50).



Рис. 4.9. Представленность в сознании городских и сельских детей младшего школьного возраста положительного и отрицательного воздействия человека на природу (значимость отличий  $p < 0,05$ )

В целом и городские, и сельские дети полагают, что природа оказывает на человека положительное воздействие, она скорее благоприятная, чем угрожающая. При этом они лучше распознают положительное влияние человека на природу и в меньшей степени распознают отрицательное. Дети считают, что «природа дает человеку что-то хорошее, и человек делает что-то хорошее природе».

Городские школьники выше оценивают отрицательное воздействие природы на человека, и ниже — отрицательное воздействие человека на природу. Такое положение вещей тем более удивительно, что за год до исследования в Нижегородской области были сильнейшие пожары, о которых дети не могли не знать. Можно предположить, что данные различия связаны с более интенсивным воздействием информационной среды на младших школьников в Москве. При этом они хуже осознают возможные риски воздействия человека на природу. Так как городские школьники имеют мало реального контакта с природой и больше возможностей для когнитивного моделирования, часть информации о возможном воздействии природы на человека воспринимается ими более рефлексивно, чем сельскими сверстниками.

На гистограмме на рис. 4.10 представлены сравнительные данные поведенческого компонента экологического сознания в виде предпочтения городскими и сельскими детьми младшего школьного возраста техногенной, социальной или природной среды. В качестве гипотезы мы исходили из предположения, что в поведенческом плане сельские дети будут чаще выбирать природную среду, так как лучше знают ее в реальности и имеют больше взаимодействий с ней по сравнению с городскими школьниками.

Из гистограммы на рис. 4.10 видно, что значимые различия ( $p < 0,05$ ) городские и сельские дети демонстрируют только в случае предпочтения техногенной среды (0,65 у городских против 0,91 у сельских школьников). Различия в оценке предпочтений в выборе социальной и природной среды между городскими и сельскими школьниками оказались незначительными (2,24 против 2,22 по социальной среде; 2,46 против 2,42 по природной среде).

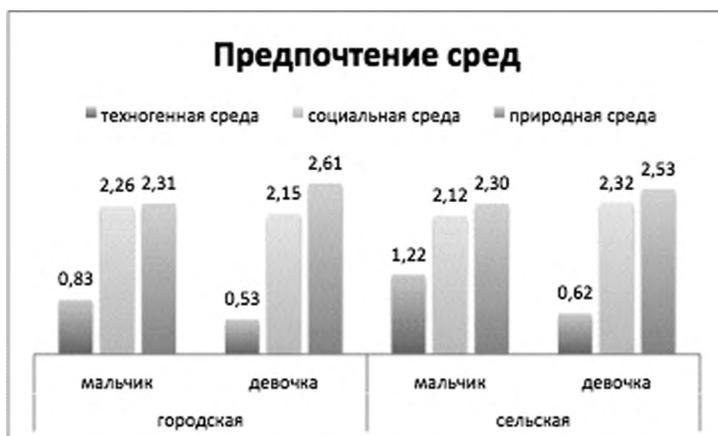


Рис. 4.10. Сравнительные данные предпочтения городскими и сельскими детьми младшего школьного возраста техногенной, социальной или природной среды (значимость отличий  $p < 0,05$  для техногенной среды)

При этом диагностика поведенческого компонента показала, что природная и социальная среда являются приоритетными для детей

младшего школьного возраста. Для младших школьников в ситуациях выбора между техникой и человеком или природой выбор пока однозначно не в пользу техники. По-видимому, именно «знание реальности» природной среды подвело к большому прагматизму по отношению к ней. Также можно предположить, что атрибуты техногенной среды, предъявляемые в опроснике (мобильный телефон, компьютер), менее доступны в сельском быте, поэтому являются объектом социального статуса, особенно для мальчиков.

На гистограмме (рис. 4.11) представлены данные по гендерным различиям по шкалам «Предпочтение сред» и «Единение с природой» как в городской, так и в сельской среде.



*Рис. 4.11.* Гендерные различия в оценке поведенческих компонентов экологического сознания городскими и сельскими школьниками (значимость различий  $p < 0,05$  для техногенной среды для городских и сельских школьников; для природной среды — только для городских школьников)

Из гистограммы видно, что по шкале «Предпочтение сред» в городской среде мальчики значимо чаще выбирают техногенную и социальную среды, а девочки — чаще природную. В сельской среде мальчики значимо чаще выбирают техногенную среду.

Возможно, что данные предпочтения связаны с гендерными особенностями игр и развлечений, характерных для данного возраста. Мальчики чаще играют в электронные и компьютерные игры, при этом характер и атрибуты героев, а также среда, в которой разворачиваются действия, чаще носят техногенный характер, чем природный и даже социальный. Для девочек же в начальных классах социальная и природная среды все еще чаще являются моделируемым игровым пространством, они чаще используют кукол и мягкие игрушки, чем компьютерные игры и модели машин.

Таким образом, высказанная гипотеза, связанная с поведенческим компонентом экологического сознания, не подтвердилась. Сельские школьники чаще делали выбор в пользу техногенной среды. Особенно это характерно для сельских мальчиков — они чаще девочек и чаще городских сверстников отдавали предпочтение техногенной среде.

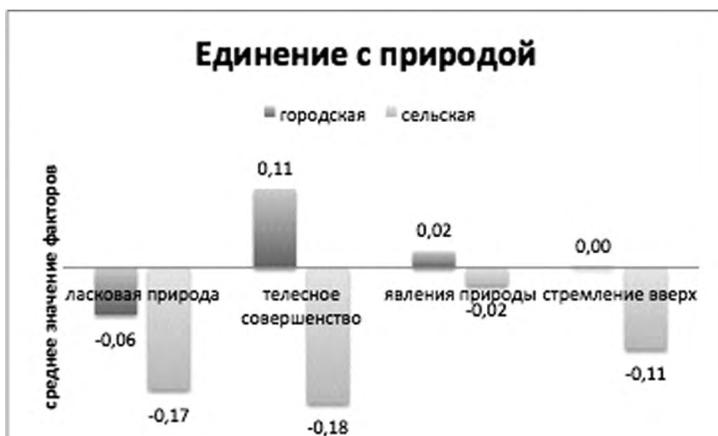


Рис. 4.12. Сравнительные данные представлений о единении с природой в сознании городских и сельских детей младшего школьного возраста (значимость отличий  $p < 0,05$  по фактору «Телесное совершенство»)

На гистограмме (рис. 4.12) графически изображены сравнительные данные эмоционального компонента экологического сознания городских и сельских детей младшего школьного возраста. При этом мы

исходили из гипотезы, что городские школьники будут иметь более выраженное эмоциональное отношение к природной среде, так как она для них чаще связана с «праздниками» и взаимодействие с ней чаще носит позитивный характер. Для сельских же школьников постоянно наблюдаемые явления природы должны вызывать меньшую эмоциональную реакцию.

Действительно, как свидетельствуют данные, городские дети демонстрируют более высокие показатели по сравнению с сельскими детьми. Причем городские школьники значимо четче выявляют фактор «Телесное совершенство», а сельские школьники — «Стремление вверх». Так, по фактору «Ласковая природа»:  $-0,06$  у городских детей против  $-0,17$  у сельских; по фактору «Телесное совершенство»:  $+0,11$  у городских против  $-0,18$  у сельских (значимость различий  $p < 0,05$ ); по фактору «Явления природы»:  $+0,002$  у городских против  $-0,02$  у сельских; по фактору «Стремление вверх»:  $0,00$  у городских против  $-0,11$  у сельских детей.

На рис. 4.13 представлена гистограмма, на которой графически изображены данные по гендерным различиям эмоционального компонента экологического сознания городских и сельских детей («Единение с природой»).

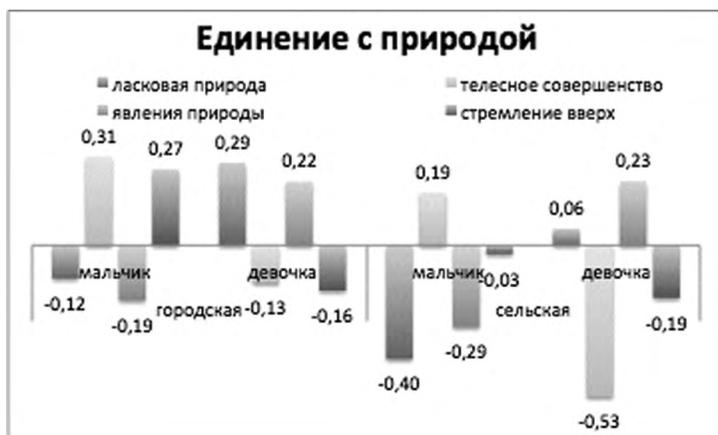


Рис. 4.13. Гендерные различия в эмоциональном компоненте экологического сознания у городских и сельских школьников (значимость отличий  $p < 0,05$  для городской среды по всем факторам, для сельской среды — по факторам «Телесное совершенство» и «Явления природы»)

Из гистограммы видно, что наибольшее значение фактор «Телесное совершенство» имеет для городских мальчиков. В сельской среде он также более значим для мальчиков, чем для девочек, но все же меньше, чем в городе. Можно предположить, что для мальчиков физическое совершенство является в большей степени природным явлением (для девочек оно более социально). Возможно, мы наблюдаем тенденцию, отражающую возрастающее значение физической формы для городских детей.

Из гистограммы видно, что как городские, так и сельские мальчики наиболее высоко оценивают «Телесное совершенство», но городские больше, чем сельские (0,31 и соответственно 0,19). Менее всего городские мальчики ценят «Явления природы» (-0,19), а сельские мальчики — «Ласковую природу» (-0,40).

Городские девочки наиболее высоко оценивают «Ласковую природу» (0,29), а сельские девочки — «Явления природы» (0,23), что почти совпадает с оценкой «Явлений природы» городскими девочками (0,22). В наименьшей степени городские девочки оценивают «Стремление вверх» (-0,16), а сельские девочки — «Телесное совершенство» (-0,53).

Таким образом, в сельской среде наименее значимым оказывается фактор «Явления природы». Можно предполагать, что сельские дети, находясь среди явлений природы постоянно, не выделяют их в качестве особого эмоционального фактора.

Девочки в городской среде скорее выделяют фактор «Ласковая природа» и «Явления природы», для мальчиков более значимым является фактор «Физическое совершенство».

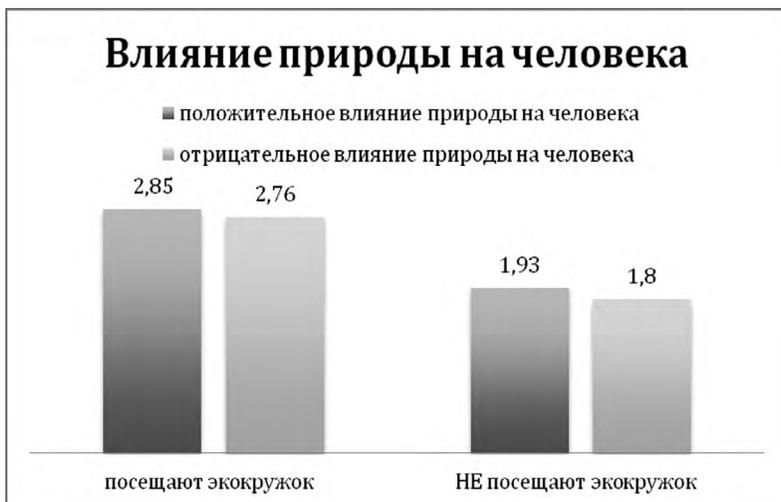
Фактор «Стремление вверх» является в городской среде разнонаправленным для девочек и мальчиков, для мальчиков он является более значимым. В сельской среде для мальчиков и девочек различную значимость имеют факторы «Телесное совершенство» (важнее для мальчиков) и «Явления природы» (важнее для девочек). Также эти факторы являются для них разнонаправленными.

### **Эмпирическое исследование экологического сознания у детей, занимающихся в экологическом кружке**

Оценка влияния занятий в экологическом кружке на когнитивный, поведенческий и эмоциональный компоненты экологического сознания у детей младшего школьного возраста была проведена на 168 младших

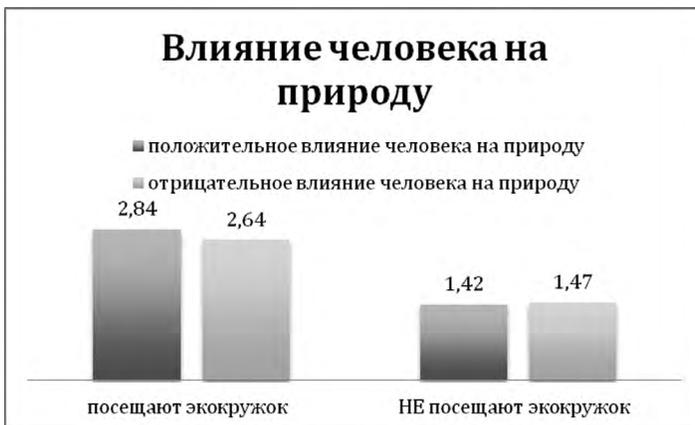
школьниках, из которых 70 посещают экологический кружок в учреждении дополнительного образования детей (30 мальчиков и 31 девочка) и контрольной группе из 98 их сверстников-школьников, которые не занимались в экологическом кружке (51 мальчик и 47 девочек).

На гистограмме (рис. 4.14) представлены данные оценки положительного и отрицательного влияния природы на человека детьми, которые занимаются в экологическом кружке, в сравнении с их сверстниками, не занимающимися в экологическом кружке.



*Рис. 4.14.* Представленность в сознании положительного и отрицательного воздействия природы на человека

Как видно из гистограммы на рис. 4.14, школьники, посещающие экологический кружок, оценивают и положительное, и отрицательное влияние природы на человека как более интенсивное, чем школьники, не занимающиеся в экологическом кружке (различие статистически достоверно). Это может быть объяснено тем, что дети, занимающиеся в экологическом кружке, более информированы как о положительном, так и отрицательном влиянии природы на человека.



школьников, которые не посещают экологические занятия. Поэтому в качестве гипотезы этой части исследования выступило предположение о том, что в ситуации конфликта мотивов, заложенного в «Экологическом опроснике», дети из экологических кружков будут выбирать природу чаще, чем их сверстники-школьники, не участвующие в дополнительных экологических занятиях.

Как показывают данные, представленные на гистограмме (рис. 4.16), статистически достоверные различия выявлены лишь в предпочтении социальной среды (2,07 у детей из экологического кружка против 2,29 у детей, не занимающихся в экологическом кружке). Меньшее предпочтение ее школьниками, посещающими экологический кружок, по-видимому, отражает различие в системе ценностей и диспозиций, большую ориентированность на практические действия.

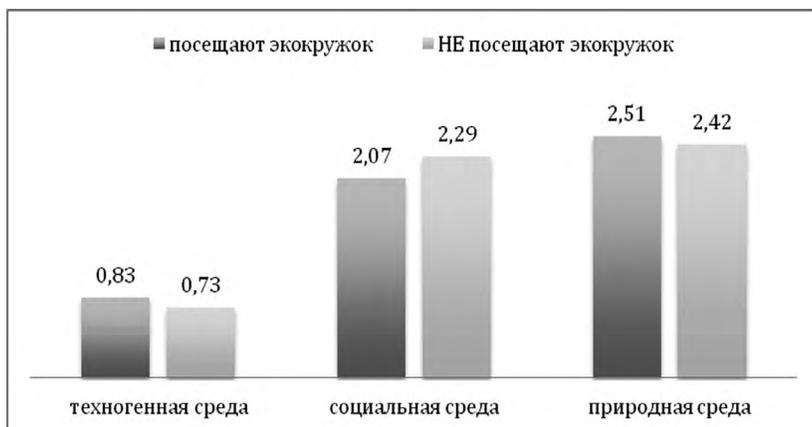


Рис. 4.16. Предпочтение младшими школьниками видов сред в условии средового конфликта

Итак, полученные данные показывают, что экологические занятия не оказывают влияния на выбор природы в ситуации конфликта сред, т. е. дети обеих групп вне зависимости от экологических занятий значительно чаще выбирают природную среду, чем техногенную. Однако значимые различия получены в степени предпочтения социальной

среды. Младшие школьники из экологических кружков чаще выбирают природную среду, не только в ситуации выбора между природой и техникой, но и в ситуации выбора между природой и друзьями. Таким образом, можно считать, что вторая гипотеза косвенно подтвердилась.

Результаты по эмоциональному компоненту экологического сознания у детей, занимающихся в экологическом кружке, в сравнении с данными их сверстников не обнаружили статистически достоверных различий ни по одному из факторов соответствующей шкалы опросника.

## **Выводы**

Полученные с помощью «Опросника экологического сознания» данные позволяют сделать следующие выводы:

- И дошкольники, и младшие школьники считают, что природа положительно воздействует на человека в большей мере, чем отрицательно. Однако школьники оценивают как положительное, так и отрицательное воздействие природы на человека значимо выше, чем дошкольники.
- Значимых различий в поведенческом компоненте экологического сознания между дошкольниками и школьниками не получено.
- Младшие школьники в городской среде ниже, чем в сельской, оценивают степень негативного влияния человека на природу и выше — негативного влияния природы на человека.
- Младшие школьники в сельской среде значимо чаще отдают предпочтение техногенной среде на уровне поведенческого компонента экосознания.
- Младшие школьники в городской среде выше оценивают физическое совершенство в качестве эмоционального компонента экосознания.
- Младшие школьники, посещающие экологический кружок, оценивают влияние природы на человека как более интенсивное.
- Младшие школьники, посещающие экологический кружок, выше оценивают положительное воздействие человека на природу.
- Младшие школьники, посещающие экологический кружок, меньше предпочитают социальную среду в ситуации конфликта сред.
- Эмоциональный компонент экологического сознания младших школьников не зависит от посещения ими экологического кружка.

## Глава 4.3

### ОСОБЕННОСТИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

#### **Краткая характеристика подросткового возраста и контингента испытуемых**

Особенностью подросткового возраста является существенное развитие всех психических функций ребенка, его сознания и отношений. Ведущей деятельностью подростков (11–14 лет) считается общение в системе общественно значимой деятельности (учебной, общественно-организационной, досуговой и др.). В этом процессе подросток овладевает навыками общения в разных ситуациях. Важнейшими новообразованиями являются формирование самооценки, критическое отношение к окружающим людям, стремление к «взрослости» и самостоятельности, освоение на новом этапе норм коллективной жизни.

Данный возраст считается сенситивным для формирования привычек и образа жизни. Высокий уровень отклика как на позитивные, так и на негативные предложения окружения способствует формированию не просто опыта, но черт личности.

Формирование экологической культуры, экологической ответственности и экологического сознания может и должно стать важной составляющей развития личности современного подростка.

В настоящее время понимание экологической культуры как у подростков, так и взрослых строится на экологических представлениях о том, что загрязнение окружающей среды отходами производственной деятельности человека приводит к тому, что окружающая среда становится непригодной и даже опасной для здоровой жизни человека.

Исходя из сказанного, экологическое образование подростков требует формирования у них готовности к ответственному поведению в окружающей среде, а также развития способностей осуществлять экологически грамотные действия, занимать активную позицию по охране

окружающей среды (Астарханова, 2004; Дежникова, 2000; Дерябо, Ясвин, 1996 и др.). Согласно определению Т. Е. Абрамовой (2002), под экологической культурой подростков следует понимать культуросообразную деятельность, которая реализуется в единстве когнитивного, эмоционально-ценностного и деятельностного компонентов.

Однако исследование влияния экологического образования на формирование экологического сознания исследовалось главным образом в педагогическом ключе.

Так, Н. Г. Одинец (2006) исследовала формирование экологического сознания подростков 14–16 лет в условиях партнерства городской и сельской школы с семьей. В этом исследовании выявлены содержательные характеристики экологического сознания подростков в городских семьях по сравнению с сельскими, а именно: городские подростки больше ориентированы на красоту и познавательную значимость природы, а сельские — на ее практическое использование. Интересно, что сформированность субъектного отношения к природно-социальному окружению у учителей оказалась не выше, чем у среднего поколения среднестатистической семьи. В итоге автором доказано, что партнерство школы с семьей способствует формированию субъектного характера отношений подростка с окружающим миром и снижает готовность подростков к деструктивным поступкам по отношению к природе, человеку, культуре.

Другое направление формирования экологической культуры строится на психологическом знании структуры и компонентов экологического сознания. В наиболее разработанном виде это направление представлено в работах В. А. Ясвина (1999, 2000). Он полагает, что целью национальной экологической политики в общем образовании должно стать создание системы эффективного целенаправленного формирования экологической культуры, причем для всех категорий учащихся и с использованием всевозможных инструментов и институтов. Этого можно достигнуть, как считает этот автор, если будут решены следующие задачи:

1) у школьников будет сформирована система *представлений* о ценности природных ресурсов, об основных положениях стратегии устойчивого развития, о проблемах поддержания здоровья и сохранения природной среды и т. д.;

2) будет сформировано такое гуманное *отношения к природе*, при котором животные и растения будут включены в сферу действия этических норм;

3) школьники будут владеть экологически безопасными *способами природопользования*;

4) для личностного развития молодежи в ходе ее обучения будет осознанно использоваться *духовное общение с миром природы*;

5) будет сформирована *потребность в активной личной поддержке* идей стратегии устойчивого развития и сохранения здоровой природной среды.

Следует заметить, что первоначально указанные методики диагностики субъективного отношения к природным объектам были разработаны для подросткового и юношеского возраста. Но постепенно они стали использоваться и для младшего школьного возраста.

Однако специальные психодиагностические методики, направленные на оценку экологического сознания у детей подросткового возраста, до сих пор не разрабатывались.

В отличие от отечественных исследований зарубежные психологи уделяют больше внимания взаимосвязи экологического мировоззрения подростков и их личностных особенностей. В качестве примера можно привести пилотажное исследование воздействия экологических инициатив в области образования (EEl) на экологическое мировоззрение детей подросткового возраста в соотнесении с их личностью (по данным Иерархического личностного опросника для детей — Hipic), проведенное бельгийскими коллегами Jelle Boeve-de Pauw, Vincent Donche, Peter Van Petegem (2011). Корреляции между экологическим мировоззрением и личностными качествами, обнаруженные в этом исследовании (N = 957), были небольшими и не показали доминирующей картины. Тем не менее эти результаты позволяют сделать предварительный вывод о том, что экологическое мировоззрение не является стабильным и не определяется врожденными способностями отдельных людей, но может формироваться под влиянием внешнего окружения. Авторы считают, что подростки, готовые в личностном плане принять на себя ответственность, скорее всего, имеют эгоцентрическое мировоззрение. В то же время в этом же исследовании получены данные, свидетельствующие о противоположных тенденциях в проявлениях эгоцентризма и эгоцентризма у подростков. При этом обнаружилось, что особенности характера подростков объясняют лишь небольшие изменения в их экологическом мировоззрении.

Мы предполагаем, что экологическое сознание подростков развивается в русле общего развития психики. У них появляется гораздо

больше информации о природе и о деятельности человека в ней, а также собственный опыт различных типов взаимодействия с природой (антропоцентрический, экоцентрический и т. п.).

В исследовании экологического сознания при помощи разработанного и описанного в главе 4.1 опросника приняло участие 532 подростка разного пола и возраста из Москвы, Владимира и Волгограда. 70 подростков из Волгограда посещают экологический кружок, поэтому одной из задач исследования является попытка оценить характер влияния дополнительного экологического образования на особенности экологического сознания подростков.

### Эмпирические данные по когнитивному компоненту экологического сознания подростков

В подростковом возрасте, так же как и в младшем школьном, в сознании преобладает идея о положительном влиянии природы на человека. Природа для подростков остается «щедрой и благоприятной» средой обитания. Возможно, такая позиция обусловлена тем, что все опрошенные дети и подростки — жители средней полосы и юга России. Данная местность не изобилует природными катаклизмами, и большинство детей редко сталкивались с сильными разрушительными воздействиями природы. Также дети ограждаются от серьезных негативных явлений природы, а те разрушительные природные явления, которые они воспринимают с помощью СМИ, не расцениваются ими как достаточно интенсивные.

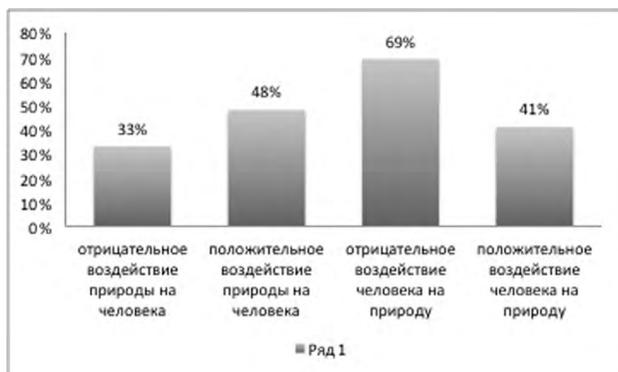
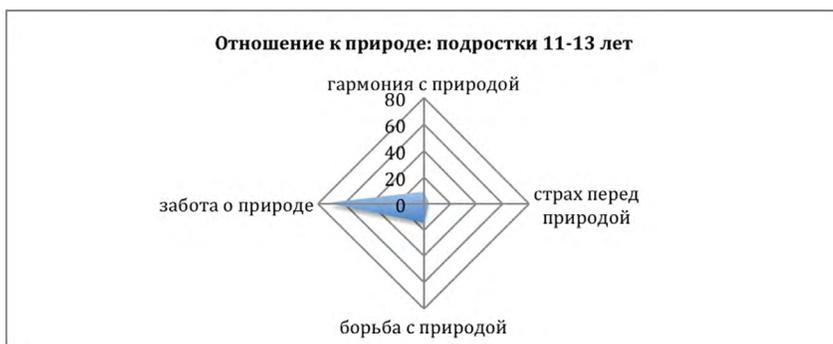


Рис. 4.17.  
Когнитивный компонент экологического сознания у подростков

Проводя анализ взаимодействия природы и человека в представлениях подростков, мы определили основные векторы или виды экологического сознания. На основании выделенных В. И. Пановым этапов развития в системе «человек—природа» мы выделили следующие основные виды экopsихологического взаимодействия человека и природы:

- 1) синкретический (архаический), — гармония с природой;
- 2) антропоцентрический (1-й уровень) — страх перед природой;
- 3) антропоцентрический (2-й уровень) — боязнь природы;
- 4) эоцентрический — забота о природе.



*Рис. 4.18.* Отношение к природе подростков

В подростковом возрасте расширяются и изменяются представления о воздействии человека на природу. В этом возрасте в когнитивном аспекте экологического сознания начинает преобладать осознание негативного влияния человека на природу. Учащиеся 5–7-х классов способны проанализировать гораздо больше аспектов такого воздействия, чем дошкольники и младшие школьники, и их знания существенно расширяются. На рис. 4.18 показаны различия оценок воздействия человека на природу (каждая оценка из возможных 100%). Исходя из представленных данных можно сделать вывод, что осознание негативного воздействия человека на природу — одна из главных характеристик экологического сознания младших подростков.

Неожиданные результаты получились при сравнении отношения к природе подростков, посещающих экологический кружок, и тех, которые не включены в такого рода дополнительное образование. Результаты представлены на рис. 4.19 и 4.20.

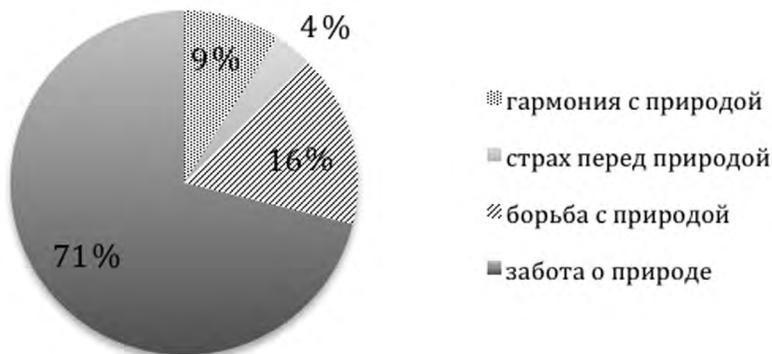


Рис. 4.19. Отношение к природе подростков, которые не посещают экологический кружок

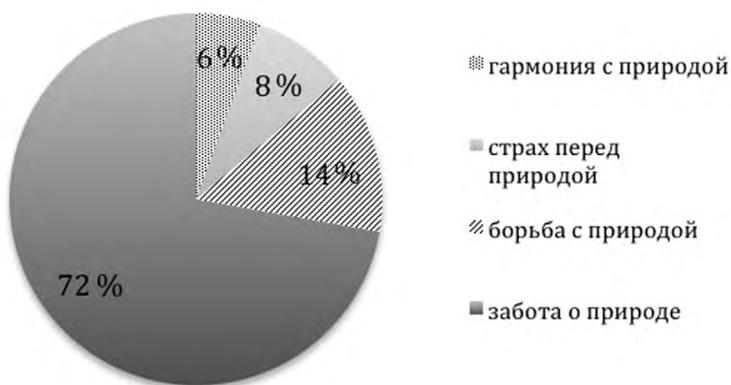


Рис. 4.20. Отношение к природе подростков, которые посещают экологический кружок

У подростков, посещающих экологический кружок, более ярко проявляется ось «гармония с природой/страх перед природой». Также у них чуть больше выражена забота о природе (значимость различий,  $p < 0,5$ ). Т. е. подростки, которые больше знают о природе и имеют опыт природоохранной деятельности, меньше склонны считать отношения человека и природы гармоничными, не склонны недооценивать угрозы со стороны природы-стихии и при этом склонны заботиться о природе, а не бороться с ней.

При дальнейшем анализе особенностей когнитивного компонента экологического сознания подростков были выявлены значимые различия между мальчиками и девочками в оценке степени положительного влияния человека на природу (рис 4.21), а также обоих аспектов влияния природы на человека (рис 4.22).

Девочки оценивают выше как влияние природы на человека, так и влияние человека на природу, особенно ту пользу, которую может принести забота человека о природе и окружающей среде.

Также мы предположили, что могут существовать различия в группах школьников, которые посещают или не посещают экологический кружок. В результате анализа результатов было выявлено, что статистически значимые различия между группами подростков существуют лишь в нескольких аспектах когнитивного компонента экологического сознания (рис. 4.23).

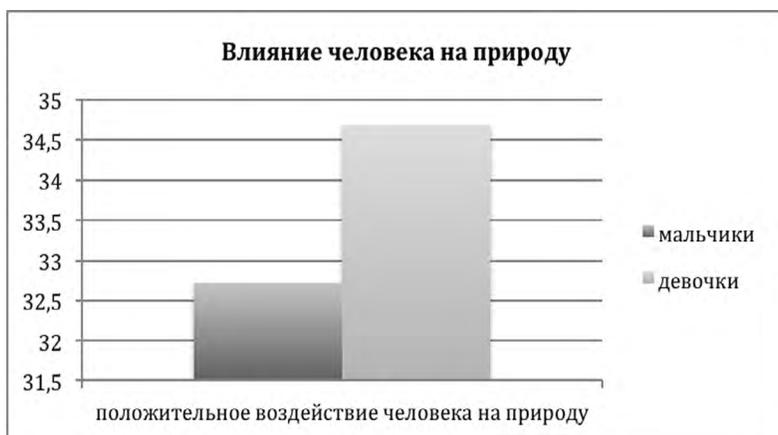
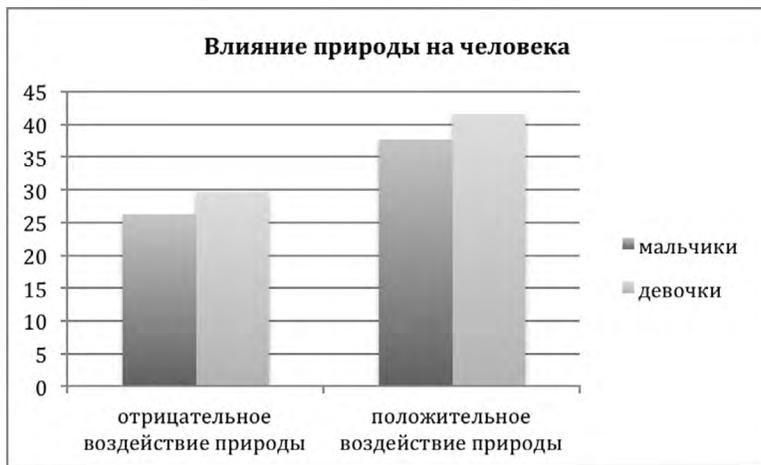


Рис. 4.21. Влияние человека на природу, гендерные различия



Значимые различия у подростков, включенных в дополнительное экологическое образование, наблюдались в еще одной шкале, оценивающей когнитивный компонент экологического сознания. Данная шкала называется «Экологическая ответственность» и основана на оценке испытуемым неотложности природоохранных мероприятий. Значимые различия зафиксированы в оценке половины из данных мероприятий. Различия показаны на рис. 4.24.

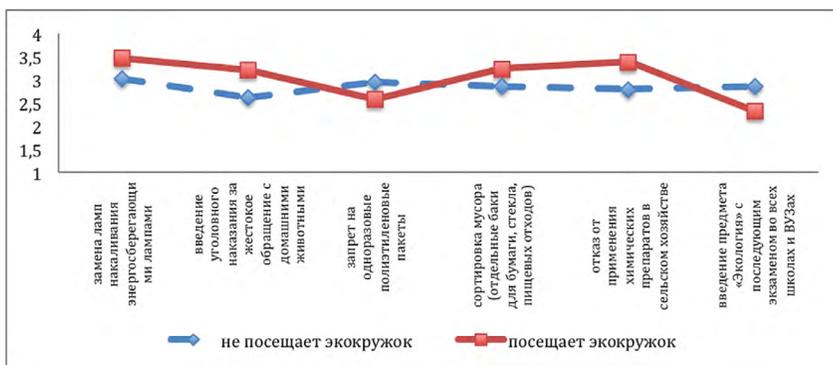
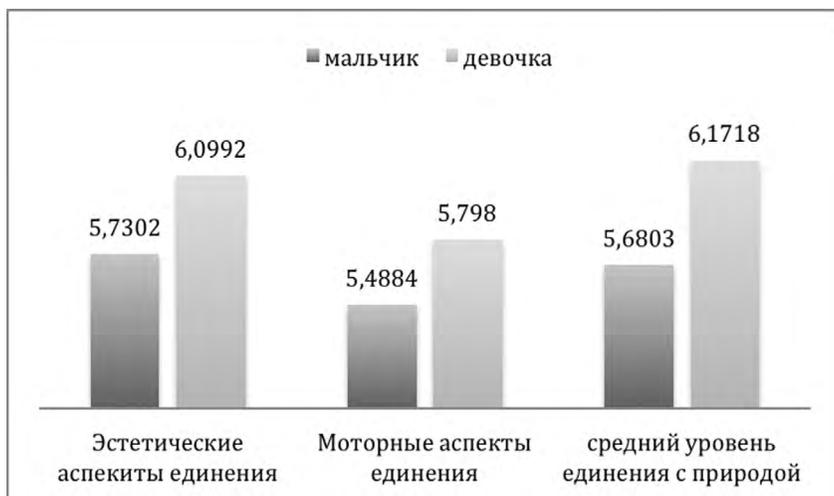


Рис. 4.24. Оценка важности природоохранных мероприятий.  
Значимость различий ( $p < 0,05$ )

Подростки, посещающие экологический кружок, более активно ратуют за замену ламп накалывания, гуманное отношение к животным, сортировку мусора и отказ от применения химических удобрений. При этом они активно против введения предмета «Экология» в школе. Мы предполагаем, что это связано с опасениями, что при перенесении их увлечения, основанного на свободном выборе, в обязательную программу увеличится количество формальностей (обязательная программа, контрольные и т. п.) и резко снизятся возможности неформального общения и проявления личной инициативы — важнейших характеристик дополнительного образования.



У мальчиков выделяются два основных фактора, обозначающие (1) созерцание и восприятие природной среды и (2) — активное действие в природной среде. У девочек выделены три фактора, с более «тонкой» разметкой этого континуума: (1) созерцание природной среды, явлений природы («сизу у костра», «смотрю на звездное небо»); (2) приятные ощущения от взаимодействий с природной средой («бегаю по лужам по летним дождем»; «иду босиком по теплой земле» и т. п.); (3) активные действия в природной среде («качусь по снегу с высокой горы», «катаюсь на велосипеде»). Характерно, что дескриптор «ухаживаю за домашними животными», выделенный подростками, и у девочек, и у мальчиков попадает в фактор активного взаимодействия с природной средой.

### Эмпирические данные по поведенческому компоненту экологического сознания подростков

В шкале, оценивающей поведенческий компонент экологического сознания, подросткам были предложены ситуации, в которых возникает конфликт между различными типами среды — природной, социальной и техногенной. Результаты данного раздела опросника представлены на рис. 4.26. Все подростки отдают предпочтение природной и социальной средам. При этом у девочек наблюдается перевес в сторону природной, а у мальчиков — в сторону социальной.

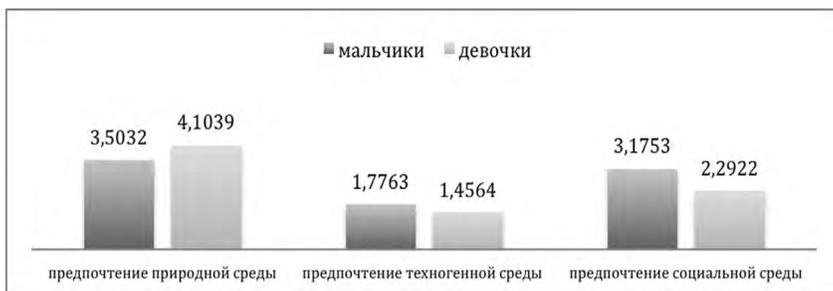


Рис. 4.26. Поведенческий компонент экологического сознания подростков.  
Значимость различий ( $p < 0,05$ )

Хотя не было выявлено значимых различий между группами, включенными и не включенными в дополнительное экологическое образование, мы выявили значимые отличия для группы подростков, которым нравится выращивать растения.

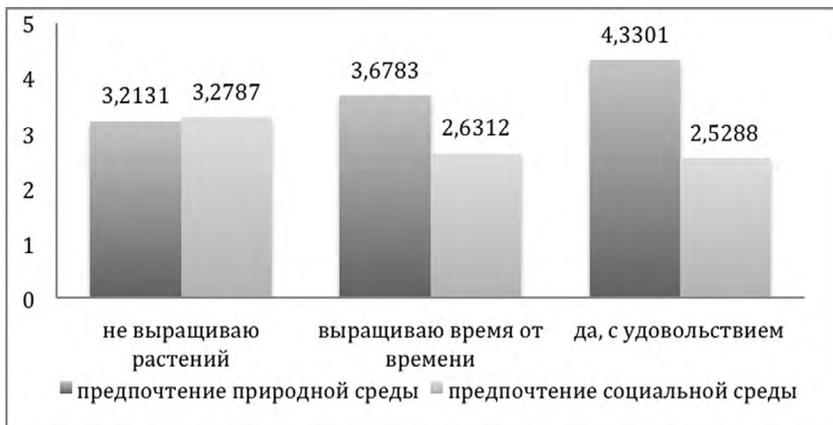


Рис. 4.27. Поведенческий компонент экологического сознания подростков, выращивающих растения. Значимость различий ( $p < 0,05$ )

Подростки, которые с удовольствием выращивают растения, гораздо чаще предпочитали природную среду социальной в ситуациях конфликта. Анализируя эту тенденцию, мы пришли к выводу, что на поведенческий компонент экологического сознания гораздо больше влияют не знания о природе и экологии, а реальная включенность в деятельность, связанную с природой (рис. 4.27).

Также значимые различия были выявлены при анализе предпочтения той или иной среды в разных классах — по сути, на разных этапах подросткового возраста (рис. 4.28).

Как можно видеть на гистограммах, в 5-м классе дети в большей степени выбирают природную и социальную среду, чем в 6 и 7-м классах; 6-й класс также показал «всплеск» выбора техногенной среды. Возможно, это связано с тем, что сейчас именно в 6-м классе у многих детей происходит переход на новый уровень пользования электрон-

ными гаджетами, владением Интернетом и компьютерными играми. Данная сфера возрастает в значимости для детей, а в 7-м классе данный процесс стабилизируется.

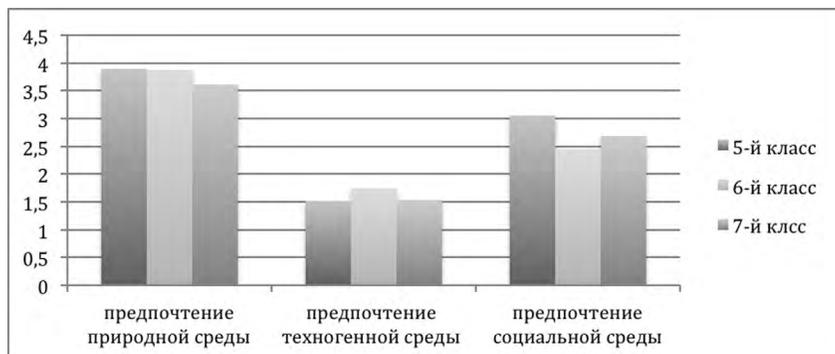


Рис. 4.28. Предпочтение сред подростками, обучающимися в различных классах школы. Значимость различий ( $p < 0,05$ )

## Выводы

- В подростковом возрасте развиваются все компоненты экологического сознания; разработанный инструментарий позволяет отследить его характеристики, а также динамики изменения различных компонентов по сравнению с детским и юношеским возрастами.
- По каждому из компонентов экологического сознания выявлены статистически значимые гендерные различия.
- В сознании подростков когнитивно выделено позитивное влияние природы на человека и негативное влияние человека на природу. Можно сказать, что это тот возраст, когда осознается дисбаланс взаимного воздействия природы и человека. При этом подростки (в большей степени девочки) понимают, что позитивное влияние человека на природу может уменьшить данный дисбаланс.

- Все дети выделяют два основных компонента аффективных переживаний взаимодействия с природой — эстетический и моторный. Первый связан с созерцанием природы (закат, ночной костер, звездное небо), а второй — с активным проявлением в природной среде (плавание в водоемах, езда на велосипеде, прогулки, контакт с животными). При этом мальчики в большей степени выделяют моторный, а девочки — эстетический компонент.
- В ситуациях конфликта сред подростки отдают предпочтения природной и социальной средам. При этом мальчики имеют несколько большую склонность к социальной среде, а девочки — к природной. Всплеск интереса и предпочтения техногенной среды приходится на 6-й класс средней школы.

## Глава 4.4

### ОСОБЕННОСТИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

#### **Краткая характеристика и контингента испытуемых юношеского возраста**

В исследовании участвовали студенты 2-го курса аграрного и экологического факультетов Российского университета дружбы народов и студенты-второкурсники факультета психологии МГУ и его филиалов, 50, 50 и 174 человека соответственно. Из них 91 мужчина и 183 женщины.

При этом данная выборка была определена нами не случайно, а исходя из следующего положения. Направленность именно этих специальностей Университета дружбы народов, причем как практического, так и когнитивного характера, подразумевает со стороны студентов наиболее тесный контакт с миром природы и особое, сознательное к нему отношение. Студенты-психологи представляют собой типичных юношей и девушек студенческого возраста, не имеющих специального отношения к природе по типу своей образовательной специальности, и рассматриваются нами как контрольная группа для сравнения студентов разных специальностей. Кроме того, в результате анализа двух «природных» профессиональных направлений на основе изучения объектов, видов и областей их профессиональной деятельности, а также изучаемых дисциплин, практических навыков и основных направлений научно-исследовательских работ мы пришли к выводу, что их можно дифференцировать на 3 типа профессий по классификации Е. А. Климова. Студенты аграрного факультета являются представителями профессии типа «человек—природа», т. е. «мир им видится со стороны имеющих место биотических (связанных с жизнью в биологическом смысле этого слова) и абиотических явлений, а Земля — как носитель биосферы, всего живого и условий его существования», так как в основном их будущая деятельность связана с уходом за животными

лечением. Их будущая профессия — ветеринар. В свою очередь, студенты экологического факультета являются представителями профессии типа «человек—знак», поскольку природа и окружающая среда в их деятельности являются лишь вспомогательным звеном на пути к достижению главной цели, а их основные инструменты работы — это цифры, знаки, чертежи, карты, модели и т. д., т. е. их деятельность строится на знаково-символической информации. Их будущая профессия — инженер-эколог. Представители контрольной группы — студенты-психологи, являются типичными представителями профессий типа «человек—человек», так как их будущая профессия — психолог.

### **Эмпирические данные по когнитивному компоненту экологического сознания в юношеском возрасте**

Когнитивный компонент в опроснике экологического сознания представлен шкалой «Экологические угрозы», где респондент оценивает значимость положительного и отрицательного влияния природы на человека и человека на природу. Анализ результатов показывает, что статистически значимые различия ( $p < 0,05$ ) были получены при оценке студентами разных факультетов положительного воздействия человека на природу. Как видно на рис. 4.29, студенты-психологи считают, что человек положительно воздействует на природу, в то время как и экологи, и аграрии так не считают. Студенты-экологи в своей учебной деятельности заняты разработкой средств защиты природы от техногенных воздействий, поэтому их оценка влияния человека на природу вполне понятна. Но и студенты-аграрии, которые в будущем будут заняты работой с животными, тоже считают, что человек в меньшей степени положительно влияет на природу, в отличие от студентов-психологов.

Очевидно, непосредственное взаимодействие с природными объектами приводит к осознанию, что человеческая деятельность влияет на природу отрицательно. Об этом свидетельствует рис. 4.30, где показаны значимые ( $p < 0,05$ ) различия между силой убеждения в отрицательном воздействии человеческой деятельности на природу. Таким образом, можно утверждать, что деятельность, прямо или непосредственно связанная с природными объектами, приводит к большему осознанию отрицательного воздействия человека на природу по сравнению с контрольной группой.

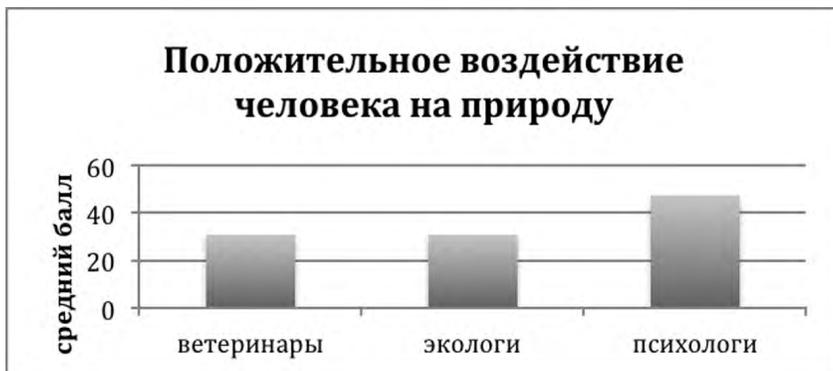


Рис. 4.29. Оценка положительного воздействия на природу студентами разных специальностей

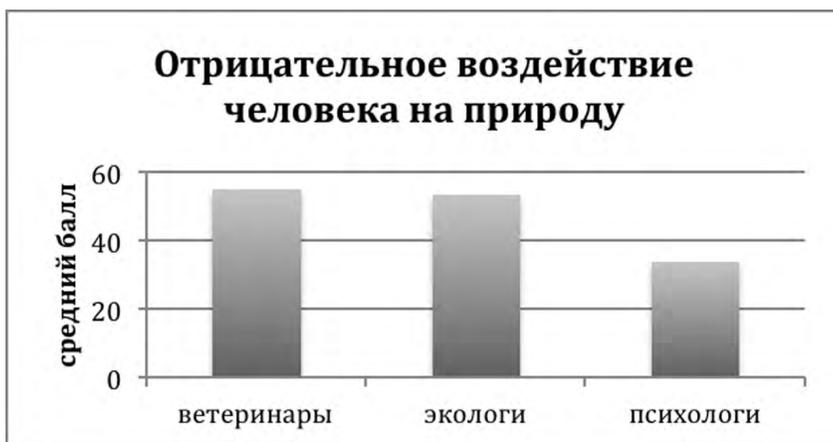


Рис. 4.30. Оценка отрицательного воздействия на природу студентами разных специальностей

При разработке и апробации теста диагностики экологического сознания для взрослых была построена двухмерная модель взаимодействия человека и природы, где по одной оси отражено воздействие природы на человека (от отрицательного до положительного), а по дру-

гой — воздействие человека на природу (от отрицательного до положительного). Сочетание результатов четырех параметров позволяет отнести экологические представления человека к тому или иному типу экосознания (рис. 4.31).

1-й тип экосознания — «Гармония с природой»: субъект считает, что природа положительно влияет на человека, является для него источником жизни и комфорта и человек, в свою очередь, заботится о природе, не причиняя ей вреда.

2-й тип экосознания — «Борьба с природой»: субъект считает, что природа угрожает человеку, а человек угрожает природе. То есть мы не будем ждать милости от природы... Более того, мы укротим агрессивную среду.

3-й тип экосознания — «Забота о природе»: субъект считает, что природа — источник жизни, но человек воздействует на природу отрицательно.

4-й тип экосознания — «Боязнь природы»: субъект считает, что человек природе не угрожает, наоборот — заботится о ней, а она ему угрожает.

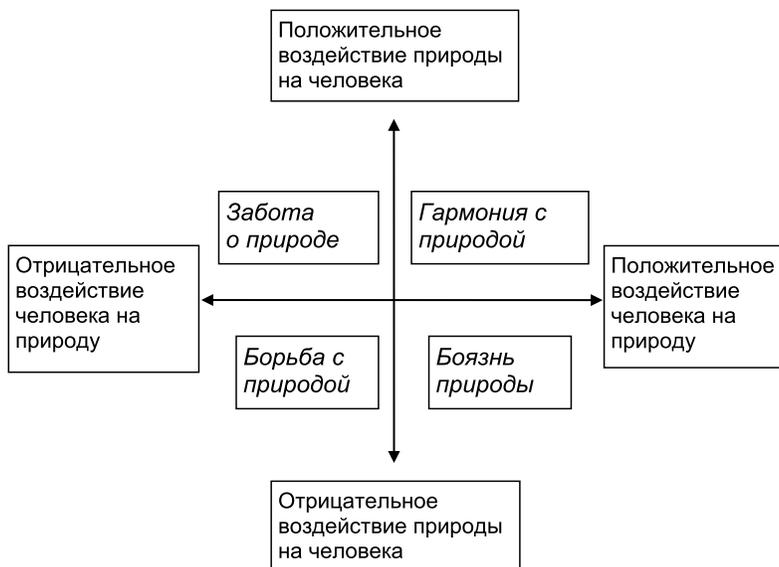


Рис. 4.31. Типы экосознания

Как видно на рис. 4.32, разные типы экосознания по-разному представлены у студентов разных специальностей. Тип «Гармония с природой» в наибольшей степени присутствует у психологов, в минимальной степени — у аграриев и совсем не присутствует у студентов экологического факультета. Страх перед природой также в наибольшей степени присутствует у психологов, в минимальной степени — у аграриев и в небольшой степени — у экологов. Зато борьба с природой и забота о ней в гораздо большей степени присутствуют у аграриев и экологов, чем у психологов. Причем среди аграриев чуть больше тех, кто борется с природой, а среди экологов — тех, кто ее охраняет.

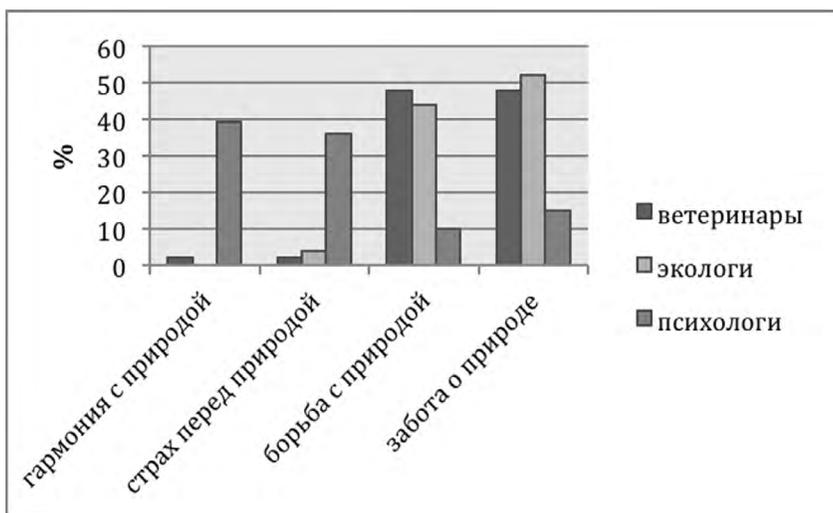


Рис. 4.32. Типы экосознания у студентов разных специальностей

Вторая шкала опросника экологического сознания, диагностирующая его когнитивный компонент, — это шкала «Экологическая ответственность». В данной шкале студенты должны были оценить неотложность разных природоохранных мероприятий. Причем список мероприятий представлял разные классы или факторы экологической ответственности. Первый фактор шкалы экологической ответственности объединяет два природоохранные мероприятия:

Замена ламп накаливания энергосберегающими лампами.

- Введение предмета «Экология» с последующим обязательным выпускным экзаменом во всех школах и вузах.

Очевидно, что здесь речь идет о мерах, которые касаются каждого человека непосредственно, поэтому данный фактор получил название «Персональный уровень».

Именно по этому фактору студенты разных специальностей продемонстрировали значимые различия ( $p < 0,05$ ).

Как видно на рис. 4.33, за личную экологическую ответственность в наибольшей степени ратуют студенты-аграрии и, как это ни странно, студенты-психологи. Студенты-экологи не считают данный уровень ответственности настолько значимым. Очевидно, это объясняется тем, что в процессе обучения они имеют дело с большими природоохранными проектами и персональный уровень не выглядит для них эффективным.

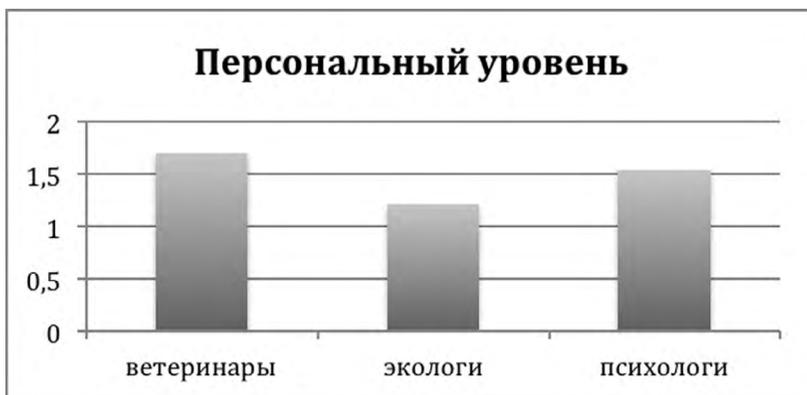


Рис. 4.33. Шкала «Экологическая ответственность»

### Эмпирические данные по эмоциональному компоненту экологического сознания в юношеском возрасте

Для диагностики эмоционального компонента экологического сознания используется шкала «Единение с природой» опросника экологического сознания. Шкала состоит из 15 утверждений, которые пред-

ставляют 3 фактора: «Эстетические ощущения», «Телесные ощущения» и «Активность». Каждое утверждение оценивается в баллах от 1 до 9.

Статистический анализ показал значимые различия между студентами разных специальностей только по одному фактору: «Телесные ощущения». Причем, как видно на рис. 4.34, наивысшие баллы по этому фактору получили студенты-психологи.



Рис. 4.34. Фактор «Телесные ощущения»

Учитывая, что фактор «Телесные ощущения» объединяет следующие утверждения:

- мышечная усталость после физических нагрузок;
- посещение русской бани или сауны;
- утоление жажды родниковой водой;
- вкус лесных ягод,

можно предположить, что контрольная группа (студенты-психологи) ощущает единение с природой в данных случаях, а аграрии и экологи ощущают единение с природой по-другому.

Но, как показывает рис. 4.35, наибольшее единение все студенты испытывают от эстетических ощущений и в средней степени — от собственной активности.

Второй и третий факторы различаются тем, что второй предполагает телесные ощущения и мышечное расслабление, а третий — непосредственную моторную активность. Различия между студентами

разных специальностей, как уже было сказано, наблюдаются только по второму фактору, т. е. в переживании единения с природой от состояния релаксации или от вкусовых ощущений. Как видно на рисунках, в меньшей степени это испытывают студенты-экологи. Возможно, их знание о загрязнении среды не позволяет им наслаждаться родниковой водой и вкусом лесных ягод.

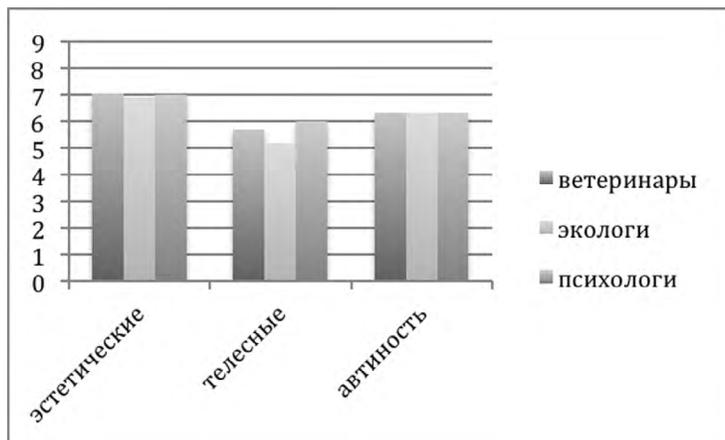


Рис. 4.35. Шкала «Единение с природой»

### Эмпирические данные по поведенческому компоненту экологического сознания в юношеском возрасте

Для диагностики поведенческого компонента экологического сознания в опроснике предусмотрены две шкалы — «Конфликт сред» и «Экологическая мотивация».

Первая шкала показывает предпочтение одной из трех сред (природной, социальной или техногенной) в ситуациях конфликта мотивов, обусловленных этими средами. Как показывает анализ данных, статистические различия между студентами разных специальностей обнаружались лишь в предпочтениях природной и техногенной сред ( $p < 0,05$ ).

Однако все студенты в наибольшем количестве случаев предпочитают природную среду, потом социальную и лишь затем техногенную.

Природную среду больше всего предпочитают студенты-психологи, что еще раз подтверждает результаты анализа когнитивного компонента экологического сознания. Психологи, или, как мы условились ранее, контрольная группа, меньше всего сталкиваются с природной реальностью, они либо отдыхают на природе, либо смотрят по телевизору репортажи про пожары и наводнения. И в предполагаемых конкретных ситуациях они предпочитают выбирать природу.

В наименьшей степени по сравнению с другими выбирают природу студенты-экологи. Очевидно, это обусловлено их профессией. Они конструируют инженерные сооружения в рамках природоохранных проектов, которые по сути своей тоже являются техногенными. И они же чаще других предпочитают техногенную среду всем остальным, как это видно на рис. 4.36.

Меньше всего выбирают техногенную среду студенты-аграрии, что неудивительно. Их будущая профессия прежде всего связана с защитой и лечением животных, которым непосредственно угрожает индустриальная деятельность человека.

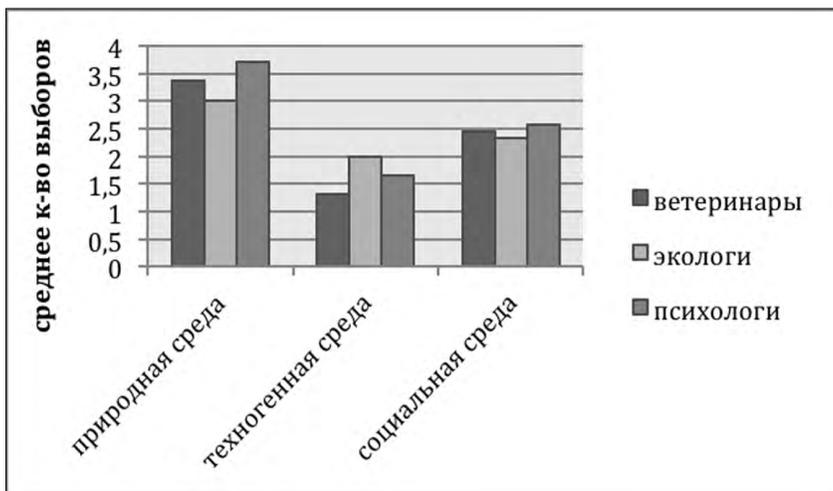


Рис. 4.36. Предпочтение сред

Второй шкалой, диагностирующей поведенческий компонент экологического сознания, является шкала «Экологическая мотивация», в которой были описаны конкретные ситуации и предложены разные варианты поведения. Выбирая один из вариантов, респондент демонстрирует степень экологически ориентированного поведения. Максимальный балл, который можно было получить по данной шкале, равнялся 18. Как видно на рис. 4.37, все студенты демонстрируют экологически мотивированное поведение (более 50 % от максимально возможного балла), но в их оценках есть статистически значимые различия ( $p < 0,05$ ). Наименьшую экологическую мотивацию в поведении демонстрируют психологи, или контрольная группа. Сумма их баллов составляет 55 % от максимально возможного. Наибольшую степень экологически мотивированного поведения демонстрируют аграрии — 66 %, и среднюю степень — экологи (61 % соответственно). Таким образом, контрольная группа больше предпочитает природную среду по сравнению с экологами, но демонстрирует меньшее экологически мотивированное поведение по сравнению с ними.



Рис. 4.37. Шкала «Экологическая мотивация»

Кажущееся противоречие можно объяснить, учтя непосредственную деятельность респондентов. В ситуации конфликта сред чаще выбирают ту среду, которая ближе. Экологам близки инженерные

проекты, поэтому они чаще других выбирают техногенную среду, но в бытовых ситуациях демонстрируют экологичное поведение, потому что экология для них — не абстрактный предмет. Аграрии реже других выбирают техногенную среду, потому что предмет их непосредственной деятельности — животные. И именно поэтому в бытовых ситуациях они демонстрируют наиболее экологичное поведение. В контрольной группе, где собраны студенты, не связанные профессионально с природными объектами и природой, последняя имеет для них скорее эстетическое, чем практическое значение. Можно предположить, что те из них, кто имеет непосредственный опыт общения с природными объектами, будут демонстрировать более экологически мотивированное поведение.

Для того чтобы это проверить, мы сравнили значения по шкале экологической мотивации у тех студентов-психологов, кто имеет домашних животных, с теми, у кого домашних животных нет. Были получены статистически значимые различия ( $p < 0,05$ ), и, как это видно на рис. 4.38, экологическая мотивация обладателей домашних животных сильнее, чем у тех, у кого их нет.

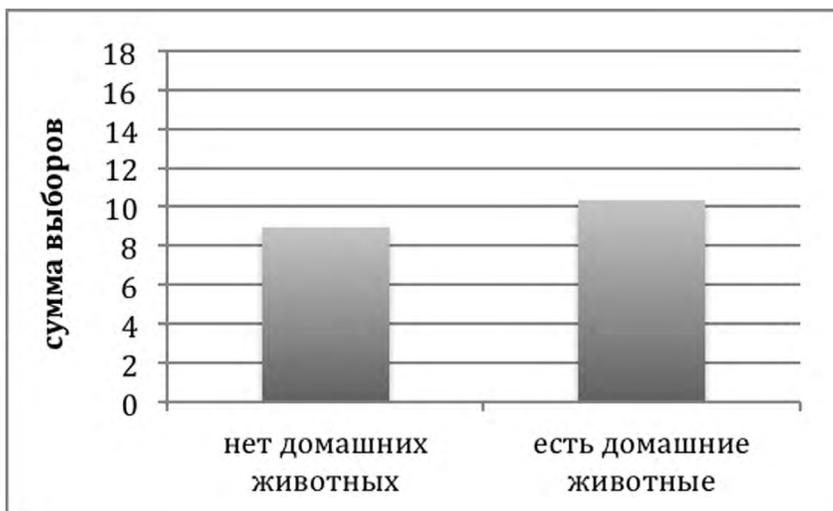


Рис. 4.38. Экологическая мотивация у студентов-психологов

## **Выводы**

Таким образом, используя описанный выше опросник экологического сознания, были получены достоверные данные об экологическом сознании в юношеском возрасте. Было проведено сравнительное исследование экологического сознания у студентов, чьи будущие профессии связаны с природой, и у тех, чья будущая профессия с природой не связана. Причем тех, чья профессия будет связана с природой, представляли студенты двух факультетов: аграрного и экологического, чье отношение к природе кардинально различно — аграрии представляют собой будущих ветеринарных врачей, а экологи — инженеров природоохранных сооружений.

Обе группы студентов, профессионально ориентированных на природу, обнаружили значимые различия во всех компонентах экологического сознания как между собой, так и по отношению к студентам, профессионально на природу не ориентированным.

Обобщая полученные данные, можно сделать вывод о том, что чем ближе к природным объектам непосредственная деятельность индивида (профессиональная или досуговая), тем выше его экологическая мотивация в поведении.

Вместе с тем тип экологического сознания зависит от знаний о природе, которые имеют студенты. Профессионально ориентированные студенты борются с природой и одновременно заботятся о ней. В то время как абстрактно-эстетически представляющие себе природу студенты-психологи либо находятся с ней в гармонии, либо боятся ее.

## Глава 4.5

### ОСОБЕННОСТИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ ВО ВЗРОСЛОМ ВОЗРАСТЕ

В главе 4.5 описаны результаты исследования экологического сознания у взрослых. В исследовании приняли участие 700 испытуемых из разных регионов России (Москва, Курск, Рязань, Самара, Саратов, Балаково, Иркутск, Чита), а также группа респондентов из Севастополя.

Были проверены гипотезы о развитии аффективных, когнитивных и поведенческих компонентов экологического сознания в зависимости от региона проживания (рис. 4.39–4.56), социально-демографических характеристик: пола (рис. 4.57 и 4.58), возраста (рис. 4.59), семейного положения (рис. 4.60–4.63) и профессионального статуса (вовлеченности в природоохранную деятельность — рис. 4.64). Также была проверена гипотеза зависимости развития компонентов экологического сознания от особенностей среды обитания (наличие/отсутствие домашних животных; наличие/отсутствие приусадебного участка — рис. 4.65 и 4.66).

Участники исследования проживают, учатся или работают в регионах с различной экологической обстановкой и уровнем информированности.

Жители Москвы представляют мегаполис, где, с одной стороны, экологическая озабоченность превратилась в одну из традиционных тем как сообщений средств массовой информации, так и повседневного общения; с другой — заметное снижение промышленного производства за последние десятилетия уменьшает остроту ряда экологических проблем столицы.

Самара и Саратов — крупные города со сходными экологическими проблемами и составом населения. Балаково — место расположения атомной электростанции.

Иркутск — центр обширного края с огромными природными ресурсами, вместе с тем уже несколько десятилетий ведет борьбу за чистоту Байкала.

Чита — один из наименее благополучных в экологическом отношении регионов, о чем местное население прекрасно информировано.

## Выраженность компонентов экологического сознания у жителей различных регионов РФ

### А) Представленность в сознании экологических угроз

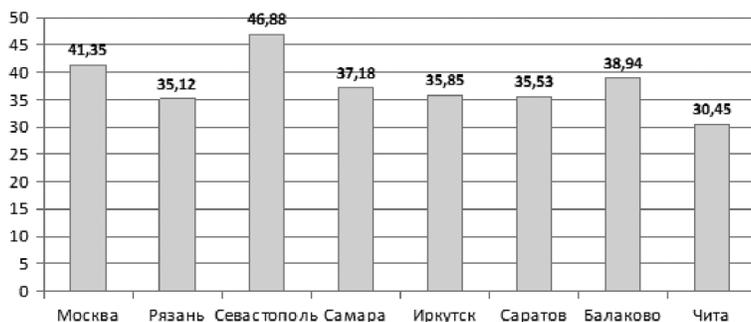


Рис. 4.39. Сравнение восприятия положительного воздействия природы на человека жителями разных регионов РФ и ближнего зарубежья

Различия статистически значимы ( $\chi^2 = 55,34; p < 0,05$ ). Наиболее позитивно воспринимается воздействие природы в Севастополе (фактически курортная местность) и в Москве (исследование проводилось весной 2010 г., до аномально жаркого лета и пожаров). Наиболее пессимистичны жители Читы, что неудивительно, поскольку Читинская область — зона экологического неблагополучия.



Рис. 4.40. Сравнение восприятия отрицательного воздействия природы на человека жителями разных регионов РФ и ближнего зарубежья

Различия статистически значимы ( $\chi^2 = 334,39; p < 0,05$ ). Наиболее сензитивны к отрицательному воздействию природы на человека жители Читы. Возможно, это связано с активностью средств массовой информации в этом регионе, одном из наименее благополучных в экологическом отношении в РФ.



Рис. 4.41. Сравнение восприятия положительного воздействия человека на природу жителями разных регионов РФ и ближнего зарубежья

Различия статистически значимы ( $\chi^2 = 280,34; p < 0,05$ ). Вновь обращает на себя внимание низкий уровень оценки положительного воздействия человека на природу у жителей Читы. Это означает, что с их точки зрения природа не получает от человека той заботы, которая компенсировала бы наносимый ей вред.



Рис. 4.42. Сравнение восприятия отрицательного воздействия человека на природу жителями разных регионов РФ

Различия статистически значимы ( $\chi^2 = 395,12; p < 0,05$ ). Несколько неожиданно на первый план выступили респонденты из Москвы и Севастополя, которые вместе с жителями Читы считают, что люди загрязняют окружающую среду. Однако, принимая во внимание по-

казатели, представленные на рис. 4.39 и 4.40, следует признать, что на первый взгляд сходные позиции москвичей и читинцев ведут к различным стратегиям экологического поведения: московские респонденты попадают в квадрант, обозначенный нами «забота о природе», а читинские — в квадрант «борьба с природой».

Б) Виды сред, доминирующих в сознании в ситуации средового конфликта

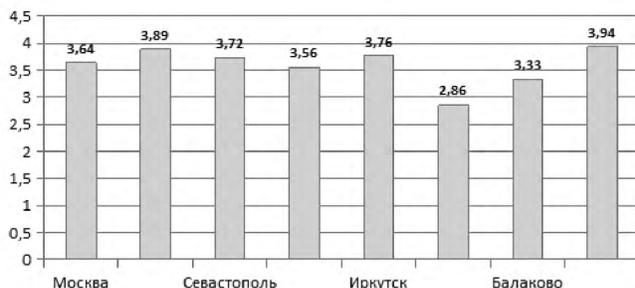


Рис. 4.43. Сравнение жителей разных регионов РФ и ближнего зарубежья по предпочтению природной среды

Различия статистически значимы ( $\chi^2 = 33,79; p < 0,05$ ). В соответствии с предложенной нами моделью экологического сознания показатель предпочтения природной среды отражает степень переживания экологической угрозы. Напротив, выбор в ситуации средового конфликта природной среды жителями Читы наглядно показывает их экологическую обеспокоенность.

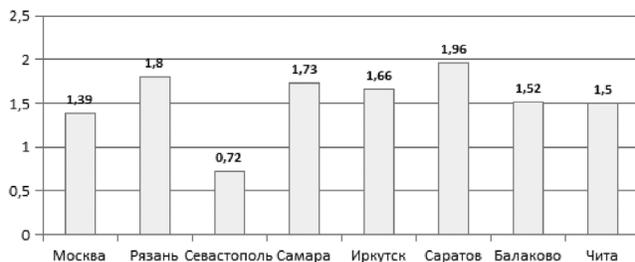


Рис. 4.44. Сравнение жителей разных регионов РФ и ближнего зарубежья по предпочтению техногенной среды

Различия статистически значимы ( $\chi^2 = 27,021$ ;  $p < 0,05$ ). Трудно выделить какую-либо закономерность, отметим только чрезвычайно низкие показатели предпочтения техногенной среды жителями Севастополя. Если наличие моря и теплый климат оказывают влияние на такой выбор, то дальнейшие исследования должны подтвердить это.

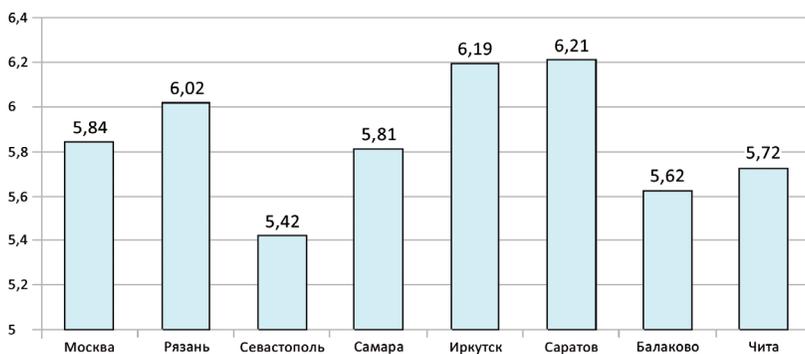
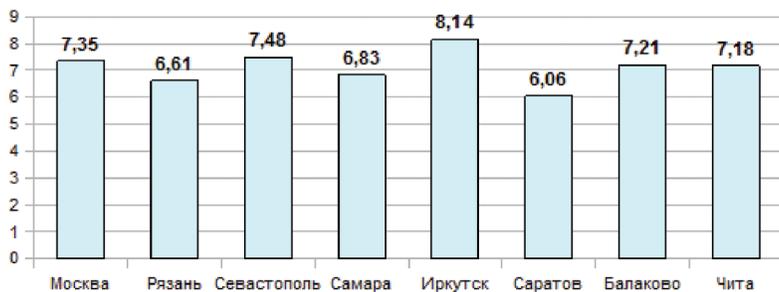
Сравнение жителей разных регионов РФ и ближнего зарубежья по предпочтению социальной среды не выявило статистически значимых различий. По-видимому, это следует понимать как отражение культурно-исторического единства различных регионов РФ, их принадлежности к одному социуму.



Рис. 4.45. Сравнение жителей разных регионов РФ и ближнего зарубежья по показателю экологической мотивации

Различия статистически значимы ( $\chi^2 = 28,96$ ;  $p < 0,05$ ). Что касается москвичей и читинцев, то, как уже указывалось выше, в этих регионах активно действуют средства массовой информации, акцентирующие экологическую тематику. Отметим очень высокий показатель у жителей Севастополя; дальнейшие исследования покажут, как на него влияют факторы моря и климата.

Шкала «Единение с природой» позволяет судить о том, насколько человек ощущает себя частью природы и с чем связано данное переживание. Соответственно имеются показатели: «Эстетические ощущения», «Телесные ощущения», «Активность» и интегральный показатель «Единение с природой».



Различия статистически значимы ( $\chi^2 = 17,32; p < 0,05$ ).

Обращает на себя внимание низкий показатель «Телесные ощущения» у жителей Севастополя.

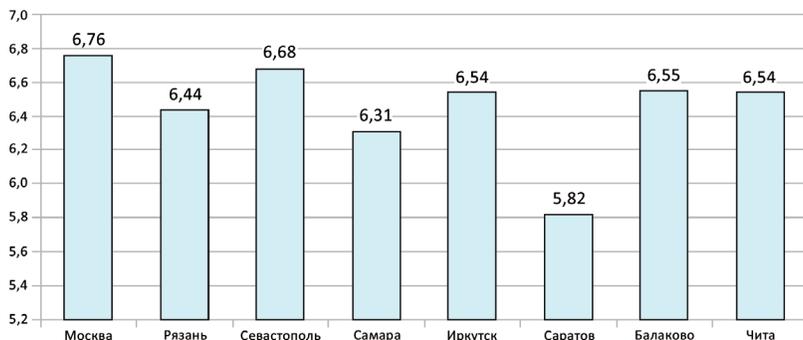


Рис. 4.48. Сравнение жителей разных регионов РФ и ближнего зарубежья по показателю «Активность»

Различия статистически значимы ( $\chi^2 = 27,13; p < 0,05$ ). Низкий показатель «Активность» у респондентов из Саратова, по-видимому, следует интерпретировать как артефакт, поскольку это были студенты и школьники.

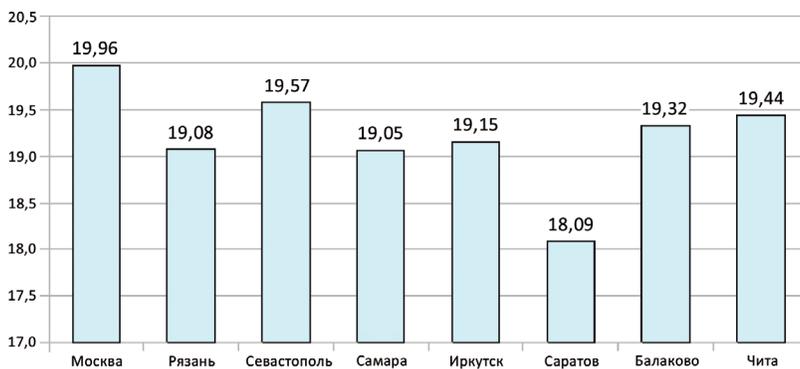


Рис. 4.49. Сравнение жителей разных регионов РФ и ближнего зарубежья по интегральному показателю «Единение с природой»

Различия статистически значимы ( $\chi^2 = 17,53; p < 0,05$ ). (Относительно данных по Саратову см. выше.) Высокий показатель «Единение с природой» москвичей, возможно, отражает их потребностное состояние, своеобразный дефицит общения с природой в условиях мегаполиса.

Шкала «Экологическая ответственность» позволяет судить об общем уровне экологической ответственности и осведомленности об экологических проблемах на основе следующих показателей:

- Resp1 — персональный уровень экологической ответственности;
- Resp2 — экологической ответственности в близкой среде обитания;
- Resp3 — региональный уровень экологической ответственности;
- Resp4 — государственный уровень экологической ответственности;
- Resp5 — лимит на роскошь;
- Resp6 — международный уровень экологической ответственности;
- EcoKn — уровень экологической осведомленности;
- RESP — общий уровень экологической ответственности.

Сравнение жителей разных регионов РФ и ближнего зарубежья по показателю экологической ответственности на персональном уровне не выявило статистически значимых различий. Это естественно, поскольку индивидуально-психологические различия на персональном уровне заведомо превосходят фактор географической смежности.



Рис. 4.50. Сравнение жителей разных регионов РФ и ближнего зарубежья по показателю экологической ответственности на уровне близкой среды обитания

Различия статистически значимы ( $\chi^2 = 32,94; p < 0,05$ ). Жители Московского мегаполиса и специалисты, работающие на Балаковской АЭС, лидируют по данному показателю. Можно предположить, что экологическая ответственность на уровне близкой среды обитания сильно зависит от образа жизни. Если это так, то у жителей Германии этот показатель будет еще выше.

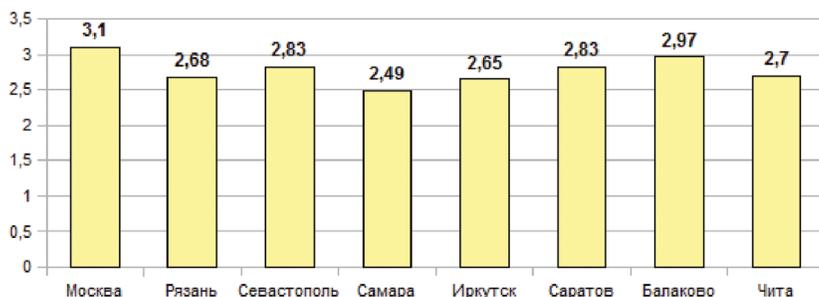


Рис. 4.51. Сравнение жителей разных регионов РФ и ближнего зарубежья по показателю экологической ответственности на региональном уровне

Различия статистически значимы ( $\chi^2 = 45,69; p < 0,05$ ). Как и на предыдущем рисунке, выделяются жители Москвы и Балаково, позволяя предположить тренд в направлении европейских стандартов образа жизни, включающих как неотъемлемый компонент экологическую ответственность.

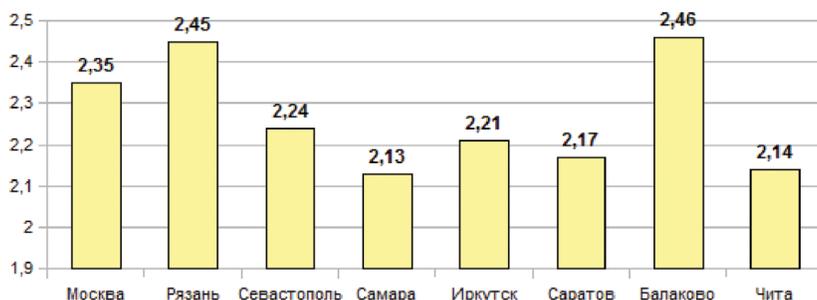


Рис. 4.52. Сравнение жителей разных регионов РФ и ближнего зарубежья по показателю экологической ответственности на государственном уровне

Различия статистически значимы ( $\chi^2 = 18,81; p < 0,05$ ). Показатель экологической ответственности на государственном уровне отражает позицию респондентов относительно нормативно-правовой базы и природоохранной политики федеральной власти. Результаты по Москве и Балаково полностью согласуются с предыдущими (рис. 4.50 и 4.51), что можно интерпретировать как наибольшую «цивилизационную зрелость» этих регионов. Неожиданным и труднообъяснимым результатом оказываются результаты респондентов из Рязани; это либо артефакт, либо необходимы дальнейшие исследования.

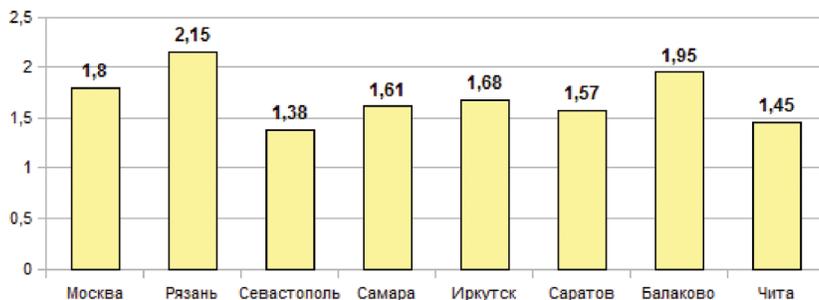


Рис. 4.53. Сравнение жителей разных регионов РФ и ближнего зарубежья по показателю экологической ответственности «Лимит на роскошь»

Различия статистически значимы ( $\chi^2 = 44,78; p < 0,05$ ). По данному показателю результаты такие же, как в предыдущем случае. Снова лидируют Москва и Балаково и бросается в глаза рязанский артефакт.

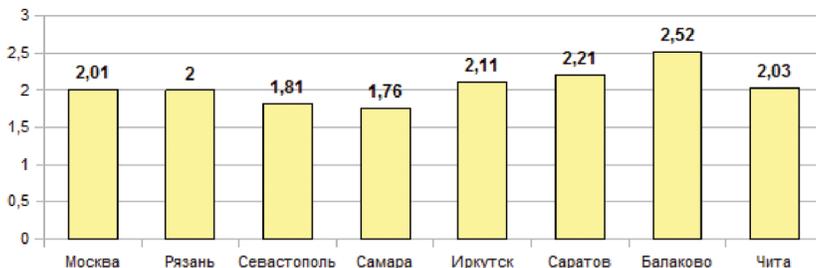


Рис. 4.54. Сравнение жителей разных регионов РФ и ближнего зарубежья по показателю экологической ответственности на международном уровне

Различия статистически значимы ( $\chi^2 = 42,34; p < 0,05$ ). Международный уровень экологической ответственности предполагает широкий кругозор, хорошую осведомленность и высокий образовательный ценз; вот почему специалисты, работающие на Балаковской АЭС, показали столь высокие результаты.



Рис. 4.55. Сравнение жителей разных регионов РФ и ближнего зарубежья по обобщенному показателю экологической ответственности

Различия статистически значимы ( $\chi^2 = 41,85; p < 0,05$ ). Обобщенный показатель экологической ответственности отражает достигнутый уровень жизни и жизненные стандарты, наиболее высокие в Москве и Балаково.

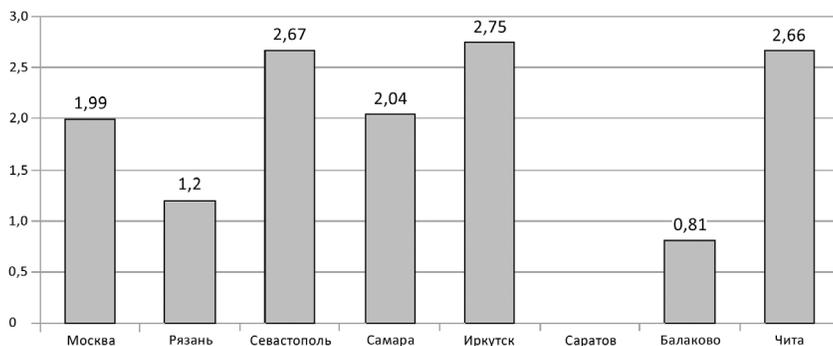
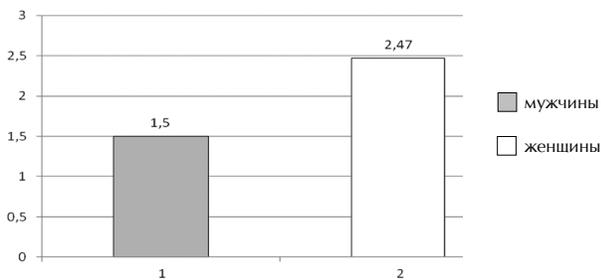
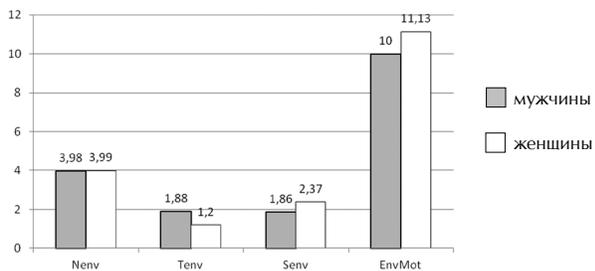


Рис. 4.56. Сравнение жителей разных регионов РФ и ближнего зарубежья по показателю экологической осведомленности  
(Примечание: по Саратову данных нет.)



Как видно из рис. 4.58, женщины обладают большей экологической осведомленностью ( $U = 3654,5$ ;  $p < 0,05$ ).

### Выраженность компонентов экологического сознания лиц разного возраста

Единственное достоверно различие выявлено по показателю «Региональный уровень» шкалы «Экологическая ответственность» ( $\chi^2 = 17,53$ ;  $p < 0,05$ ).

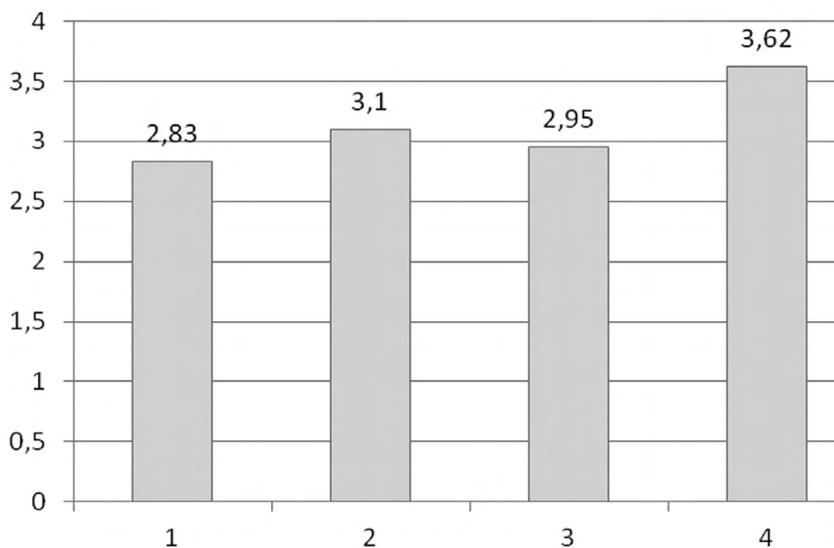


Рис. 4.59. Сравнение лиц разного возраста по показателю «Региональный уровень экологической ответственности», где 1 — лица 25–34 лет; 2 — 35–44 года; 3 — 45–54 года; 4 — 55 лет и старше

Собственно, наиболее правдоподобная причина указанного феномена — влияние СМИ, тех материалов, которые отражают экологическое неблагополучие региона, на возрастную контингент 55 лет и старше.

### Выраженность компонентов экологического сознания лиц с разным семейным положением

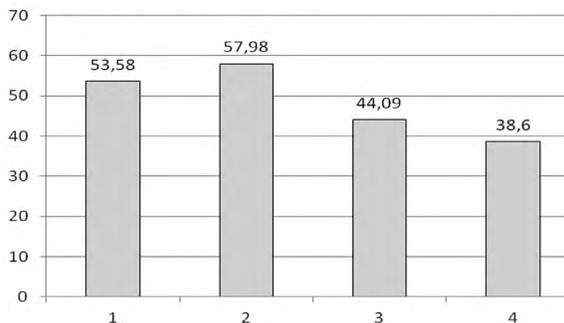


Рис. 4.60. Сравнение лиц с разным семейным положением по показателю «Негативное воздействие природы на человека», где 1 — холостые (не замужем); 2 — не оформляют отношений; 3 — женаты (замужем); 4 — разведены

Различия статистически значимы ( $\chi^2 = 19,94$ ;  $p < 0,05$ ). Для женатых и разведенных (!) природные воздействия отступают на задний план.

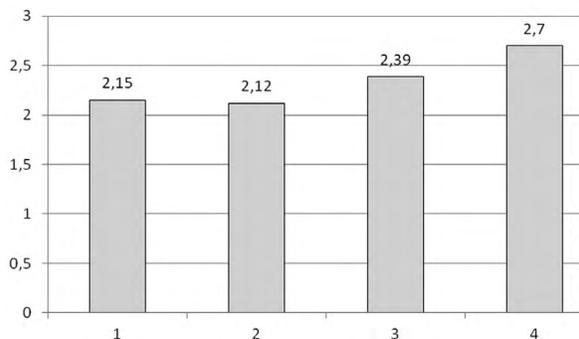
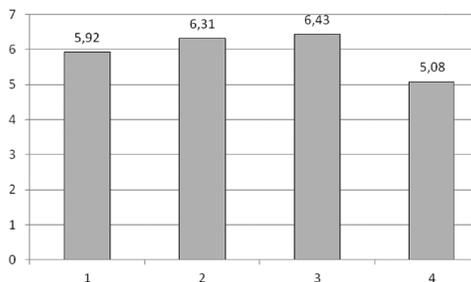


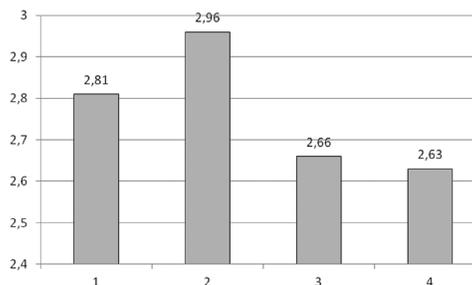
Рис. 4.61. Сравнение лиц с разным семейным положением по показателю «Предпочтение социальной среды», где 1 — холостые (не замужем); 2 — не оформляют отношений; 3 — женаты (замужем); 4 — разведены

Различия статистически значимы ( $\chi^2 = 12,44; p < 0,05$ ). Если сравнить с предыдущим рисунком, то очевидна интерпретация: не природная, а социальная среда находится в центре внимания женатых и разведенных граждан.



*Рис. 4.62.* Сравнение лиц с разным семейным положением по показателю «Телесные ощущения» шкалы «Единение с природой», где 1 — холостые (не замужем); 2 — не оформляют отношений; 3 — женаты (замужем); 4 — разведены

Различия статистически значимы ( $\chi^2 = 13,27; p < 0,05$ ). Вновь разведенные граждане выходят на первый план, уже как наименее чувствительные к ощущениям, порождаемым контактом с окружающей средой. Возможно, депрессия разведенных — тот фактор, который способен объяснить данный феномен.



*Рис. 4.63.* Сравнение лиц с разным семейным положением по показателю «Экологическая ответственность в близкой среде обитания» шкалы «Единение с природой», где 1 — холостые (не замужем); 2 — не оформляют отношений; 3 — женаты (замужем); 4 — разведены

Различия статистически значимы ( $\chi^2 = 10,4$ ;  $p < 0,05$ ). Здесь следует помнить, что близкая среда обитания предполагает различные уровни требовательности: по-видимому, наименее значим этот аспект для лиц, состоящих в браке или имевших соответственный опыт, т. е. бросающееся в глаза снижение претензий к близкой среде обитания. Реальность корректирует мечты.

### Выраженность компонентов экологического сознания лиц с разным профессиональным статусом

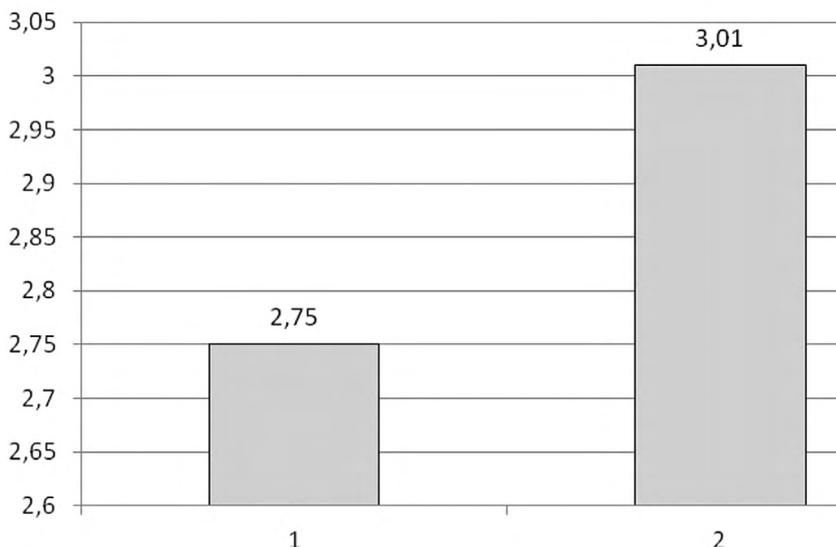


Рис. 4.64. Сравнение лиц с разным профессиональным статусом по показателю «Экологическая ответственность в региональной среде обитания» шкалы «Единение с природой», где 1 — специалисты; 2 — экологи

Единственное достоверное различие выявлено по показателю «Экологическая ответственность в региональной среде обитания» ( $U = 3874,5$ ;  $p < 0,05$ ). Получается, что именно региональный уровень находится

в эпицентре сознания экологов-практиков. Близкая среда обитания — отрегулирована, планетарный уровень — вне зоны доступа, региональный уровень — оптимален.

### Выраженность компонентов экологического сознания лиц с наличием или отсутствием домашних животных

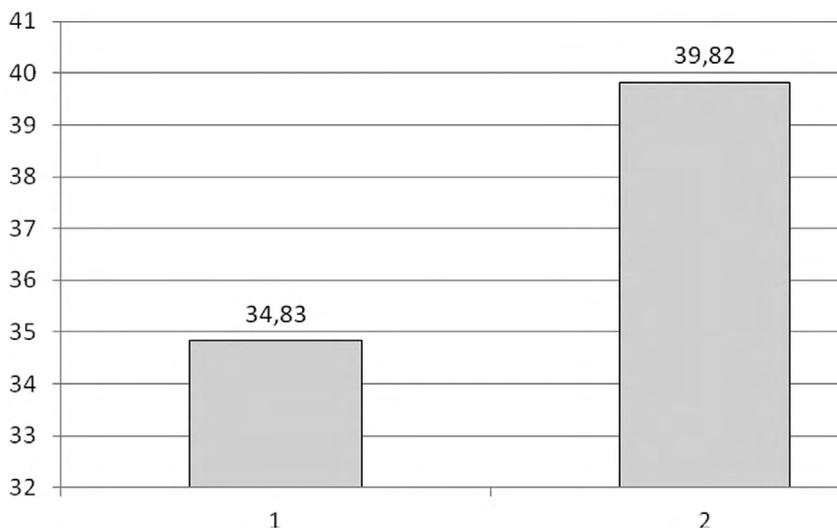
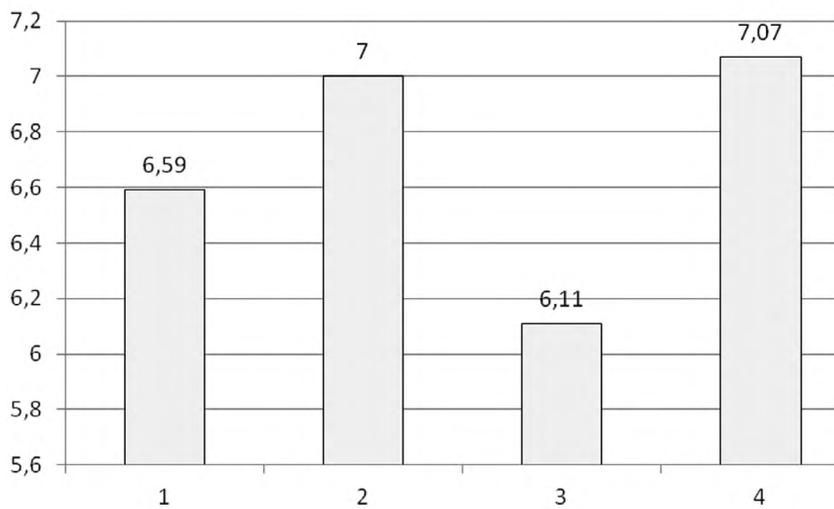


Рис. 4.65. Сравнение лиц не имеющих домашних животных (1), и имеющих таковых (2)

Единственное достоверное различие выявлено по показателю «Позитивное воздействие природы на человека» ( $U = 6340,0; p < 0,05$ ). Нет ни одного владельца домашнего животного, который стал бы отрицать позитивное влияние своего питомца на свою жизнь и все жизненные обстоятельства. Является ли это атавизмом магического мышления или работает другой механизм — предстоит выяснить в дальнейших исследованиях.



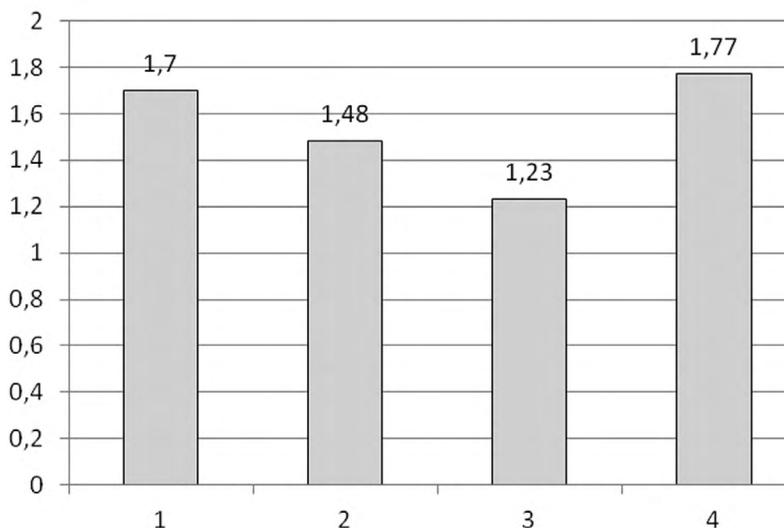


Рис. 4.67. Сравнение респондентов по показателю «Лимит на роскошь» шкалы «Экологическая ответственность»

«Выращиваете ли вы что-нибудь на огороде или в саду?»

1 — «Нет»; 2 — «Время от времени помогаю родителям или друзьям»;

3 — «Выращиваю, если это необходимо»;

4 — «Выращиваю, и получаю от этого удовольствие»

Различия статистически значимы ( $\chi^2 = 7,58$ ;  $p < 0,05$ ). Как видно из рисунка, менее всего задевает данный вопрос тех, кто относится к своему дачному участку как к необходимости.

## Выводы

Статистически подтверждены региональные различия между респондентами среднего взрослого возраста по шкале «Экологические угрозы». Восприятие экологических угроз определяется климатическими, промышленно-транспортными особенностями региона и активностью СМИ.

Высокий показатель «Единение с природой» у москвичей, возможно, отражает их потребностное состояние, своеобразный дефицит общения с природой в условиях мегаполиса.

По шкале «Экологическая ответственность» выделяются жители Москвы и Балаково, позволяя предположить тренд в направлении европейских стандартов образа жизни.

Статистически значимые различия имеются по предпочтению техногенной среды мужчинами, социальной — женщинами. Также достоверно выше показатель экологической мотивированности у женщин, которые к тому же обладают большей экологической осведомленностью.

Единственное достоверное различие выявлено по показателю «Региональный уровень» шкалы «Экологической ответственности», что отражает влияние СМИ на контингент старше 55 лет.

Различный семейный статус сказывается в предпочтении природной среды лицами, не оформляющими отношений, и предпочтении социальной — разведенными.

Единственное достоверное различие между неэкологами и экологами выявлено по показателю «Экологическая ответственность в региональной среде обитания». Получается, что именно региональный уровень находится в эпицентре сознания экологов-практиков. Близкая среда обитания — отрегулирована, планетарный уровень — вне зоны доступа, региональный уровень — оптимален.

Лица, обладающие домашними животными, позитивно оценивают воздействие природы на человека.

#### ЗАКЛЮЧЕНИЕ ПО РАЗДЕЛУ 4

При разработке и апробации теста диагностики экологического сознания была построена двухмерная модель взаимодействия человека и природы, где по одной оси воздействие природы на человека (от отрицательного до положительного), а по другой оси — воздействие человека на природу (от отрицательного до положительного). Сочетание результатов четырех параметров позволяет отнести экологические представления человека к тому или иному типу экосознания:

- гармония с природой;
- борьба с природой;
- забота о природе;
- боязнь природы.

Возможно, что в историческом смысле экосознание развивалось следующим образом. Сначала люди были частью природы и не отделяли себя от нее. Они были включены в естественную пищевую цепочку и не строили убежища. Потом, по мере роста популяции и развития скотоводства и, главное, земледелия, началась фаза боязни природы, когда от природной стихии стал зависеть урожай, а значит, и жизнь человека и его потомства. С развитием средств производства началась эра борьбы с природой, когда природа воспринималась как препятствие благоденствию человека и ее необходимо было преодолеть, а не ждать от нее милости. По мере увеличения роста населения и ухудшения экологической обстановки наступила эра заботы о природе, когда природа стала восприниматься как источник жизни, а действия человека в природной среде как угроза ее существованию. Эра гармонии с природой, очевидно, еще не наступила и наступит лишь в том случае, если человечество преодолет экологический кризис.

Обобщив разные взгляды на эволюцию экологического сознания, В. И. Панов выделил в эволюции системы «человек—природа» следующие этапы и соответственно виды экологического сознания:

1) синкретический (архаический), когда в своем сознании и самосознании человек еще не выделял себя из окружающей среды (природы) и тем более не противостоял ей как объекту преобразования в соответствии с собственными целями выживания;

2) антропоцентрический, когда сознание человека противопоставляло его окружающей среде и, более того, рассматривало ее как объект деятельностного преобразования в соответствии со своими «человеческими» целями выживания. Именно в этот период человек «забыл» о своем единстве с природой, что и привело в итоге к проблеме экологического кризиса на Земле;

3) экоцентрический, когда человек начинает понимать, что он и окружающая его природная среда входят как части в единую экосистему «человек—природа», и поэтому окружающая человека среда — это сфера его со-бытия с природой, и что эта среда обладает самоценностью существования. Причем эта среда имеет право на свои

собственные закономерности развития, которые нельзя не учитывать человеку в своей жизнедеятельности;

4) синергетический (природоцентрический), когда человек осознает свое единство с природой как единство принципов своего развития с универсальными принципами развития природы. Человек — это субстанциальная часть природы. В этом смысле и человек, и природная, и антропогенная среды суть разные проявления универсальной сущности природы как способности к самопорождению-самосохранению-саморазрушению. Система «человек—природа» понимается как единый субъект совместного развития, становление которого осуществляется посредством взаимодействия человека и природной среды на основе универсальных принципов бытия.

Если предположить, что развитие индивидуального сознания повторяет историческое развитие, то преимущественный тип экологического сознания у взрослых будет находиться дальше на оси исторического развития, чем преимущественный тип экологического сознания детей.

Полученные при помощи Опросника экологического сознания данные не позволяют ни подтвердить, ни опровергнуть это предположение, так как не охватывают достаточного числа испытуемых. Однако полученные результаты показывают, что разные типы экологического сознания зависят от индивидуального опыта взаимодействия с природой.

#### ЛИТЕРАТУРА К РАЗДЕЛУ 4

*Акопов Г. В.* Проблема соотношения экологической установки и поведения в концепте экологического сознания / Г. В. Акопов, Е. И. Чердымова // Вторая Российская конференция по экологической психологии: мат-лы (Москва, 12–14 апр. 2000 г.) / под ред. В. И. Панова. — М.; Самара: Изд-во МГППИ, 2001. — С. 169–174.

*Дерябо С. Д.* Экологическая педагогика и психология / С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин. — Ростов н/Д, 1996.

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

- Журавлев А. Л.* Влияние опыта проживания в экологически неблагоприятной среде на особенности экологического сознания / А. Л. Журавлев, А. Ю. Гусева // Вторая Российская конференция по экологической психологии: мат-лы (Москва, 12–14 апр. 2000 г.) / под ред. В. И. Панова. — М.; Самара: Изд-во МГППИ, 2001 — С. 50–59.
- Калита В. В.* Экологичность сознания профессионала: автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 1996.
- Медведев В. И.* Экологическое сознание: учебное пособие / В. И. Медведев, А. А. Алдашева. — М.: Логос, 2001.
- Панов В. И.* Экологическая психология: опыт построения методологии. — М.: Наука, 2004. — 196 с.
- Панов В. И.* Экологическое сознание: теория, методология, диагностика / В. И. Панов, М. О. Мдивани, П. Б. Кодесс, Э. В. Лидская, Ш. Р. Хисамбеев // Психологическая диагностика. Тематический выпуск, №1. 2012. — 126 с.
- Хашченко Н. Н.* Социально-психологические факторы жизнедеятельности личности на экологически неблагоприятных территориях: автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 2002.
- Ясвин В. А.* Психология отношения к природе. — М.: Смысл, 2000.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Среди удивительных рассказов Жана Анри Фабра о жизни насекомых есть великолепное описание хирургической операции, которую выполняет оса-отшельник, чтобы обеспечить пищей своих личинок. После выкапывания норы оса охотится за кузнечиком и частично парализует его ядовитым жалом. Вслед за тем она нащупывает под кожей место, где расположен главный нервный центр, и сдавливает его до тех пор, пока не прекратится сопротивление. Изучив эту технологию, Фабр повторил операцию осы, но все его кузнечики погибали на четвертый или пятый день, тогда как те, что были прооперированы осами, оставались свежими много дней, обеспечивая постоянный запас пищи для личинок. Сложная операция совершалась осой без всякого обучения, даже без наблюдения за тем, как делают операцию другие. Это только одно из бесчисленных чудес природы — поразительная способность различных существ включаться в сложный жизненный цикл без каких бы то ни было инструкций со стороны старших.

Люди же нуждаются в обучении и воспитании для приспособления к окружающей среде и ее преобразования в своих интересах. Социализация относится к тем процессам, посредством которых люди научаются эффективно участвовать в сложнейшей системе взаимодействий с различными компонентами их жизненной среды на основе непрерывно развивающегося культурно-исторического опыта.

В данной монографии авторы попытались дать обобщение теоретической и эмпирической разработки экопсихологического подхода к развитию психики (коротко — экопсихологии развития) за последние пять лет в лаборатории экопсихологии развития ФГНУ «Психологический институт» РАО. Этот подход сформировался в рамках экологической психологии, понимаемой как особая область психологических исследований, объединенных тем, что в качестве исходной предпосыл-

ки для определения объекта и предмета психологического исследования выступает отношение (или система) «человек—окружающая среда (природная, социальная)».

В основе экопсихологического подхода к развитию психики лежит понятие взаимодействия (интеракции) между компонентами отношения «человек—окружающая среда (природная, социальная)», которые поэтому были названы экопсихологическими. Это — кончик нити, ухватившись за который, авторы пытаются размотать клубок проблем, стоящих перед этой стремительно растущей ветвью психологии.

Ранее на материале взаимодействий «человек—природная среда» (Панов, 2004) были выделены шесть базовых типов таких взаимодействий: объект-объектный, субъект-объектный и объект-субъектный, а также субъектно-субъектные, включающие в себя субъект-обособленный, субъект-совместный и субъект-порождающий типы взаимодействия. В реальности число типов экопсихологических взаимодействий значительно больше, в том числе за счет расширения «квази»: субъект-квазиобъектные, квазиобъект-субъектные и т. п. Дальнейшие исследования, в том числе представленные в данной монографии, показали, что указанные шесть базовых типов экопсихологических взаимодействий могут быть применены для анализа взаимодействий человека с разными видами окружающей среды.

Интеракционистская позиция позволяет преодолеть противоположность индивидуального и социального, культурного и биологического и, по мнению авторов монографии, становится исходным пунктом для разработки теоретических и методологических предпосылок экопсихологического подхода к развитию психики. Далее, система «человек—окружающая среда» включает в себя ряд компонентов, каждый из которых выступает для другого в качестве фактора, условия, средства или объекта, и даже — результата взаимодействия ее компонентов. Именно этим объясняется разнообразие и, на первый взгляд, некоторая размытость объекта и предмета эколого-психологических исследований.

В качестве примера можно привести те исследования в психогенетике, которые ставят своей целью выявление влияния среды на реализацию генотипических возможностей индивида, и традиционно считаются самостоятельной психологической дисциплиной, а не частью экологической психологии. Ключевым здесь является представление о пластичности нервной системы и селективной стабилизации синапти-

ческого аппарата нейронов под действием факторов окружающей среды. Внутритробные условия развития ребенка анализируются как факторы среды, влияющие на дальнейшее психофизиологическое созревание и психическое развитие (на примере веса ребенка при рождении как предиктора дальнейшего умственного развития). Применительно к постнатальному развитию будет рассматриваться представление о нормативных и индивидуальных условиях среды. Нормативная среда представляет совокупность условий существования (разного уровня), обязательных для полноценной реализации механизмов развития человека как представителя *Homo sapiens*. При этом имеются в виду природные, экологические условия, позволяющие удовлетворить базисные потребности организма (в пище, безопасности и т. д.), и социокультурные нормативные влияния (наличие источников социокультурного развития).

Отличительной чертой экопсихологии развития является то, что компоненты системы «человек—окружающая среда (природная, социальная)» рассматриваются нами не столько как отдельные предметы исследования, сколько как исходная предпосылка для определения психики в качестве объекта и предмета исследования — психика как форма бытия, порождаемая в виде системного качества в процессе и посредством деятельного взаимодействия человека с окружающим миром. Это позволяет говорить об экопсихологии развития не только как об одном из направлений экологической психологии, но и как о некоторой исследовательской парадигме, в основе которой лежит представление об экопсихологических взаимодействиях в системе «человек—окружающая среда (природная, социальная)», более конкретно — «человек—жизненная среда».

Взаимодействия между компонентами отношения «человек—окружающая среда (природная, социальная)», получившие название экопсихологических, были рассмотрены авторами монографии в качестве:

- предмета исследования при изучении влияния на психическое развитие человека разных видов среды: экологически неблагоприятной природной, образовательной и профессиональной;

- теоретического конструкта для анализа и интерпретации особенностей профессиональной среды нотариусов и их коммуникативных взаимодействий с клиентами;

- предмета исследования влияния типов экопсихологических взаимодействий на развитие субъектности курсантов в образовательной среде военного и гражданского вузов;

- предмета исследования межвидового взаимодействия на примере ненаправленной анималотерапии;
- предмета диагностики и исследования экологического сознания для разных возрастных контингентов.

При этом были получены следующие теоретические и эмпирические результаты.

Эмпирическое изучение влияния экологически неблагоприятной природной среды на примере «загрязненных» территорий Забайкальского края показало, что хроническое влияние экологически неблагоприятной жизненной среды территории изменяет (снижает) показатели развития интеллекта родившихся и живущих на ней детей. Социальная среда может компенсировать подобные негативные влияния экологически неблагоприятной природной среды. Однако при значительной степени «загрязненности» физической среды социальные воздействия оказываются недостаточными для полной компенсации ее влияний. Поэтому интеллектуальные характеристики детской популяции населения могут служить критерием (индикатором) экологического неблагополучия жизненной среды территории.

Эмпирическое исследование экопсихологических взаимодействий проводилось в образовательной среде военного вуза как условия развития субъектности курсантов.

Взаимодействие субъектов образовательной среды военного вуза было представлено как динамическая система «курсант–преподаватель», которая детерминируется субъектностью преподавателя и используемой им моделью педагогического общения, а также субъектностью курсанта и типом образовательной среды. Чем выше уровень субъектности преподавателя, тем более активную модель педагогического взаимодействия с курсантами он выбирает.

Особенности экопсихологических взаимодействий в профессиональной среде исследовались на примере практической работы нотариусов. Результаты исследования показали, что синдром профессионального (эмоционального) выгорания является средством психологической защиты личности нотариусов при осуществлении энергосберегающей стратегии выполнения профессиональной деятельности. На основе этого была разработана и проведена серия психологических тренингов для нотариусов. Содержание тренингов было разработано с учетом специфики основных стрессоров, выявленных в предшествующем ис-

следовании, и направлено на гармонизацию взаимодействий в профессиональной среде.

Проведенный анализ экопсихологических взаимодействий в профессиональной среде нотариусов на основе качественных методов (контент-анализа интервью с нотариусами и обратной связи по проведенным тренингам) позволил сделать выводы о том, что в профессиональной среде представлены все типы экопсихологических взаимодействий: субъект-объектные; субъект-обособленные; субъект-совместные и субъект-порождающие. В монографии описаны и классифицированы примеры из конкретной профессиональной деятельности нотариусов, демонстрирующие разные типы экопсихологических взаимодействий. Показано, что основные конфликты, профессиональные стрессы и выгорание специалистов связаны с нарушениями экопсихологического характера взаимодействий в профессиональной среде.

На материале ненаправленной анималотерапии был рассмотрен феномен межвидового взаимодействия (на материале эмпирического исследования взаимодействия владельцев со своими собаками и кошками). Выявлено, что стратегии взаимодействия владельцев с животным зависят как от их личностных особенностей, так и от сложившегося типа взаимодействия в межвидовой микрогруппе. Отсюда веер возможных сценариев — от незначительной дисгармонии межвидовой микрогруппы вплоть до ее распада (на отрицательном полюсе) до оптимизации межвидового взаимодействия и перехода к субъект-порождающему типу взаимодействия, который функционально представляет собой анималотерапию для владельца и членов его семьи (на положительном полюсе).

Диагностика развития экологического сознания человека на разных этапах его онтогенеза осуществлялась на основе специально разработанной в лаборатории экопсихологии развития Психологического института РАО методики «Опросник экологического сознания». Поскольку экологическое сознание представляет собой сложное психическое образование, которое включает в себя когнитивные, регуляторные, эмоциональные, этические и другие аспекты, то его становление происходит как такое изменение психики индивида, когда процессы восприятия, переживания и поведения функционально объединяются (интегрируются) в психические состояния, а психические состояния превращаются в структурные компоненты сознания. Следовательно, описанная в монографии методика, претендующая на релевантную

оценку уровня экологического сознания, включает три следующих компонента: когнитивный — направленный на диагностику комплекса представлений о себе в контексте взаимоотношений с окружающей природной и антропогенной средой и представляющими ее природными и техническими объектами; аффективный — направленный на диагностику эмоционально-оценочного отношения к природным и антропогенным объектам окружающей среды; поведенческий — предназначенный для диагностики мотивации и направленности практической деятельности по отношению к окружающей природной и антропогенной среде.

Согласно экопсихологическому подходу к развитию психики, она выступает в качестве объекта исследования в трех формах существования: как ставшая психическая реальность, как опредмеченная (отчужденная) психическая реальность и как становящаяся (обретающая форму действительного существования) психическая реальность. При разработке «Опросника экологического сознания» были учтены все компоненты экологического сознания в трех формах его существования:

1) в форме ставшей психической реальности, т. е. в виде уже сложившихся в сознании индивида представлений о тех угрозах, которые, с одной стороны, несут человеку разные природные явления и катаклизмы, а с другой — о тех угрозах и вреде, который наносит природе сам человек;

2) в форме становящейся психической реальности, которая присутствует в сознании человека в потенциальной форме и проявляется, т. е. обретает актуальную (ставшую) форму своего существования, в ситуации принятия экологически противоречивого решения;

3) в форме опредмеченной (отчужденной от индивидуального сознания) психической реальности — в виде информационных и законодательных продуктов, представляющих те или иные способы решения экологических проблем: научные статьи, книги, экологическая информация в СМИ, экологическое законодательство и т. п.

В качестве критериев для подбора тестовых ситуаций были выбраны следующие представленные в сознании позиции: экологические угрозы, единение с природой, субъективный конфликт между разными видами окружающей среды (природной, техногенной и социальной) и экологическая ответственность. Реализуя эти позиции, были разработаны и апробированы четыре методики: «Экологические угрозы»,

«Единение с природой», «Конфликт сред (средовые предпочтения)» и «Экологическая ответственность», которые составили четыре шкалы «Опросника экологического сознания».

Этот опросник был апробирован на взрослых испытуемых и проверен на консистентность, валидность и надежность с участием 250 студентов из разных вузов России и 700 лиц зрелого и пожилого возраста из разных регионов России.

В качестве исходной основы для разработки детского и подросткового вариантов методики диагностики экологического сознания были взяты субшкалы, разработанные для взрослых. Были проверены гипотезы о развитии аффективных, когнитивных и поведенческих компонентов экологического сознания у дошкольников и школьников, у детей из Москвы и из сельской местности, у школьников, занимающихся и не занимающихся в экологических кружках, а также у подростков из трех городов: Москвы, Волгограда и Владимира.

Указанные исследования позволяют в ближайшей перспективе приступить к разработке возрастных нормативов для обоих вариантов «Опросника экологического сознания».

Экологическая психология еще очень молода, и она страдает от «болезни роста», проявляющейся в разнонаправленности и методологической разнородности исследований. Выпущено значительное количество литературы, представляющей разные аспекты и проблемы экологической психологии. Но большая часть исследований по экологической психологии строится в контексте методологических и теоретических конструктов, разработанных в других психологических дисциплинах: общей, социальной, педагогической и др. психологий. Еще более значительная часть публикаций по экологическому сознанию и мировоззрению реализует здравый смысл в понимании экологических угроз и способов их преодоления.

В отличие от описанных работ, в данной монографии была сделана попытка подойти к изучению разных проблем экологической психологии с позиции единых методологических оснований, представляющих экопсихологический подход к развитию психики

Греческому философу Протагору приписывается утверждение, что человек есть мера всех вещей, и этот же вывод, по-видимому, вытекает из настоящей монографии. Жизненная среда обитания людей может рассматриваться как система субъектных значений, упорядочивающих способы действий; эта система вырабатывается каждым в прошлом

опыте и постоянно подтверждается (корректируется) новым. И в этом отношении экопсихология развития предоставляет шанс более глубокого понимания закономерностей психического развития человека в системе взаимодействий с жизненной средой, что позволит людям выстраивать более гармоничные отношения на всех уровнях: от индивидуального до планетарного.

## АВТОРЫ МОНОГРАФИИ

**Капцов А. С.** — декан факультета психологии Самарской гуманитарной академии, канд. техн. наук

**Лидская Э. В.** — м. н. с. лаборатории экопсихологии развития ФГНУ «Психологический институт» РАО

**Марков А. С.** — доцент Рязанского высшего воздушно-десантного командного училища им. генерала армии В. Ф. Маргелова, канд. психол. наук

**Марютина Т. М.** — в. н. с. лаборатории экопсихологии развития ФГНУ «Психологический институт» РАО, д-р психол. наук, профессор

**Мдивани М. О.** — в. н. с. лаборатории экопсихологии развития ФГНУ «Психологический институт» РАО, канд. психол. наук

**Никольская А. В.** — доцент кафедры психологии Московского государственного университета дизайна и техники, канд. психол. наук

**Панов В. И.** — зав. лабораторией экопсихологии развития ФГНУ «Психологический институт» РАО, д-р психол. наук, член-корреспондент РАО; профессор Университета машиностроения «МАМИ»

**Сараева Н. М.** — зав. лабораторией Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета, д-р психол. наук, доцент

**Селезнева М. В.** — доцент Рязанского высшего воздушно-десантного командного училища им. генерала армии В. Ф. Маргелова, канд. психол. наук

**Суханов А. А.** — доцент Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета, канд. психол. наук

**Хисамбеев Ш. Р.** — ст. н. с. лаборатории экопсихологии развития ФГНУ «Психологический институт» РАО, канд. психол. наук



## ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие. . . . .	3
Раздел 1. Экопсихологический подход к развитию психики . . . . .	9
<i>Глава 1.1.</i> Методологические предпосылки и основные понятия экопсихологического подхода к развитию психики (экопсихология развития) . . . . .	11
<i>Глава 1.2.</i> Среда как предмет анализа в психогенетике развития . . . . .	34
Литература к разделу 1 . . . . .	58
Раздел 2. Влияние разных видов окружающей среды на развитие психики человека . . . . .	63
<i>Глава 2.1.</i> Развитие интеллектуальных функций детей школьного возраста в экологически неблагоприятной природной и антропогенной среде . . . . .	65
<i>Глава 2.2.</i> Влияние социального компонента образовательной среды учебной группы современного вуза на личностное и интеллектуальное развитие студентов. . . . .	94
<i>Глава 2.3.</i> Влияние образовательной среды военного вуза на развитие субъектности курсантов . . . . .	121
Литература к разделу 2. . . . .	148
Раздел 3. Экопсихологические взаимодействия в системе «человек—окружающая среда» как фактор и условие развития психики. . . . .	159
<i>Глава 3.1.</i> Экопсихологические взаимодействия в образовательной среде военного вуза как условие развития субъектности курсантов . . . . .	161

---

<i>Глава 3.2. Особенности экопсихологических взаимодействий в профессиональной среде: опыт исследования и практической работы в профессиональной среде нотариусов</i> . . . . .	183
<i>Глава 3.3. Экопсихологические взаимодействия в контексте ненаправленной анималотерапии для детей с различными формами дизонтогенеза</i> . . . . .	239
Литература к разделу 3 . . . . .	255
Раздел 4. Диагностика развития экологического сознания человека на разных этапах его онтогенеза . . . . .	261
<i>Глава 4.1. Разработка метода диагностики экологического сознания</i> . . . . .	263
<i>Глава 4.2. Особенности экопсихологического сознания в дошкольном и младшем школьном возрасте</i> . . . . .	305
<i>Глава 4.3. Особенности экопсихологического сознания в подростковом возрасте</i> . . . . .	322
<i>Глава 4.4. Особенности экопсихологического сознания в юношеском возрасте</i> . . . . .	336
<i>Глава 4.5. Особенности экопсихологического сознания во взрослом возрасте</i> . . . . .	348
Литература к разделу 4 . . . . .	369
Заключение . . . . .	371
Авторы монографии . . . . .	379

**Экопсихология развития психики человека  
на разных этапах онтогенеза**

*Под редакцией В. И. Панова, Ш. Р. Хисамбеева*

Корректор *М. К. Одиноква*  
Оригинал-макет *С. В. Буракова*  
Дизайн обложки *И. А. Тимофеев*

Подписано в печать 20.09.2013. Формат 60×90<sup>1/16</sup>.  
Бумага офсетная. Печать офсетная  
Усл.-печ. л. 24,00  
Тираж 600 экз. Заказ № 3389

Издательство «Нестор-История»  
197110, СПб., Петрозаводская ул., д. 7. Тел. (812)235-15-86  
e-mail: nestor\_historia@list.ru; www.nestorbook.ru

Отпечатано в типографии «Нестор-История»  
198095 СПб., ул. Розенштейна, д. 21  
Тел. (812)622-01-23

# Издательство «Нестор-История» с 2003 года на рынке интеллектуальной литературы

**Мы осуществляем весь цикл предпечатной подготовки:**

- Набор текста
- Литературное редактирование
- Корректурa
- Изготовление оригинал-макета любой степени сложности

**Наличие собственной типографии  
позволяет минимизировать затраты на изготовление тиража книги**

**Издательство помогает своим авторам  
реализовать тираж через книготорговые организации**

*Наши партнеры в Санкт-Петербурге:*

- Санкт-Петербургский государственный университет
- Институт истории материальной культуры Российской Академии наук
- Социологический институт Российской Академии наук
- Институт истории естествознания и техники им. С. И. Вавилова Российской Академии наук (Санкт-Петербургский филиал)
- Санкт-Петербургский экономико-математический институт Российской Академии наук
- Санкт-Петербургский институт истории Российской Академии наук
- Институт восточных рукописей Российской Академии наук
- Санкт-Петербургский филиал архива Российской Академии наук
- Институт лингвистических исследований Российской Академии наук
- Институт русской литературы Российской Академии наук (Пушкинский Дом)
- Санкт-Петербургский научный центр Российской Академии наук
- Северо-Западный институт управления – филиал РАНХиГС при Президенте РФ
- Санкт-Петербургский Институт океанологии им. П.П. Ширшова Российской Академии наук (СПбФ ИО РАН)
- Академический университет – научно-образовательный центр нанотехнологий Российской Академии наук
- Международный банковский институт (АНО ВПО «МБИ») и другие организации

*Наши партнеры в Москве:*

- Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова
- Государственный центральный театральный музей им. А.А. Бахрушина
- Государственный музей А.С. Пушкина
- Политехнический музей
- Институт славяноведения Российской Академии наук
- Институт археологии Российской Академии наук
- Институт проблем рынка Российской Академии наук
- Институт экономики Российской Академии наук
- Институт общей генетики Российской Академии наук
- Институт Европы Российской Академии наук
- Институт российской истории Российской Академии наук
- Институт географии Российской Академии наук
- Институт содержания и методов обучения Российской академии образования
- Психологический институт Российской академии образования
- Государственный институт искусствознания
- Государственный музыкально-педагогический институт им. М.М. Ипполитова-Иванова
- Научно-исследовательский институт теории и истории архитектуры и градостроительства Российской академии архитектуры и строительных наук
- Московский государственный университет тонких химических технологий им. М.В. Ломоносова
- Академия сферы социальных отношений и другие организации

Обращайтесь к нам по телефонам:

Санкт-Петербург  
+ 7(812)235 15 86  
Москва  
+7 (499)755 96 25  
или

через форму обратной связи на нашем сайте [nestorbook.ru](http://nestorbook.ru)